

Estudios de Lingüística del Español 47 (2023)

Volumen monográfico:

Ideologías, políticas y prácticas lingüísticas en espacios multilingües

Editores invitados:

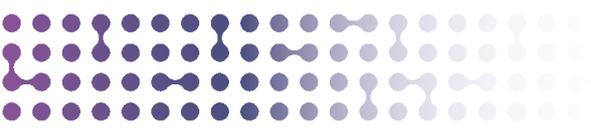
Alessio Chinellato y Laura Morgenthaler





This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
ISSN: 1139-8736
<https://bop.unibe.ch/elies>





Estudios de Lingüística del Español (ISSN: 1139-8736) es una revista especializada en temas relacionados con la lingüística hispánica. La revista *Estudios de Lingüística del Español* (ELiEs) publica monográficos dos veces al año.

El envío de contribuciones para la revista ELiEs se debe realizar por correo-e dentro de los plazos establecidos en las correspondientes peticiones de contribuciones, que se encuentra en <https://bop.unibe.ch/elies>. La información necesaria para el envío de originales se encuentra en la misma página, bajo *Directrices*.

En su versión en línea, *Estudios de Lingüística del Español* se publica conjuntamente con *Infoling Revista*, un boletín informativo permanentemente actualizado, que recoge las reseñas y la información sobre publicaciones, congresos, ofertas de trabajo, etc., que se difunden en *Infoling* por correo-e y en las redes sociales.

ELiEs se edita con la ayuda de la Universität Bern y la Ruhr-Universität Bochum.

Estudios de Lingüística del Español está indizada en las siguientes bases de datos:

[Clasificación Integrada de Revistas Científicas \(CIRC, 2ª edición 2011/12\)](#)

[Dialnet](#)

[Dulcinea](#)

[Google Scholar](#)

[Latindex](#)

[Linguistic Bibliography](#)

[Matriu d'Informació per a l'Anàlisi de Revistes \(MIAR\)](#)

[RACO](#)

[ROAD \(Directory of Open Access Scholarly Resources\)](#)

[SCOPUS](#)

[WorldCat](#)

[Zeitschriftendatenbank \(ZBD\)](#)

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#).

ISSN: 1139-8736

<https://bop.unibe.ch/elies>



Equipo editorial

Dirección

Yvette Bürki (Universität Bern)
Laura Morgenthaler García (Ruhr-Universität Bochum)
Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat Autònoma de Barcelona)
María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba, España)

Desarrollo y programación

Bern Open Publishing Serials

Compaginación

Livio Bonaduce (Universität Bern)

Comité científico

Alexandra Álvarez (Universidad de los Andes, Venezuela)
Lidia Becker (Leibniz Universität Hannover)
Teresa Cabré (Universitat Pompeu Fabra)
Germán Canale (Universidad de la República, Montevideo)
Miguel Casas Gómez (Universidad de Cádiz)
Luis Cortés (Universidad de Almería)
Mar Cruz Piñol (Universidad de Barcelona)
Mariana di Stefano (Universidad de Buenos Aires)
Adolfo Elizaincín (Universidad de la República, Montevideo)
Miguel Ángel Esparza (Universidad Rey Juan Carlos)
Milagros Fernández Pérez (Universidad de Santiago de Compostela)
Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Marie-Claude L'Homme (Université de Montréal)
Covadonga López Alonso (Universidad Complutense de Madrid)
Juan de Dios Luque (Universidad de Granada)
Francisco A. Marcos Marín (University of Texas San Antonio)
Salvio Martín Menéndez (Universidad de Buenos Aires / CONICET)
Emma Martinell (Universidad de Barcelona)
Ramón Sarmiento (Universidad Rey Juan Carlos)
Sandra Schlumpf-Thurnherr (Universität Basel)
Carsten Sinner (Universität Leipzig)
Maite Taboada (Simon Fraser University, Canadá)
José del Valle (City University of New York)
Alba Valencia (Universidad de Chile)
Isabel Verdaguer (Universidad de Barcelona)
Gerd Wotjak (Universität Leipzig)

Comité de edición

Wendy Elvira García (Universitat Autònoma de Barcelona)
Paloma Garrido Iñigo (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid)
Marcello Giugliano (Universität Bern)
Sandra Issel-Dombert (Ruhr-Universität Bochum)
Nadège Juan (Université de Besançon)
Matthias Raab (Universitat Autònoma de Barcelona)





Revista Estudios de Lingüística del Español

Ideologías, políticas y prácticas lingüísticas en espacios multilingües



Ideologías, políticas y prácticas lingüísticas en espacios multilingües
Editores invitados: Alessio Chinellato y Laura Morgenthaler

ÍNDICE

Presentación

Alessio Chinellato y Laura Morgenthaler. *Ideologías, políticas y prácticas lingüísticas en espacios multilingües*..... 3

Artículos

1. Silke Jansen. *Language ideologies among Spanish-speaking migrants in Germany: Insights from language conflict narratives* 23
2. Milagros Vilar. *Prácticas de mediación e ideologías lingüísticas en salud: experiencias de gestión de la diversidad lingüística en un hospital de la ciudad de Buenos Aires (Argentina)*..... 46
3. Alba Polo Artal e Ignacio Andrés Soria. *La integración a través de la lengua: Aproximación a las escalas sociolingüísticas en un centro de acogida de menores no acompañados en España* 72
4. Katrin Pfadenhauer. *Repensando el concepto del ‘español indígena’ desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas en el contexto mexicano* 94
5. Thiago Bolivar. *Actitudes lingüísticas en una comunidad escolar trifronteriza al sur de Brasil* 111

Reseñas

Sección coordinada por Luis Andrade Ciudad

Andrés Napurí. Reseña de Fafulas, Stephen. 2020. *Amazonian Spanish. Language Contact and Evolution*. Amsterdam: John Benjamins..... 126

Sección coordinada por Yvette Bürki

Marcello Giugliano. Reseña de McLaughlin, Martin; Muñoz-Basols, Javier. 2021. *Ideology, Censorship and Translation*. Londres y Nueva York: Routledge..... 132

Juan Porras Pulido. Reseña de García Alba N.. 2021. *La identidad mexicana en libros escolares y narrativas: un enfoque crítico y sociocognitivo*. Berlín (Alemania): De Gruyter..... 138

Ignacio Andrés Soria. Reseña de Prego, Gabriela; Zas, Luz. 2023. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Madrid / Frankfurt a. M.: Iberoamericana / Vervuert..... 144

Soledad Chávez Fajardo. Reseña de Ayres-Bennett, Wendy; Sanson, Helena. 2020. *Women in the History of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press..... 154

Diego García Riesgo, Elena Álvarez Rodríguez. Reseña de Alonso, B. 2023. *Variación dialectal y cambio lingüístico en el noroccidente ibérico: los perfectos del español*. Berna: Peter Lang. 164

Carolina Chaves. Reseña de Chávez, Soledad. 2022. *Diccionarios del fin del mundo*. Chile: Fondo de Cultura Económica y Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile..... 168

Alba Polo Artal. Reseña de Deringer, Ludwig; Ströbel, Liane. 2022. *International Discourses of Authoritarian Populism. Varieties and Approaches*. Reino Unido: Routledge..... 172

Sección coordinada por Mar Cruz Piñol

Tatiana Hunko. Reseña de Pastor, Susana. 2022. *Español académico como LE / L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Londres / Nueva York: Routledge.. 178

Sección coordinada por Covadonga López Alonso y María Matesanz del Barrio

Cristina Vela Delfa. Reseña de Penas, M.^a Azucena. 2018. *El cibertexto y el ciberlenguaje*. Madrid: Editorial Síntesis..... 183

Sección coordinada por Carlos Subirats

Miroslava Cruz Aldrete. Reseña de Cestero, Ana María; Forment, Mar; Gelabert, María José; Martinell, Emma. 2020. *Diccionario audiovisual de gestos españoles. Hablar en español sin palabras*. Alcalá de Henares (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. 186



Ideologías, políticas y prácticas lingüísticas en espacios multilingües

Alessio Chinellato

Ruhr-Universität Bochum

Laura Morgenthaler

Ruhr-Universität Bochum

Preámbulo

En este capítulo introductorio ofrecemos algunas reflexiones en torno al estudio del multilingüismo desde una perspectiva sociolingüística crítica, considerando especialmente la incorporación teórica del concepto de ideologías lingüísticas, el cual ha permitido dotar los estudios contextuales del lenguaje de un enfoque crítico y postestructuralista sumamente productivo para abordar el estudio de las prácticas lingüísticas (multilingües y no) en su inherente vinculación con arreglos de orden sociopolítico y económico (que incluyen políticas lingüísticas), iluminando relaciones de poder y formas de producción y legitimación de desigualdades sociales.

Del mismo modo, hemos traído el concepto de “espacio” que, sin duda, ha constituido una noción estructurante para la investigación lingüística (valga pensar solamente en la dialectología, pero también, como veremos a continuación, en la construcción –simbólica y no simbólica– de las relaciones nación-lengua), así como fundamental para la sociolingüística contemporánea, que ha venido ampliando y flexibilizando la concepción de lo espacial en sus teorizaciones y abordajes metodológicos. En particular, hemos adoptado el concepto de “espacios multilingües” entendiendo este según la definición propuesta por Blommaert *et al.* (2005), como un entorno específico que “organiza un régimen lingüístico particular” (2005: 198), actuando como facilitador o limitante de los repertorios lingüísticos de los hablantes inmersos en este. La concepción del espacio como un producto social, según Lefebvre (1974), y como una “fuerza agentiva en los procesos sociolingüísticos” (Blommaert *et al.* 2005: 203), implica atender a la imposición de conjuntos de normas y expectativas en relación con las prácticas comunicativas, así como a sus inherentes consecuencias en las experiencias y trayectorias biográficas de los hablantes que participan en dicho espacio.

En los puntos que se desarrollan a continuación, presentamos, en primer lugar, un breve panorama de la investigación sociolingüística en contextos multilingües, incluyendo los giros acaecidos dentro de la sociolingüística del multilingüismo “en la era global”. Luego nos referimos a la emergencia del concepto de ideologías lingüísticas en los estudios del lenguaje (particularmente en el ámbito de la antropología lingüística norteamericana), sirviéndonos de aportes fundamentales que permiten definirlo como un fenómeno multidimensional y trazando las premisas que guían nuestra reflexión. En este sentido, discutimos, por una parte, sobre las implicaciones ideológicas en la construcción de los Estado-nación modernos y las políticas lingüísticas vinculadas a esta, destacando la ideología de la lengua estándar; y por otra parte, sobre las implicaciones de la migración transnacional en la configuración de nuevos espacios multilingües,

así como sobre la relación entre lengua y materialidad, señalando concretamente la indagación de procesos de mercantilización lingüística. Por último, presentamos las líneas generales que siguen los artículos que conforman este número.

1 Sociolingüística crítica y multilingüismo

Dentro de la investigación lingüística y antropológica, las aportaciones de autores como Hymes (1972), Gumperz (1982), LePage y Tabouret-Keller (1985) inauguraron una corriente de investigación sociolingüística centrada en la interacción y en las prácticas situadas de construcción de significados en el habla, con especial énfasis en contextos multilingües. Ejemplo de ello son los planteamientos de Gumperz (1982) en la comprensión del *code-switching* como un recurso comunicativo mediante el cual los hablantes multilingües expresan significados sociales, a través de funciones “situacionales” y “metafóricas”. O el modelo de *markedness* propuesto por Myers-Scotton (1993), en el que se distingue entre códigos ‘marcados’ y ‘no-marcados’ cuyo uso situacional refleja o “rompe” convenciones macrosociales presupuestas, entendiendo ello como parte de la continua negociación de derechos y obligaciones a la que los hablantes multilingües están sujetos.

El interés por los giros epistemológicos postestructuralista y crítico de la teoría social daría pie a la aparición de una serie de investigaciones antropológicas sobre el multilingüismo: particularmente, los trabajos de Woolard (1985, 1989), Gal (1989) y Heller (1992, 1995) son hoy reconocidos como investigaciones pioneras que sentaron las bases para el posterior desarrollo de una sociolingüística crítica y etnográfica. Como apuntan Martin-Jones *et al.* (2012), estas investigadoras “buscaban formas de vincular sus detallados relatos etnográficos de las ideologías lingüísticas y las prácticas interaccionales... con sus análisis de los procesos institucionales e históricos, con discursos más amplios sobre lengua e identidad, y con condiciones políticas y económicas específicas” (2012: 5). A partir de ello se han ido desarrollando una serie de investigaciones en diversos espacios socioculturales multilingües (en barrios caracterizados por la diáspora transnacional, en lugares de trabajo, en escuelas, en centros sanitarios, etc.), que han ido perfilando una corriente sociolingüística crítica y etnográfica sobre el multilingüismo, profundizando nuestra comprensión sobre las particularidades de las prácticas multilingües en diferentes contextos (cfr. Pavlenko y Blackledge 2004; Blackledge y Creese 2010; Martín Rojo 2010; Heller 2011; Chimbutane 2012; Heller *et al.* 2018).

Además del giro epistemológico hacia una aproximación crítica y etnográfica, la investigación sociolingüística del multilingüismo también ha generado en años recientes aportaciones significativas, en palabras de Martin-Jones y Gardner (2012: 4), “a la caracterización de las condiciones políticas, económicas y culturales de la modernidad tardía y a la identificación de las formas en que las prácticas e ideologías lingüísticas organizan y legitiman dichas condiciones” (cfr. Blommaert 2010; Pennycook 2010; Duchêne y Heller 2012; Del Percio *et al.* 2017).

En el contexto de los procesos de globalización caracterizados por la movilidad transnacional y por cambiantes patrones de comunicación, ciertos conceptos como “flujos”, “movilidad”, o “trayectoria”, vienen siendo empleados para describir lo que ahora se concibe como movimiento y circulación de recursos, incluyendo recursos lingüísticos (Pietikäinen y Kelly-Holmes 2013: 3). En este sentido, Blommaert (2010) aboga por una sociolingüística de los *recursos*, no de las lenguas, planteando en esta la *movilidad* como preocupación teórica central: “La movilidad es el gran desafío: es la dislocación de la lengua y de los hechos lingüísticos de la posición fija en el tiempo y en el espacio que les atribuyen una lingüística y una sociolingüística más

tradicionales” (2010: 21). De manera análoga, Heller plantea la necesidad de “desviar nuestra mirada de la estabilidad a la movilidad” (2011: 5) y, en este sentido, de comprender cómo se entrecruzan (o no) las *trayectorias* de *recursos* y *actores* en espacios discursivos interrelacionados (2011: 10-11).

Consecuentemente con lo anterior, asistimos también a la crítica postestructuralista de la concepción de la lengua como entidad unitaria, delimitada, numerable y abstraída del mundo social y, por tanto, de toda concepción del multilingüismo sustentada en la idea de un “monolingüismo plural” (Makoni y Pennycook 2012). Si bien esta visión había sido ya problematizada por la lingüística integracional de Harris (1998), hoy en día puede verse como parte constituyente de los debates teóricos contemporáneos dentro de la sociolingüística, mucho más consciente de las visiones monoglósicas que han predominado explícita o implícitamente en las investigaciones sobre el multilingüismo. Este giro hacia la “desinvencción” de las lenguas (Makoni y Pennycook 2007) ha derivado en la aparición de nuevas propuestas terminológicas y teóricas, entre las que cabe mencionar: *translanguaging* (García 2009; Blackledge y Creese 2010), *transidiomatic practices* (Jacquemet 2005), *translingual practice* (Canagarajah 2013), *metrolingualism* (Otsuji y Pennycook 2010) y *polylinguaging* (Jørgensen *et al.* 2011). Todas estas propuestas parten de una crítica abierta a las aproximaciones que conciben el multilingüismo como la suma de sistemas autónomos y separados. Dirigiendo su atención al estudio de contextos en los que tienen lugar usos lingüísticos “heteroglósicos”, proponen trascender conceptos como el de lengua y *code-switching*, para privilegiar el estudio del lenguaje como práctica social y de los hablantes como actores sociales que poseen, no lenguas, sino repertorios de recursos lingüísticos/semióticos “organized in ways that make sense under specific social conditions (or, to use a Foucauldian approach, within specific discursive regimes)” (Heller 2007: 1).

Atendiendo a lo antes expuesto, es evidente que la noción misma de “campo” (*field site*) se ha vuelto más compleja y menos delimitada (Heller *et al.* 2018: 74), y que el cambio hacia una sociolingüística etnográfica y crítica en el estudio del multilingüismo ha implicado tanto una crítica hacia el peso de las ideologías monoglósicas que atraviesan las teorizaciones sobre la lengua y el multilingüismo como un distanciamiento del tradicional foco en una “comunidad de habla” como unidad social estable definida por la participación de hablantes en un conjunto de normas compartidas con relación al lenguaje (Labov 1972).¹ Sin embargo, la consideración de estos nuevos referentes conceptuales para interpretar el multilingüismo no debe hacernos perder de vista que, como señalan Pietikäinen y Kelly-Holmes, la movilidad y la circulación no se constituyen al azar en un espacio vacío, sino que tienen lugar siempre en espacios ya constituidos, cuya situacionalidad histórica y cultural tiene un gran impacto en los procesos y prácticas actuales (2013: 4).

Entendemos aquí un “espacio multilingüe” en el sentido propuesto por Blommaert *et al.* (2005), esto es, como un entorno particular que “organizes a particular regime of language” (2005: 198), habilitando o inhabilitando los repertorios lingüísticos de los hablantes inmersos en tales espacios.² Concebir el espacio como un producto social (Lefebvre 1974) y como “fuerza agentiva en los procesos sociolingüísticos” (Blommaert *et al.* 2005: 203), implica a su vez advertir la imposición de conjuntos de normas y expectativas en relación con los usos comunicativos (junto a la invocación de relaciones potencialmente significativas entre distintas “escalas” [*ídem*]), y el impacto de ello en las experiencias y trayectorias biográficas de quienes allí participan. Esta perspectiva sobre los espacios multilingües como socialmente constituidos y semióticamente “cargados” es a su vez compatible con el argumento de Kraft y Flubacher que aquí suscribimos, esto es, que los espacios son “inherent sites of struggle over the authority and prerogative of organization, interpretation and determination” (2023: 371).

Partiendo de estas premisas, nos interesa saber cuáles son y cómo operan estos regímenes lingüísticos en la organización de las prácticas comunicativas que tienen lugar en diferentes espacios multilingües (hacia cuáles “centros de indexicalidad” se orientan y cuál es el valor y la función de sus repertorios sociolingüísticos), cómo los hablantes –en tanto que actores sociales posicionados con diversos repertorios y destrezas lingüísticas– se insertan y participan en diferentes espacios sociales (laborales, educativos, de residencia, etc.), cómo construyen diferenciaciones sociolingüísticas (o cómo son construidos por “los otros” con quienes allí se interrelacionan), y cómo reproducen o resisten desigualdades en espacios que en definitiva son también “lugares de lucha”.

2 Las ideologías lingüísticas

Desde los debates programáticos suscitados en la antropología lingüística estadounidense a principios de los años noventa del siglo XX, “ideologías lingüísticas” ha logrado constituirse en una categoría analítica de gran relevancia en el ámbito interdisciplinar de los estudios contextuales del lenguaje. Su aparición ha sido vista como el producto del rescate de dos elementos marginalizados por el cientificismo dominante en la disciplina lingüística: por un lado, la conciencia lingüística de los hablantes y, por el otro, las funciones no referenciales del lenguaje (cfr. Kroskrity 2000: 5). Como apunta Kroskrity, al “amputar” la dimensión contextual del lenguaje, la lingüística estructuralista “negó la relevancia del análisis lingüístico de los propios hablantes y priorizó las funciones referenciales del lenguaje en detrimento de otras” (2000: 5). No obstante, las aportaciones de Silverstein (1979, 1985) vendrían a marcar un punto de inflexión en la tradición lingüística referida, particularmente al proponer que la conciencia lingüística de los hablantes y sus racionalizaciones sobre la estructura y uso lingüístico constituyen aspectos centrales para explicar el cambio lingüístico. Por otro lado, la incorporación de modelos semiótico-funcionales dentro de la antropología lingüística sirvió también como una vía para abordar las funciones no referenciales del lenguaje, bajo la premisa central de que “una gran parte del significado y, por tanto, del valor comunicativo que tienen las formas lingüísticas para sus hablantes reside en las conexiones ‘indexicales’ entre los signos lingüísticos y los factores contextuales de su uso” (Kroskrity 2000: 7).

Puede afirmarse que este cambio de perspectiva hacia la consideración de los hablantes y las relaciones inherentes entre los usos lingüísticos y factores contextuales, así como una creciente influencia de contribuciones provenientes de la teoría sociocultural, particularmente de posestructuralistas franceses como Bourdieu (1977, 1991) y Foucault (1972, 1980), crearon las condiciones necesarias para el desarrollo y reconocimiento de las ideologías lingüísticas como categoría analítica. Así, los ya citados trabajos suscitados dentro de la antropología lingüística que integraron el análisis económico político del lenguaje (Woolard 1985; Irvine 1989; Gal 1989; Heller 1992) serían responsables de esbozar muchos de los principales temas que son reconocidos hoy como parte de un mismo campo de investigación.

Aunque el concepto de ideologías lingüísticas se encuentre hoy plenamente incorporado en la sociolingüística crítica, fue el concepto de actitud (importado de la psicología social en la década de los setenta) el que por mucho tiempo logró afianzarse en el ámbito de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, como categoría para abordar las concepciones culturales de las lenguas y variedades en contextos multilingües, dimensión considerada central para explicar procesos de mantenimiento o cambio lingüístico, elección lingüística o *code-switching* (cfr. Garret 2010; Giles *et al.* 1987). Puede afirmarse que “actitudes lingüísticas” e “ideologías lingüísticas” comparten un interés común en considerar las creencias (y sentimientos) de los

hablantes frente a lenguas y usos lingüísticos como un aspecto central para entender el lenguaje en relación con un contexto sociocultural. No obstante, entre ambas líneas de investigación se presentan diferencias teórico-metodológicas significativas: mientras que la investigación de actitudes lingüísticas suele estar asociada a un marco cognitivista y a la medición cuantitativa de reacciones subjetivas frente a objetos lingüísticos, la aproximación a las ideologías lingüísticas suele tener una fuerte orientación hacia los métodos etnográficos y el análisis conversacional y discursivo, así como un interés especial en considerar como factor explicativo de las ideologías tanto la experiencia sociocultural de los hablantes como su performatividad en el marco de interacciones comunicativas situadas (Coupland y Jaworski 2004; Rosa y Burdick 2017). Creemos que, en todo espacio multilingüe, las actitudes lingüísticas locales (junto a los patrones sociales de “elección lingüística” y de alternancia de códigos o *translanguaging*) se hallan intrínsecamente ligadas a los arreglos políticos, las relaciones de poder y las ideologías lingüísticas que atraviesan la experiencia sociocultural de los hablantes (Pavlenko y Blackledge 2004; Kroskrity 2004). En este sentido, como señalan Woolard y Schieffelin “the intrapersonal attitude can be recast as a socially-derived intellectualized or behavioral ideology” (1994: 61).

Entre las definiciones “clásicas” que suelen citarse como muestra de la relevancia que tuvo en la conceptualización de las ideologías lingüísticas la recuperación de los factores contextuales están las de Silverstein (1979) e Irvine (1989). Por un lado, la definición de ideologías lingüísticas propuesta por Silverstein como “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (1979: 193) es una definición que subraya el papel de la conciencia lingüística como condición que permite a los hablantes racionalizar e incluso influir en la estructura lingüística (Kroskrity 2004: 497). Por otro lado, Irvine entiende las ideologías lingüísticas como “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (1989: 255), poniendo así de relieve la vinculación necesaria entre las ideas culturales sobre el lenguaje y las posiciones e intereses político-económicos desde los cuales tales sistemas de ideas son construidos y reproducidos. Partiendo de una perspectiva amplia en relación con la idea de poder (en el sentido foucaultiano que busca captar su compleja difusión en actividades rutinarias y relaciones interpersonales), es importante no perder de vista que las ideologías lingüísticas no son apenas aquellas ideas provenientes de la cultura oficial que promueve la clase dominante, sino “a more ubiquitous set of diverse beliefs... used by speakers of all types as models for constructing linguistic evaluations and engaging in communicative activity” (Kroskrity 2004: 497).

El reconocimiento de la extensión de las zonas discursivas en las que pueden manifestarse las ideologías lingüísticas (desde discursos institucionales político-económicamente motivados hasta las “racionalizaciones” de los propios hablantes sobre el lenguaje en forma de comentarios metapragmáticos), pero también el reconocimiento de su existencia implícita en la práctica lingüística (cuando se trata de creencias naturalizadas), representan aspectos centrales en la conceptualización del fenómeno, tal como puede observarse en la definición de Spitulnik (1998), quien las considera a la vez “conceptual y procesual, implícita[s] en la práctica, corporeizada[s] en relaciones vividas y explícita[s] en ciertos tipos de articulaciones conscientes como el discurso metalingüístico” (1998: 164). En este sentido, las ideologías lingüísticas constituyen un fenómeno que solo puede ser concebido como complejo y multidimensional. De entre los intentos más importantes por abordar esta multidimensionalidad, queremos destacar aquí dos niveles fundamentales de los propuestos por Kroskrity (2021, 2020) para aproximarse a las ideologías lingüísticas como un concepto clúster, a saber: la *posicionalidad*: que refiere la vinculación existente entre las formas de percibir y evaluar los usos lingüísticos y los intereses

político-económicos de individuos o grupos socioculturales (2020: 71) y la *multiplicidad*: que subraya el potencial de la divergencia y la disputa entre ideologías, derivado de la pluralidad de divisiones sociales relevantes en el seno de cualquier grupo sociocultural (*p.ej.* étnica, generacional, de clase, de género, etc.).³

Tomando como premisas la *posicionalidad* y *multiplicidad* de las ideologías lingüísticas (Kroskirty 2020), así como también siguiendo una concepción “procesual” del fenómeno, esto es, entendiéndolas no como constructos estáticos o miasmas que se ciernen sobre una comunidad, sino como “formulaciones que parten de presupuestos, implican procesos semióticos y movilizan proyectos sociales” (Irvine 2022: 230; Gal y Irvine 2019: 14), creemos que la indagación de ideologías lingüísticas o, más bien, de actividad ideológica (*ideological work*), constituye una vía analítica amplia y productiva, que permite, entre otras muchas posibilidades, tanto indagar (viejos y nuevos) discursos políticamente motivados de carácter normativizador como abordar etnográficamente diferentes espacios multilingües poco o nada investigados bajo tales premisas. En principio, esto se vincula más claramente, por un lado, con la propia deconstrucción y visibilización de los arreglos sociopolíticos e institucionales que organizan, producen y legitiman determinadas concepciones de las lenguas y las identidades (tal como han demostrado las investigaciones sobre el papel de la lengua en la construcción de las identidades nacionales y culturales, pero también las investigaciones más recientes sobre prácticas e ideologías lingüísticas bajo las condiciones de la modernidad tardía). Por otro lado, se vincula también con lo que García *et al.* (2017) describen como el acto de “girar la lente hacia adentro”, con el fin de examinar las ideologías lingüísticas que han dado forma a la propia disciplina sociolingüística (2017: 6).

El presente volumen pretende ser un aporte que pueda sumar nuevos hallazgos al estudio de las ideologías lingüísticas, con investigaciones que articulen este marco con otros referentes teórico-metodológicos dentro del análisis sociolingüístico, en función de explorar desde distintas aproximaciones (etnográficas, narrativa y discursiva) los procesos y prácticas que organizan y rigen diferentes espacios multilingües. Nos interesa indagar cuáles son y de qué manera operan determinados regímenes de valor sociolingüístico en la cotidianidad de diferentes espacios donde el multilingüismo sea un hecho cotidiano; cómo estas ideologías penetran las prácticas y acciones de las personas implicadas y con qué consecuencias; qué proyectos subyacen al ejercicio narrativo/discursivo de construcción ideológica, observable por ejemplo en procesos semióticos de categorización y diferenciación sociolingüística (Gal e Irvine 2019; Irvine y Gal 2000); cómo se legitiman determinados usos lingüísticos e ideas sobre el lenguaje, (re)produciendo formas de desigualdad social y discriminación hacia individuos y grupos minoritarios/minorizados; así como también identificar y explorar formas de resistencia y de lucha, que compitan con los “vectores” ideológicos dominantes.

3 Multilingüismo, nacionalismo e ideología de la lengua estándar

Como señaló Woolard (1998: 21), el nuevo énfasis que cobró la dimensión ideológica de las prácticas lingüísticas dio lugar al análisis de la estandarización lingüística como proyecto discursivo, donde la lengua “estándar” pasó a ser tratada más como proceso ideológico que como hecho lingüístico empírico (1998: 21). Así, una serie de trabajos en el campo de las ideologías lingüísticas (Gal y Irvine 1995; Gal y Woolard 1995; Schieffelin *et al.* 1998; Blommaert 1999; Kroskirty 2000) dirigieron su atención a rastrear y deconstruir los supuestos modernistas que vinculan de manera esencializada las lenguas y los Estados nacionales, así como a mostrar el papel activo de lingüistas, antropólogos y filósofos del lenguaje en estos procesos discursivos e

ideológicos. Como apuntan Martin-Jones *et al.* (2012), estas investigaciones demostraron que, durante el siglo XIX en Europa “las prácticas de estandarización, codificación y establecimiento de límites entre lenguas estuvieron estrechamente ligadas al desarrollo de discursos sobre los Estados, naciones e imperios, y con la definición y regulación discursiva de la ciudadanía” (2012: 2) y, en este sentido, que también “[g]ramáticos y lexicógrafos contribuyeron de manera significativa a los procesos ideológicos implicados en la vinculación de la lengua con la autoridad y la legitimidad políticas en diferentes contextos nacionales” (2012: 2).

Diferentes autores como Anderson (1983), Hobsbawm (1991), Smith (1991), entre otros, realizaron aproximaciones de gran importancia al problema de los orígenes del nacionalismo, deconstruyendo el concepto de *nación*, categoría que ha jugado un papel central en la ideología nacionalista dominante desde el siglo XIX y que ha operado de manera muy significativa en las formas de concebir la relación entre el lenguaje y la identidad colectiva en el pensamiento occidental. Del mismo modo, diferentes estudios han analizado críticamente la asociación ideológica de monolingüismo y nación, articulada en políticas y discursos que han construido las lenguas como símbolos fundamentales de una comunidad nacional concebida como lingüística y culturalmente homogénea (cfr. Barbour y Carmichael 2000; McColl 2005; Blommaert y Verschueren 2012; del Valle 2007, 2013; Wright 2016). No obstante estos esfuerzos críticos en el ámbito de las ciencias sociales, no puede negarse la pervivencia ideológica de estos planteamientos modernos de invisibilización del multilingüismo (en el sentido de *elisión* ideológica dentro de una realidad sociolingüística dada), patente –como han mostrado las investigaciones sobre ideologías lingüísticas– en la “ideological formation discursively enacted by actors representing specific interests and agendas and aiming to valuate speakers’ linguistic skills, consequently legitimizing, naturalizing, or challenging how resources are distributed in society” (Del Percio *et al.* 2017: 56).

En este sentido, por ejemplo, no faltan estudios que muestran cómo los repertorios lingüísticos de grupos lingüísticos minoritarios de origen migrante o refugiados en Europa y Estado Unidos son en gran medida tratados en términos despectivos en el discurso público y político (cfr. Wiley 2005; Blackledge 2005, entre otros). De manera similar, Andrés y Polo (en este volumen) muestran cómo la lengua juega un papel fundamental en la regulación social de los migrantes a través del discurso de integración en España, identificando la ideología de la *integración a través de la lengua* (p.ej. del aprendizaje del español ligado a la competencia comunicativa y la movilidad social) en los discursos de actores de un centro residencial de menores extranjeros no acompañados. Este discurso, como señalan los autores, “conlleva un proceso de lingüización de la noción de integración que implica, a su vez, la vinculación ideológica, material, simbólica y jurídico-administrativa de la integración y de las lenguas”. Por su parte, Jansen (en este volumen) da cuenta de las tensiones entre las ideologías lingüísticas nacionalistas homogeneizadoras y la diversidad lingüística real de la sociedad alemana. En este sentido, señala cómo el lograr cierto nivel en la adquisición del alemán ha sido interpretado como la disposición de los migrantes a “integrarse” (más bien en el sentido de asimilarse culturalmente), y ha trazado una línea divisoria entre dos estereotipos, inmigrantes “buenos” e inmigrantes “malos”, en un marco social marcado claramente por ideologías monoglósicas, solo muy recientemente disputadas y observadas de manera crítica para el contexto alemán.

La denominada *ideología de la lengua estándar* revela una destacada presencia en un sinnúmero de discursos públicos y académicos. Una ideología que, como señala Milroy (2001), permea no sólo las creencias populares sobre el lenguaje, sino buena parte de las teorías lingüísticas y sociolingüísticas, las cuales han contribuido enormemente a su construcción y difusión. La “ideología de la lengua estándar” (Milroy y Milroy 1999) remite precisamente a la creencia

extendida y naturalizada de que esta variedad lingüística particular (siempre asociada al habla del grupo social dominante) es poseedora de cualidades morales, intelectuales y estéticas superiores a otras formas de habla, lo que sirve como paso previo para justificar desigualdades sociales. Como afirma Piller (2015), “the standard language ideology can make it seem fair and equitable... that speakers of that variety should occupy privileged positions in society, while nonspeakers should be excluded from such positions” (2015: 4). La naturalización de estas relaciones jerárquicas es parte de un proyecto impuesto y mantenido por instituciones dominantes que promueven la lengua estándar (y los aspectos culturales dominantes asociados a esta), a la vez que denigran otras variedades lingüísticas no estándares y sus correspondientes formas culturales (Lippi-Green 1997).

La ideología de la lengua estándar, estrechamente relacionada con una visión nativista, forma también parte de los relatos de conflictos lingüísticos analizados por Jansen (en este volumen), los cuales describen situaciones en las que inmigrantes latinoamericanos se enfrentarían a la marginación o la agresión verbal por no hablar alemán de forma “correcta” en diferentes espacios de interacción como contextos institucionales o laborales. De manera análoga, Vilar (en este volumen) observa cómo el modelo de mediación lingüística de un hospital argentino se sustenta en ideologías monoglósicas, en la medida en que, por un lado, la selección de recursos humanos se basa en una concepción del bilingüismo como competencia en lenguas discretas y separadas en “polos” estándares y, por otro lado, se proyecta una imagen institucional del destinatario del programa como hablante de la lengua nacional o estándar oficial, desestimando la diversidad de repertorios sociolingüísticos de los pacientes que asisten al hospital.

Este proceso de elisión (como uno de los procesos inherentes a la construcción ideológica de diferencia sociolingüística, según Irvine y Gal 2000) de otras variedades lingüísticas dentro de un determinado espacio sociolingüístico ha constituido un proceso clave dentro del quehacer lingüístico, como bien destacaron Bürki y Morgenthaler (2016) al poner el foco en el “olvido” de ciertas variedades periféricas del español, entendido como parte de un *borrado* consciente de todo aquello que forma parte de lo heteróclito y multiforme en aras de la unidad, lo que conlleva consecuencias significativas en el desarrollo de la investigación lingüística futura (2016: 10). Este fenómeno es también constatado por Pfenhauer (en este volumen) para el caso de la construcción discursiva de la categoría de español indígena en México. La autora observa el proceso de elisión en la “homogenización tanto de las partes consideradas indígenas como mestizas que tiene su origen en la época colonial, que alcanza su culminación en la independencia y que se mantiene hasta la actualidad en los discursos oficiales”. En tal sentido, analiza las descripciones lingüísticas centradas en la definición de tal etnolecto, que subsumen bajo esta noción los múltiples contactos lingüísticos actuales entre el español y las lenguas indígenas, y en las cuales se verían reflejados ciertos estereotipos sociales interiorizados, basados en gran medida en la separación ideológica jerarquizada entre ‘lo mestizo’ y ‘lo indígena’.

En contextos de cierta densidad de contactos interculturales y diversidad lingüística, como pueden ser muchas localidades situadas en áreas fronterizas sudamericanas –áreas atravesadas por procesos sostenidos de colonización, fronterización y nacionalización–, la construcción ideológica de diferencias sociolingüísticas basada en categorías nacionales, étnicas y locales cumple un papel fundamental en la negociación de identidades entre grupos sociales en contacto (y, muchas veces, también en tensión y conflicto) vinculados cotidianamente en redes transfronterizas y en prácticas translingüísticas (Chinellato 2021; Sturza 2019). Bolívar (en este volumen) en su aproximación a las actitudes lingüísticas en una localidad del estado de Paraná al sur de Brasil da cuenta de cómo la notoria tendencia negativa en la valoración del guaraní puede ser reflejo de prejuicios sociales existentes en esta comunidad de mayoría “blanca” hacia el grupo

vinculado a esta lengua indígena (guaraníhablantes y paraguayos, en general). Siendo este un hallazgo aparentemente extendido, como también sugieren otros estudios llevados a cabo en la zona, podemos ver este caso particular como uno que da cuenta de un principio de diferencia y desigualdad entre “blancos”/“criollos” e “indígenas” que ha incorporado nociones lingüísticas, y que deriva de procesos históricos de colonización y nacionalización y de la concomitante discriminación racial y sociocultural hacia grupos/individuos indígenas en Latinoamérica.

4 La migración transnacional y la lengua como recurso-mercancía

Desde finales del siglo pasado, los flujos migratorios transnacionales han provocado importantes cambios demográficos que han diversificado aún más las poblaciones de muchas naciones, especialmente las del Norte Global, fenómeno que ha sido tratado bajo la denominación de “superdiversidad” (Vertovec 2007).⁴ Con ello, se ha generado también un creciente interés por abordar el multilingüismo en el marco de estos patrones de movilidad y asentamiento urbano contemporáneos, entendidos como prácticas comunicativas translocales o transnacionales (tanto “reales” como virtuales). Como apuntan McKinney *et al.*, este foco en la superdiversidad ha hecho posible “a sense-making of the increasingly diverse patterns of transnational migration and social inequalities in urban areas in the North, along with the increasingly complex and creative nature of language resources, repertoires and practices” (2023: xxi).

Dirigiendo su atención al multilingüismo en contextos urbanos, diaspóricos y globalizados, y como parte de los esfuerzos por teorizar las entidades ontológicas donde las ideologías son puestas en práctica, Blommaert *et al.* (2005) ofrecen una perspectiva basada en un análisis espacial, proponiendo el concepto clave de escala sociolingüística. Para estos autores, concebir el “espacio” en términos semióticos implica pensar en escalas, esto es, en espacios que “are ordered and organized in relation to one another, stratified and layered, with processes belonging to one scale entering processes at another scale” (Blommaert *et al.* 2005: 203). Esta noción de escala sociolingüística como fuente semiótica de significados indexicales (Blommaert *et al.* 2005: 203) es integrada por Andrés y Polo (en este volumen) en función de abordar los “procesos de espacialización de las lenguas” en la institución estudiada (centro de menores no acompañados), atendiendo al régimen lingüístico que configura los valores, normas, expectativas y prácticas de ese espacio institucional en el que sujetos migrantes con diversos bagajes comunicativos se hallan inmersos.

Además de la consideración de las prácticas multilingües transnacionales y translocales y de los espacios multilingües como organizados por regímenes normativos atravesados por procesos de ideologización sobre el lenguaje y las prácticas lingüísticas de sujetos migrantes y posmigrantes, desde hace algo más de una década han surgido investigaciones que señalan la emergencia de formas contemporáneas de *comodificación lingüística*, entendida como procesos de reconfiguración del lenguaje a las exigencias de los mercados globales (cfr. Duchêne y Heller 2012; Shankar y Cavanaugh 2012). Cuando las prácticas lingüísticas se convierten en terreno de una actividad económica, inevitablemente también pasan a ser “mercancías” (*commodities*), comercializadas entre trabajadores, empleadores, clientes y consumidores (Grey y Piller 2020: 61). Si bien este fenómeno ha existido también en períodos previos, puede afirmarse que en la época neoliberal contemporánea el tratamiento de las lenguas como valor económico se ha expandido, intensificado y transformado sus manifestaciones.

Heller y Duchêne (2016) sostienen que el lenguaje en el llamado capitalismo tardío ha venido recibiendo un tratamiento cada vez mayor como mercancía. En este sentido, señalan que “dominant discourses of political rights, citizenship, and governance became increasingly challenged by discourses of economic development, in which linguistic material of a variety of forms was increasingly presented as an element of economic exchange” (2016: 140). Estos discursos formarían parte de un proceso de comodificación del lenguaje, en el que se introduce el valor económico como nuevo fundamento para legitimar demandas antes vinculadas a discursos de derechos políticos. Esta suerte de “giro económico” se manifiesta, según estos autores, en por lo menos tres formas: (1) en la confrontación o fusión entre discursos sobre derechos lingüísticos (*pride*) y discursos que señalan el “valor añadido” de los recursos lingüísticos (*profit*); (2) en los diferentes recursos semióticos producidos por el nacionalismo moderno que ahora son empleados en actividades económicas para crear “nichos de mercado” o valor añadido a ciertos productos (o que se presentan en sí mismos como productos); (3) en el hecho de que fenómenos concebidos como “problemas” por el nacionalismo y los mercados industriales centrados en las fronteras y la uniformidad, tales como el multilingüismo y la variabilidad lingüística, son ahora reformulados como “activos” (*assets*) y como “marcas” (*brands*), aunque su tratamiento previo como problema pueda persistir junto a los cada vez más prominentes discursos neoliberales (Heller y Duchêne 2016: 143).

En este sentido, atendiendo a las transformaciones sociales producidas en el seno del capitalismo global, investigaciones dentro de la sociolingüística crítica han examinado cómo el multilingüismo se ha convertido en parte integrante fundamental de “la nueva economía”, donde las lenguas desempeñan un papel clave en las formas neoliberales de gobernanza y en “how language management contributes to the creation of self-entrepreneurial speakers” (Martín Rojo 2023: 287). Desde esta perspectiva, el papel de las lenguas como recursos y mercancías ha sido investigado en diversos ámbitos, entre los que cabe mencionar el turismo (Heller *et al.* 2014), el mercado laboral (Flubacher *et al.* 2018; Lønsmann y Kraft 2018), *call centers* (Duchêne 2009) o la prestación de servicios (Márquez y Martín Rojo 2010).

Si la migración implica un desplazamiento que puede limitar la capacidad de muchos individuos para comunicarse adecuadamente con los recursos multilingües que el nuevo espacio exige (cf. Blommaert *et al.* 2005), parece claro que el acceso a la información necesaria para vivir y realizar actividades cotidianas en una nueva sociedad dependerá en gran medida del acceso y el conocimiento práctico que tengan los migrantes de esos recursos lingüísticos y comunicativos. Un ejemplo claro de ello es el acceso de las poblaciones migrantes a la sanidad. Como apunta Moyer (2012: 37), este acceso depende de la capacidad de los migrantes para comunicarse con el personal médico y comprender las instrucciones y los conocimientos profesionales que se les transmiten, siendo la mediación cultural una de las formas por excelencia empleadas para garantizar a los pacientes su derecho a la salud sin importar su origen o las lenguas que hablen. Como explica Vilar (en este volumen) a propósito de la vinculación entre prácticas de mediación lingüística y procesos de mercantilización lingüística en instituciones sanitarias, “la gestión institucional del lenguaje adquiere un rol primordial, no sólo para sortear los obstáculos que presenta la diversidad lingüística para el funcionamiento diario de una institución, sino también para sacar provecho de los beneficios que puede reportar el multilingüismo en el mercado global”.

Dentro de una comprensión de las lenguas (variedades y registros) como recursos desigualmente distribuidos en la sociedad y jerarquizados, el análisis de las ideologías que (re)producen el valor social de los recursos lingüísticos y crean contrastes y jerarquías entre los hablantes, le-

gitimando con ello desigualdades sociales, se revela como fundamental. Como señala Duchêne (2020), a propósito de las condiciones sociales y relaciones de poder que moldean la idea del multilingüismo como un bien deseable:

language (multilingualism included) constitutes a central site for the production of social differences. These differences are a factor in creating a social hierarchy of speakers, conferring to some individuals or groups the profit of distinction while depriving others of symbolic and material resources (93).

En este marco de recursos lingüísticos entendidos como mercancías que proporcionan acceso a mercados globales, donde los hablantes pueden acumular competencias lingüísticas y comunicativas como activo personal, se ha destacado el rol del inglés como lengua franca global y como una forma de capital que garantizaría la movilidad social (a partir de la idea de competitividad en el mercado laboral) y el desarrollo económico (Martín Rojo 2023; Canagarajah 2013). Como parte de la racionalidad neoliberal, la *ideología del inglés como lengua global* constituye uno de los casos que revela muy claramente la legitimación de diferencias y desigualdades entre hablantes. Tal como explica Jansen (en este volumen), las visiones de neutralidad y validez global del inglés, ligadas a la creencia generalizada de que el inglés es una lengua que todo el mundo puede hablar, invisibiliza las desigualdades sociales y económicas relacionadas con la posesión (o la falta) de esta lengua, dando lugar a la exclusión social de las personas que no poseen este recurso.

Por otro lado, en referencia a las grandes lenguas globales, también es necesario tener en cuenta que estas ideologías presentan claros paralelos con las ideologías de la lengua estándar que tratamos en el punto anterior y que no podemos reflexionar aparte. Así, variedades no dominantes, poscoloniales o postmigrantes de estas lenguas, tienen un valor –simbólico y no simbólico– bien diferenciado de lo que podríamos llamar “lenguas globales estándar” (Canagarajah 2013; Tupas 2023). Es necesario, y aún requiere nuevas investigaciones al respecto, repensar los mecanismos de discriminación lingüística y los procesos de inclusión y exclusión social vinculados a la ideología del inglés como lengua global, la cual creemos puede ampliarse a otras grandes lenguas pluricéntricas como el español, el portugués o el árabe. También será necesario reflexionar sobre la ampliación y emergencia de nuevos espacios multilingües en el marco del avance de los medios digitales y de la inteligencia artificial a través de acercamientos críticos.

5 Nuestro volumen

En el presente volumen hemos dado cabida a un conjunto de investigaciones que enfocadas en determinados “espacios multilingües” en diferentes contextos de América Latina y Europa ofrecen diferentes aproximaciones analíticas en las que las ideologías lingüísticas aparecen como factor crucial. Enfocados en experiencias multilingües diversas (en un centro de acogida de menores migrantes no acompañados en España, en una zona fronteriza en Sudamérica, la de migrantes latinoamericanos en Alemania, vinculadas a las políticas y prácticas de mediación cultural/lingüística en una institución sanitaria en Argentina), pero también, en la construcción discursiva y el trasfondo ideológico de categorías de descripción lingüística (el concepto de español indígena en el contexto mexicano), este conjunto de investigaciones nos muestran la importancia de los procesos de ideologización para comprender la organización y experiencia social de hablantes multilingües en diferentes contextos relevantes, la vinculación de las prácticas lingüísticas y de su “valor” *in situ* con intereses y procesos político-económicos particulares, o la construcción discursiva académica de categorías descriptivas proyectadas sobre

realidades multilingües. Estos trabajos logran a su vez poner en evidencia distintas formas de agencia en la producción de exclusiones y desigualdades, así como también formas de lucha o resistencia frente a estas, o bien formas de repensar críticamente determinados conceptos analíticos y visiones dentro del quehacer de la investigación lingüística, así como en relación con determinadas prácticas institucionales.

En el artículo que abre el volumen, Silke Jansen explora el papel que juegan las ideologías lingüísticas en la configuración de las percepciones de migrantes latinoamericanos (hispanohablantes) residentes en Alemania en torno a la dimensión lingüística de sus experiencias migratorias. Para ello se vale de un análisis de “narrativas de conflictos lingüísticos”, identificando y discutiendo las tres principales ideologías lingüísticas que atraviesan estos relatos: la ideología de Una Nación-Una lengua, la ideología de la lengua nativa estándar y la ideología del inglés como lengua global. La autora analiza cómo los participantes (quienes siguen un perfil de “*skilled migrants*”) se posicionan y negocian identidades sociales en sus reportes de experiencias de comunicación problemáticas, a la vez que las ideologías mencionadas otorgan forma y sentido a sus experiencias narradas. A este respecto, Jansen observa que –hasta cierto punto– algunos aspectos de tales ideologías son cuestionados por los participantes, por ejemplo, en relación con el uso exclusivo del alemán en Alemania o en relación con la creencia extendida de que la pertenencia lingüística depende esencialmente de un dominio lingüístico “perfecto” o “nativo”. Por otro lado, sin embargo, a la vez que resisten la marginación derivada de estas ideologías excluyentes, reproducen también en cierta medida el “dogma de la homogeneidad”, aspecto especialmente notorio para el caso de la noción del inglés como lengua global, en tanto que ideología central en los discursos de estos migrantes, asociada a ideas de cosmopolitismo o “ciudadanía global”.

En su artículo Milagros Vilar se enfoca en la gestión del multilingüismo en un hospital de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, considerando particularmente un programa de mediación lingüística que funciona en esta institución sanitaria. Analizando entrevistas y documentos institucionales, la autora propone un examen de las formas en que diferentes actores institucionales intervienen, evalúan y toman decisiones relativas al uso del lenguaje, y de cómo estas acciones y discursos se hallan atravesados por ideologías lingüísticas. Al describir las concepciones acerca de la mediación que circulan en la institución, Vilar encuentra la prevalencia de la idea que construye al mediador como “tercer participante neutral” y al proceso de comunicación en cuestión como “conducto”, criticando a partir de ello una perspectiva institucional que, además de atribuir los potenciales problemas de comunicación al paciente, simplifica la complejidad de la práctica mediadora, ignorando el hecho de que esta práctica varía y se resignifica en cada interacción, en gran medida también, “en función de la posición que ocupan las personas en el entramado institucional”. Asimismo, la autora observa que el modelo propuesto se sustenta en ideologías monoglósicas, tanto vinculadas a una particular concepción del bilingüismo (como “monolingüismo plural”) que orienta la selección de personal como en relación con la naturalización del estatus dominante de la lenguas estándar u oficial, en detrimento de la diversidad de repertorios lingüísticos de muchos de los destinatarios. Por otra parte, identifica procesos de mercantilización del lenguaje al examinar ciertos discursos que evalúan las prácticas de mediación lingüística con base en parámetros como la efectividad, la productividad y la calidad, así como con la incorporación de nuevos actores e instrumentos para llevar adelante esta evaluación, orientándose al propósito de expandir un servicio sanitario que entiende el multilingüismo como un recurso explotable para generar nuevos clientes.

Ignacio Andrés y Alba Polo ofrecen en su artículo un abordaje etnográfico y sociolingüístico a un centro de acogida de menores extranjeros no acompañados (MENAS) en Aragón, España. Preocupados por considerar “la dimensión lingüística de(s) los espacios que ocupan y desocupan [los MENAS] en su llegada al estado español”, y apoyándose en los planteamientos teóricos de las escalas sociolingüísticas (Blommaert 2021) y las relaciones sociolingüísticas (Weirich 2021) llevan a cabo un análisis que se pregunta por las lenguas y marcos escalares que emergen en este espacio institucional, así como orientado a la descripción de los valores, accesos y alcances adscritos a las lenguas allí presentes. En este sentido, se identifica el español y el dariya como las lenguas que reciben más apoyo en las dinámicas institucionales y las que “ocupan el espacio comunicacional del centro”, a la vez que otras lenguas como el mandinga o el amazigh son objeto de elisión y minorización en las dinámicas institucionales (lo que interpretan como un proceso de “desescalamiento” de estas lenguas). Por otra parte, dedicando especial atención a la (re)producción y funcionamiento de la ideología dominante en el centro, *la integración a través de la lengua*, Andrés y Polo observan que el aprendizaje del español se presenta como “mandato” vinculado claramente a la integración y estrechamente relacionado con las expectativas de los menores en cuanto a la obtención de documentación, su inserción laboral en el país y el futuro.

En su artículo, Katrin Pfadenhauer toma el caso de México para proponer una revisión crítica de la construcción discursiva del concepto de “español indígena” por parte de la investigación lingüística. Siguiendo un análisis metapragmático explora el surgimiento y la pervivencia discursiva de determinadas relaciones indexicales presentes en la construcción de este etnolecto. Así, por ejemplo, identifica como aspecto transversal de una mayoría de descripciones de la situación lingüística en México “un contraste fuerte entre la imagen de un español de la población indígena actual, que se percibe como defectuosa, y el estándar del español mexicano”. En tal sentido, además de visiones monoglósicas sobre la competencia “deficiente” de los hablantes bilingües mexicanos, la autora atestigua el borrado ideológico que supone la homogeneización en textos lingüísticos de las categorías de ‘indígena’ y ‘mestizo’. Sostiene Pfadenhauer que las descripciones lingüísticas presuponen una correspondencia directa entre el ‘español indígena’ como conjunto de variedades étnicas y determinadas formas lingüísticas (como el uso del doble posesivo), lo que interpreta como una forma de “invención” categorial con consecuencias problemáticas, en la medida en que excluyen las perspectivas de los propios hablantes y reflejan estereotipos interiorizados. Este argumento se intenta confirmar a su vez con una comparación preliminar que realiza la autora tanto con representaciones mediales que muestran el ‘habla de indio’ como con un particular registro oral, que recurre a formas caricaturescas para indexar a un grupo homogéneo de hablantes indígenas.

Cerramos el volumen con el artículo de Bolívar, quien presenta una aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas de una comunidad escolar situada en una localidad fronteriza al sur de Brasil, caracterizada por el contacto lingüístico. Analizando datos recolectados entre niños en edad escolar, el autor propone analizar las actitudes lingüísticas hacia el alemán (una mayor parte de los alumnos son hablantes de variedades del alemán como el *Hunsrückisch*), hacia el español, el portugués y el guaraní, mostrando la apreciación actitudinal de tendencia positiva o negativa. Aunque no todas estas lenguas son habladas por el alumnado, sí se aprecian actitudes diferenciadas estas, siendo la lengua de instrucción y cotidiana, el portugués, la mejor evaluada, y el guaraní, la que más actitudes negativas recibe. El artículo, situado en un marco teórico sociolingüístico “clásico”, aporta tanto una aproximación a una comunidad poco estudiada, así como un acercamiento a las actitudes lingüísticas infantiles. En este sentido, como advierte el autor, cabe destacar que aún faltan estudios sobre actitudes e ideologías lingüísticas en niños de

esas franjas etarias y, que, no obstante, estos son de gran interés y plantean cuestionamientos futuros sobre los “momentos de adquisición” e interiorización de actitudes e ideologías lingüísticas.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Benedict. 1993 [1983]. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbour, Stephen; Carmichael, Cathie. 2000. *Language and Nationalism in Europe*. New York: Oxford University Press.
- Blackledge, Adrian. 2005. *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blackledge, Adrian; Creese, Angela. 2010. *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, Jan (ed). 1999. *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Blommaert, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan. 2021. Sociolinguistic scales in retrospect. *Applied Linguistics Review* 12 (3): 375-380.
- Blommaert, Jan; Collins, James; Slembrouck, Stef. 2005. Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25: 197-216.
- Blommaert, Jan; Verschueren, Jef. 2012. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas europeas. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity, eds. *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid: Catarata, pp. 245-273.
- Bourdieu, Pierre. 1977. The Economics of Linguistic Exchanges. *Social Science Information* 16 (6): 645-668.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bürki, Yvette; Morgenthaler, Laura (eds). 2016. Variedades olvidadas del español (volumen monográfico). *Estudios de Lingüística del Español* 37: 3-15.
- Canagarajah, Suresh. 2013. *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.
- Chimbutane, Feliciano. 2012. Multilingualism in education in post-colonial contexts: a special focus on sub-Saharan Africa. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese, eds. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, pp. 167-183.

- Chinellato, Alessio. 2021. El portuñol en la triple frontera amazónica: del déficit al translenguar. *LaborHistórico* 7 (1): 45-69.
- Coupland, Nikolas; Jaworski, Adam. 2004. Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. En A. Jaworski, N. Coupland y D. Galasinski, eds. *Metalanguage. Social and ideological perspectives*. Berlin: de Gruyter, pp. 15-51.
- Del Percio, Alfonso; Flubacher, Mi-cha; Duchêne, Alexandre. 2017. Language and Political Economy. En O. García, N. Flores y M. Spotti, eds. *The Oxford handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Del Valle, José (ed). 2013. *A Political History of Spanish. The Making of a Language*. New York: Cambridge University Press.
- Del Valle, José. 2007. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Duchêne, Alexandre. 2009. Marketing, management and performance: multilingualism as commodity in a tourism call centre. *Language Policy* 8 (1): 27-50.
- Duchêne, Alexandre. 2020. Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language* 263: 91-97.
- Duchêne, Alexandre; Heller, Monica (eds). 2012. *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge.
- Eckert, Penelope; McConnell-Ginet, Sally. 1992. Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual review of anthropology*: 461-490.
- Flubacher, Mi-Cha; Duchêne, Alexandre; Coray, Renata (eds). 2018. *Language Investment and Employability: The Uneven Distribution of Resources in the Public Employment Service*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge & The Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Gal, Susan. 1989. Language and Political Economy. *Annual Review of Anthropology* 18: 345-367.
- Gal, Susan; Irvine, Judith. 1995. The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research* 62 (4): 967-1001.
- Gal, Susan; Irvine, Judith. 2019. *Signs of Difference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gal, Susan; Woolard, Kathryn. 1995. Constructing languages and publics: authority and representation. *Pragmatics* 5: 155-66.

- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- García, Ofelia; Flores, Nelson; Spotti, Massimiliano (eds). 2017. *The Oxford handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Garret, Peter. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, Howard; Hewstone, Miles; Ryan, Ellen B.; Johnson, Patricia. 1987. Research on language attitudes. En U. Ammon, N. Dittmar y K. J. Mattheier, eds. *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*, Berlin/New York: de Gruyter, pp. 585-597.
- Grey, Alexandra; Piller, Ingrid. 2020. Sociolinguistic ethnographies of globalisation. En K. Tusting, ed. *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. London/New York: Routledge, pp. 54-69.
- Gumperz, John. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, Roy. 1998. *Introduction to Integrational Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Heller, Monica; Jaworski, Adam; Thurlow, Crispin. 2014. Introduction: sociolinguistics and tourism – mobilities, markets, multilingualism. *Journal of Sociolinguistics* 18 (4): 425-458.
- Heller, Monica (ed). 2007. *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heller, Monica. 1992. The politics of codeswitching and language choice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3: 1-13.
- Heller, Monica. 1995. Language choice, social institutions and symbolic domination. *Language in Society* 24 (3): 373-405.
- Heller, Monica. 2011. *Paths to Post-nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. New York: Oxford University Press.
- Heller, Monica; Duchêne, Alexandre. 2016. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. En N. Coupland, ed. *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. New York: Cambridge University Press, pp. 139-156.
- Heller, Monica; Pietikäinen, Sari; Pujolar, Joan. 2018. *Critical Sociolinguistic Research Methods*. New York/London: Taylor and Francis.
- Hobsbawm, Eric. 1998 [1991]. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Hymes, Dell. 1972. Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes, eds. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.

- Irvine, Judith. 1989. When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist* 16: 248-267.
- Irvine, Judith. 2022. Revisiting theory and method in language ideology research. *Journal of Linguistic Anthropology* 32 (1): 222-236.
- Irvine, Judith; Gal, Susan. 2000. Language Ideology and Linguistic Differentiation. En P. Kroskrity, ed. *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, NM: School of American Research, pp. 35-83.
- Jacquemet, Marco. 2005. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication* 25: 257-277.
- Jørgensen, Jens N.; Karrebæk, Martha S.; Madsen, Lian M.; Møller, Janus S. 2011. Polylinguaging in superdiversity. *Diversities* 13 (2): 23-38.
- Kraft, Kamilla; Flubacher, Mi-Cha. 2023. Multilingualism in the workplace. Issues of Space and Social Order. En C. McKinney, V. Zavala y P. Makoe, eds. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London/New York: Routledge, pp. 369-382.
- Kroskrity, Paul. 2000. Regimenting Languages: Language Ideological Perspectives. En P. Kroskrity, ed. *Regimes of Language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, pp. 1-34.
- Kroskrity, Paul. 2004. Language Ideologies. En A. Duranti, ed. *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, pp. 496-517.
- Kroskrity, Paul. 2020. Theorizing Linguistic Racisms from a Language Ideological Perspective. En H. Samy Alim, A. Reyes y P. V. Kroskrity, eds. *The Oxford Handbook of Language and Race*. Oxford: Oxford University Press, pp. 68-89.
- Kroskrity, Paul. 2021. Language ideological assemblages within linguistic anthropology. En A. Burkette y T. Warhol, eds. *Crossing Borders, Making Connections. Interdisciplinarity in Linguistics*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 129-142.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Lefebvre, Henri. 1974. La producción del espacio. *Papers: Revista de Sociología*, 219-229.
- LePage, Robert; Tabouret-Keller, Andrée. 1985. *Acts of Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lippi-Green, Rosina. 1997. *English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Lønsmann, Dorte; Kraft, Kamilla. 2018. Language Policy and Practice in Multilingual Production Workplaces. *Multilingua* 37 (4): 403-427.
- Makoni, Sinfree. 2012. Language and human rights discourses in Africa: Lessons from the African experience. *Journal of Multicultural Discourses* 7 (1): 1-20.

- Makoni, Sinfree; Pennycook, Alastair (eds). 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Makoni, Sinfree; Pennycook, Alastair. 2012. Disinventing multilingualism. From monological multilingualism to multilingua francas. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese, eds. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, pp. 439-453.
- Marcus, George. 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.
- Márquez, Rosina; Martín Rojo, Luisa. 2010. Service provision in a globalised world. *Sociolinguistic Studies* 4 (2): 259-265.
- Martín Rojo, Luisa. 2010. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martín Rojo, Luisa. 2023. Multilingualism, The New Economy and the Neoliberal Governance of Speakers. En C. McKinney, V. Zavala y P. Makoe, eds. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London/New York: Routledge, pp. 285-299.
- Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Adrian; Creese, Angela. 2012. Introduction: a sociolinguistics of multilingualism for our times. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese, eds. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York/London: Routledge, pp. 1-26.
- Martin-Jones, Marilyn; Gardner, Sheena. 2012. Introduction: Multilingualism, Discourse and Ethnography. En S. Gardner y M. Martin-Jones, eds. *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. New York/London: Routledge, pp. 1-15.
- McCull Millar, Robert. 2005. *Language, Nation and Power. An Introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- McKinney, Carolyn; Makoe, Pinky; Zavala, Virginia (eds). 2023. *The Routledge Handbook of Multilingualism* (Second Edition). New York/London: Routledge.
- Milroy, James. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5 (4): 530-555.
- Milroy, James; Milroy Lesley. 1999. *Authority in Language. Investigating Standard English*. London: Routledge.
- Mortensen, Janus. 2017. Transient Multilingual Communities as a Field of Investigation: Challenges and Opportunities. *Journal of Linguistic Anthropology* 27 (3) : 271-288.
- Moyer, Melissa. 2012. Sociolinguistic Perspectives on Language and Multilingualism in Institutions. En S. Gardner y M. Martin-Jones, eds. *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. New York/London: Routledge, pp. 34-46.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling languages: Grammatical structures in code-switching*. Oxford: Oxford University Press.

- Otsuji, Emi; Pennycook, Alastair. 2010. Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7: 240-254.
- Pavlenko, Aneta. 2019. Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovations and academic branding. En B. Schmenk, S. Breidbach y L. Küster, eds. *Slogonizations in language education discourse. Thinking in the age of academic marketization*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 142-168.
- Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian. 2004. Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. En A. Pavlenko y A. Blackledge, eds. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, Alastair. 2010. *Language as a Local Practice*. London/New York: Routledge.
- Pietikäinen, Sari; Kelly-Holmes, Helen. 2013. Multilingualism and the periphery. En S. Pietikäinen y H. Kelly-Holmes, eds. *Multilingualism and the Periphery*. New York & Oxford: Oxford University Press, pp. 1-16.
- Piller, Ingrid. 2015. Language ideologies. En D. Pillet-Shore, K. Tracy, C. Ilie y T. Sandel, eds. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, pp. 1-10.
- Rosa, Jonathan; Burdick, Christa. 2017. Language Ideologies. En O. García, N. Flores y M. Spotti, eds. *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 103-123.
- Schieffelin, Bambi B.; Woolard, Kathryn; Kroskrity, Paul (eds). 1998. *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Shankar, Shalini; Cavanaugh, Jillian. 2012. Language and materiality in global capitalism. *Annual review of anthropology* 41: 355-369.
- Silverstein, Michael. 1979. Language Structure and Linguistic Ideology. En P. Clyne, W. Hanks y C. Hofbauer, eds. *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193-248.
- Silverstein, Michael. 1985. Language and the Culture of Gender. En E. Mertz y R. Parmentier, eds. *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*. New York: Academic Press, pp. 219-259.
- Smith, Anthony. 1991. *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Spitulnik, Debra. 1998. Mediating Unity and Diversity: The Production of Language Ideologies in Zambian Broadcasting. En B. B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity, eds. *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York/Oxford: Oxford University Press, pp. 163-188.
- Sturza, Eliana Rosa. 2019. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. *Revista Iberoamericana de Educación* 81 (1): 97-113.

- Tupas, Ruanni. 2023. Unequal Englishes in the Global South. En C. MacKinney, P. Makoe y V. Zavala, eds. *The Routledge Handbook of multilingualism*. London/New York: Routledge, pp. 63-75.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054.
- Weirich, Anna Christine. 2021. Access and reach of linguistic repertoires in periods of change: A theoretical approach to sociolinguistic inequalities. *International journal of the sociology of language* 272: 157-184.
- Wiley, Terrence. 2005. Discontinuities in heritage and community language education: Challenges for educational language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (2&3): 222-9.
- Woolard, Kathryn A.; Schieffelin, Bambi B. 1994. Language ideology. *Annual review of anthropology* 23 (1): 55-82.
- Woolard, Kathryn. 1998. Languages Ideologies as a Field of Inquiry. En B. B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity, eds. *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 3-47.
- Woolard, Kathryn. 1985. Language Variation and Cultural Hegemony: Towards an Integration of Sociolinguistic and Social Theory. *American Ethnologist* 12: 738-748.
- Woolard, Kathryn. 1989. *Double Talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Wright, Sue. 2016. *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. London: Palgrave Macmillan.

Notas

1. Como alternativas se han introducido conceptos más abiertos y dinámicos como el de “comunidades de práctica” (Eckert/McConnell-Ginet 1992) o el de “comunidades de paso” (*transient communities*) (Mortensen 2017), así como enfoques novedosos como la *etnografía multisituada* (Marcus 1995), la cual permitiría aproximarse etnográficamente a las movilidades o trayectorias.
2. Atendiendo al carácter semiótico de los espacios, Blommaert *et al.* (2005) consideran que estos deben ser concebidos, por un lado, en conexión con procesos escalares: “movements across space involve movements across scales of social structure having indexical value and thus providing meaning to individual, situated acts” (p. 200); y por el otro, como sistemas “policéntricos”, en la medida en que los individuos se orientan hacia múltiples centros de indexicalidad (individuos o instituciones con autoridad: escuelas, gobierno, iglesia, etc.) (p. 200).
3. En relación con el tercer nivel, la *conciencia de los hablantes*, apoyamos la crítica de Irvine (2022) y Gal/Irvine (2019), según la cual resulta inadecuado tomar la expresión o no de proposiciones ideológicas en el discurso como índice directo del grado de conciencia de los hablantes, subsumiendo bajo una sola variable otros factores explicativos de gran relevancia.
4. Este concepto no ha estado, sin embargo, exento de críticas: cf. p.ej. Pavlenko (2019) o Makoni (2012).

Language ideologies among Spanish-speaking migrants in Germany

Insights from language conflict narratives

Silke Jansen

Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

ORCID: 0000-0001-7131-5382

Abstract

When migrants move to a new country, they often encounter challenges in understanding and being understood. Narratives serve as a way for individuals to make sense of these experiences, reflecting on their own and other people's actions, beliefs, attitudes, and intentions while weaving them into coherent stories. This study examines narratives of problematic language incidents among Latin American migrants living in Germany within a language ideologies framework, using narrative analysis and positioning theory. Special emphasis is placed on how the narrators position themselves and other characters relative to widely shared language ideologies. Within the narratives, three pivotal language ideologies emerge: 1. The one-nation-one-language ideology, 2. The native standard ideology, and 3. The ideology of global English. Through their positioning acts, the narrators make moral claims and either affirm or challenge prevailing language ideologies, along with the embedded moral values. While the participants resist marginalization based on exclusionary ideologies of linguistic nationalism and native speakerism, they nevertheless uphold the ideals of a linguistically homogeneous nation-state and the native speaker model. Moreover, they support the use of English as a global language to bridge linguistic inequalities, but tend to overlook its exclusionary potential.

Keywords: Language ideologies, Migration, Narrative analysis, Positioning theory, Language conflict.

Resumen

Cuando emigramos a otro país, frecuentemente enfrentamos desafíos para comunicarnos. Contar historias es una forma de asimilar estas experiencias, reflexionando sobre acciones, creencias, actitudes e intenciones propias y ajenas, e integrándolas en una historia coherente. A través del análisis narrativo y la teoría del posicionamiento bajo el enfoque de las ideologías lingüísticas, este estudio examina narrativas de migrantes latinoamericanos en Alemania sobre incidentes problemáticos relacionados con el idioma. Se enfatiza cómo los y las narradores/as se posicionan a sí mismos/as y a otros personajes respecto a ideologías lingüísticas. Surgen tres ideologías fundamentales: 1. la ideología de “una lengua, una nación”, 2. la ideología de la lengua estándar y el hablante nativo y 3. la ideología del inglés como lengua global. Al posicionarse, los y las narradores/as afirman o cuestionan, según el caso, las ideologías lingüísticas predominantes y los respectivos valores morales asociados a estas. Aun-

que se oponen a la marginación inscrita en ideologías como el nacionalismo lingüístico y el “native speakerism”, sostienen el ideal de un estado-nación lingüísticamente homogéneo y del hablante nativo como hablante modelo. Además, abogan por el uso del inglés como lengua global y medio para superar las desigualdades lingüísticas, obviando su potencial excluyente.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas, Migración, Análisis narrativo, Teoría del posicionamiento, Conflicto lingüístico.

1 Introduction

Linguistic difference presents one of the most fundamental challenges for many migrants as they move to a new country. Simultaneously, public debates on immigration in receiving countries often center around the “language problem”, emphasizing the importance and potential difficulties of immigrants adopting the host country’s language. Obviously, the perceptions and handling of linguistic differences by various social actors in the context of migration are fundamentally influenced by language ideologies.

In the case of Germany, the impact of language ideologies, particularly the perception of linguistic difference as a problem against the backdrop of the ideal of a homogeneous nation-state, has been extensively studied, especially in relation to public discourses on migration in the German media or the marginalization of migrants in the German educational sector. However, there is a notable lack of research addressing how these ideologies pervade and shape migrants’ daily experiences.

The aim of the present study is to reduce this gap by focusing on so-called “language conflict narratives”, i.e. stories of problematic language experiences shared by Latin American migrants living in Germany. Through an analytical framework that integrates research on language ideologies with narrative analysis and positioning theory, we aim to explore the role played by language ideologies in shaping migrants’ perceptions of the linguistic dimension of their migration experiences, along with its entanglements with the constructions of and challenges to moral orders and group memberships.

The paper is structured as follows: In section 2, we introduce our data and analytic framework. This section comprises an overview of Latin American migration to Germany (section 2.1.), an exposition of essential theoretical concepts and approaches such as language ideologies (section 2.1.), narrative analysis (section 2.2.), and positioning theory (2.3.), along with a description of our corpus (section 2.4.). Moving to section 3, we delve into three prominent language ideologies that emerged as pivotal from our data: the one-nation-one-language ideology (section 3.1.), the native standard ideology (section 3.2.), and the ideology of global English (section 3.3). Finally, in section 4, we summarize our findings and present overarching conclusions derived from the study.

2 Data and analysis

2.1 Latin American migration to Germany

The focus of this study is on Spanish-speaking migrants from Latin America who reside in Germany. Latin Americans represent one of the smaller migrant groups in Germany, accounting for approximately 1.5% of the entire immigrant population (Bayona-i-Carrasco and Avila Tàpies 2019: 205; Geis-Thöne 2023: 17). This could elucidate why this particular migrant group remains under-researched, especially from a sociolinguistic standpoint. Notably, studies exploring linguistic ideologies among Latin American migrants have predominantly centered on the US and Spain, the two countries that have received the largest numbers of Latin American immigrants worldwide (cf. for example de Fina 2003, 2015; De Fina and King 2011; Re-laño Pastor 2014; Patiño Santos 2018, 2020, to mention just a few). Against this backdrop, this study presents an opportunity to investigate language ideologies and positioning within a relatively understudied setting.

An overall picture regarding the influx and settlement patterns of Spanish-speaking Latin Americans in Germany is still lacking. This is partly due to the ambiguity of the label “Latin American”, which functions as an umbrella term based on perceived similarities in geographical origin, language, and cultural traits, yet its interpretation can significantly differ across contexts (cf. also Leeman 2023; Newman and Corona 2023: 104; Bürki 2023). In the limited existing literature, the “Latin American” category may encompass Brazil as well (Geis-Thönes 2023) or even extend to the Caribbean (Bayona-i-Carrasco and Avila Tàpies 2019), leading to challenges in obtaining precise population figures relevant to our study. According to Geis-Thönes, an estimated number of around 117,000 migrants from Spanish-speaking countries in Latin America currently reside in Germany. In comparison to other European nations such as Spain, Italy, and Portugal, which have attracted the largest numbers of Latin American immigrants in Europe (Bayona-i-Carrasco and Avila Tàpies 2019; Manjón-Cabeza Cruz 2023: 74), this figure is notably smaller.

Historically, countries like Spain, Italy, and Portugal have drawn Latin American migrants due to shared historical, cultural, and linguistic ties. In contrast, Germany has emerged as an appealing destination more recently, chiefly due to its robust economy and the high-quality education it offers (Bayona-i-Carrasco and Avila Tàpies 2019: 203). Consequently, the socio-economic profile of Latin American immigrants in Germany differs from other European countries: unlike in Spain, Italy or Portugal, where many undertake low-skilled jobs in sectors such as agriculture, domestic work, tourism, or construction, a considerable number of migrants arriving in Germany are skilled laborers with higher educational backgrounds seeking better employment opportunities (Bayona-i-Carrasco and Avila Tàpies 2019: 201, 212; Geis-Thönes 2023). Moreover, the quality and internationalization of German higher education, which is tuition-free, attract students from Latin America (Bayona-i-Carrasco and Avila Tàpies 2019: 201), contributing to the younger demographic profile of Latin American immigrants (Bayona-i-Carrasco and Avila Tàpies: 205, 208). Additionally, there is a higher proportion of females within this population compared to males (Bayona-i-Carrasco and Avila Tàpies 2019: 205; Geis-Thönes 2023: 20). Geographically, the largest portion of the Latin American population in Germany resides in the economically dominant southern region (Geis-Thönes 2023: 22).

2.2 Language ideologies

In the broadest sense, “ideologies of language are morally and politically loaded representations of the nature, structure, and use of languages in a social world” (Woolard 2021: 1; cf. Kroskrity 2000: 5). Importantly, language ideologies are not about language alone, as they fundamentally concern social relations, the construction and evaluation of social groups, as well as moral orders (Woolard 1998: 3; 2021: 2). Among various social practices, discourse, in its broadest sense, is a significant site where language ideologies become apparent. In this study, we specifically concentrate on narratives as a distinct genre of discourse.

2.3 Narrative Analysis

Narrative “is one of the privileged forms used by humans to elaborate experience” (de Fina 2003: 6). In the domain of narrative analysis and migration studies, narratives emerging from migration contexts have increasingly gained importance as a basis for exploring how migrants construct their identities. In these narratives, the experience of language difference, often implying language difficulty and conflict, is a central topic (Patiño Santos 2020; de Fina and Tseng 2017).

According to the classical structural approach by Labov and Waletzky (1967), narratives consist of a series of events or experiences presented in a sequential temporal order, to which the narrator takes an evaluative stance. They typically revolve around some kind of unexpected or even dramatic occurrence, which disrupts the ordinary state of affairs, making the event “tellable”. Prototypically, a narrative contains an orientation with indications about the setting and the main characters, a complicating action, its resolution, and a coda that closes the story and bridges the gap with the present (cf. Labov and Waletzky 1967; cf. also de Fina 2003: 12; de Fina and Tseng 2017: 381; Patiño Santos 2020:11). In addition to the presentation of the sequential order of events, evaluative information can be found throughout the narrative in which the narrator offers subjective interpretations, assessments, or judgments.

As the narratives analyzed here are accounts of problematic communication experiences, the complicating action typically involves a statement uttered by a character within the story world or a verbal exchange between the protagonist and the antagonist. In most cases, narrators present character’s words in direct speech. Following Relaño Pastor (2014: 77), we refer to these narrative quotations as *constructed dialogue*, acknowledging that they represent a creative performance of what the narrator considers to be the essence of a character’s utterance or even the entire encounter, rather than an exact reproduction of the words spoken in the factual situation.

While each story is unique, reflecting the narrator’s individual experiences and subjective interpretations, narratives also possess a collective dimension. During storytelling, the narrators react to culturally available discourses and ideologies, also called “master narratives” (Talbot and Bibace and Bokhour and Bamberg 1996: 225), positioning themselves in relation to socially shared norms and expectations (de Fina 2003: 7; Cederberg 2014). These often take the form of socially recognizable or even stereotypical identities, referred to as “enregistered identities” by de Fina (2015). Thus, beyond reporting and evaluating events, narrative is also about producing social identities and making moral claims.

2.4 Positioning theory

Positioning theory (Harré and van Langenhove 1999; Talbot and Bibace and Bokhour and Bamberg 1996; Bamberg 1997) allows for analyzing how individuals discursively perform self-chosen identities in social interactions and relationships, by establishing and maintaining their position with regard to other individuals, and resisting undesirable identity positioning by others. In narratives, three different positioning levels can be distinguished (Bamberg 1997: 337):

1. The positioning between characters within the story world;
2. the positioning of the speaker relative to the audience;
3. the positioning of the speaker relative to existing moral orders and ideologies.

Analyzing positioning within language conflict narratives provides valuable insights not only into the prevalent language ideologies circulating within Latin American migration spaces in Germany but also into how these ideologies act as master narratives, shaping how migrants perceive and make sense of their language experiences (cf. also Patiño-Santos 2018: 66). While the overarching purpose of the stories often involves the narrators positioning themselves relative to these ideologies, conveying a sense of personhood and identity, this achievement is realized through various acts of positioning on lower levels (cf. also Talbot and Bibace and Bokhour and Bamberg 1996: 247). In our analysis, it will become apparent that language ideologies are inherently interconnected with moral and social orders and play a significant role in the negotiation of group boundaries and membership, operating across all three positioning levels.

2.5 The corpus

This study utilizes narratives as data that were collected within a research project on verbal violence against migrants, conducted at FAU Erlangen-Nuremberg from 2018 to 2021 (Jansen and Romero 2021). The corpus comprises 53 semi-conducted interviews, each lasting between approximately 30 and 90 minutes, involving Spanish-speaking migrants residing in Germany. While one participant is from Spain and another from the USA, the majority migrated from 11 different countries in Latin America, with Colombia, México and Venezuela being most strongly represented. This roughly reflects the overall distribution of Latin American national groups in Germany, where Colombians and Mexicans constitute the largest groups, followed by Peruvians, Chileans, and Venezuelans, although the latter are at a somewhat greater distance (Geis-Thöne 2023).

The participants' ages range from 19 to 62 years, with the majority falling within their (late) 20s. At the time of the interviews, most of the participants were either enrolled in BA, MA or PhD programs at German universities, or employed by international companies, fitting into the category commonly referred to as "skilled migrants" (Lising 2017). These profiles could be interpreted as roughly mirroring the general socio-economic characteristics of the Latin American migrant population in Germany (cf. section 2.1). Nevertheless, it is important to note that the interviews were carried out by students enrolled in the MA program "Las Américas / The Americas" at FAU, many of whom were Latin American migrants themselves. Since participants were primarily recruited through the interviewer's personal contacts and, later, via a snowball sampling method, there might exist a potential bias towards this particular participant profile.

The participants exhibit a diversified linguistic repertoire, including varying levels of proficiency in English and German alongside Spanish. This sets our study apart from previous research on narratives about language experiences of Spanish-speaking migrants, which has primarily focused on more marginalized Hispanic populations in the USA (Relaño Pastor 2014; De Fina & King 2011; De Fina 2015).

The interviews were conducted in Spanish, using a semi-structured questionnaire based on the Critical Incident Technique (Flanagan 1954). Participants were asked to recount events or situations from their migration experience in which they felt negatively impacted (e.g., offended, hurt, intimidated, threatened, annoyed, etc.) by the verbal behavior of their interlocutors, in response to a narrative stimulus. This approach elicited brief narratives, typically embedded within broader sequences where participants discussed diverse aspects of their migration experiences.

The interviews were recorded, transcribed verbatim, and subjected to coding. During the coding process, a total of 192 self-contained narrative units were identified within the broader interview data.

Linguistic difference stood out as a significant topic in these narratives. Notably, in 74 out of 192 critical incidents, the complicating event is related to language issues. These include 13 narratives of verbal assaults directed at participants who used Spanish in public settings, rather than German, 33 narratives of unfair treatment (e.g. being ignored, ridiculed, harassed, etc.) for not using a “legitimate” (i.e. flawlessly “native-like”) version of German, and 28 narratives that revolve around communication barriers or breakdowns, where participants experienced a sense of neglect, exclusion, rejection, or other kinds of frustrating limitations in their ability to act and to advocate for their interests due to their inability to effectively communicate in German.

Most of these stories can thus be categorized as what De Fina and King (2011: 167-168; cf. Relaño Pastor 2014: 37) call “language conflict narratives”, in contrast to “language difficulty narratives”. Language difficulty narratives capture the practical challenges faced by migrants due to developing skills in the host society’s language, for example in amusing anecdotes about misunderstandings. On the other hand, language conflict narratives portray conflictive situations where the protagonists confront antagonistic forces, often attributing aggressive and offensive intentions to the antagonists (De Fina and King 2011: 181). These narratives are typically framed as group conflicts between migrants and members of the host society.

Further, the Grounded Theory Methodology (GTM) was employed to discern content categories that naturally emerged from the entire corpus. Through this approach, three prominent language ideologies emerged from our data: the one-nation-one-language ideology, the native standard ideology, and the ideology of English as a global language. These ideologies appear to be widely shared among the participants and play a central role as master narratives in their language conflict stories. To support this assertion, the following sections will delve into three exemplary narratives, each representing one of the identified ideologies.

3 Language ideologies in language conflict stories

In this section, we will analyze three exemplary language conflict stories to illustrate how the core language ideologies derived from our corpus operate within narrative positioning. In each subsection, we will begin by providing a brief overview of the language ideology under examination, followed by a narrative analysis of the respective story.

3.1 The one-nation-one-language ideology

Perhaps the most deeply ingrained language ideology in modern nation-states, the one-nation-one-language ideology, is prominently evident in our corpus. Overall, it encompasses the idea that national states consist of culturally homogeneous groups of people who share common origins, history, traditions, territory and, notably, language (Blommaert and Verschueren 1998; Berthele 2008; Woolard 2021: 13). It assumes that linguistic and territorial boundaries separate insiders from outsiders of the nation, reinforcing the idea of a monolithic and cohesive national identity. However, in context of increasing mobility and the diversification of modern societies, this “dogma of homogeneity” (Blommaert and Verschueren 1998: 194-195) is challenged, leading to the perception of immigrant languages’ presence and visibility as a threat. As languages are seen as the expression of social allegiances, choosing not to learn the host country’s language may be interpreted as rejecting the social identity attached to it (Lippi Green 1997: 63; Lønsmann 2014: 110-111).

Since the early 2000s, when Germany began recognizing its status as an immigration country, the topic of integration (often understood in terms of cultural assimilation) became a crucial issue in immigration debates. As a result, a morally charged distinction arose between “good” and “bad” migrants. These “enregistered identities” (de Fina 2015) continue to shape relations between migrants and non-migrants in German society:

they are either “good” migrants who assimilate, thus attesting to the superiority of supposedly German values, or “bad” migrants who serve as the Other and who still affirm the boundaries and existence of the norm. (Roca Lizazaru 2020: 3)

The possession of German language skills plays a pivotal role in the stereotype of the “good migrant”, while the inability or unwillingness to learn the language characterizes the “bad” migrant. This puts pressure on immigrants to position themselves as “good” and “well integrated” individuals who make a genuine effort to learn the language of their host country (Roca Lizazaru 2020; Cederberg 2014; Henry 2015).

The tensions between homogenizing nationalist language ideologies and the actual linguistic diversity in German society are evident in 13 language conflict narratives found in our corpus that revolve around situations where immigrants experience aggressions for using a “foreign” language in public spaces. These incidents occur in a diverse range of locations, including a McDonald’s restaurant, a bus stop, a bus, a supermarket, a ticket counter, a hospital, the town hall, the immigration office, and different university offices. The following case example was provided by a 27-year-old female university student with a Mexican and US-American background, who had been living in Germany for two and a half years at the time of the interview. Set in a supermarket, it illustrates the shared construction of Germany as a monolingual German-speaking space by both the protagonist and the antagonist within the story world. Additionally, it highlights the intertwining between the linguistic and the moral order through the enregistered identity of the “good migrant”:

1 yo llegué en julio / en diciembre / fuimos a comprar un té una amiga y yo en [NAME OF
 2 THE SUPERMARKET] / y sin querer eh: agarramos un té / que costaba como diez euros /
 3 cuando queríamos otro de cuatro euros / entonces claro cuando yo pagué / yo no entendí bien
 4 la cifra entonces / ya cuando recibí el cambio miré el tique ah no era ese / entonces yo le dije
 5 “Entschuldigung zurück bitte” porque / era mi alemán / entonces ella se me quedó viendo y
 6 me dijo “Nein” / entonces mi amiga y yo es que no no nos está entendiendo / entonces
 7 empezamos a explicarle / y como que pensamos que no nos está entendiendo fuimos a buscar
 8 otra persona un muchacho / y le preguntamos que si hablaba alemán / y digo y si hablaba
 9 inglés / y dijo pues poquito y dije bueno nos puedes ayudar / y él sí sí no te preocupes
 10 podemos cambiar el té / cuando llegó con la cajera le explicó la situación / y la cajera dijo sí
 11 entiendo / pero no se los voy a cambiar / entonces yo así como mi cerebro estaba trabajando
 12 para poder entender / entonces le dijo él ¿warum? / y le dijo porque si estás en Alemania
 13 hablas alemán / y claro ahí en este momento yo (-) era (-) o sea / era la primera vez que no
 14 me atendían por no hablar el idioma / ni en Estados Unidos me ha pasado algo así / era una
 15 mujer / era una mujer sí era una cajera / y exploté exploté exploté exploté / porque incluso
 16 la persona al lado le dijo ¿oye pero qué te pasa? / si quieren cambiarlo o sea como no pasa
 17 nada / por eso se puede hacer en cualquier lugar / [...] / entonces claro yo exploté / y ya le
 18 dije un montón de cosas / y: y estaba muy enojada / y le dije qué te pasa le dije eres una
 19 racista de mierda / por qué no nos quieres cambiar esto / no te estamos pidiendo nada del
 20 otro mundo / estamos aprendiendo alemán / acabamos de llegar a Alemania o sea como / por
 21 qué nos haces todo esto y “nein” empecé a gritarle entonces / le dije dile a ella / que cuando
 22 vaya a mi país / nadie le va a tratar así / porque bla bla bla y el muchacho estaba super rojo
 23 / super apenado [...] / [yo] estaba gritando estaba super enojada / y mi amiga estaba como
 24 que llorando / es que fue muy fuerte para las dos / entonces yo estaba gritando / y el
 25 muchacho estaba super apenado / super rojo super / me dijo no perdón en serio yo sé que /
 26 perdón perdón / yo lo sentía yo lo sentía y le dije no te preocupes / yo sé que no es nada en
 27 contra ti / pero ella tiene que aprender

The story begins as a language difficulty narrative, and turns into a language conflict narrative at a later point. In the orientation, the narrator situates herself as a newly arrived immigrant, and alludes to the presence of a Latin American friend, implying that she was speaking Spanish to her. In line with Grice’s maxim of quantity, the inclusion of seemingly insignificant details serves to direct the hearer’s focus towards specific aspects of the experience which are crucial to understand the point of the story (de Fina 2003: 147). Consequently, the orientation already frames the narrative as a story about integration and language difference.

The first refusal of the cashier to change the tea constitutes the first complicating event of the story. Inferring that the refusal is due to communication barriers, the protagonist uses strategies typically employed to address language difficulty situations, e.g. explaining oneself better, and seeking assistance from a bilingual person. As no solution can be achieved despite these efforts, tension and suspense rise, propelling the narrative towards its climax. When the translator (casted here as the protagonist’s ally) asks *warum?* ‘why’, the cashier declares: “Si estás en Alemania, hablas alemán” ‘If you are in Germany you speak German’. As this utterance brings an end to the protagonist’s struggle in comprehending the situation, providing an explanation for the cashier’s perplexing behavior, it can be considered as the resolution of the language difficulty part of the narrative. At the same time, it generates a new source of tension that releases the language conflict part of the story.

The utterance “Si estás en Alemania, hablas alemán” constitutes the complicating event of the language conflict part of the story. As it is typical of constructed dialogue (cf. Relaño Pastor 2014: 79), it has a strong dramatizing effect. On the content level, it captures the essence of the one-state-one-language ideology, which asserts that language should align strictly with na-

tional boundaries. Within the story world, it positions the cashier as a proponent of linguistic nationalism. The formulation of the ideology as a zero conditional highlights the categorical character of the statement, which is presented as a universal truth. The present tense indicative form *hablas* ‘you speak’ in the apodosis has a strong deontic (i.e. ought-to-be) reading, which carries significant normative consequences by asserting that speaking the national language is a moral obligation. This distinction implies a moral hierarchy, suggesting that those who do not adhere to the language norm are somehow morally deficient or inferior, so that their linguistic behavior must be controlled and corrected. Thus, within the story world, the antagonist positions the protagonist as the cultural ‘other’, and as a person who is not able or not willing to adopt the host countries’ cultural and linguistic norms – in other words, a “bad” immigrant. At the same time, she positions herself as a defender of the national linguistic order, and thus morally superior.

The protagonist’s intense emotional reaction (line 14), reflected in the repetition of the verb form *exploté* ‘I exploded’, is an expression of strong moral indignation and thus constructs a moral stance that serves to represent the listener’s alignment in the interactional world (cf. Relaño Pastor and de Fina 2014: 47 on emotional language as a means of positioning). In lines 16 to 20, the narrator uses constructed dialogue to challenge and even to reverse the moral hierarchy established by the antagonist, repositioning the protagonist in a way that aligns with her own social identity as a “good” migrant. Although, like the language conflict narratives analyzed by Relaño Pastor and de Fina (2014: 47), the actual conflict remains unresolved, however, we can still consider this act of repositioning as the resolution of the story, because it allows the protagonist to restore her social image as a “good” migrant and person (both within the story world and the interactional world).

By labeling the cashier as “una racista de mierda” ‘a fucking racist’ (lines 18 to 19), she again uses emotional language to position the antagonist as morally deficient, reversing the moral order previously established by the antagonist. The comparison with her own country (lines 22) reinforces the contrast between Germany and the protagonist’s country, presenting the protagonist’s in-group as morally superior. This is underscored by the notion that the cashier, as a foreigner in the protagonist’s country, can expect better treatment in Mexico than the protagonist is currently receiving in Germany. Additionally, drawing a parallel with the USA, a country notorious for its harsh treatment of (especially Latin American) migrants (lines 14), positions the cashier (and Germany as a country) at the lowest end of the international moral spectrum. Thus, the narrator deems the antagonist’s behavior as unacceptable according to universally recognized, cross-cultural ethical standards. Overall, the (re)positioning acts in the complicating action and the resolution illustrate that the narrative is not (only) about language, but also group conflicts in relation to what is morally right or wrong.

In this context, the role of the translator is important. His apology for a fellow German’s behavior positions him as someone who identifies with the German group, thus reinforcing the group opposition within the story world. Simultaneously, he is depicted as a helpful and supportive individual who sides with the migrants in the conflict. While this helps alleviate the group conflict within the story world, and also supports the narrator’s claims to the universality of her moral convictions, we can argue that this character also aids the narrator in positioning herself as a nuanced, non-racist person within the interactional world, as she explicitly does not claim that all Germans are nationalist or even racist.

However, the arguments presented by the protagonist in the constructed dialogue (lines 16 to 20) indicate that she ultimately reaffirms, rather than challenges, the nation-state ideology and the normative concept of the “good” migrant. First, she emphasizes the trivial nature of the favor (“no te estamos pidiendo nada del otro mundo” ‘we’re not asking you for anything out of this world’, line 19).

Second, she counters the cashier’s allegation by highlighting that she and her friend are actually learning German and that their limited proficiency is due to their recent arrival in the country (lines 19 to 20). In this way, her response signals her alignment with the ideal of linguistic integration. The use of code-switching to German is a strategy employed in the interactional world to position herself as someone making an effort to communicate in the national language, again positioning herself as a “good migrant”. The possessive construction “mi alemán” ‘my German’ (lines 5) further asserts her claim to the language and to use it in her own way, while also acknowledging its distinction from the German spoken by “natives”. (cf. section 4.2.) Through these linguistic choices, she accepts moral responsibility for learning German but emphasizes her recent immigrant status, establishing her own lack of culpability.

Overall, the narrator aligns with the notion of Germany as a space where German should be spoken, as well as the normative idea of integration. The assumption of the monolingual nation-state, to which migrants are expected to conform, is not explicitly challenged. Instead, the narrator questions the applicability of the enregistered identity of the “bad” migrant to her own situation. This reflects a broader trend observed in the corpus: Most participants firmly believe that immigrants should learn German if they plan to live permanently in Germany. Those who are unwilling or unable to do so often feel the need to justify themselves. For instance, they might claim that they do not intend to stay in Germany long-term, or they emphasize the difficulty of learning German. Additionally, some participants criticize other migrants who remain isolated in a “Latin American bubble” (“la burbuja latina”), reinforcing the normative ideal of “good migrants” who learn the language as an expression of their willingness to integrate.

3.2 The ideology of the native standard language

The ideology of the native standard language proposes the existence of a single correct form of a national language, which is deemed suitable in all social settings. Since the standard variety is typically associated with a dominant social, political, or economic group in a given society, its use is equated to a form of social and economic capital (Kroskrity 2000: 28; Lippi-Green 1997: 64).

The so-called “native speakers”, who acquired a language during early childhood as their first language, are normally seen as the most skilled and “true” representatives of the standard language. Consequently, individuals who learn the language later in life are relegated to an inferior status and face discrimination, even if they are highly proficient in the language (Lippi-Green 1997; Khakpour 2016: 214-15). Kinship metaphors such as *native language* or *mother tongue* suggest that membership in a linguistic community is acquired by birth (Bonfiglio 2013; Knapik 2016: 230-31, 234; Khakpour 2016: 214, 217). Indeed, the notion that migrants are inherently incapable of speaking the language of the host country correctly has evolved into a powerful language ideology, probably reflecting anxieties of cultural identity projected upon language (Khakpour 2016: 210-11; Bonfiglio 2013: 30). These ideologies, which Bonfiglio (ibid.) captures with the concept of *native language nationality*, draw a sharp line between speakers with different origins and language biographies, portraying migrants as eternal ‘others’. However, sociolinguistic research has shown that the classification of individuals as “native” or

“foreign” speakers is primarily influenced by social and ethnic boundaries rather than language proficiency and effective communication (Lippi-Green 1997: 17, 69-70; Khakpour 2016: 211; Thoma 2016: 224).

Exclusionary ideologies and practices based on the perceived linguistic authority of “native” speakers have been termed “native speakerism”. This mindset creates a division between “an imagined, problematic generalized Other [and] the unproblematic Self of the ‘native speaker’” (Halliday 2006: 386). This situation puts pressure on migrants not only to learn the language of their host country but also to acquire it in its “correct” standard form (Blommaert 2013: 195). The dominance of the standard language and the devaluation of non-standard forms are frequently rationalized under the pretext of communicative effectiveness, putting the full burden of efficient communication on the learner (Lippi-Green 1997: 69). Against this backdrop, the ideology of nativeness leads to negative self-conceptions and linguistic insecurity among migrants. This demonstrates that even those who are marginalized by the native standard ideology tend to internalize and comply with it, as is typical of hegemonic ideologies (Lippi-Green 1997: 66; Kroskrity 2000: 28).

While extensively debated in the English-speaking academic realm, particularly in the context of ESLT (English as a Second Language Teaching), the presence and impact of native speakerism have also been observed in migration-related contexts in German-speaking countries (Knappik 2016; Khakpour 2016; Thoma 2016). In our corpus, the ideology of the native standard language becomes evident in language conflict narratives depicting situations where migrants face marginalization, ridicule, criticism, or verbal aggression for not speaking German in a “correct” manner. The incidents typically unfold in institutional settings and workplaces. The following example showcases the negotiation of legitimate speakerhood between a 23-year-old Colombian university student working as a waitress in a restaurant, and a German customer. At the time of the interview, she had been living in Germany for four years.

- 1 Participant: bueno en realidad yo trabajo de mesera en un restaurante / y sí me ha pasado que
 2 he tenido clientes que son más difíciles / porque al ser mesera pues tienes que atender al
 3 cliente y no siempre van a ser buenas personas / no van a ser atentos / y sí me ha tocado una
 4 situación como en la que me han tratado mal / por yo no saberme expresar en alemán / o
 5 porque ellos no me han entendido / entonces sí hubo una vez que un señor / yo le iba a tomar
 6 el pedido / y el señor me empezó a decir como / ay pero tú si no hablas alemán / ¿cómo me
 7 vas a entender bien? / como que simplemente por yo no estaba hablando perfectamente /
 8 pues ya él me empezó a decir en vez de ayudarme / me empezó a ponerme más nerviosa /
 9 diciéndome que si si es que iba a poder / o que yo no sé hablar / o que mejor me hablaba en
 10 otro idioma y así / entonces esas cosas sí me pasó / me ha pasado / y lo encuentro
 11 desmotivador la verdad
- 12 Interviewer: ehm ¿en qué idioma se comunicaron?
- 13 Participant: alemán / y él trató de hablarme en inglés luego / yo decidí seguir hablando
 14 alemán / porque en realidad es un idioma que sí sé / sólo que obviamente tengo mis fallas
 15 pero / me siento cómoda hablándolo
- 16 [...]
- 17 Interviewer: ehm bueno la conversación como se desarrolló / o sea fue inmediato el?
- 18 Participant: claro yo me le acerqué y le pregunté que que / quería si tomar algo / o que si
 19 podía tomar su orden / y él a partir de ahí no me entendió al parecer lo que yo le traté de
 20 decir / y me empezó a mirar feo / y me dijo como pero tú si (no) sabes hablar alemán /
 21 ¿segura que quieres hablar en alemán? / y me dijo como que me intentó hablar en inglés /
 22 igual su inglés tampoco es que era el mejor / entonces yo le seguía hablando en alemán /
 23 porque le decía que sí / que yo sí sé hablar en alemán / y que podría muy bien tomar su orden
 24 en alemán / y él se hacía como que si no me entendía / como que simplemente se rehusaba a
 25 entenderme / porque para una persona que es su idioma materno / no no creo que es tan
 26 difícil entender a alguien que trata de hablar tu idioma / entonces él se rehusaba a entenderme
- 27 Interviewer: y cuando te habló en alemán o en inglés ¿notaste que él intentaba hablarte más
 28 despacio
 29 o algo así particular?
- 30 Participant: como si yo no supiera / como si yo no escuchara bien / siento que sí me trato /
 31 sí yo me sentí menos en ese momento
- 32 [...]
- 33 Interviewer: eh / ¿y a ti qué impresión te ha causado el contacto con esa persona / o sea qué
 34 sensación te dejó?
- 35 Participant: emm, me dejó / sentí inseguridad / me sentí menos segura de mí / y me hizo
 36 hasta cuestionarme si en realidad yo sí puedo hablar alemán o no / entonces sí / sí inseguridad
 37 es lo que me provocó

In the orientation lines, the narrator identifies herself as a waitress. In lines 3 to 4, she sets the focus of the story on problematic experiences with customers who she characterizes as “not good people”, who treated her badly due to a language problem. The use of the expression *tratar mal* ‘to treat badly’ indicates a negative moral judgement, which frames the story as a language conflict narrative. Initially, she attributes the source of the conflict to herself, citing a lack of proficiency in German (line 4). However, she quickly corrects herself and shifts the blame to the customers, suggesting that they were unable to understand her (line 4-5).

The actual story begins at line 5, with the Spanish formulaic expression *hubo una vez* ‘once upon a time’, conventionally used as an introductory phrase in storytelling. Notably, the incident is narrated in a circular manner. A first version of the narrative is presented as a self-contained unit in lines 5 to 10. Upon the interviewer’s requests (line 11 and 16), the narrator provides more evaluative information (lines 12 to 14) as well as a second and more detailed account of the complicating action (lines 17 to 25).

The first version of the complicating event starts with an utterance in constructed dialogue in which the client asks how the waitress is supposed to understand him if she does not speak German (lines 6 to 7). By introducing his turn with the interjection *ay pero* ‘oh, but’, the antagonist displays negative surprise at the waitress’s inability to speak German, positioning the protagonist in the story world as someone who does not meet his expectations regarding language use. The emphatic pronoun *tú* ‘you’ sets the addressee as the pragmatically salient topic of the following utterance, highlighting her responsibility in the interaction. As a rhetorical question, the purpose of the sentences “Si no hablas alemán, ¿cómo me vas a entender bien?” ‘If you don’t speak German, how are you going to understand me well?’ (line 6 to 7) is to make a point (in this case, highlighting a communication problem due to the waitress’s inability to speak German), rather than to elicit a direct answer. The use of the conditional clause in the question reinforces the antagonist’s straightforward claim about the protagonist’s language deficit with a sense of certainty and authority, because in non-hypothetical contexts, “[the] antecedent proposition represents known information to both the speaker and the audience, while the consequent also presents secure and determinate knowledge of the speaker” (Kitis 2004: 31). Thus, the antagonist highlights the shared awareness of the communication difficulty while simultaneously attributing responsibility to the waitress and attesting to her a lack of realistic self-assessment. The notion that the antagonist believes the protagonist is overestimating her proficiency in German becomes even more pronounced in the second version of the complicating action, where the query “¿segura que quieres hablar en alemán?” ‘Are you sure that you want to speak German?’ (lines 19 to 20) carries a profound sense of doubt or disbelief regarding the waitress’s German abilities.

Overall, the complicating action revolves around the antagonist assigning to the protagonist a stereotyped identity as a non-speaker of German within the story world, attributing blame to her for the communication breakdown anticipated by him. All of this aligns with the key notions of the native standard ideology mentioned earlier. In accordance with the ideology of native speakerism, the antagonist portrays the protagonist as the “problematic” participant in the conversation, while depicting himself as the “unproblematic” one.

However, this positioning does not remain unchallenged. The narrator’s evaluative statement “como que simplemente por[que] yo no estaba hablando perfectamente” ‘it’s like just because I wasn’t speaking perfectly’ (line 7) questions the dichotomous distinction between native speakers and non-speakers, as she positions herself as a kind of German speaker. While admitting that she speaks in a “deficient” way, the protagonist emphasizes that her proficiency is sufficient to handle the situation (“podría tomar muy bien su orden en alemán”, ‘I could take his order in German very well’, line 22), thereby prioritizing communicative effectiveness over native-like correctness (and challenging common rationalizations of native speakerism). These positioning acts occur on the interactional level, as they belong to the evaluative segments of the narrative and aim to elicit understanding and support from the hearer.

Within the story world, the narrator decidedly positions herself as a German speaker at two specific points in the interview (lines 12 to 14; 20 to 22). When the antagonist addresses the protagonist in English, language choice becomes a crucial tool for negotiating social positions. As English is considered as the global lingua franca (explained in the next section), addressing the waitress in this language positions her as someone who does not speak German, and, therefore, as an outsider from the perspective of native language nationality (line 12, 20). In response, the protagonist firmly sticks to German in a demonstrative act of counter-positioning in the story world. She also explicitly contradicts the antagonist in saying (repeatedly, as the Spanish imperfect *le decía* ‘I said’ indicates, line 21) that she does actually speak German. On

the level of the interactional world, she expresses her comfort in speaking German (lines 13 to 14), underscoring her positive identification with the German language, and indicating that she finds it acceptable not to use it according to native speaker norms.

All in all, she resists the antagonist's attempts to other and to problematize her, emphasizing her membership in the group of German speakers. Although this challenges the ideology of native language nationality, her reference to linguistic perfection (line 7) and acknowledgement of errors (line 13) still reveal her overall alignment with the superiority of the model native speaker.

Considering the moral order negotiated in the narrative, the sentence “pues ya él me empezó a decir en vez de ayudarme” ‘he started to make accusations instead of helping me’ (lines 7 to 8) indicates that the customer's behavior violates expectations for respectful interaction, which typically include assisting a person who is struggling with a foreign language. Thus, the narrator declines the responsibility of bearing the entire burden of communication, positioning the antagonist in the interactional world as the one with moral shortcomings. The narrator's negative assessment of the customer's English skills (line 20-21) positions him, again in the interactional world, as someone who falls short of meeting his own language standards, thereby raising questions about his authority in language matters. Moreover, the narrator accuses the antagonist of hypocrisy in the interactional world, further positioning him as morally questionable, as she suggests that he is merely pretending not to understand her, or outright refusing to comprehend what she is saying (line 23), unfairly trying to evade his responsibility in the act of communication. The rationale behind her inference (German is his “mother tongue”, so he should be able to understand other people trying to speak “his” language, lines 24- to 25), yet constitutes another alignment with the native standard ideology, assuming that as a native speaker, the client possesses a “perfect” command of the language. Overall, just as we have seen in the previous example, the narrator resists the moral order and hierarchy that the antagonist tries to impose. Notably, however, this resistance is expressed only within the interactional world of the interview, with no moral accusations or resolution achieved in the story world (Relaño Pastor and de Fina 2014: 47). Clearly, this situation is influenced by role expectations and power hierarchies: while the practical question of the language to use for taking the order can be openly discussed, it is not within the expected role of a restaurant waitress to pass moral judgement on a customer's behavior.

In the coda of the first version of the narrative and in further evaluative sections, the narrator expresses feelings of frustration, negative self-perception, and linguistic insecurity (lines 33 to 35), as a typical reaction to native speakerism.

In summary, the incident portrays a conflict related to language norms, legitimate possession of the German language, and, ultimately, social group membership and hierarchies. These themes are frequently addressed in stories that depict negative experiences arising from not being able to meet the native standard norm. As a general trend, participants condemn unfair treatment due to not possessing the native standard variety and reject being labeled as the “other” based on the concept of native language nationality. Nevertheless, they still align with the native standard ideology by acknowledging the superiority of “native” German compared to their own, leading them to feel insecure and inferior about their perceived deficient way of speaking the language.

3.3 The ideology of English as a global language

In essence, the ideology of English as a global language is the belief that English is widely, if not universally, used and understood across the world, allowing speakers and learners to connect with people from diverse linguistic and cultural backgrounds. Due to its perceived universality, English is seen as a key factor in promoting social and economic development, enhancing job opportunities, and fostering engagement in the global community (Pennycook 2007: 101ff, Watts 2011; Lønsmann 2014; Canagarajah 2013; Bürki 2023). This ideology is closely linked to global capitalism and neoliberalism, as English is associated with mobility, cosmopolitanism and competitiveness (Heller and Duchêne 2012; Bürki 2023).

Further, English is often perceived as a ‘neutral’ and straightforward tool for transmitting information, being regarded as a mere “technical skill, decoupled from authenticity” (Heller and Duchêne 2012: 10; Canagarajah 2013: 19). However, it can also serve a way of “doing being international” (Haberland and Preisler 2015: 20), i.e. performing the “enregistered identity” of the cosmopolitan global citizen (Lilley and Barker and Harris 2017). In line with neoliberal ideals, international contexts where English is used as a lingua franca “emphasize scripted communication in a uniform language for efficiency” (Canagarajah 2013: 1).

However, the widespread belief in the universal usability and global coverage of English, as well as its perceived culturally “neutral” status, are ideological constructs that do not align with the complex linguistic realities in countries like Germany and other European states (cf. Watts 2011: 281-282; Lønsmann 2014; Woolard 2021: 12-13). In reality, the situation could be better described as “incomplete vernacularisation” (Haberland and Preisler 2015: 17), i.e. English is used by the population with varying degrees of frequency and proficiency.

Particularly in contexts where English is expected to function as the primary language, the ideology of English as a universal language erases the existence of “English-have-nots” (individuals with limited or no English proficiency, Lønsmann 2014: 100), and disregards the use of complex linguistic practices that extend beyond “English only” (Lønsmann 2014: 102-103; Canagarajah 2013). This widespread belief that English is a language everyone can speak results in the social exclusion of individuals who do not have English as a linguistic resource (Lønsmann 2014). In this context, ideologies of the neutrality and global validity of English have been criticized for depoliticizing the language and erasing social and economic inequalities related to the possession (or lack) of English (Pennycook 2007: 109).

The internationalization of higher education and the adoption of English as the corporate language in multinational companies are significant factors driving the widespread acceptance of the ideology of English as a global lingua franca (Lønsmann 2014: 95; Lising 2017: 299, 304; Canagarajah 2013). It comes as no surprise, then, that our participants, most of whom are international students or employees in international companies, frequently reference this ideology in their narratives.

The extract we analyze in this section stands out from the other language conflict stories in our corpus since it does not involve aggressive behavior towards the protagonist based on language. Instead, it portrays an argument between the protagonist and a university employee concerning whether not using English with international students can be considered as racist behavior. Despite the difference in the nature of the conflict, this narrative sheds significant light

on how ideologies of English as a global language function as a reference point for constructing migrants' language experience in Germany. The story was provided by the same participant as the story analyzed in section 3.1.

1 entonces yo fui a las oficinas internaciones / y la persona me preguntó si ya había extendido
 2 el semestre [...] es una persona alemana que está encargada de esas cosas / sí / yo estaba
 3 hablando en alemán y estábamos hablando en inglés / entonces cuando me preguntó si había
 4 ido a extender mi maestría le dije que no / pero que iba a ir la próxima semana / entonces él
 5 me dijo ¿hablas alemán? / y le dije no no hablo alemán hablo muy poquito alemán / me dijo
 6 bueno es que la persona / que está encargada de recibir este tipo de documentos / eh no habla
 7 inglés / entonces yo le dije “yes i know him he’s racist” / y me dijo “what? No, he is not
 8 racist!” como “don't say that” / y yo le dije pero es que ya varios compañeros han tenido
 9 trabajo / ah perdón han tenido problemas con él / él trabaja en las oficinas de extranjería / él
 10 es encargado de las maestrías de [NAME OF AN INTERNATIONAL MASTER
 11 PROGRAM] / y no habla inglés / y se rehúsa a resolver problemas / al contrario es un
 12 problema más / y si tú no hablas alemán él no te atiende / le dije “I'm sorry but he’s racist.”
 13 / me dijo no no simplemente no sabe / y se puso muy muy muy al tiro / muy al querer
 14 pelearme a la ofensiva / entonces le dije mira / tú o sea tu primer idioma no es el inglés /
 15 tampoco el mío / sin embargo estamos resolviendo el problema / tú me estás ayudando / él
 16 no quiere hacer eso / pero no le digas eso en su cara / y yo o sea tampoco le voy a decir
 17 “¡hola racista, ayúdame!” / claro que no o sea no se trata de eso / pero me di cuenta como
 18 que también la universidad / no se da cuenta que tiene muchos trabajadores que son racistas
 19 / porque si la persona no te quiere ayudar a resolver el problema / puede que no sepa inglés
 20 / está bien pero no te está ayudando.

In the orientation section (lines 1 to 3), the narrator sets the scene of the experience to be described – an administrative interaction with an employee of the university's international office. The employee is positioned as a German responsible for assisting international students (line 2), implying that he is a German speaker. The narrator, who identifies as Mexican at the beginning of the interview, positions herself as a German speaker as well (lines 2 to 3). Both characters are also positioned within the story world as English speakers (line 3), highlighting their diverse linguistic resources that may not align with their national origins. The themes of nationality, job responsibilities and multilingualism are crucial to understanding the upcoming interaction's point.

The complicating action begins when the antagonist asks the protagonist if she speaks German (line 3), bringing up language competence as a topic. Upon her negative response, the antagonist informs her that the person she needs to see to extend the duration of her program does not speak English, suggesting potential communication difficulties. This notification triggers the central complicating event: The protagonist says that she knows this person, characterizing him as racist. This positioning carries a strong negative moral judgement, since racism is considered one of the most reprehensible attitudes and behaviors, making accusations of racism significantly censored in Germany. This is particularly true for state institutions, where racist structures are subjected to a taboo which Karabulut (2022) terms the *Artikulationstabu* ('the taboo of articulation'). Thus, the protagonist positions the employee at the lowest level of the prevailing moral order, while simultaneously challenging the prevalent moral order that tries to cover up racism in German institutions.

The antagonist's exclamation “what?” (line 7) conveys a strong reaction of disapproval towards the protagonist's statement. His emphatic denial (“No, he's not racist!”, lines 7 to 8) can be seen as an act of resistance against what he perceives as an unjust positioning imposed on

his colleague. The narrator interprets this objection as an indirect directive speech act (paraphrased by the utterance “don’t say that”, line 8), which aims to impose the “taboo of articulation” on her, portraying the protagonist’s behavior as socially unacceptable and positioning her as the one in the wrong.

In the following lines of constructed dialogue (8 to 12), the protagonist firmly defends her viewpoint by presenting evidence drawn from her fellow students’ experiences, which she interprets as indicative of racism. Through the contrast she constructs between the employee’s official responsibilities as a member of the international office and his actual behavior, such as refusing to speak English, neglecting non-German speakers, and displaying a general lack of willingness to help international students, she establishes a distinct linguistic and moral order. Within this order, English is set as the natural and obvious language for communication within the university, particularly in service facilities and programs that cater to an international audience. On the moral level, the use of English is associated with values of openness, collaboration and support, signifying an inclusive and welcoming environment. Conversely, the insistence on using German is ideologically linked to discrimination and racism, indicating a potential exclusionary stance that (as she mentions at a later point in the interview) contradicts the university’s purported commitment to internationalization and diversity.

The sentences “I’m sorry but he’s a racist” (line 12) serves as a recapitulation of the argument presented earlier, a reaffirmation of the protagonist’s initial claim, and a rejection of the taboo of articulation. Notably, the narrator makes the core statements of the exchange (“he’s racist – he’s not racist – he’s a racist”) stand out against the rest of the complicating event by switching to English. This code-switching not only highlights the central conflict of the narrative but can also be seen as an enactment and demonstration of the use of English as a global language in university settings, thereby reinforcing the narrator’s point.

The expression “I’m sorry, but”, which is commonly used in English to introduce strong but honest opinions, indicates that she is aware of the prevalent moral order which censors open reference to racism, but also that she recognizes the potentially controversial nature of her statement. It may be read as a self-positioning act, both within the story world and the interactional world, enabling her to depict herself as someone who typically avoids holding extreme or excessive opinions, with the current situation being an exception.

Indeed, the antagonist contradicts the protagonist’s interpretation, by asserting that his colleague simply does not know English (line 13). This challenges the notion of English as a universal and self-evident communication tool in the international office, as it acknowledges the presence of English-not-haves within the institution. Along with his strong negative reaction to the protagonist’s viewpoint (described in lines 13 to 14), this represents a counter-positioning to the moral order that the protagonist has established.

The constructed dialogue from line 14 marks the beginning of the resolution section. Notably, the protagonist does not respond to the antagonist’s argument that the employee simply does not speak English.¹ However, she adopts a more conciliatory tone and fosters solidarity by drawing attention to the fact that they are jointly dealing with an administrative issue despite both being non-native English speakers (lines 14-15). In line with neoliberal views on English as a global language, this challenges ideologies of native speakerism, as it prioritizes the instrumental function of language over nativeness and recognizes the competence of non-native English speakers in effectively managing complex tasks. Additionally, the protagonist highlights the antagonist’s willingness and effectiveness in providing assistance, positioning him as a “good” employee within the linguistic and moral order she has established earlier for the

university as an international and cosmopolitan space. On the contrary, the antagonist's colleague is once again depicted as someone who actively opposes this moral order ("él no quiere hacer eso", 'he's not willing to do this', line 15-16), making him appear to be a "bad" kind of employee.

The final resolution is achieved in line 16. Starting his response with the adversative conjunction *pero* 'but', the antagonist suggests that he agrees with what has been said before, ultimately aligning with the moral and linguistic order the protagonist defends. Her ironic reply to his request not to repeat her accusations of racism directly in the employee's face (line 17) indicates that she finds such a behavior absurd, thus aligning with the antagonist's moral values (particularly, the "taboo of articulation"). With both characters now sharing a common understanding of the linguistic and moral order in place, the conflict is resolved.

In the coda (lines 17 to 20), the narrator makes a broader statement about what she perceives as the central problem discussed in the story: the presence of a significant number of non-English-speaking, hence "racist", employees at the university, which she believes is being overlooked or ignored. While she acknowledges that some employees may not be able to speak English, thus showing some awareness of the existence of English-not-haves, she still expresses dissatisfaction with the situation. The coda serves as a conclusive reaffirmation of the story's main point. The narrator reiterates her alignment with the moral and linguistic order established by the protagonist within the story world and carries it into the real-world context of the interaction.

In summary, this narrative revolves around tensions arising from idealized perceptions of English as a global language and the university as an international and cosmopolitan space, contrasted with the realities experienced within German institutions. Amid the expectation that everyone should be proficient in English, university members who only rely on the local language when attending students face moral devaluation, as they appear to reject the positive values associated with global English, such as diversity and cosmopolitanism. This creates new divisions between "(problematic) locals" and "(good) cosmopolitans" or "(good) global citizens", based on if they have English in their repertoire or not. This resonates with the dichotomy between "(good) native" and "(bad) foreign" speakers inherent in the native standard ideology, exposing the exclusionary potential of the ideology of English as a global language, despite its purported inclusivity.

The notion of English as a global language is a prominent and widely endorsed ideology among the participants in our study. Many of the participants report using English regularly in their workplaces, university classes, and interactions with other migrants. They strongly advocate for the use of English as a global language, perceiving it as a more inclusive and egalitarian option compared to the prevalent local language practices, especially German monolingualism. In numerous interviews, they express their dissatisfaction with the often limited English proficiency of staff working in public institutions such as universities, city halls, job centers, or immigration authorities. The participants view the inability of German institutions to function effectively in English as a sign of being backward and provincial. Also, the participant we focused on in this section is not the only one in considering it to be a form of racism. This perspective aligns with a cosmopolitan orientation expressed by many of them throughout various sections of the interviews.

4 Conclusion

In this study, we focused on language ideologies that circulate within migration spaces among Latin Americans living in Germany. Applying narrative analysis and positioning theory to language conflict narratives from the VIOLIN corpus, we sought to explore how these ideologies shape migrants' constructions of their language experience. In this framework, three principal language ideologies stand out: the one-nation-one-language ideology, the native standard ideology, and the ideology of global English.

Utilizing narrative as a means of self-presentation, narrators challenge various aspects of these ideologies, along with the moral orders embedded within them. These challenges extend to notions such as the exclusive use of German in Germany, or the belief that language ownership essentially depends on native status and “perfect” command. In positioning themselves, narrators also respond to “enregistered identities” that are highly significant in the context of globalization and mobility, such as the concepts of the “good/bad migrant” and the “global citizen”.

Yet, it is important to note that these ideologies often undergo recontextualization rather than fundamental contestation. While the participants resist marginalization linked to exclusionary ideologies of linguistic nationalism and native speakerism, they still uphold the “dogma of homogeneity”, whether through the lens of the native model speaker, the recognition of national language primacy, or the universality of global English. The significance of the latter is particularly notable among our participants, many of whom are international students or skilled laborers, and strongly align themselves with cosmopolitan ideals.

Given that these ideologies exhibit a transnational character (cf. Blommaert and Verschueren 1998 on nation-state and native speaker ideologies, and Canagarajah 2013 on the ideology of global English), and similar ideologies have been identified in other studies on social contexts characterized by migration and linguistic diversity (such as Watts 2011; Lønsmann 2014; Cederberg 2014; Patiño-Santos 2018; Bürki 2020, 2023), it is reasonable to infer that they serve as widely accepted beliefs that permeate metalinguistic thinking and linguistic practices in contemporary societies beyond Germany. They can be connected to broader social processes and ideologies on a global scale, particularly those associated with late capitalism (Heller and Duchêne 2012; Bürki 2020, 2023). Contemporary societies find themselves torn between the spheres of the national and the transnational, simultaneously identifying with the homogeneous national state while embracing the use of English in a globally interconnected world.

5 Bibliography

- Bamberg, Michael. 1997. Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1): 335-342.
- Bayona-i-Carrasco, Jordi; Avila Tàpies, Rosalia. 2019. Latin American and Caribbeans in Europe: A Cross-Country Analysis. *International Migration* 58: 198-2018.
- Berthele, Raphael. 2008. A nation is a territory with one culture and one Language. In G. Kristiansen and R. Dirven, eds. *Cognitive Sociolinguistics. Language Variation, Cultural Models, Social Systems*. Berlin / New York: Mouton / De Gruyter, pp. 301–331.

- Blommaert, Jan. 2013. Citizenship, language, and superdiversity: towards complexity. *Journal of Language Identity & Education* 12 (3): 193-196.
- Blommaert, Jan; Verschueren, Jef. 1998. The role of language in European nationalist ideologies. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard and P. V. Kroskrity, eds. *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 189-210.
- Bonfiglio, Thomas Paul. 2010. The invention of the native speaker. *Critical Multilingualism Studies* 1 (2): 29-58.
- Bürki, Yvette. 2020. Connecting micro and macro sociolinguistic processes through narratives. A glottopolitical gaze. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41 (1): 12-24.
- Bürki, Yvette. 2023. "Pride" and "profit": The values of Spanish as a heritage language among Latin Americans in German-speaking Switzerland. In R. Márquez Reiter and A. Patiño-Santos, eds. *Language practices and processes among Latin Americans in Europe*. London / New York: Routledge, pp. 178-207.
- Canagarajah, Suresh. 2013. Skilled migration and development: portable communicative resources for transnational work. *Multilingual Education* 3 (8): 1-19.
- Cederberg, Maja. 2014. Public Discourses and Migrant Stories of Integration and Inequality: Language and Power in Biographical Narratives. *Sociology* 48 (1): 133-149.
- De Fina, Anna. 2003. *Identity in Narrative. A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- De Fina, Anna. 2015. Enregistered and Emergent Identities in Narrative. In F. Dervin and Risanger, eds. *Researching Identity and Interculturality*. London / New York: Routledge, pp. 46-66.
- De Fina, Anna; King, Kendall A. 2011. Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the US. *Discourse Studies* 13 (2): 163-188.
- De Fina, Anna; Tseng, Amelia 2017. Narrative in the Study of Migrants. In S. Canagarajah, ed. *The Routledge handbook of migration and language*. London / New York: Routledge, pp. 381-396
- Flanagan, John C. 1954. The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51 (4): 327-358.
- Geis-Thöne, Wido. 2023. *Zuwanderung aus Lateinamerika. Erfolge und Potenziale für die Fachkräftesicherung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Haberland, Hartmut; Preisler, Bent. 2015. The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society. In F. X. Vila and V. Bretxa, eds. *Language policy in higher education. The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 15-42.

- Halliday, Adrian. 2006. Native-speakerism. *ELT Journal Volume 60* (4): 385-187.
- Heller, Monica; Duchêne, Alexandre. 2012. Pride and profit. Changing discourses of language, capital and nation-state. In A. Duchêne and M. Heller, eds. *Language in late capitalism. Pride and Profit*. New York / London: Routledge, pp. 1-12.
- Henry, Alastair. 2015. Swedish or English? Migrants' experiences of the exchangeability of language resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (4): 442-463.
- Harré, Rom; van Langenhove, Luk. 1999. *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Jansen, Silke; Romero, Lucía. 2021. Verbal violence – a first approximation based on Latin American migrants' experiences in German institutions. *The Mouth. Critical Studies on Language, Culture and Society* 8: 85-108. <https://themouthjournal.com/migration-language-integration-issue-no-8/> (06.08.2023)
- Karabulut, Aylin. 2022. *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationstabus in schulischen Organisationsmilieus*. Wiesbaden: Springer.
- Khakpour, Natascha. 2016. Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel "Native Speaker". In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim and C. Freitag, eds. *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer, pp. 209-220.
- Kitis, Eliza. 2004. Conditional constructions as rhetorical structures. *Working Papers in Linguistics* 2004: 30-51. https://www.enl.auth.gr/staff/EKitis_CondConstrs_04.pdf (06.08.2023)
- Knappik, Magdalena. 2016. Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In A. Doğmus, Y. Karagaşoğlu and P. Mecheril, eds. *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, pp. 221-240.
- Kroskrity, Paul V. 2000. Regimenting Languages. In P.V. Kroskrity, ed. *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe (New Mexico): School of American Research Press, pp. 1-34.
- Labov, William; Waletzky, Joshua. 1996. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm, ed. *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. Seattle / London: American Ethnological Society / University of Washington Press, pp. 12-44.
- Leeman, Jennifer. 2023. (In)visible identities and inequities: The construction of Latinidad in European censuses. In R. Márquez Reiter and A. Patiño-Santos, eds. *Language practices and processes among Latin Americans in Europe*. London / New York: Routledge, pp. 1-24.

- Lilley, Kathellen; Michelle Barker; Neil Harris. 2017. The global citizen conceptualized: Accommodating ambiguity. *Journal of Studies in International Education* 21 (1): 6-21.
- Lippi-Green, Rosina. 1997. *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York: Routledge.
- Lising, Loy. 2017. Language in skilled migration. In S. Canaganarajah, ed. *The Routledge Handbook of Language and Migration*. London / New York: Routledge, pp. 296-311.
- Lønsmann, Dorte. 2014. Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua* 33: 89-116.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio. 2023. Sociolinguistic accommodation by Ecuadorian migrants in Granada (Spain). In R. Márquez Reiter and A. Patiño-Santos, eds. *Language practices and processes among Latin Americans in Europe*. London / New York: Routledge, pp. 72-102.
- Newman, Michael; Corona, Víctor. 2023. Becoming Latino in Barcelona: The role of stance in ethnogenesis. In R. Márquez Reiter and A. Patiño-Santos, eds. *Language practices and processes among Latin Americans in Europe*. London / New York: Routledge, pp. 103-126.
- 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. 2020. Una aproximación etnográfica a las narrativas producidas en contextos de migración. *Iberoromania* 91: 11-27.
- Patiño-Santos, Adriana and Rosina Márquez Reiter. 2023. Language practices and processes among Latin Americans in Europe. In R. Márquez Reiter and A. Patiño-Santos, eds. *Language practices and processes among Latin Americans in Europe*. London / New York: Routledge, pp. x-xx.
- Pennycook, Alastair. 2007. The Myth of English as an International Language. In S. Makoni and A. Pennycook, eds. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters, pp. 90-115.
- Relaño Pastor, Ana María. 2014. *Shame and pride in narrative. Mexican Women's Language Experience at the U.S.-Mexico Border*. Basingstoke: Palgrave / Macmillan.
- Relaño Pastor, Ana; Anna de Fina. 2014. Contesting Social Place. Narratives of Language Conflict. In A.M. Baynham and A. De Fina, eds. *Dislocations/relocations. Narratives of displacement*. London / New York: Routledge, pp. 36-60.
- Roca Lizarazu, María. 2020. Integration ist definitiv nicht unser Anliegen, eher schon Desintegration. Postmigrant renegotiations of Identity and Belonging in Contemporary Germany. *Humanities* 9 (2): 1-16.

- Talbot, Jean; Bibace, Roger; Bokhour, Barbara; Bamberg, Michael. 1996. Affirmation and Resistance of Dominant Discourses: The Rhetorical Construction of Pregnancy. *Journal of Narrative and Life History* 6 (3): 225-251.
- Thoma, Nadja. 2016. „Gib dir doch einfach mal ein wenig Mühe, unsere Sprache zu lernen“. Sprachliche Normen und Native Speakerism in YouTube-Kommentaren im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse. In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim and C. Freitag, eds. *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer, pp. 221-234.
- Watts, Richard R. 2011. *Language myths and the history of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolard, Kathryn A. 2021. Language ideology. In *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118786093.iela0217> (06-08-2023)

Notes

1. At a later point in the interview, the participant asserts that the employee indeed knows English, evident from his understanding when international students speak English. She does not consider the possibility that he still might experience production problems or linguistic insecurity in expressing himself in English.

Prácticas de mediación e ideologías lingüísticas en salud **Experiencias de gestión de la diversidad lingüística en un hospital de la ciudad de** **Buenos Aires (Argentina)**

Milagros Vilar

Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad

ORCID: 0000-0001-9043-0423

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación cuyo objetivo general fue conocer cómo se gestiona el multilingüismo en un hospital de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). En esta dirección, tomamos el caso de un programa de mediación lingüística que funciona en el hospital desde el año 2000 y, a partir del análisis de entrevistas, documentos institucionales y materiales publicitarios, nos preguntamos por las formas en que diferentes actores intervienen, evalúan y toman decisiones relativas al lenguaje en esta institución. Así, nos guiamos por dos propósitos principales: por una parte, nos interesa conocer las concepciones acerca de la “mediación” y explorar la manera en que estas se vinculan con las prácticas mediadoras realizadas en el hospital. Por otra parte, nos interrogamos acerca de los mecanismos de evaluación del programa, en el que participan actores diversos, tanto de la propia institución como de organizaciones externas. El análisis arroja evidencia acerca de la diversidad de orientaciones y tensiones que atraviesan las decisiones en materia lingüística en esta institución y pone de manifiesto los efectos concretos en el contexto estudiado, especialmente cuando las acciones de gestión quedan desvinculadas de las necesidades y la realidad sociolingüística de los grupos a los que pretenden asistir.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas, Mediación lingüística, Comunicación en salud, Multilingüismo institucional, Comodificación del lenguaje.

Abstract

This paper is part of research project which follows the general objective of understanding how multilingualism is managed in a hospital in Buenos Aires (Argentina). In this sense, we focused on a case study involving a linguistic mediation program that has been operational within the hospital since 2000. Based on the analysis of interviews, institutional documents, and advertising materials, we wondered about how different actors engage, assess, and make language-related decisions within this institutional framework. Thus, we follow two main purposes: on the one hand, we aimed to understand the conceptions around "mediation" and to explore how these are linked to the mediating practices conducted in the hospital. On the other hand, we aimed to understand the mechanisms employed for evaluating the effectiveness of the program, which involved the participation of different actors, both from within the institution and from external organizations. Our findings provide evidence of the diverse perspectives and tensions that underlie linguistic decision-making in this

institution, illustrating the concrete effects in the health care setting, especially when institutional actions are disconnected from the needs and sociolinguistic reality of the groups they are intended to assist.

Keywords: Linguistic ideologies, Linguistic mediation, Health communication, Institutional multilingualism, Commodification of language.

1 Introducción

La necesidad de mediación en los servicios de salud surge como un tema en la agenda política de muchos países tras el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de las poblaciones que se atienden en las instituciones sanitarias. Las migraciones aumentan cada día más el contacto entre comunidades culturales y lingüísticas que se concebían muy distantes en el mapa y se añaden a la propia diversidad presente dentro de las fronteras nacionales. Como respuesta a esta situación, en muchos servicios de salud a lo largo de todo el mundo se han incorporado diferentes mecanismos de mediación lingüística y cultural, como una manera de superar obstáculos en la atención sanitaria y poder garantizar el cumplimiento del derecho a la salud a toda la población.

Desde los Estudios de Traducción e Interpretación se han estudiado extensivamente las prácticas de mediación en los servicios públicos, combinando métodos etnográficos, análisis cuantitativos de encuestas o cuestionarios, análisis discursivos e interaccionales (Pöchhacker y Shlesinger 2007; Angelelli 2019). Varios trabajos han delimitado las preocupaciones e intereses en esta área de investigación durante los últimos años: la calidad de las prácticas de comunicación mediada, la situación institucional de los mediadores y la definición del rol de los mediadores (Brisset, Leanza y Laforest 2013; Roat y Crezee 2015; Valero-Garcés 2019). Para el caso de los mediadores en entornos sanitarios, algunas investigaciones han aportado evidencia empírica relevante que justifica la necesidad y la importancia de contar con mediadores capacitados, exponiendo las consecuencias negativas del uso de intérpretes *ad hoc* tanto para pacientes como para el personal de salud (*p. ej.* Elderkin-Thompson; Silver y Waitzkin 2001; Santos *et al.* 2022).

Gran parte de los estudios relevados se sitúan en contextos europeos o estadounidenses y, hasta el momento, no abundan las investigaciones que, desde la lingüística, hayan estudiado las prácticas de mediación en servicios de salud en Latinoamérica. Desde la sociolingüística, podemos mencionar los trabajos de Schrader-Kniffki (2019) y Fraser (2022), que indagan la situación de los intérpretes de lenguas indígenas en el ámbito jurídico en México y Argentina, respectivamente. Y, en lo que respecta a los estudios de traducción e interpretación, puede mencionarse el estudio de Ribas *et al.* (2022) sobre la incorporación de facilitadores lingüísticos en los servicios públicos en Chile. No obstante, son limitados los trabajos que específicamente exploren la situación de los mediadores en salud. Ya sea por las limitaciones que presentan este tipo de contextos institucionales, o por la dispersión, espontaneidad o informalidad en la que se desarrollan estas prácticas, existe menor evidencia empírica de lo que ocurre en la atención médica en contextos de diversidad lingüística.

Este trabajo busca contribuir en esta dirección, a partir del estudio sociolingüístico de las prácticas comunicativas y la exploración de las ideologías lingüísticas que se (re)producen y circulan en un hospital ubicado en la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Para ello, adoptamos una perspectiva que se centra en la gestión institucional del multilingüismo y, por lo tanto, busca

comprender las formas en que diferentes actores institucionales intervienen, evalúan y toman decisiones relativas al uso del lenguaje, y cómo estas acciones se vinculan con posicionamientos socioculturales, políticos o económicos de mayor escala.

Para avanzar en el estudio de la gestión institucional del multilingüismo, examinaremos el caso de un programa de mediación lingüística que se implementó en el año 2000 en un hospital privado de la ciudad de Buenos Aires, destinado a pacientes provenientes de las comunidades china y coreana.¹ La selección de este caso resulta de su aspecto novedoso: para el año 2000, no se registraban iniciativas similares en otros hospitales, ya sean públicos o privados, de la ciudad.² Pese a que la población migrante y de los pueblos originarios que asiste a las instituciones de salud de la ciudad es numerosa, su presencia tiende a invisibilizarse: se conocen, más bien, experiencias aisladas e improvisadas, que proponen formas de mediación espontánea, gestionadas por los propios profesionales de salud o pacientes, sin una planificación ni una política de Estado destinada a ello (Vilar 2019). Asimismo, algunas investigaciones en el contexto argentino dan cuenta de que la mediación no es solo un recurso para sortear problemas de comunicación entre lenguas/variedades, sino también entre formas distintas de comprender la enfermedad y la salud (cfr. Finkelstein 2017; Incauragarat 2022).

Cabe mencionar que en otros contextos se observan patrones similares en el desarrollo de servicios de mediación en salud: según lo estudiado por Ozolins (2010), las respuestas de los estados e instituciones a las necesidades lingüísticas pueden ubicarse en un espectro que va desde la negación hacia el desarrollo de un modelo amplio, pasando por iniciativas de interpretación *ad hoc* (amigos, familiares, voluntarios) y servicios lingüísticos genéricos (como interpretación telefónica o contratación de intérpretes profesionales). La respuesta más avanzada, según este autor, es la de un abordaje amplio que incluya además “a certification system, a training regime, and a degree of policy planning and evaluation” (Ozolins 2010: 195). Teniendo en cuenta estos patrones, consideramos que el caso que presentamos en este estudio se distingue, no sólo por su antigüedad, sino porque, como veremos, se trata de un programa de mediación que cuenta con cierto grado de planificación y evaluación, y que fue transformando sus formas de intervención y sus destinatarios durante más de 20 años de funcionamiento. En este sentido, creemos que resulta un sitio idóneo para estudiar las ideologías lingüísticas y los procesos de gestión institucional del multilingüismo.

En este artículo nos orientamos por dos propósitos principales. En primer lugar, buscamos identificar y describir las concepciones acerca de la “mediación” que circulan en el hospital y explorar la manera en que estas se vinculan con las prácticas mediadoras realizadas allí. Para ello, consideramos no sólo lo que dicen los diferentes actores involucrados, sino también lo que expresan los registros institucionales, los materiales informativos y otros documentos de comunicación interna. En segundo lugar, nos interrogamos acerca de los procesos y mecanismos de evaluación de las prácticas de comunicación, en los que participan actores diversos, ya sea de la propia institución como de organizaciones externas. En esta dirección, revisamos los parámetros y normas empleados para medir la calidad de las prácticas comunicativas, que emergen a la luz de alianzas y convenios que la institución mantiene con actores transnacionales.

2 El estudio de las ideologías lingüísticas en espacios institucionales

Las instituciones son lugares de lucha social por definición, donde los actores tienen objetivos contradictorios y un acceso distribuido al conocimiento y al poder (Cicourel 1980). Varios trabajos han demostrado que la diversidad de orientaciones en las políticas lingüísticas que operan en una institución se vincula con determinadas creencias o ideas acerca de lo que es la lengua, la comunicación, la diversidad, el multilingüismo (Duchêne 2009, 2011; Moyer 2011; Del Percio 2018). Al mismo tiempo, trabajos que se centran en espacios de trabajo multilingües han señalado una divergencia entre los modos de gestionar el multilingüismo en el nivel micro de las prácticas interaccionales y el nivel macro de las políticas institucionales, lo que revela un conflicto en las formas de entender las intervenciones sobre el lenguaje (*top-down* y *bottom-up*) en estas instituciones (Angouri 2014).

En el marco de las nuevas economías globales, el lenguaje se observa cada vez más desde la óptica de un recurso económico (Uricioli 2008; Del Percio 2018; Codó 2018) y, en este marco, la gestión institucional del lenguaje adquiere un rol primordial, no sólo para sortear los obstáculos que presenta la diversidad lingüística para el funcionamiento diario de una institución, sino también para sacar provecho de los beneficios que puede reportar el multilingüismo en el mercado global. En tal sentido, varios trabajos han apuntado la emergencia de discursos contradictorios, aunque entrelazados, que valoran alternativamente las lenguas, según el “orgullo” que otorgan (relacionado, por ejemplo, a aspectos identitarios) o el “beneficio” que reportan, al considerarse su potencial económico dentro de la nueva economía global (Heller y Duchêne 2012). A la luz de estos procesos, en este artículo observaremos las acciones de gestión lingüística en relación con los procesos de *mercantilización* o *comodificación del lenguaje* (Duchêne 2011; Heller 2010), esto es, un proceso por el cual una lengua/variedad deja de ser considerada una habilidad o una característica de miembros que pertenecen a un determinado grupo para ser entendida como una habilidad cuantificable.

Para poder comprender los alcances y sentidos de las acciones que se llevan a cabo para gestionar la diversidad lingüística en esta institución sanitaria, nos apoyamos en el marco teórico de las ideologías lingüísticas (Gal 1989; Woolard y Schieffelin 1994; Kroskrity 2004), un área de investigación que ha permitido fortalecer teóricamente el estudio de los vínculos entre las formas lingüísticas y los contextos culturales a través de escalas interaccionales, institucionales y político-económicas (Blommaert 2010; Rosa y Burdick 2017). Siguiendo a Del Valle (2007), entendemos las *ideologías lingüísticas* como sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Como señala este autor, las ideologías “se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas” (2007:20) y, por lo tanto, pueden ser examinadas en múltiples espacios discursivos.

Las ideologías no actúan solo en el terreno de las ideas, sino que producen efectos concretos y actúan de manera efectiva en la sociedad. En tal sentido, atenderemos aquí, por un lado, a la dimensión práctica de las ideologías lingüísticas, al considerar de qué manera las acciones y decisiones tomadas por los actores institucionales son informadas por ideologías lingüísticas. El rol mediador de las ideologías lingüísticas (Irvine y Gal 2000) puede observarse, de este

modo, en procesos como la comodificación del lenguaje, con ideologías que movilizan argumentos sobre las lenguas que pueden justificar (o hacer relevantes) ciertas acciones políticas o económicas.

Por otro lado, nuestro análisis focalizará su naturaleza discursiva, en la medida en que las ideologías lingüísticas serán rastreadas en tanto que se manifiestan en escenas de comunicación. Así, observaremos su funcionamiento a través de procedimientos tales como comentarios metapragmáticos, mediante los cuales los actores reflexionan sobre sus actividades lingüísticas (en especial, sobre las prácticas de mediación lingüística), en el contexto de las entrevistas. Esto nos permitirá rastrear, entre otros aspectos, el grado de consciencia sobre las prácticas y el efecto naturalizador de las ideologías (Del Valle y Meirinho-Guede 2015), manifiesto en la manera en que se producen jerarquizaciones de lenguas y variedades. Por otra parte, prestaremos atención a los procedimientos de *borrado* o *elisión* (cfr. Irvine y Gal 2000) y (des)reconocimiento (Prego Vázquez 2023), como dos modos en que operan las ideologías lingüísticas para construir diferenciaciones sociales y lingüísticas.

Otros conceptos que serán relevantes para este estudio son la *multiplicidad* y la *posicionalidad* de las ideologías lingüísticas (Kroskrity 2004). Para el caso que nos ocupa, abordar las ideologías desde la dimensión de su multiplicidad es analíticamente provechoso, en tanto que permite examinar perspectivas ideológicas divergentes que coexisten en el espacio institucional y que resultan en intervenciones variadas (y a veces conflictivas) sobre las prácticas de comunicación y mediación lingüística. A su vez, tener en cuenta la posicionalidad supone observar que las ideologías lingüísticas responden a los intereses de grupos sociales concretos, por lo que debemos considerar a quienes (re)producen creencias, valoraciones e ideas sobre las prácticas lingüísticas en el marco de sistemas políticos-económicos de mayor escala. En una dirección similar, Del Valle y Meirinho-Guede (2015) sostienen que el estudio de las ideologías debe pasar “por el análisis del modo en que están ligadas al contexto en que operan y del modo en que este contexto les confiere pleno significado” (Del Valle y Meirinho-Guede 2015: 629).

3 Datos y contextualización

El Hospital de Buenos Aires (HBA), como lo llamaremos aquí, es una institución de más de 150 años de antigüedad, dedicada a la medicina general y de alta complejidad, que cuenta con un reconocimiento entre los cinco mejores hospitales de América Latina. La experiencia que examinamos en este trabajo forma parte de un programa de mediación que se implementó en este hospital en el año 2000. De acuerdo con su primera coordinadora (una médica psiquiatra del hospital), este programa se originó a partir de la identificación de un problema en la adherencia de algunos pacientes, que fue interpretado por algunos médicos como síntoma de un padecimiento mental. Tras una evaluación diagnóstica, se llegó a la conclusión de que se trataba de un obstáculo lingüístico, no médico: eran pacientes de las comunidades china y coreana que hablaban poco o nada de español. Este hecho motivó el diseño y la creación de un programa de mediación lingüística, llevado adelante principalmente por esta médica. A través de la inserción de “facilitadores bilingües”, el programa se propone acompañar a los pacientes que lo requieren en su trayectoria por el hospital y se traducen documentos necesarios para ello.

A lo largo de los años, el programa estuvo bajo dos coordinaciones y cambió su ubicación en la estructura institucional: de 2000 a 2009, a cargo de la médica psiquiatra, en la Gerencia General; desde 2012, a cargo de una médica hematóloga, dentro del Departamento de Calidad. En

este trabajo, examinaremos el período que va desde su origen hasta el 2018, año en que finalizamos el proceso de recolección de datos. Los datos para esta investigación forman parte de la tesis de maestría de la autora (Vilar 2018).

La recolección de datos empíricos se basó en dos tipos de fuentes principales: entrevistas y documentos institucionales. El procedimiento para la selección de las personas a entrevistar estuvo guiado, por un lado, por el objetivo de conocer la gestión institucional del multilingüismo: por ello, se privilegió la selección de personas que trabajaron en el hospital y, en particular, en el programa de mediación. Por otro lado, empleamos la estrategia conocida como “bola de nieve”, en la que los individuos seleccionados inicialmente se utilizan para identificar a otros participantes (Marradi, Archenti y Piovani 2007). La primera persona a la que entrevisté, a través de una búsqueda en el sitio web del hospital, fue la primera coordinadora del programa (C1).³ Ella me proporcionó información relevante para continuar el proceso de recolección de datos: en el momento de la entrevista, ya no trabajaba en el hospital, pero me recomendó contactar a una persona que había trabajado como facilitadora en su equipo (F1) y a la actual coordinadora del programa (C2). Así, entrevisté en segundo lugar al equipo que trabajaba en aquel momento en el hospital, conformado por C2 y dos facilitadoras bilingües (F2 y F3). En tercer lugar, entrevisté a la facilitadora (F1) que había trabajado con ambas coordinadoras y ya no formaba parte del equipo. Finalmente, tuve una última entrevista con el actual supervisor del programa (S) y, nuevamente, la coordinadora (C2). De este modo, el corpus quedó constituido por cuatro entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales, a participantes clave que cumplieron diversos roles y funciones en el programa, en diferentes períodos, y que, por lo tanto, nos permitían tener una visión más abarcadora del funcionamiento del programa de mediación (véase el detalle en la Tabla 1).⁴

Entrevistas	Participantes
Entrevista 1 29/04/2017 57 min.	C1: médica psiquiatra que diseñó el programa de mediación, coordinadora entre 2000 y 2009.
Entrevista 2 26/06/2017 37 min.	C2: médica hematóloga, coordinadora desde 2012. F2: estudiante de Enfermería, facilitadora bilingüe (mandarín-español) desde 2014. F3: estudiante de Recursos Humanos, facilitadora bilingüe (mandarín-español) desde 2014.
Entrevista 3 09/05/2018 48 min.	F1: profesora de nivel primario y de idiomas. Facilitadora bilingüe y supervisora desde 2007 a 2016
Entrevista 4 17/07/2018 No grabada	S: médico, supervisor desde 2017. C2

Tabla 1. Corpus de entrevistas.

Con respecto a los documentos institucionales, trabajamos con datos extraídos de documentos producidos por el programa y el hospital, tanto de circulación externa como interna. Los entrevistados nos brindaron acceso a documentos y materiales institucionales diversos, como los

registros internos de las traducciones realizadas, los videos institucionales y otros materiales de comunicación interna. A continuación, se detallan los documentos que analizamos en este trabajo:

- Folleto promocional para pacientes (2015)
- Folleto promocional (díptico) para pacientes (2017)
- Video promocional para pacientes (2018)
- Afiche digital de promoción para el personal de salud (2017)
- Hospital de Buenos Aires: *Manual de Calidad* (2017)
- Hospital de Buenos Aires: *Memoria y Balance al 31 de marzo de 2017* (2017)
- Documento interno del programa: “Balance de los últimos 18 años” (2018).

A continuación, presentaremos el análisis, que se organiza de la siguiente forma. En primer lugar, abordamos la manera en que se conciben y llevan adelante las prácticas de mediación, examinando las ideas acerca de la comunicación y el lenguaje que subyacen a las decisiones de gestión, tanto del primer como del segundo período. En segundo lugar, examinamos los vaivenes en torno a la construcción discursiva del destinatario del programa y su vínculo con procesos de mercantilización del lenguaje. Finalmente, nos detenemos en el último período y abordamos los parámetros e instrumentos utilizados para evaluar las prácticas de comunicación y mediación.

4 La mediación lingüística: definición, alcances y prácticas

4.1 El mediador como mensajero neutral

Una de las primeras acciones de gestión fue la creación de una figura de mediación que fuera compatible con los propósitos del programa: la del *facilitador de la comunicación intercultural* (FCI). Se trata de una figura que, con cambios en su designación y formas de actuación, se mantiene hasta el día de hoy en el hospital. Los FCI actúan a demanda del paciente o de los profesionales y pueden intervenir tanto en las consultas médicas como en otros eventos comunicativos que tienen lugar en diferentes espacios del circuito hospitalario, tales como la administración, la internación o las salas de guardia.

La primera coordinadora del programa se atribuye la invención de esta figura y relata en la entrevista cuáles fueron los aspectos que llevaron a delinear su perfil y sus modos de actuación:

- (1) C1: *Yo no necesitaba intérpretes, porque me hacían lío. Yo necesitaba facilitadores. Intérpretes no, porque el intérprete metía ruido en la comunicación intercultural. Por eso la figura que yo inventé es la del facilitador de la comunicación intercultural. Porque es lo que más define la función. Un intérprete no interpreta, o sea, no hace una interpretación. En la relación médico-paciente, justamente, no hay que interpretar, porque el individuo no tiene que arrogarse la función de interpretar, tiene que prescindir de ello* (Entrevista 1).

En la manera de nombrar a esta figura se observa una clara voluntad de diferenciación de otras figuras de mediación lingüística que actúan en contextos sanitarios, como lo son el intérprete y el traductor. A partir de algunos inconvenientes que fue encontrando en la práctica con los primeros mediadores, C1 llegó a definir algunos requisitos que debían reunir las personas para poder desempeñarse en este rol. Resulta llamativo que, a diferencia de la actividad de me-

diación lingüística que se conoce como “interpretar”, aquí se entiende la acción de interpretar como “hacer una interpretación”, es decir, construir un sentido, explicar algo que puede ser entendido de diferentes modos.

A partir de ideas similares, la coordinadora justifica la elección de personas ajenas al campo de la medicina: con ellos sería más difícil sostener esa posición intermedia, no opinar ni hacer una interpretación. Los facilitadores que eran estudiantes de medicina tendían, según C1, a identificarse con una de las partes y a opinar acerca de lo que estaba pasando:

- (2) C1: [...] *Porque pensaban que sabían medicina y le explicaban al paciente lo que entendían que no entendían. Y no es que estaban funcionando como un puente entre el médico y el paciente y con lo que hacían era hacer fluida y usar la técnica de comunicación intercultural que... No, ellos estaban como armando bajo sus manos y eso tuvo que laburar mucho y duro con eso. Y era mucho más difícil a un estudiante de medicina decirle "no le tenés que dar tu opinión acerca de, o explicarle lo que él no entendió, le tenés que preguntar al médico qué querés que le diga"* (Entrevista 1).

En la mediación entre el paciente y el profesional de salud, tal como lo entiende C1, el facilitador no debe ofrecer una interpretación de los hechos o fenómenos, elegir una postura o identificarse con alguna de las partes. En cambio, se entiende que el FCI debe “estar en el medio” de las partes para hacer fluida la comunicación, de allí la metáfora del “puente” que aparece recurrentemente en las entrevistas. Del mismo modo, en otro momento la coordinadora reitera la idea de que este posicionamiento del FCI busca evitar “meter ruido” en la comunicación (véase Fragmento 1) y, en tal sentido, lo distingue del traductor a partir de la idea, ya convertida en lugar común, de que el traductor “deforma” el sentido del original: “Porque, si no, empiezo a poner ruido en la... Empiezo no a ser un mediador de la comunicación, empiezo a ser un traductor. □Traductor es *traditore!*” (Entrevista 1).

Así, en la definición institucional de esta figura encontramos una similitud con ciertas construcciones ideológicas que han sido descritas en la literatura sobre traducción e interpretación, que conciben la comunicación como “conducto” y al mediador apenas como un operador que cambia de código (Hsieh y Kramer 2012; Brisset, Leanza y Laforest 2013). En este sentido, se entiende al mediador como un tercero neutral, que responde a lo que en los estudios de traducción e interpretación se conoce como “modelo imparcial”: un mediador que no debe dar consejos ni opiniones, sino que debe hacer todo lo posible por fomentar la transferencia completa y precisa de la información, sin añadir ni omitir partes del mensaje.⁵

Además de este posicionamiento, desde el inicio definió que el FCI debía ser una persona que manejara por lo menos dos lenguas: la de la institución –el español– y la del paciente. Al conversar acerca de las formas de conseguir este recurso humano, la coordinadora establece una distinción entre lo que es “tener competencias en más de una lengua” y “ser bilingüe”:

- (3) C1: *Entonces hay personas que sí son bilingües y hay personas que no, que simplemente tienen dos o tres idiomas secundarios. Entonces, el que es bilingüe inherentemente es bicultural, porque estuvo formado y viviendo en un lugar con idioma y viviendo y formado con otro idioma en otro lado, y armó su cabeza con las dos cosas* (Entrevista 1).

Como vemos, se trata al bilingüismo como una categoría que, en lugar de representar un atributo o ciertas competencias lingüísticas de una persona, define una categoría de ser (Unamuno y Bonnin 2018): no son personas monolingües que, en algún momento de su vida, aprendieron otra lengua, sino personas que se formaron, de manera casi simultánea, en dos lenguas. Así, el bilingüismo se presenta como un conocimiento lingüístico estable y acabado, basado en el supuesto de que vivir en *dos espacios* implica necesariamente adquirir (y por completo) las lenguas que allí se hablan. Esta definición parece basarse en la concepción de bilingüismo como dos monolingüismos en uno (o suma de monolingüismos), que ha sido cuestionada por varias investigaciones (cfr. Grosjean 1989; Lüdi y Py 2009). Desde la sociolingüística crítica, varios trabajos (véase *p. ej.* García 2009) han mostrado cómo esta concepción, conocida como *bilingüismo aditivo*, sigue colocando como norma al monolingüismo y revela, así, una ideología lingüística monoglósica: se espera que las personas bilingües manejen sus repertorios de la misma manera en que lo harían las personas monolingües, como si las lenguas se presentaran “completas” y se mantuvieran en compartimentos estancos. En el caso estudiado, esta idea de bilingüismo deriva en una jerarquización de los hablantes y sus competencias lingüísticas, distinguiendo entre quienes son *auténticamente* bilingües y quienes no lo son, lo que tendría implicancias prácticas en la selección del personal.

Más allá de estos atributos, C1 afirma que fue necesario capacitar a estas personas para que pudieran explotar ciertas aptitudes derivadas del hecho de ser bilingües y biculturales, a través de lo que denomina “la técnica de la comunicación intercultural”. De hecho, la coordinadora fue a formarse ella misma a España y brindó las capacitaciones a los FCI durante su gestión.⁶

4.2 “Es muy difícil saber dónde tenemos que estar ubicados”

F1 migró de China a la Argentina a los 17 años y se incorporó al programa como facilitadora en 2007, luego de haber respondido un anuncio laboral publicado en un diario de la comunidad china. En la entrevista, comenta sobre un proceso de capacitación “que duró mucho tiempo” que recibió de parte de la coordinadora: “tuve que leer un montón de cosas y me tomaba prueba todas las semanas” (Entrevista 3). Al consultarle por los temas, F1 mencionó que trataban sobre “cómo estar relacionado con la persona, cómo se tiene que tratar (...), qué significa interpretación, que es la traducción, la diferenciación, todo eso” (Entrevista 3). No obstante, F1 señala que esta capacitación no incluyó un acompañamiento en la práctica, ya que C1 no manejaba el chino mandarín; por lo tanto, observamos que muchas de las cuestiones de la planificación, vinculadas con la construcción de esta figura, no encontraban su aplicación directa en la práctica:

(4) INV: *¿Cómo lo definirías o cómo dirías que es el trabajo del facilitador?*

F1: *bueno, como te decía, facilitador como... es puente*

INV: *como qué roles o qué funciones tiene que tal vez un intérprete no...*

F1: *es un... es bastante difícil de diferenciar. Porque justo es una área bastante gris. En qué momento soy facilitador o en qué momento soy intérprete depende de cada uno y depende también médico-paciente. Así que siempre hablo con las chicas que tratamos de hacer fácil la interpretación, la facilitación, lo que sea. Que el paciente hable directamente con el médico. Que el médico hable directamente con el paciente. Y siempre decimos al médico: 'si querés decir algo, mirá directamente a los ojos de ese paciente, no mires a nosotras'. Siempre decimos con los médicos*

que ya tenemos más contacto. Los médicos nuevos a veces no... No hace tiempo. Pero con médicos que ya viaja- ya visitamos varias veces, ellos ya saben. Algunos directamente hablan despacito para que el paciente chino entienda qué están diciendo. Y si no, me dice, no me mira a mí, mira al paciente: '¿podés traducir?' entonces ahí sí hago un poquito de... de resumen de lo que está pasando (Entrevista 3).

Este fragmento nos permite analizar cómo se resignifica la práctica de mediación en el contexto de actuación, es decir, en la participación del FCI en la interacción con los profesionales de la salud y los pacientes. Si bien hay elementos comunes, como la idea de que el FCI debe funcionar como “puente”, la intervención se presenta de manera variada según los parámetros que impone la situación de comunicación concreta (según la competencia lingüística de los pacientes o la actitud de los profesionales, por ejemplo).

Así, su presencia no siempre implica tener una participación activa en la conversación; de hecho, F1 menciona casos en que se aconseja que ambas partes se dirijan las miradas mientras se hablan y que no hablen directamente con el FCI, como si este fuera invisible. Para ella, facilitar es algunas veces estar presente en una situación de comunicación, porque la mera presencia implica un cambio en la forma de comunicarse de los participantes. En otros casos, los participantes solicitan una participación más activa de los FCI en la interacción. Resulta interesante que, ante el pedido del médico de “traducir”, la respuesta es “hago un poquito de... de resumen de lo que está pasando”; de este modo, facilitar no es para ella traducir literalmente lo que las partes dicen sino resumir, contar qué está pasando.

Como resulta del análisis de este fragmento, las fronteras entre las funciones de interpretar, traducir y facilitar no son claras ni estables en la práctica. Además, los grados de participación del mediador en la comunicación varían notablemente: desde una presencia casi invisible, a un “poquito” de asistencia o una intervención activa, que a veces se realiza en persona y otras veces telefónicamente.⁷ La entrevistada muestra que es, más bien, un rol que se construye y negocia en cada interacción, y que parece exponer que no hay una única forma de mediar en la comunicación.

El análisis de las entrevistas, hasta aquí, nos ha permitido observar la manera en que diferentes actores institucionales reflexionan acerca de las prácticas de mediación lingüística en el hospital. Este análisis revela la multiplicidad de las ideologías lingüísticas, ya que conviven en la institución ideas acerca del lenguaje y la comunicación diferentes, que se manifiestan en tipos de intervenciones diferentes. Una primera perspectiva, que observamos en el discurso de la coordinadora, se asocia a un modelo de mediación imparcial, según el cual el facilitador operaría como un participante invisible en la interacción médico-paciente, codificando y decodificando la información transmitida de manera que sea comprensible para ambas partes. Desde esta perspectiva, la tarea de traducir de una lengua a otra no resulta problemática, ya que se concibe a la lengua como un código que puede ser perfectamente trasladado a otro: la equivalencia absoluta y unívoca entre texto traducido y texto original pareciera ser posible. Una segunda perspectiva, en cambio, revela que las prácticas lingüísticas de las mediadoras son dinámicas, multifacéticas, dependientes de factores situacionales. Esta segunda visión, que observamos en el discurso de la facilitadora, se sustenta en una concepción de lengua como práctica social y cultural, a través de la cual nos constituimos y construimos la relación con otros.

La multiplicidad de las ideologías lingüísticas se puede apreciar aquí en concepciones divergentes acerca de las prácticas de mediación que circulan entre participantes de este programa. Este aspecto revela las complejidades del proceso de gestión lingüística a nivel institucional, que requiere considerar múltiples agencias que, como desarrollaremos en las próximas secciones, se conectan con formaciones culturales y sociopolíticas divergentes.

4.3 “Solicita asistencia idiomática para facilitar tu comunicación”

Examinaremos ahora qué sucede con los discursos de promoción del programa a los que hemos accedido, que corresponden al segundo período de gestión. Entre los materiales recolectados, encontramos un grupo de documentos producido para difundir el programa entre la comunidad de pacientes, y otros que circularon a través de la red informática interna del hospital, para difundir el programa entre los profesionales. En ambos casos, encontramos una misma construcción discursiva del programa en tanto “servicio” adicional para los pacientes, que busca asistirlos en su comunicación.

Para los pacientes, encontramos una página publicitaria que fue incluida en una publicación del Comité de Educación en 2015 para acompañar el proceso de internación y alta de los pacientes del hospital. Además, un díptico impreso, cuya distribución fue realizada de manera personal en distintos puntos del hospital. Este díptico se imprimió en dos versiones: una primera versión presenta casi la totalidad del texto en chino; la segunda, realizada en diciembre de 2017, es bilingüe chino-español. Más tarde, en 2018 se produjo una pieza audiovisual (video) para promocionar el servicio en las pantallas de las salas de espera del hospital, cuyo texto se presenta en tres lenguas: español, inglés y chino.

Más allá de estas diferencias, que vinculamos con ciertas transformaciones en la construcción del destinatario de este servicio (cfr. apartado 5), todos estos documentos presentan una estructura textual común, característica del discurso publicitario: inician con una pregunta que interpela al destinatario, lo conduce a la identificación de un problema o necesidad y, luego, a la presentación de su solución, es decir, el producto o servicio que se está publicitando:

- (5) *¿Barreras idiomáticas?* (Folleto, 2015)
- (6) *¿Tiene dificultades con el idioma para comunicarse?* (Díptico, 2017)
- (7) *¿Necesitas un facilitador bilingüe?* (Video, 2018)

La diversidad lingüística se entiende como dificultad o barrera en la comunicación que se atribuye a los pacientes que no dominan el español: no son los profesionales o la institución que tienen dificultades para comunicarse con los pacientes, sino que se trata de un problema de estos últimos, frente al cual el hospital brinda asistencia. El servicio se ofrece entonces como la solución y respuesta a esta necesidad:

- (8) *[El hospital] ofrece facilitadores bilingües (chino, coreano, castellano y otros) que asisten a la consulta médica y en la atención de urgencias. Los intérpretes profesionales en salud pueden solicitarse con 48 horas de anticipación* (Folleto).

- (9) *Ahora el Hospital [de Buenos Aires] cuenta con facilitadoras bilingües que pueden ser solicitadas sin cargo (Díptico).*

La respuesta al problema es una prestación adicional que ofrece el hospital, que se presenta bajo la forma de un servicio de asistencia idiomática *para los pacientes*. El video promocional finaliza con el siguiente enunciado imperativo en español (Figura 1), que refuerza esta idea, ya que lo que se facilita es *su* comunicación (y no la comunicación entre ambos):

- (10) *Solicítá asistencia idiomática **para facilitar tu comunicación** (Video).*



Figura 1. Captura del video institucional que se proyecta en las salas de espera.

Así, se evidencia que las competencias lingüísticas son valoradas de manera diferencial: las de unos –los pacientes– son conceptualizadas desde la carencia o la falta (de la lengua dominante), mientras que las de otros –el personal del hospital– son valoradas positivamente, no sólo por el manejo de la lengua dominante sino también por el hecho de ser bilingües. Esta conceptualización del problema (las “barreras idiomáticas”) y su solución (el personal bilingüe) sólo es compatible y coherente desde la configuración monolingüe de la institución, que se enmarca en la propia política de Estado, que responde a la ideología de *una nación-una lengua*. De acuerdo con Prego Vázquez (2023), se trata de un proceso de *(des)reconocimiento sociolingüístico*, un *modus operandi* de las ideologías lingüísticas, a través del cual se naturalizan la jerarquización y estigmatización de las lenguas y sus variedades en los desplazamientos translocales de sus hablantes.

Por otra parte, en el folleto destinado a la comunidad de profesionales que circuló en 2017 a través de la red informática interna del hospital, el cambio en la construcción del destinatario se evidencia no sólo en la elección del español como única lengua, sino en las marcas enunciativas de la frase que encabeza el afiche: “un servicio que nos acerca a los pacientes de diversas culturas”. Allí, el pronombre de primera persona del plural (“nos”) construye un grupo de destinatarios que incluye a la comunidad profesional y excluye a los pacientes. Pese a esta di-

ferencia, el programa sigue identificándose como *un servicio* y, además, un servicio destinado exclusivamente a los pacientes, como se puede observar en el siguiente fragmento del afiche: “SOLICITÁ UN FACILITADOR CULTURAL BILINGÜE PARA UN PACIENTE” (afiche, 2017). De este modo, se atribuye el recurso de mediación a los pacientes: aunque lo pueda solicitar el médico o el administrativo, la asistencia no es para este o aquel sino *para el paciente*.

Ahora bien, ¿cómo se construye este destinatario (“el paciente”) en el afiche de comunicación interna? En el texto se sugiere que es un servicio disponible para hablantes de coreano, chino, inglés, japonés o alemán, ya que estas son las lenguas que, junto con el castellano, manejan los facilitadores culturales bilingües, según indica un recuadro en la parte inferior (Imagen 2). Sin embargo, esta descripción se contradice con otro fragmento del mismo folleto, en el cual se mencionan las vías de contacto para solicitar el servicio y se ofrecen dos opciones: el contacto en el caso de emergencias y otro contacto designado como “Mandarín, chino” (Figura 2). Se trata del contacto con las facilitadoras de chino mandarín que son, en definitiva, las únicas que pertenecen al equipo del hospital. De esta manera, el programa se construye discursivamente como un servicio que proyecta destinatarios de múltiples procedencias lingüístico-culturales pero, en la práctica, queda reducido a un único beneficiario posible: la comunidad china.

Mediadores culturales en salud

Los facilitadores culturales bilingües son personas multilingües y biculturales (coreano-castellano, chino-castellano, inglés-castellano, japonés-castellano, alemán-castellano) capacitadas para facilitar la comunicación entre el usuario y la Institución, el paciente y el médico y viceversa. Están presentes en las consultas médicas, solicitud de turnos, realización de estudios complementarios, etc. Ellos son mediadores culturales en salud, ya que no solo traducen e interpretan si no que también reducen las diferencias.

SOLICITÁ UN FACILITADOR CULTURAL BILINGÜE PARA UN PACIENTE
Pueden ser requeridos por el médico, administrativos o pacientes.

Mandarín, Chino
Lunes a viernes, de 8 a 20 h.
Tel: [Redacted]
Es importante solicitarlo con al menos 48 h. de anticipación. Aclarar número de afiliado, lugar, fecha y hora de la consulta.

Emergencias
(solo para personal médico y administrativo)
Lunes a viernes: de 20 a 8 hs.
Sábados, Domingos y Feriados: las 24 hs.
Tel: [Redacted]

Figura 2. Afiche de promoción para el personal de salud (2017).

5 ¿Quién necesita el servicio? La construcción del destinatario

Si bien el programa se concibió, desde un inicio, para cubrir una necesidad detectada con cierto grupo de pacientes, luego de su implementación se comenzó a ampliar el destinatario, en vistas a construir un programa de mediación que pudiera atender a otras necesidades, tanto lingüísticas como culturales.⁸ Esta intención la hemos observado tanto en los testimonios de las personas entrevistadas como en diferentes documentos institucionales. Sin embargo, si obser-

vamos las acciones y decisiones del equipo en cuanto a la selección del personal, sus modos de intervención, las lenguas que se utilizan, vemos una orientación preferencial hacia este primer grupo de destinatarios. En palabras de la segunda coordinadora, esto se justifica por la demanda: “Lo que pasa es que esto está hecho para China y Corea, porque es que tenemos mucha cantidad y la demanda así nos exigió. Pero realmente estamos preparados para todo” (Entrevista 2).

Como desarrollaremos en la sección siguiente, esta apertura hacia nuevos destinatarios puede leerse a la luz de ciertos procesos de mercantilización del lenguaje y comercialización de la diversidad lingüística, similares a los que se han estudiado en diversos espacios de producción económica (Duchêne 2011, Heller 2010, Codó 2018): así, el hospital podría encontrar en este programa una oportunidad para expandirse y ganar nuevos clientes. Ahora bien, ¿cuáles son esos clientes? ¿Qué lenguas hablan? Para responder, podemos revisar los ejemplos que compartió la coordinadora en la entrevista. Allí, brindó el ejemplo de un paciente alemán, al cual se le brindó el servicio de facilitación, contratando a un intérprete alemán. Ante la pregunta por pacientes de otras provincias o países limítrofes, hablantes de lenguas indígenas, mencionó que tienen “una enfermera que habla guaraní y quechua”. De este modo, parecería que existen intervenciones diferentes (en este caso, la provisión de intérpretes formados versus intérpretes *ad hoc*) para cada grupo de clientes, de acuerdo con una jerarquización implícita de sus lenguas que opera no sólo en la institución, sino en el país.

En cuanto a la construcción del destinatario “principal”, este se presenta en términos homogéneos, tal como revela la selección de las lenguas que se utilizan para facilitar la comunicación: son todas lenguas estándar, correspondientes a estados nación (“esto está hecho para China y Corea”). En la entrevista al segundo equipo, al preguntarles a las facilitadoras por las lenguas que utilizan los pacientes, observamos que opera una selección dentro de estas comunidades:

(11) INV: *Y pasa también que hay otras lenguas, ¿no?, quizás, en China, y que...*

F3: *Claro, en este caso, en realidad, lo que ya sea de China continental o Taiwán, son dialectos, en realidad. Entonces, por lo general vienen con familiares que hablen el idioma chino y se hace como una especie de interpretación o traducción al idioma chino mandarín, y ahí interviene alguna de nosotras para que el médico pueda entender.*

F2: *Claro, lo que nosotras dos hablamos es el chino mandarín, es decir, es la lengua oficial de China continental y Taiwán. Se supone que es el idioma que todos hablan, pero a veces los pacientes vienen de lugares más chiquitos, pueblitos, y tienen sus propios dialectos. En ese caso, a veces ellos con mucho esfuerzo intentan hablar el chino mandarín o, como dice mi compañera, tienen un familiar que más o menos se maneja en chino mandarín y ahí hay una...*

INV: *hacen la cadena, digamos...*

F2: *claro*

C2: *sí, nos complica, porque ellos tienen muchos dialectos...*

F2: *hay muchos dialectos en China (Entrevista 2)*

Al preguntar acerca de otras lenguas habladas por los pacientes, las dos facilitadoras realizan una categorización de estas en la que subyace una ideología monoglósica (Bürki y Morgenthaler 2016): desde su perspectiva, en China continental y Taiwán existiría una única norma, que

permite clasificar los usos lingüísticos de quienes siguen dicha norma dentro la categoría de *lengua* (estándar, oficial: chino mandarín) y las otras variedades, por fuera de la norma, como *dialectos* (Blommaert 2009).

Así, si bien en ciertos discursos institucionales parece haber un movimiento de apertura hacia otras comunidades lingüísticas, donde se construye un destinatario amplio y diverso (“estamos preparados para todo”), este parece reducirse a un único destinatario posible en la práctica, que se manifiesta en las acciones y decisiones del equipo (selección del personal, modos de intervención, lenguas que se utilizan, etc.), que se destinan exclusivamente a la comunidad china, y que realiza una selección, dentro de esta comunidad, de un tipo de población, desestimando la diversidad interna. No sabemos qué cantidad de pacientes chinos que llegan HBA no hablan esa lengua oficial, pero sí que deberán estar acompañados o hacer el esfuerzo de hablar la lengua que el programa ofrece para ellos. En tal sentido, como una consecuencia inintencionada, la facilitación no responde a las necesidades del usuario, sino a las posibilidades de la institución.

6 Procesos de evaluación y mercantilización del lenguaje

En el segundo período, como dijimos, el programa se desplaza de la Gerencia General al Departamento de Calidad del hospital. Esta nueva ubicación introduce otros modos de concebir sus acciones e intervenciones. Por un lado, exige establecer una relación entre las prácticas de comunicación sobre las que el programa interviene y la calidad de los servicios de salud que el hospital ofrece. Esto se evidencia en la entrevista, en la que surge por parte de la coordinadora actual la asociación entre su lugar institucional y lo que se espera que hagan (evaluación de la calidad del servicio provisto):

- (12) C2: [...] *estamos armando cómo vamos a hacer para controlar la satisfacción en un paciente que ha recibido la traducción china, estábamos viendo cómo lo vamos a hacer. Estamos planteándonos... ¿hacemos el paciente intervenido versus el paciente no intervenido? ¿bajo qué denominador? ¿Toda la población china que nosotros tenemos? Y estábamos planteándonos, o sea, está el planteo. Porque estamos dentro del Departamento de Calidad, imposible que no lo hagamos.*

Por otro lado, esta nueva ubicación en la estructura institucional implica la articulación con otros actores, otras prácticas y políticas institucionales que también inciden en la orientación de las acciones del programa. Esto se observa claramente en relación con la *Joint Commission International* (JCI), una comisión internacional de calidad que evalúa y acredita servicios médicos y organizaciones sanitarias de todo el mundo. En 2015, el HBA obtuvo la certificación en calidad y seguridad de la JCI y se convirtió, así, en una de las dos instituciones sanitarias que poseían esta acreditación en Argentina. Para alcanzar y mantener dicha certificación, el Departamento de Calidad trabaja en el establecimiento de planes de acción estratégica y mecanismos de control y gestión de la calidad que se manifiestan en varios documentos institucionales que fueron producidos durante este período, como el *Manual de Calidad* y el *Reporte de Sustentabilidad*, y que le permiten prepararse para las auditorías de la JCI, que se realizan cada tres años.

A continuación, examinaremos cuáles son los parámetros a partir de los cuales se evalúan las prácticas de comunicación y mediación, así como su vínculo con nuevos actores e instrumentos que intervienen en este período.

6.1 La eficacia

Desde la perspectiva de la JCI, la comunicación y el lenguaje son elementos que pueden (y deben) ser evaluados, con el objetivo de alcanzar ciertos estándares de calidad de la atención sanitaria (Schyve 2007: 361). Esta perspectiva se observa en el *Manual de Calidad* (2017), en el que la comunicación se concibe como un instrumento clave para constituir la relación entre pacientes y profesionales de la salud y alcanzar, así, los resultados terapéuticos esperados:

- (13) *Las diferencias culturales, sociales y económicas existentes en los ciudadanos que atendemos en el Hospital constituyen una barrera para la comunicación e interacción con los pacientes. [...] Diferentes autores han demostrado que la ausencia de una comunicación eficaz disminuye la comprensión y aceptación del problema de salud por el paciente, y que estas dos razones inciden directamente en el resultado de la asistencia que prestamos* (HBA 2017: 14).

En este fragmento, las diferencias son entendidas en términos de “barreras” para la comunicación, que no se sitúan en la relación médico-paciente sino que *existen* “en los ciudadanos”: son ellos los categorizados como “diferentes” y, por lo tanto, los que obstaculizan la comunicación. Nuevamente, la comunicación es concebida en una sola dirección: del médico hacia el paciente, por lo que los obstáculos solo afectan a este último y se traducen en una falta de comprensión y “aceptación del problema de salud”.

Estas ideas sobre la comunicación informan medidas particulares, estrategias y decisiones de gestión, que se describen en el manual. Para lograr una “comunicación eficaz”, se establece una serie de recomendaciones que deja al descubierto que el único objetivo de la interacción con los pacientes es *entregarles información*: “generar la información necesaria”, “comunicar toda la información necesaria”, “incorporar en el programa de formación un curso de comunicación e información con el paciente”, “identificar las dudas más frecuentes planteadas por los pacientes en cada proceso y elaborar un documento informativo a entregar al paciente con las respuestas” (HBA 2017: 15).

De este modo, la comunicación se presenta, desde la óptica del Departamento de Calidad, como un proceso unidireccional cuyo objetivo es dar información a alguien que no la tiene (y la necesita). Así, no resulta extraña la orientación preferencial por el material escrito para resolver los “obstáculos” en la comunicación: a la vez que refuerza el lugar pasivo del que recibe información, ciertas ideas asociadas a la productividad, el ahorro de recursos y tiempo, hacen que este medio sea el privilegiado para transmitir información a los pacientes.

Esto se refleja en un número de traducciones llevadas adelante por las facilitadoras del programa, que toman materiales de prevención en salud producidos (en español) por el Comité de Educación y los traducen al chino mandarín, de acuerdo con lo que se documenta en el registro de traducciones del programa. En febrero de 2016, el equipo actual creó una página de Facebook para el programa, donde se publican muchos de estos materiales traducidos. Dada la escasa interacción observada en esta red social (en diciembre de 2018 tenía solo 78 seguidores), pregunté por esta vía de comunicación a la supervisora del período anterior, quien señaló que la difusión de contenidos a través de esta red social era inútil, dado que “los chinos no usan Facebook” (Entrevista 3). En este caso, esta acción contrasta con el hecho de que la página web del hospital y el portal de salud, plataforma que se emplea para pedir turnos y realizar

videoconsultas, están disponibles sólo en español. Así, como han señalado otros trabajos (cfr. Collins y Slembrouck 2006; Moyer 2011), estas iniciativas que privilegian los materiales escritos no parecen atender las necesidades reales de los pacientes.

6.2 La productividad

En línea con la necesidad institucional de evaluación que ya hemos mencionado, observamos que el nuevo equipo en este período ha llevado adelante procesos de evaluación de las prácticas de comunicación y mediación que destacan la *productividad* del programa durante estos años. En ese sentido, resulta interesante examinar cómo se evalúan estas prácticas, desde la perspectiva institucional, y cómo se comunican los resultados de dicha evaluación en los reportes del hospital que se producen durante este segundo período.

El reporte de lo que ha hecho en cada período el programa se realiza a través de una evaluación cuantitativa que registra la cantidad de facilitaciones, horas de facilitación y traducciones realizadas, junto con la comparación con años anteriores⁹. En el anuario de 2007, por ejemplo, se describe de la siguiente manera y se acompaña de gráficos que ilustran los datos presentados (Figura 3):

- (14) *Con respecto a los servicios que presta a la comunidad china y siempre con el fin de promover la comunicación intercultural, el Hospital realizó durante este ejercicio 1502 facilitaciones en total y brindó 1001 horas de facilitaciones de mandarín, en particular, en consultorios de diferentes servicios. Esto representa un aumento considerable respecto del período anterior, durante el cual se llevaron a cabo 1330 facilitaciones en total y 982 horas de facilitaciones de mandarín. [...] En el último período, los facilitadores del Hospital tradujeron 30 documentos de diferentes servicios médicos. (HBA 2017: 116)*



Figura 3. Gráficos que acompañan el reporte anual del hospital.

Fuente: Memoria y balance del 2017.

El análisis de estos documentos revela, nuevamente, una caracterización del programa como *servicio*, cuyas prácticas (“facilitaciones idiomáticas de mandarín”, “interpretación simultánea en el consultorio”, “traducir”) son evaluadas a partir de una lógica empresarial, que busca medir su productividad en un período de tiempo determinado (cfr. Duchêne 2011). Una productividad que es concebida sólo desde el racionalismo económico, que se mide en la cantidad de horas y documentos traducidos, como si fuera lo único que permitiera justificar la existen-

cia o continuidad del programa. Las prácticas de mediación se convierten en “*communication skills*”, una forma de capital lingüístico que se valora en relación con su utilidad en la institución (Urciuoli y LaDousa 2013). Si bien este parámetro (su utilidad, manifiesta en el hecho de que el servicio se esté utilizando) legitima la necesidad del programa, resulta llamativo que sea lo único que se contempla en el reporte anual. La evaluación se convierte, entonces, en un modo de mostrar que “se están tomando medidas” para alcanzar una comunicación eficaz con los pacientes y cumplir con los estándares de calidad necesarios para obtener (o mantener) la acreditación de JCI. En cuanto al fin declarado de “promover la comunicación intercultural”, este parece perderse de vista en la evaluación.

6.3 Estándares de calidad y nuevas autoridades lingüísticas

Otras acciones llevadas adelante en este período se orientan hacia una evaluación *técnica* de la calidad de la mediación. En la última entrevista que realicé al equipo (2018), el supervisor refirió que habían lanzado unas encuestas para los médicos, para conocer sus opiniones acerca del programa, ya que en octubre de ese año era la evaluación de la JCI. Según él, querían hacer algo similar con los pacientes, pero aún estaban pensando en cómo implementarlo ya que, desde la perspectiva del equipo, dentro de esta población se mostraban más reacios a responder.

En esa misma reunión, mencioné la dificultad de evaluar las prácticas de mediación, teniendo en cuenta que no existen normas claras que regulen la actividad de los mediadores sanitarios en el país, como tampoco una formación específica para actuar en estos contextos. El supervisor mencionó en ese momento que sí había normas para los intérpretes en salud, que –justamente– desde hacía muy poco estaban buscando implementar en el hospital: se trata de las normas internacionales *ISO 13611:2014(E), Interpreting – Guidelines for Community Interpreting*, publicadas en 2014. Efectivamente, en un documento interno que se titula “Balance de los últimos 18 años”, se expresa lo siguiente:

- (15) *En enero del 2018 se procedió a la adquisición de las Normas “IRAM-ISO 13611:2016 Linamientos [sic] para la Interpretación en los Servicios Comunitarios”, “ISO 13611:2014, IDT Interpreting Guidelines for community interpreting”, para poder establecer criterios, orientación, recomendaciones y proporcionar los principios y las practicas básicas y necesarias para garantizar un servicio de interpretación de calidad para las distintas comunidades lingüísticas (HBA 2018: 3)*

Los estándares internacionales que establecen la calidad de las prácticas de mediación en este período pasan a constituirse como interlocutores autorizados que indican no solo *qué* es lo que se debe hacer, sino también *cómo*. En un análisis de esta versión de las normas ISO, Remael y Carroll (2015) señalan que este documento ofrece una visión general de los diversos componentes de la práctica de interpretación comunitaria y sus ámbitos de aplicación, incluyendo una discusión acerca de los derechos y deberes de quienes proporcionan y utilizan el servicio. Estos autores concluyen que esta norma aborda los temas de una manera muy superficial: no ofrece ejemplos de prácticas específicas, no describe los problemas típicos ni sugiere cómo garantizar la calidad profesional. En definitiva, señalan que puede ser una herramienta útil “for newcomers to the field, including policy-makers facing societies that are increasingly multilingual and multicultural”, pero que no presenta soluciones y, por lo tanto, no resulta una norma realmente aplicable (Remael y Carroll 2015: 3).

En cierto modo, las normas ISO se constituyen como nuevas autoridades para la gestión del lenguaje en esta institución, ya no desde un saber teórico-académico (centralizado en el rol de la coordinadora), como parecía predominar en el primer período, sino desde un conocimiento técnico que se presenta como accesible a cualquier persona. Al parecer, solo se trata de seguir los criterios, recomendaciones y lineamientos estipulados en este documento para evaluar las prácticas de mediación: de este modo, todos se convierten en potenciales “especialistas” o “gestores” del lenguaje. Como apuntan Duchêne y Heller (2012), se trata de una ideología presente en muchos espacios de trabajo bajo la cual el lenguaje puede ser visto como “objetivo” y puramente técnico, por lo que las prácticas comunicativas pueden ser formalizadas y estandarizadas: “Technical tools are linked to the rationalization of work in the sense that they permit an automated management of language and communication” (Duchêne y Heller 2012: 331).

En la misma línea, estos nuevos estándares tienen un impacto en la selección y contratación de los mediadores lingüísticos, proceso que ha continuado transformándose en los últimos años. En mayo del 2018, el Hospital realizó un convenio con la empresa *Go Global Consulting*, una consultora de interpretación y traducción fundada en 2008 con sedes en Argentina, Estados Unidos y España. Esta consultora es miembro del *Global Communications Business Group*, una compañía transnacional producto de la unión de cinco empresas que ofrecen servicios de traducción, interpretación y localización en diferentes regiones del mundo. El objetivo de este convenio se expresa de la siguiente manera en el documento antes citado:

- (16) *A partir de mayo del mismo año [2018] se concretó un convenio entre el Hospital [...] de Buenos Aires y la empresa GoGlobal Consulting (consultoría de interpretación y traducción), para disponer de un pool de intérpretes comunitarios en idiomas coreano, chino, alemán e inglés, para poder dar respuesta a las distintas demandas idiomáticas tanto en forma presencial como a través de dispositivos online (videoconferencias a través de tablets, celulares y PC) ubicados en los consultorios de los profesionales [sic] (HBA 2018: 3)*

De acuerdo con el documento, el convenio termina de convertir al programa en un servicio de interpretación en salud, cuyos mediadores –designados ahora como “un pool de intérpretes comunitarios”, en línea con la denominación de las normas ISO– son contratados de manera externa para actuar de forma presencial o a través de dispositivos tecnológicos. Quienes ofrecen estos servicios son empresas transnacionales que cuentan con intérpretes que operan desde diversos lugares del mundo y que se convierten, entonces, en una nueva categoría de actores (“expertos”, cfr. Shankar y Cavanaugh 2012) que intervienen en las acciones de gestión del lenguaje. La gestión del lenguaje queda ubicada, así, entre las prácticas institucionales locales y procesos socioeconómicos translocales que permiten explicar las alianzas y convenios que elige llevar adelante el hospital en este período. De este modo, si comparamos con los intereses que motivaron la creación del programa de mediación lingüística, resulta evidente que los servicios lingüísticos en esta institución han sido sometidos a un proceso de transformación, adquiriendo nuevos significados, valores y formas de circulación que traspasan las fronteras de las comunidades locales y se expanden a contextos globales.

7 Conclusiones

En este trabajo analizamos las acciones de gestión institucional que operan dentro de un programa desarrollado en un hospital de Buenos Aires para intervenir sobre la comunicación en contextos de diversidad lingüística. En tanto sitio de disputa ideológica, este espacio nos ha

permitido examinar cómo sus actores despliegan y explican ciertas ideas acerca de la comunicación, el multilingüismo, las lenguas y sus hablantes, y cómo estas ideas se materializan en prácticas, con efectos concretos para las personas que transitan por el contexto estudiado.

Por una parte, nos propusimos conocer las concepciones acerca de la mediación que circulan en el hospital. Para eso, analizamos las ideas de comunicación que subyacen a ciertas decisiones, y que sustentan la creación de un modelo de mediación supuestamente imparcial, en el que se configura al mediador como un tercer participante neutral (y casi invisible) en la comunicación. Este modelo se sustenta en una configuración ideológica que hemos identificado en varios discursos institucionales a lo largo de los años: la comunicación es entendida como conducto, cuyo destino es el traspaso de información de una dirección a otra. En la comunicación en salud (y su evento prototípico, la consulta médica), esto se traduce en un rol activo asignado al profesional y un rol pasivo al usuario/paciente. En los casos en que esta comunicación no funciona (el conducto está obstruido), el análisis de los discursos institucionales revela que la responsabilidad recae en una de las partes: los “obstáculos” se atribuyen al paciente. De allí que la solución propuesta sea la inserción de un tercer participante o, en ocasiones, la entrega de material informativo por escrito, con las limitaciones que conlleva.

No obstante, desde la óptica de quien actúa como mediador, el posicionamiento del facilitador presenta desafíos. En un caso, vimos que “facilitar” la comunicación es una práctica que se resignifica en cada interacción; de este modo, se evidencia que las ideas acerca de la comunicación y la mediación no tienen nada de “natural”, sino que varían en función de la posición que ocupan las personas en el entramado institucional.

A través del análisis, observamos también que el modelo de mediación propuesto se sustenta en ideologías acerca de las lenguas y sus hablantes que vinculamos a ideologías monoglósicas. Por una parte, en la selección de los recursos humanos identificamos una concepción del bilingüismo que supone una concepción de las lenguas como entidades discretas y separadas en “polos” estándares, invisibilizando otras variedades lingüísticas dentro del espacio sociolingüístico en cuestión. Por otra parte, en la selección de las lenguas que emplean las facilitadoras se proyecta una imagen institucional del destinatario del programa como hablante de la lengua nacional u oficial, que desestima la diversidad de repertorios sociolingüísticos de los pacientes que asisten al hospital. A pesar de advertir que hay pacientes que hablan otras lenguas o variedades, las facilitadoras del segundo período naturalizan el estatus dominante de una determinada variedad (la “lengua oficial”), frente a otras variedades categorizadas como “dialectos”.

Así como el análisis ha permitido identificar continuidades en ciertas construcciones ideológicas a lo largo de los años, hemos observado que existen intereses diversos y lógicas heterogéneas que orientan las intervenciones sobre las prácticas de comunicación en el contexto estudiado. En particular, nos hemos enfocado en los cambios que experimenta el programa al modificarse su lugar en el entramado institucional y al asumir una nueva coordinadora, que, para el estudio de las ideologías lingüísticas, nos permite recuperar la idea de posicionalidad de Kroskrity (2004). La emergencia de discursos que evalúan las prácticas de mediación a partir de parámetros como la efectividad, la productividad y la calidad, así como la incorporación de nuevos actores e instrumentos para llevar adelante esta evaluación, dejan ver una doble orientación en la gestión institucional, que busca, al mismo tiempo, atender las necesidades de algunos de sus pacientes y expandir un servicio que entiende el multilingüismo como un recurso que puede ser explotado para generar nuevos clientes. Esta orientación queda manifiesta en las certificaciones que persigue el hospital, que le permiten prepararse para un mercado global de clientes, al contar con estándares de calidad reconocidos internacionalmente. En tal sentido, las

acciones e intervenciones en este segundo período aparecen mediadas por una ideología emolingüística (López García 2010) –aquella que concibe a las lenguas como instrumentos o recursos, desde una visión utilitaria–, manifiesta en los procesos de mercantilización del lenguaje y de comercialización de la diversidad lingüística.

Como han señalado varios autores (Heller 2010; Shankar y Cavanaugh 2012; Urciuoli 2008), en los contextos neoliberales las lenguas se conciben en términos de mercancías que proporcionan acceso a mercados globales, por lo que la elección de las lenguas que “habla” la institución nunca es insignificante: muy a menudo está vinculada a opciones estratégicas y simbólicas en términos de expansión económica de las empresas (Duchêne 2011). Creemos que es a la luz de estos fenómenos que debemos considerar este desplazamiento hacia lo que consideramos un nuevo “paquete de lenguas” que el hospital ofrece, donde las lenguas mencionadas incluyen no solo al chino o coreano (las lenguas que originaron la necesidad de ofrecer un servicio de asistencia idiomática) sino también al inglés y al alemán. Esta elección de lenguas es, también, reflejo de orientaciones ideológicas que conviven en el hospital, que siguen lógicas diversas y muestran la complejidad del entramado institucional.

Para concluir, creemos que el estudio de las ideologías lingüísticas ha resultado productivo para comprender los vaivenes y tensiones que existen en la gestión del multilingüismo en esta institución a lo largo de los años. Al mismo tiempo, nos ha permitido evidenciar algunos de los efectos concretos de estas ideologías en el contexto estudiado, especialmente relevantes cuando las acciones de gestión quedan desvinculadas de las necesidades y de la realidad sociolingüística de los grupos a los que pretenden asistir.

8 Referencias bibliográficas

- Angelelli, Claudia. 2014. Interpreting in the healthcare setting. Access in cross-linguistic communication. En H. Hamilton y W.Y.S. Chou, eds. *The Routledge handbook of language and health communication*. Routledge.
- Angelelli, Claudia V. 2019. *Healthcare interpreting explained*. Londres: Routledge.
- Angouri, Jo. 2014. Multilingualism in the workplace: Language practices in multilingual contexts. *Multilingua* 33 (1-2): 1-9.
- Blommaert, Jan. 2009. Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology* 50 (4): 415-441.
- Blommaert, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.
- Brisset, Camille; Leanza, Yvan; Laforest, Karine. 2013. Working with interpreters in health care: A systematic review and meta-ethnography of qualitative studies. *Patient Education and Counseling* 91 (2): 131-140.
- Bürki, Yvette; Morgenthaler García, Laura. 2016. En torno al olvido en el estudio de la variación lingüística del español. *Estudios de Lingüística del Español* 37: 3-15.

- Cicourel, Aaron. 1980. Three models of discourse analysis: The role of social structure. *Discourse Processes* 33: 101-132.
- Codó, Eva. 2018. Language policy and planning, institutions and neoliberalization. En J. Tollefson y M. Pérez-Milans, eds. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 467-484.
- Collins, James; Slembrouck, Stef. 2006. "You Don't Know What They Translate": Language Contact, Institutional Procedure, and Literacy Practice in Neighborhood Health Clinics in Urban Flanders. *Journal of Linguistic Anthropology* 16 (2): 249.
- Del Percio, Alfonso. 2018. Turning Language and Communication into Productive Resources. En J. Tollefson y M. Pérez-Milans, eds. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 526-543.
- Del Valle, José. 2007. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Fráncfort: Iberoamericana/Vervuert.
- Del Valle, José; Meirinho-Guede, Vitor. 2015. Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez-Rexach, ed. *Enciclopedia de Lingüística hispánica*. Routledge, pp. 622-631.
- Duchêne, Alexandre. 2009. Marketing, management and performance: Multilingualism as commodity in a tourism call centre. *Language Policy* 8 (1): 27-50.
- Duchêne, Alexandre. 2011. Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme: l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs. *Langage et société* 2: 81-108.
- Duchêne, Alexandre; Heller, Monica. 2012. Language policy in the workplace. En B. Spolsky, ed. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 323-334.
- Elderkin-Thompson, Virginia; Silver, Roxane Cohen; Waitzkin, Howard. 2001. When nurses double as interpreters: a study of Spanish-speaking patients in a US primary care setting. *Social Science & Medicine* 52 (9): 1343-1358.
- Finkelstein, Laura. 2017. Miradas sobre usuarios migrantes regionales e interculturalidad en salud. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina* 2 (1): 40-58.
- Fraser, Georgina. 2022. Ser intérprete indígena en Chaco (Argentina): implicancias de una categoría en construcción. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción* 15 (2): 274-293.
- Gal, Susan. 1989. Language and political economy. *Annual Review of Anthropology* 18: 345-367.
- Gal, Susan. 2012. Sociolinguistic Regimes and the Management of "Diversity". En M. Heller y A. Duchêne, eds. *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*. New York: Routledge.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

- Grimson, Alejandro; Ng, Gustavo; Denardi, Luciana. 2016. Las organizaciones de inmigrantes chinos en Argentina. *Migración y Desarrollo* 14 (26): 25-73.
- Grosjean, François. 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language* 36 (1): 3-15.
- Heller, Monica. 2010. Language as Resource in the Globalized New Economy. En N. Coupland, ed. *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Blackwell, pp. 350-365.
- Heller, Monica; Duchêne, Alexandre. 2012. Pride and Profit. Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State. En M. Heller y A. Duchêne, eds. *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*. Routledge.
- Hsieh, Elaine; Kramer, Eric Mark. 2012. Medical interpreters as tools: dangers and challenges in the utilitarian approach to interpreters' roles and functions. *Patient education and counseling* 89 (1): 158-162.
- Incaugarat, María Florencia. 2022. "Chinese Medicine Is Not Just Acupuncture": The Experience of Chinese Immigrants in the Argentinian Healthcare System. En M. Badaró, ed. *China in Argentina, Historical and Cultural Interconnections between Latin America and Asia*. Palgrave Macmillan, pp. 95-119.
- Irvine, Judith T.; Gal, Susan. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity, ed. *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. School of American Research Press, pp. 35-84.
- Kroskrity, Paul. 2004. Language Ideologies. En A. Duranti, ed. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 496-517.
- López García, Ángel. 2010. *Anglohispanos. La comunidad lingüística iberoamericana y el futuro de Occidente*. Barcelona: Península.
- Lüdi, Georges; Py, Bernard. 2009. To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6 (2): 154-167.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica; Piovani, Juan Ignacio. 2007. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Mera, María Carolina. 2016. Migración coreana y china en Argentina, 1960-2000. En Organización Internacional para las Migraciones (OIM), ed. *Los inmigrantes en la construcción de la Argentina*. Buenos Aires: OIM, pp. 91-106.
- Moyer, Melissa G. 2011. What multilingualism? Agency and unintended consequences of multilingual practices in a Barcelona health clinic. *Journal of Pragmatics* 43 (5): 1209-1221.
- Ozolins, Uldis. 2010. Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation. *The Journal of Specialised Translation* 14 (1): 194-215.

- Pöchhacker, Franz; Shlesinger, Miriam. 2007. Introduction. Discourse-based research on healthcare interpreting. En F. Pöchhacker y M. Shlesinger, eds. *Healthcare interpreting: discourse and interaction* (Vol. 9). John Benjamins Publishing.
- Prego Vázquez, Gabriela. 2023. (Des) reconocimiento sociolingüístico y escalaridad en los nuevos repertorios lingüísticos locales de los jóvenes en Galicia. En G. Prego Vázquez y L. Zas Varela. eds. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, pp. 85-118.
- Ribas, Marta Arumi; Chaigneau, Lisette; Amengual, Macarena D.; Díaz-Galaz, Stephanie. 2022. Creencias y percepciones de los facilitadores lingüísticos entre criollo haitiano y español en Chile. Resultados de una investigación-acción. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción* 15 (2): 252-273.
- Roat, Cynthia E.; Crezee, Ineke H. M. 2015. Healthcare interpreting. En H. Mikkelsen y R. Jourdenais, eds. *The Routledge Handbook of Interpreting*. Routledge, pp. 236-253.
- Rosa, Jonathan; Burdick, Christa. 2017. Language ideologies. En O. García, N. Flores y M. Spotti, eds. *The Oxford Handbook of Language and Society*. New York: Oxford University Press, pp. 103-123.
- Remael, Aline; Carroll, Mary. 2015. Community Interpreting: Mapping the present for the future. *The International Journal for Translation & Interpreting* 7 (3): 1-9.
- Santos, Maricel G.; Showstack, Rachel; Martínez, Glen; Colcher, Drew; Magaña, Dalia. 2022. Language access and interpretation in health care. En *Health Disparities and the Applied Linguist*. Routledge, pp. 38-53.
- Schrader-Kniffki, Martina. 2019. Diversidad de normas en espacios comunicativos de traducción e interpretación jurídicas de lenguas indígenas. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law* 71: 158-170.
- Schyve, Paul M. 2007. Language differences as a barrier to quality and safety in health care: the Joint Commission perspective. *Journal of general internal medicine* 22 (2): 360-361.
- Shankar, Shalini; Cavanaugh, Jillian R. 2012. Language and Materiality in Global Capitalism. *Annual Review of Anthropology* 41: 355-369.
- Unamuno, Virginia; Bonnin, Juan Eduardo. 2018. "We Work as Bilinguals". Socioeconomic Changes and Language Policy for Indigenous Languages in El Impenetrable. En J. Tollefson y M. Pérez-Milans. eds. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press.
- Urciuoli, Bonnie. 2008. Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist* 35 (2): 211-228.
- Urciuoli, Bonnie; LaDousa, Chaise. 2013. Language management/labor. *Annual Review of Anthropology* 42: 175-190.

- Valero-Garcés, Carmen. 2007. Challenges in multilingual societies. The myth of the invisible interpreter and translator. *Across Languages and Cultures* 8 (1): 81-101.
- Valero-Garcés, Carmen. 2019. Training public service interpreters and translators: facing challenges. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law* 71: 88-105.
- Vilar, Milagros. 2018. *Gestión de la diversidad lingüística y cultural en un hospital de Buenos Aires: un estudio de caso* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Maestría en Gestión de Lenguas.
- Vilar, Milagros. 2019. Actores, lenguas y lenguajes en el paisaje lingüístico hospitalario: entre la privatización y la agencia. *Signo y seña* (35): 67-88.
- Wadensjö, Cecilia. 2013. *Interpreting as interaction*. New York: Routledge.
- Woolard, Kathryn A.; Schieffelin, Bambi B. 1994. Language Ideology. *Annual Review of Anthropology* 23: 55-82.

Notas

1. Para una caracterización de la migración china y coreana en Argentina, véase Grimson, Ng y Denardi (2016) y Mera (2016).
2. En la actualidad, pese a que el sistema de salud público no cuenta con políticas destinadas a hablantes de lenguas diferentes del español, sí existen algunas iniciativas en hospitales de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires, como el Hospital Británico que, tras un convenio firmado en 2014 con la Cámara de Supermercadistas y Comerciantes Chinos, cuenta con personal bilingüe y cartelería en mandarín-español.
3. Para resguardar el anonimato de los participantes, se han reemplazado sus nombres por iniciales que refieren a sus roles en el programa estudiado: dos coordinadoras, tres facilitadoras bilingües y un supervisor.
4. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas, a excepción de la última, que fue la más breve y tuvo como objetivo principal conocer al supervisor, quien me brindaría acceso a documentos y materiales para la investigación.
5. Si bien está presente en muchos códigos de ética y normas de conducta, varios autores han acordado en que este modelo se basa en una concepción ficticia acerca de lo que son las interacciones mediadas por intérpretes en salud (cfr. Valero-Garcés 2007, Wadensjö 2013, Angelelli 2014).
6. En la entrevista, C1 comentó que consiguió que el hospital la autorizara a viajar a España, donde se formó como Mediadora Intercultural de Ámbitos Sanitarios en la Universidad Jaume I y realizó el Máster en Migración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias de la Universidad Autónoma de Madrid.
7. F1 cuenta que en algunos casos se requería la asistencia de un FCI en otras sedes del hospital, o en determinadas prácticas de urgencia que no permitían que los profesionales esperaran la llegada del FCI; en esos casos, la facilitación se realizaba por vía telefónica.
8. Durante el primer período, las facilitadoras también intervenían en casos de mediación cultural, que requerían otro tipo de acciones. No desarrollaremos este aspecto aquí por cuestiones de espacio.
9. En otros anuarios a los que pudimos acceder, como el de 2008 o 2009, correspondientes a la primera gestión, se incluía, además de la cantidad de facilitaciones realizadas, una distinción de acuerdo con qué servicios médicos la solicitaban o de qué nacionalidades eran los pacientes que las requerían. Aquí, solo se incluye la cantidad total de horas de facilitación y se distingue sólo a las que son en chino mandarín.

La integración a través de la lengua

Aproximación a las relaciones sociolingüísticas en un centro de acogida de menores no acompañados en España

Ignacio Andrés Soria

Ruhr-Universität Bochum

Alba Polo Artal

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Los procesos de movilidad de los menores que migran solos constituyen un fenómeno global que, sin embargo, apenas ha recibido atención académica desde los estudios contextuales del lenguaje, en particular para el caso español. En esta investigación analizamos, atendiendo a la teoría de las escalas sociolingüísticas, el alcance, el acceso y el valor de las lenguas que configuran el conjunto de relaciones sociolingüísticas adscritas a un centro residencial de menores extranjeros no acompañados en Aragón. Se parte de una mirada palimpséstica del espacio de protección a la infancia migrante y de la triangulación de datos elicitados por medio del análisis de la documentación del centro y de datos etnográficos elaborados a partir de las entrevistas semidirigidas realizadas con los actores implicados en las dinámicas residenciales del centro. Esto es, con los menores, el equipo educativo y la dirección del centro. A través de los resultados constatamos el dominio interaccional del español y del dariya, la reproducción de la ideología *de la integración a través de la lengua* y diversos procesos de reescalamiento sociolingüístico que afectan a las lenguas minorizadas en el centro, como es el caso del mandinga.

Palabras clave: Menores extranjeros no acompañados, MENAS, Relaciones sociolingüísticas, Ideología lingüística, Integración.

Abstract

The mobility processes of minors who migrate alone is a global phenomenon that, however, has received little academic attention from contextual studies of language, particularly in the Spanish case. In this research we analyze, according to the theory of sociolinguistic scales, the scope, access and value of the languages that make up the set of sociolinguistic relations attached to a residential center for unaccompanied foreign minors in Aragon. We start from a palimpsestic view of the migrant children protection space and from the triangulation of data obtained through the analysis of the center's documentation and ethnographic data elaborated from semi-directed interviews conducted with the actors involved in the center's residential dynamics: the minors, the educational team and the center's management. The results show the interactional dominance of Spanish and Dariya, the reproduction of the ideology of *integration through language* and various processes of sociolinguistic rescaling that affect minority languages in the center, such as Mandinka.

Keywords: Unaccompanied minors, Sociolinguistic relations, Language ideologies, Integration, Ethnographic sociolinguistic.

1 Introducción

¿Qué tipo de relaciones sociolingüísticas configuran las experiencias vitales de los jóvenes que migran sin acompañamiento adulto? La infancia migrante conforma un ejemplo concreto de subjetividades atravesadas por intensos procesos de (in)movilidad que derivan en la transformación de las relaciones sociolingüísticas (Weirich 2020; Andrés Soria y Morgenthaler García, en prensa). Un grupo particular de jóvenes migrantes imbuido en estos procesos y que ha llamado la atención mediática, académica y política durante las últimas dos décadas lo conforman los llamados Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS). Al comenzar el viaje migratorio y al dejar atrás sus países de origen y sus contextos más mediatos se producen cambios en los valores atribuidos a los recursos comunicativos que forman parte de sus repertorios lingüísticos, un aspecto que debe ser observado por su trascendencia en las trayectorias y experiencias vividas del lenguaje.¹ De ahí que centremos la atención en la consideración de la dimensión lingüística de(s) los espacios que ocupan y desocupan en su llegada al estado español, tal y como se interesan los estudios centrados en la matriz lengua-asilo. En esta contribución describimos las relaciones sociolingüísticas ligadas a un centro residencial de menores extranjeros no acompañados en Aragón, atendiendo a la verticalidad y a la horizontalidad escalar de las lenguas (apartado 4.1) para, en último término, arrojar luz sobre las ideologías lingüísticas activas que modulan las prácticas lingüísticas de los diversos actores que hacen parte del centro (apartado 4.2). En particular, centramos la atención en analizar el funcionamiento de la ideología dominante del centro: *la integración a través de la lengua*, que se encuentra ligada al discurso afin que circula en Europa (Flubacher y Yeung 2016; Garrido-Sardà 2010, 2013). Partiendo de una mirada palimpséstica del espacio de protección (Martínez, proyecto ViDes), nos apoyamos en las propuestas teóricas de las escalas sociolingüísticas (Blommaert 2007, 2015, 2021) y de las relaciones sociolingüísticas² (Weirich 2021) para analizar los principales fenómenos sociolingüísticos emergentes. Las preguntas que orientan la investigación son: ¿Qué lenguas y marcos escalares emergen en el espacio de un centro de menores extranjeros no acompañados?, ¿qué valores, accesos y alcances son adscritos a las lenguas que del espacio participan o podrían participar?

2 Menores migrantes no acompañados, integración y multilingüismo

En este apartado nos centramos en revisar el estado de la cuestión relativo a los menores extranjeros no acompañados y en describir la configuración espacial de los centros de menores. A su vez, discutimos el concepto de integración (a través de la lengua) y abordamos los principales aportes de los estudios sobre multilingüismo en contexto migratorio-residencial.

2.1 Menores migrantes y el espacio de protección

Desde las disciplinas sociales, una gran parte de la investigación académica se ha centrado en describir el perfil de los menores que residen en los centros, así como en analizar los modelos de intervención (Bravo y Santos-González 2017). Investigaciones como la de Westwood (2012) ahondan en el papel del uso de intérpretes y en el empleo de la lengua materna en la

práctica diaria, mientras que otros estudios ponen el foco en la invisibilización de las mujeres menores migrantes (Quiroga, Alonso y Sòria 2010), sin olvidar la conceptualización de los menores no solo desde el sistema de protección, sino como un actor migratorio global (Quiroga 2003; Suárez-Navaz 2006; Díaz Burgos 2014; Giovannetti 2017). Gimeno Monterde (2016, 2018) caracteriza el fenómeno de la migración de menores no acompañados como global, tensionante y no coyuntural, aspectos observables en casos como los de México, Estados Unidos, Sudáfrica o Europa. Si bien en este último continente se ha observado la tendencia creciente del número de llegadas de menores no acompañados (Parusel 2017), en su análisis del caso europeo (Italia y España), Gimeno Monterde (2016) concibe la infancia migrante sin acompañamiento como un fenómeno estable resultado de la globalización económica que produce tensiones en la regulación institucional de los estados. Estas tensiones tendrían dos razones concretas. En primer lugar, los sistemas de protección se enmarcan en el ámbito local mientras que los jóvenes participan de un campo social transnacional. En segundo lugar, existe un anudamiento entre el control-atenuación de los flujos migratorios de los estados y las resistencias de estos adolescentes a los protocolos de acogida, en tanto que son percibidos como barreras en sus proyectos vitales. En los años 90, el perfil mayoritario que se detectaba era el del menor de *sexo* masculino de entre 16 y 17 años, procedente de Marruecos. Sin embargo, el perfil ha ido variando, con un 60% de menores que proceden de países de África subsahariana como Senegal o Mali (Quiroga, Alonso y Sòria 2010), así como una mayor presencia del *sexo* femenino y una reducción en la edad. Respecto a la comunidad autónoma de Aragón, hay 237 niños, niñas y adolescentes migrantes en acogida residencial a fecha de diciembre de 2021 (Gobierno de Aragón). Es importante comprender, tal y como apunta Gimeno Monterde (2018), que la normativa que regula la acogida de estos menores ha sido fuertemente tensionada a causa de una doble consideración, por un lado, el marco de protección de la infancia al que son adscritos los jóvenes por ser menores de edad, y por otro, el control migratorio es activado como marco, al tratarse de jóvenes migrantes. Para el investigador,

esta tensión entre protección de la infancia y control migratorio estaría detrás del filtrado o de la selección en las medidas de protección, en función, entre otros factores, de la conducta de los menores ante los protocolos de acogida, de la situación política local o de los recursos económicos disponibles (2018: 97).

Este aspecto nos hace entender que las instituciones contemporáneas no responden a un único interés y que, como observaremos más adelante, en ellas convergen historicidades diversas que suman capas, funciones sociales, agentes y discontinuidades de un palimpsesto institucional. Estos espacios son entendidos como un producto social (Lefebvre 1974), que está determinado por la espacialización del comportamiento social y su encuerpamiento. A su vez, fungen como estrategia de dominación de los cuerpos y, al mismo tiempo, de reapropiación de los espacios y de agencia (De Certeau 1996). Para comprender este espacio, tomamos de referencia la noción de palimpsesto recogida por la investigadora Martínez (proyecto ViDes), quien concibe las casas de acogida y los centros de menores como espacios conformados por una acumulación de capas históricas, sociopolíticas e ideológicas que operan tanto en el plano vertical como horizontal puesto que son (re)articuladas por los agentes que participan de dichos espacios. Para este trabajo, nos centramos en la configuración del palimpsesto como un artefacto ligado al espacio residencial ocupado por los menores y los actores que los acompañan, un espacio textual en constante negociación y reescritura, pero que reconoce la presencia de huellas acumuladas en las prácticas sociales y de institucionalización. Desde una mirada sociolingüística etnográfica, esta superposición de capas se configura como objeto de análisis para comprender la incidencia que tienen las múltiples historicidades y espacialidades que convergen en la configuración de las relaciones sociolingüísticas de un espacio como el centro de menores. Estamos ante un

espacio migrante, de infancia y juventud, de resistencia, de deseo y de mandato de integración. Como señala Pujolar (2007), la lengua juega un papel fundamental en la regulación social de los inmigrantes a través del discurso de integración, de ahí que en esta investigación se atiende a dicho concepto, aceptando su ambigüedad y controversia.

Nuestra mirada es combinada con la conceptualización que hacen Blommaert, Westinen y Lepänen (2015) del espacio-tiempo a través de la teoría de las escalas sociolingüísticas para entender los mencionados procesos de espacialización de las lenguas. Nos guiamos particularmente a través de las dimensiones de verticalidad y horizontalidad, puesto que permiten dar cuenta de la complejidad que condiciona la interacción en el centro. Estamos ante una institución que reproduce características y marcos de las instituciones totalizadoras, al mismo tiempo que las desafía. En este sentido, hablamos de un multi-espacio: de residencia, de acogida y de amparo, con voces y prácticas institucionales históricas. Un espacio de trabajo, con movilidad laboral, escalas de estatus profesional y con turnicidad. Un espacio al que acudir, del que escapar y una sala de espera para un piso de autonomía, así como un espacio multilingüe, en el que las prácticas lingüísticas no pueden ser entendidas sin analizar los procesos de globalización y la microfísica sociolingüística de la propia institución.

2.2 La ideología lingüística de *la integración a través de la lengua*

La integración a través de la lengua ha sido constatado como uno de los discursos activos en Europa más productivos a la hora de regimentar las prácticas migrantes y de configurar la gubernamentalidad del sujeto hablante (cf. Martín Rojo y Del Percio 2019). Bajo este enfoque, las prácticas de integración social se ligan a la ideología lingüística persistente de que “la cohesión social y política exige una única lengua, un único orden metadiscursivo y una única voz” (Bauman y Briggs 2000: 201). Desde este punto de vista, este discurso conlleva un proceso de lingualización de la noción de integración que implica, a su vez, la vinculación ideológica, material, simbólica y jurídico-administrativa de la integración y de las lenguas. Estos vínculos activan la reproducción ideológica, pero también la construcción de un dispositivo socio-administrativo multiescalar. Ambos se orientan, en tándem, a incidir en las prácticas sociolingüísticas y de afiliación ciudadana de las personas que migran. Este dispositivo se observa en el nivel europeo; existe un proceso subyacente y activo que ha propulsado la reconceptualización de la noción de integración y que interviene en la forma en que las lenguas están participando de las políticas de integración de los diversos estados. Sales (2016) observa cómo el mandato de integración que ha formulado la Unión Europea con el aval de los estados miembros durante las dos últimas décadas para elaborar políticas de integración está virando en diversos territorios europeos hacia fórmulas imbricadas en lo que denomina “la obligación de integrarse”. La noción de integración, que de acuerdo con Blommaert y Verschueren (1998: 111-116) ha estado marcada por una fuerte vaguedad semántica (cf. Flubacher, Coray y Duchêne 2016), pasa a conceptualizarse como un hecho jurídico dependiente de la voluntariedad del migrante. Siguiendo a Sales, la integración se exige como requisito para entrar al país, otorga derechos y se transforma para la adquisición de la residencia y la nacionalidad, por ejemplo, a través de los requisitos lingüísticos. En último término, nos enfrentamos a un reenmarcado de la noción que se orienta hacia la omisión explícita de la responsabilidad comunitaria, a favor de lo que Garrido-Sardà (2010) llama la unilateralidad de la integración.

Desde un punto de vista centrado en los hablantes y tal y como formulan Flubacher y Yeung (2016), los discursos sobre la integración conllevan, al menos, tres subprocesos sociales que, a nuestros ojos, dotan de profundidad al dispositivo de la integración. Son los procesos de *cate-*

gorización, selección y activación. El primer conjunto refiere las formas de designación y de atribución de las categorías principales, como por ejemplo, quién es designado sujeto de la integración. Tiene que ver con las configuraciones particulares del binomio identidad-alteridad. Estas se reconstruyen discursiva y escalaramente en los contextos situados y se vinculan con los procesos de categorización. Tal y como constatan Flubacher y Yeung siguiendo a Blommaert y Verschueren (1998), las políticas de integración dependen de la producción de sujetos que *necesitan ser integrados*, razón por la cual podemos hablar de una “política de la diferencia”. Es decir, la tríada discurso, ideología y práctica se activa a partir de la construcción discursiva de los sujetos pendientes de integración (cf. Spotti 2020 para el caso de asilados en Bélgica), es decir, de los no-ciudadanos. Además, tal y como nos recuerda Garrido-Sardà (2010), los procesos de construcción de la diferenciación no están ausentes de complejidad, puesto que se encuentran intervenidos por los procesos de recursividad fractal (Irvine y Gal 2009). Tal y como observaremos más adelante, dentro de la categoría de “sujetos por integrar” se reconstruyen diferencias que crean nuevos grupos “diferenciables”, como ocurre con los procesos de diferenciación entre gambianos y magrebíes dentro del centro de menores. El segundo conjunto se refiere a los procesos de selección, que tiene que ver con las formas en las que un individuo accede a un estado o a unos recursos particulares. En el caso de nuestra investigación, los procesos de selección están adscritos a la atribución de la categoría administrativa MENA, que conlleva la entrada en el sistema de protección de infancia, donde cobra relevancia la distribución de los recursos lingüísticos del español, tal y como se verá más adelante. Y en tercer lugar, hablamos de los procesos de activación de tales sujetos ante el paradigma “derechos-obligaciones”. A este respecto, Garrido-Sardà (2010), en su investigación en una casa de acogida de una ONG, observa la *obligación de integrarse* y cómo los cursos de español y catalán funcionan como recursos de resocialización y como dispositivos de control migratorio que activan el marco del deseo de integrarse del migrante en términos de responsabilidad individual. La integración pasa por el abandono (al menos explícito) del multilingüismo. De hecho, la investigadora asegura que esta práctica es una concesión temporal que debe ser superada si hay voluntad de asumir aquellas prácticas que indexan españolidad, tal y como encontramos en nuestra investigación.

2.3 Menores migrantes y multilingüismo: el acceso, alcance y valor

Resulta sorprendente la ausencia de descripción sociolingüística de las experiencias vividas del lenguaje (cf. *Spracherleben*, Busch 2017) vinculadas a los menores migrantes no acompañados y a los espacios que ocupan durante sus procesos de (in)movilidad hacia y en España. Desde la lingüística de la migración, espacio disciplinar al que nos adherimos, se recomienda la triangulación metodológica y teórica, así como la transdisciplinariedad (Zimmerman y Morgenthaler 2007), por lo que para este trabajo nos hacemos eco de investigaciones afines en cuanto al espacio, participantes y enfoques. En primer lugar, sobre el funcionamiento de la dimensión lingüística en los espacios de primera acogida acudimos a las investigaciones de Garrido-Sardà (2010), centradas en la integración de adultos ‘en estado de irregularidad’ en el contexto catalán. En segundo lugar, sobre las prácticas de los jóvenes migrados y/o (afro)descendientes, atendemos a dos direcciones de estudio: las investigaciones enfocadas en la descripción de las prácticas lingüísticas, por un lado, de jóvenes magrebíes y, por el otro, de jóvenes subsaharianos, por corresponderse con los dos perfiles de los adolescentes del centro investigado. Para la primera, nos valemos de estudios que atienden a la descripción del dariya y de las variedades del árabe desde las consideraciones ideológicas y repertoriales, como son las aportaciones de Moustouï, Prego, Varela (2023) y Ali (2022). Con relación a la segunda, las condiciones lingüístico-migratorias que afectan a personas con orígenes en países subsaharianos como Gam-

bia o Senegal residentes en España han estado fuertemente desatendidas. Se tienen en cuenta las aportaciones sobre las hablas plurilingües de los wolof residentes en Madrid de Thiandoum (2018). Nos interesamos por adoptar un enfoque centrado en los hablantes (Purkarthofer y Flubacher 2023), también con relación a los espacios que ocupan. En este sentido, el espacio debe ser observado como una instancia compleja, policéntrica y estratificada en la que los individuos observan los múltiples órdenes de indexicalidad que intervienen la socialización, como la familia, la educación, los grupos de iguales, las redes internacionales o la religión (Blommaert 2007: 3). En tercer lugar, cabe mencionar las contribuciones de la sociolingüística de la globalización (Blommaert 2007) y el análisis de las relaciones entre lengua e integración (Flubacher y Yeung 2016; Garrido-Sardà 2010). En la investigación hacemos especial uso de la teoría de las relaciones sociolingüísticas (Weirich 2021) y de las escalas sociolingüísticas (Blommaert 2007, 2016, 2021). Según esta última, la complejidad del fenómeno sociolingüístico –derivada de la inestabilidad, la pluralidad y la indeterminación– es conceptualizable a partir de un sentido de escalaridad. Blommaert entiende la escalaridad como una aproximación a la convergencia del carácter individual y social del lenguaje que determina el fenómeno sociolingüístico, considerando “el hecho de que los eventos y procesos sociales se mueven y desarrollan en un continuum de escalas niveladas entre los extremos micro y macro” (Blommaert 2007: 4). En nuestro caso, las escalas permiten integrar una perspectiva de la verticalidad-horizontalidad que apunta la jerarquía de algunos fenómenos transidiomáticos, atravesados y mediados por la agencia del espacio y del contexto en los que se desarrollan. Los contextos son considerados como conjuntos policéntricos e igualmente estratificados (Blommaert 2007: 2). Además, el autor señala los procesos de subjetivización ligados a los cambios en los niveles escalares. El *upscaling* y el *downscaling* (Uitermark 2002) de las lenguas y variedades, así como de sus hablantes, ponen de manifiesto los movimientos que se producen con relación a la desigualdad en el acceso y a los recursos discursivos que indexan niveles escalares particulares (Blommaert 2007: 7). Por otro lado, Blommaert (2021) se apoya en las nociones de alcance (*scope*) y de valor (*value*), como lo hace Weirich (2021) en el enfoque de las relaciones sociolingüísticas, para referir “a horizontal image of spread, dimension, degree; but it refers simultaneously to value, distinction, quality in the sociolinguistic field, which is a vertical image of stratification” (Blommaert 2021: 375). A partir de estas dos teorías, entendemos las escalas como puntos de intersección entre el alcance (*scope*) y el valor (*value*) que adquieren los recursos atribuibles a un espacio sociolingüístico. Ambos elementos quedan íntimamente ligados y en condición de dependencia, de forma que si las relaciones sociolingüísticas imbuidas en el contexto situado se alteran y, por tanto, se produce un cambio en el acceso o en el alcance del recurso descrito, el valor que le es atribuido se verá igualmente modificado (Blommaert 2021: 377). Si bien identificamos algunas divergencias en la comprensión de cada una de las categorías, confirmamos también la coincidencia de significados. Por un lado, Weirich se vale del acceso y del alcance. Blommaert, por su parte, de alcance y valor. Incorporamos a nuestro análisis las tres categorías, guiándonos por la comprensión de Blommaert para el acceso y el valor y de la de Weirich para el acceso, que refiere las funciones sociales indexadas por las lenguas.

3 Metodología y contexto de la investigación

Los criterios y decisiones metodológicas que han guiado la investigación se tomaron teniendo en cuenta la complejidad emergente de la interacción social que atraviesa el centro (cf. Blommaert, Spotti y van der Aa 2017). En este caso, la dimensión interaccional está intervenida por tres factores relevantes para la explicación sociolingüística de los contextos institucionales de

acogida: la multiplicidad de dinámicas residenciales y educativas del centro, la incidencia de un intenso contacto lingüístico y cultural, y el carácter sensible del contexto residencial. Estas tres condiciones nos orientan a adoptar una aproximación sociolingüística etnográfica (Patiño-Santos 2016; Heller, Pietikäinen y Pujolar 2017) que considera la posibilidad de analizar las (dis)continuidades de los valores de alcance, valor y acceso de las lenguas en el conjunto de relaciones y dimensiones escalares de la sociolingüística del centro. Puesto que esta propuesta metodológica subraya la relevancia que tiene la reconstrucción de amplias categorías en la interacción social (Codó, Patiño y Unamuno 2012), se observa adecuada para la vinculación de los datos con los ejercicios analíticos desarrollados en esta contribución y que son los siguientes: la identificación de los procesos de diferenciación social y la construcción interaccional de los grupos internos del centro etnografiado, la descripción de los posicionamientos relativos a la convergencia y el distanciamiento en torno a las experiencias y lenguas adscritas a los diferentes grupos e individuos que participan del centro, la observación analítica de las (dis)continuidades ideológicas y actitudinales entre los diversos participantes y de las rearticulaciones y encuerpamientos discursivos que moldean las relaciones sociolingüísticas ligadas al espacio ocupado, y por lo tanto, las experiencias del lenguaje de los menores. Por otro lado, la consideración de este como un contexto sensible está ligado a dos factores que han sido tenidos en cuenta. Por un lado, el trabajo de investigación con menores, individuos ligados a la condición de amparo y a la protección institucional, y por otro, las experiencias de racismo y daño sufridas e informadas en las entrevistas. Ambas condiciones requieren de un ejercicio de reflexividad investigativa del que no se dan mayores detalles en esta contribución por falta de espacio. Si bien, para evitar la reificación y los desagenciamientos, nos alineamos con los posicionamientos de Mogenthaler García (2022) a la hora de entender el carácter situado de la vulnerabilidad de los participantes desde las investigaciones sociolingüísticas.

3.1 El espacio residencial e institucional

El centro forma parte de un proyecto orientado a la atención específica de menores extranjeros tutelados y extutelados, resultado de la colaboración del Gobierno de Aragón junto a la Fundación Valverde. La colaboración entre las instituciones públicas responsables de la tutela de los menores y las entidades sin ánimo de lucro y las fundaciones dedicadas al tercer sector no es un fenómeno infrecuente en Aragón. La fundación adquiere por licitación o convenio la titularidad del servicio y es esta entidad quien coordina el centro y el espacio residencial bajo la dirección del gobierno de Aragón. El centro-recurso en particular cuenta con un total de 28 plazas para menores migrados, queda situado en uno de los barrios periféricos de la ciudad, donde, a pesar del gran tamaño de sus edificios, pasa desapercibido a ojos de quien no conoce el entorno. El recurso se dirige tanto a ofrecer el servicio de primera acogida como el de media estancia, con intención de convertirse también en un centro orientado a la autonomía en el futuro. Está configurado por dos unidades independientes y por tanto cuenta con dos equipos educativos, dos mediadores interculturales y con personal de administración y servicios. Los responsables del centro son la coordinadora, una figura vinculada a Valverde, así como el director, representante del Gobierno de Aragón, quien ostenta, en último término, la guarda de los menores. El acceso a la institución se llevó a cabo por mediación inicial de una trabajadora del centro, posibilitando la primera conversación con el director del programa de menores de la fundación, quien para nuestra sorpresa, estuvo completamente de acuerdo en facilitar la investigación. Solo después se pidió y recibió autorización de la consejería responsable para la entrada en el centro y la realización de las entrevistas con los menores. El visto bueno del director y de la coordinadora del centro fueron recibidos en una primera visita al centro.

3.2 El corpus etnográfico y los participantes

Los datos, recabados durante el mes de diciembre de 2022 a lo largo de once momentos de contacto etnográfico y que se han triangulado, son las notas resultantes de los ejercicios de observación-participante, quince horas de entrevistas individuales y grupales con los principales agentes que participan de las dinámicas residenciales del centro y las memorias y documentación de carácter administrativo que nos facilita el personal del centro. A continuación, se lista el conjunto de los participantes de las entrevistas que forman parte de la conversación etnográfica. Son referenciados sus orígenes, ya que como se observará en el análisis, se aprecia una diferenciación grupal entre aquellos de origen gambiano y aquellos que provienen de Marruecos o Argelia. Puesto que han sido anonimizados, en el texto no se identificará a la entidad ni a las personas que participan en el proyecto.

Persona	Posición en el centro	Origen	Edad	Lenguas reportadas
Ramón	Dir. programa de menores de la fundación Valverde	España	-	Español
Javier	Director del centro - Gob. de Aragón	España	-	Español
Esther	Coordinación del centro - Valverde	España	41	Español
Verónica	Integradora social	España	42	Español
Samil	Integradora social	Marruecos	34	Dariya, amazigh, español, francés, inglés
María	Integradora social	España	33	Español, inglés, francés, dariya
Tania	Educadora social	España	26	Español, inglés
Oliver	Educador social	España	29	Español
Ana	Trabajadora social	España	-	Español
Mubarak	Mediador intercultural	Marruecos	-	Dariya, francés, español
Fariha	Mediadora intercultural	Argelia	-	Dariya, francés, español, inglés
Jalil	Menor residente	Marruecos	17	Dariya, francés, español
Moad	Menor residente	Marruecos	17	Dariya, francés, español, catalán, inglés
Dembo	Menor residente	Gambia	17	Inglés, wolof, bambara, árabe
Lamin	Menor residente	Gambia	17	Español, inglés, wolof, francés, mandinga

Tabla 1. Nombre, posición en el centro, origen, edad y lenguas reportadas de las personas entrevistadas. De elaboración propia.

4 Resultados

En el primer apartado, analizamos las modalidades lingüísticas identificadas en la dimensión horizontal de la institución. Se presenta la categorización del valor, acceso y alcance que se atribuyen, particularmente al español y al dariya (variedad del árabe hablada en Marruecos) para identificar los niveles de jerarquización activos en el espacio desde el punto de vista de la verticalidad. En el segundo apartado, se analizan los valores concretos que adopta el español como lengua de la integración.

4.1 Relaciones sociolingüísticas: el acceso, el alcance y el valor de las lenguas

En este apartado se mapean las lenguas (in)visibilizadas en el centro, se describen en base a los valores, al acceso y al alcance que se les atribuye y se apunta la relación escalar que se produce entre ellas. Para ello, tomamos como punto de partida la política lingüística *oficial* del centro que interviene en el conjunto de relaciones sociolingüísticas. Como se puede observar en el siguiente fragmento, Esther, la coordinadora del centro, apunta una política lingüística administrativa de bajo nivel basada en 1) la negación de una prohibición actual del árabe en base a una experiencia previa, y 2) un reconocimiento explícito de la priorización del aprendizaje del español ligado a la movilidad y competencia comunicativa:

- (1) N: *Me pregunto un poco por el idioma aquí, ¿Hay alguna regla a seguir en el centro sobre la lengua? Los equipos educativos ...*

E: *Este tema del idioma generaba siempre mucho debate y decía: “no, para obligarles a hablar y a que aprendan el idioma vamos a prohibir hablar el español [árabe.]” Aquí es un debate que se generó al principio cuando elaboramos el proyecto, que se elaboró con los educadores y, ¿qué hacemos en las comidas?, ¿les prohibimos hablar árabe en el centro? Pero claro, y al principio dijimos que sí, pero pa’ que aprendan y se esfuercen en hablar, pero es que luego es muy complicado cuando hay solo chavales de habla árabe, que además muchos están recién llegados. Es que si no no se pueden expresar, de ninguna manera, el frenar eso. Porque es verdad que en los otros centros [los centros mixtos de menores “autóctonos” y “alóctonos”] los chavales llevaban un poco más de tiempo, no hablaban porque no querían y hablaban entre ellos, y era como una falta de respeto, sabes hablar, habla para que yo te entienda, pero es que con estos chicos es complicado porque al final estás prohibiendo hablar en su manera de expresarse, que no tienen otra. Entonces sí que fomentamos el aprendizaje mucho y desde el principio a través de la formación que dan con los mediadores desde el primer día que llegan los chavales en el centro. Y luego en el Centro Sociolaboral uno de los pilares básicos es el estudiar el castellano. Eso es fundamental porque luego no se pueden mover, no se pueden expresar. Lo fomentamos mucho pero a través de la formación.*

Sin embargo, las políticas lingüísticas a las que apunta no se corresponden con la extensión horizontal de la dimensión sociolingüística ni interaccional del centro, puesto que muchas de las lenguas que forman parte de las dinámicas ni tan siquiera son mencionadas. Se contraponen el español frente al árabe, produciéndose una elisión (cf. *erasure*, Irvine y Gal 2009) y reducción discursiva del campo sociolingüístico. Tal y como formula Blommaert: “the horizontal distribution of languages—the ones that one can sociolinguistically observe as being used—consequently rarely matches the vertical distribution of languages as codified in language policies”

(2007: 11). Por ello, presentamos a continuación el conjunto de lenguas identificadas a partir de la conversación etnográfica, vinculadas a los valores, formas de acceso y alcances con las que se describen en las entrevistas. Nos centraremos en las relaciones lingüísticas que intervienen el español, inglés, mandinga y dariya, por ser las lenguas más referenciadas y con una mayor relevancia interaccional:

Lengua	Alcance	Acceso	Valor
Español	Información y descripción, interacción entre iguales e interacción intercultural.	Mediadores, CSL (centro sociolaboral), sistema educativo, CAREI, Escuela de Idiomas, interacción, apoyo de voluntarias, recursos multimedia, redes sociales.	Integración, inserción laboral, documentación, futuro, barrera lingüística, identidad, deseo de privacidad ³
Dariya	Información y descripción, interacción entre iguales, comunicación familiar y de amistad (transnacional).	Herencia lingüística, tránsito, interacción, autodidactismo.	Identidad, alteridad, desafío, barrera lingüística
Fusa	-	Escuela coránica	Identidad religiosa
Rifeño	-	-	-
Amazigh	-	-	-
Inglés	Información y descripción, interacción intercultural,	Escuela e instituto	Desafío, mandato
Mandinga	Interacción entre iguales, comunicación familiar y de amistad (transnacional).	Herencia lingüística, interacción.	Identidad, alteridad

Tabla 2. Tabla sobre el alcance, acceso y valor de las lenguas presentes en el centro. De elaboración propia.

Cuando abordamos el acceso, nos referimos tanto al reportado por los menores como por las trabajadoras del centro. En el caso de los primeros, el acceso al español se produce a través de los recursos multimedia y de las redes sociales, especialmente cuando estaban en el centro de primera acogida. Una vez llegan al centro, el acceso es a través de la figura de los dos mediadores y del centro sociolaboral, recurso que ofrece la fundación donde se imparten clases de español. Tras la gestión de la trabajadora social, el menor es matriculado en un centro educativo. A partir de este momento, gran parte del acceso lingüístico se produce en el sistema educativo, siendo reforzado a través del *Programa de Refuerzo del Español (PREF)* impartido en el *Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (CAREI)*. Sin embargo, uno de los menores fue rechazado en dicho programa por considerar que tenía un *nivel alto de español*, recurriendo a otros recursos como el *curso de español como lengua extranjera* de la Escuela Oficial de Idiomas tras petición del menor, Jalil. En el caso de Moad, también pidió

apoyo lingüístico al considerar que aún no había desarrollado las competencias lingüísticas imprescindibles que, en este caso, se brinda a través de una voluntaria. Estos recursos y, especialmente, la matriculación de los menores en un centro educativo implica un proceso formativo y de socialización en el que el español adquiere gran relevancia. Este hecho es reconocido por la trabajadora social, Ana, quien explica los criterios para la selección del centro educativo, vinculados a la proximidad espacial, así como a evitar la socialización étnica, alegando una mayor inmersión lingüística, tal y como se observa en la reiteración del adjetivo *español* y en la proposición de finalidad que hace referencia a la necesidad de adquirir con rapidez las competencias lingüísticas en el español, entendiendo por español la variedad centro-norteña que tiene prestigio en Aragón y cuyos usos son legitimados en las instituciones del estado. Este fragmento muestra la invisibilización discursiva de los chicos-otros o de las nacionalidades-otras puesto que, para referirse a los menores, estos son nombrados con el sintagma *chicos marroquíes*:

- (2) A: *Tú puedes elegir seis centros educativos, solemos poner normalmente, siempre, lo más cercano aquí al barrio y que no coincidan muchos chicos en el mismo centro escolar. Estos son los dos criterios. Por ejemplo, no queremos que todos los chicos que viven en Valverde vayan al instituto. Esto lo hacemos para que no se convierta. Bueno, lo primero, el inscribirlos en un instituto, la primera función es que se integren, que aprendan español y que estén al lado de chicos españoles, de lengua española, para que aprendan lo más rápido posible con la convivencia diaria. Si tuviésemos a muchos chicos marroquíes en la misma clase no se van a relacionar con los chicos fuera de su núcleo. Aun así a veces metes a dos en el mismo grupo y ves que en el recreo no se juntan con nadie más. Claro, que para los chicos es un palo. Viene un chico que no sabe nada de español y que su nivel formativo es mucho más bajo de la clase en la que está, generalmente es así, aunque tenemos alguna excepción, entonces están más perdidos que para qué.*

Respecto al alcance, el corpus nos permite observar cómo el español está siendo empleado para la información y prescripción, así como para la regulación de las dinámicas residenciales, si bien es cierto que, cuando la información y prescripción se vuelve prioritaria, se suele recurrir al dariya. Asimismo, se recurre al español en las interacciones entre iguales, especialmente de las trabajadoras del centro y, en menor medida, de los menores, así como es la lengua empleada para la interacción intercultural, es decir, cuando las trabajadoras o los menores hablantes de dariya como lengua de origen se comunican con los menores que tienen el mandinga como dicha lengua. Cabe señalar que el acceso y el alcance están relacionados con el valor que indexa el español, tal y como puede observarse en la tabla. Aquellos valores vinculados a la integración serán desarrollados en el apartado 4.2, centrándonos ahora en el resto de los valores del español. Al referirse a este, los menores del centro explicitan la barrera lingüística, especialmente en los primeros días en el territorio español. Para las trabajadoras, esta dificultad lingüística de los menores está entre los elementos que originan el conflicto, tal y como narra Esther, coordinadora del centro:

- (3) E: *Aquí en el centro lo que observo, ¿no?, lo que más conflicto genera siempre son malos entendidos por el tema del idioma. Es verdad que hay mediadores, pero no están 24/7. Normalmente o cuando hay una sanción, o cuando un chaval quiere expresar algo y no se consigue expresar porque no hay una figura que hable árabe que le pueda ayudar, eso a los chavales les genera siempre muchísima frustración. (...) se va creando una bola que al final es un conflicto muy grande, bueno, muy grande entre comillas, con el chico por un problema idiomático a lo mejor y de no saber expresarse. Eso pasa muchísimas veces.*

Esther muestra cómo los problemas en la comunicación provocan o agudizan los conflictos, al mismo tiempo que solo nombra el *árabe*. Estamos, de nuevo, ante la elisión de las lenguas-otras de la alteridad, más allá de entender el conflicto comunicativo de una forma unidireccional, responsabilizando al menor de este a causa de su falta de competencia en español, sin contemplar la ausencia de los trabajadores con competencia en las lenguas migradas.

La segunda lengua con mayor presencia interaccional en el centro es el dariya, conformando un tándem con el español que, como veremos más adelante, se fractura cuando se activan los discursos de la integración. Hablada primordialmente en Marruecos, el dariya podría entenderse, en un nivel escalar nacional, como una lengua que, a pesar de su presencia en el estado español, ha sido minorizada, cuando no invisibilizada. Sin embargo, el contexto sociolingüístico del centro implica un cambio tanto de acceso, como de alcance y de valor del dariya, adquiriendo el carácter dominante en la interacción. La mayor presencia del tándem español-dariya tiene otras implicaciones: la elisión de las lenguas-otras, especialmente, del mandinga; y, por tanto, de los sujetos-otros de la propia alteridad. Respecto al acceso, estamos ante una lengua a la que se accede a través de la interacción en el centro, así como es una lengua de herencia de los menores procedentes de Marruecos, y una lengua de tránsito para aquellos que proceden de África Subsahariana y han pasado por este país hasta su llegada al estado español. Asimismo, su acceso entre las trabajadoras del centro se produce de manera autodidacta. María, una de las integradoras sociales del centro está estudiando dariya, motivada por la experiencia del centro y con intención de tener un perfil más adecuado en su ámbito laboral, así como una práctica de acercamiento cultural. Es decir, el dariya –que a nivel nacional ha carecido históricamente de valor social– en este caso se articula como un recurso simbólico cuya adquisición se orienta a la posibilidad de ensanchar el capital económico. Es visto como un valor a la hora de la contratación, como una herramienta para la microfísica del centro y como una forma de establecer vínculos afectivos y de cercanía con los menores que hablan dariya. Su alcance se suscribe a los momentos de información y prescripción, y en las prácticas de regulación de conductas que el equipo educativo considera de imprescindible comprensión. Este hecho, que parte del uso de la mediación con la intención de facilitar el funcionamiento del centro y la integración de los menores, provoca un desplazamiento de la alteridad gambiana, cuyas lenguas sufren un proceso de elisión, tal y como narra Verónica. De hecho, estas no son nombradas y, para referirse a los chicos procedentes de Gambia, se alude solo al inglés. Por tanto, el dariya indexa el valor de la barrera lingüística para los menores gambianos, al mismo tiempo que se concibe como una estrategia de inclusión para los hablantes de dariya:

- (4) V: *Recuerdo, además, el caso de un chico que al principio de abrir el centro, que era gambiano, y cuando se realizaban las traducciones que realizaban Fariha o Mubarak en las asambleas, cuando queríamos comunicarles algo importante que siempre queremos que llegue bien el mensaje y se integre bien, que no haya distracciones, pues no nos preocupamos de hacerlo en inglés ni francés, lo hacemos en árabe, dando por hecho que los chicos que puedan estar aquí, que no hablen árabe y que no sea el árabe su lengua vehicular o materna, no nos preocupamos de hacer una traducción y este chico como que nos puso un espejo y dijo: “bueno, es que me lo decís todo en árabe y me quiero enterar”, y dije: “pues jolín tiene razón, es verdad”. Lo hemos ido corrigiendo, también he de decir, de los dos compañeros mediadores, los dos hablan francés perfectamente, e inglés, Fariha bastante. Y hay muchas personas del equipo que dominan el inglés a la perfección y la mayoría de chicos que vienen del Africa subsahariana dominan el inglés. Pero sí que se da que*

*se absorbe, que al ser un 85% marroquí al final es como que tenemos que hacer el ejercicio, igual favorecería que llegaran otro tipo de perfiles, de otras procedencias para que sintiéramos realmente la diversidad y ellos también la vivenciaran*⁴.

El alcance del dariya también acoge la interacción entre iguales, en este caso, entre los integrantes del grupo magrebí, quienes se comunican en esta lengua con su familia y sus amistades desde la transnacionalidad, pero también entre ellos, con los mediadores y algún integrador. Respecto al valor del dariya, contribuye tanto a la conformación de la identidad como de la alteridad.

En las entrevistas, tal y como se ha señalado en la tabla, son nombradas más lenguas, entre ellas, el fusa, sin embargo, apenas aparecen reflexiones sobre esta, a la que una parte de los menores acceden a través de la escuela coránica, adquiriendo un valor de identidad religiosa. Un caso similar es el del rifeño y el amazigh, lenguas que apenas son nombradas. En el caso del inglés, la mayoría de los jóvenes acceden a través de la escuela -es el caso de aquellos adolescentes procedentes de ex-colonias anglófonas, como los gambianos- y/o del instituto cuando están residiendo en el estado español. En el centro, el inglés es empleado mayoritariamente con y por los gambianos para la información, prescripción y gestión, así como es el código en las interacciones interculturales, junto con el español. Cabe señalar que, en las entrevistas, solamente los gambianos nombran este idioma, junto con Samil y Fariha, precisamente para referirse a los adolescentes de Gambia:

(5) S: *Ahora hay muchos más gambianos.*

N: *¿Y cómo hacéis con la lengua con ellos?*

S: *En inglés, en inglés. Entonces hay compañeras que hablan inglés, y eso, hay algunos que hablan español, entonces eso.*

Respecto al mandinga, una de las múltiples lenguas habladas en Gambia, el acceso se produce como lengua de herencia. En el centro tiene un alcance que atraviesa la interacción entre iguales, así como la comunicación transnacional familiar y de amistad. Estamos ante una lengua que actúa en los procesos de identificación y de alteridad, a pesar y debido a los procesos de elisión. En el siguiente fragmento, Lamin explica qué lenguas activa en función de la interacción, así como destaca su papel como intérprete de mandinga cuando los educadores necesitan comunicarse con otro chico gambiano recién llegado. Además, muestra las dificultades en la comunicación con los marroquíes:

(6) N: *Oye y aquí cuando entraste al centro, ¿no hablabas mucho español?*

L: *Sí, yo todo el rato hablo español con mis amigos, con chicos de moroco, pero es que tengo unos amigos, dos chicos de Gambia, ellos no habla español porque no llevan mucho tiempo aquí. Entonces cuando estamos con ellos, hablo solo nuestro idioma, el mandinga.*

N: *¿Todos son mandinga?*

L: *Todos son mandinga.*

N: *¿Os conocías de Gambia?*

L: *No, del centro. Pero con los educadores o con chicos Moroco solo español.*

N: *Claro, porque aquí hay gente que habla árabe.*

L: *Sí. Cuando estoy con ellos yo hablo en español con ellos, y ellos en español conmigo. Pero cuando ellos están con sus amigos de Moroco, hablan solo árabe. Por ejemplo, si somos tres aquí y dos chicos de Moroco y un chico de Gambia, si yo quiero hablar con ellos, yo voy a hablar en español pero él va a hablar en arábic porque los dos son arábic pero yo no voy a comprender porque yo no sé arábic.*

N: *Y los chicos que no saben español aún, de Gambia. ¿Cómo hacen para hablar con los educadores?*

L: *Si ellos quiere algo, llamanmi para traductor.*

N: *Tú haces de traductor mandinga-español.*

Cabe señalar que en nuestro corpus el mandinga apenas es nombrado, y sólo por los sujetos que lo hablan, de ahí que no pueda incluirse ningún fragmento que nos permita desarrollar el acceso, el alcance y el valor, más allá de describirla como la lengua de herencia y sin alcance en el centro por causa del borrado o elisión del que es objeto. Este hecho provoca, seguramente sin intencionalidad, una invisibilización de los sujetos que la hablan.

4.2 El valor del español como ideología de la integración

Durante el trabajo de campo pudimos comprobar cómo, desde espacios y posiciones diversas, los menores extranjeros no acompañados son concebidos y construidos discursivamente como sujetos por integrar (Spotti 2020; Flubacher y Yeung 2016; Blommaert y Verschueren 1998). Este proceso de categorización (Flubacher y Yeung 2016) se fundamenta en una pre-categorización que se origina por medio de la atribución de la categoría MENA al menor en cuestión. Además, esta construcción discursiva, si bien presenta el español como un activo central de la integración de forma homogénea, participa de ciertas modulaciones del discurso que realizan los distintos agentes del centro, incluidos los jóvenes. En el primer caso, Javier, director del centro es preguntado por la regulación lingüística del centro. Javier interviene apuntando algunos de los factores que hacen parte del dispositivo lingüístico de la integración, en particular, la necesidad de competitivización⁵ y de la capacidad comunicativa de los menores.

(7) N: *¿Y aquí, en el centro, hay alguna regla sobre el idioma?*

J: *No, a ver, lo que tienen que tener claro los chicos es que tienen que aprender español ellos, eso es importantísimo, pero no por nada sino porque van a hacer una prueba para que les cojan para un curso de formación, como no sepan hacer una entrevista, no los van a coger, y al final es que tienen que ser competitivos y necesitamos que tengan competencias para poder competir con otros chicos y chicas de su misma edad. Entonces lo primero primerísimo es el aprendizaje de la lengua, la lecto-escritura y poder mantener una conversación es importantísimo.*

Un aspecto que se repite, en este caso, desde la posición de la mediación del centro. En este fragmento, Mubarak, vincula de nuevo el español con las posibilidades de trabajo, y por lo tanto con la adquisición de las competencias y la formación:

- (8) Mu: *Pues aquí se hace todo, o sea, al llegar aquí al país empiezan, tienen que aprender primero el idioma porque es esencial, es fundamental para poder trabajar y luego hacer una formación profesional y demostrar sus habilidades y sus competencias. Es decir que decimos siempre a los chicos, como son jóvenes, de 16, de 17 años, tienen la posibilidad de desarrollar sus conocimientos, sus habilidades, no como una persona que viene mayor.*

Es el deseo y el mandato de la integración lo que predomina en las entrevistas, vinculado, por tanto, con la inserción laboral y, especialmente, con la obtención de la documentación. De esta manera, tanto los adolescentes como las trabajadoras indexan el español con el futuro, tal y como se puede leer en el siguiente fragmento, en el que Verónica explica cómo intentan motivarlos para que estudien español:

- (9) A: *¿Y a esos chicos cómo soléis argumentar para intentar convencerles de aprender español?*

V: *Siempre con el argumento estrella, el argumento principal. Papeles. Su futuro, que han venido a tener un futuro mejor, que necesitan aprender español sí o sí, ya para empezar el español es fundamental en la casilla de salida, es fundamental si quieren integrarse. Es un gran argumento. Por todo, por futuro, por trabajo, por relaciones, si la idea que llevan es quedarse en España, que algunos no, que tiene España como tránsito, pero otros sí y cuanto antes integren y aprendan la lengua bien, pues mejor se sentirán y con más capacidad y autonomía.*

A: *Y en los casos de un chico que España en principio es un lugar de paso, ¿cómo le argumentáis?*

V: *Le argumentamos un poco igual, que mientras esté aquí necesita del español. Sí que es verdad que una de las mayores motivaciones es la documentación, vienen con ese objetivo, aunque luego lo van asociando, se van dando cuenta de que si quieren trabajar, mandar dinero a casa, necesitan formarse y eso pasa por el español.*

Como se observa en el fragmento, el *argumento estrella* para convencerles de aprender español es el de los papeles y el del futuro, así como se indica que el español es fundamental para integrarse. De hecho, la integradora social construye el español como parte del proceso de formación que debe recibir el menor para la adquisición de la documentación, pero incluye en este caso también los futuros relacionales y laborales de los menores en España. En último término el español queda pegado con la capacidad de autonomía (Ahmed 2004). Por otro lado, la idea del español vinculado al estudio y al trabajo es afirmada por los propios chicos del centro, en este caso, Moad y Jalil. Este último afirma que: “cuando vas a trabajar si no sabes español no vas a hacer nada”⁶, apuntando el monolingüismo interaccional con el que entiende la dinámica social. En el caso de Moad, para quien los estudios son un aspecto de su vida de gran importancia, vincula el español no solo con el trabajo sino también con la formación académica; además, afirma que una vez se aprende el español, el resto de las cosas resultan más sencillas, así como refuerza el aspecto utilitario del español puesto que no lo aprendería si se volviera a Marruecos:

- (10) A: *¿Consideras que el español es importante para tus estudios?*

Mo: *Sí. Para estudiar y trabajar.*

A: *¿Te gustaría quedarte aquí a trabajar?*

M: *¿Te gustaría volverte a Marruecos?*

Mo: *Ah, no, ni de coña. Cuando aprendes la lengua, ya está. Para qué voy a aprenderla entonces si voy a volver a Marruecos.*

La vinculación entre lengua y futuro, lengua e inserción laboral, es un elemento constitutivo de la ideología de la integración que también identificamos entre las consideraciones que hacen los menores gambianos. En el siguiente fragmento, Lamin elabora con exactitud el imperativo social de *tener un curso* para optar al trabajo, apelando al topos de ‘la mayoría’ y reconstruyendo la formación en forma de ‘deber’, una formación que se posiciona al lado – por medio de la yuxtaposición del aprendizaje del español.

(11) N: *¿Es importante ir a clase para ti?*

L: *Sí, claro (ríe). Si no estudiar en España y si no tienes curso no se puede trabajar, ¿sabes? Por eso yo tengo ganas de estudiar, porque todo el mundo que están trabajando aquí estudian en el instituto y estudiar su curso para trabajar su futuro. Entonces yo también tengo que estudiar mi curso y español, sabes todo para mi futuro.*

N: *¿Digamos que tú quieres estudiar para poder trabajar?*

L: *Sí. Quiero trabajar de mecánica y también soy futbolista en un equipo. Pero no estoy contento. Allí solo un negro como yo, algunos españoles y lo demás marroquinos, siempre perdemos. Este equipo no me gusta. El jefe me ha dicho que no puedo ir a otro equipo porque vale mucho dinero. Y nosotros no tenemos dinero. Problema con el dinero. No estoy jugando en buen equipo.*

La observación-participante así como el análisis de las entrevistas realizadas permiten afirmar que el mandato del aprendizaje del español en su vínculo con la integración y la prosperidad está continuamente presente en el ambiente del centro investigado, asignando el espacio atribuido a las otras lenguas a partir de procesos de reescalamiento lingüístico. Si el español es reposicionado (*upscaling*) en el centro de las trayectorias individuales y promovido desde las dinámicas educativo-interaccionales ligadas al centro, las lenguas invisibilizadas y en elisión (como el mandinga) y minorizadas (como el dariya), sufren un proceso de desescalamiento, en el que se ligan con la práctica individual o con la interacción intracultural. Alejadas, de cualquier modo, de concebirse como un bien común o comunalizable en el centro. Por otro lado, los valores que responden y refuerzan las ideologías lingüísticas del español están contribuyendo, al mismo tiempo, a la (re)construcción de las identidades, tanto las encuerpadas por los individuos del centro, como el arquetipo de identidad nacional, tal y como nos muestra Verónica cuando le preguntamos sobre si los adolescentes sienten o exteriorizan cierta nostalgia lingüística:

(12) V: *No nos hemos encontrado a ningún chaval que verbalice que sienta que está perdiendo su lengua o su cultura. Al revés, he visto más el proceso de aculturación, tenemos chicos que entran en su habitación y tienen la bandera de España en el corcho grande y que quieren ser muy españoles, chicos que a lo mejor llevan tres años aquí y ya te dicen el co, les ayuda a sentir que pertenecen. He visto a chicos con pulseras de España, como muy patrióticos de repente. Luego una de*

las cosas que a mi me llamó mucho la atención es el tema de la peluquería, van mucho a la peluquería, van constantemente a la peluquería porque muchos, la gran mayoría, tienen el pelo muy rizado y sienten que se les ve más moros y todo el afán es llevarlo cortito para que cuanto más español parezca mejor.

Verónica es preguntada por la lengua de herencia y responde con los símbolos que indexan nación. Este hecho confirma las posiciones teóricas adoptadas por Keane (2007), Gal e Irvine (2019) e Irvine (2022) en las que defienden la necesidad de trabajar considerando las ideologías semióticas para entender cómo entidades y cualidades de diferente naturaleza se ponen al servicio de la construcción de la diferencia sociolingüística. Verónica apunta una semiótica nacionalista por la que el español es asociado con la españolidad y la integración con el desarrollo del idioma. Una semiótica que podría estar respondiendo al deseo de formar parte del endogrupo y que, en este caso, es percibida a través de la incorporación de los símbolos nacionales en el paisaje habitacional del centro, pero también por medio de una valoración de las formas de habla de los menores. Formas que hallan explicación en el proceso de *enregisterment* (Agha 2007), como es el caso de la mencionada partícula *co*, cuyos usos en función de vocativo se tornan “emblemas” de la identidad zaragozana y, en último término y a ojos de Verónica, de españolidad. Respecto a la demostración de la voluntad de integrarse vinculada a la demostración de la autonomía meritocrática, en el centro se vincula con la explicitación del deseo de realizar cursos de español, tal y como apunta Verónica cuando se estaba abordando la integración:

- (13) V: *Yo creo que, es lo que te decía, algunos chicos piden refuerzo de español, que quieren aprender más, que quieren otro nivel, que quieren aprender más rápido, son una minoría, no es lo habitual. El resto va sobreviviendo y hay algunos que tenemos que tirar un poco más de ellos. (...) Entonces, luego también con los mediadores la facilidad de poderse comunicar en árabe, pues tiene sus ventajas pero a la vez ralentiza un poco el que vayan soltándose porque claro, como es un poco gueto, pues al final tiene que ser una decisión de ellos de, no, no, quiero aprender, me voy a esforzar y entonces ves que realmente te piden, les ofreces hacer clase de español y siempre están dispuestos, que siempre intentan expresarse en español, que pregunta cómo se dice esto, y luego tienes a chicos que tienes que tirar de ellos y que ya llevan siete semanas y les tienes que decir, venga, en español.*

5 Discusión y conclusiones

En esta investigación nos propusimos partir de la mirada palimpséstica para abordar la complejidad del espacio observado a la hora de analizar las relaciones sociolingüísticas del centro de menores. La propuesta teórica de Weirich (2021) sobre dichas relaciones, así como la de Blommaert (2007) para las escalas sociolingüísticas nos han permitido analizar el acceso, alcance y valor de las lenguas en su distribución horizontal y vertical. Uno de los primeros resultados fue la apertura del paisaje sociolingüístico a través de la identificación de los recursos que forman parte de los repertorios lingüísticos, así como la observación de la existencia de lenguas que son consideradas en las dinámicas institucionales del centro (español y dariya) y de lenguas que no son contempladas (mandinga, wolof, amazigh, entre otras). En el nivel de la interacción, destaca la mayor presencia y relevancia del español y del dariya, hasta el punto de ser estas dos lenguas, de forma aislada pero también en bloque, las que ocupan el espacio comunicacional del centro, tanto entre adultos como entre menores.

Atendiendo a las relaciones lingüísticas que atraviesan el centro, se ha constatado que el acceso a estas dos últimas lenguas se produce de diferentes modos. Las entrevistas destacan la relevancia de los centros públicos y privados específicos para el aprendizaje del español, el sistema educativo, el papel de los mediadores y del resto de trabajadoras del centro, así como la interacción dentro y fuera de este, incluyendo los recursos multimedia y las redes sociales. En el caso del dariya, el acceso se relaciona con la herencia lingüística para los menores marroquíes y con la adquisición a través de la itinerancia lingüística para el grupo mandinga. El alcance de ambas lenguas remite a la información y prescripción de los agentes del centro y ambas facilitan la interacción entre iguales, siendo el dariya específica de la comunicación familiar y transnacional. Por su parte, el español se reserva para la interacción intercultural entre los dos grupos residentes.

Otro de los aspectos que más interés ha suscitado en la investigación apunta el valor atribuido a ambas lenguas. En concreto, los trabajadores asocian el español a la integración de los menores reproduciendo la ideología de la integración a través de la lengua. Los adultos adscriben discursiva y administrativamente a la lengua un valor para la obtención de la documentación y de los papeles, para obtener los derechos de residencia y la nacionalidad, y la consideran primordial en los procesos de inserción laboral y, en general, en el futuro de los chicos del centro. Cabe señalar que la ideología de la integración parece reproducirse explícitamente de arriba-abajo (Garrido-Sardà 2010), si bien entre los menores identificamos articulaciones discursivas mediadas por los valores atribuibles al español.

En este trabajo se ha observado que las dinámicas institucionales y residenciales priorizan, por medio de una política lingüística de bajo nivel, el español y el dariya. Si bien en la práctica diaria ocurren diversos tipos de interacciones híbridas y de cambios de código, el análisis del valor de las lenguas y la elisión y minorización de algunas de ellas, como el mandinga, nos permite observar la dificultad que tiene la institución para (re)pensarse lingüísticamente. Nos preguntamos, de cara a investigaciones futuras, cuáles son los criterios que configuran este sistema diglósico que bloquea el espacio del resto de lenguas; en qué momentos se negocia la interacción español-dariya; y qué escalaridad se produce en su capital lingüístico. Un efecto claro reconocido en esta investigación es que el dariya adquiere valores que no encontramos en otros espacios sociales, por ejemplo, como valor añadido en el perfil laboral de las trabajadoras. Sin embargo, en el caso de los menores, la circulación del discurso de la integración (lingüística) posiciona discursivamente el aprendizaje del español en el centro de sus trayectorias. Esto conlleva un proceso de escalamiento del español y desescalamiento (*upscaling-downscaling*) de las otras lenguas, incluida el dariya. En el caso del español, se basa, como hemos visto, en la atribución de valores que conectan con la trayectoria y expectativa de los menores (inserción laboral, documentación, futuro), en la facilitación del acceso y en la construcción de las condiciones necesarias para incorporar la interacción residencial en español. El proceso de desescalamiento del resto de lenguas, y constatable en el caso del mandinga, que ya estaba activo previamente, se produce a través de dos subprocesos: la minorización de la lengua y de sus hablantes, y su invisibilización discursiva. Por tanto, constatamos cómo las variedades mayoritarias encuentran el espacio y el apoyo administrativo a través, por ejemplo, de los recursos de mediación, al mismo tiempo que esta validación de la mayoría produce la invisibilización de las minorías.

En último término, el conjunto de las relaciones sociolingüísticas analizadas en esta contribución apunta las formas en las que los tres subprocesos de la integración mencionados más arriba –la categorización, la selección y la activación– son intervenidos por limitantes políticas de identidad y redistribución de los capitales lingüísticos ligados a los recursos que hacen par-

te de los repertorios de los jóvenes migrados sin acompañamiento. Como propuesta de futuro se plantea fomentar la perspectiva translocal en el trabajo con los menores migrados, incorporando medidas específicas en la formación de los agentes implicados y en los procesos administrativos, educativos, securitarios y de investigación social, que consideren las relaciones sociolingüísticas que se construyen alrededor de los menores y que reconozcan el alcance de sus repertorios lingüísticos.

Referencias bibliográficas

- Agha, Asif. 2007. *Language and social relations*. New York: Cambridge University Press.
- Ahmed, Sara. 2004. Affective economies. *Social text* 22 (2): 117-139.
- Ali, Farah. 2022. *Multilingualism and gendered immigrant identity: Perspectives from Catalonia* (vol. 174). Channel View Publications.
- Andrés Soria, Ignacio; Morgenthaler García, Laura. En prensa. Las relaciones lingüísticas en diáspora y afrodescendencia: aproximación a los posicionamientos ante el acceso y el alcance lingüísticos de jóvenes guineoecuatorialxs residentes en España. En Y. Bürki y A. Nalleli, eds. *Borders*. De Gruyter.
- Bravo, Amaia; Santos-González, Iriana. 2017. Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention* 26 (1): 55-62.
- Bauman, Richard; Briggs, Charles. 2000. Language philosophy as language ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. En P.V. Kroskrity, ed., *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, pp. 139-204.
- Blommaert, Jan. 2007. Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4-1: 1-19.
- Blommaert, Jan. 2009. Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology* 50 (4): 415-441.
- Blommaert, Jan. 2021. Sociolinguistic scales in retrospect. *Applied Linguistics Review* 12 (3): 375-380.
- Blommaert, Jan; Elina Westinen; Sirpa Leppänen. 2015. Further notes on sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 12.1: 119-127.
- Blommaert, Jan; Jef Verschueren. 1998. *Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance*. London & New York: Routledge.
- Blommaert, Jan; Massimiliano Spotti; Jeff Van der Aa. 2017. Complexity, mobility, migration. En S. Canagarajah, ed., *The Routledge handbook of migration and language*. New York: Routledge, pp. 349-363.
- Busch, Brigitta. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics* 38 (3): 340-358.

- Codó, Eva; Patiño Santos, Adriana; Unamuno, Virginia. 2012. Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context* 9 (2): 167-190.
- De Certeau, Michel. 1996. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA-Iteso.
- Díaz Burgos, M. 2014. *Incorporación a la vida adulta de menores migrantes no acompañados: el caso de la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.
- Empez, Nuria (ed.). 2014. *Dejadnos crecer: menores migrantes bajo tutela institucional*. Barcelona: Virus.
- Flubacher, Mi-Cha; Yeung, Shirley. 2016. Discourses of integration: Language, skills, and the politics of difference. *Multilingua*, 35(6): 599-616.
- Fraser, Nancy. 2020. From redistribution to recognition?: Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. En S. Seidman y J. Alexander, eds. *The new social theory reader*. Routledge, pp. 188-196.
- Gal, Susan; Irvine, Judith T. 2019. *Signs of difference: Language and ideology in social life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrido-Sardà, María Rosa. 2010. Tensions ideològiques sobre "la llengua d'acollida" en un projecte residencial per a migrants. *Llengua, societat i comunicació*: 19-26.
- Garrido-Sardà, María Rosa. 2013. La gestió del multilingüisme en els serveis d'acollida de les ONG: un estudi de cas. *Noves immigracions i llengües*: 97.
- Gimeno Monterde, Chabier. 2016. Los nuestros y los otros: jóvenes, migración y desorden. En J.M. Aragües, T. Capmartin, N. Hertzberg-Mékour y A. Saldaña, eds. *La diferencia en cuestión. La cuestión de la diferencia*. Zaragoza: Mira Editores.
- Gimeno Monterde, Chabier. 2018. Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: hacia un trabajo social transnacional. *Cuadernos de trabajo social* 31 (1): 95-108.
- Giovannetti, Monia. 2017. Reception and protection policies for unaccompanied foreign minors in Italy. *Social Work & Society*, 15(2).
- Heller, Monica; Pietikäinen, Sari; Pujolar, Joan. 2017. *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. New York: Routledge.
- Irvine, Judith T. 2022. Revisiting theory and method in language ideology research. *Journal of Linguistic Anthropology* 32 (1): 222-236.
- Irvine, Judith T; Gal, Susan. 2009. Language ideology and linguistic differentiation. En A. Duranti, ed. *Linguistic anthropology: A reader*. Wiley-Blackwell, pp. 402-434.
- Keane, Webb. 2007. *Christian Moderns: Freedom and Fetish in the Mission Encounter*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

- Lefebvre, Henri. 1974. La producción del espacio. *Papers: Revista de Sociología*: 219-229.
- Martínez, María. (sin fecha, blog ViDes) Palimpsesto. <https://vides.kontulab.eus/palimpsesto/> [Accedido 3.9.2023]
- Martín Rojo, Luisa; Del Percio, Alfonso (eds.). 2019. *Language and neoliberal governmentality*. Routledge.
- Morgenthaler García, Laura. 2022. Vulnerability in sociolinguistic research: some epistemological and ethical aspects in asylum settings. En A. Zabrodskaia, *Language Identity and Conflict: a cultural Perspective from Above and below*. Societies.
- Moustaoui Srhir, Adril; Prego Vázquez, Gabriela; Zas Varela, Luz. 2023. Dariya (árabe marroquí) como lengua de herencia en Arteixo (Galicia). En G. Prego Vázquez y L. Zas Varela, eds. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar*, pp. 119-153.
- Quiroga, Violeta. 2003. Los pequeños Harraga. *Menores inmigrantes irregulares no acompañados de origen marroquí en Cataluña* (Tesis Doctoral). Universidad Rovira y Virgili.
- Quiroga, Violeta; Alonso, Ariadna; Sòria, Montserrat. 2010. *Menores Migrantes No Acompañados/as en España. Sueños de bolsillo*. Unicef.
- Patiño-Santos, Adriana. 2016. Etnografía y sociolingüística. En J. Gutiérrez-Rexach, ed., *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*: 53-62.
- Prego-Vázquez, Gabriela. 2020. Escalas sociolingüísticas. *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* 12.
- Pujolar, Joan. 2007. African women in Catalan language courses: Struggles over class, gender and ethnicity in advanced liberalism. En B. McElhinny, ed. *Words, worlds and material girls: Language, gender and globalization*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, pp. 305-348.
- Purkarthofer, Judith; Flubacher, Mi-Cha (eds.) 2022. *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches* (Vol. 7). Channel View Publications.
- Spotti, Massimiliano. 2021. Interactional regimes of sociolinguistic behaviour: An ethnographic exploration of the scales at play across the spaces of an asylum-seeking centre. *Applied Linguistics Review*: 12 (3): 381-399.
- Suárez-Navaz, Liliana. 2006. Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En J. C. Checa y Á. Arjona, eds. *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda*. Icaria.
- Thiandoum, Back Sene. 2018. *Le parler plurilingue des migrants d'Origine sénégalaise en Espagne* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Uitermark, Justus. 2002. Re-scaling, ‘scale fragmentation’ and the regulation of antagonistic relationships. *Progress in human geography*: 26 (6): 743-765.
- Vigouroux, Cecile. 2017. Rethinking (un) skilled migrants. En S. Canagarajah, ed. *The Routledge handbook of migration and language*. Routledge, pp. 312-329.
- Weirich, Anna Christine. 2021. Access and reach of linguistic repertoires in periods of change: A theoretical approach to sociolinguistic inequalities. *International journal of the sociology of language* 2021 (272): 157-184.
- Westwood, Joanne L. 2012. Constructing risk and avoiding need: Findings from interviews with social workers and police officers involved in safeguarding work with migrant children. *Child Abuse Review* 21 (5): 349-361.

Notas

1. Nos hacemos eco del concepto de Brigitte Busch (2017), *Spracherleben*, para apuntar el modo en el que se encuerpa la experiencia subjetiva de y a través del lenguaje.
2. Entendidas como el “conjunto de conexiones que existe entre lenguas, variedades y registros practicados en el estado-nación” (Weirich 2021: 162).
3. Reconocemos que la lengua –sea el español, sea el dariya– adopta en ocasiones un valor fronterizo que permite, generalmente a los menores, ocultarse lingüísticamente. Bien de sus iguales, bien de los educadores. Por razones de espacio, este valor no será desarrollado con mayor detalle en este trabajo.
4. En el centro encontramos un conflicto entre los menores gambianos y los marroquíes, atravesado por las experiencias migratorias, por la relación geopolítica entre ambos países y por la experiencia mayoría-minoría en el centro, pudiéndose hablar de un racismo arrastrado que incide en las dinámicas del centro de acogida.
5. Utilizamos competivización para hacer converger los sentidos de la competencia y de la competitividad, en la línea de Vigouroux (2017).
6. Entrevista con Moad y Jalil, dos de los jóvenes marroquíes residentes en el centro.

Repensando el concepto del ‘español indígena’ desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas en el contexto mexicano

Katrin Pfadenhauer

Universidad de Bayreuth

ORCID: 0000-0002-7411-2932

Resumen

El concepto del ‘español indígena’ (o ‘español amerindio’) ha sido establecido para captar los fenómenos estructurales a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico resultantes del contacto lingüístico entre el español y diferentes lenguas indígenas en un espacio multilingüe determinado (cf. Lastra 1995; Flores Farfán 1999; Zimmermann 2004; Pfadenhauer 2012). Si bien a nivel terminológico, ya se ha discutido la semántica problemática inherente al término ‘indígena’ (cf. Zimmermann 2016: 30-31; Pfadenhauer 2021: 264), aún no se han analizado de manera profunda las consecuencias que tienen las atribuciones lingüístico-ideológicas que surgen de la suposición de un uso lingüístico modelo de un determinado grupo social o étnico. El objetivo principal de la contribución es de mostrar, a partir del ejemplo de la situación sociolingüística de México, que el concepto del ‘español indígena’ constituye sobre todo una construcción interpretativa de un significado social específico, que corresponde principalmente a la necesidad de los y las lingüistas de captar ciertos fenómenos lingüísticos y definirlos dentro de la categoría de una lengua específica.

Palabras claves: Español indígena, Etnolecto, Ideologías lingüísticas, Indexicalidad, Análisis metapragmático.

Abstract

The analytical concept ‘Indigenous Spanish’ (or ‘Amerindian Spanish’) has been established to capture structural phenomena at the phonetic-phonological, morphosyntactic and semantic levels resulting from language contact between Spanish and different indigenous languages in a given multilingual space (cf. Lastra 1995; Flores Farfán 1999; Zimmermann 2004; Pfadenhauer 2012). While at the terminological level, the problematic semantics inherent in the term ‘indigenous’ have already been discussed (cf. Zimmermann 2016: 30-31; Pfadenhauer 2021: 264), the consequences of linguistic-ideological attributions arising from the assumption of a model linguistic usage of a particular social or ethnic group have not yet been analyzed in depth. The main goal of this contribution is to show, taking the sociolinguistic situation in Mexico as an example, that the concept of ‘Indigenous Spanish’ constitutes above all an interpretative construction of a specific social meaning that corresponds mainly to the needs of linguists to capture certain linguistic phenomena and define them within the category of a specific language.

Keywords: Indigenous Spanish, Ethnolect, Language ideologies, Indexicality, Metapragmatic analysis.

1 Introducción

Hace aproximadamente treinta años la lingüista mexicana Yolanda Lastra (1995) planteó la pregunta de si existía una variedad de contacto que pudiera denominarse ‘Indian Spanish’. Como resultado de un microestudio llevado a cabo en dos comunidades bilingües (una otomí y otra náhuatl) en México llega a la conclusión de que

[t]here is no question that the native language interferes in the second language and that some of the resulting features persist in the second generation, but the question still remains: To what extent will they be maintained in the future? (Lastra 1995: 132)

Al mismo tiempo precisa que aún no sería posible hablar de manera general de una variedad denominada ‘español indígena’, a pesar de las similitudes que se pueden observar a nivel gramatical en el español hablado en las dos comunidades investigadas y que posiblemente se deben a ciertas estructuras en las lenguas indígenas correspondientes (cf. Lastra 1995: 132). No obstante, en los trabajos subsiguientes que focalizan diferentes situaciones de contacto, el concepto de ‘español indígena’ (o ‘español amerindio’, cf. Zimmermann 2016) se va estableciendo como categoría más global que permite captar los fenómenos estructurales a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico resultantes del contacto lingüístico entre el español y diferentes lenguas indígenas en un espacio multilingüe determinado (para diferentes situaciones de contacto en México cf. Flores Farfán 1999; Zimmermann 2004; Pfadenhauer 2012). En el caso particular de México, se ha puesto énfasis en el hecho de que “no se trata de una variedad única, sino de variedades diferentes según la lengua amerindia” y que “cada variedad no es fija, ya que los hablantes se distinguen bastante en la frecuencia de ocurrencia de estos rasgos” (Zimmermann 2004: 30-31). Sin embargo, se ha optado por agrupar estos repertorios bilingües individuales bajo un concepto unificador, el de ‘español indígena’ que a su vez pertenecería a la categoría de los etnolectos o variedades étnicas (cf. Zimmermann 2004, 2016).

Si bien a nivel semántico ya se ha discutido la problemática inherente al término ‘indígena’ (cf. Zimmermann 2016: 30-31; Pfadenhauer 2021: 264; para el concepto del ‘indio’, cf. Bonfil Batalla 1977), aún no se han analizado las consecuencias que tienen las atribuciones lingüístico-ideológicas que surgen de la suposición de un uso lingüístico modelo de determinados grupos sociales o étnicos. En este contexto, el objetivo central de esta contribución es, mediante el análisis metapragmático (cf. Irvine y Gal 2000; Silverstein 2003; Spitzmüller 2013, 2016), indagar cómo surgieron discursivamente las adscripciones que condujeron a la construcción del ‘español indígena’ poniendo un énfasis particular en el marco macroecológico (en el sentido de Ludwig, Mühlhäusler y Pagel 2019) en el que se mueven los individuos plurilingües. Después de definir algunos conceptos claves del marco teórico (sección 2), se analizará el concepto de ‘español indígena’ tal como se ha manejado en la lingüística hasta ahora y su relación con la norma del español mexicano (sección 3). Antes de analizar los mecanismos activos en la construcción del ‘español indígena’ como etnolecto (sección 5), las variedades bilingües se situarán dentro de su contexto macroecológico particular (sección 4). El artículo termina con una reflexión sobre las posibles implicaciones de algunas prácticas bien establecidas en la investigación lingüística, como las de denominar y clasificar a partir de categorías inventadas siguiendo modelos occidentales, de comparar con una norma (cultura) nacional y de seleccionar ciertos rasgos y omitir otros (cf. Irvine y Gal 2000; Gal y Irvine 2019) (sección 6).

2 Marco teórico: ideologías lingüísticas, indexicalidad social e iconización

En el contexto de las investigaciones metapragmáticas uno de los conceptos centrales para el análisis de los discursos metalingüísticos es el de las ideologías lingüísticas, cuya definición clásica es la de Silverstein:

[...] ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use (1979: 193).

Basándose en esta definición, Spitzmüller (2013: 264-265) hace hincapié en dos aspectos claves. Primero, el concepto de ideologías lingüísticas engloba todos los valores y actitudes hacia la lengua y su uso, es decir también las teorías lingüísticas de la lengua y su uso. Segundo, las ideologías lingüísticas se consideran como fenómenos genuinamente discursivos. En otras palabras, se trata de valores y actitudes que se expresan y negocian discursivamente. Al mismo tiempo, las ideologías lingüísticas son fundamentales para los comportamientos y posicionamientos sociales de sus actores como subrayan también Irvine y Gal:

As part of everyday behavior, the use of a linguistic form can become a pointer to (index of) the social identities and the typical activities of speakers. But speakers (and hearers) often notice, rationalize, and justify such linguistic indices, thereby creating linguistic ideologies that purport to explain the source and meaning of the linguistic differences. To put this another way, linguistic features are seen as reflecting and expressing broader cultural images of people and activities. Participants' ideologies about language locate linguistic phenomena as part of, and evidence for, what they believe to be systematic behavioral, aesthetic, affective, and moral contrasts among the social groups indexed. That is, people have, and act in relation to, ideologically constructed representations of linguistic differences. In these ideological constructions, indexical relationships become the ground on which other sign relationships are built (2000: 37).

Por indexicalidad (social) la sociolingüística entiende la capacidad de los signos lingüísticos de evocar o contextualizar ciertos valores sociales o modos de vida. Esto significa que los signos lingüísticos no sólo hacen referencia a hechos o realidades concretas, sino que siempre indexan también determinados valores e ideologías (cf. Spitzmüller 2013: 265). Según Silverstein, las atribuciones indexicales (y las ideologías lingüísticas) están socialmente estratificadas. Por tanto, las acciones lingüísticas se evalúan de forma distinta en contextos diferentes y por agentes diferentes. Silverstein (2003) distingue tres niveles de consolidación social del significado indexico-social de las formas lingüísticas, resumidos por Spitzmüller (2016: 3) de la manera siguiente:

- *1st-order indexicality*: Linguistic forms that are linked to a specific sociodemographic context from the outside (e.g., by linguistic observation)
- *2nd-order indexicality*: Linguistic forms that are linked to a specific sociodemographic context from the inside (i.e., by group members) and hence can be used as contextualization cues
- *3rd-order indexicality*: Linguistic forms that are widely perceived as being 'emblematic' for a given sociodemographic context and that are thus often used in stylization [...] (Silverstein 2003)

Estos niveles de indexicalidad están relacionados entre sí. Esto significa que las atribuciones lingüístico-ideológicas nacen de la idea de un uso lingüístico supuestamente modelo de un grupo social determinado o de las atribuciones de dicho uso lingüístico. Se puede tratar de auto-atribuciones o de atribuciones por parte de otros, que pueden diferir del uso real de la lengua (cf. Spitzmüller 2013: 266). Estrechamente vinculado a la creación de ideologías lingüísticas está el proceso de la iconización, entendido como un proceso que implica

[...] a transformation of the sign relationship between linguistic features (or varieties) and the social images with which they are linked. Linguistic features that index social groups or activities appear to be iconic representations of them, as if a linguistic feature somehow depicted or displayed a social group’s inherent nature or essence (Irvine y Gal 2000: 37).

Antes de analizar el papel de las ideologías lingüísticas (y de los conceptos conexos de la indexicalización y de la iconización) en el proceso de la creación discursiva del ‘español indígena’ en el caso concreto de México, se describirá brevemente el lugar que le ha sido asignado dentro de las descripciones lingüísticas.

3 El concepto de ‘español indígena’ frente al español de México en la lingüística

En la descripción lingüística, el concepto de ‘español indígena’ ha sido aplicado para hacer referencia a diferentes resultados del contacto lingüístico entre el español y alguna lengua indígena. Tradicionalmente se distinguen dos clases de ‘español amerindio’ en Hispanoamérica: el español de los hablantes bilingües “cuya lengua materna o primera es una lengua amerindia” y las variedades diatópicas del español emergidas por el contacto histórico entre el español y las diferentes lenguas habladas en América (Zimmermann 2016: 31). En el segundo caso se trata de variedades ya estabilizadas, como es el caso del español andino, cuyos hablantes también pueden ser monolingües en español. Al contrario, el ‘español amerindio’ o ‘español indígena’ del primer tipo comúnmente se ha definido como una variedad que se caracteriza principalmente por rasgos documentados en contextos de adquisición no dirigida del español (cf. Flores Farfán 1999; Zimmermann 2004; Pfadenhauer 2012):

[El] español indígena (que es una variedad sobre todo oral) se caracteriza por ciertos rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos. Algunos de ellos se pueden atribuir a transferencias de la lengua materna amerindia, otros son fenómenos (más bien universales) que se encuentran también en otras situaciones de aprendizaje de una segunda lengua: errores de género, falta de concordancia de género y de número en sintagmas que la requieren, uso deficiente de preposiciones y del modo. No se trata de una variedad única, sino de variedades diferentes según la lengua amerindia materna. Además, cada variedad no es fija, ya que los hablantes se distinguen bastante en la frecuencia de ocurrencia de estos rasgos. Se pueden llamar estas variedades étnicas o dialectos étnicos del español, o de manera concreta: español zapoteco, español totonaco, español nahua, español otomí, etc. (Zimmermann 2004: 30-31)

Esta tendencia de distinguir tajantemente entre un español percibido como deficiente y hablado por ciertas partes bilingües de la población, variedades diatópicas aceptadas por su carácter histórico habladas también por los monolingües y una norma culta del país correspondiente también prevalece en las obras clásicas de referencia sobre el español hablado en el continente americano. Tomando el caso del español de México como ejemplo se puede leer en el capítulo correspondiente del libro *El español de América* de Lipski:

El español de México presenta pocas peculiaridades sintácticas, a excepción de los hablantes bilingües con poco dominio del español o de unas cuantas regiones rurales aisladas donde la influencia sintáctica de las lenguas indígenas fue importante en el pasado (2004: 305).

Entre las construcciones características para estas zonas Lipski (2004: 305) menciona el uso de artículos posesivos redundantes (*su papá de Pedro, te cortaste tu dedo*), la combinación del artículo indefinido con el artículo posesivo (*le da una su pena*) y un *lo* llamado pleonástico, por lo menos desde el punto de vista del sistema lingüístico del español (*ya me lo cayó el diablo, lo arreglé la casita*). A partir de estos ejemplos llega a la conclusión de que

[n]inguna de estas construcciones es típica de las restantes variedades del español “mexicano”, sino que caracterizan un estado de transición del aprendizaje lingüístico en regiones donde el español no es la lengua dominante (Lipski 2004: 306).

El punto esencial que une la mayoría de las descripciones de la situación lingüística en México es un contraste fuerte entre la imagen de un español de la población indígena actual, que se percibe como defectuosa, y el estándar del español mexicano enriquecido por las lenguas de las civilizaciones avanzadas precolombinas, particularmente el náhuatl, cuyas huellas se plasman sobre todo en el léxico y en menor grado en la morfosintaxis y la fonética. A este respecto Lope Blanch describe

[e]l habla mexicana [como] una modalidad vigorosa e importantísima de la lengua española, *coloreada* –que no alterada– por los idiomas indígenas, especialmente por el náhuatl. La interferencia de esos idiomas en el español mexicano apenas afecta a la compleja estructura morfosintáctica del sistema lingüístico hispánico –mejor que decir “español”– [...]. Más coloreada aparece el habla mexicana actual por los fonemas –más propio sería decir alófonos– peculiares de su habla [...]. Claro está que la influencia es muchísimo más intensa y coloreante en el dominio del léxico (2004: 50-51).

Siguiendo este discurso, esta variedad “coloreada” y codificada en manuales importantes de consulta como en el Diccionario del Español de México (dem) no debe confundirse con la interlengua de los individuos bilingües de la actualidad. En esta misma línea de argumentación Lipski pone énfasis en el hecho de que el náhuatl actual ya no tiene la misma importancia que el así llamado náhuatl clásico hablado por los mexicas de México-Tenochtitlán:

El nahua ya no es una lengua prominente en México desde el punto de vista sociolingüístico, a diferencia de lo que ocurre con el maya en Yucatán, y la interlengua de los hablantes bilingües nahua-español no se extiende al resto del español de México (2004: 306).

Esta concepción ampliamente aceptada y reproducida en los libros de consulta hasta la actualidad (cf. también Gugenberger 2012 para el caso de México), desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas conlleva varios aspectos problemáticos que se pueden resumir de la manera siguiente. En el discurso académico sobre la situación lingüística de México se ha consolidado la idea de la existencia de un español de la mayoría de los mexicanos monolingües que corresponde a un estándar del español representado por la norma culta del país y un continuo de variedades que refleja “un estado de transición de aprendizaje” (Lipski 2004: 306). El uso de estas variedades queda restringido a los individuos bilingües de México cuya importancia en la composición étnica y lingüística del país suele minimizarse discursivamente, por ejemplo, al relegar su presencia a pocas regiones aisladas o rurales. Al mismo tiempo, el concepto de la norma culta –siguiendo la definición de Moreno de Alba (2001 [1992]: 9)– queda reservada a “la suma de las hablas de [las] personas ‘cultas’” siendo “un hablante *culto* [...] cualquiera que recibió educación, que tiene el hábito de la lectura, que suele trabajar más con el cerebro que con las manos”. A través de estas atribuciones se está creando discursivamente la imagen

de un México bifurcado que se compone de un México mestizo al que pertenece el 90 % de la población, que habla español, que se autodefine principalmente como mexicano y que tiene un estilo de vida occidental (y por ende, moderno) y de un México indio o indígena, que constituye el 10 % restante, que habla una de las 68 lenguas indígenas oficialmente reconocidas, que se caracteriza por su apego a una etnia particular y las costumbres tradicionales y que lleva una vida alejada de la civilización y la modernidad (cf. Navarrete Linares 2004: 7-9). Esta división de fundamento ideológico también se refleja en la manera como se percibe el ‘español indígena’ dentro de la sociedad mexicana:

[...] un prejuicio que comparten muchos mexicanos que se consideran parte de una élite “educada”: la identificación implícita entre hablar español “correctamente” y ser “verdaderamente mexicano”. Esta identificación, a su vez, es producto de “la ideología del mestizaje” impuesta en nuestro país desde hace poco más de un siglo y que pretende que todos los mexicanos deben hablar un solo idioma, el castellano, y pertenecer a una sola raza: la mestiza. Dicha definición no refleja ni la historia de México ni su realidad actual. El nuestro ha sido siempre un país plurilingüe y sólo se ha convertido en mayoritariamente hispanohablante desde finales del siglo XIX (Navarrete Linares 2016: 13).

4 Analizando el ‘español indígena’ en su contexto macroecológico

Para poder explicar el proceso de la construcción de la categoría de ‘español indígena’, es imprescindible ubicar los repertorios bilingües en su contexto macroecológico (en el sentido de Ludwig, Mühlhäusler y Pagel 2018), entendido este último como la historia de las relaciones interétnicas de México. El nivel macroecológico constituye el nivel más alto en el modelo jerárquico de Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2018: 32) y representa construcciones socioculturales e históricas complejas que van más allá de la situación de habla individual. En el caso de México, la macroecología en la que se tienen que analizar los repertorios bilingües está determinada por la historia de las relaciones interétnicas que aquí solo se bosquejarán a grandes rasgos (para un análisis más detallado, cf. Navarrete Linares 2004).

El capítulo colonial de lo que hoy es México comienza con la llegada de Hernán Cortés en 1519. En este momento, el territorio se caracteriza por una multitud de lenguas y grupos étnicos. Al mismo tiempo, existe una lengua franca prehispánica, el náhuatl, como respuesta a la diversidad lingüística existente. El año de 1521 pasa a los libros de historia como la fecha de la ‘conquista’ y del sometimiento de los aztecas, que a la postre se manifiesta en una reducción drástica de la población autóctona, principalmente a causa de las enfermedades introducidas y el trabajo forzado. Al mismo tiempo, se inicia un intenso contacto cultural entre la población autóctona, los europeos y los africanos, cuyo resultado, siguiendo el discurso oficial, es el así llamado *mestizaje*. El año 1810 marca el inicio de la independencia de México y su consolidación en 1821 como nación independiente con los mestizos como grupo dominante, quienes como unión de origen indígena y europeo representan la “encarnación de la identidad mexicana” (Navarrete Linares 2004: 10). La población autóctona, por su parte, se convierte en un problema para el estado-nación que se contrarresta con una política de asimilación e hispanización masiva. En este sentido, hay que poner énfasis en el hecho de que no solo la ‘conquista’, sino sobre todo la independencia es un acontecimiento decisivo en la erradicación de las lenguas indígenas. Esta historia y la manera en que se ha contado hasta ahora es importante para poder entender los mecanismos que subyacen a las descripciones lingüísticas. Así, desde una perspectiva antropológica, la categoría del indio es

una categoría supraétnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial” (Bonfil Batalla 1977: 21).

Pero también el concepto del mestizo constituye una categoría homogeneizada y necesaria para mantener vigente la “leyenda del mestizaje” (Navarrete Linares 2016: 97) como fundamento de la mexicanidad. Según esta leyenda, criticada ferozmente por historiadores como Navarrete Linares,

[...] los mestizos son a su vez los únicos dueños del futuro brillante que aguarda a México, pues han sabido convertir en su divisa el progreso y la modernización nacional, sin perder el justo orgullo por sus raíces españolas e indígenas. La cultura prehispánica, en particular, es un pasado glorioso del que saben vanagloriarse y que pueden presumir a todo el mundo cuando quieren enfatizar su identidad inconfundible, pero nunca deben dejarse atrapar por esta raíz autóctona, pues entonces se convertiría en un peso muerto que les impediría progresar (2016: 99).

Este discurso que sirve oficialmente para legitimar el proyecto del estado-nación repercute en una parte importante de las descripciones lingüísticas en las que se está subrayando el valor de las culturas precolombinas cuyas lenguas (y en particular el náhuatl clásico) han dado un toque de color especial al español de México. Al mismo tiempo, esta influencia se está limitando a un mínimo, como lo demuestra el comentario siguiente de Lope Blanch:

Claro está que la influencia es muchísimo más intensa y coloreante en el dominio del léxico. Mas tampoco hay que incurrir en exageraciones infundadas, como la de cierto indigenista que afirmaba que, si en el español de México se perdiesen, por arte de magia o algo así, las voces de origen amerindio, se produciría “un caos” tal, que los mexicanos no podrían comunicarse debidamente entre sí (2004: 50-51).

A la vez, las particularidades en los repertorios de los bilingües actuales se suelen analizar como una falta de dominio del español recurriendo a una terminología común en contextos educativos de la enseñanza de idiomas extranjeras, como en las clases de ELE (Español como Lengua Extranjera) en las que se suele hablar de errores, faltas y usos deficientes. De esta manera se está fortaleciendo aún la visión jerárquica de las lenguas indígenas clásicas que se presentan como lenguas más prestigiosas que las lenguas indígenas habladas en la actualidad, incluyendo los diferentes fenómenos de contacto.

Desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas, estos discursos son ejemplos paradigmáticos de procesos de borrado (*erasure* en la terminología de Irvine y Gal:

Erasure is the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible. Facts that are inconsistent with the ideological scheme either go unnoticed or get explained away. [...] Because a linguistic ideology is a totalizing vision, elements that do not fit its interpretive structure –that cannot be seen to fit– must be either ignored or transformed (2000: 38).

En el caso de México, el borrado consiste en una homogenización tanto de las partes consideradas indígenas como mestizas que tiene su origen en la época colonial, que alcanza su culminación en la independencia y que se mantiene hasta la actualidad en los discursos oficiales. La forma en que los procesos semióticos de borrado, pero también de iconización, se reflejan en el nivel lingüístico será ilustrada en lo sucesivo mediante el ejemplo de la construcción del ‘español indígena’.

5 La construcción del ‘español indígena’ como etnolecto

Al comparar las características estructurales documentadas en diferentes estudios de caso a partir de las que se establece la categoría de ‘español indígena’ en la lingüística, se puede observar que varios rasgos se repiten en diferentes situaciones de contacto, lo que parece haber justificado el establecimiento de la subcategoría de la variedad étnica (para diferentes estudios de caso, cf. Lastra 1995; Flores Farfán 1999; Zimmermann 2004; Palacios 2008; Pfadenhauer 2012, 2021). Pero no todas las características se pueden atribuir al sistema lingüístico subyacente de los hablantes, como ya lo señaló Lastra (1995). En muchas ocasiones una explicación inequívoca de los fenómenos descritos resulta problemática por lo que es imprescindible considerar una combinación de factores múltiples tanto internos como externos dentro del análisis (cf. Pfadenhauer 2012). En lo sucesivo, primero, se resumirán algunas de las características claves que se han documentado en la literatura correspondiente (cf. sección 5.1). Después, se compararán con las representaciones mediales del ‘habla de indio’ (cf. sección 5.2), así como con algunos testimonios orales muy puntuales que reflejan la imagen omnipresente que se tiene del indígena en la sociedad mexicana actualmente (cf. sección 5.3). El objetivo central de esta comparación es el de discutir la problemática que surge al establecer una relación directa entre ciertos usos lingüísticos y la pertenencia a una etnia determinada, así como las consecuencias para los individuos cuyos repertorios constituyen la base del concepto analítico del etnolecto o de la variedad étnica. Hay que subrayar que se trata de un primer acercamiento al tema, que aún requiere de una investigación más profunda a partir de un corpus mediático más amplio. En este sentido, los ejemplos puntuales seleccionados en los subcapítulos 5.2 y 5.3 deben entenderse como puntos de partida para futuros estudios más detallados.

5.1 El ‘español indígena’ en las descripciones lingüísticas

La mayoría de las particularidades se hace notar en los niveles fonético-fonológico y morfosintáctico de los repertorios bilingües. En el nivel fonético-fonológico se ha documentado para las variedades del español en contacto con el náhuatl, entre otros, una subdiferenciación vocálica debido al hecho de que en náhuatl /o/ y /u/ son alófonos de un mismo fonema lo que hace que los hablantes utilicen /o/ por /u/ o al revés: *osgado* ‘juzgado’, *to* ‘tú’, *butella* ‘botella’ (cf. Flores Farfán 1999: 166). También se puede observar una subdiferenciación consonántica tanto en los bilingües nahuas (cf. Flores Farfán 1999: 167-168) como mixtecos (cf. Pfadenhauer 2012: 83-84), por ejemplo, en la serie de oclusivas sonoras del español que puede llegar a ensordecerse (*amiko* ‘amigo’). El mixteco, como el español, distingue entre oclusivas sordas (/p/, /t/, /k/) y sonoras (/b/, /d/, /g/) (cf. Bradley 1970: 9). Además, tiene un número de oclusivas prenasalizadas (nd, ndy, ng) (cf. Johnson 1988: 18). En el español de los mixtecos bilingües es muy común la realización sonora de las oclusivas sordas (*adentro* ‘adentro’) que probablemente se debe al hecho de que en mixteco la pronunciación sorda de las oclusivas en un entorno nasal es mucho menos frecuente que la sonora (mix. *ndutyá* ‘agua’, mix. *ndaha* ‘mano’). El caso contrario (*aprente* ‘aprende’, *intia* ‘india’) puede interpretarse como una estrategia de hipercorrección. Otro mecanismo recurrente es la reinterpretación fonotáctica con la que se busca romper con grupos vocálicos o consonánticos problemáticos en náhuatl, por ejemplo, vía elisión: *unque* ‘aunque’ *eno* ‘bueno’ (cf. Flores Farfán 1999: 169). En el español de los hablantes mixtecos son llamativos los casos de aféresis que dejan grupos consonánticos que no corresponden a las reglas fonotácticas del español, pero que son posibles en mixteco (*ø-strella* ‘estrella’, *ø-especificamente* ‘específicamente’) (cf. Pfadenhauer 2012: 87-89). Otra explicación para

las aféresis es la orientación de los hablantes en la estructura silábica más común del mixteco que es CV y el hecho de que la mayoría de las raíces de las palabras en mixteco son bisilábicas (*ø-maca* ‘hamaca’). Esta tendencia se observa, incluso, en los préstamos del español que ya se han establecido en el mixteco actual (mix. *paya* ‘papaya’, mix. *pilu* ‘pollito’, mix. *pilo, loti, lote* ‘zopilote’). También se pueden constatar ciertas concordancias a partir de resonancias fonéticas. En este caso, se trata de un mecanismo bien documentado en la adquisición del español también por hablantes de otras lenguas indígenas (cf. Flores Farfán 1999: 183-184) y es un fenómeno extendido en el español de los mixtecos (*habla mucha mucha ella* ‘habla mucho’, *nosotros los indígenas* ‘nosotros los indígenas’, *jalo uno jarrito y me voy* ‘jalo un jarrito y me voy’) (cf. Pfadenhauer 2012: 91). Por último, se puede constatar una tendencia hacia la velarización de /-n/ y la nasalización de vocal a final de palabra entre los hablantes mixtecos como en [*paŋ*] o *cintur[õ]*. A pesar de que ocurran también en el habla popular del centro de México, son un indicio para la influencia del mixteco donde las palabras en general terminan en vocal o en vocal nasalizada (cf. Pfadenhauer 2012: 91).

En el nivel morfosintáctico, se dan un uso irregular del género que probablemente se debe a la falta de un género gramatical en la lengua indígena correspondiente, un uso irregular de número y la reestructuración del sistema preposicional del español a través de los mecanismos de la elisión (*díselo ø Juan* ‘díselo a Juan’) o la sustitución (*vamos a salir en Tlalpan* ‘vamos a salir a Tlalpan’). Algunas preposiciones experimentan una ampliación funcional (*llegué aquí de 85* ‘llegué aquí en el 85’) o se usan de manera aparentemente ‘redundante’, por lo menos desde la perspectiva del español estándar (*lo trabajé con una señora de español* ‘trabajé con una señora española’) (cf. Flores Farfán 1999: 174-185; Pfadenhauer 2012: 93-107).

Otro fenómeno frecuente es el de la reestructuración del sistema pronominal que ha sido descrito como simplificación del paradigma de objeto del español (para el contacto con el náhuatl cf. Flores Farfán 1999: 190-194). Esta se hace notar, por un lado, en el uso de un *lo* aparentemente invariable o ‘redundante’ (*ella lo mandó dinero* ‘ella mandó dinero’, *él me lo trajo acá* ‘él me trajo acá a la ciudad’ (cf. Pfadenhauer 2012: 109), *lo va a traer la piñata* ‘va a traer la piñata’ (cf. Flores Farfán 1999: 191) y por el otro lado, en la omisión completa del clítico obligatorio (*a ver si puede vender-ø* ‘a ver si puede venderla (la vaca)’, *llegó Pablo a dejar- ø* ‘llegó Pablo a dejarla (la invitación)’) (cf. Pfadenhauer 2012: 112). En menor grado ocurren la omisión del reflexivo (*sus hijos ø están portando muy mal* ‘sus hijos se están portando muy mal’), el uso no enfático de las formas acentuadas o tónicas, sobre todo de la primera persona singular (*pero digo yo, que salgo yo*) y la reducción del paradigma de los pronombres demostrativos a las formas *ese* y *eso* (*ese era su opinión* ‘esa era su opinión’, *eso, le llamamo^h viajero* ‘a estos, les llamamos viajeros’) (cf. Pfadenhauer 2012: 108-119). Algunos de los fenómenos observados en el sistema pronominal de los repertorios descritos se pueden atribuir al contacto lingüístico y explicar coherentemente cuando se analizan desde la perspectiva del hablante bilingüe, como lo ilustra Flores Farfán a partir del ejemplo siguiente:

From a totally different perspective, that of the actor and not any more a (biased) observer, the focus is on the performative attitude, which basically pursues the achievement of illocutionary success. Thus, while such forms as *Usted los haces pescados?* ‘Do you (Honorific) carve (IT) fish?’ is considered perfectly valid from speakers’ usage, who point to a specific speech act (a directive), the Hispanic academic gate keeper –who by the way can become quite influential regarding the lay man– would consider such forms ungrammatical or rather –as we have done– at best explain it as an unconscious effect of Nahuatl on Spanish; i.e. a consequence of language contact (2013: 219).

No obstante, no se debe de olvidar que el uso de los pronombres átonos de tercera persona constituye una parte compleja de la gramática del español, tanto que incluso la Real Academia Española describe la situación como “poco clara y vacilante”, debido al hecho de que “existen varias normas, de difusión originaria diferente, que se interfieren en muchos hablantes y producen confusiones de los géneros, de los números y de las funciones propias de cada una de las formas” (Alarcos Llorach 2006 [1999]: 249).

Otro fenómeno frecuente es el uso de las construcciones posesivas. En diferentes situaciones de contacto existen construcciones del tipo [artículo indefinido + posesivo] (*una mi amiga* (mixteco) (cf. Pfadenhauer 2012: 107), *¿No dejé por aquí un mi libro?* (maya) (cf. Klee y Lynch 2009: 126)), construcciones con un doble posesivo (*es su casa de él* (mixteco) (cf. Pfadenhauer 2012: 107), *su ropa de mi hermano* (maya) (cf. Klee y Lynch 2009: 127)) y un uso del artículo posesivo en vez de la construcción preposicional (*Juan su casa*. ‘La casa de Juan.’ (mixe) (cf. Aguilar Gil 2015)). Klee y Lynch (2009: 127) atribuyen el uso de los artículos posesivos ‘redundantes’ primordialmente “al hecho de que en maya se marca la posesión en el objeto”. Al mismo tiempo hay que subrayar que el doble posesivo también ocurre en el español medieval, en el castellano andino (cf. Klee y Lynch 2009: 127) y en el español popular de México (cf. Arjona 1994: 326), donde sirve como una estrategia de los hablantes para evitar los malentendidos que pueden derivarse del adjetivo posesivo *su* y, por ende, tiene una explicación pragmática. También el uso del artículo posesivo en vez de la construcción preposicional no es un fenómeno exclusivo del ‘español indígena’. Por ejemplo, es muy común en el español de niños alemanes que se desenvuelven en un ámbito bilingüe. Construcciones del tipo *Klara su libro* en vez de ‘el libro de Klara’ tienen su origen en la construcción posesiva, muy común en el alemán hablado ‘Klara ihr Buch’, con la que se está omitiendo la construcción del genitivo obligatorio en el alemán estándar escrito (*Klaras Buch*) (observación propia).

Para resumir, se puede constatar que al comparar los resultados de diferentes estudios se dejan identificar varias similitudes estructurales en diferentes situaciones de contacto entre el español y alguna lengua indígena. Varios de estos fenómenos se pueden explicar por las estructuras subyacentes de la primera lengua de los individuos bilingües, pero están lejos de ser exclusivos del ‘español indígena’ como muestra claramente el ejemplo de las construcciones posesivas. Sin embargo, son estas características las que sirven de fundamento para clasificar los repertorios bilingües como “variedades étnicas o dialectos étnicos” (Zimmermann 2004). Esto implica que se establece una relación directa entre unos usos lingüísticos específicos y la pertenencia a una etnia determinada, mientras al mismo tiempo se pone énfasis en el hecho de que en el caso del ‘español indígena’ no se trata de variedades fijas, sino individuales. Esta construcción por parte de los lingüistas es posible, porque se relacionan desde afuera determinadas formas lingüísticas (como el uso del doble posesivo) con un contexto sociodemográfico específico (como el de los individuos mixes que habitan una región en el noreste del estado de Oaxaca, que a su vez evoca una serie de asociaciones determinadas (como las de la pobreza o del retroceso, entre otras) y se crea de esta manera un concepto analítico homogeneizante (el del etnolecto o del ‘español indígena’) sin que, por lo menos en el primer nivel del orden de indexicalidad, los propios hablantes sean conscientes de que están hablando específicamente (cf. Spitzmüller 2013: 265). Esta práctica muy común en el ámbito de la lingüística ha sido criticada, entre otros,¹ por Jaspers, quien analiza los límites y riesgos del concepto analítico del etnolecto² y quien llega a la conclusión de que

[...] a direct correspondence between a name and an actual or a systematic set of linguistic practices cannot be presupposed. [...] a linguist might be able to describe observable linguistic differences, which are, however, meaningless for participants. Inventing

a name in this case is the linguist's intervention, a social act which will have real social consequences for the speakers involved, and of which we can ask if they are acceptable (2008: 93).

Estas prácticas de inventar nuevas categorías a partir de criterios analíticos occidentales aun son más problemáticas cuando los propios hablantes categorizados no se identifican con las atribuciones realizadas por los lingüistas e incluso se pronuncian abiertamente en contra de ellas, como Aguilar Gil (2015, 2020), lingüista y hablante del mixe:

No existe entonces un español indígena. Existe en todo caso, un español mixe, un español hablado por maya hablantes, un español hablado por hablantes de japonés o un español con acento de hablantes nativos de tepehua. Si en México existen muchísimas lenguas que pertenecen a doce familias lingüísticas contrastantes entre sí, existen también tantas posibilidades distintas de acentos del español. (Aguilar Gil 2015, s.p.)

El hecho de que se invente una categoría propia (la del etnolecto o del 'español indígena') para captar los fenómenos que surgen del contacto entre el español y las lenguas indígenas, en vez de analizarlos simplemente dentro del marco del aprendizaje de cualquier segunda lengua, es un reflejo de los estereotipos interiorizados hasta en las descripciones lingüísticas. La comparación de los repertorios de los individuos bilingües con las representaciones mediáticas del 'habla de indio', clasificado como etnolecto secundario o mediático (cf. Dirim y Auer 2004; Jansen 2012) demuestra que también esta categoría tiene un efecto altamente homogeneizante y que se basa sobre todo en estereotipos existentes para marcar lingüísticamente al 'otro' (cf. *3rd-order indexicality*, según Silverstein 2003).

5.2 El 'habla de indio' en las representaciones mediáticas

Históricamente, solo hay pocos testimonios de un 'habla de indio' estereotipado (por ejemplo, en las obras de teatro del siglo XVII) que podrían revelar ciertas ideologías lingüísticas subyacentes en la España de aquel entonces. En América, donde la población indígena constituía una parte más importante de la macroecología del lugar, existen algunos ejemplos esporádicos del 'habla de indio' en la literatura, como en los poemas del peruano Juan del Valle Caviedes. Más que descripciones reales de los resultados del contacto lingüístico, se trata de una parodia del español de los indígenas que habitaban la región de los Andes en el siglo XVII. A excepción de pocas características a nivel fonético-fonológico y morfosintáctico, gran parte de los fenómenos claramente no corresponde a la realidad lingüística de los Andes, sino que sirve primordialmente de representación emblemática de la categoría social del indio (cf. Jansen 2012: 298-300). Este tipo de variedades deformadas que se usan hasta la actualidad para marcar determinados caracteres en películas, series de televisión, *comedy shows* y cómics han sido definidas por Dirim y Auer (2004: 217-220) como etnolectos secundarios o mediáticos. Destacan por un uso excesivo de algunos fenómenos 'reales' del habla de las personas bilingües (el 'primer etnolecto' siguiendo Dirim y Auer 2004) a los que se agregan otros rasgos inventados que carecen de cualquier fundamento empírico. En el caso del 'habla de indio', las características claves del etnolecto secundario sirven sobre todo para indexicalizar la categoría étnica del indio y son, por ende, construcciones sociales y parte de las ideologías lingüísticas subyacentes (cf. Jansen 2012: 300). En este sentido, no extraña que las representaciones lingüísticas del indio incluso coinciden con las que se usan para marcar a otros personajes, como por ejemplo al carácter africano. Así, Toro, la figura del indio en la película *El llanero solitario* (en la versión doblada al español de 1958) se caracteriza por una serie de particularidades lingüísticas que también forman parte de las representaciones mediáticas del 'petit nègre' (cf. Jansen 2015: 38-39) o de las imitaciones del 'habla de indio' en los libros de *Tintín* en francés.

Entre las particularidades más frecuentes del ‘habla de indio’, como está representado en el habla de Toro, está el uso de los verbos y auxiliares en el infinitivo (*ellos pensar que nosotros matar a este hombre, los forajidos haber matado a otro*), la omisión de determinantes, sobre todo de los artículos (*yo ir por ø doctor, ¿dónde encontrarlo?, tú escuchar ø leyenda*), el uso excesivo de los pronombres como estrategia de recompensa de la conjugación ausente (*ellos pensar que nosotros matar a este hombre*) y, aunque en menor grado, la omisión de la cópula (*tal vez ø muerto*). Es importante subrayar que no se trata de variedades fijas. Así, los artículos no siempre se eliminan y estructuras altamente simplificadas coexisten con construcciones complejas del español estándar. En general se respetan las reglas de concordancia del español, por ejemplo, entre el sustantivo y el participio pasado (*dos de mis guerreros ser asesinados*). El hecho de que se recurre también en otros idiomas (como el francés) a las mismas estrategias para marcar el habla del ‘otro’ (en este caso del indio) es un indicio de la carga ideológica de este tipo de imitaciones. Una comparación puntual del habla de Toro con el del pequeño indígena Zorrino en el cómic *El templo del Sol* (en la versión francesa *Le temple du Soleil*) de la serie de las aventuras de Tintín revela los mismos patrones, entre otros, una tendencia marcada hacia el uso de los infinitivos (*moi revenir tout de suite*, versión española: *yo irme y estar en seguida de vuelta*), la omisión de la cópula (*voyage ø très long*, versión española: *viaje ø muy largo*) y el uso de los pronombres tónicos en vez de los átonos (*toi venir maintenant*, versión española: *tú venir ahora*).³

Llama la atención que el nivel fonético-fonológico queda prácticamente excluido de las imitaciones, a pesar de ser la parte del sistema lingüístico más afectada por cambios en las variedades de contacto reales de los individuos bilingües. Por último, resulta interesante que en la película del *Llanero solitario* solo se modifica el habla de los hombres, mientras que el habla de las mujeres indígenas no recibe ninguna asignación étnica.

5.3 El ‘español indígena’ en la percepción pública

Las ideologías lingüísticas omnipresentes en el mundo ficticio de las películas y los cómics se plasman también en las imitaciones del ‘español indígena’ en los discursos cotidianos. Este proceso de iconización se ejemplificará a partir del extracto siguiente de una conversación telefónica entre el consejero presidente del Instituto Nacional Electoral (ine) de México, Lorenzo Córdova, y otro funcionario de la misma institución, que se divulgó a través de YouTube en mayo de 2015 y causó una oleada de indignación en las redes sociales. En esta conversación Lorenzo Córdova le está informando a un colega del instituto sobre una reunión de “asesoría” que poco antes había tenido con algunos representantes chichimecas, burlándose abiertamente de la manera de hablar del personaje indígena (cf. Navarrete Linares 2016: 12):

[...] No voy a mentir. Te lo voy a decir como hablaba este cabrón. ‘Yo jefe gran nación chichimeca. Vengo Guanajuato. Yo decir a ti. O diputados para nosotros o yo no permitir tus elecciones.’ Se ve que este güey, yo no sé si sea cierto que hable así, cabrón. Pero no mames, vio mucho *Llanero Solitario*, cabrón, con ese Toro, cabrón. No mames, cabrón, o sea. No mames. Nada más le faltó decir, me cae que le faltó decir: “Yo, gran jefe Toro Sentado, jefe gran nación chichimeca”. No mames, cabrón. No mames, cabrón. No, no, no, no. Está de pánico, cabrón. No mames, güey.

Este breve extracto no solo saca a la luz el pensamiento personal fuertemente racista del funcionario de alto rango. También demuestra que, pese al contacto directo de Lorenzo Córdova con el jefe chichimeca, el político no presenta una imitación real de su repertorio bilingüe, sino se limita a las características estereotipadas tal como se están difundiendo en las películas de corriente de masas al estilo estadounidense. En este sentido, el ‘habla de indio’ imitado se ca-

racteriza sobre todo por los rasgos iconizados del indígena americano y ni siquiera mexicano. En este contexto, no es de extrañar que los rasgos salientes de la imitación citada arriba coincidan perfectamente con los de los etnolectos mediáticos a los que él mismo hace referencia (*vio mucho Llanero solitario*). Destacan una tendencia pronunciada hacia los verbos en infinitivo (*yo no permitir tus elecciones*) que coexisten al lado de verbos en su forma conjugada (*vengo Guanajuato*), el uso excesivo de los pronombres personales (*yo decir a ti*), la omisión de la cópula (*yo ø jefe gran nación chichimeca*), la omisión de determinantes, sobre todo de los artículos (*yo, ø gran jefe*) y la omisión de las preposiciones (*vengo ø Guanajuato*). Como en el caso del etnolecto secundario, la caricatura del ‘habla de indio’ se limita al nivel morfosintáctico y hace caso omiso del nivel fonético-fonológico, el nivel que desde el punto de vista de la lingüística de contacto sería el más susceptible para posibles cambios estructurales. Al mismo tiempo, se mantienen ciertas características del español estándar que en los repertorios bilingües se ven afectados por cambios, como es el caso de las concordancias entre el artículo posesivo y el sustantivo (*tus elecciones*) o de la marcación del objeto indirecto (*yo decir a ti*).

Resumiendo, se puede constatar que el político no se está burlando del repertorio real del jefe chichimeca (cuyos rasgos posiblemente ni siquiera podría describir), sino de su propio estereotipo lingüístico que proyecta sobre los pueblos indígenas y que se nutre de imágenes difundidas por determinados medios de diversión (cf. Aguilar Gil 2015). Las características lingüísticas a las que recurre para la caricatura del ‘habla de indio’ solo sirven para indexicalizar el grupo homogéneo de los indios. Con esta caricatura no se pretende dar una imagen real de las competencias lingüísticas de los individuos plurilingües, sino se trata de un proceso de iconización (en el sentido de Irvine y Gal 2000: 37) que va de la mano con el borrado (*erasure*) de cualquier tipo de diversidad lingüística y que sirve en este caso para expresar una postura altamente racista.

6 Conclusiones

El objetivo central de esta contribución era de analizar los mecanismos activos en la construcción del ‘español indígena’ en la lingüística en el caso particular de México. Las descripciones de los repertorios bilingües y su clasificación como ‘variedades étnicas’ o ‘dialectos étnicos’ muestran que la construcción del ‘español indígena’ como concepto analítico solo es posible al contrastarlo con la norma culta del español mexicano, que a su vez es una construcción de índole ideológica. En general, se puede observar una tendencia marcada a minimizar la influencia indígena actual o reducirla al legado histórico que dejaron las civilizaciones avanzadas como los aztecas o los maya en el español de México. En este sentido, para la variedad estándar del español mexicano, se suelen destacar “[l]os 300 indigenismos léxicos que se han incrustado, con mayor o menor fortuna, en el español mexicano” (Lope Blanch 2004: 51). En cambio, los resultados de los múltiples contactos lingüísticos actuales entre el español y las lenguas indígenas tienden a presentarse como fenómenos de periferia y limitados a ciertas etnias que se pueden subsumir bajo el concepto de ‘variedad étnica’ o de ‘español indígena’. Estas tendencias discursivas en las descripciones lingüísticas solo se pueden entender al situarlas en su contexto macroecológico, que está fuertemente marcada por la historia compleja de las relaciones interétnicas, la idea del ‘mestizaje’ como elemento central de la identidad mexicana y la separación ideológica entre ‘lo mestizo’ y ‘lo indígena’ (cf. Navarrete Linares 2004). Partiendo de esta macroecología, necesariamente la lingüística se tiene que enfrentar a las preguntas siguientes: ¿Aún se puede justificar la creación de conceptos analíticos como el del ‘español indígena o amerindio’ (aunque solo sea por razones prácticas de descripción) que van relacionadas a có-

digos lingüísticos altamente estigmatizantes dentro de la sociedad mexicana y que se nutren, a diferentes grados, de ideologías lingüísticas? ¿Cuál es la ganancia de una descripción estructural que está basada principalmente en categorías gramaticales originalmente inventadas para la descripción de lenguas como el latín, el griego o el alemán (cf. Klein 2009: 41-42), cuando al mismo tiempo las variedades indígenas se separan cuidadosamente de lo que se promueve como la norma culta del país en cuestión, en este caso del español de México? ¿Y cuál es el beneficio de estas descripciones para los y las hablantes bilingües?

Visto desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas, la cuestión central ya no es *si* existe un español indígena tal como la planteó Lastra en 1995, sino *cuál* ha sido y sigue siendo el impacto de la lingüística en la construcción del concepto del ‘español indígena’.

No cabe duda de que existen ciertos fenómenos lingüísticos en el español de la población bilingüe que se deben, entre otros factores, al contacto lingüístico. El problema consiste en subsumirlos bajo el concepto analítico de ‘español indígena’ con el que se crea la imagen de una variedad homogénea inexistente, cuando se trata de una construcción interpretativa de un significado social específico. Mediante el análisis metapragmático se puede mostrar que el ‘español indígena’ se consolidó indexicalmente y que está registrado socialmente como icono para un grupo determinado de hablantes a los que se atribuye una manera particular de hablar que se percibe como deficiente, al igual que un estilo de vida determinado (normalmente en el campo y sin educación). Sin quererlo, e incluso con buenas intenciones, las descripciones lingüísticas del ‘español indígena’ contribuyen a mantener y nutrir este registro social. En este sentido, el ‘español indígena’ ya no solo es un término neutral e inocente, sino un concepto que sigue transmitiendo una carga histórica e ideológica cuyo uso en la lingüística, igual que el de las ‘variedades étnicas’, hoy en día resulta altamente cuestionable y hasta innecesario.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. 2015. Cómo hablamos español los indígenas? De Tizoc a Torosentado, <https://ojodeaguacomunicacion.org/como-hablamos-espanol-los-indigenas-de-tizoc-a-toro-sentado/> [consultado el 31/07/23].
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. 2020. *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. México: Almadía.
- Alarcos Llorach, Emilio. 1999 [2006]. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Arjona, Marina. 1994. Comportamiento sintáctico de algunas construcciones propias del habla popular mexicana. En A. Alonso, B. Garza Cuarón y J. A. Pascual, eds. *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México. Salamanca, 25-30 de noviembre de 1991*. Salamanca: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, Universidad Salamanca, pp. 321-330.
- Benor, Sarah Bunin. 2010. Ethnolinguistic repertoire: Shifting the analytic focus in language and ethnicity. *Journal of Sociolinguistics* 14: 159-183.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1977. El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*, 30 (48): 17-32.

- Bradley, Henry C. 1970. *A linguistic sketch of Jicaltepec Mixtec*. Oklahoma: Summer Institute of Linguistics.
- Dirim, Inci; Auer, Peter. 2004. *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Flores Farfán, José Antonio. 1999. *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Flores Farfán, José Antonio. 2013. Spanish in contact with indigenous tongues. Changing the tide in favor of the heritage languages. En S. T. Bischoff, ed. *The persistence of language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 203-227.
- Gal, Susan; Irvine, Judith T. 2019. *Signs of Difference. Language and Ideology in Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gugenberger, Eva. 2012. Varietäten des Spanischen: Mexiko. En J. Born y R. Folger, Robert, Ch. F. Laferl y B. Pöll, eds. *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium, Lehre, Praxis*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, pp. 108-116.
- Hergé. 1949. *Les aventures de Tintin. Le temple du soleil*. Tournai: Casterman.
- Hergé. 1961. *Las aventuras de Tintín. El templo del sol*. Barcelona: Juventud.
- Irvine, Judith T.; Gal, Susan. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity, ed. *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, pp. 35-84.
- Jansen, Silke. 2012. Mediale Ethnolekte in Spanien und Amerika. Die *habla de negro* und die Erforschung historischer Sprachkontakte. En W. Dahmen, G. Holtus y J. Kramer, M. Metzeltin, W. Schweickard y O. Winkelmann, eds. *America Romana. Romanistisches Kolloquium XXVI*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, pp. 279-304.
- Jansen, Silke. 2015. Le «petit-nègre» hier et aujourd'hui – Origines et développement d'un stéréotype linguistique dans les représentations médiatiques de l'Africain. En M. Drescher, ed. *Médias et dynamique du français en Afrique subsaharienne*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 37-57.
- Jaspers, Jürgen. 2008. Problematizing ethnolects: Naming linguistic practices in an Antwerp secondary school. *International Journal of Bilingualism* 12 (1&2): 85-103.
- Johnson, Audrey F. 1988. A syntactic sketch of Jamiltepec Mixtec. En H.C. Bradley y B.E. Hollenbach, eds. *Studies in the Syntax of Mixtecan Languages*. Arlington: University of Texas, Summer Institute of Linguistics, pp. 11-15.
- Klee, Carol A.; Lynch, Andrew. 2009. *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Klein, Wolfgang. 2009. How time is encoded. En W. Klein y P. Li, eds. *The expresión of time*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 39-81.
- Lastra, Yolanda. 1995. Is there an Indian Spanish? En J. Amastae, G. Goodall, Montalbetti y M. Phinney, eds. *Contemporary Research in Romance Linguistics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 123-133.
- Lipski, John. 2004. *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Lope Blanch, Juan M. 2004. *Cuestiones de filología mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ludwig, Ralph; Mühlhäusler, Peter; Pagel, Steve. 2019. Linguistic Ecology and Language Contact: Conceptual Evolution, Interrelatedness, and Parameters. En R. Ludwig, P. Mühlhäusler y S. Pagel, eds. *Linguistic Ecology and Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-42.
- Moreno de Alba, José G. 2001 [1992]. *Minucias del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mufwene, Salikoko S. 2000. Creolization is a social, not a structural, process. En I. Neumann-Holzschuh y E.W. Schneider, eds. *Degrees of Restructuring in Creole Languages*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 65-84.
- Navarrete Linares, Federico. 2004. *Las relaciones interétnicas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navarrete Linares, Federico. 2016. *México racista. Una denuncia*. México: Penguin y Random House.
- Palacios, Azucena, ed. 2008. *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel.
- Pfadenhauer, Katrin. 2012. "... y la español también" *Fallstudien zum indigenen Spansich zweisprachiger Mixteken in Mexiko*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Pfadenhauer, Katrin. 2021. El contacto del español con el náhuatl y el mixteco en México. En E. M. Eckkrammer, ed. *Manual del español en América*. Berlin / Boston: De Gruyter, pp. 261-279.
- Silverstein, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. En P. R. Cline, W. F. Hanks y C. L. Hofbauer, eds. *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels. Including Papers from the Conference on Non-Slavic Languages of the USSR*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.
- Silverstein, Michael. 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication* 23 (3-4): 193-229.

Spitzmüller, Jürgen. 2013. Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung/ Journal for Discourse Studies* 1 (3): 263-287.

Spitzmüller, Jürgen. 2016. The indexical order. <http://www.spitzmueller.org/docs/handout-zuerich-2016-06-10.pdf> [consultado el 31/07/23].

Zimmermann, Klaus. 2004. El contacto de las lenguas amerindias con el español en México. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 2 (4): 19-39.

Zimmermann, Klaus. 2016. Las variedades del español amerindio: Consideraciones de política científica, sociolingüísticas y metodológicas. *Estudios de lingüística del español* 37: 27-43.

Notas

1. Cf. también la propuesta del repertorio etnolingüístico de Benor (2010).
2. La misma crítica ha sido lanzada en el campo de los estudios de las ‘lenguas criollas’, por ejemplo, por Mufwene (2000: 67) quien afirma que “[...] linguists’ self-licence to go around the world baptizing some vernaculars “creoles”, when in some cases their speakers do not even know the word creole, let alone how it is used in linguistics, is questionable” (Mufwene 2000: 67). En este contexto también subraya que la creolización no es un proceso estructural, sino social y pone un énfasis particular en la importancia de la macroecología en el marco de la ecología del lenguaje (cf. Ludwig, Mühlhäusler y Pagel 2018: 31).
3. Es importante mencionar que el habla del niño indígena Zorrino contrasta fuertemente con el del gobernante inca que usa un registro muy elevado del francés, tanto a nivel morfosintáctico como lexical. En estas diferenciaciones estilísticas se refleja una vez más la visión ideológica omnipresente que distingue entre la población indígena actual, asociada con la pobreza, la falta de educación y el subdesarrollo, y las culturas prehispánicas como los aztecas, mayas o incas, que se consideran como civilizaciones altamente avanzadas.

Actitudes lingüísticas en una comunidad escolar trifronteriza al sur de Brasil

Thiago Bolivar

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Resumen

El estudio, realizado en el ámbito de una pequeña comunidad escolar en Santa Rosa –en el estado de Paraná al sur de Brasil, en la zona de frontera entre Argentina y Paraguay– se concentra en analizar desde un punto de vista sociolingüístico y psicolingüístico, las actitudes lingüísticas locales hacia las cuatro principales lenguas utilizadas en el lugar: portugués, alemán, español y guaraní. Los datos se recolectaron por medio de cuestionarios entre 54 sujetos infantiles, estudiantes del segundo al quinto grado (de entre 7 y 11 años de edad), y parecen revelar ciertos indicios de fracturas en la relación entre los dos principales grupos étnicos del lugar –‘blancos’ (mayoritariamente germanodescendientes) e ‘indígenas’ (guaraníes)– que no resultan evidentes en una observación más superficial de la vida cotidiana local ni en el discurso público de los sujetos adultos al respecto.

Palabras-clave: Actitudes lingüísticas, Ideologías lingüísticas, Lenguas en contacto, Zona fronteriza, Brasil.

Abstract

The study, conducted among members of a small school in Santa Rosa –in the State of Paraná, southern Brazil, in a tri-border area shared with Argentina and Paraguay– focuses on analysing, from Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives, language attitudes towards the four main languages locally used, namely Portuguese, German, Spanish and Guarani. The data were collected, through a questionnaire, from children ranging from the second to the fifth grades (aged between 7 and 11), and seemingly point at evidences of a fractured relationship between the two main local ethnic groups –‘whites’ (mostly of German descent) and ‘natives’ (Guarani)– which might end up being overlooked in a more superficial view of the local daily life, as well as in the public speech of adult subjects on the matter.

Keywords: Language attitudes, Language ideology, Language contact, Border area, Brazil.

1 Introducción: panorama sociolingüístico del oeste de Paraná

Nuestra investigación tiene como escenario la región oeste del estado de Paraná, ubicada en el sur de Brasil; y, más específicamente, una comunidad escolar en la villa de Santa Rosa, que a su vez forma parte del territorio de la municipalidad de São Miguel do Iguaçu. Esta zona oficialmente monolingüe en portugués es, en realidad, multilingüe y culturalmente diversa, como veremos en esta sección introductoria. Como cabe esperar en el caso de una zona bastante ri-

ca en contactos lingüísticos, se observan en el oeste paranaense fenómenos sociolingüísticos interesantes, tales como las actitudes lingüísticas que en este estudio se plantea analizar: específicamente, nos concentramos en cuatro de las principales lenguas habladas en una comunidad escolar local –el portugués, el alemán, el español y el guaraní–, partiendo de la hipótesis de que la única lengua de matriz no indoeuropea del conjunto –o sea, el guaraní– recibiría, por parte de hablantes de la comunidad, actitudes marcadamente más negativas que las demás, dadas las relaciones sociohistóricas establecidas entre los grupos locales, tal como se verá a continuación. En esta sección introductoria, haremos una breve descripción de los espacios *macro* y *micro* –o sea, respectivamente, la región trifronteriza y la comunidad escolar– con algunos datos históricos y demográficos que ayudarán a comprender mejor el fenómeno que aquí analizamos. El texto seguirá con una discusión teórica sobre actitudes e ideologías lingüísticas, así como con cuestiones específicas acerca de la relevancia del sujeto infantil en la sociolingüística. A continuación, describiremos la metodología empleada en este estudio –un cuestionario aplicado a los alumnos de la escuela investigada– y analizaremos los datos así obtenidos, confirmando la hipótesis inicial. Sigamos, entonces, con la descripción del panorama regional.

El oeste de Paraná, antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI, era territorio tradicional de grupos Guaraní y Kaingang. Si bien estos últimos preferían las zonas centrales del Brasil meridional, dominadas por los grandes bosques de pino araucaria (*Araucaria angustifolia*) con las cuales mantenían una estrecha relación (Ambrosetti 2006 [1896]), es posible caracterizar el oeste paranaense en general como una zona de encuentros entre estos dos grupos humanos de troncos lingüísticos distintos –Tupi en el caso de los guaraníes, Macro-Jê en el caso de los caingangues. En la actualidad, aunque las zonas más características de bosques de araucarias empiecen a menos de 30 kilómetros de São Miguel, los poblados oficiales Kaingang existen solo hacia el este del territorio (por ejemplo, en Rio das Cobras, que está a aproximadamente 150 kilómetros de la ciudad de São Miguel). Los guaraníes, no obstante los siglos de apropiación, masacres y aculturación a que han sido sometidos, como es el caso de prácticamente todos los grupos indígenas de Brasil, marcan aún su presencia en muchos pueblos y aldeas de la zona, como es el caso de Ocoy, aldea vecina a la mencionada Santa Rosa, con la cual mantiene contactos relativamente estrechos.

Si por un lado es verdad que los primeros europeos llegaron a la región en épocas aún pré-jesuíticas (a mediados del siglo XVI el conquistador Cabeza de Vaca, en su ruta entre el actual litoral de Santa Catarina y el Paraguay, pasa por la región y describe las cataratas del Iguazú), por otro, la invasión organizada del territorio indígena y su colonización no se efectuará sino durante el siglo XX –lo que permite considerar como ‘muy reciente’, en términos comparativos, el poblamiento no indígena en el oeste de Paraná. De hecho, Foz do Iguaçu, la principal ciudad de la zona, no se funda hasta el año 1914, a partir de una colonia militar brasileña; y muchas de las ciudades cercanas, a su vez, se establecen apenas en las décadas del 1950 y 1960, lo que hace que muchos de los *pioneiros* –fundadores– vivos en la actualidad sean más ancianos que las mismas ciudades o municipalidades.

Observamos que la gran mayoría de los *pioneiros* es, o descende de, inmigrantes, cuyo historial de movilidad migratoria a través de generaciones involucra territorios dentro y fuera de Brasil; y no carece de relevancia para el propósito de comprender el actual cuadro sociolingüístico local, echar una mirada a tal recorrido.

Altenhofen (2013) describe la trayectoria de inmigrantes alemanes, hablantes principalmente del *Hunsrückisch* (una variedad del llamado ‘Alto Alemán’ con origen en el actual sudoeste del país), dentro del Brasil meridional –lo que tratamos de esquematizar abajo (Figura 1). De

acuerdo con el autor, en un segundo movimiento luego de la instalación de inmigrantes en las colonias al este de Rio Grande do Sul (punto 1, durante la primera mitad del siglo XIX), estos y/o sus generaciones posteriores colonizaron el noroeste del estado, en la actual región de las Misiones (punto 2, hacia fines del siglo XIX). Posteriormente, el flujo llegó al oeste de Santa Catarina (punto 3) y, en épocas relativamente recientes, ocupan el sudoeste y el oeste del Paraná (punto 4), continuando a su vez desde ahí hacia Paraguay, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, hasta al sur de la Amazonía.

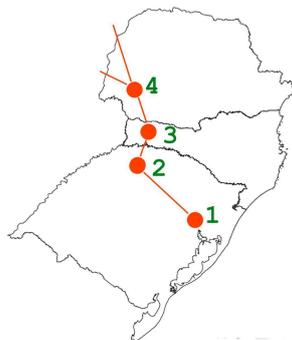


Figura 1. Esquema de flujo inmigratorio de descendientes europeos en el Brasil meridional, entre el Rio Grande do Sul y el Oeste/Sudoeste del Paraná, basado en Altenhofen (2013).

En ese largo recorrido, los descendientes germánicos se sumaron a aquellos del norte de Italia, a los de Polonia y de Ucrania, siendo estos cuatro los principales grupos étnicos que conforman la actual población ‘blanca’ de la región investigada, que a su vez compone, variablemente, entre un 75% y un 80% de las poblaciones totales de las municipalidades del oeste (cf. IBGE 2011). En nuestra experiencia etnográfica en la región, hemos visto cómo aún sobreviven, en ciertos contextos específicos, las lenguas de esos grupos migrantes –como el mencionado *Hunsrückisch*. Así, tenemos el portugués (como lengua oficial) coexistiendo con el guaraní autóctono y las lenguas de inmigración (también conocidas como ‘de herencia’) –lo que bastaría para demostrar la relativa riqueza lingüística de la región. Pero se trataría de un cuadro aún incompleto: por el hecho de estar muy cerca de una zona de frontera trinacional con Paraguay y Argentina, también está presente el idioma español en municipalidades como la de São Miguel –hablado por los migrantes provenientes de los países vecinos, tanto por los ya establecidos como por quienes participan de tránsitos temporales con fines diversos a través del territorio brasileño (negocios, visitas a parientes, etc.); y finalmente dos otras olas migratorias, además de la que describimos anteriormente, han aportado a la diversidad etnolingüística del oeste de Paraná: la ‘reciente’ de árabes (sirios, libaneses, palestinos, etc.), chinos y coreanos, establecidos sobre todo como comerciantes en la frontera Brasil-Paraguay durante las décadas finales del siglo pasado; además de la más reciente migración de haitianos, que se vienen estableciendo mayormente como empleados de grandes industrias.

La comunidad que investigamos se puede considerar, de muchas maneras, un espacio *micro* que refleja el contexto sociolingüístico más amplio dentro del cual está ubicado. Santa Rosa, como se mencionó anteriormente, es una localidad perteneciente a la municipalidad de São Miguel, en el extremo oeste del estado de Paraná, a aproximadamente cuarenta kilómetros de Foz do Iguaçu, donde se ubican las cataratas del Iguazú. No pudimos obtener, por medio de los órganos oficiales de la municipalidad, informaciones confiables respecto a la población específica de la localidad; sin embargo, como se trata de un poblado pequeño (seis cuadras por cuatro), es posible hacerse una idea de lo reducido de su población. En la Figura 2 tenemos la distri-

bución espacial de tres puntos clave para nuestra investigación: ‘B’ ilustra la ubicación aproximada de Santa Rosa, que en una línea recta está a 12 kilómetros de distancia de São Miguel (‘A’), conectada a la misma por una ruta rural que atraviesa unos 15 kilómetros de haciendas y plantaciones. Mucho más cerca, a tan solo 2 kilómetros, está la aldea Ava-Guaraní Ocoy (‘C’), que con aproximadamente 750 habitantes (Refatti 2015) se estableció en un momento posterior al de la construcción de la hidroeléctrica de Itaipú, cuyo embalse en el río Paraná inundó a principios de la década del 1980 extensas áreas en la región, ocasionando la desaparición de bosques y viviendas, y el desplazamiento forzado de ‘blancos’ y guaraníes (cf. Refatti 2015). La aldea actual se ubica justamente en las márgenes del Lago Itaipú, creado por la represa.



Figura 2. São Miguel (A), Santa Rosa (B) y Ocoy (C), con distancias relativas. Adaptación del autor sobre mapa de Google Maps.

Por la cercanía geográfica entre Santa Rosa y Ocoy se generan frecuentemente diversos tipos de intercambios entre los habitantes de ambas localidades. Refatti (*op. cit.*) explica que es común que los indígenas trabajen en empleos permanentes o temporales en tierras agrícolas pertenecientes a los ‘alemanes’ –como suelen llamar a los blancos de Santa Rosa– y que, además, frecuenten la localidad para tener acceso a diferentes servicios. También algunos habitantes de Santa Rosa participan en la vida cotidiana de los indígenas de la aldea, a través de su trabajo en la escuela y en el centro de salud locales, etc. Más allá de lo laboral y de lo comercial, Refatti (*op. cit.*) también destaca que Santa Rosa y Ocoy se invitan mutuamente a fiestas comunitarias, torneos deportivos, etc. En una primera mirada, por lo tanto, la relación entre indígenas y no indígenas de las dos localidades se presenta como bastante cercana e intensa y podría considerarse relativamente armoniosa. Pero al profundizar las observaciones, se encuentran indicios de algunos conflictos, como los que se dejan ver en ciertas opiniones que recolectó la mencionada autora entre habitantes de Santa Rosa, acerca de los ‘bugres’ –como suelen llamar (más bien peyorativamente) a los indígenas del Ocoy– a quienes acusan de “cometer delitos, no les gustar el trabajo, y aprovecharse de la condición de indígenas para vivir de *bolsa-familia* [asistencia federal] o jubilaciones” (Refatti 2015: 76, traducción propia). Al respecto, resulta también muy significativo dentro de tal contexto el hecho de que a pesar de que anteriormente los niños de Santa Rosa y los de Ocoy estudiaban juntos, a los pocos años de esa experiencia conjunta se haya producido de común acuerdo –aunque por iniciativa de los indígenas– una se-

paración, resultando en la actual existencia del colegio Teko Ñemoingo en Ocoy (fundado en 1984), mientras que la escuela de Santa Rosa siguió con un alumnado mayoritariamente ‘blanco’, compuesto especialmente por descendientes alemanes. Fue en el ámbito de esta última que realizamos nuestra investigación, siguiendo las premisas teóricas que se exponen a continuación.

2 Ideologías y actitudes lingüísticas

¿Qué relación puede haber entre *ideologías lingüísticas* y *actitudes lingüísticas*? Defendemos que las últimas son evidencias mensurables (generalmente materializadas como formulaciones verbales) que permiten llegar al estado de las primeras. Es decir, un conjunto de actitudes, generalmente recolectadas entre grupos de individuos, es lo que termina conformando, dentro de esta concepción, una determinada ideología colectiva respecto a una lengua y sus hablantes. Y cabe decir que, hasta cierto punto, el proceso se puede retroalimentar: al tomar contacto con una determinada ideología lingüística, y tras la constante exposición a la misma, es posible que un hablante pase a manifestar ciertas actitudes lingüísticas específicas, que entonces pueden confirmar y reforzar las direcciones de la ideología. Para lanzar más luz a esta argumentación, analizaremos brevemente algunas definiciones de ambos conceptos.

Woolard (1998) afirma que la ideología se puede entender como algo derivado de “la experiencia o intereses de una posición social particular, aunque una ideología, a menudo, [...] se represente como universalmente verdadera” (1998: 6). La característica de una pretendida objetividad también es referida por Verschueren (2012), quien afirma que los patrones de significado de carácter ideológico se destacan por ser parte de algún “aspecto de ‘realidad’ social [...] que aparente ser de sentido común, a menudo funcionando de modo normativo” (2012:10). Al destacar el carácter de ‘sentido común’ que terminan adquiriendo ciertos significados, el autor indica que los mismos se pueden categorizar como ideológicos por excelencia, en la medida que se pierde de vista su subjetividad: un determinado grupo humano da por sentado que, por ejemplo, una cierta lengua X es ‘incompleta’ e ‘inadecuada para la enseñanza formal’; asimismo sería obvio que otra lengua Y tiene fonemas que ‘expresan la fuerza o la nobleza de sus hablantes’. Por ende, al vestirse de objetividad dentro de ciertas sociedades o comunidades, un significado ideológico “es raras veces cuestionado [...] en discursos relacionados a la realidad enfocada, posiblemente a través de varios géneros discursivos” (Verschueren 2012:11). Aspectos prácticos y consecuencias materiales de las ideologías lingüísticas forman parte del análisis de Gal e Irvine (2000), para quienes una ideología se sostiene en procesos semióticos de recursividad, iconización y elisión. Las autoras comentan cómo incluso fronteras nacionales se llegaron a trazar a lo largo de la historia con base en ideologías lingüísticas: por ejemplo, en el caso de África colonial o de los Balcanes. En muchos de esos casos, algún poder político (por ejemplo, un país ‘metrópoli’ o alguna república vecina) llegaron a argumentar que determinada región más allá de sus fronteras debería en realidad pertenecer a sus dominios, ya que el pueblo que la habita habla cierta variedad de lengua que sería ‘más cercana’ a la suya –incluso un dialecto ‘de’ la suya– o a la del territorio que de hecho dominan.

Dentro del conjunto de los estudios sobre la temática en zonas fronterizas que incluyen el Brasil meridional, destacamos el de Barrios (2008), quien concentrándose en el portuñol del norte del Uruguay, describió sus consideraciones ideológicas variables entre un momento en el cual se veía estigmatizado e incluso combatido como ‘antipatriótico’ por la dictadura militar que gobernó ese país (1973-1985), y los tiempos actuales en el que se ve reconocido y valorado como un bien cultural uruguayo. Bolivar (2023) analizó las actitudes e ideologías sobre el portugués

y el español en la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay –región que, dependiendo de las consideraciones, puede incluir el espacio geográfico analizado en el presente artículo– y, por medio de la aplicación de un test de *matched-guise* (Lambert 1960), observó especialmente un cuadro en el que el portugués recibe evaluaciones más positivas frente al español, sobre todo de parte de hablantes brasileños y paraguayos (siendo menos acusada la tendencia entre hablantes argentinos).

Si las ideologías se constituyen de significados sociales, y si estos significados, a su vez, involucran formulaciones varias (acerca de una lengua y sus hablantes, en este caso), veamos cómo las actitudes lingüísticas se pueden constituir como las evidencias materiales de las direcciones ideológicas que estén bajo análisis.

El estudio de las *actitudes lingüísticas*, que maneja recursos de orden especialmente socio y psicolingüístico, tiene una relevancia que va más allá de los universos teóricos de ambas disciplinas. Cuestiones prácticas, que involucran desde la elaboración de métodos de lenguas hasta temas que tocan las relaciones entre grupos étnicos o nacionales, entre otras, se podrían beneficiar directa o indirectamente de investigaciones que enfocan dichas actitudes.

De antemano, cuando manifestamos una cierta actitud sobre una lengua –en su totalidad o en parte; o sea, sobre una variedad regional/social, un ‘acento’ o una ‘forma de decir algo’– es necesario notar que, en ese proceso, es imposible desvincular tal lengua de “su” grupo hablante. En sí misma, vacía de hablantes, la lengua carecería de valor social; y resultaría muy difícil, si no imposible, evaluar por medio de actitudes una lengua artificial que no tenga ni haya jamás tenido hablantes. Si llegáramos a alguna ‘opinión’ sobre, por ejemplo, la fonología de tal lengua hipotética, seguramente lo estaríamos haciendo con base en comparaciones con otras lenguas ‘reales’ cuya existencia conocemos, y que sí tienen o habrán tenido hablantes en algún momento dado. Según Moreno Fernández (2005),

[...] [l]as actitudes lingüísticas son reflejo de unas actitudes psicosociales; de hecho *son* actitudes psicosociales. Si, como hemos comentado, las lenguas tienen un significado o unas connotaciones sociales, es natural que sean apreciadas y evaluadas de acuerdo con los estatus o las características sociales de sus usuarios. Por eso no resulta fácil delimitar dónde comienza la actitud hacia una variedad lingüística y dónde termina la actitud hacia el grupo social o el usuario de esa variedad. Los resultados de numerosos estudios de actitudes revelan que, si bien las lenguas son entidades objetivamente comparables, lo que a menudo provoca diferencias de actitud es la posición de los grupos sociales o etnolingüísticos (2005:180).

Al respecto, uno de los estudios citados por Moreno Fernández es el de Giles *et al.* (1979), quienes propusieron y trataron de confirmar las hipótesis del *valor inherente* y de la *norma impuesta*: en el primer caso, sería realmente posible comparar variedades de lengua separadas de sus contextos sociales de uso; y en el segundo caso, las evaluaciones se darían siempre con base en el relativo prestigio social de sus hablantes; siendo esta última la hipótesis que tanto este como otros estudios confirmaron.

La expresión de actitudes se puede registrar por medio del uso de dos grandes conjuntos de metodologías: las ‘directas’ y las ‘indirectas’. Las primeras utilizan generalmente cuestionarios en que se le hacen preguntas explícitas al sujeto relacionadas al objeto investigado: si tal variedad le parece ‘bonita’ o ‘fea’, entre otros pares de adjetivos; si le parece adecuado que se utilice cierta variedad en determinado contexto de interacción, etc. El otro tipo de metodología (‘indirecta’) busca identificar actitudes que se puedan manifestar de forma implícita, sin que haya la necesidad de preguntarles directamente a los sujetos sus opiniones acerca del objeto. Generalmente, se llega a tal meta a través de tests de percepciones. En este estudio, nos apoyamos

exclusivamente en la metodología ‘directa’ representada por el cuestionario sociolingüístico, que produjo los datos que analizaremos más adelante. A ese respecto destacamos que, como los sujetos participantes de la muestra analizada fueron todos infantiles, sus respuestas pueden ser mucho más espontáneas que las de sujetos adultos frente a un cuestionario similar, y por lo tanto más cercanas a las que se suelen obtener por medio de metodología indirecta respecto a su (bajo) grado de automonitoreo.

3 Breves consideraciones: el niño en la investigación sociolingüística

Los datos que analizaremos en este estudio provienen de sujetos participantes cuyas edades varían entre los 7 y los 11 años. Generalmente, cuando se investigan infantes en las ciencias del lenguaje, el principal punto de interés radica en el proceso de la adquisición de lenguas; pero lo que abordaremos en este caso es, más bien, la adquisición de ciertas configuraciones sociolingüísticas dentro de ese recorte etario: o sea, la manifestación de actitudes lingüísticas en un contexto de contactos interculturales que se pueden considerar bastante variados – sobre todo si tenemos en cuenta la poca población y el cierto “aislamiento” del espacio geográfico en que se dan.

¿Qué particularidades tiene el sujeto infantil en una investigación sociolingüística, respecto al adulto? Hay mucho que considerar, desde las formas específicas de recolectar datos hasta cuestiones acerca del funcionamiento de las redes de interacción social (Milroy y Milroy 1985) de esos sujetos en la comunidad investigada –de lo que va a depender, por ejemplo, la correcta interpretación de los datos. En un estudio variacionista, Labov (1989) llama al niño “el perfecto historiador de la lengua”, por el hecho de que, al enfocarse en el patrón de variación social –en lugar de dar muestras de recurrir a alguna hipotética facultad de aprendizaje que estuviera aislada de contenidos sociohistóricos– reproduce en su habla aquellos patrones variables históricamente preservados. Si es posible vislumbrar tal contenido en los usos lingüísticos y en los comportamientos actitudinales de niños, eso significa que en ellos tenemos representantes perfectamente dignos de las dinámicas sociolingüísticas de la comunidad; representantes que incluso –como aquí defendemos– pueden llegar a producir datos más relevantes que los obtenidos entre adultos, ya que, dependiendo de las metodologías utilizadas en la investigación, estaremos tratando de sujetos que aplican con menor intensidad ciertos filtros de automonitoreo a sus respuestas y reacciones.

O’Shannessy (2013) señala la necesidad de adaptar ciertas metodologías de obtención de datos cuando se investigan los usos de los niños, y comenta cómo el uso de juegos le resultó bastante prolífico para esa finalidad: ya sea para que los sujetos encuentren las condiciones necesarias para producir las variables enfocadas por un estudio variacionista clásico, o para llegar a identificar ideologías lingüísticas. Como en la presente investigación trabajamos con ciertos procedimientos preestablecidos (ver sección 3), tratamos sobre todo de adaptar el ‘escenario’ de la entrevista sociolingüística: como ya había visitado algunas veces la comunidad e interactuado informalmente con algunos de los hablantes, el investigador no era un extraño al momento de aplicar los cuestionarios y trató de establecer un ambiente que fuera lo más informal y agradable posible para los sujetos en esa instancia. Más allá de las consideraciones metodológicas, la autora (O’Shannessy, *op. cit.*) apunta que, en escenarios “complejos”, donde se observan estratificaciones sociales y lingüísticas relativamente acusadas –como es el caso de la comunidad que investigamos–, la comprensión de los usos de los sujetos infantiles puede traer intuiciones

acerca de dinámicas de estabilidad y cambio lingüísticos: “[tal comprensión] es especialmente importante [...] en escenarios donde hay lenguas amenazadas, en que la transmisión de lenguas de herencia está a peligro, y en contextos multilingües complejos” (2013: 205; traducción propia).

En una investigación que toma estudiantes inmigrantes en Australia, bilingües entre variadas lenguas primeras (L1) y el inglés, y con edades semejantes a las representadas en la presente muestra (9 a 12 años), Oliver y Purdie (1998) analizan las actitudes lingüísticas, así como las percepciones acerca de las actitudes de padres, profesores y colegas, hacia la L1 y el inglés en diversos contextos comunicativos, con resultados que demuestran, por lo general, una evaluación más positiva sobre el uso del inglés en la mayoría de los contextos. Uno de los temas subyacentes en el estudio es el aprendizaje de lenguas y, más concretamente, cómo las “variables afectivas” pueden impactar al proceso de aprendizaje. A ese respecto, vale mencionar el estudio de El Dash y Busnardo (2001), quienes compararon las actitudes de estudiantes brasileños sobre el portugués (L1) y el inglés que aprendían como lengua extranjera en contexto escolar. Para ello las autoras utilizaron un test *matched-guise* (o de ‘pares ocultos’), y observaron cómo los sujetos manifestaron actitudes marcadamente positivas hacia el inglés, llegando incluso a superar a la lengua materna (y nacional) en recortes de análisis donde se esperaría un mejor posicionamiento del grupo respecto a ‘la lengua propia’ –lo que llamó la atención de las autoras por el hecho de que ninguno de los estudiantes de la muestra jamás había tenido contacto directo con hablantes del inglés como L1: sus ideales acerca de la lengua y sus hablantes se consolidaron por medio de representaciones mediáticas de ese universo.

Como hemos visto en este breve recorrido, hay que considerar varias cuestiones metodológicas y psicosociales, entre otras, cuando se desea realizar una investigación lingüística exitosa entre sujetos infantiles. Sobre todo hemos visto que, además de producir datos de interés para la Lingüística Aplicada, estudios así tienen el potencial de proporcionar valiosas indicaciones acerca de contenidos sociales e ideológicos en los usos lingüísticos analizados; contenidos que pueden no manifestarse con la misma claridad cuando aplicamos, por ejemplo, un cuestionario sociolingüístico a sujetos adultos.

4 Metodología de investigación

En el otoño-invierno del 2015, como parte de la inclusión de la escuela de Santa Rosa en el programa federal *Escolas Interculturais de Fronteira* (PEIF) del Ministerio de Educación de Brasil, docentes-investigadores de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en Foz do Iguaçu, asumieron la responsabilidad de aplicar un cuestionario sociolingüístico a los alumnos, padres, maestros y demás funcionarios de dicha escuela, cuyo objetivo principal sería dar a conocer varias condiciones locales a fin de optimizar y abrir paso a las demás acciones planificadas dentro del PEIF. Dicho programa, según su sitio web oficial, “se desarrolla en el ámbito del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), en ciudades brasileñas de la franja fronteriza por un lado, y en sus respectivas ciudades-gemelas de países que tienen frontera con Brasil, por el otro” (MEC Brasil, traducción propia). Su objetivo principal es “fomentar la integración regional por medio de una educación intercultural que garantice formación integral a los niños y jóvenes de las regiones fronterizas entre Brasil y otros países” (*idem*). En general, como se observó durante nuestro contacto con el programa, se efectúan intercambios de maestros y profesores entre las ciudades fronterizas participantes, además de visitas de alumnos a la escuela ‘del otro lado’, entre otras prácticas similares.

Instalada en el año 1975, la escuela de Santa Rosa es relativamente pequeña, sumando solamente 96 alumnos en el momento de la realización de nuestra investigación. Estos alumnos se distribuyen entre los grupos de preescolar y aquellos entre los grados 1 y 5 –o sea, aproximadamente hasta los 11 años de edad. Nuestro trabajo en la escuela fue más allá de la simple aplicación del cuestionario: en visitas anteriores y posteriores a ese momento, interactuamos informalmente con sujetos relacionados a la escuela, así como con familiares. En esas ocasiones pudimos observar la cotidianidad en el centro educativo, con especial atención a datos de interés sociolingüístico que comentaremos a continuación.

Aunque la lengua de instrucción sea el portugués y los alumnos de los grados investigados estudien también el español como lengua extranjera, pudimos registrar la frecuencia de usos de variedades del alemán en varios espacios interactivos en la escuela. El ‘alemán’ fue señalado por poco menos de la mitad de los alumnos, y por poco más de la mitad de los maestros, como una de las lenguas que estos ‘hablan’ o ‘conocen’, en diferentes niveles. Tales datos provenientes de declaraciones explícitas se comprobaron sobre todo en el curso de conversaciones informales y cotidianas entre los maestros –por ejemplo, en recesos entre las clases, o mientras desayunaban juntos, etc. El ‘alemán’ apareció muchas veces en forma de interjecciones, términos específicos o frases cortas intercaladas a la secuencia del habla principal en portugués; y si acá lo nombramos entre comillas es porque no se trata del *Hochdeutsch* (actual estándar en la Alemania contemporánea), sino de variedades no estándares y ‘antiguas’ (como el ya mencionado *Hunsrückisch*), que sobreviven solamente en el Brasil meridional: el investigador, al tratar de dialogar en ‘alemán’ con algunas de las maestras, empleó la variedad de *Hochdeutsch* (aprendida en el ámbito universitario), que fue inmediatamente calificada de “diferente”, en contraposición al “alemán de la selva” (“*alemão do mato*”) como nombró a su propia variedad una de las maestras. A ese respecto, aunque todavía no disponemos de datos formales, podemos decir que la denominación de carácter probablemente despectivo puede explicar el declive del uso de esta variedad a través de las generaciones, apuntado por los mismos hablantes (por ejemplo, algunas de las maestras y directoras de la escuela). Según observaciones del autor, la misma situación (*p.ej.* discursos que apuntan a una aparente devaluación del dialecto local, rural y ‘antiguo’ frente al estándar moderno, que puede estar asociado a ideas de urbanidad y escolarización) parece estar presente en dos otras municipalidades hablantes de *Hunsrückisch* en la región: Missal y Santa Helena.

Además del grupo etnolingüístico mayoritario, también notamos la presencia de algunos descendientes italianos (probablemente de las regiones de Véneto y otras del actual norte del país, de las cuales emigraron la mayoría de los ‘italianos’ hacia el sur del Brasil) y de ‘brasiguayos’ –un término que designa una pertenencia mutua o tránsito entre las nacionalidades de Brasil y de Paraguay. Dentro de este último caso, registramos la presencia de algunos alumnos hijos de brasileños germanodescendientes, que nacieron en Paraguay y luego se mudaron al lado brasileño de la frontera; y también por lo menos dos registros de alumnos nacidos en Brasil, hijos de paraguayos hispano- y guaraníhablantes.

Dentro de ese universo, los investigadores del PEIF fueron recibidos con suma cordialidad por los maestros y funcionarios de la escuela, quienes en todo momento estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación. La aplicación del cuestionario siguió los procedimientos éticos propios de la legislación federal brasileña, tal como describe y recomienda Freitag (2017), teniendo en cuenta sobre todo el hecho de que serían entrevistados, además de adultos, estudiantes entre los 7 y los 11 años. La aplicación se dio por medio de material impreso, que los sujetos adultos (8 profesores y 10 padres de alumnos) rellenaron con sus datos personales, opiniones

e informaciones sociolingüísticas diversas, mientras que con los niños (en total, 54) el grupo decidió recolectar algunas de las informaciones –incluidas aquellas referentes a las actitudes lingüísticas– de forma oral.

Mencionar aquí todos los detalles pertinentes al cuestionario, con informaciones de orden esencialmente demográfico, ocuparía demasiado espacio. Por ello, nos limitaremos a las actitudes lingüísticas que analizamos en este trabajo.

5 Análisis de los datos

Como se mencionó anteriormente, los investigadores de la UNILA recolectaron presencialmente, y oralmente, datos acerca de los usos y actitudes lingüísticas entre el alumnado de la escuela de Santa Rosa. Al realizar esa etapa del trabajo, que se dio en el mismo espacio físico de la escuela, el autor tomó la precaución de, en primer lugar, separar los sujetos en pares o tríos, buscando, además, intercalar las preguntas acerca de las lenguas específicas, en lugar de pedir opiniones en bloque acerca del ‘español’ o del ‘alemán’, por ejemplo. Es decir, hipotéticamente, en las presencias de los sujetos X, Y y Z buscaríamos preguntar a X su opinión acerca del alemán; luego a Y su opinión acerca del guaraní, y a Z su opinión acerca del español, para entonces devolver la atención a X dándole otra lengua sobre la cual opinar. Tales medidas se tomaron a fin de evitar o minimizar un posible e indeseable grado de influencia mutua entre los sujetos infantiles presentes. Dentro del universo de 54 sujetos, si se suman todos los encuestados entre los pertenecientes a los grados segundo, tercero, cuarto y quinto, nos concentramos en dos tipos de datos: primero, los sujetos nos informaron qué lenguas conocen y utilizan en mayor o menor grado (ver Tabla 1). No hubo ningún tipo de comprobación de nuestra parte respecto a la veracidad u objetividad de tales datos autorreportados, pero si tomamos una definición de bilingüismo que no considere ‘proficiencia absoluta’ o ‘dominio *nativo*’ como requisitos para definir al hablante bilingüe, sino simplemente “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente”, como propuso Weinreich (1952); o si tenemos en cuenta abordajes más recientes sobre el bilingüismo, como proponen Otheguy *et al.* (2018) con la noción de *translanguaging*, quienes critican la visión de que el hablante bilingüe maneje dos sistemas (lingüísticos) separados, defendiendo que se trata de un terreno cognitivo unitario y mucho más complejo. Por lo demás, nuestro tránsito personal en la comunidad nos induce a pensar que es bastante probable que los datos den cuenta de las prácticas lingüísticas “reales”, excepto quizás en el caso del español, cuyo conocimiento –creemos– ha sido subreportado en cierta medida, ya que muchos de los alumnos recibían clases de ese idioma como lengua extranjera en la escuela (y quizás *por eso mismo* serían llevados a creer, en el momento de responder el cuestionario, que su grado de competencia en la misma no les ‘autorizaría’ a autodeclararse conocedores de esta lengua). Respecto al portugués, como se ve –y teniendo en cuenta el hecho de que el cuestionario se aplicó y se respondió en esa lengua– todos los 54 sujetos declararon hablar esta lengua. Casi la mitad afirmó hablar ‘alemán’, y relativamente pocas fueron las lenguas nombradas más allá de estas.

Portugués	Alemán	Español	Guaraní	Japonés, Italiano
54	23	6	3	1, 2

Tabla 1. Lenguas que los sujetos afirmaron utilizar/hablar (en un total de 54 sujetos participantes).

Luego, se les preguntó a los participantes qué opinión tenían acerca de las cuatro principales lenguas mencionadas en el ámbito de la comunidad (es decir, el portugués, el alemán, el español y el guaraní), y alguna otra que hubieran nombrado, a su libre criterio. Respecto a este conjunto de datos, cabe observar que, en primer lugar, todos los sujetos pudieron evaluar las lenguas, independientemente de haberse declarado ‘hablante’ o ‘conocedor’; asimismo, la evaluación no se les interpuso como obligatoria: así, respuestas como “no sé” o “no tengo opinión/no quiero opinar” no se computaron como actitudes hacia las lenguas específicas. Otra información importante se relaciona con la manera como consideramos la actitud expresada: según la respuesta, la interpretamos variablemente como ‘positiva’, ‘neutra’ o ‘negativa’. Claro está que se admite la posibilidad de cierto grado de subjetividad en tales consideraciones; pero vale decir que, según los criterios que seguimos y presentamos a algunos investigadores del equipo en la época, encontramos poco espacio para ambigüedades o interpretaciones divergentes en las respuestas: como ‘positivas’ interpretamos expresiones equivalentes a ‘me gusta’ o ‘es bonita’, ‘suena bien’; como ‘negativas’ categorizamos respuestas como ‘no me gusta (mucho)’, ‘es fea’, o ‘me parece rara/difícil/complicada’ (generalmente acompañada de expresión facial y/o corporal transmisora de disgusto), y equivalentes. Las respuestas que consideramos ‘neutras’ fueron aquellas como ‘creo que me gusta más o menos’, o ‘depende del caso’, entre otras similares. Decidimos entonces cuantificar tales datos de la manera que se muestra en la Tabla 2: computamos los números totales de respuestas ‘positivas’, ‘neutras’ y ‘negativas’ según cada lengua, considerando un valor +1 para la primera categoría; 0 (cero) para la segunda, y -1 para la tercera. Luego, dividimos el resultado de la sumatoria por el número total de sujetos que emitieron evaluación en cada caso. El resultado final se situaría entre un máximo posible de +1, en que tendríamos solamente respuestas interpretadas como positivas, y un mínimo posible de -1, si fuera el caso de haber respuestas exclusivamente interpretadas como negativas.

Portugués			Alemán			Español			Guaraní			Otras		
+	°	-	+	°	-	+	°	-	+	°	-	+	°	-
46	6	0	13	8	6	23	9	19	1	4	12	2	0	1
+0.88			+0.25			+0.07			-0.64			no relevante		

Tabla 2. Actitudes lingüísticas hacia las lenguas de la comunidad, interpretadas como positivas (+), neutras (°) o negativas(-), con resultado final de fuerza positiva o negativa.

Como se ve, en el universo específico parece haber cierta relación entre ‘conocer/hablar’ un cierto idioma y tener una actitud positiva hacia el mismo (lo que también constató Corbari, 2012:121-122, en un estudio de actitudes –entre sujetos adultos– hacia las lenguas de la municipalidad de Irati, en el centro-este del mismo estado de Paraná: “[se evalúan] como *bonitas* las lenguas que los informantes entienden, o sea, el factor ‘comprensibilidad’ parece ser determinante para juzgar una lengua como *bonita*”). El portugués, utilizado por los sujetos infantiles como lengua de instrucción y, seguramente (según testimonios que recolectamos informalmente), también como lengua principal, y en muchos casos probablemente única, en sus interacciones familiares, contó con una evidente evaluación positiva. El alemán y el español, aunque también hayan terminado en el lado positivo de la escala, presentaron mucho menos fuerza en su grado de ‘positividad’. El caso del guaraní, ubicado en un otro extremo respecto al portugués, y de hecho la única lengua que terminó al lado negativo de la escala, puede ser un reflejo

de actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y sus hablantes vinculada a los largos y violentos procesos de colonización y nacionalización del continente –aspecto al que brindaremos más atención en la discusión de los resultados.

6 Discusión de los resultados

En este trabajo se dio especial atención a datos de actitudes lingüísticas provenientes de sujetos infantiles. Quizás, desde un punto de vista no especializado, se pueda considerar que estos datos tengan poco valor o importancia; pero defendemos que, al contrario, es justamente por tratarse de sujetos situados en tal grupo de edad que los datos se produjeron dentro de un grado de candidez mucho más alto de lo que se podría esperar entre adultos encuestados por medio de la misma metodología y dentro de las mismas condiciones. En este caso, como se mencionó anteriormente, también fueron entrevistados sujetos adultos dentro de la comunidad escolar investigada; sin embargo, notamos que el número de maestros y de padres encuestados (8 y 10, respectivamente) resulta muy escaso como para plantear comparaciones cuantitativas con el grupo de alumnos. De todas maneras, es interesante notar cómo las respuestas de los adultos tendieron fuertemente hacia lo positivo respecto a casi todas las lenguas (en el caso de los padres, 17 de las evaluaciones se consideraron positivas, 2 neutras y ninguna negativa; en el caso de los maestros, 12 positivas, 7 neutras y 5 negativas), y que aun así fue el guaraní la lengua que obtuvo la evaluación más negativa entre todas (3 positivas y 3 negativas). Entre sujetos adultos, cabe suponer un nivel más intenso de automonitoreo de las respuestas, quizás por una tendencia a evitar expresiones más decididas de gusto o disgusto (fundamentalmente esta última) que puedan ser objeto de rechazo o cuestionamientos por parte de terceros, aunque durante la aplicación de las encuestas se les haya garantizado el anonimato, como lo exigen las normas éticas que seguimos. Los sujetos infantiles, por otra parte, se verían menos sometidos a tales ponderaciones y a constricciones de orden social o cultural; y por ende, también sería posible argumentar que, en sus respuestas, estaríamos mucho más cerca del real conjunto de ideologías lingüísticas que circulan dentro de las familias y de la comunidad, en forma de actitudes.

El caso del guaraní llama la atención por ser esa la lengua menos conocida por los sujetos y, a la vez, la peor evaluada: solamente 3 de los 54 sujetos infantiles afirmaron hablarla o conocerla, pero 17 opinaron al respecto de esta, manifestando actitudes casi siempre negativas (solamente consideramos una de las respuestas como inequívocamente positiva). Interpretamos el hecho de la siguiente manera: o se trata de una manifestación de ciertos prejuicios específicos que puedan existir en el ámbito de la comunidad, a pesar de la coexistencia casi siempre armoniosa entre ‘blancos’ e ‘indígenas’, o simplemente es posible que el desconocimiento (quizás causado justamente por estos hipotéticos prejuicios) genere la actitud negativa. En cualquier caso, se trataría de un ciclo en el cual el distanciamiento alimenta la negatividad, y viceversa. Si es realmente así, y si se buscara romper tal ciclo, argumentamos que es precisamente en el ámbito de la educación escolar que esto se lograría más eficientemente, a través de acciones varias que puedan acercar a los sujetos al universo del grupo social poco conocido –en las que se incluirían, por ejemplo, clases de lengua y cultura. De todas maneras, el prejuicio contra los guaraníhablantes y los paraguayos en general parece estar bastante extendido y consolidado en las zonas fronterizas del oeste del Paraná, tal como sugieren otros estudios actitudinales como los de Pastorelli (2011) o Botassini (2010)¹, lo que, por lo demás, demandaría un trabajo educativo bastante intenso, mirando a largo plazo.

7 Conclusión

En este estudio, tomamos la comunidad escolar rural analizada como un espacio *micro* dentro del contexto *macro* de contactos lingüísticos del oeste de Paraná. En una comunidad que se puede considerar tan pequeña, y a la vez tan rica en la coexistencia de lenguas, obtuvimos algunos datos que están en consonancia con descripciones del cuadro de actitudes lingüísticas regional (Pastorelli 2011; Velásquez y Pereira 2011; Botassini 2010).

Como en esta oportunidad analizamos un recorte social específico, con datos recolectados dentro de un solo tipo de metodología, la obtención de un cuadro más completo de las actitudes lingüísticas de los sujetos de Santa Rosa es algo que demandaría una investigación más detallada y detenida, con la participación de más hablantes pertenecientes a distintos grupos sociales, y sobre todo la aplicación de metodologías complementarias (como la del test de *matched-guise*). De todas maneras, los presentes datos proporcionan un punto de partida seguro y una sólida hipótesis inicial a comprobarse en futuros estudios que enfoquen el tema.

Referencias bibliográficas

- Altenhofen, Cleo Vilson. 2013. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. *Revista de Letras Noroeste* 6 (12): 31-52.
- Ambrosetti, Juan Bautista. 2016. *Os índios Kaingang de San Pedro (Misiones), com um vocabulário*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú.
- Barrios, Graciela. 2008. Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: Español, Portugués y Portuñol fronterizos. En D. Da Hora y R.M. De Lucena, eds. *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Ideia.
- Bolivar, Thiago. 2023. *Atitudes e ideologias linguísticas sobre o português e o espanhol na tríplice fronteira*. Tesis doctoral. Campinas, SP: UNICAMP.
- Botassini, Jacqueline O. M. 2010. Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato em Foz do Iguaçu. En *Primeiro colóquio internacional de estudos linguísticos e literários*. Maringá: UEM.
- Cabeza de Vaca, Álvarez Núñez. *Naufragios*. Elaleph.com, 2000. [en línea] <http://www.sisabianovenia.com/LoLeido/NoFiccion/CabezadeVacaNaufragios.pdf>
- Corbari, Clarice Cristina. 2012. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati'. *Signum* 15 (1): 111-127.
- El Dash, Linda Gentry; Busnardo, Joanne. 2001. Brazilian attitudes toward English: dimensions of status and solidarity. *International Journal of Applied Linguistics* 11 (1): 57-74.
- Freitag, Raquel. 2017. *Documentação sociolinguística - coleta de dados e ética em pesquisa*. São Cristóvão: UFS.

- Giles, Howard. 1979. Prestige speech styles: the imposed norm and inherent value hypothesis. En W.C. McCormack y S.A. Wurm, eds. *Language and society - Anthropological issues*. La Haya: Mouton.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2011. Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf
- Irvine, Judith T.; Gal, Susan. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity, ed. *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, pp. 35-84.
- Labov, William. 1989. The child as a linguistic historian. *Language Variation and Change* 1: 85-97.
- Lambert, Wallace E. et al. 1960. Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60 (1): 44-51.
- Milroy, James; Milroy, Leslie. 1985. Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics* 21 (2): 339-384.
- Moreno Fernández, Francisco. 2005. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Oliver, Ronda; Purdie, Nola. 1998. The Attitudes of Bilingual Children to Their Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19 (3): 199-213.
- O'Shannessy, Carmel. 2013. Methods in researching children's acquisition of sociolinguistic competence. En J. Holmes y K. Hazen, eds. *Research Methods in Sociolinguistics: A practical guide*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia; Reid, Walis. 2018. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 4: 625-651.
- Pastorelli, Daniele. 2011. A crença e a atitude linguística do capanemense. *Línguas & Letras* 12 (22): 13-41.
- Refatti, Denize. 2015. *Os sonhos e os caminhos do nhe'e: uma etnografia da experiência onírica como fonte de conhecimento entre os Avá-Guarani de Ocoy*. Tesis de magister. Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.
- Velásquez, Pedro; Pereira, Maria Ceres. 2011. Atitudes com referências às línguas castelhano e guarani. *Línguas & Letras* 12 (22): 43-63.
- Verschueren, Jef. 2012. *Ideology in Language Use - Pragmatic Guidelines for Empirical Research*. Cambridge: University Press.
- Weinreich, Uriel. 1952. *Languages in contact*. La Haya: Mouton.

Woolard, Katrin. 1998. Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. En B. Schieffelin, W. Bambi, K. Woolard y P. Kroskrity, eds. *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.

Notas

1. Pastorelli (2011) centrándose en Capanema (municipalidad ubicada a aproximadamente 70 kilómetros de en Santa Rosa y con un panorama de contactos lingüísticos semejante al de esta localidad), encuentra que con respecto a los paraguayos y el uso del jopará y guaraní asociado a este grupo, una cantidad considerable de sus informantes no los ve de forma positiva, siendo evaluados negativamente tanto sus prácticas lingüísticas como otros aspectos sociales (“hábitos” y su “origen indígena”). Por su parte, Botassini (2010) encontró entre residentes de Foz do Iguaçu resultados muy semejantes a los de Pastorelli (op. cit.) respecto a las actitudes negativas hacia el guaraní y los paraguayos en general, si bien, en algunos casos, otras lenguas presentes como el árabe y el ‘chino’ –o, explícitamente, los hablantes de esas lenguas– llegaron a recibir actitudes comparativamente más negativas.

Reseña de Fafulas, Stephen. 2020. *Amazonian Spanish. Language Contact and Evolution*. Amsterdam: John Benjamins.

Andrés Napurí

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)

El libro *Amazonian Spanish* se inicia con el capítulo “Language loss and language gain in Amazonia”, escrito por Alexandra Aikhenvald, especialista en el territorio amazónico. Este capítulo sirve de contexto general para entender la dimensión del espacio amazónico, así como el número de familias lingüísticas y su expansión en el territorio. Entre los puntos clave, la autora destaca la presencia de seis familias lingüísticas de amplia extensión: arawak, tupí, caribe, pano, tukano y macro-jê. Así mismo, consigna otras familias de menor número de hablantes y con áreas lingüísticas menos extendidas, como las familias bora, witoto, kawapana, entre otras. De ahí, se desprende una notable e importante discusión sobre el contacto lingüístico entre estas lenguas y las lenguas hegemónicas impuestas por los Estados, esto es, español, portugués, francés y portugués. Se reconoce la presencia de lenguas criollas como resultado de este contacto, así como la desaparición de más de un centenar de estas lenguas tras los episodios de contacto.

Aikhenvald problematiza algunos puntos clave para los estudios lingüísticos en el territorio amazónico. Señala que es difícil calcular el número total de lenguas, pues es una distinción política en la que participan los Estados, las identidades comunales y criterios gramaticales. Así mismo, la vitalidad lingüística y el número de hablantes de una lengua puede variar bastante de acuerdo con el contexto y el entorno que afecta a cada sociedad. Posteriormente consigna algunas propiedades gramaticales del *portugués amazónico* que coinciden con el español amazónico; en especial, el uso de marcadores de información *dice que* o *dizque* para precisar el tipo de conocimiento sobre lo dicho por una persona. Para la autora, estos marcadores se desprenden de la presencia de evidenciales en varias lenguas indígenas. Para finalizar su capítulo, Aikhenvald presenta información concreta sobre el portugués hablado por la sociedad tariana (familia lingüística arawak, iso 639-3: tae) que radica en el río Vaupés, tributario del alto río Negro en Brasil.

Si bien la autora dedica su capítulo a dar un esbozo general sobre las lenguas indígenas del Amazonas y sobre el portugués hablado por la sociedad tariana, su capítulo presenta la posibilidad de tomar esta variedad amazónica del portugués como una criollización. Eso sí, la autora enfatiza la importancia de la necesidad pragmática en la conformación de nuevas variedades; es decir, la presencia extensa de *dice* —y su transmisión generacional— en variedades amazónicas y no amazónicas del español revela la necesidad de los hablantes de ofrecer información sobre el origen de la fuente. Esta discusión sobre qué rasgos gramaticales o características prevalecen es importante en un libro como el editado por Fafulas. Sin embargo, no deja de llamar la atención que esta revisión del uso de *dice* no se haya extendido y ejemplificado con casos del español amazónico. A fin de cuentas, este libro se centra en el contacto lingüístico y evolución de esta variedad de español, no del portugués. Los ejemplos propuestos por Aikhenvald se pueden pensar de forma análoga para el español amazónico, pero no considero que sea una posibilidad para todo lector de este libro.

Sin duda, dada la presencia de evidenciales y el número de lenguas indígenas en territorio hispanohablante, la ausencia de ejemplos originales en español amazónico es notoria.

Kimberly Geeslin y Travis Evans-Sago ofrecen en el segundo capítulo una revisión de los conceptos bilingüe, adquisición de L2 y contacto lingüístico. Una sección importante de este trabajo se centra en la discusión detallada de la literatura presente para cada uno de estos conceptos. Los autores, además, señalan que el objetivo de su capítulo es orientar al lector con la metodología y las discusiones que están detrás de cada uno de estos conceptos durante la lectura de este libro. Así, el texto sirve como introducción para distintos casos de contacto lingüístico y cómo estos conceptos permiten varios matices en su aplicación de acuerdo con el enfoque del estudio. Eso sí, llama la atención la ausencia de menciones de casos sobre contacto o bilingüismo entre el español y lenguas amazónicas. Los autores enumeran varias lenguas, por continente, con las que el español mantiene contacto. Al señalar el caso sudamericano, consignan solo el portugués; luego, cuando se refieren a las *lenguas autóctonas* mencionan las lenguas quechua, guaraní, mapudungun, náhuatl y maya. Es curioso que en un libro sobre el español amazónico no se cuide que también se presenten estudios o antecedentes para estos conceptos clave. En particular, es llamativo si el mismo libro profundiza y parte de estos conceptos en los capítulos subsiguientes.

Las secciones de contacto lingüístico y adquisición como segunda lengua ofrecen varios casos de discusión sobre el desempeño desigual entre hablantes. En parte, esto se debe a distintas razones, sea la motivación o el tipo de instrucción, y se señala que estos estudios suelen poner énfasis en las capacidades individuales y no tanto en la comunidad de hablantes —salvo para el caso de lenguas de herencia—. Sin duda, es claro para los autores que el sentido de propósito y las condiciones de aprendizaje son sustanciales para el proceso de adquisición. Del mismo modo, son críticos con algunas ideas sobre el aprendizaje como un proceso continuo; más bien, recogen el concepto de *interlengua* para enfatizar los distintos estadios de adquisición y cómo estos se van acercando o alejando de distintos grados de competencia a lo largo de la vida de una persona.

Manuel Díaz-Campos y Ángel Milla-Muñoz, autores del tercer capítulo, “Origins and dialectology studies of Spanish in America”, introducen un panorama general sobre la formación del español en el continente americano. Parten de la noción de *koiné* —una variedad lingüística como resultado de la mezcla de distintas variedades— para explicar cómo el contacto entre las lenguas indígenas y la demografía diversa de los colonos españoles permitió una amplia diversidad lingüística. Este panorama se caracteriza por varios factores sociales: la distancia y el tiempo para los viajes transatlánticos, la diversidad de hablas peninsulares que llegaban a América, los distintos puntos de desembarque y la densidad poblacional de acuerdo con la importancia política del territorio. Estos factores influyeron en la conformación de distintos españoles. Así mismo, el contacto y la influencia de las lenguas indígenas se dio desde el inicio con la presencia de nuevas palabras, tales como *canoa*, *huracán*, *ají* y *hamaca*, tomadas del taíno, lengua caribe.

A diferencia de los capítulos anteriores, este dedica una sección al español amazónico. Los autores constatan algunas familias lingüísticas, así como algunos rasgos atribuidos al español de esta región; por ejemplo, labialización de velares, como /x/ en /xu ◊ e.bes/ a [◊ u ◊ e.βes]. Del mismo modo, ofrecen rasgos para el español andino, el español paraguayo y la influencia de lenguas africanas en el español americano. Tras esta revisión se detienen en algunas características que son particulares del español de América en relación con el español peninsular. Las referencias son claras para cada proceso descrito. Además, es un capítulo que también recoge

los trabajos del mismo libro, lo cual revela buen diálogo entre los autores comprometidos en el volumen. Este tipo de referencias hubiesen servido en los capítulos previos, sobre todo para situar con claridad la discusión sobre contacto y la situación dialectal de los españoles amazónicos.

Colleen M. Fitzgerald ofrece en el cuarto capítulo, “Language documentation and revitalization as a feedback loop”, pautas sobre los estudios de documentación lingüística como disciplina. Señala que es un tipo de investigación sobre el uso *observable* del comportamiento lingüístico, así como el conocimiento *metalingüístico* de la comunidad de habla. Así mismo, la autora reconoce que la documentación lingüística no es suficiente para la preservación de las lenguas; para ello, se necesita el deseo de revertir el cambio lingüístico por las mismas comunidades de hablantes. Esto puede darse con la instrucción de la lengua amenazada y ampliando los espacios de uso de esta lengua. Así, estos procesos permiten incrementar la vitalidad lingüística.

Fitzgerald propone, además, un modelo sobre la base de su experiencia con la lengua chickasaw (familia lingüística moscogea, iso 639-3: cic) en Norteamérica. En este esquema de trabajo, la documentación retroalimenta el análisis lingüístico; este, a su vez, a los trabajos de revitalización. Del mismo modo, las actividades de revitalización deben acompañar al entrenamiento y aprendizaje de la lengua amenazada. Finalmente, este entrenamiento favorece la nueva documentación lingüística (Fitzgerald 2017). Para la autora, este círculo de actividades refuerza y favorece la vitalidad lingüística. Este modelo lo aplica para el caso de estudio de la lengua kari’nja (familia lingüística caribe, iso 639-3: car), realizado por Racquel-María Yamada (Yamada 2007). Por un lado, el proyecto permitió que se documentaran las actividades para realizar pan de yuca. Estas grabaciones en video crearon oportunidades para obtener nueva información lingüística. Esta nueva información se empleó en la elaboración de un diccionario trilingüe para la enseñanza y entrenamiento en la lengua.

Scott Lamanna, en “Amazonian Spanish and the emergence and maintenance of ethnolinguistic variation”, sitúa al español amazónico en un marco general de contacto lingüístico, adquisición de segunda lengua, cambio lingüístico y bilingüismo. Esta es una situación que ha favorecido el surgimiento y mantenimiento de variedades étnicas, esto es, variedades etnolingüísticas —“ethnicity based language varieties”—. En su capítulo, el autor busca identificar cómo la *etnicidad* conforma un factor en la variación lingüística. En ese sentido, esta variedad forma, a su vez, un marcador identitario para la comunidad lingüística. Por ello, sostiene el autor, se mantiene la variedad dentro de la comunidad.

La noción de etnicidad se entiende como un constructo social que exhibe las características culturales, históricas, sociales y lingüísticas de los miembros de un grupo determinado. Este concepto se contrasta con la noción de raza —el cual también se construye socialmente—. La mayoría de los hablantes de español amazónico son percibidos como *indígenas* o *indios* —categoría racial—; sin embargo, se diferencian *étnicamente* por su integración a una sociedad indígena determinada; por ejemplo, bora, asháninka, tikuna, shipibo-konibo y un largo etcétera. La diferenciación étnica se refleja, también, en la constitución de diversas variaciones etnolingüísticas por procesos de contacto, adquisición y bilingüismo. El autor concluye que estos procesos pueden ser vistos de forma orgánica a partir del concepto de *repertorio etnolingüístico* (Benor 2010), a diferencia del concepto de *etnolecto* (Clyne 2000). Este último concepto propone un set fijo de rasgos lingüísticos para los integrantes de una comunidad de habla; antes bien, el repertorio enfatiza la selección individual del hablante para cada situación comunicativa. Este acercamiento reconoce las correlaciones entre patrones de habla y comunidad, a la vez que admite la variación dentro del mismo grupo y en la misma persona. El ejemplo propuesto

para representar la variación fluida entre la etnicidad y otros factores en el uso lingüístico consiste en el trabajo de Virginia Zavala y Nino Bariola sobre migrantes shipibo-konibo (familia lingüística pano, iso 639-3: shp) en la ciudad de Lima (Zavala & Bariola 2008). Este grupo migrante viajó desde la región Ucayali en la Amazonía peruana a la capital del Perú. Los autores destacan la mayor participación de las mujeres en las asambleas públicas, en tanto ellas aportan más a los ingresos de la comunidad. Al mismo tiempo, los autores reconocen que en la comunidad expresan cambio de código entre el español y el shipibo-konibo precisamente para enfatizar su etnicidad, esto es, su pertenencia a la comunidad, en las discusiones.

De esta forma, la primera mitad del libro ofrece un panorama general sobre las lenguas indígenas de la Amazonía. Así mismo, presenta conceptos clave para entender la conformación de las variedades amazónicas del español, así como estudios sobre modelos de revitalización y distintos acercamientos teóricos a la diversidad etnolingüística presente en el Amazonas. A partir del sexto capítulo, “Clitics and argument marking in Shipibo-Konibo and Ashéninka-Perené-Spanish bilingual speech”, escrito por Liliana Sánchez y Elizabeth Mayer, se presentan nuevos estudios sobre distintas variedades de español amazónico. Este trabajo continúa una línea de investigación sobre clíticos en el español de Perú y distintas estrategias de marcación en bilingües y monolingües de español (Mayer 2017; Mayer & Sánchez 2016; Mayer & Sánchez 2017; Sánchez 2010; Sánchez & Mayer 2018). En este caso, se diferencia el español amazónico de bilingües shipibo-konibo-español y bilingües ashéninka-español (familia lingüística arawak, iso 639-3: cni). La primera es una lengua con marcación ergativo-absolutivo; la segunda, una lengua con marcación nominativo-acusativo. Un punto importante en su capítulo consiste en que ambas variedades en contacto muestran rasgos y estructuras similares a las presentes en las lenguas amazónicas.

El editor del libro, Stephen Fafulas, y Ricard Viñas-de-Puig son los autores de “Emerging ethnolinguistic varieties in the Amazon: The case of Yagua Spanish”. De acuerdo con su estudio, la lengua yagua (familia yagua, iso 639-3: yad) es altamente inflexional. Así mismo, observan un alto grado de *leísmo*; no obstante, el desempeño entre los hablantes del español amazónico con sustrato yagua va a depender de su competencia en cada una de estas lenguas. Esto conduce a observaciones significativas de objeto directo nulo en presente perfecto para referirse a eventos del pasado. Del mismo modo, hablantes que adquirieron el yagua como lengua materna y aprendieron el español de forma no instruida muestran un mayor número de rasgos que no corresponden a los panhispánicos. Los autores sostienen que algunos rasgos presentes en esta variedad amazónica se pueden dar por influencia del español andino, en vista de que varios rasgos de ambas regiones son compartidos; esto es, pueden haberse incorporado en el español amazónico durante el ingreso del español en la zona, como parte de las características dialectales. Esta influencia del español andino se explica con más claridad en el último capítulo del libro, escrito por Nicholas Q. Emlen.

Un rasgo marcado del español amazónico es su entonación. José Elias-Ulloa ofrece una comparación entre los principales centros urbanos de la Amazonía peruana: Pucallpa e Iquitos en el capítulo “Interrogative intonation in monolingual Amazonian Spanish”. El autor contrasta la entonación interrogativa entre hablantes monolingües de español amazónico. Según Elias-Ulloa, a pesar de la distancia geográfica, existe una semejanza entonacional entre ambas variedades de español amazónico. A diferencia de otras variedades de español, el dialecto amazónico posee una fuerte preferencia por una entonación ascendente con un pico, que ocurre en contexto prenuclear y nuclear. Las observaciones de Elias-Ulloa sostienen que, en la mayoría de los contextos, el núcleo posee una entonación baja y es seguido por un límite entonacional alto. Del mismo modo, el autor enfatiza que es sorprendente que la entonación entre ambas

variedades sea similar, en tanto están a más de 500 km de distancia y no existe una ruta de comunicación entre ambas ciudades. Así mismo, la tipología de las lenguas amazónicas en estas ciudades es diferente; es decir, el sustrato no es el mismo. Ello invitaría a pensar que la entonación de ambas variedades sea distinta; sin embargo, su semejanza es notoria.

En el último capítulo del libro, “The many Spanishes of an Andean-Amazonian crossroads”, Nicholas Q. Emlen explica la importancia de los procesos migratorios entre los Andes y el territorio amazónico. Parte su explicación del estudio del contacto en La Convención, región Cusco. Ahí, el autor comenta la presencia de colonos quechuahablantes en territorio matsiguenga (familia arawak, iso 639-3: mcb). Emlen señala que la presencia del español en el área se da por varias olas migratorias que se registran desde antes de 1930. Del mismo modo, describe contextos en los que el quechua, el matsiguenga y el español han coincidido en una comunidad trilingüe, Yokiri, donde tanto el español como el quechua podían ser una L2 o bien el español podía ser una segunda lengua materna 2L1. Estas circunstancias ofrecen un amplio espectro de posibilidades de convergencia lingüística. Un aspecto valioso de este capítulo es que reporta esta información con testimonios que dan cuenta de la trayectoria lingüística de los distintos miembros de la comunidad a partir de la identificación de la lengua de los familiares, los lazos de parentesco y sus desplazamientos. Así, la historia se complejiza entre migrantes colonos que llegan a territorio matsiguenga en búsqueda de tierras y personas que aprendieron español y matsiguenga como lenguas maternas, pero que, a su vez, al estar en un entorno con migrantes andinos, aprendieron rasgos propios del castellano andino. De esta manera, el espacio andino y el amazónico se interrelacionan. En ese sentido, la presencia del español amazónico se explica con la migración del quechua y del español andino en la zona. De acuerdo con Emlen, este tipo de migración también se ha extendido a otras partes del Perú.

A modo de cierre, el libro *Amazonian Spanish. Language contact and evolution* ofrece varios capítulos que permiten entender la diversidad lingüística y la importancia del contacto en la Amazonía. A su vez, ofrece algunas precisiones sobre conceptos relacionados con el bilingüismo y la adquisición de una segunda lengua. Algunos capítulos, en particular los de Geeslin y Evans-Sago o el de Fitzgerald, si bien ofrecen una reflexión crítica valiosa y conceptos útiles, no los aplican directamente a un caso concreto en la Amazonía. Un lector de un libro de esta naturaleza hubiese esperado que los contenidos de los capítulos tengan un alcance específico, relacionado con el tema propuesto. La segunda parte del libro, desde los trabajos de Liliana Sánchez y Elisabeth Mayer en adelante, ofrece estudios muy valiosos para entender el contacto y la diversidad de españoles que se hablan en la Amazonía.

Referencias bibliográficas

- Benor, Sarah Bunin. 2010. Ethnolinguistic repertoire: Shifting the analytic focus in language and ethnicity. *Journal of Sociolinguistics* 14 (2): 159–183.
- Clyne, Michael. 2000. Lingua franca and Ethnolects in Europe and beyond. *Sociolinguistica. European Journal of Sociolinguistics* 14 (1): 83–89.
- Fitzgerald, Colleen M. 2017. Motivating the documentation of verbal arts: Arguments from theory and practice. *Language Documentation and Conservation* 11: 114–132.
- Mayer, Elisabeth. 2017. *Spanish Clitics on the Move. Variation in Time and Space*. Berlin: De Gruyter Mouton.

- Mayer, Elisabeth & Sánchez, Liliana. 2016. Object agreement marking and information structure along the Quechua-Spanish contact continuum. *Revista Española de Lingüística Aplicada / Spanish Journal of Applied Linguistics* 29: 544–581.
- Mayer, Elisabeth & Sánchez, Liliana. 2017. Feature variability in the bilingual-monolingual continuum: Clitics in bilingual Quechua-Spanish, bilingual Shipibo-Spanish and in monolingual Limeño Spanish contact varieties. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22 (7): 1–14.
- Sánchez, Liliana. 2010. La aparente opcionalidad del doblado de clíticos en el español limeño. *Cuadernos de la ALFAL* 1: 94–105.
- Sánchez, Liliana; Mayer, Elisabeth. 2018. Typological differences in morphological patterns, gender features, and thematic structure in the L2 acquisition of Ashaninka Spanish. *Languages* 3 (2): <https://www.mdpi.com/2226-471X/3/2/21>
- Yamada, Racquel-María. 2007. Collaborative linguistic fieldwork: Practical application of the empowerment model. *Language Documentation and Conservation* 1 (2): 257–282.
- Zavala, Virginia; Bariola, Nino. 2008. “Enra kopiai, non kopiai”: Gender, ethnicity and language use in a Shipibo community in Lima. En M. Niño-Murcia y J. Rothman. *Bilingualism and identity: Spanish at the Crossroads with other Languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 151–174.

Reseña de McLaughlin, Martin; Muñoz-Basols, Javier. 2021. *Ideology, Censorship and Translation*. Londres y Nueva York: Routledge.

Marcello Giugliano

Universität Bern

En las últimas décadas, han proliferado en traductología los estudios sobre la traducción como práctica ideológica. Traducir implica una recontextualización de un texto de partida en una cultura meta mediante una perspectivización que puede ser determinada por las creencias de las personas que traducen, las normas dominantes en el contexto meta y las relaciones de poder que se establecen entre los distintos actores implicados en el proceso de traducción (autores, traductores, instituciones oficiales, editoriales y público, para mencionar solo algunos de los más importantes). La traducción puede contribuir a difundir, consolidar y generar diferentes sistemas de pensamientos y creencias, pero también, con menor frecuencia, puede estimular la oposición o la resistencia a dichas creencias y a relaciones de poder a menudo opacas. Detrás de la noción de traducción como práctica ideológica se encuentra el concepto de ideología, que, a pesar de su imprecisión (como señala Eagleton 2007), hoy en día se interpreta, sobre todo en el mundo académico, como un conjunto de creencias fundamentales compartidas por diferentes grupos sociales (Van Dijk 2006: 729). Como tal, la ideología es omnipresente en el discurso, de modo que la mayoría de las prácticas pueden considerarse ideológicas. Los conceptos de poder, hegemonía y agencia están inextricablemente unidos a la noción de ideología. Centrarse en una o varias de estas relaciones ha permitido abordar cuestiones relacionadas con la traducción desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. La relación entre ideología, relaciones de poder y hegemonía, por ejemplo, ha dado lugar al desarrollo de investigaciones sobre estrategias políticas de traducción, especialmente cuando la práctica de la traducción se vuelve abiertamente política y subraya su vínculo con el poder institucional. La investigación en este ámbito se ha centrado a menudo en las consecuencias de la censura institucional sobre la actividad traductora en regímenes dictatoriales. Sin embargo, numerosos estudios han contribuido a problematizar la noción de censura, subrayando la complejidad del fenómeno que no siempre puede asociarse al poder coercitivo ejercido explícitamente por una institución externa (Billiani 2007). La censura es, la mayoría de las veces, sutilmente impuesta por normas y convenciones sociales dominantes generalmente aceptadas, es decir, ideologías dominantes, cuya interiorización puede llevar inconscientemente a la autocensura durante la misma actividad traductora.

Cuando la atención se centra en la relación entre ideología y agencia, la investigación en traductología ha destacado la componente performativa de la actividad de traducción, que se ha abordado en términos de resistencia de los traductores (Venuti, 1995), agencia de los traductores (Milton y Bandia 2008), compromiso de los traductores (Boéri y Maier 2010) y activismo (Baker 2006 y 2010; Tymoczko y Gentzler 2002; Tymoczko 2010; 2007; 2003; 2000). Por último, para presentar sólo un panorama muy breve y necesariamente incompleto, los estudiosos de la traducción han analizado las implicaciones ideológicas de la traducción desde la perspec-

tiva teórica de la explicación causal como en Pym (1998), Chesterman (1998, 2000, 2002) y Brownlee (2003), entre otros, o desde una perspectiva sociológica que se basa principalmente en las nociones de Bourdieu de *habitus*, *campo* y *capital* (véase Simeoni 1998, entre otros).

Nociones como hegemonía, dominación, poder e ideología están a menudo vinculadas a una variedad de discursos como los de las identidades culturales, étnicas y de género, la descolonización y los derechos de las minorías que pueden desarrollarse dentro de diferentes dominios, como los de la traducción científica y literaria, la traducción multimedial (sobre todo audiovisual), la historia de la traducción y la traducción en los medios de comunicación, por mencionar sólo algunos. Nos encontramos, por lo tanto, ante un apasionante campo de investigación dentro de la traductología sobre el que se ha escrito mucho y sobre el que se puede y se debe escribir mucho más. El libro *Ideology, censorship and translation*, editado por Martin McLaughlin y Javier Muñoz-Basols es una nueva y bienvenida contribución sobre el tema. Se compone de una breve introducción de los editores y ocho estudios de diferentes investigadores procedentes del ámbito de la traductología. A continuación, empezaré describiendo y comentando cada capítulo, y concluiré con una serie de observaciones que hacen referencia al libro en su conjunto.

En la introducción, se describe el tema del libro (ideología y censura en traducción), así como su estructura general. Los editores comienzan destacando el papel desempeñado por la traducción en el intercambio, la difusión y la comprensión de distintos fenómenos culturales entre culturas de lengua distinta. La traducción siempre ha tenido esta función, pero los avances en la tecnología de la comunicación han hecho que sus resultados sean más eficaces, aunque su estudio se hace más complejo. Así pues, el objetivo principal del libro es ofrecer “an integrated perception of both ideology and censorship in conjunction with translation across a variety of genres and context, and drawing on past and present examples” (2) para comprender mejor el papel que desempeña la traducción en la difusión, manipulación y distorsión de la información.

En el primer capítulo, Carmen Acuña-Partal hace un breve repaso de la intrincada historia de la recepción de la obra de Charles Darwin “[On] The Origin of Species” en Europa en el siglo XIX y XX a través de su traducción. Esta historia se construye a partir de las ideas sobre autoría y traducción que el mismo Darwin expresó en su correspondencia con los traductores de su obra, así como en otros escritos autobiográficos. Las informaciones se completan con estudios y comentarios que varios historiadores científicos hicieron sobre el papel desempeñado por la traducción en la divulgación de la obra del científico inglés. El recorrido abarca cuestiones ideológicas cuando describe, por ejemplo, la manipulación del texto hecha por el primer traductor alemán, el zoólogo Heinrich Georg Bronn, que llevó al desarrollo de la idea de darwinismo social al introducir la idea de jerarquía social allá donde Darwin habla de evolución. Otro ejemplo es el de la traductora al francés, Clemence Auguste Royer, que convirtió el texto en una alternativa a verdades religiosas reveladas y una justificación naturalista de las leyes económicas que gobiernan la sociedad. El estudio de recepción también introduce, aunque muy brevemente, cuestiones de censura en referencia a la recepción del libro en la España franquista.

En el capítulo 2, Marcos Rodríguez-Espinosa describe la historia personal y la actividad traductora, militar y militante de siete mujeres (Paulina y Adelina Abramson, Irene Falcón, María Fortus, Ilse Kulcsar, Constanza de la Mora, Lise Ricol y Lydia Kúper) durante la Guerra Civil española a partir de diversas fuentes históricas, literarias y biográficas. Algunas de estas mujeres fueron enviadas a la Unión Soviética por el Comintern para recibir formación política como traductoras e intérpretes y adoctrinamiento ideológico para dar voz y difusión, a lo largo de su actividad, a la ideología comunista. En los breves relatos biográficos de estas traductoras, el

autor destaca cómo el activismo y la militancia de estas mujeres las llevó a exponerse a riesgos durante la guerra y, tras la guerra, las obligó a exiliarse. En el exilio continuaron su actividad de traductoras y militantes antifranquistas, pero algunas de ellas llegaron a revisar sus convicciones ideológicas ante los excesos del régimen estalinista.

En el capítulo 3, Raquel Merino-Álvarez describe las distintas fases del proceso censor al que se sometió la traducción al español de la obra teatral de Edward Albee *Who's afraid of Virginia Woolf*, realizada por José Méndez Herrera, antes de que se permitiera su puesta en escena en 1966. El estudio, que reconstruye esta historia basándose en los registros de censura del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, hace hincapié en las numerosas dificultades a las que se enfrentaron todos los implicados en el proceso de traducción de una obra de teatro durante el régimen franquista (traductores, pero también directores, actores y dramaturgos). También describe la tipología de los elementos a los que la censura institucional era especialmente sensible (por ejemplo, cuestiones relacionadas con comportamientos morales dudosos, uso de difemismos, blasfemia, etc.), así como las estrategias más comunes utilizadas para obviar la censura. Por último, la autora subraya cómo el éxito de la producción de la obra en España contribuyó a una relativa relajación de las normas de censura no sólo aplicadas a las obras traducidas, sino también a las autóctonas.

Emily Lygo realiza, en el capítulo 4, un análisis cuantitativo de las traducciones literarias publicadas en la revista *Novyi mir* en la Unión Soviética durante la época de Brézhnev (1965-1981). En primer lugar, observa cómo los mecanismos de autocensura y censura preventiva se habían convertido en una práctica largamente establecida en la Unión Soviética. En segundo lugar, Lygo se propone verificar la hipótesis según la cual la traducción literaria no experimentó una fase de estancamiento durante la época de Brézhnev, como a menudo se afirma y que efectivamente se vivió en otros ámbitos socioculturales. Para lograr su objetivo, considera en qué proporción la orientación política y la procedencia geográfica de los textos traducidos se ven representadas en la revista y observa la presencia de dos grupos diferentes de traducciones literarias. Por un lado, están los escritores de las repúblicas de la Unión Soviética que escriben en lenguas minoritarias, generalmente representados colectivamente por muestras de su obra poética (no novelística) sin ningún paratexto introductorio. Esta estrategia de publicación sugiere cierta discriminación de estos escritores que son percibidos como inferiores a los autores occidentales en la jerarquía literaria. Estos últimos, por el contrario, están representados individualmente y su obra traducida suele ir acompañada de paratextos, que también se utilizan como herramienta editorial para guiar a sus lectores en la interpretación “correcta” de estos autores. El paratexto se convierte así en un lugar de negociación de la ideología y la censura y en una estrategia para la introducción de autores occidentales formalmente innovadores en el sistema literario soviético.

La censura institucional como forma de control sobre las traducciones de textos literarios antes de su publicación es el tema también del capítulo 5. Aquí Pilar Godayol describe las vicisitudes de ocho traducciones al catalán de la obra de Jean Paul Sartre entre 1965 y 1973. Lo hace utilizando el método de “investigación micro-histórico” aplicado a la traducción, desarrollada por Jeremy Munday. Esta metodología utiliza fuentes primarias que generan una micro-historia de las traducciones y los traductores, la cual, en última instancia, contribuye a una mejor comprensión de los fenómenos macro-históricos dentro de la historia de la traducción. El estudio aborda cuestiones relacionadas con la actitud del régimen franquista hacia los libros de Sartre, que notoriamente habían sido incluidos en la lista de Libros Prohibidos por la Iglesia Católica; la identidad de los censores y los argumentos esgrimidos por éstos para aprobar o prohibir una traducción. Además, la autora también investiga y aporta información contextual que ayuda a

entender por qué siete de las ocho obras sometidas al control de la censura fueron aprobadas, a pesar de estar oficialmente prohibidas, y qué serie de explicaciones causales relacionaban esta aprobación con el hecho de que las traducciones fueran al catalán y no al castellano.

En el capítulo 6, Jeroen Vandaele presenta un análisis textual contrastivo de un capítulo ('Les moyens du bon dressement') del libro *Surveiller et punir* de Michel Foucault y sus traducciones al inglés, español y noruego. El principal objetivo del autor es ofrecer "a discourse analysis for meaningful shifts in translation, arguing its effects, and speculating on the causes (cultural norms, language norms, personal agendas, and so on)" (79). Su estudio se basa en parte en los principios fundamentales de la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Jean-Paul Vinay y Jean Darbelnet, utilizando algunos elementos de su modelo pero prescindiendo de su vertiente prescriptiva. El estudio destaca las consecuencias de los diferentes desplazamientos de traducción debidos a diversas causas, como las normas estilísticas de la cultura de destino, que pueden incluir la necesidad de una traducción domesticadora, así como simplemente una serie de errores de traducción. Como consecuencia de estos desplazamientos, los lectores meta pueden malinterpretar el significado de algunos de los conceptos fundamentales en Foucault (como, por ejemplo, el de *poder*) y experimentar una lectura diferente y menos satisfactoria de su obra. El número de desplazamientos y sus posibles consecuencias se describen con detalle y están claramente justificados. Sin embargo, las reflexiones sobre las posibles relaciones causales entre estos desplazamientos y cuestiones ideológicas, como, por ejemplo, la presencia de posibles normas o de agendas personales de los traductores, quedan en un nivel más especulativo, se resumen brevemente en el último párrafo del estudio (90-91) de forma algo genérica y no parecen ser del todo concluyentes.

En el capítulo 7, Patrick Zabalbeascoa analiza cómo se traduce el humor en la adaptación cinematográfica que Stanley Kubrick hizo en 1962 de la novela *Lolita* de Vladimir Nabokov, y compara ésta con una segunda adaptación cinematográfica de la novela, realizada por Adrian Lyne en 1997. Esta segunda versión parece acercarse más al original pero, de hecho, pierde los matices humorísticos de la novela. En su estudio, Zabalbeascoa utiliza el modelo de análisis basado en los distintos códigos de significación del lenguaje filmico propuesto por Frederic Chaume (2001). En una película, diferentes códigos semióticos (paralenguaje, música, imágenes visuales, etc.) convergen para producir significado, de modo que el estudio del humor debe adoptar un enfoque holístico y considerar el texto audiovisual en su conjunto. En consecuencia, no es correcta la afirmación de que una versión cinematográfica se acerca más a la novela sólo porque reproduce más literalmente el texto de la novela. El humor, por ejemplo, es el resultado del efecto combinado de los diferentes códigos semióticos y Zabalbeascoa analiza en detalle cómo estos códigos se combinan eficazmente en la película de Kubrick para producir un efecto humorístico o sarcástico que alude a tabúes como la pedofilia o prácticas sexuales sadomasoquistas, que la moral estadounidense de los años sesenta todavía censuraba.

En el capítulo final del libro, Stefan Baumgarten propone una idea de activismo en traducción que desafíe cierta visión del mundo impuesta por la ideología neoliberal dominante, aceptada pasivamente como norma hasta el punto de que impregna "our thoughts and actions much more than most of us would care to admit" (118). Para oponerse a una ideología neoliberal interiorizada, Baumgarten subraya la necesidad urgente de una práctica autorreflexiva coherente que debería conducir a una investigación más sistemática y, sobre todo, crítica del papel central ocupado por la dinámica económica capitalista globalizada en la actividad traductora. El discurso académico actual parece centrarse en cuestiones de autoría, multilingüismo y espacios interculturales, pero apenas investiga cómo el orden mundial neoliberal afecta a la traducción. Un efecto fundamental de esta influencia es la práctica hegemónica de la no-traducción en el

mercado de la traducción. Baumgarten deriva el concepto de práctica hegemónica de no-traducción de la sociología de la ausencia de Boaventura de Sousa Santo, que subraya el hecho de que la ausencia (en este caso, la no-traducción) no es sólo un caso de epistemicidio y borrado cultural operado por una cultura y epistemología (la anglófona) supremacista y hegemónica. La no-traducción implica también el descrédito de estas formas alternativas invisibilizadas de experimentar el mundo. El papel de los académicos activistas consistiría, entonces, en tomar conciencia de estas dinámicas y de cómo pueden afectar a su propia experiencia del mundo, para que sea posible dar voz a las numerosas voces silenciadas por la no-traducción, deslegitimar los mecanismos socioeconómicos dominantes y sentar las bases de un sistema mundial contra-hegemónico utilizando las herramientas proporcionadas por la teoría crítica y la epistemología post-anarquista.

El ensayo estimulante y provocador de Baumgarten proporciona un excelente cierre al libro al promover una reflexión teórica sobre el significado de la ideología en la traducción, una interpretación más específica del concepto de censura, principalmente (aunque no exclusivamente) relacionado con factores socioeconómicos, y un nuevo significado para el activismo en los futuros estudios sobre la traducción. Es posible, además, identificar numerosos puntos de contacto con los estudios de caso presentados en los capítulos anteriores, en los que los conceptos de ideología, censura y, algo más indirectamente, activismo, se presentan más concretamente en una gran variedad de contextos socioculturales. Se puede, quizá, hacer una pequeña crítica a la organización del libro en su conjunto. El criterio utilizado para organizar los trabajos en el libro es cronológico. La pregunta que surge es por qué se ha utilizado este criterio y en qué medida puede ayudar al lector a orientarse en la lectura del libro. Una estructuración temática habría resultado más provechosa y habría dado mayor solidez al libro en su conjunto. Leyendo los artículos no resulta difícil identificar algunos temas comunes entre algunos de ellos (como, por ejemplo, la censura institucional que concierne los estudios de Merino-Álvarez y Godayol, o la autocensura y la censura preventiva, en los estudios de Lygo y, en parte, Zabalbeascoa). La falta de una organización temática más explícita hace, además, que la relación entre algunos estudios, en sí mismos muy rigurosos, por ejemplo el de Vandaele y de Zabalbeascoa, y los temas principales del libro (ideología y censura en la traducción) aparezcan como más vagos y especulativos. Evidentemente, si la ideología es subyacente a cualquier práctica comunicativa, entre las que se encuentra también la traductora, entonces siempre es posible encontrar alguna relación entre, por ejemplo, desplazamientos en la traducción, normas dominantes y actitudes censoras en sentido lato. El objetivo sería, en el caso de este libro, que dicha relación se fundamentase sólidamente y no se sugiriese solamente. Dicho esto, me gustaría cerrar esta reseña observando que los ocho estudios presentados en el libro son todos trabajos rigurosamente documentados y bien escritos, y esto hace que su lectura resulte, además de placentera, alentadora para una reflexión sobre los mecanismos a través de los cuales operan la ideología y la censura en la práctica de la traducción y las medidas que se han tomado y pueden tomarse en el futuro para oponerse a las ideologías hegemónicas y represivas a través de la misma práctica.

Referencias bibliográficas

- Baker, Mona. 2010. Translation and Activism: Emerging Patterns of Narrative Community. En M. Tymoczko, ed. *Translation, Resistance, Activism*. Amherst y Boston: University of Massachusetts Press, pp 23-41.
- Baker, Mona. 2006. *Translation and Conflict: A Narrative Account*. Nueva York: Routledge.

- Billiani, Francesca, ed. 2007. *Modes of censorship and translation*. Manchester, RU: St. Jerome Publishing.
- Boéri, Julie; Maier, Carol. 2010. *Compromiso social y traducción/interpretación. Translation/ Interpreting and Social Activism*. Granada: ECOs.
- Brownlie, Siobhan. 2003. Investigating Explanations of Translational Phenomena. *Target* 15 (1): 111-52.
- Chaume, Frederic. 2001. Los códigos de significación del lenguaje cinematográfico y su incidencia en traducción. En Sanderson, John D., ed. *¡Doble o nada!: actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante*. Alicante: Universitat d'Alacant, pp. 45-57.
- Chesterman, Andrew. 2002. Semiotic Modalities in Translation Causality. *Across Languages and Cultures* 2 (2): 145-158.
- Chesterman, Andrew. 2000. A Causal Model for Translation Studies. En Olohan, Maeve, ed. *Intercultural Faultlines: Research Models in Translation Studies I : Textual and Cognitive Aspects*. Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 15-27.
- Chesterman, Andrew. 1998. Causes, Translations, Effects. *Target* 10 (2): 201-230.
- Eagleton, Terry. 2007. *Ideology: an introduction*. Londres y Nueva York: Verso.
- Milton, John; Bandia, Paul. 2008. *Agents of translation*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Pym, Anthony. 1998. *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome.
- Simeoni, Daniel. 1998. The Pivotal Status of the Translator's Habitus. *Target* 10 (1): 1-39.
- Tymoczko, Maria, ed. 2010. *Translation, Resistance, Activism*. Amherst and Boston: University of Massachusetts Press.
- Tymoczko, Maria. 2007. *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester, RU; Kinderhook (NY), EEUU: St. Jerome Publishing.
- Tymoczko, Maria. 2003. Ideology and the position of the translator. En M. Calzada Pérez, ed. *Apropos of ideology: Translation studies on ideology - ideologies in translation studies*. Manchester, RU; Northampton, MA: St. Jerome, pp. 181-201.
- Tymoczko, Maria. 2000. Translation and Political Engagement: Activism, Social Change and the Role of Translation in Geopolitical Shifts. *The Translator* 6 (1): 23-47.
- Tymoczko, Maria. 1999. *Translation in a Postcolonial Context*. Amsterdam: St. Jerome.
- Tymoczko, Maria; Gentzler, Edwin, eds. 2002. *Translation and Power*. Amherst y Boston: University of Massachusetts Press.
- Tymoczko, Maria. 1995 *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, Londres: Routledge.

Reseña de García Alba N.. 2021. *La identidad mexicana en libros escolares y narrativas: un enfoque crítico y sociocognitivo*. Berlín (Alemania): De Gruyter.

Juan Porras Pulido

Universidad Autónoma de México

El análisis de las mediaciones didácticas, bajo la forma de libros físicos o de otros recursos virtuales, es cosa habitual. Generalmente, se pretende encontrar en ellas las estrategias e insumos expresivos que den cuenta de la eficacia del aprendizaje. Sin embargo, es menos común —por no decir insólito— explorar el impacto formativo de esas mediaciones en lo personal y lo social. La apropiación del conocimiento ha atraído la mayor atención, pero el discurso del conocimiento, con sus alcances cognitivos y su carga ideológica, rara vez ha sido materia de estudio (van Dijk, 2016)¹ a pesar de su intervención en el moldeamiento y la estabilidad de las identidades individuales y de grupo.

La obra que nos ocupa es un caso de excepción en este panorama: no sólo por abordar el discurso del conocimiento, sino por la perspectiva tanto epistemológica como metodológica que adopta para ese fin. Es infrecuente el desarrollo de un trabajo de lingüística cognitiva que, por un lado, la sostenga como herramienta de análisis, pero, por otro lado, la adopte consistentemente como forma de ‘pensar’ los fenómenos lingüísticos en relación plena con otros ámbitos significantes de diverso rango perceptual.

Alba Nalleli García Agüero se propone señalar las representaciones sociales presentes en la textualidad —hecha de materia, texto e imagen— de los libros de texto gratuitos (LTG) que se han allegado a las infancias mexicanas desde hace más de medio siglo; con ello busca perfilar la formación de la identidad nacional en los educandos. Para apuntalar estos objetivos, considera que la identidad se construye con base en ideas de relevancia individual y colectiva, las cuales resultan de las operaciones cognitivas motivadas por los textos. Así, los efectos de esas operaciones podrían ser rastreadas a través de las narrativas de los usuarios de los LTG.

El trabajo se sustenta, entonces, sobre la base de la cognición para dilucidar las condiciones que han propiciado determinados puntos de vista entre los ciudadanos, respecto al tejido social y su posición identitaria en él. En este sentido, el estudio sociocognitivo recupera el tránsito ocurrido entre el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y los Estudios Críticos del Discurso (ECD), a partir de las propuestas y disquisiciones de autores como Fairclough, Wodak, Kress y van Dijk. Entre estos conceptos se dibuja un arco que va del interés por la carga ideológica del discurso, con una intención aplicada, en los ACD, al desarrollo epistemológico del discurso como incidencia principal en la conservación de relaciones sociales y de poder, en los ECD.

La investigación de García Agüero abraza con coherencia y rigurosidad las premisas teóricas de los ECD, y los desarrolla con solidez conceptual y de procedimiento. En el camino ofrece un compendio exhaustivo del devenir del discurso en los enfoques críticos, lo cual representa gran utilidad para quien busque aprovechar esta veta de los estudios del lenguaje.

El lenguaje, nos dice Ibarretxe (2021), se imbrica y cobra cuerpo en la realidad sensorial y motriz del ser humano, en su percepción del ambiente físico y de las interacciones con él y con los sujetos. La lingüística cognitiva tiene, en consecuencia, un asidero metodológico en la observación de la experiencia y sus posibilidades de conceptualización. Para abordar la identidad mexicana como ámbito de experiencia, García Agüero confronta los términos *marco* (Fillmore), *dominio* (Langacker) y *modelo cognitivo idealizado* (MCI, propuesto por Lakoff), precisando sus alcances y optando por el último para elaborar el constructo base de la investigación. De esta manera, la identidad mexicana es planteada como un MCI: una estructura mental que, configurada desde la experiencia, se compone de conceptos que se almacenan en la memoria y se encuentran disponibles para actuar en nuevas situaciones, con lo que son susceptibles de modificarse o dar lugar a otros conceptos.

Considero que la elección de la propuesta de Lakoff fue acertada, porque ofrece una plataforma terminológica que sujeta el análisis a núcleos temáticos, pero permite, al mismo tiempo, amplitud para localizar conceptos derivados (las *instanciaciones*) y flexibilidad para el análisis multimodal de los textos. Asimismo, los MCI permiten el establecimiento y categorización de aspectos emotivos (Niño 2015), relevantes para el abordaje de narrativas que la autora propone como un segundo tiempo en el estudio de la identidad mexicana y los LTG.

El corpus de los LTG analizados se compone por los materiales dirigidos a los niños del primer grado de educación primaria, de 1960 a 2008. La selección de los textos del nivel escolar inicial hace posible definir los principios ideológicos fundamentales del plan educativo y, al mismo tiempo, explorar el primer contacto de los infantes no tan sólo con las mediaciones didácticas, sino con el sistema escolar de su país.

Los momentos de implementación y cambio de los libros son delimitados como ‘generaciones’, correspondientes a situaciones sociohistóricas que se enlazan, naturalmente, a grupos etarios. De estos, derivarán los tipos idóneos de informantes, quienes narrarán la experiencia de uso de los LTG.

Son cuatro las generaciones de LTG abordadas en la obra. Priva, para todas, un esquema de análisis que parte del seguimiento de modelos y conceptos relacionados con “lo mexicano”, configurados lingüística e icónicamente, para proceder a la esquematización de las representaciones subyacentes y su traducción en enunciados axiomáticos o *ideologemas*. Este trayecto metodológico, presentado con detalle y profundidad para cada generación de LTG, posibilita al lector disciplinar la clara identificación del modelo conceptual e instrumental de análisis, lo que proporciona beneficio para su interés de estudio —sea éste de índole lingüística, histórica o pedagógica, por mencionar algunos tipos posibles—. El diseño metodológico, también, puede ofrecer al lector común un modo de comprensión de sus propias experiencias formativas y permitirle tomar distancia crítica de ellas.

Por cuestiones de espacio, pero, sobre todo, debido al deseo de que los lectores se acerquen a los múltiples hallazgos de la investigación sin preconceptos, me permitiré hacer únicamente la recensión de algunos ejemplos de análisis, a modo de ilustración del abordaje metodológico que la autora dio a los LTG. Recurriré principalmente a las dos primeras generaciones, desde un criterio cronológico y no jerárquico, aunque describiré sucintamente el contexto y algunas líneas interpretativas para cada generación.

El trabajo presenta el contexto de aparición de la primera generación de los LTG (1960-1972), llamados “los libros de la Patria”. Obedece al proyecto educativo del Estado Mexicano, marcado por un carácter fuertemente nacionalista. Sobre los preceptos de obligatoriedad y gratuidad

de la educación básica, y amor a la Patria, el gobierno de Adolfo López Mateos (con la gestión de Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, y Martín Luis Guzmán, encargado del proyecto de los LTG), puso en marcha la edición y distribución de los primeros materiales. Los entresijos políticos y la reacción de grupos sociales ante la iniciativa son documentados por García Agüero para reconstruir los rieles ideológicos sobre los cuales corrió el diseño e implementación de los textos. En la elaboración, que recurre también al propio análisis textual de los materiales, resultan los siguientes MCI: el *civismo*, la *familia*, la *patria*, el *civismo*, el *fenotipo*, el *territorio* y la *historia nacional*, los cuales cobrarán diferente lugar y énfasis en las generaciones posteriores de LTG.

La autora recupera, también, aspectos de la visualidad prevalente en los libros, en particular uno: la cubierta, que presenta la obra pictórica *La Patria* de Jorge González Camarena. En ella, aparece una mujer joven y morena, vestida de blanco, que enarbola la bandera nacional y está rodeada de elementos alusivos al nacionalismo y la cultura. Esta imagen constituye, por su carga alegórica y sus posibilidades conceptualizantes, un *ítem* que es tanto objeto de análisis como de estimulación para la expresión identitaria, por lo que la investigadora encuentra en él un recurso metodológico que, además de apoyar la construcción del MCI *Patria* (relevante para la primera generación), motivará narrativas entre los usuarios de otras generaciones de LTG. Este proceder es afín con un modo complejo de observar el discurso escolar: articulado en diferentes modalidades textuales y, por lo tanto, simbólico, no sólo para servir al conocimiento declarativo o procedimental, sino para inscribirse en la experiencia y la emoción.

El MCI de *Patria* es particularmente ilustrativo de la forma en que los *espacios mentales*, es decir, los sustratos cognitivos de los que dispone el sujeto al tomar contacto con un ámbito de experiencia, son aprovechados en configuraciones textuales que suscitan nuevas estructuras de conceptos. Para la infancia de los 1960, lo que le era conocido (la casa, la familia, el sentido religioso) en los LTG mantenía relación estrecha con la Patria, por medio de sutiles operaciones metafóricas. Es de hacer notar que, en ese periodo, el Estado Mexicano se declaraba celoso garante de la educación laica; no obstante, la autora muestra como el MCI *Patria* se impregna de una visión religiosa, jamás enunciada como tal pero subyacente a las formas lingüísticas (con verbos como “venerar” y “adorar”) y composiciones gráficas. El análisis sociocognitivo propuesto permite, entonces, la identificación de conceptos, pero también da luz sobre hábitos y prácticas.

Como en la elaboración del modelo patriótico, para los demás MCI la investigadora identifica procesos de conceptualización en relaciones icono-lingüísticas. Aborda las representaciones gráficas desde la vertiente multimodal de Kress y van Leeuwen, para lo cual considera estilos gráficos, caracterización y actitudes de personajes, así como la carga simbólica de objetos y lugares representados. La consideración amplia de la textualidad, que conlleva el establecimiento pormenorizado de relaciones semánticas y semióticas, permite la sólida formulación de los ideogramas para cada MCI. En el caso del MCI de *Patria*, por ejemplo, en el estudio se deriva un enunciado como “La Patria es un territorio sacro, hogar de la familia mexicana”.

La dimensión de los MCI presentes en esta generación de LTG, con sus mutuas relaciones e instanciaciones, son mostradas de manera esquemática al final del análisis de la primera generación. Este proceder se repite para las siguientes generaciones, con lo cual es posible adquirir una visión de conjunto de los modelos prevalentes para cada caso, así como la comparación entre los MCI que dominaron en cada periodo analizado. Con ello, es posible elaborar una argumentación consistente sobre el devenir de este tipo de textos, lo cual resulta de interés y utilidad indiscutibles.

El necesario desapego crítico hacia los textos nos pide mirarlos en su horizonte histórico para que, en palabras de Gadamer (1997), podamos representarnos lo que genuinamente deseamos comprender. Una de las cualidades del estudio sociocognitivo de García Agüero es, precisamente, la de representar un concepto tan dificultoso como la identidad mexicana, en cambio constante, sobre coordenadas sociohistóricas que aluden a los fenómenos y no a la mera reseña de datos. Para la segunda generación de LTG, denominada “de los juguetes” (1972-1980), el viraje en la configuración textual y de contenido de esos materiales es plenamente comprensible porque el desarrollo del análisis de los MCI se enlaza atentamente a situaciones clave de la época tratada.

Los libros “de los juguetes” (llamados así porque sus portadas presentaban esos objetos, fabricados manualmente dentro de la tradición artesanal mexicana) obedecen a la reforma educativa de 1972, cuya declaración de principios fue tan contundente en sus términos y tan drástica en su implementación como, tal vez, lo es ahora la instauración de la llamada “Nueva Escuela Mexicana”. Aquella reforma sobrevino tras la agitación social que el 68 provocara en México y el mundo, dejando un ambiente sociopolítico al que el régimen de Luis Echeverría respondió con acciones aparentemente afines a la izquierda; entre ellas, la adopción de un enfoque crítico e internacionalista en la educación es destacable de ese gobierno.

Como consecuencia del nuevo esquema educativo, los LTG muestran otra configuración de los MCI, cada uno de los cuales cobra un énfasis diferente. La autora hace notar cómo la textualidad contribuye a esa reconfiguración, a través de imágenes y motivos más cercanos a la vida infantil. El medio de representación preponderante es la fotografía, por lo que los contenidos adquieren, de acuerdo con la perspectiva de Kress, mayor realismo y por consiguiente mayor densidad epistémica. Así, esta condición abonó a la afirmación de un fenotipo ideal de mexicano y su diferenciación de otros tipos humanos, en un momento en el que la política exterior del país se proponía liderar al llamado “Tercer Mundo” para alcanzar protagonismo frente a las naciones poderosas. En los LTG, la fotografía moduló la lejanía o la cercanía, la oposición o la afinidad, la similitud y la jerarquización de los “otros” frente al “nosotros”, con una eficacia conceptual que, de acuerdo con el análisis de la investigadora, permeó el resto de MCI identitarios en los textos.

Reitero que los ejemplos de análisis que aquí propongo son sólo algunos pasajes del vasto estudio realizado por García Agüero. Recorro a ellos como forma de ilustrar el manejo teórico y metodológico dado a los textos, cuya eficacia se mantiene en el abordaje de las siguientes dos generaciones de LTG. En relación con estas, reitero que los cambios presentados en cada una son plenamente identificables conforme a la perspectiva sociocognitiva. En el caso de la tercera generación de LTG (1980-1993), llamados “libros integrados”, la autora observa, entre otros hallazgos, los efectos de la crisis financiera que el gobierno de José López Portillo heredara a su sucesor, Miguel de la Madrid Hurtado. Identifica el regreso al nacionalismo (reanimado con la expropiación de los bancos) por lo que los relativos MCI cobran nuevo impulso. El inicio del periodo neoliberal daría origen a la cuarta generación de LTG (1993-2008), en los cuales el empuje de la globalización desalentaría los MCI orientados al nacionalismo para hacer espacio a los conceptos de diversidad y cultura. Las propias formas de representación, no realistas (como la caricatura), restarán densidad epistémica a los modos de considerar el propio grupo humano, además de atemperar la implicación emotiva del alumnado en las prácticas de la cultura cívica.

Las narrativas en torno a los ideogramas sobre la identidad mexicana (derivados de los LTG) son previstas y analizadas desde la respectiva disquisición teórica de la autora. Hace notar el interés hacia la narrativa en las ciencias sociales (el *giro narrativo*), que trasciende su ámbito tradicional, la teoría literaria. Tras contrastar los modelos de narrativa estructural (Todorov, Barthes) y los que la caracterizan como un tipo de texto (Rumelhart, Thorndyke, Mandler y Johnson), subraya la importancia del contexto y de la intervención de modelos mentales en la emergencia de la interacción (van Dijk). Esos intercambios ponen en juego, en los hablantes, un bagaje de conocimientos, experiencias e intereses de naturaleza comunitaria. Por ello, con De Fina y Georgakopolou, García Agüero se decanta por observar la narrativa como práctica que, aún en un nivel situacional muy focalizado, se vincula con contenidos y formas socioculturales en sentido amplio. Esta consideración es el perno que relaciona el concepto de narrativa con la identidad.

En esta obra, el trabajo con narrativas no se centra únicamente en la recuperación de conceptos comunes (memoria semántica), sino de puntos de vista y actitudes que develen emociones sobre lo identitario y el uso de los LTG. Estos elementos allegan formas de estructurar la experiencia (memoria episódica). La etnografía y la etnometodología incorporan en su quehacer estos ámbitos cognitivos, con miras a discriminar en las narrativas sensaciones y acciones con densidad simbólica, por lo que el enfoque adoptado cuenta con idoneidad y validación disciplinar.

En relación con el método empleado para suscitar narrativas, la entrevista, el fundamento para seleccionarla como forma de recolección de datos garantiza validez. La investigadora opta por ese modo interaccional no desde el criterio de uso para casos similares, sino en la reflexión sobre la posibilidad de autenticidad y fiabilidad en la modalidad de entrevistas semidirigidas, que son en toda regla interacciones auténticas aun cuando subyazca a ellas una orientación investigativa. Interesa en ellas el vínculo entre formas lingüísticas y conceptos sociales, y la manera en que los informantes se posicionan frente a esos conceptos con manifestaciones emergentes o de impronta identitaria.

Como mencioné previamente, la muestra de informantes se constituye por individuos que tuvieron experiencia de uso de cada generación de LTG, por lo que pertenecen también a un grupo de edad determinado. La selección de entrevistados considera mujeres y hombres. En total, el corpus es de 20 entrevistas, 5 por cada generación. La entrevista sigue pautas que recuperan el conocimiento semántico-episódico sobre tópicos de la identidad nacional provenientes de los LTG y las prácticas escolares. Además, explora puntos de vista y representaciones desde el horizonte actual de los entrevistados, con base en preguntas abiertas y la presentación de una reproducción de *La Patria* que, como ya he señalado, contiene una carga simbólica importante, asequible también para la generación joven. El procesamiento de las entrevistas involucra marcas prosódicas y señalamientos sobre los MCI de interés, por lo que el lector puede seguir las interacciones y relacionarlas con la elaboración de resultados.

Las respuestas de los entrevistados dan, para cada generación, confirmaciones o puntos de quiebre entre los modelos identitarios expresados y aquellos que los LTG pretendían consolidar en los educandos. Sin embargo, si dibujáramos una trayectoria que describiera, con base en el análisis de los LTG, los cambios de los MCI desde el proyecto nacionalista del Estado (que dio origen a los textos gratuitos) hasta la cuarta generación de libros (que traslada la producción simbólica del nacionalismo a un marco cultural amplio), encontraríamos que la línea trazada guarda gran paralelismo conceptual con la instanciación de saberes, opiniones y emociones de

los entrevistados de las cuatro generaciones. Este panorama, elaborado extensivamente en el estudio, no sólo habla de las formas de lo identitario, también confirma que el discurso del conocimiento es ideológico.

El trabajo de Alba Nalleli García Agüero sobre la identidad mexicana en libros de texto y narrativas, constituye pues un modelo imprescindible para el análisis sociocognitivo de la construcción identitaria en la escuela. Su enfoque crítico no excluye y, antes bien, alienta, rendimientos de tipo hermenéutico: buscando la comprensión del fenómeno identitario, esta obra motiva el entendimiento del pasado de la educación y, en un movimiento de regreso, nos invita a escudriñar en el presente de los niños y las condiciones que median en su formación. Asimismo, ofrece planteamientos epistémicos y herramientas de análisis cuya integración resulta tanto novedosa como necesaria para el estudio del discurso del conocimiento. Sabemos que las mediaciones didácticas no son ideológicamente neutras, que su textualidad articula contenidos disciplinares y procedimientos pedagógicos con determinadas concepciones de la realidad. También desde la escuela, los grupos de poder buscan reproducir y hacer perdurar determinadas representaciones en la vida social, que no son fáciles de dilucidar sin las apoyaturas analíticas adecuadas. Afortunadamente, aparecen ya en el panorama académico estudios como el que nos ocupa, para contribuir sólidamente a esa tarea de discernimiento.

Y, en efecto, hoy, en medio de la acalorada conversación sobre el cariz ideológico de una nueva generación de LTG (conversación que muy seguramente se repetirá en lo futuro, con nuevas generaciones de libros), el modelo sociocognitivo de García Agüero es un recurso invaluable para sustentar la discusión y llevarla al deseable nivel de profundización que la sociedad mexicana requiere.

Referencias bibliográficas

Gadamer, Hans-Georg, 1997. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Ibarretxe, Iraide, 2021. Reflexiones sobre la motivación del lenguaje. En L. Cabrera, C. Peragón, F. J. Perea, E. Ramírez, y A. Vara, eds. *Lenguaje, Textos y Cultura. Perspectivas de análisis y transmisión*. Barcelona: Octaedro.

Niño, Douglas, 2015. *Elementos de semiótica agentiva*. Bogotá: UTADDO.

van Dijk, Teun A., 2016. *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Barcelona: Gedisa.

Notas

1. La ausencia del discurso del conocimiento en las pesquisas de psicología y cognición es evidente para van Dijk, quien subraya la falta de interés sobre el tema en los estudios sociales.

Reseña de Prego, Gabriela; Zas, Luz. 2023. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Madrid / Frankfurt a. M.: Iberoamericana / Vervuert.

Ignacio Andrés Soria

Ruhr-Universität Bochum

La superdiversidad ha sido entendida como una de las consecuencias concretas de los procesos de la globalización y de las políticas neoliberales que asistimos en gran parte de las sociedades contemporáneas. Concebida como un proceso de *diversificación de la diversidad*, esta noción fue acogida entre las disciplinas contextuales del lenguaje como una categoría teórica que permitiese explicar las prácticas del lenguaje con relación a los contextos multilingües en los que se producen y, observar en último término, la relación entre diversidad lingüística y desigualdad social. Desde su aparición en 2007 de la mano de Vertovec, la noción ha sido objeto de innumerables desarrollos, más o menos elaborados, acompañados también de revisiones críticas detalladas. El volumen de Prego Vázquez y Zas Varela supone una continuación de estos trabajos, orientada a la ampliación del campo de estudio. A través de las siete contribuciones de carácter empírico-metodológico que conforman el volumen colectivo, las autoras recorren los límites de la noción de superdiversidad, describiendo y ejemplificando con detalle el potencial que mantiene el concepto hoy en día a la hora de analizar los modos en los que los participantes con trayectorias vitales translocales gestionan sus repertorios plurilingües. Desde el marco de la *Sociolingüística de la globalización* (Blommaert 2010) las editoras reclaman la categoría para la investigación sociolingüística, muy especialmente como herramienta con la que alumbrar aspectos como las relaciones entre las prácticas lingüísticas y la estratificación de los migrantes, la interconexión translocal entre comunidades migrantes –derivada frecuentemente de la tecnologización de la comunicación– o para el estudio de las formas de plurilingüismo dinámico y multilingüismo emergente en espacios comunitarios, online y offline, en comunidades sólidas, ligeras y en su intersección.

En este volumen se analizan datos sociolingüísticos diversos, tanto por su naturaleza como por los espacios de los que proceden. Sin embargo, las editoras apuestan por una continuidad temática al abrir y centrar el espacio textual en los contextos escolares y las prácticas educativas tratadas en cada una de las publicaciones, todas ellas ancladas a diferentes espacios del ámbito hispánico. Resulta coherente, en un sentido de justicia (redistributiva) sociolingüística que pequeños espacios territoriales periurbanos como Arteixo (Galicia) compartan espacio, académico y editorial, con estudios de grandes metrópolis como Barcelona, Madrid o Nueva York, o incluso con investigaciones centradas en espacios inmateriales como lo son las comunidades virtuales de aprendizaje.

El volumen está estructurado en tres partes en las que se despliegan las perspectivas etnográfica y multidisciplinar que caracteriza al volumen. En la primera, *Retos para la investigación sociolingüística en espacios educativos superdiversos*, se revisa con atención la noción de superdiversidad y su evolución, pero también su relación con la investigación participativa en el estudio de la alternancia de código. En la segunda sección, *Plurilingüismo dinámico y (des)recono-*

cimiento sociolingüístico en enclaves educativos rururbanos de educación secundaria. El caso de Arteixo (Galicia), se analizan con detalle, a través de tres contribuciones centradas en Arteixo, la diversidad lingüística y la distribución de los repertorios lingüísticos –especialmente los ligados al dariya– y los procesos de estratificación lingüística del espacio. Se dan a conocer también algunas herramientas metodológicas orientadas a la elicitación, así como prácticas de investigación en colabor educativa. En la tercera sección *Superdiversidad y prácticas transformativas en la educación lingüística: propuestas de innovación en el aula*, se revisan prácticas educativas ligadas a la investigación-acción y a los intercambios virtuales como estrategias dirigidas al desarrollo de la conciencia lingüística crítica y al aprendizaje de lenguas extranjeras.

En la primera contribución ***La superdiversidad: antecedentes, relevancia y debates***, Renée DePalma se ocupa de exponer de forma crítica los fundamentos teóricos que configuran, tanto la emergencia del concepto *superdiversidad*, como su evolución y los desarrollos que ha tenido, particularmente en el contexto educativo. Resulta ser una valiosa contribución que permite hacernos con una imagen detallada sobre el concepto atendiendo a la coralidad con la que ha sido y está siendo trabajado y revisado. Un aspecto que expone con claridad en las siguientes líneas:

El prefijo *super* no se refiere necesariamente a más, a una migración más grande o mejor (como algunos autores han interpretado y criticado); pero sí exige un análisis más detallado de la interacción de múltiples factores que a menudo se pasan por alto cuando consideramos la diversidad solo en términos de origen étnico u origen nacional. (DePalma 2023: 13)

DePalma sintetiza en el fragmento anterior una de las principales controversias relacionada con las formas en las que ha sido entendido el concepto y que ha incidido en su desarrollo. La autora nos recuerda que la noción de *superdiversidad* es acuñada por Vertovec (2007) como una suerte de distanciamiento conceptual consciente de los procesos de homogeneización que históricamente ha supuesto centrar la etnicidad entre los factores de estudio. La noción funge, a su entender, no tanto como parte de una teoría predictiva, sino como una alarma o recordatorio de la multiplicidad de orígenes que convergen en los espacios contemporáneos y de la heterogeneidad de las realidades y transformaciones que atraviesan los individuos (DePalma 2023: 20). En este sentido, cabe entender que propuestas como la superdiversidad vienen a sumarse a desarrollos como el de la interseccionalidad, que emergen con la motivación de profundizar en la situacionalidad y la relacionalidad de los individuos, así como entender la complejidad de las relaciones de poder que los atraviesan. Entre otras cosas, para adecuar las políticas públicas a las realidades identitarias del momento histórico observado. En la explicación del concepto, DePalma describe cuatro de los factores estructurantes de la superdiversidad que propone Vertovec, a saber, la etnicidad, el transnacionalismo, la cultura y la direccionalidad. DePalma revisa con fineza la discusión académica en torno a la validez del concepto, incluyendo las consideraciones críticas que algunas autoras han trasladado. Entre las más reconocidas cabe mencionar la vaguedad conceptual (Pavlenko 2018 / Crul 2016), una supuesta ausencia del incremento de la diversificación (Pavlenko 2018 / Connor 2014) o la visión acríticamente positiva (Pavlenko 2018). La autora nos recuerda, siguiendo a Vertovec, que el concepto está orientado a la explicación de tendencias migratorias y no a la construcción de una teoría predictiva, si bien existe un uso desemancipador de la noción derivado de una comprensión equivocada del concepto. Observar esta discusión resulta de interés a la hora de entender las potenciales derivas de uso de un concepto que se propone útil, teniendo en cuenta el marco de mercantilización de las ideas y de esloganización teórica (Pavlenko 2018) que se reproduce desde algunas instancias académicas.

En segundo lugar, la autora se centra en construir un marco teórico que englobe los enfoques principales que se tratarán en el volumen. Por ello, lista y apunta algunos detalles de investigaciones que, en uso del concepto abordado, consiguen iluminar contextos más olvidados, tales como los rurales, los periurbanos, o los vinculados a colectividades invisibilizadas, como los pueblos romaníes. Así, DePalma pone de relevancia el potencial que tiene el concepto para apuntar la alteridad espacial, contextual y colectiva. Por otro lado, señala algunos de los estudios específicos que, desde la superdiversidad, se desarrollan en contexto educativo. En un momento de auge de la ultraderecha y del cuestionamiento del dispositivo de integración, son relevantes las menciones de los trabajos de Shibao Guo que critican la mismidad con la que se confeccionan las políticas públicas de aprendizaje permanente e integración dirigidas a migrantes. Apuntará también otra suerte de desarrollos, como los dirigidos a la desnaturalización de los repertorios lingüísticos, aspecto que Blommaert y Backus (2013) hacen converger con los modelos propuestos por la perspectiva de la superdiversidad.

En la segunda contribución ***El análisis conversacional y la investigación-acción colaborativa y etnográfica para el estudio de las prácticas plurilingües en las aulas***, Júlia Llompart explora la intersección entre la didáctica y el estudio de prácticas lingüísticas con el objetivo de discutir la adecuación de las metodologías existentes en la enseñanza de lenguas. Para ello reclama la integración metodológica del análisis de la conversación y de la perspectiva etnográfica en aras de perseguir una explicación émica consolidada, aspecto que se recoge en el artículo con gran detalle a través de una descripción de la evolución histórico-disciplinar de esta triangulación metodológica. Por otro lado, reivindica también la investigación-acción colaborativa, aspecto que le permite dirigir su investigación y el campo de estudio hacia la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje contemplando las agencias del alumnado-hablante. A través de los datos recogidos durante tres años en un trabajo de campo con alumnado de 3º y 4º de la ESO de un centro educativo de Barcelona, presenta dos proyectos pedagógicos que le permiten analizar las prácticas lingüísticas complejas de *translanguaging*, y *plurilinguaging* identificadas en el aula. La investigadora se sirve del binomio *modo unilingüe / plurilingüe* para describir el uso del code-switching en clase. Llompart ilustra cómo los alineamientos y desalineamientos interaccionales entre el alumnado se vinculan con los cambios de código, entendiendo que un cambio de código implica un fenómeno de “recontextualización atribuible a un cambio de procedimientos globales para marcar las intenciones comunicativas” (Llompart 2023: 43). Es decir, que a los cambios de código les son atribuibles funciones lingüístico-comunicativas. Sorprende cómo, bajo esta interpretación, supuestas alternancias de lengua no son construidas, ni de hecho entendidas por los hablantes como cambios de código, vinculándose con usos de un modo unilingüe. Interesantes son las direcciones de estudio que plantea la investigación puesto que nos invita a preguntarnos directamente por el funcionamiento de los repertorios lingüísticos contemplando la complejidad asociada a los modos en los que los recursos lingüísticos que de ellos hacen parte se activan, reconsiderando la instancia modal como uno de los factores que interviene el entendimiento metalingüístico de los hablantes hacia sus formas de habla.

El tercero de los artículos, ***Encuesta sociolingüística ESAVEL: un recurso para analizar las nuevas realidades multilingües*** corre a cargo de Prego Vázquez, Rodríguez Neira y Zas Varela y está centrado en la descripción del diseño y funcionamiento de una herramienta sociolingüística de nueva creación. Las autoras comparten una contribución metodológica en la que se describe en detalle el proceso de diseño, pilotaje e implementación de la encuesta ESAVEL a partir de un trabajo etnográfico en dos centros educativos de Arteixo. Orientada a la identificación de la diversidad lingüística en los centros educativos, ESAVEL (Encuesta Sociolingüística para el Atlas Virtual para la Educación Lingüística en la Superdiversidad) es una encuesta

sociolingüística que incluye, entre otros aspectos, el tratamiento de los glotónimos. Objetos de estudio que, si bien han sido relegados a un segundo plano de la atención académica, en esta investigación son observados como una forma de constatar la dinamicidad del plurilingüismo. Junto a ello, las autoras dan cuenta de la importancia de incorporar preguntas abiertas para la confección de las nóminas de lenguas de las instituciones educativas. Estos procesos de ‘revelado sociolingüístico’ suponen un paso inicial relevante en la construcción de cualquier proceso de conciencia lingüística y proceder al reconocimiento de las identidades migrantes que comparecen en espacios determinados.

El contexto analizado destaca por considerarse rururbano o periurbano, un aspecto que desafía el marcado carácter urbanocéntrico de los desarrollos empíricos actuales en sociolingüística, especialmente gran parte de aquellos que adoptan la noción de superdiversidad en su marco teórico. A lo largo del artículo son analizados los datos recabados en el centro educativo a partir de las cuatro secciones de las que consta la encuesta: variables sociales, identidad sociolingüística, frecuencia de usos, y motivaciones de la transmisión intergeneracional. Observamos cómo los datos elicidados a partir de la encuesta permiten *abrir* la horizontalidad del espacio educativo con relación a instancias más amplias como la localidad, entendiendo que, si bien la organización jerárquica de las lenguas y la distribución desigual de los recursos lingüísticos y los valores sociales resulta relevante, se hace necesario constatar en primer lugar la existencia de las lenguas *migradas*, contemplando su espacialidad y escalaridad. Resulta de interés la emergencia de herramientas metodológicas orientadas al revelado sociolingüístico del espacio, oscurecido frecuentemente por la verticalidad de los regímenes monolingües. La aplicación de estas herramientas revela la profundidad de la diversidad de los espacios interaccionales, simbólicos e institucionales en los que participan el alumnado de educación secundaria, un espacio de convivencia de migrantes, herederos lingüísticos, gallegos y una suerte de complejo identitario que necesita de aproximaciones teóricas respetuosas con el dinamismo lingüístico-identitario y el multilingüismo inscrito en las sociedades posmigrantes (Faroutan 2019). Será cuestión de tiempo que la encuesta sea pilotada e implementada en otros contextos, un paso necesario para observar la validez en su aplicación y su capacidad de replicabilidad, por ejemplo, en contextos urbanos o rurales, pero también en el marco de la educación superior.

En el siguiente artículo, *(Des)reconocimiento sociolingüístico y escalaridad en los nuevos repertorios lingüísticos locales de los jóvenes en Galicia*, Prego Vázquez aborda la problemática del desreconocimiento sociolingüístico desde el paradigma de la movilidad. La investigadora da cuenta del funcionamiento escalar de este proceso, por el cual las lenguas y recursos comunicativos dejan de reconocerse y pierden su valor durante los desplazamientos translocales de los hablantes. Se sirve del análisis para constatar, en último término, que la política oficial del bilingüismo en el ámbito de las políticas lingüísticas de la educación gallega deviene una articulación específica del desreconocimiento a causa del privilegio que asigna a ciertos repertorios lingüísticos. Cabe decir que el dilema distribución-reconocimiento planteado por Nancy Fraser (Butler y Fraser 2016) constituye, por su naturaleza, una de las cuestiones que mayor atención requiere en las investigaciones sociolingüísticas y de los estudios contextuales del lenguaje. Con el objetivo de alcanzar la justicia social, Fraser, propone abordar en intersección las políticas de reconocimiento (o identitarias) y de redistribución de los recursos por medio de soluciones transformadoras y que no actúen de manera estéril. En sus palabras:

En tanto que la gente de color sufre al menos dos clases analíticamente diferenciadas de injusticia, precisa necesariamente de al menos dos clases analíticamente diferenciadas de soluciones, a las que es difícil dedicarse simultáneamente. Así mientras la lógica redistributiva consiste en poner la “raza” como tal al margen del juego, la lógica del reconocimiento consiste en valorizar su especificidad de grupo. (Butler y Fraser 2016: 45)

Este carácter bivalente de la “raza” es fuente de un dilema que puede vincularse con la cuestión del origen, etnicidad, negritud y otras categorías identitarias de la alteridad según contexto. El dilema explica la necesidad de actuar en las dos direcciones: el de la redistribución, que conlleva soluciones que establecen la disolución de las diferencias y abordan las cuestiones de injusticia socioeconómica y el de la identidad, que propone soluciones que abogan por reivindicar la diferencia y narrarla de forma positiva, incidiendo sobre los problemas de injusticia cultural; adaptando siempre estas últimas a la posibilidad de integrarlas con un trabajo de redistribución. La observación de la intersección en la que ambos tipos de políticas convergen en la experiencia lingüística vivida (cfr. *Spracherleben*, Busch 2017) se hace necesaria para entender que las relaciones entre las políticas de identidad y las políticas de redistribución son amplias y complejas y necesitan, por ende, ser entendidas en conexión las unas con las otras, a la hora de plantear escenarios predictivos en los que desarrollar, no solo proceso de concienciación lingüística sino también medidas de intervención sociolingüística. La investigación de Prego-Vázquez arroja luz en este sentido al abordar cómo los procesos de (des)reconocimiento se imbrican con la circulación sociodiscursiva de los repertorios, un aspecto que descansa, en sus palabras, en las transformaciones de las jerarquías de poder afectadas por la escalaridad centro-periferia, en la diversidad de formas de movilidad y en la tecnologización de la comunicación. Prego Vázquez explora el desreconocimiento lingüístico como una de las primeras formas de invisibilización lingüística, un aspecto que debe ser tenido en consideración en las políticas de identidad y redistribución (lingüística). Se trata de una investigación participativa y de investigación-acción que denomina TIC-TAC-TEP. Analiza un corpus etnográfico amplio, procedente de su trabajo de campo en los centros educativos de Arteixo y que está conformado por grabaciones de entrevistas, grupos focales, actividades pedagógicas, enmarcadas en los proyectos Mavel / Avel y otros datos procedentes de la construcción de comunidades epistémicas online con el alumnado. En su análisis, se sirve de la noción de régimen para alumbrar los tres modos en los que se configuran los repertorios lingüísticos del espacio analizado: régimen multilingüe autóctono, régimen multilingüe alóctono, régimen translingüístico emergente. En primer lugar, esto le permite dar cuenta de la existencia de un binomio conformado por la *agencia de los hablantes*, pero también por la *autoridad institucional*. Además, observa a partir de los comentarios metalingüísticos que refiere el alumnado sobre el comercio rotulado en árabe de la ciudad, que los repertorios que conforman cada régimen sociolingüístico se distribuyen de forma policéntrica en el espacio social. En segundo lugar, da cuenta de que las prácticas híbridas conforman un aspecto relevante para la representación de las identidades translocales de los jóvenes. Constata, por un lado, la ausencia de representación de los repertorios translingües en el currículo académico. Y, por otro, la poca visibilidad que ofrece la política lingüística a las lenguas-otras, reduciéndolas al ámbito doméstico e individual. Este hecho sirve a la descripción del carácter reproductor de la escuela. En este sentido, la autora afirma que las prácticas de desreconocimiento sociolingüístico forman parte de los procesos indécicos implicados en la gestión de la escalaridad de los repertorios multilingües emergentes. Así, la distribución escalar y el confinamiento de los repertorios de los migrantes en espacios familiares y no institucionales llevan a no reconocer su presencia en los espacios públicos. En tercer lugar, constata el borrado (cfr. *erasure*, Irvine et al. 2009) como una de las estrategias de desreconocimiento activas en el propio proceso de investigación que realizan con los propios alumnos y alumnas,

por ejemplo, al confirmar que no registran las manifestaciones de las lenguas migradas, si bien fueron preparados/as para ello. Un aspecto que como matiza la propia autora, debe ser entendido bajo el marco de la construcción del sujeto oyente blanco hegemónico (cfr. Rosa y Flores 2017). Contribuciones como la de Prego Vázquez suponen la extensión del campo de estudio de los repertorios lingüísticos en intersección con la superdiversidad. Haciéndose valer de las nociones que los rodean y de las elaboraciones teóricas que los fundamentan, Gabriela consigue mostrar las relaciones entre el espacio, las políticas, y la distribución horizontal pero también la dimensión vertical de los repertorios y de los regímenes en los que se insertan. No solo nos importa qué conforman los repertorios, sino los modos en los que se activan y las formas (i)legítimas en las que llegan a activarse. Es decir, la autora atiende directamente a los modos de comunicación a partir de la consideración de los aspectos que configuran el entendimiento sociolingüístico de los hablantes relativo a las formas propias y de las lenguas entre las que viven.

En la quinta de las aportaciones, Moustouei, Prego y Zas abordan el *Dariya (árabe marroquí) como lengua de herencia en Arteixo (Galicia)*. En el artículo las investigadoras se sumergen, en primer lugar, en una descripción de la evolución y tratamiento del concepto de *lengua de herencia* al ocuparse de un concepto que ha sido entendido de distinta forma en Europa y en EE.UU o Canadá. La discusión presentada descansa sobre quién es considerado y bajo qué circunstancias se aplica la categoría de hablante de herencia. Así, las investigadoras destacan la perspectiva que hace relevante entender la herencia lingüística como parte de la herencia cultural: “El lazo afectivo y familiar es el argumento principal” (Moustouei et al. 2023: 130). Tras una detallada revisión de los estudios sobre herencia lingüística en hablantes de árabe en EE.UU y en Europa, se centran en describir las prácticas de los jóvenes que residen en Arteixo y, en particular, en el análisis de la construcción del dariya como lengua de herencia, si bien los datos también contrastan con el tamazigh, el castellano, el gallego y otras *lenguas extranjeras*. A través del análisis de las biografías y de los datos cuantitativos recogidos a partir de la encuesta ESAVEL, las autoras iluminan algunos usos lingüísticos y las competencias autoinformadas de los jóvenes. En primer lugar, las autoras destacan la familia como un espacio dirigido al habitus transnacional, intervenido por la agentividad parental, pero también por las prácticas sociales, lingüísticas y religiosas. Refieren la mezcla de árabe con español, aspecto que se traslada al uso del término *castrapo*. Se constata el uso de gallego con amigos locales y no tanto con amigos del lugar de origen, despuntando el uso del gallego en los centros educativos. Los datos apuntan el sentido de verticalidad de la transmisión de la lengua familiar de progenitores a hijos. Se constata que la frecuencia del dariya desciende entre hermanos y con los conocidos locales que hacen parte del grupo de iguales. El artículo nos invita a pensar en los cambios de valor que sufren las lenguas y variedades durante y a partir de los procesos de movilidad (Weirich 2021 / Busch, 2017). Aunque en los lugares de origen como Marruecos, el dariya no es una lengua con un alto prestigio, las autoras nos hacen ver cómo la misma adquiere cierta relevancia social en el contexto diaspórico y de herencia, un aspecto que, por supuesto reconfigura la gestión de los repertorios lingüísticos. Así, describen el dariya como una lengua con alta vitalidad en el contexto estudiado, un aspecto que se relaciona con factores como la densidad de las redes sociales, las funciones asignadas a las lenguas y los puentes de transnacionalidad. A su vez, se describen las dificultades de adquisición del dariya, las cuales se asocian con las mudas lingüísticas –influidas por el sistema educativo gallego– y una tardía enseñanza del árabe. De este modo, se reflejan las causas que propician o no el mantenimiento de la lengua a partir de la transmisión intergeneracional en diáspora, un aspecto que se conecta directamente con los factores de acceso y de alcance (Weirich 2021) que intervienen en las relaciones sociolingüísticas.

De igual modo se considera la complejidad de los supuestos e ideologemas que frecuentan las personas migradas y/o aquellas jóvenes que encuerpan la afrodescendencia. Los resultados no distan de las conclusiones de otras investigaciones centradas en los usos del árabe (Ali 2022), especialmente cuando apuntan que el dariya es lengua de uso familiar, relacionada con su cultura y también cuando declaran un compromiso alto con su mantenimiento. Analizan también el abandono del uso de la lengua familiar, un aspecto no frecuentado por los participantes, y también la emergencia de ideologías positivas hacia el árabe:

En este sentido, se puede afirmar que los factores religiosos y de herencia cultural, mediados por la agentividad parental, hacen que emerjan ideologías positivas asociadas al árabe y especialmente al dariya, por ser lengua materna. (Moustaoui *et al.* 2023: 147)

Sin embargo, cabe preguntarse si estas ideologías que protegen (discursivamente) la transmisión de la lengua, también fungen como pantallas discursivas que reproducen marcos cognitivos por los que la lengua, y en particular su transmisión, se adscriben a una moral determinada. Como demuestra Ali (2023), existen diferencias de género en la argumentación de la transmisión generacional en familias arabófonas en Catalunya: ella misma identifica que entre las respuestas de los padres que participan en su estudio está muy presente la narrativa del ‘buen musulmán’ en conexión con la transmisión del árabe, mientras que las madres suelen apuntar de forma mayoritaria un ‘deseo de comunicación’ sin atender a este valor moral. Habría que explorar cómo es entendido por las familias el abandono de la lengua de herencia desde el punto de vista de la identidad cultural y en este sentido, es clara la necesidad de ahondar en los enfoques interseccionales sobre la lengua. Las autoras concluyen que la lengua deviene un recurso relacional y comunicativo dentro de una comunidad etnolingüística, concebido como un factor de identificación con tal comunidad, como un elemento que navegan desde la acomodación a una comunidad deslocalizada y rerretorializada. Y son estos procesos de deslocalización y rerretorialización lingüística los que abren nuevos enfoques de investigación, especialmente, de cara a identificar el tipo de políticas funcionales que nos sirvieran como revulsivo reflexivo para construir estrategias con las que frenar los discursos de odio y los procesos de discriminación lingüística.

Como sexta contribución, Alonso y Martín Rojo proponen en *Madrid/Nueva York: la transformación de dos ciudades a través del paisaje lingüístico. Una herramienta de acción educativa* una muestra analítica de una acción-investigación educativa en el nivel universitario, configurada a partir del diálogo establecido en un intercambio virtual entre el estudiantado de dos universidades (CUNY / UAM). Siguiendo los postulados de Lefebvre con relación a la consideración del espacio como un elemento producido, pero también constituyente, las autoras exploran el potencial didáctico y sociolingüístico que el paisaje lingüístico sostiene como campo de estudio y enfoque metodológico para observar las transformaciones sociopolíticas en los entornos urbanos. La investigación atiende al entendimiento de la superdiversidad como una *diversidad de diversidades*, como una diversidad lingüística que se sucede especialmente en algunos barrios de las mencionadas ciudades y que genera repertorios multilingües complejos (Blommaert 2010) pero también representaciones discursivas. El análisis de los resultados se entrelaza con la descripción de la experiencia educativa: las explicaciones de las situaciones de aprendizaje junto a los datos recabados y los fragmentos de entrevistas y sesiones de puesta en común con las estudiantes. Para el análisis de la transformación del espacio urbano se recurre al análisis del paisaje lingüístico. Los fenómenos sociolingüísticos se imbrican, de este modo, con las transformaciones sociales, analizadas en este caso, desde tres categorías amplias: *rerretorialización*, *segregación*, *gentrificación* y *turistificación*. El artículo incluye también la observación realizada de los contraespacios en los que se configuran las luchas y resistencias

que se suceden en las ciudades exploradas. Con relación a la primera de las categorías, cabe señalar que a partir de los procesos de reterritorialización se reintroducen los signos identitarios y culturales, frecuentemente en hibridez con otros, proponiéndose reconfiguraciones del orden sociolingüístico que se proyectan en el paisaje lingüístico y que son observadas bajo significaciones diversas. Las investigadoras y las estudiantes observan a partir de su estudio, una particular convivencia de diversas lenguas en los barrios de Lavapiés, Parla o Vallecas (Madrid), un aspecto que se diferencia del caso neoyorquino, en donde los barrios de asentamiento migrante indexan una mayor segregación y representan un espacio de acogida y reconocimiento cultural determinado. Para ahondar en los procesos de segregación, profundizan en el análisis de la distribución espacial de las lenguas que, sin embargo, denota la existencia de segregación por orígenes dentro de la propia dinámica espacial del barrio madrileño de Lavapiés, un aspecto que contrasta con la convivencia (interna) de diferentes naciones y orígenes en barrios en Nueva York como Harlem, marcados por el asentamiento histórico de orígenes hispanos concretos. El análisis del tercero de los procesos examinados, relativo a la gentrificación y turistificación, da cuenta de los cambios de valor de las lenguas que forman parte de barrios afectados por una mercantilización identitaria o por la subida de los costes de la vivienda y la incorporación de clases con mayor capacidad económica. Para el caso de Nueva York, el estudiantado observa cómo estos procesos conllevan un borrado del paradigma sociolingüístico, sobre el que el español se construye como atracción al consumo. En el caso madrileño, Lavapiés deviene emblema del proceso de gentrificación y de una anglización consecuente. La también incorporación del inglés a los paisajes lingüísticos de los distritos céntricos de la ciudad española supone una diferencia frente a la distribución espacial de las lenguas en Nueva York, ciudad en la que las lenguas *migradas* se vinculan a los barrios de presencia migrante y no producen transformaciones en el paisaje lingüístico de los sectores centrales de la ciudad. Más allá del revelado del paisaje lingüístico, son relevantes los resultados relativos para la activación de procesos de pedagogía crítica: a saber, la intensa motivación e implicación del estudiantado, el amplio desarrollo conversacional entre espacios transatlánticos y la conexión de realidades diversas marcadas por condiciones contextuales compartidas y no. Entre los aspectos que destacan las autoras cabe señalar el potencial de desarrollo de la conciencia crítica ante los valores sociales de las lenguas intervenidos por configuraciones ideológicas neoliberales.

Por su parte, Melchor-Couto explora, en la última de las contribuciones *Los intercambios virtuales como herramienta intercultural*, las posibilidades que ofrecen los intercambios virtuales (virtual exchanges) como actividad pedagógica para la enseñanza de lenguas extranjeras. Especialmente, para el desarrollo de la competencia intercultural. En primer lugar, realiza una revisión del estado de la cuestión, en la que destaca la evolución de los intercambios virtuales como herramienta didáctica, describiendo las formas en la que estas actividades han ido adaptándose según el entendimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras del momento, desde las primeras concepciones de la enseñanza centradas en la traducción o en la gramática hasta las desarrolladas a partir del giro comunicativo. La autora muestra cómo la introducción de la tecnología ha flexibilizado y multiplicado las modalidades de estos intercambios (por ejemplo, en sus modalidades síncronas y asíncronas) abriendo diversas posibilidades según el grado de planificación de la interacción, o del nivel de tecnologización de las condiciones del intercambio. Otro de los criterios que modula la actividad es la determinación de las lenguas implicadas. Se señala que la modalidad de lingua franca es utilizada cada vez más frecuentemente (frente a la modalidad de tándem) por implicar un descenso del temor entre el alumnado a cometer errores y, por lo tanto, conllevar menores niveles de ansiedad. Cabe pensar que el fomento de esta modalidad, por la relación existente entre los hablantes y lenguas implicadas podría llegar a enten-

derse como un elemento desestructurante del ideal del hablante nativo existente entre alumnos y alumnas y, por lo tanto, como una forma de confrontación de ciertas ideologías lingüísticas dominantes en las aulas de *lenguas extranjeras*. Por otro lado, la autora propone un modelo de planificación de los intercambios virtuales basado en la constatación de la viabilidad, el diseño, la ejecución y la evaluación. En la segunda parte del artículo se analizan los detalles metodológicos de esta práctica lingüístico-educativa a partir de los datos recabados durante una experiencia de intercambio entre jóvenes de Países Bajos y de España. Para el análisis de los resultados del intercambio se utilizaron, en triangulación, un cuestionario basado en una escala de Likert, un padlet de evaluación y algunas entrevistas grabadas en vídeo. Se mide la autoeficacia y la ansiedad hacia la lengua extranjera experimentadas por el alumnado durante la actividad, aspectos que se complementan con las apreciaciones sobre las actitudes y la propia valoración del intercambio, también incluyendo las del profesorado. Entre los resultados destaca el mayor potencial de aprendizaje en el caso del grupo español, asociado a un mayor disfrute. La autoeficacia crece entre el grupo de españoles y la ansiedad entre el grupo de Países Bajos, un aspecto que nos lleva a preguntarnos si supone lo mismo hablar español para un estudiante holandés que hablar inglés para un estudiante español. El artículo nos invita a considerar este tipo de actividades como situaciones de aprendizaje que, en aras de la interculturalidad, deben partir de los supuestos que se pueden dar y de los factores que pueden producir incomprensión.

Estamos ante un volumen colectivo que invita a reflexionar sobre los distintos matices con los que está siendo elaborada la superdiversidad como una noción poliédrica. Con el fin de elaborar reflexiones orientadas a la incidencia en la política lingüística pública, especialmente dirigida a la gestión del multilingüismo, pero también con el objetivo de diseñar nuestras estrategias educativas y didácticas, las autoras hacen su contribución en un campo disciplinar amplio que atiende tanto las ciencias de la educación, como la sociología de la educación y los estudios contextuales del lenguaje, especialmente aquellos que se adscriben a la antropología lingüística y a la sociolingüística etnográfica. A partir de la representación teórica de la noción en la primera contribución, el concepto es reconsiderado bajo el marco de la utilidad, dando cuenta del potencial que tiene para ontologizar un cambio social. Ejemplo de ello son los aportes empíricos que hacen las autoras del volumen. En el segundo de los artículos se nos muestra cómo la superdiversidad emerge, no solo del tratamiento de datos provenientes de un contexto superdiverso, sino de procesos de desnaturalización las relaciones entre formas de habla concretas y lenguas históricas. Por otro lado, las tres publicaciones centradas en Arteixo muestran las implicaciones que tiene para con la redistribución de los repertorios sociolingüísticos. Por su parte, las contribuciones relativas a los intercambios virtuales nos muestran la importancia de diseñar las situaciones de aprendizaje, de forma que sigan ligadas al conocimiento de las sociedades que nos atraviesan y, por lo tanto, contemplando tanto en el contenido como en la metodología, las relaciones existentes entre lengua y desigualdad. Este valioso volumen afronta y desarrolla la tarea de continuar una conversación académica con largo recorrido que permitirá, en último término, seguir elaborando y mejorando nuestras herramientas de concienciación lingüística e intervención educativa.

Referencias bibliográficas

- Blommaert, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan, y Backus, Ad. 2013. Superdiverse repertoires and the individual. En I. de Saint-Georges y J.-J. Weber, eds. *Multilingualism and multimodality*. Brill, pp. 9-32.

- Busch, Brigitte. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics* 38 (3): 340-358.
- Butler, Judith, y Fraser, Nancy. 2016. ¿Reconocimiento o redistribución?: un debate entre marxismo y feminismo. *New Left Review en Español*.
- Connor, Phillip. 2014. Quantifying immigrant diversity in Europe. *Ethnic and Racial Studies* 37 (11): 2055-2070.
- Crul, Maurice. 2016. Super-diversity vs. assimilation: how complex diversity in majority–minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 42 (1): 54-68.
- DePalma, Renée. 2023. La superdiversidad: antecedentes, relevancia y debates. En G. Prego Vázquez y L. Varela Zas, eds. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, pp. 19-34.
- Foroutan, Naika. 2019. The post-migrant paradigm. *Refugees welcome*: 142-167.
- Irvine, Judith T., Gal, Susan, y Kroskrity, Paul V. 2009. Language ideology and linguistic differentiation. *Linguistic anthropology: A reader* 1: 402-434.
- Llompart, Júlia, 2023. El análisis conversacional y la investigación-acción colaborativa y etnográfica para el estudio de las prácticas plurilingües en las aulas. En G. Prego Vázquez y L. Varela Zas, eds. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft.
- Moustaoui Srhir, Adil, Prego Vázquez, Gabriela, y Zas Varela, Luz. 2023. Dariya (árabe marroquí) como lengua de herencia en Arteixo (Galicia). En Prego Vázquez, Gabriela, y Varela Zas, Luz. 2023. *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, pp. 119-153.
- Pavlenko, Aneta. 2018. Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. *Sloganizations in language education discourse*, 142: 168.
- Rosa, Jonathan. y Flores, Nelson. 2017. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society* 46 (5): 621-647.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies* 30 (6): 1024-1054.
- Weirich, Anna Christine. 2021. Access and reach of linguistic repertoires in periods of change: A theoretical approach to sociolinguistic inequalities. *International journal of the sociology of language* 2021(272): 157-184.

Reseña de Ayres-Bennett, Wendy; Sanson, Helena. 2020. *Women in the History of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Soledad Chávez Fajardo

Universidad de Chile

1 Acerca del volumen

Gerda Lerner (en su “Placing Women in History: Definitions and Challenges”, 1975) identificó algunos enfoques que han utilizado los historiadores en lo que respecta a la historia de las mujeres, algunos de los cuales han sido los enfoques usuales, como la historia de mujeres notables o la contribución de las mujeres en la historia hegemónica. Sin embargo, Lerner apostó por la necesidad de construir una “verdadera historia de las mujeres”, en donde se entendiera su quehacer en un mundo definido por los hombres. De allí, en efecto, la relevancia y el aporte de Lerner en la historiografía. Justamente su premisa es la que se toma como eje en *Women in the History of Linguistics*, texto coordinado por Wendy Ayres-Bennett y Helena Sanson (ambas de University of Cambridge), estudio centrado en investigar el papel histórico desempeñado por las mujeres en el campo de la lingüística en algunas zonas del mundo. Esta es la premisa, porque la historia de las mujeres en la lingüística ha sido una faceta poco explorada todavía, y de allí la relevancia y la emergencia de este libro. El *quid* en la metodología histórica se basa en las limitaciones educacionales que las mujeres han vivido a lo largo de la historia, algo que ha derivado en pocos datos, digamos concretos, respecto al ejercicio de las mujeres en actividades lingüísticas (entendiendo este concepto *lato sensu*) por lo que el ámbito de acción –que implica una nueva episteme– es atraer el ámbito doméstico, así como espacios menos visibles y menos hegemónicos. Por lo mismo, se conjugan las figuras ya consagradas y reconocidas (pienso en alguien como Beatriz Galindo o Anna Maria van Schurman) como aquellas silenciadas y silenciosas, que han contribuido en el estudio de los idiomas, su descripción, análisis y codificación.

El volumen trae consigo una *Introducción* y diecinueve capítulos: 1. “Visible and invisible women in ancient linguistic culture” (Anneli Luhtala); 2. “Women and language codification in Italy: Marginalized voices, forgotten contributions” (Helena Sanson); 3. “Women as authors, audience, and authorities in the French tradition” (Wendy Ayres-Bennett); 4. “The contribution of women to the Spanish linguistic tradition: four centuries of surviving words” (María Luisa Calero Vaquera); 5. “The female contribution to language studies in Portugal” (Sónia Coelho, Susana Fontes y Rolf Kemmler); 6. “Women and the elaboration of a Russian language norm” (Sylvie Archaimbault); 7. “Women in the history of German language studies. ‘That subtle influence for which women are best suited?’” (Nicola McLelland); 8. “The extraordinary and changing role of women in Dutch language history” (Marijke van der Wal y Jan Noordegraaf); 9. “Obstacles and opportunities for women linguists in Scandinavia” (Tove Bull, Carol Henriksen y Toril Swan); 10. “British women’s roles in the standardization and study of English” (Carol Percy); 11. “The female quest for the Celtic tongues of Ireland, Scotland, and Wales” (Bernhard Maier); 12. “Early American women’s participation in language scholarship” (Margaret Thomas); 13. “Women’s contributions to early American Indian Linguistics” (Raina Heaton, Eve Koller y Lyle Campbell); 14. “Language studies by women in Australia. ‘A well-sto-

red sewing basket” (Jane Simpson); 15. “The history of the regulation and exploitation of women’s speech and writing in Japan” (Momoko Nakamura); 16. “Women and language in imperial China. ‘Womenly words’ (婦言)” (Mariarosaria Gianninoto); 17. “Women and language in the early Indian tradition” (Laurie L. Patton); 18. “Women and the codification and stabilization of the Arabic language” (Fátima Sadiqi); 19. “European women and the description and teaching of African languages” (Helma Pasch).

La *Introducción* presenta una revisión de los estudios ya existentes en torno a la mujer en la lingüística. Si bien desde la segunda mitad del siglo XX se ha generado un interés en el estudio de las mujeres en el lenguaje, sobre todo desde una perspectiva feminista, los estudios se han centrado en el lenguaje sexista y en las relaciones de poder desde un punto de vista sobre todo discursivo, entre otros. Justamente, el enfoque se ha centrado en el lenguaje de las mujeres más que en el papel de las mujeres en la formación del pensamiento lingüístico. En esta lógica, uno de los grandes aportes, creo, en la epistemología subyacente en *Women in the History of Linguistics* es la propuesta de ampliar la historia de la lingüística con niveles no institucionalizados y domésticos (ver al respecto Thomas 2020 en el volumen). Estos espacios no se habían tomado en cuenta para levantar toda una propuesta historiográfica en donde se presenta la contribución de las mujeres en áreas como la gramática, la elaboración de diccionarios y afines, en los estudios filológicos, en la adquisición de lenguas, en los debates lingüísticos y reflexiones sobre el lenguaje, en la traducción, en la lingüística misionera y en los aportes y apoyos en lo que respecta a los sistemas de escritura, entre otros. Uno de los desafíos que destaco de este volumen tiene que ver con el intento de reconstruir los aportes de las mujeres en la historia de la lingüística, ya que muchos de los escritos se han perdido o se les ha negado el reconocimiento, por lo que el trabajo de las mujeres en la lingüística ha aparecido silenciado, marginado o absolutamente olvidado (cfr. Heaton et alii. 2020 en el volumen).

Otro aspecto que destaco de la epistemología que subyace en este volumen tiene que ver con una inicial superación eurocéntrica y occidentalizante de la lingüística. Por lo mismo, se presentan estudios relacionados con tradiciones no occidentales como India, el mundo árabe y China, entre otras. Sin embargo, el volumen no fue exhaustivo desde un punto de vista geográfico: por ejemplo, no se incluyó Latinoamérica (ni lenguas aborígenes habladas en Hispanoamérica, tampoco las variedades de español y portugués americano) o referencias a las variedades no dominantes de lenguas pluricéntricas (fuera del inglés, que está bien representado, no se trata a los franceses o los alemanes, por ejemplo); lo mismo con las lenguas regionales europeas o algunas lenguas indoeuropeas, como otras lenguas eslavas o las lenguas bálticas, o bien, lenguas no indoeuropeas, como las lenguas ugrofinesas o altaicas, entre otras, por lo que queda un espacio no menor para las colegas historiógrafas. Esta ausencia responde a la dificultad en rastrear la presencia de mujeres en la historia de la lingüística, debido a la escasez de registros y fuentes materiales; sin embargo, bien se puede iniciar un trabajo de investigación historiográfico que vaya llenando estos vacíos.

Por otro lado, el alcance cronológico se estableció inicialmente desde finales del siglo XV, con los primeros intentos de estandarización y codificación de las lenguas nacionales en Europa, hasta las primeras décadas del siglo XX, cuando la lingüística se institucionalizó, hasta la Segunda Guerra Mundial como muy tarde. Sin embargo, en el caso del yiddish, el estudio académico y la presencia de mujeres en el campo solo han comenzado en períodos más recientes. Es por ello que se hicieron excepciones y ajustes en los puntos de partida y de final: por ejemplo, es clave atraer las tradiciones griegas y latinas que influyeron en gran parte de la gramática vernácula europea (cfr. Luhtala 2020 en el volumen). Por otro lado, en China ha existido una tradición filológica antigua y significativa, por lo que los acercamientos cronológicos son

otros. Aunque las mujeres estaban prácticamente ausentes en el panorama de la filología china, debido a prejuicios y limitaciones de acceso a la educación, hubo ejemplos tempranos de mujeres eruditas, como Bān Zhāo, que desafiaron las normas de su época y contribuyeron a la glosografía (cfr. Gianninoto 2020 en el volumen). Por otro lado, el periodo *ad quem*, es decir, con la institucionalización de la lingüística, se eligió considerando el acceso de las mujeres a la educación superior y a puestos académicos en condiciones diferentes que sus predecesoras.

Para poder hacer una referencia de los datos que arroja el texto, determiné nueve espacios: 1) las mujeres y el uso del lenguaje; 2) el difícil acceso de las mujeres a la formación, alfabetización y educación en las mujeres; 3) la adquisición del lenguaje y el papel de las mujeres en este; 4) mujeres como mecenas y promotoras; 5) mujeres como autoras de textos metalingüísticos; 6) las mujeres en la traducción; 7) las mujeres como intérpretes, mediadoras y curadoras del folklore; 8) mujeres como asistentes en el ámbito de la lingüística y la investigación de idiomas y 9) mujeres en ámbitos institucionalizados. En esos espacios fui incorporando datos y referencias de todo tipo, por orden cronológico. El resultado fue una reseña de 37 páginas, inviabile por donde se la vea. Por ello mismo, en esta reseña haré referencia al primer espacio, el de las mujeres y el uso del lenguaje como una muestra de lo que abarca *Women in the History of Linguistics*.

2 Las mujeres y el uso del lenguaje

a) *El silencio sobre todo*. Un dato que no se puede obviar tiene que ver con el lenguaje de las mujeres a lo largo de la historia. Una opinión predominante antaño era que las mujeres debían hablar lo menos posible y que el silencio era considerado ideal. En la antigua Grecia, por ejemplo, se pensaba que el habla de las mujeres era seductora y peligrosa (y el pensamiento griego asociaba el habla ambigua con el sexo femenino), y no se les daba una formación retórica formal, salvo algunas excepciones, como las mujeres pitagóricas (Luhtala). A su vez, se percibe la ausencia del concurso de las mujeres en espacios en donde podrían colaborar sin problema alguno, como en el caso de las cámaras de retórica (*rederijkerskamers*), gremios de aficionados dedicados a la composición de poesía y drama, compuestos por hombres que no permitían una participación activa de mujeres en los Países Bajos. Hay excepciones, como en algunas cámaras en Flandes, en donde se admitían como *hermanas*, pero tenían roles limitados y marginales, situación que siguió dándose con las *sociedades*, las que relevaron las cámaras entre los siglos XVIII y XIX. (Van der Wal y Noordegraaf).

b) *Cómo y qué se debe hablar*. Durante la dinastía Han (206 a. n. e.-220) en China, como comentaba, es único y sorprendente el caso de la erudita Bān Zhāo (49-120), maestra de la emperatriz Deng Sui y de algunos miembros de la corte en la biblioteca real, con una influencia política relevante en la corte imperial. Su libro *Lecciones para mujeres* proporcionaba pautas para el comportamiento y la educación de las mujeres desde la óptica confucionista. El texto ofrecía consejos sobre cómo hablar, comportarse y cumplir con los roles tradicionales de género. Aunque estas enseñanzas son conservadoras y patriarcales en su naturaleza, Bān Zhāo logró argumentar a favor de la necesidad de la alfabetización femenina en términos aceptables para la audiencia masculina conservadora de la época. En otros casos, se crearon nuevas formas de lenguaje, características de las mujeres, como el anónimo *Clásico para niñas* (*Nǚ'ér jīng*), el que probablemente se compuso durante la dinastía Ming (1368-1644). Este texto estaba organizado en cuatro secciones, cada una dedicada a una de las “calificaciones femeninas”: virtud, porte, palabras y trabajo. Las secciones dedicadas a las “palabras femeninas” y la “conducta femenina” proporcionaban preceptos sobre el uso del lenguaje y la conducta adecuada para las

mujeres. Estas instrucciones aconsejaban hablar con tacto, evitar palabras vulgares y ser cuidadoso al interactuar con otros (Gianninoto). A su vez, los libros de conducta han influido en la definición del papel y comportamiento de las mujeres en la sociedad. Por ejemplo, en India, en el contexto de los manuales rituales domésticos, como el *Gṛhya Sūtra* (segunda mitad del primer milenio a. n. e.), se observa un mayor enfoque en la vida de las mujeres. Estos textos describen los rituales que rodean el ciclo de vida en el hogar, desde el nacimiento hasta la construcción del hogar y los fuegos de sacrificio más pequeños. Las mujeres asumieron un mayor dominio lingüístico sobre las expresiones mántricas sánscritas en estos rituales, también participaban en rituales funerarios, rituales de nacimiento, y otros rituales relevantes. Aunque su papel seguía siendo menor en comparación con los hombres, estas prácticas permitían a las mujeres un acceso a los mantras sagrados en sánscrito y a la composición ritual. Algunos textos rituales señalan que las mujeres repetían mantras védicos junto a sus maridos en ceremonias religiosas. Sin embargo, hacia el período clásico (200 a. n. e.-1200), especialmente a partir del siglo II a. n. e. y durante el período Gupta (320-550), las normas sociales cambiaron: las Leyes de Manu y otras tradiciones legales consolidaron roles en donde los derechos para participar en rituales religiosos y estudiar los Vedas se redujeron para las mujeres (Patton). Algunos textos abogaban por el silencio y la abstención de hablar, mientras que otros atendían a un público femenino que debía participar en conversaciones elegantes. Un ejemplo emblemático es el de Japón, en donde, hasta el día de hoy, el discurso sobre las mujeres y el lenguaje se ha centrado en los manuales de etiqueta que regulan cómo deben hablar las mujeres. Este enfoque ha naturalizado la conceptualización del discurso femenino como objeto de regulación, control y dominación, evaluando la feminidad de una mujer según su forma de hablar en lugar de su contenido. Por ejemplo, durante los períodos Kamakura (1185-1392) y Muromachi (1336-1573), los libros de conducta confucianos provenientes de China comenzaron a ser difundidos en Japón, y algunos escritos por mujeres japonesas de clase alta, destinados a las hijas que se van a casar, incluyeron lecciones sobre el habla. Por ejemplo, en uno de ellos, el *Niwa no oshie* (1283), se aconseja: “Concerning your mind, your life, and others, speak ambiguously and do not show your emotion. Keep everything in your mind. It is bad to speak carelessly” (404). En el período Edo (1603-1868), los libros de conducta aumentaron, y se centraron en las lecciones de “cuatro comportamientos importantes” que incluían el *lenguaje femenino*. Estos libros enfatizaban que las mujeres no debían hablar demasiado y debían guardar silencio con prudencia. Durante el período Meiji (1868-1912), estas mismas normas fueron reformuladas dentro de conceptos como la *familia patriarcal* y la *buena esposa y madre sabia* (Nakamura). En Italia en el siglo XIX, a través de libros de conducta y manuales de etiqueta, se expresó la preocupación de que las mujeres deberían limitar su uso del dialecto en favor del italiano. Estos libros instaban a las mujeres a abandonar o restringir el uso del dialecto en contextos sociales refinados y en cambio favorecer el italiano. Uno de estos manuales, *Le buone usanze* (1897) escrito por Turinese Mantea (seudónimo de Gina Sobrero, 1863–1912), criticaba el uso del dialecto en salones elegantes y sugería que un idioma común unificaría el país. *Voci e modi errati* (1898), de las hermanas Rosa (1864–1946) y Emilia Errera (1866–1901), ambas maestras, identificaban y corregían errores lingüísticos específicos en el italiano hablado en Milán (Sanson). En Estados Unidos, sobre todo desde 1820, aumentó la publicación de los libros de etiqueta, en donde se refleja claramente una asimetría entre el comportamiento de los hombres y de las mujeres (por ejemplo, a las mujeres se les pedía que no interrumpieran la conversación). Un libro como *The ladies' Book of Etiquette and Manual of Politeness* de Florence Hartley (1860) es un buen ejemplo de esto (Thomas).

c) *Nuevas formas de hablar*. En el caso del Japón se tiene el *nyōbō kotoba* (‘discurso de las mujeres de la corte’). Era este un lenguaje inventado y desarrollado por las mujeres de la corte que servían en el palacio imperial a partir del siglo XIV. Este discurso se caracterizaba por un conjunto de palabras relacionadas con objetos domésticos como alimentos, utensilios de cocina y ropa. Su desarrollo se llevó a cabo a través de dos procesos: uno tenía que ver con la morfología de las palabras, las que eran acortadas o se agregaban elementos a las palabras originales. El otro se basaba en cómo las mujeres percibían los referentes, usando aspectos táctiles, de forma y color para formar nuevas palabras. Aunque no se sabe con exactitud cuándo las mujeres comenzaron a utilizar este lenguaje, existen ejemplos desde el siglo XIV que lo evidencian. Fue tanto su éxito y difusión, que en los siglos XVII y XVIII, el *nyōbō kotoba* se llegó a asociar con la clase alta en lugar del género femenino. Otro ejemplo es el que se dio en el japonés estándar moderno, con la *onna kotoba* (lengua de las mujeres), también conocida como *fujingo* y *joseigo*, que se refiere generalmente a formas educadas, indirectas y suaves de comunicación, caracterizadas por rasgos lingüísticos asociados con la feminidad. Estudios recientes en el ámbito histórico han demostrado que es una construcción ideológica relativamente reciente, que surgió después del período moderno, adoptando características lingüísticas de varios estilos de habla, incluyendo el “habla de colegiala” de finales del siglo XIX (del que hablaré ahora) o, más atrás aún, en el ya referido “discurso de las mujeres de la corte” del siglo XIV. Como sea, su historia se detecta a finales del siglo XIX, como una reacción a la educación que buscaba reforzar los roles tradicionales de género y las normas de comportamiento esperadas en las mujeres. Es allí cuando surgió un estilo de habla peculiar creado por las estudiantes justo después de la introducción de este enfoque educativo confuciano. La finalidad era resistir la identidad de buena esposa y madre sabia que las autoridades escolares imponían. Un artículo en el periódico *Yomiuri Shimbun* en 1902 señaló que expresiones como *īkotoyo* (‘bien conmigo’), *kīteyo* (‘escúchame’) o *shiranakutteyo* (‘no sé’) tenían un impacto negativo en la futura imagen de madre sabia y buena esposa de las estudiantes. Los intelectuales y lingüistas condenaron firmemente este estilo, atribuyéndolo a “las hijas de vasallos de bajo rango”. En este contexto surgió el *Jogakusei kotoba* (“discurso de colegiala”). Este estilo de comunicación estaba cargado de connotaciones sexuales, influencias occidentales y extranjerismos. A pesar de que el habla de las colegialas era ampliamente utilizado entre las estudiantes, los lingüistas de la época tomaron precauciones para excluirlo cuidadosamente del *kokugo* (idioma nacional). A su vez, los libros de gramática y los lectores escolares omitían por completo las características del habla de las colegialas. Justamente, a finales del siglo XIX, los lingüistas hombres eran quienes decidían qué características eran apropiadas para el *kokugo*, debido a la exclusión de las mujeres de las universidades imperiales. Este discurso experimentó una redefinición durante la década de 1940, siendo reconceptualizado como parte del lenguaje común de las mujeres, pasando a ser eso: el lenguaje de las mujeres. El factor en esta transformación fue la proliferación de revistas femeninas a principios del siglo XX. Estas revistas presentaban el discurso de las colegialas en historias de vida doméstica, teatro, cuentos y anuncios de productos occidentales modernos. A medida que avanzaba la década de 1920, el discurso de las colegialas comenzó a ser utilizado por mujeres burguesas. El “habla de colegiala” pasó de ser considerado vulgar y callejero a ser visto como parte del discurso moderno y universal de las mujeres japonesas. Además, los lingüistas e intelectuales comenzaron a promover las diferencias lingüísticas de género, citando las características del habla de las colegialas como componentes legítimos del *kokugo*. Esta promoción se hizo en respuesta a la política de asimilación en las colonias japonesas y a la movilización nacional para la guerra. La modernización japonesa implicaba la colonización de Asia Oriental y la educación de las personas en las colonias para convertirlas en ciudadanos japoneses, lo que requería la enseñanza del japonés. Para legitimar esto, se enfatizó la superio-

ridad del idioma japonés y se estableció que hombres y mujeres hablaban de manera diferente debido a su refinamiento. Durante la guerra, la Ley de Movilización Nacional de 1938 llevó a la creación del lenguaje de las mujeres para incorporar características de colegiala en el *kokugo*, lo que reflejaba la participación de las mujeres en roles específicos detrás de las líneas del frente. Esta transformación del habla de las colegialas en lenguaje de mujeres contribuyó a su aceptación como un discurso ideal para representar a las mujeres japonesas, siendo completamente desvinculado de su origen como innovación de las estudiantes (Nakamura).

d) *Gramáticas y manuales para mujeres*. En la Italia del dieciocho, se acusaba a las mujeres de mostrar afectación en su habla, ya fuera usando italiano libresco o recurriendo al francés en lugar del italiano. En efecto, el francés era a menudo más utilizado en la conversación que el italiano en ciertas partes de la península y entre clases sociales altas (Sansón). En la Francia de los siglos XVII y XVIII, se desarrollaron gramáticas dirigidas a un público femenino. El gramático Claude Favre de Vaugelas, en su *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647), optó por observaciones cortas sobre usos lingüísticos complejos, diseñadas para que las mujeres y aquellos sin conocimiento de latín pudieran beneficiarse de ellas. Marguerite Buffet, a su vez, adaptó aún más estas observaciones para un público femenino, abreviando y simplificando el contenido para hacerlo más agradable de leer (Ayres-Bennett). En Alemania, a su vez, se evidencia el interés de las mujeres en asuntos lingüísticos a través del éxito de los *Frauenzimmer-Gesprächspiele* (*Conversation Games for Ladies*, 1643-1649) de Georg Philipp Harsdörfer. Estos juegos de conversación para mujeres abordaban tanto la mejora de la conversación como cuestiones fundamentales de la lengua alemana. Harsdörfer defendió la capacidad de las mujeres para participar en actividades intelectuales y mencionó ejemplos de mujeres virtuosas y educadas en varios idiomas y artes liberales (McLelland). A su vez, en el siglo XVIII, surgieron las *Grammaires des dames*, en donde se simplificaban y reducían las reglas gramaticales, y a menudo incluían ejemplos de poesía e historia para hacer que el contenido fuera menos aburrido. Ejemplos de este tipo textual son la *Grammaire des dames* (1785) del abate Louis Barthélemy y la obra de Bauchaint titulada *Principes de la langue française, rédigés d'après les plus célèbres grammairiens à l'usage des demoiselles* (1789) (Ayres-Bennett). En el caso de Alemania, entre 1725 y 1727 se publicó la revista *Die vernünftigen Tadlerinnen* (*Las Amigas Racionales*), escrita por Johann Christoph Gottsched para atraer a lectoras no académicas. El contenido reflejaba preocupaciones contemporáneas sobre retórica y estilo, aconsejando a las mujeres escribir de manera clara y directa, evitando préstamos extranjeros innecesarios. Otro ejemplo fueron las guías de escritura de cartas, inicialmente concebidas para responder las cartas de amor masculinas (McLelland). Ya en el siglo XX, un texto significativo y revolucionario fue el de João da Silva Correia (1891-1937), quien publicó en 1927 en Portugal *A linguagem da mulher*, un análisis comparativo entre el lenguaje de mujeres y hombres en términos de auxiliares del lenguaje, léxico, gramática y estilo. Correia observó en su tiempo diferencias orientadas hacia lo emocional y lo sentimental en el lenguaje femenino y hacia la intelectualidad y el razonamiento abstracto en el lenguaje masculino (Coelho et alii.).

e) *Nuevas formas de escribir*. El *nǐshū*, conocido como “escritura de mujeres” no se conoció hasta 1982 y las primeras traducciones se publicaron a principios de la década de 1990. El *nǐshū* se utilizó y transmitió un siglo y medio, hacia finales del período imperial, en el condado de Jiangyong (Jiāngyǒng xiàn), en la provincia de Hunan, un territorio rural rodeado de montañas. Es esta una zona periférica, en donde confluyen, por lo demás, diversas etnias. Una gran mayoría de los gráficos de *nǐshū* derivan de caracteres chinos, mientras que otros se han inventado sin ningún precedente conocido. Era utilizado y transmitido por mujeres de aldea que

en la mayoría de los casos eran analfabetas en la escritura de caracteres chinos y se extendió, después, a los hombres. La escritura *nǔshū* fue diseñada para ser presentada cantando, lo que la hacía, además, audible. Actualmente al borde de la extinción, el *nǔshū* representa un ejemplo significativo de la contribución de las mujeres chinas a la invención y desarrollo de la escritura (Gianninoto).

f) *La figura de la mujer en las tradiciones.* Algunas mujeres ganaron reconocimiento por sus habilidades oratorias y escriturales. O bien, dentro de la tradición textual, se presentan figuras femeninas clave dentro del lenguaje, como en la tradición védica, en donde una de las primeras conexiones entre género y poder femenino se encuentra en los himnos poéticos antiguos, como el *Rg Ved*, que datan alrededor del 1500 a. n. e. En estos himnos, el habla se asocia con lo femenino, y el discurso es honrado como una diosa llamada Vāc, la diosa de la elocuencia. Los himnos védicos resaltan cómo Vāc tiene una influencia poderosa en la actuación del sacrificio y cómo su dominio sobre el habla se considera cósmico. Sin embargo, a pesar de esta conexión entre el habla y lo femenino divino, no necesariamente esto implicaba que las mujeres fueran las principales cuidadoras del conocimiento lingüístico en esa época. Existen algunas poetisas y sabias védicas mencionadas en la tradición, como Ghoṣa, Vīśvārvā, Apāla, Romaśā y Lopāmudra. Sin embargo, aunque son nombradas, la tradición sugiere que algunas de ellas podrían haber sido derivaciones o abstracciones de estrofas en los himnos, solamente. Aun así, el hecho de que sean nombradas como mujeres es significativo en sí mismo, ya que implica una relación entre las mujeres y el lenguaje en esta tradición. Posteriormente, en los *Upaniṣad* (900-300 a. n. e.), se presentan conversaciones filosóficas entre maestros y estudiantes sobre la naturaleza de la realidad. Mujeres como las sabias Gargī y Maitreyī formaban parte de estas comunidades y participaban en los debates filosóficos. Ejemplos de esta dinámica se encuentran en el *Brhādaranyaka Upaniṣad*. En una historia, Gārgī, una brahmavādī, desafía al sabio Yajñavalkya en un debate público sobre la naturaleza del universo. Aunque es derrotada, su habilidad para debatir muestra su conexión con el poder del brahman y su influencia en el sacrificio. La historia de Maitreyī en el mismo *Upaniṣad* cuenta cómo, en una discusión con Yajñavalkya, ella indaga sobre la inmortalidad y la naturaleza del ser. A través de este diálogo, se exploran conceptos filosóficos profundos y se enfatiza la importancia del conocimiento del *yo* (*atman*) y su relación con el brahman. En la tradición hindú clásica, la relación entre las mujeres y el lenguaje evolucionó a lo largo de diversos textos y épocas. En los textos Purānicos, escritos entre el siglo III hasta el XI, las mujeres expandieron su papel y conexión con el lenguaje. La diosa Sarasvatī es venerada como la madre de los Vedas y como la esposa del dios Brahma, participando en la creación del mundo a través del poder del lenguaje. Esta expansión mitológica presenta similitudes con la figura de Vāc en los textos brahmánicos anteriores, aunque con elaboraciones teológicas. En algunas tradiciones, como el Śrī Vai◊◊a-vismo, las mujeres podían participar en rituales como inclinarse ante los pies de una deidad y ofrecer flores, enunciando la expresión del mantra, por ejemplo. La relación de las mujeres con el lenguaje también se exploró en la tradición tántrica, que se desarrolló en el hinduismo medieval. En estas prácticas tántricas, las mujeres desempeñaron un papel prominente. La unión de lo masculino y lo femenino, tanto en la práctica como en la metáfora, se convirtió en una parte central de la filosofía tántrica. Por ejemplo, en la tradición tántrica Śakta, el poder divino femenino existe de manera independiente, y las mujeres tienen un papel importante en la práctica ritual y la relación con el lenguaje. La práctica de Kālī enfatiza el respeto hacia las mujeres en general y su poder espiritual (Patton).

g) *Elocuencia y buena pluma*. En la antigua Grecia se destaca la oratoria de Aspasia de Mileto (470 a. n. e.- 400 a. n. e.), quien no se liberó, a su vez, de acusaciones e injurias. También son reconocidas las intelectuales desde el mundo científico, tal es el caso Hipatia (355 o 370 a. n. e. – 415 o 416). En lo que respecta a la dialéctica, cumbre del pensamiento racional antiguo, se sabe que, en la escuela megariana, las hijas de Diodoro Cronos (III a. n. e.) fueron reconocidas como dialectistas. En Roma, en el siglo III a. n. e., se elogió a algunas mujeres por sus habilidades lingüísticas, por ejemplo, Cornelia (190-115 a. n. e.) y Hortensia (se sabe solo el año de su famoso discurso: 42 a. n. e.) son ejemplos de mujeres romanas que dieron discursos públicos en defensa de causas (Luhtala). En la tradición árabe preislámica, ya se encuentran menciones a mujeres en la escritura, sobre todo de poesía. El historiador Al-Balādhurī, por ejemplo, hace referencia a dos mujeres que escribían, como Umm Kalthūm bint 'Uqbah y Karīma bint al-Miqdād. Como sea, mujeres poetas propiamente tales en el periodo preislámico, sobre todo entre el 400 y 622 son la emblemática Laylā bint Lukayz (? - 483), quien estableció el tópico del caballero que rescata a la doncella en apuros. Respecto a Jalīla bint Murra (? - 540) y Al-Khirniq bint Badr (? - ci. 600), ambas han sido conocidas por los escasos poemas que han escrito en tono elegíaco y, sobre todo, Al-Khansā (ci. 575- ci.646), una de las poetisas más destacadas en su tiempo, por su trabajo con la lengua y la gramática. En las épocas del Califato abasí y Al-áandalus se destacan las mujeres poetas, como la última abasí Wallāda bint al-Mustakfī (994/1010-1091), célebre por su cultura y sus poesías. Otra poeta reconocida, quien vive los últimos años almorávides y primeros almohades es Hafsa bint al-Hajjāj al-Rakūniyya (ci. 1135-ci.1191), célebre por su poesía de amor. Es clave destacar que estas mujeres, todas aristócratas, fueron dueñas de sus decisiones y sus vidas, por lo que fueron modelos de mujeres independientes, por lo demás. Sin embargo, con el tiempo, la poesía femenina disminuyó en la época otomana, aunque se destaca, dentro del Al-Nahda (“El Despertar” o “Renacimiento árabe”) la poeta otomana Warda al-Yāzījī (1838-1924), quien fue un ejemplo destacado con su *Hadīqatal-Ward (The Rose Garden)*, la primera vez en que un libro de poesía escrito por una mujer apareció impreso (Sadiqi). La tradición poética clásica hindú menciona a varias poetisas cuyas obras, lamentablemente, se han perdido a lo largo de la historia, como Māmīlāl, Sunānda y Kanakavallī. Otras antologías poéticas posteriores, como el *Śārṅgadharaṇapaddhati* del siglo XIV, incluyen obras poéticas de mujeres como Indulekhā, Śilābhṭārikā, Bhavadīe, Gaurī, Morikā, entre otras. Algunas poetisas notables incluyen a Priyamvada, que escribió el poema regionalmente conocido *Śyamaraḥasya* a principios del siglo XVII, y Muddupalani, una poeta del siglo XVIII que trabajó en telugu y sánscrito y fue cortesana en la corte de Tanjore. (Patton).

h) *El poder de las mujeres sobre el lenguaje*. En la España de los siglos XV y XVI aparecieron las *Puella doctae*, escritoras pertenecientes a clases sociales privilegiadas, quienes recibieron una educación filológica y científica esmerada. Participaron en el proyecto renacentista de restauración de las lenguas clásicas, respaldadas por las monarquías ibéricas (especialmente sus mujeres). Figuras como Beatriz Galindo (1465-1535), conocida como *la Latina*, estudiosa de las culturas y lenguas clásicas o Luisa Sigea (1522-1560), políglota, sobre todo de lenguas clásicas, dejaron textos y cartas familiares. A su vez, la controvertida figura de Oliva Sabuco de Nantes Barrera (1562-1646), de seguirse la idea de su autoría en la *Nueva filosofía de la naturaleza del hombre*, abordó asuntos filosóficos, médicos y antropológicos. Otro ejemplo es la condesa Baltasara P. Arce Suárez (?-1704), quien en su *Tractatus logicae parvae, distributus in tribus libris, iuxta mentem Doctoris Ioannis Duns Scoti* abordó la lógica, siguiendo el enfoque de Santo Tomás de Aquino (Calero Vaquera). En Francia se destaca en Francia Marie Le Jars de Gournay (1565-1645), editora de los *Essays* de Montaigne y prologó el texto mis-

mo; a su vez, escribió sobre la naturaleza del lenguaje poético y la riqueza del francés (Ayres-Bennett). En la España del siglo XVII empezaron a proliferar voces de mujeres absolutamente rupturistas, como Ana Caro (1590-1646), poeta y dramaturga, quien escribió una obra teatral en la que un solo actor interpretaba cuatro personajes hablando diferentes lenguas coloquiales, reflejando la diversidad lingüística de Sevilla en ese momento. Por otro lado, está María de Zayas (1590-1647), conocida por destacar la opresión de la mujer, publicó *Desengaños amorosos* (1647). En este texto, a su vez, la autora evitó el exceso retórico del culteranismo y prefirió un estilo comprensible, especialmente dirigido a un público inculto (Calero Vaquera). Calero Vaquera en sus conclusiones resalta justamente esto: que entre las características notables de las mujeres en el uso escritural se encuentra la preferencia por la claridad y la sencillez en la expresión escrita, evitando la retórica adornada que se les atribuía oficialmente. Otro momento relevante dentro de la historia lingüística es la eclosión de *La Préciosité* en Francia, un movimiento del siglo XVII y ejemplo extremo de mujeres que reclaman poder sobre el lenguaje. Aunque la existencia de las *précieuses* es debatida y rodeada de cuestiones de representación, algunas mujeres desafiaron las normas de la sociedad. Aunque valoraban la palabra justa y correcta y se evitaban términos antiguos o *bárbaros*, algunas mujeres en la corte también favorecían expresiones de moda y metáforas vivas, creando una jerga propia. Si bien el uso excesivo de tales expresiones podía llevar a la afectación y pérdida de autenticidad, este movimiento desafiaba la idea de que las mujeres debían ocultar su conocimiento y mostraba una solidaridad y diferenciación lingüística (Ayres-Bennett). A su vez, en el siglo XVII, algunas mujeres en España, al igual que las *Précieuses* en Francia, se unieron a academias literarias para discutir temas en un estilo elaborado (Calero Vaquera). En Inglaterra, las mujeres se destacan, justamente, en el discurso reivindicativo, como Margaret Cavendish, duquesa de Newcastle (1623-1673), autodenominada lectora monolingüe (al no poder tener acceso a la formación en lenguas como el latín), escribió sobre temas filosóficos, científicos y literarios. Sus *Cartas filosóficas* (1664) estaban relacionadas con filósofos como Thomas Hobbes. La vizcondesa Anne Conway (1631-1679) aprendió filosofía a través de la correspondencia con mentores masculinos y su tratado se publicó póstumamente en latín como *Principia philosophiae antiquissimae et recentissimae* (1690) (Percy). En el caso de Rusia, en 1783 se fundó la revista *El Cololocator de los Amantes de la Palabra Rusa*, antesala de la fundación de la Academia Rusa, en pleno poderío de Catalina II. La revista fue creada por la Catalina Dáshkova (1743-1810), princesa cercana a la emperatriz y reconocida filóloga. Se publicaron dieciséis números y se abrió a destacados escritores de la época. La misma Dáshkova fue la editora de la revista y animó a los lectores a enviar sus comentarios y textos, firmados o anónimos. La revista fue crítica, académica, literaria y filológica en naturaleza. Incluyó textos en prosa y verso de escritores contemporáneos, así como imitaciones de obras extranjeras en lugar de traducciones. Además, abordó cuestiones lingüísticas y lexicográficas. Dashkov tenía la intención de servir tanto a la ciencia como al lenguaje, la literatura y la ética. Aunque buscaba entretener, también deseaba expandir el número de lectores y alentar la participación de los mismos. La revista pretendía crear un espacio virtual similar a un salón donde la información y los elementos para el debate público estuvieran disponibles (Archaimbault). En Alemania, a partir del siglo XVII es que empiezan a ser reconocidas las mujeres como *Poetas Imperiales Laureadas* (Kaiserlich Gekröntete Dichterinnen) en veinte ocasiones, algunas de ellas fueron Katharina Margaretha Dobenecker (1649-1683) en 1667; Regina Magdalena Limburgerin (1638-1691) en 1668 o Christiane Mariane von Ziegler (1695-1760) en 1733 (McLelland). Ya en el siglo XIX, empiezan a ser reconocidos algunos trabajos de mujeres, como el de Mary Cowden Clarke (1809-1898), célebre por su *The Complete Concordance to Shakespeare*, publicada entre 1844 y 1845. También el de la angloamericana Lucy Toulmin Smith (1838-1911), conocida por sus *York Mystery Plays*,

publicados por Oxford y ricos en comentarios lingüísticos de autoría de Toulmin Smith, entre otros textos (Percy) o la británica autodidacta y políglota Lady Charlotte Guest (1812-1895), conocida por la edición de los cuentos en prosa galeses *The Mabinogion* (entre 1838 y 1849) (Maier). En Estados Unidos, una autodidacta Mary Louise Booth (1831-1889), destacada escritora, traductora y sufragista, escribió sobre la historia de Nueva York y se convirtió en la primera editora de la revista femenina *Harper's Bazar* (Thomas). En Australia, fuera de todas las dificultades para la instrucción y acceso a la lectura, Gertrude Augusta Bell (1855-1946) escribió una novela basada en las experiencias que vivió con su marido en Queensland, por ejemplo (Simpson).

Como se ve, con una pequeña parcela como este apartado, el que solo toca la relación de las mujeres con el lenguaje (o cómo se ha tratado de imponer a las mujeres un lenguaje o cómo las mujeres se han destacado en su manejo y dominio del lenguaje) se puede apreciar la riqueza de un texto como este. Lo relevante de esta instancia es que nos invita a seguir investigando en otras tantas lenguas y culturas. Es este volumen, en consecuencia y como había dicho anteriormente, un desafío para quienes trabajan en historiografía lingüística y deseen desentrañar aún más cómo han incidido, desde diferentes aristas, las mujeres en cuestiones de lengua, idioma, estandarización y en instancias de lingüística aplicada.

Referencias bibliográficas

Lerner, Gerda. 1975. Placing Women in History: Definitions and Challenges. *Feminist Studies* 3 (1/2): 5-14.

Reseña de Alonso, B. 2023. *Variación dialectal y cambio lingüístico en el noroccidente ibérico: los perfectos del español*. Berna: Peter Lang.

Diego García Riesgo

Universidad de Oviedo (España)

Elena Álvarez Rodríguez

Universidad de Oviedo (España)

Tal y como señala el autor “este trabajo aspira a mejorar la comprensión teórica de los mecanismos que gobiernan el cambio lingüístico y su difusión en el sistema de pretéritos del español” (Alonso Pascua 2023: 16). Con este fin, el volumen está dividido en seis capítulos dedicados a la revisión del estado de la cuestión, la descripción del área de estudio, la exposición de los objetivos, hipótesis y principios metodológicos y, finalmente, al trabajo y discusión de los resultados estadísticos.

Cuatro objetivos principales guían de manera cohesionada el conjunto de la obra, empezando por una voluntad de demostrar la naturaleza transicional que es observable en la actualidad en el noroccidente ibérico en lo que se refiere a los pretéritos. Dentro del marco de un espacio de transición, el esclarecimiento de los factores que favorecen la difusión de la variante innovadora, allá donde operen ambas en un mismo contexto, seguido de la extrapolación de los hallazgos obtenidos en esta área geográfica. Esto demuestra el poder explicativo de la variación en la zona estudiada para el resto del español e, inclusive, otros dominios romances. El último objetivo de la obra es tratar de ofrecer un modelo general de análisis sobre el desarrollo distributivo del pretérito perfecto simple (PPS) y el compuesto (PPC).

El capítulo primero trata las diferentes propuestas que buscan explicar el juego de las formas *canté* y *he cantado* en el sistema del español, desde perspectivas interlingüísticas y diacrónicas, además de esbozar un “panorama de su variación dialectal en el conjunto de las hablas hispánicas” (*ibidem*: 20). A lo largo de estas páginas nos encontramos ante un estado de la cuestión que sintetiza de forma precisa la actualidad de las investigaciones acerca de este juego distribucional y que sienta los fundamentos teóricos del estudio. El autor expone a continuación los modelos de Azpiazu (2019) y Veiga (*passim*, *apud* Alonso Pascua 2023: 21) sobre la hipótesis vectorial de Rojo (1974), y, en un tercer subapartado, encontramos las teorías evolutivas sobre el origen del PPC que muestran cómo los diferentes estadios diacrónicos están cristalizados en áreas concretas del español moderno. Finalmente, presenta el modelo de base para el análisis distributivo, configurado como un continuador de los modelos precedentes.

Es posible observar que este primer capítulo conforma el pilar teórico de la investigación en lo que a los perfectos del español y el estudio de los tiempos verbales se refiere, pues da cuenta de gran parte de las fuentes, autores, terminología y datos que resultarán imprescindibles para capítulos venideros y el seguimiento de la investigación. Si bien su lectura es bastante técnica, resulta muy útil e informativa, en gran parte debido a una cuidada precisión léxica.

En el capítulo segundo, el autor lleva a cabo una caracterización detallada del área de estudio, describiéndolo desde su geografía y las variedades lingüísticas que esta ofrece. En lo que respecta a la caracterización geográfica, la descripción del área específica de estudio es minuciosa, pueblo a pueblo e isoglosa a isoglosa, delimitando muy concretamente el área de interés. Fundamentalmente, esta contempla las provincias de León, Zamora y Salamanca, desestimando como zona de transición el sureste de estas dos últimas. A esta área se le refiere en no pocas ocasiones como “área dialectal” o “área dialectal leonesa”, etiqueta que puede plantear y levantar cierta susceptibilidad. Es, sin duda, una de las pocas críticas que se le pueden hacer al estudio, ya que, si no tenemos en cuenta que se está leyendo una obra sobre la dialectología del castellano, pueden darse inferencias erróneas. En cualquier caso, la etiqueta hace referencia a “la variedad de castellano hablada en León” –denominación que el propio autor (Alonso Pascua 2023: 145) recoge como la más apropiada, aun sin gozar de tanto uso como las ya citadas– y no el leonés, gallego de León, ni cualquier otra variedad lingüística registrada en la zona, como pudiera entenderse desde una lectura sociopolítica. Aun sin connotación negativa, y a pesar de que el criterio científico deba prevalecer sobre este tipo de cuestiones, no desmerecería el empleo de otra etiqueta más neutra como la que propone el propio autor.

Las fuentes que a lo largo de la historia de la literatura científica sobre este tema han ido aportando información sobre el juego distribucional de los perfectos en el área de estudio también son recogidas y tratadas en este trabajo. Tal y como señala el propio Alonso Pascua (2023: 137), “no se cuenta en el momento actual con ningún estudio monográfico de corte estrictamente dialectal, geolingüístico o variacionista sobre el reparto de *canté* y *he cantado* en este territorio”, por lo que, al examinar el aparato bibliográfico ya existente como una suerte de estado de la cuestión revisado, discutido y tratado por el autor, se suplen dos carencias de una vez. No solo la de una investigación al respecto de los perfectos y su variación distribucional, sino también la orfandad bibliográfica de quien buscara leer acerca del estado de la cuestión de los perfectos en el Reino de León, que ahora encuentra gran parte de la información condensada en un mismo volumen.

Para cerrar el capítulo, como indicábamos *supra*, se plantea en detalle un modelo distribucional que permite describir y clasificar las variedades de perfecto según la teoría vectorial de Rojo (1974) y los procesos de expansión y génesis contemplados en apartados previos, todo ello de acuerdo con la necesidad de atender a la variación distribucional que se plantea en este trabajo.

El capítulo tercero cubre los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación. En su parte primera, el autor trata las vicisitudes relativas al cambio lingüístico, poniendo en relevancia las teorías que lo rigen y los fenómenos en que se sustenta. En este sentido, se profundiza en la Teoría de Ondas, por su adecuación para explicar las difusiones de las innovaciones en los entornos rurales (de los que procede el completo de las muestras de este estudio) y su capacidad explicativa de tendencias como la Norma del Área Aislada. Del mismo modo pone atención en la analogía, por su potencia a la hora de dar respuesta a un numeroso elenco de fenómenos de cambio o variación lingüística. A continuación se establecen los parámetros que regirán el tratamiento de los datos, su análisis y la selección de las fuentes de las que proceden.

Seguidamente, el autor detalla los objetivos e hipótesis del trabajo. Mientras que de los primeros ya dábamos cuenta al comienzo de la reseña, la hipótesis principal consiste en verificar la naturaleza transitoria de los esquemas de distribución de los perfectos en la región leonesa frente a los sistemas colindantes. Estos funcionarán como focos de atracción sobre los paradigmas de transición, ejerciendo una fuerza en descenso gradual a medida que aumenta la distancia al foco de la innovación.

En lo que respecta a la metodología, se analizan exclusivamente registros del discurso oral, espontáneo y contextualizado. Así, se emplean grabaciones procedentes de 222 localidades, 137 de variación y 85 de control –se entiende que procedentes de las áreas cuyos sistemas de reparto de los perfectos presentan una estabilidad y una estructura definida en base a una de las dos opciones formales, en este caso Castilla, por un lado, y Galicia y Asturias por otro– de informantes *NORM* (*nonmobile older rural male*), incluyendo mujeres. Se extraen finalmente 4'405 muestras analizables. A lo último se detalla el vaciado del corpus y el procesamiento estadístico de los datos.

De acuerdo con los procedimientos metodológicos expuestos, a lo largo del capítulo cuarto, se determinará en qué medida las variables geográficas “provincia” y “área lingüística” son incidentes sobre la presencia de PPC o PPS en cada uno de los contextos variables fijados. De este hacer se pretende señalar una variación en el reparto de usos de ambos tiempos en el castellano de la región leonesa, ajena a ambos corpus de control. Para determinar si la distribución del PPC frente al PPS se ve afectada significativamente en la estadística por cada una de las variables geográficas y con qué robustez, empleando en este caso análisis de tipo bivariado. Los datos recopilados se ofrecen cartografiados con el objetivo de establecer similitudes entre áreas homogéneas con mayor presencia de una u otra forma de perfecto.

A la hora de discutir los datos obtenidos, se asocia la localización geográfica y el sistema de reparto con el contexto de uso del PPC. Se concluye que, de acuerdo con la Teoría de Ondas y la génesis y expansión del PPC propuesta, cuanto más cerca del foco de irradiación del PPC, mayores atribuciones y frecuencias de uso se le registran y, a medida que uno se aleja del foco, tanto los valores codificados como la frecuencia de uso ceden espacio ante el PPS, es decir: entre uno y otro foco encontramos una transición gradual en la frecuencia de uno y otro tiempo que ofrece en sus diferentes ondas los estadios diacrónicos cristalizados de la expansión geográfica y gramatical del PPC por el Reino de León. Así, cuanto más al sur o al este, mayor la probabilidad de uso del PPC y, al contrario, cuanto más cercano al arco montañoso noroccidental, más probable será la aparición del PPS en el mismo contexto de uso.

Del mismo modo que en el capítulo cuarto se analizaba el impacto estadístico de las variables geográficas, en el capítulo quinto se hace lo propio con las variables lingüísticas de polaridad, *priming* verbal, complementación adverbial, *Aktionsart* del predicado y persona gramatical. Mediante análisis bivariados y multivariados se pretende conocer qué factores lingüísticos propician la expansión del PPC en aquellas circunstancias en las que ambos tiempos son posibles. El análisis estadístico llevado a cabo en este capítulo tanto por el volumen de datos como por la relación que mantienen las diferentes variables entre sí, da lugar a una discusión de los datos obtenidos ardua y compleja. No obstante, en el capítulo sexto se da un tratamiento más expositivo, donde el autor relaciona la expansión intralingüística del PPC a sus diferentes contextos de uso con la expansión geográfica y el conjunto de la diacronía de la forma verbal.

Este capítulo ilustra mediante la cartografía y los esquemas de expansión intralingüística un contexto que constituye un ejemplo perfecto del contacto de la expansión geográfica interpretada desde la teoría de ondas con un “proceso estratificado [*layering*] de adquisición de nuevos valores y funciones” y “ante un proceso de permanencia [*persistence*] de los valores más arcaicos” que, a su vez, trabajan a la par (Alonso Pascua 2023: 488). En palabras literales del autor:

[...] la aparente complejidad que afecta a los usos del PPS y el PPC en el espacio noroccidental de la península es, en realidad, el resultado de un proceso gradual de difusión geográfica de *he cantado* que ha ido cristalizando en cada uno de los estadios por los que ha transitado el perfecto español en su caminar hacia la determinación temporal. (Alonso Pascua 2023: 483)

Además, desde una perspectiva romanística, el objetivo del autor es hacer ver cómo el estudio de este espacio de transición concreto puede extrapolarse a contextos similares en el estudio de los perfectos de otras lenguas neolatinas. Si bien los mapas adolecen de legibilidad debido a la impresión en blanco y negro, es posible esclarecer sin mayor dificultad la lectura pertinente para cada uno de ellos.

En definitiva, la obra constituye un avance considerable en el estudio de los perfectos, en parte debido a la nueva perspectiva que aporta, cuyo impacto real solo podrán determinarlo las investigaciones que la sucedan y la forma en la que se vean influidas por la presente. El haber considerado la cartografía, el cambio lingüístico y la diacronía (a la suerte de la Romanística clásica) dentro de los parámetros y los esquemas distribucionales, supone para nosotros un acierto, en cuanto que arroja resultados microareales que evidencian la naturaleza de una zona de transición, así como los diferentes estadios diacrónicos. Tal y como se venía observando, la fijación del PPC con mayor anterioridad permite en un territorio una mayor expansión intracategorial directamente proporcional, resultando a la luz de la investigación un crisol de estadios diacrónicos reflejados en la geografía leonesa.

Entendemos que la consistencia descriptiva, explicativa y predictiva de los modelos de análisis, teorías y del trabajo estadístico y de discusión de los datos desarrollados en el trabajo ponen de manifiesto la robustez y la relevancia de la labor desempeñada en una investigación profunda y centrada, capaz de iluminar un área de transición descuidada por la bibliografía existente, vista la ausencia de un estudio microareal de estas características. Carencia que, en gran parte, queda suplida por la investigación recogida en este volumen.

Referencias bibliográficas

- Azpiazu, Susana. 2019. *La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español. Estudio sincrónico y dialectal*. Berlín/Boston: De Gruyter.
- Rojo, Guillermo. 1974. La temporalidad verbal en español. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía* 1: 68-149.

Reseña de Chávez, Soledad. 2022. *Diccionarios del fin del mundo*. Chile: Fondo de Cultura Económica y Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Carolina Chaves

Queensborough Community College

Diccionarios del fin del mundo es una cartografía esencial a los estudios de la lexicografía monolingüe hispanoamericana que pone particular atención a los diccionarios producidos en la tradición chilena. Este libro es fundamental para la reflexión crítica sobre la dimensión política del diccionario y la identificación de los contextos históricos y los subtextos ideológicos que respaldan el potencial regulador y excluyente de los diccionarios.

El libro abre con una conmovedora nota preliminar, a cargo de José del Valle, que alude al gesto temerario emprendido por la autora al introducirse en la laberíntica y admirable tarea de marcar coordenadas para la comprensión de los diccionarios y el enmarañado trazo de su historia. Un segundo texto de Daniela Lauria comenta, aguda y concretamente, las aproximaciones críticas y las dificultades técnicas que tocan a los estudios en lexicografía americana, y resalta la importancia de continuar tejiendo una red cada vez más amplia de investigación y colegialidad en torno a esta materia.

A continuación, una breve introducción esboza una cronología de la producción lexicográfica hispanoamericana, que va desde los glosarios de misioneros, escritores y conquistadores; pasando por una lexicografía normativa elaborada mayoritariamente por las elites criollas del siglo XIX, entre quienes se cuentan, entre otros, abogados, educadores, sacerdotes y políticos; hasta la lexicografía de finales del siglo XX, producida por especialistas de la lengua y en una apuesta algo más descriptiva. Con el ánimo de ordenar estas producciones en el tiempo, la autora hace un alto para señalar la propuesta de periodización de Alfredo Matus con respecto a la producción de diccionarios en Chile. Matus delinea tres etapas; una precientífica, otra de transición y una científica. La autoría del diccionario es importante marcador de estas etapas y varía entre autores aficionados que trabajan solos, equipos de personas o corporaciones que realizan un trabajo colectivo, y especialistas en lingüística con una formación propiamente lexicográfica. Ante la imposibilidad de abarcar todos los estudios sobre diccionarios monolingües, incluso para el caso específico de Chile, la autora se propone explorar las condiciones de producción, en su conjunto, de los textos que reúne como “diccionarios monolingües que trabajan con una noción (subentendida o entendida) de lo que es la variación diatópica y, muchas veces, de manera directa, con la corrección idiomática y, en algunos casos, con la lengua general” (21). Esto implica, concluye la autora, leer y analizar los diccionarios en su contexto y ponerlos a dialogar entre sí y con obras afines.

El primer capítulo inicia precisando la motivación que inaugura el quehacer lexicográfico en la América hispana; el ansia de exploradores, conquistadores y misioneros por traducir para España el mundo que encontraban a su paso y los sentidos que los pobladores de América les concedían. Este mismo impulso, comenta el libro, explica también la incursión de los primeros vocablos indígenas en la lexicografía española y la aparición de listados bilingües de traducción entre español y lenguas indígenas. No será sino hasta el siglo XIX, avanza el texto, que

la lexicografía hispanoamericana se torne monolingüe y surja el apuro por la conservación de una unidad lingüística ante la dilatada expansión del castellano por el continente americano. El texto ahonda, entonces, en las nociones de *lengua pluricéntrica* y la relativa conservación de una *unidad lingüística*; y acude a los universales lingüísticos de *creatividad* y *alteridad*, en función del cambio lingüístico, con el ánimo de atender a las utilidades prácticas de la naciente lexicografía monolingüe hispanoamericana. La autora se detiene además en la diferencia conceptual, propuesta por Eugenio Coseriu, entre la *corrección* y la *ejemplaridad* lingüísticas, y en cuya indistinción estriba la censura purista a los hechos de habla que equiparan lo “correcto” a la *ejemplaridad*, y lo “ejemplar” al español peninsular. De allí que el grueso de los diccionarios explorados embista contra las “incorrecciones” y se inclinen por la imposición de una norma lingüística que no descansa en el uso de los hablantes sino en las formas de prestigio de los grupos dominantes. La autora presenta estas reflexiones, a partir de la contraposición entre el concepto de *norma*, propuesto por Coseriu, como una convención divulgada conforme al uso de los hablantes; y la noción de Luis Fernando Lara de la *norma* como una forma de imposición de un *deber ser* en el habla, que no se corresponde con el uso de los hablantes. Así, es a partir de la vigilancia a las formas propias del español americano, acopiadas en los nuevos listados lexicográficos, y su ulterior beneplácito o condena como voces legítimas, que el libro incursiona en el campo de los americanismos como temática inevitable del siguiente capítulo.

En el segundo capítulo se abordan propuestas teóricas y posturas académicas que rondan la noción de americanismo y la dificultad de precisarla como inmutable y cristalina. Se pone, incluso, en cuestión el concepto mismo de español de América como entidad acaso abarcable o determinable desde el punto de vista lingüístico. Esta panorámica permite a la autora excavar la complejidad que implica proponer trabajos lexicográficos integrales sobre el español americano, que no acarreen tropiezos investigativos por cuenta de irresoluciones teóricas, sistematizaciones o limitantes metodológicas. Por esa misma ruta, el libro avanza sobre el problema de pensar los diccionarios diferenciales hispanoamericanos, unívocamente, en función de la incesante oposición entre el español de Hispanoamérica y el de España. Desde allí, el texto se ocupa de varias categorías, identificadas por Ambrosio Rabanales, para delimitar y/o ayudar a demarcar el concepto de americanismo en la lexicografía en español, como son: la noción privativa, el origen geográfico de la voz, la difusión social de la voz, la ausencia de sinonimia y el origen homogográfico de la voz. Desde allí, el libro también comenta los reparos del lingüista alemán Reinhold Werner, frente a las propuestas de Rabanales y José Pedro Rona (quien afirmara que no se puede decir que exista tal cosa como un español americano), encaminadas a la defensa de una lexicografía diferencial hispanoamericana que abordara el concepto de *americanismo léxico*, a partir de criterios de referencialidad a la realidad americana, de uso y de origen de los elementos léxicos. En últimas, este capítulo reconstruye los esfuerzos encaminados a comprender la funcionalidad de una lexicografía propiamente americana; y resalta la necesidad de explorar la lexicografía desde una perspectiva histórica, que repare críticamente en los supuestos teóricos de clasificación, representación y estudio de las formas léxicas hispanoamericanas.

El tercer capítulo inicia con una mirada de lente habermasiana que explora la funcionalidad comunicativa del diccionario y, en ese mismo orden, las dimensiones del diccionario como lo que Karl Bühler denominó un *producto lingüístico*. Producto que no consigue nunca alcanzar un estado “ideal” porque no logra desvincular, en su constitución misma, al productor del producto. De allí que, para Lara, comenta la autora, “la idea de un diccionario ideal sea [...] absolutamente inviable dentro de la lexicografía de autor” (76). Más adelante, y basándose en los trabajos John L. Austin, la autora aborda la dinámica de consulta del diccionario como gesto

que consiste en que el usuario pregunta aquello que el diccionario responde (78), de modo que el artículo lexicográfico logra entenderse no solo como *acto ilocucionario*, que “implica la regulación idiomática de una determinada comunidad lingüística” (80), sino también como *acto perlocucionario*, cuya intención es producir y encaminar las prácticas lingüísticas de una comunidad de hablantes. El *principio de rectitud* habermasiano, agrega la autora, tiende a blindar al diccionario y sus entradas como “creíbles” y “aceptadas por todos”, sin importar si enseña subjetividades de corte racista o clasista, entre otras. Fenómeno, esto último, que falta a su vez al principio habermasiano de la “racionalidad” siempre que se piense al artículo lexicográfico como infalible e incontrovertible. De allí que sea necesario referirse al impacto social de los diccionarios y a las corrientes ideológicas que los permean en los apartados siguientes.

El cuarto capítulo atiende a los diccionarios como instrumentos lingüísticos útiles a la construcción de proyectos imperiales y estados nacionales. Se examina también la noción de “la lengua oficial” como un constructo de impulso nacionalista y estandarizante que alienta la producción de diccionarios monolingües y la fundación de academias de la lengua, que velen por la protección y difusión de variantes lingüísticas prestigiosas. La autora comenta la relevancia de los diccionarios hispanoamericanos publicados durante el siglo XIX, por miembros de elites intelectuales con el ánimo de instruir a la población de las nuevas naciones. Dichos intelectuales, añade la autora, constituyeron una cierta categoría social (*intelligentsia*) y jugaron importantes roles políticos y sociales, que les permitieron desplegar sus posturas ideológicas mientras controlaban, entre otras cosas, las prácticas culturales atravesadas por la lengua. De allí que fuera necesario determinar *lenguas nacionales* y *lenguas oficiales* que permitieran consumir el anhelo de construir Estados-Nación monolingües, para los que la *lengua ejemplar* se correspondía con el español del centro norte de España, y los diccionarios se constituyeran como piezas clave en dicha tarea reguladora. El texto propone en este sentido, y siguiendo a Lauria, pensar los diccionarios como *actos glotopolíticos*, cuya producción y consumo implica accionares sociales de amplio espectro, determinados por contextos políticos concretos. En ese orden, los diccionarios son discursos ideológicos, políticos e históricos, que la autora propone analizar críticamente a partir del análisis de sus paratextos, microestructura y macroestructura, con el ánimo de desentrañar sus posicionamientos ideológicos y las repercusiones políticas y sociales que arrastran sus contenidos.

En el quinto capítulo la autora despliega una serie de ideologemas lingüísticos rastreables en los paratextos de los diccionarios hispanoamericanos. Se trata de presupuestos que se tienen sobre el lenguaje y que funcionan como unidades de un conjunto más amplio de creencias naturalizadas vinculadas a la lengua, es decir, como piezas constitutivas de las ideologías lingüísticas. La autora encuentra ideologemas comunes a los procesos de formación nacional, como que “una nación se define por la posesión de una lengua determinada” o “la concienciación”, es decir, “la toma de conciencia de una lengua vehicular” (130); o “la lengua como patria común”, así como otros todavía vigentes como el de la “unidad lingüística”. Todos ellos, postulados naturalizados que van acompañados de ansiedades por el anhelo del monolingüismo, la valoración o condena del provincialismo y el asentimiento ante la supremacía hegemónica de la variedad castellana. La autora, sin embargo, no pierde de vista posicionamientos ideológicos alternativos como el *purismo moderado* o el *nacionalismo lingüístico*, que contradicen las imposiciones ejercidas desde la Real Academia Española. El libro destaca el pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi a este respecto y en contraposición con el modelo *racionalista* de fijar una lengua estándar defendida por Andrés Bello. Comenta también la *controversia filológica* sostenida por Bello y Sarmiento; y los posicionamientos decimonónicos de varios gramáticos en torno al ansia por la unidad lingüística de la comunidad

panhispánica. Por ello, culmina la autora, “es fundamental entender estos diccionarios como discursos ideológicos, históricos y políticos, que forman parte activa de la constitución del imaginario nacional, a partir de la reflexión sobre el lenguaje” (141).

En el sexto capítulo se despliegan teorías de intelectuales hispanoamericanos del siglo XIX y siglo XX respecto al tema de las lenguas indígenas y su demarcación dentro de las dicotomías de *civilización y barbarie* o de *nosotros y ellos*, entre otras. Estas posturas encontraron respaldo en el discurso clerical que, en Chile, por ejemplo, se esmeró en difundir el anhelo europeizante de civilizar a los indígenas. Esto se hace evidente a partir de varios paratextos analizados por la autora que dejan clara la voluntad de varios intelectuales por desahuciar las lenguas indígenas, cuando no por enseñarlas sólo para hacer menos traumático el tránsito de sus hablantes hacia la civilización. La autora acude también a los trabajos de Klaus Zimmermann para comentar el arrinconamiento, desde tiempos coloniales, sufrido por las lenguas indígenas en términos de su *desplazamiento* a “regiones de refugio” y su eventual *sustitución* por el español estándar. Este aislamiento y borrado de las lenguas indígenas, sin embargo, encuentra algunas excepciones en esfuerzos por *atesorar* en las lenguas indígenas un patrimonio cultural inmaterial, pero de carácter meramente *arqueológico*, dada su presumida susceptibilidad a la desaparición. Así también, destaca la autora, es particular la mirada de Rodolfo Lenz, respecto al monolingüismo impuesto en Chile, y su asombro ante la ignorancia del chileno, respecto al mapudungun, y de cara a la diversidad y complejidad lingüística del territorio suramericano. En cuanto a la diccionarización de voces indígenas, la autora encuentra una contradicción entre el deseo de preservar este tipo de lemas, al tiempo que se silencia a sus hablantes, toda vez que lo que subyace a esta disposición, aparentemente inclusiva, es la imposición del monolingüismo español y su variante estándar, en actitud servil ante los mandatos de la Real Academia Española.

En el séptimo capítulo y en coherencia con la premisa de que “un diccionario no debe leerse solo, sino en relación con otros diccionarios y obras afines” (21), la autora explora varias obras lexicográficas publicadas en Chile, trazando una cronología que inicia en 1810, y que contextualiza política y culturalmente la confección, producción y consumo de la lexicografía chilena. La autora se detiene con detalle en eventos históricos, como la promulgación de la Constitución de 1833, la fundación de la Universidad de Chile y la formación de la Academia Chilena de la lengua, entre otros, que resultan relevantes para la consolidación de imaginarios colectivos, relativos a la lengua y explican, de alguna manera, la aceptación indisputada de instrumentos de codificación como las ortografías, gramáticas y diccionarios. Estos textos, enseña la autora, dialogan entre sí y sus presunciones ideológicas están irremediabilmente ligadas a su historicidad. De allí que, tras un análisis de algunos aspectos microestructurales de varios de los diccionarios de autor de Chile, la autora refiera a estos textos como “la representación de una clara hegemonía cultural, en donde se intenta imponer, dentro de un proceso estandarizador nacionalista, una lengua oficial, prestigiosa” (206).

Diccionarios del fin del mundo constituye un significativo aporte, tanto a la historia política del español como a la lexicografía glotopolítica latinoamericana. El libro entraña una mirada panorámica, crítica y perspicaz de la lexicografía hispanoamericana post independentista, con énfasis en las complejidades de la producción chilena. Se trata de un trabajo compacto y erudito, que ya no sólo evidencia el papel de los diccionarios como discursos políticos, ideológicos e históricos, que han funcionado como instrumentos de subordinación y exclusión social en toda la América hispanohablante, sino que además propone una refrescante perspectiva de análisis, e ilustra una aproximación mucho más responsable hacia los diccionarios, para aquellos hablantes de español que, las más de las veces, hemos sido también asiduos, acrílicos e implacables usuarios de los diccionarios monolingües.

Reseña de Deringer, Ludwig; Ströbel, Liane. 2022. *International Discourses of Authoritarian Populism. Varieties and Approaches*. Reino Unido: Routledge.

Alba Polo Artal

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

El concepto de populismo es resbaladizo, una noción a la vez elusiva y recurrente (Laclau 2005). Un amplio trabajo de investigación ha desplegado el término, principalmente en dos direcciones: por un lado, la búsqueda de la especificidad, y por otro, la de la generalidad. Ha sido entendido como una ideología delgada que se suma a otras ideologías (Mudde 2007), como un estilo discursivo político (Charaudeau y Gentile 2009), como un lenguaje específico debido, precisamente, a su vaguedad semántica que se deriva de los juegos lingüísticos, de las asociaciones y de los aglutinantes discursivos. Estas configuraciones implican hacerse otras preguntas: ¿el populismo puede ser democrático?, ¿con qué otras manifestaciones e ideologías suele aparecer combinado? Diversos autores, como Mudde y Rovira-Kaltwasser (2012), consideran que el populismo conforma a la sociedad separada en dos grupos antagónicos: el *pueblo* concebido como noble y puro, y la *élite*, corrupta y nociva. La sociedad, desde esta mirada, se estructura a través del moralismo y del maniqueísmo, destacando el lugar central del pueblo en un discurso emitido desde la retórica anti-elitista y desde la alusión a la voluntad general. Sería precisamente esa apelación a la voluntad general aquello que, en función de su articulación, podría conllevar a un rechazo de los derechos de las minorías, estando en la base del populismo autoritario. Es precisamente el análisis de este tipo de populismo el que va a encontrarse en la obra reseñada, sin embargo, cabe señalar que existen otras performances populistas que no tienen por qué implicar una conceptualización negativa del término, tal y como ha propuesto Laclau, quien entiende el populismo como una dicotomización del espacio social, delineada por cadenas de equivalencia que terminan por homogeneizarse a través del término *pueblo*, entendido como un significante vacío.

En la obra *International Discourse of Authoritarian Populism. Varieties and Approaches* se reconoce la complejidad del concepto de populismo, de ahí que se recurra a una variedad de disciplinas y métodos que implican a las Ciencias Políticas y a la Sociología, a la Lingüística y al Análisis (Crítico) del Discurso. Además, las y los investigadores que aparecen en esta obra, estudian las formas populistas de diferentes países, desde Estados Unidos, Canadá, Australia, Italia y Finlandia, también Francia, España, Hungría o Venezuela. Esta diversidad de espacios, perspectivas y métodos se concreta en el objeto de estudio: el populismo autoritario en tiempos de precarización, *fake news*, infosaturación, memeización de la política y una desmarginalización de los partidos de ultraderecha que (re)producen marcos de exclusión, especialmente desde el nativismo. Los riesgos son inmensos, especialmente para aquellos sujetos que se alejan de la normatividad, de ahí que sea imprescindible abordar el fenómeno con y desde todas las herramientas posibles. Por ello, estamos ante una obra fundamental para comprender cómo se articula el populismo, especialmente el de corte autoritario, entendido como una amenaza a la democracia, tal y como nos revelan las investigaciones de los diferentes autores que han participado en el volumen y que ha sido coordinado por Ludwig Deringer (RWTH Aachen University) y Liane Ströbel (RWTH Aachen University).

El libro consta de dieciséis capítulos repartidos en siete partes con las que se muestra el fenómeno populista, intentado diseccionar diversos procesos desde los que se fortalece el de corte autoritario, así como incluye un aspecto novedoso y que apenas ha sido abordado en este tipo de investigaciones: la resistencia desde el ámbito literario. En el primer capítulo, Ströbel y Deringer realizan una revisión de la investigación sobre el populismo, los debates teóricos en torno a este concepto que se vuelve difuso por su carga semántica histórica y contextual, así como porque al emplearse para abordar diferentes fenómenos sociopolíticos, acaba volviéndose líquido. Este proceso, que a priori podría ser entendido como un problema para la investigación, en realidad da cuenta de cómo, para no faltar a los objetos de estudio, los investigadores tienen que aceptar las ambigüedades, contradicciones y tensiones que realmente den cuenta de la complejidad del fenómeno. En el segundo capítulo, el sociólogo David H. Kamens, experto en populismo y globalización, da muestra de la construcción de una otredad amenazante que, además, se articula en el eje clásico del populismo: *endogrupo-pueblo* y *exogrupo-élite* desde el que se configuran discursos contra el ámbito institucional, académico y científico. A este respecto, cabe señalar que una de las grandes aportaciones del capítulo reside en su capacidad para constatar cómo se está produciendo una polarización atravesada por el eje educativo-territorial, ampliándose el sentimiento de distancia entre una élite académico-universitaria y el resto del pueblo, entre los *cosmopolitas* y los *locales*. Esta representación, además, es empleada por gran parte de los partidos de ultraderecha, quienes pretenden activar el imaginario de un abuso de las políticas de identidad frente a las políticas materiales o de redistribución, construyendo un relato en el que se vuelven a polarizar los binomios y se niega la relación dialéctica entre ambos. Para dar muestra de ello, se centra en el caso estadounidense y en la adopción por parte del partido republicano y del movimiento pro-Trump de discursos populistas provenientes del partido político Perot, mostrando así las continuidades históricas que nos permiten afirmar que no estamos ante un fenómeno nuevo, sino que el populismo se inserta en un proceso histórico con particularidades contextuales. Esta polarización entre élite urbana frente a periferias es expuesta en el cuarto capítulo por Stephen Alomes, quien aborda el crecimiento del populismo de derechas desde factores económicos y de desigualdad, atendiendo a las consecuencias de la globalización neoliberal en el caso australiano. Considera que estamos ante un neopopulismo cuyo auge se debe al mercado ideológico neoliberal, la revolución industrial digital y la globalización, y señala que algunas de las expresiones racistas características de este populismo de los partidos de ultraderecha son el síntoma, pero no la causa del auge populista. Un síntoma que, en cambio, debería ser rastreado siguiendo la pista de los agravios sentidos por parte de la población ante la precarización vital.

Las diferentes expresiones y articulaciones populistas son complejas debido a las particularidades sociohistóricas y al palimpsesto discursivo de cada país. Sin embargo, para intentar comprender el fenómeno desde una perspectiva global, se hace imprescindible observar aquellos lugares donde no está surgiendo con fuerza ninguna formación populista autoritaria, como es el caso canadiense. No solo tenemos que analizar aquello que está operando y facilitando su consolidación, sino también aquello que está funcionando de freno. Con este objetivo, Michael Adams, en el tercer capítulo, analiza la demografía, el urbanismo y el sistema electoral de Canadá para desentrañar los factores que están limitando dicho auge, incluyendo la reflexión sobre las políticas lingüísticas del país. Asimismo, aprovecha su experiencia en el campo de la investigación sobre percepción social para mostrar cómo las encuestas de opinión sobre inmigración reflejan la ausencia de la representación de los migrantes desde la otredad amenazante, al igual que ocurre con las élites políticas y las instituciones, las cuales no han visto rota la confianza popular. No obstante, sería interesante incluir un eje de análisis que abordase los per-

files de migración y las políticas migratorias canadienses vinculadas al requisito laboral. ¿Se activarían topes de exclusión y racistas al ser combinados con el eje de la clase social? A este respecto, se podría ampliar la investigación desde la mirada interseccional, así como sería interesante reflexionar este caso bajo las perspectivas decoloniales que cuestionan la propia idea de la excepcionalidad de prácticas racistas y autoritarias que, en el fondo, están en la configuración de los propios estados-nación y de la Modernidad.

Tras esta primera parte de aproximación al populismo autoritario, se hace imprescindible atender a los discursos y prácticas políticas que (re)producen dichos movimientos y partidos, énfasis puesto en los capítulos quinto, sexto y séptimo correspondientes a la segunda parte de la obra. Liane Ströbel reflexiona sobre el caso italiano de Matteo Salvini para analizar los marcos generales y las articulaciones concretas a través del análisis de aspectos lingüísticos que operan en la construcción de dichos marcos, con especial énfasis en los estáticos, dinámicos y dimensionales. Al igual que sus compañeros de investigación, parte de la dificultad para conceptualizar el populismo, optando por definiciones mínimas en la línea de Mudde y Rovira-Kaltwasser (2012), y observa la presencia de una de las características asociadas al populismo: la configuración del líder desde el culto a su figura, un Salvini camaleónico que adapta su discurso en función de los intereses políticos, tal y como revela su análisis de los tuits, donde encuentra una mayor presencia de elementos nacionalistas que nativistas, si bien se reproducen otros pilares del populismo, como el discurso anti-élite, el pueblo en el centro, el eje simplista de buenos frente a malos y la soberanía nacional. En esta línea, en el sexto capítulo, Stella Gianfreda profundiza en el discurso populista del mismo partido, en un estudio comparado con el Movimiento 5 Estrellas (M5S), a través del análisis de los discursos parlamentarios de ambas formaciones. Observa qué marcos son activados con mayor frecuencia con relación a la inmigración puesto que esta es concebida como una de las principales guerras culturales que emprende el populismo autoritario y, especialmente, de derechas. Atendiendo a las formas retóricas y discursivas, muestra cómo el M5S recurre con mayor frecuencia a la ambigüedad y a los argumentos humanitarios desde el marco de la moral, esto es, desde lo que se ha denominado *civic populism/nationalism*; mientras que el partido Lega activa el *ethno-cultural populism/nationalism* más propio de la ultraderecha, si bien está recurriendo cada vez más a discursos del primer tipo para justificar las políticas de exclusión, para facilitar su legitimación por parte del resto de partidos políticos, así como para proteger su imagen pública ante discursos que, en el fondo, activan y son activados desde la ideología racista.

Puesto que resulta fundamental comprender el populismo desde su articulación discursiva, Urpo Kovala, Tuija Saresma y Tuula Vaarakallio, en el séptimo capítulo, analizan las estrategias retóricas del partido finlandés con relación a la migración, observando la estrategia de la circulación del *double discourse* que permite reconciliar no solo las capas discursivas contradictorias, sino también a las diferentes familias de un mismo partido político. Asimismo, las investigadoras advierten del papel que tiene internet en la radicalización de los discursos racistas a través del análisis de la figura del presidente del Partido de los Finlandeses, quien se mueve estratégicamente en la esfera *online* y *offline*. Estos capítulos muestran de qué forma el populismo y el discurso están intrínsecamente relacionados, siendo necesario un análisis (socio)lingüístico que contribuya a revelar las características del populismo y su configuración, más allá de los estudios centrados en la ultraderecha puesto que el populismo es una expresión contingente, no consustancial ni intrínseca a estas formaciones políticas. Por eso, Sandra Issel-Dombert, en el octavo capítulo, analiza el discurso del político catalán Puigdemont durante lo que se ha denominado como *Catalexit* con el objetivo de observar qué tipo de argumentos son empleados desde una estrategia populista que fortalece el nosotros/ellos. Sin duda, la intere-

sante aportación de esta investigadora reside en abordar el análisis de la argumentación y, en concreto, de los *topoi*, aspecto apenas trabajado desde los estudios centrados en el populismo. En esta misma parte, en el capítulo siguiente, encontramos otras de las novedades editoriales al aplicar el enfoque del análisis retórico feminista en tres debates para las presidenciales de EEUU de 2020. Se hace imprescindible atender a los populismos autoritarios, especialmente de ultraderecha, desde las teorías feministas puesto que nos permiten comprender cómo el género es un campo primario de los ejes ideológicos de estas formaciones. Diversos autores, como Mudde (2007), aunque incluyen el género en sus análisis sobre estos partidos políticos, no le dan una relevancia fundamental para comprender los fenómenos estudiados. De ahí que la aproximación de Jennifer M. Love sea necesaria al demostrar cómo el análisis retórico contribuye a repensar alternativas a la retórica combativa y agresiva de los populismos de derechas y autoritarios, incluyendo el análisis de la interacción que atiende al sujeto que interviene, en este caso, cómo los cuerpos generizados y racializados de las moderadoras del debate están afectando al estilo discursivo del populismo autoritario.

Estas últimas investigaciones ponen de relevancia el papel de los medios de comunicación y sirven de enlace para la entrada en la cuarta parte. En los capítulos 10 y 11 se muestran dos investigaciones cuyos corpus están compuestos por material de los principales periódicos, francés en el primer caso, español en el segundo. Thea Göhring analiza la presencia del término *populismo* en la prensa francesa y, a través de un análisis de colocaciones, observa que es definido de manera negativa, vinculado al nacionalismo, a la demagogia y a la xenofobia. Una de las principales aportaciones la encontramos al mostrar la reflexión metalingüística de los periodistas que reflexionan sobre la ambigüedad del propio término, así como al explicar la particularidad del caso francés, donde no solo coexisten el populismo de izquierdas con el de derechas, sino que se acuña el concepto de *populismo de centro o populismo de extremo centro* para los discursos y performance de Emmanuel Macron. Por su lado, Alicia Rodríguez López, en el siguiente capítulo, analiza los titulares y subtítulos de *El País* y *El Mundo* para determinar las principales estrategias de representación y de argumentación de y sobre los migrantes y los refugiados y reflexionar en último término sobre la (re)producción discursiva en los medios de comunicación. Gracias a la triangulación del análisis del corpus con el análisis crítico del discurso desde el enfoque histórico desarrollado por Wodak, constata que el segundo periódico nombrado (re)produce una representación más negativa de los inmigrantes, vinculados con el campo semántico de la patera y la no documentación, con las siglas lexicalizadas *mena* para referirse a los menores migrantes no acompañados y con el despliegue de los *topoi* del peligro y de la economía.

Cabe señalar que *International Discourses of Authoritarian Populism* concibe el discurso en un sentido semiótico amplio, de ahí que apueste por observar cómo se refuerza, se construye y se ponen en circulación los marcos populistas desde las representaciones visuales. En la quinta parte, Eleni Blum muestra el proceso para desacreditar a Hillary Clinton a través de los memes y, en concreto, de los *LOLtics*. Para ello, recurre a la teoría de la imagen, a los estudios de la memética, a la teoría del humor y al análisis de metáforas, lo que le permite comprobar que en el meme *Crooked Hillary*, publicado por Donald Trump, se recurre a la activación del antisemitismo y del sexismo para presentar a la candidata demócrata como corrupta. Resulta imprescindible acercarse a esta investigación puesto que una parte del discurso populista se produce en el mundo *online* donde encontramos una hegemonía memética que, además, presenta características que pueden ser aprovechadas por los movimientos y partidos populistas. En una línea similar, en el capítulo escrito por Ágnes Virág, siguiendo el análisis cognitivo visual y metafórico, observa las metáforas visuales y verbales que aparecen en la revista húngara *hvg*

representando al presidente Viktor Orbán como un líder fuerte a través de usos metonímicos de, por ejemplo, la cara y los ojos que transmiten firmeza y cercanía hacia el pueblo. Este análisis le permite dar cuenta de los cinco marcos metafóricos más empleados en la revista y que guardan una estrecha relación con los ejes y características del populismo.

Al llegar a la sexta parte, nos encontramos con una radiografía del populismo de izquierdas con carácter autoritario en la política venezolana de Nicolás Maduro. Si bien habría que problematizar algunas de las afirmaciones que aquí encontramos, como considerar que todo populismo de izquierdas va a convertirse en un populismo autoritario, resulta de interés su lectura, especialmente al plantear el populismo desde una conceptualización mucho menos estática y fija. Virpi Salojärvi propone entenderlo como un proceso, lo que nos permitiría ver sus transformaciones tanto en el eje temporal como en el eje formal. Asimismo, da muestra de la relación entre un partido político populista y los medios de comunicación, jugando estos últimos un papel central en la esfera política. Para ello, ejemplifica con el caso Chávez-Maduro, explicitando como este último líder político mantiene una relación problemática con los medios de comunicación. Esta pérdida relacional con los medios se extendería, siguiendo a Nelly Margarita Arenas en el siguiente capítulo, a una pérdida de la confianza de la ciudadanía. Considera, en este sentido, que la retórica populista del presidente no emana del apoyo popular, pues tiene dificultades para construir un liderazgo populista y carismático.

Llegados a este punto, habremos comprendido las características principales del populismo autoritario no solo de derechas, sino de una amplia parte de los partidos políticos de diferentes países, así como seremos capaces de reconocer las estrategias discursivas y multimodales que frecuentan. Estaremos preparados para adentrarnos en la última parte del libro, donde Ludwig Deringer nos aproxima a una de las aportaciones más novedosas y que han tenido una menor acogida en las publicaciones científicas: el análisis de la oposición al populismo a través de la literatura. Los capítulos anteriores han revelado las estrategias populistas, sin embargo, en este caso, se desvelan las estrategias de oposición al populismo en las narrativas de no ficción, mostrando el potencial de la literatura para reflejar las consecuencias de un populismo autoritario que impacta con fuerza en los cuerpos de las personas, en especial, de aquellas que se alejan de la hegemonía allí donde residen. Cuerpos racializados, cuerpos abyectos que no solo son representados como exogrupo en el discurso populista, sino que, además, son contruidos como los otros cuyas vidas no importan, legitimando el encierro carcelario de solicitantes de asilo, como en el caso narrado por Behrouz Boochani, o justificando las necropolíticas migratorias en la frontera estadounidense, como nos muestra Valeria Luiselli, en cuya obra enfatiza la relación entre discurso y populismo. En este capítulo se da cuenta del análisis de tres narrativas en las que los protagonistas son las víctimas del populismo, víctimas que hablan para contar el dolor del marco nativista del que se despliegan procesos de deshumanización y estrategias de manipulación basadas en la retórica populista. Y como nos muestra Deringer, el escritor Suketu Mehta va un paso más allá y construye un manifiesto migrante con el que desmontar el rechazo populista a la migración. Para ello, señala cómo se configura el populismo como una narración y como una estrategia, y apuesta por visibilizar las demandas de los migrantes y la necesidad de redefinir la cultura y la política estadounidense para contrarrestar los marcos populistas, reconociendo los vínculos entre populismo, colonialismo y racismo.

Internatioinal Discourses of Authoritarian Populism es una obra fundamental para aquellas personas que quieran profundizar en el populismo autoritario, en los factores de su auge y consolidación, en sus (re)articulaciones y en las consecuencias a las democracias liberales.

Referencias bibliográficas

Charaudeau, Patrick; Gentile, Antoinette M. 2009. Reflexiones para el análisis del discurso populista. *Discurso & Sociedad* 3 (2): 253-279.

Laclau, Ernesto. 2005. *On Populist Reason*. London: Verso.

Mudde, Cas. 2007. *Populist Radical Right Parties in Europe*. London: Cambridge.

Mudde, Cas; Rovira-Kaltwasser, Cristobal. 2007. Studying Populism in Comparative Perspective: Reflections on the Contemporary and Future Research Agenda. *Comparative Political Studies* 51 (13): 1667-93.

Reseña de Pastor, Susana. 2022. *Español académico como LE / L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Londres / Nueva York: Routledge.

Tatiana Hunko

Universidad Nacional Oles Gonchar de Dnipro, Ucrania

Las universidades, cada vez más, centran sus discursos en la internacionalización, lo que provoca que un gran número de estudiantes con competencia lingüística limitada requiera apoyo para desarrollar su estilo académico. Alcanzar un cierto nivel del discurso académico es una ardua tarea tanto para nativos como no nativos de una lengua, pues es un registro que debe entrenarse. Adquirir tal competencia requiere muchas horas de preparación, entrenamiento y estudio. Esta afirmación, cierta para cualquier alumno que aborda esta tarea en su lengua materna, cobra aún más importancia cuando nos referimos a los alumnos que estudian en un idioma diferente de su lengua materna. Como profesora no nativa de español puedo dar fe de ello, ya que dominar el estilo académico forma parte de mi propia experiencia, primero como alumna y más tarde como docente e investigadora.

El discurso académico ha sido objeto de atención de los investigadores durante décadas y ha generado una extensa producción científica, hecho que no es de extrañar dada su relevancia en el mundo de la enseñanza superior. Desde los principios de este siglo, la publicación de trabajos enfocados al español académico no ha hecho más que aumentar. En la última década, ha aparecido una cantidad importante de publicaciones dedicadas tanto a la producción escrita de textos académicos como al estudio de los géneros orales en la L1. Destacan, entre muchos otros, los trabajos editados por Montolío (2014), Ballano y Muñoz (2015), Castelló (2015), Núñez Cortés (2015), Prat y Peña (2015), Salazar y García (2021). De manera similar, los trabajos publicados en los países de Hispanoamérica por Neira y Ferreira (2011), Natale y Stagnaro (2017), Navarro y Aparicio (2018) ofrecen una gran aportación al campo del español académico. Finalmente, contamos con una serie de manuales cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje del discurso académico en español como L2/LE (Vázquez 2007, Goethals 2011, Larrañaga 2015).

La publicación del libro *Español académico como L2/LE: destrezas, competencias y movilidad universitaria* de Susana Pastor Cesteros supone una gran ayuda tanto para los alumnos que aspiran a producir textos académicos de calidad como para los profesores cuyo objetivo sea proporcionar a sus estudiantes unas herramientas eficaces para la elaboración de dichos textos. El libro consta de diez capítulos, en los que se aborda el concepto de lenguaje académico desde una multitud de perspectivas, entre ellas la sociolingüística, la pragmático-lingüística y la intercultural. La autora se propone encontrar el equilibrio entre la teoría y la práctica, objetivo que logra con éxito. En cada uno de los diez capítulos mencionados, se invita al lector a la reflexión previa con una serie de preguntas de contextualización sobre el tema en cuestión. Asimismo, se ofrece una ampliación posterior a través de fuentes bibliográficas y enlaces de interés para profundizar en la materia al final de cada capítulo. De la misma manera, se proponen ejemplos y modelos de actividades prácticas para modificarlas según el perfil del alumnado y llevarlas al aula, a la vez que se exponen estrategias y pautas a la hora de realizar dichas actividades en

clase. Cabe mencionar que uno de los aciertos del libro, lo constituyen los apartados dirigidos explícitamente a los profesores, invitándolos a la reflexión sobre su propia docencia con una serie de preguntas y tareas tanto prácticas como teóricas.

El primer capítulo se centra en acotar qué significa el concepto de español académico (EA) como segunda lengua (L2), con ayuda de una extensa revisión de fuentes bibliográficas dedicadas al tema en cuestión. Además, la autora ofrece una visión panorámica del fenómeno de la movilidad internacional, poniendo un foco especial en las tendencias actuales del crecimiento del mismo. Como consecuencia, el español académico se presenta como un fenómeno universal. Se busca un denominador común, o sea, una serie de características del discurso académico y estrategias de su uso que sean universales e inmutables, independientemente de la disciplina o campo de investigación en los que se aplican. Para la investigadora, el EA es un fenómeno global con reglas propias, recursos y características totalmente aptos para ser clasificados y enseñados a los estudiantes con tales necesidades específicas. Para ello, se resalta la importancia de formar la competencia académica en ELE, enfocando la tarea desde la perspectiva de las destrezas lingüísticas, es decir, desde la comprensión y la producción en sus dimensiones oral y escrita.

El segundo capítulo, titulado “La gramática y léxico de especialidad en el discurso académico”, nos ofrece todo tipo de materiales y estrategias necesarias para una exitosa producción de textos académicos orales o escritos. Basándose en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER 2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC 2006), la autora determina el B2 como el nivel mínimo de competencia lingüística necesario para un buen aprovechamiento de una estancia de estudios en una universidad de un país hispanohablante. A continuación, analiza los aspectos gramaticales que pueden resultar complicados a la hora de interpretar y producir textos académicos, entre los cuales cabe mencionar la visibilidad del autor, el uso de los tiempos verbales, la coherencia y la cohesión del texto. Asimismo, se ofrece una revisión de mecanismos lingüísticos que conforman los textos académicos.

En el siguiente capítulo, la atención de la investigadora se centra en los géneros académicos orales, tradicionalmente menos estudiados, pero no por ello menos importantes. La autora adopta la perspectiva del estudiante no nativo en su clasificación de los géneros con el propósito de ofrecerle una serie de propuestas para mejorar el aprendizaje, fomentar la participación en la vida universitaria y realizar con éxito sus estudios en L2/LE. Con esta finalidad se analizan las destrezas orales desde la perspectiva del discurso académico: la comprensión oral como la menos estudiada, a pesar de su papel esencial en el aprendizaje; la interacción oral como la destreza más desarrollada lógicamente entre el alumnado y, por último, la expresión oral como objeto de la evaluación final. Del mismo modo, se destaca la importancia del desarrollo de la competencia multimodal en los estudiantes internacionales, ya que en gran medida ayuda a compensar sus posibles dificultades lingüísticas.

El cuarto capítulo, cuyo título es “Géneros académicos escritos”, está dedicado al análisis de la comprensión lectora y la producción escrita dentro del discurso académico. La autora sostiene muy acertadamente que no existe escritura sin una lectura previa y por esa razón dedica la primera parte del capítulo a la comprensión lectora. Allí se presentan múltiples iniciativas sobre la enseñanza de la lectura al igual que orientaciones didácticas, listas de bibliografía, pautas y estrategias.

En lo que se refiere a la escritura académica, Pastor Cesteros ofrece una visión cognitiva de la misma, es decir, no como un mero instrumento de redacción, sino como una manera de incorporarse como autor al campo discursivo de la materia. La investigadora trata el aspecto socio-

pragmático de la escritura académica resaltando la importancia para el estudiante de intercambio de interiorizar las convenciones socio-pragmáticas de la tradición académica de la lengua en general y de la especialidad en particular. Según la autora, es importante tener en cuenta que un estudiante internacional no dispone de la misma visión pragmalingüística que uno nativo. Por otro lado, la dimensión multimodal en el discurso académico cobra una gran relevancia en la monografía, ya que, como sostiene la autora, el texto académico ya es multimodal por naturaleza.

El capítulo cinco, que tiene por título “La competencia intercultural académica”, cierra la primera parte del libro, centrada en las destrezas y competencias en el español académico como L2/LE. En este último apartado se pone de relieve la variabilidad de las tradiciones académicas y se aborda el tema del discurso académico desde la perspectiva de la interculturalidad, un enfoque totalmente necesario en los tiempos que corren y que ha cobrado una gran importancia en las últimas décadas, dado el crecimiento que presenta el fenómeno de la movilidad universitaria internacional. La autora aborda, entre otros aspectos, el problema del choque intercultural académico, a la vez que ofrece una serie de soluciones e iniciativas para hacer frente a las posibles dificultades de integración de los estudiantes internacionales.

La segunda parte del libro está dedicada al diseño curricular y planificación de cursos de español académico. La abre el capítulo seis, titulado “Análisis de necesidades y pautas para la planificación”. El objetivo de la autora en esta sección es aplicar todos los aspectos expuestos hasta este momento a la didáctica y la metodología de la enseñanza de la lengua, partiendo de un concepto esencial para la planificación curricular: el análisis de las necesidades del alumnado. En el capítulo se ofrece una reflexión sobre qué es un análisis de necesidades de calidad y de qué manera puede contribuir a establecer los objetivos para la futura formación del alumnado extranjero y ayudarlo a adaptarse al nuevo contexto académico. Finalmente, la mayor aportación de este apartado la constituyen siete propuestas de formularios de análisis de necesidades, flexibles en su estructura y adaptables a todo tipo de alumnado, sea cual sea su contexto educativo o especialización. De esta manera se le ofrece al docente de ELE un material valioso e imprescindible para la creación de un curso de español académico como L2/LE.

En el capítulo siete, que tiene por título “El enfoque basado en géneros académicos”, vemos que la investigadora vuelve a centrar su atención en el concepto de géneros académicos, abordado con anterioridad en los capítulos tres y cuatro de la presente monografía. Sin embargo, ahora lo hace con más detalle y desde una perspectiva diferente. La autora parte del concepto de la pedagogía de género en el estudio del español con fines específicos, proponiéndolo como base metodológica para el aprendizaje del discurso académico en español. Más adelante, se ofrecen unos esquemas a seguir para desarrollar dicho enfoque, se valoran varias opciones formativas en ese ámbito y se exponen las pautas para la programación de cursos y talleres de español académico como L2/LE. Para recapitular el tema, Pastor Cesteros nos proporciona todo tipo de información acerca de los centros de escritura, cursos y recursos de formación existentes, además de una relación de los diversos sitios web dedicados a la escritura académica en ELE.

Todo profesor sabe que el éxito de una clase e incluso del curso entero depende en gran medida de la selección correcta de los materiales. De ahí la importancia del siguiente capítulo, en el que la autora pone al alcance del lector una selección de recursos para el aprendizaje del español académico. Tras una reflexión sobre los requisitos que deben cumplir los materiales didácticos en cuestión, la autora destaca varios factores determinantes a la hora de elegirlos, a saber, la competencia comunicativa en L2, la competencia académica (sea en L1 o L2), el estilo de

aprendizaje y la capacidad de autonomía del alumno. Otra aportación sumamente útil que ofrece este capítulo es la tipología de actividades recomendadas para la enseñanza de español académico, clasificadas en función de las destrezas y competencias a desarrollar: la comprensión auditiva y lectora, la expresión escrita y oral. Finalmente, podemos encontrar una descripción detallada de recursos en línea, tales como los MOOC, las actividades interactivas, los recursos digitales que ofrecen los Centros de Escritura y un largo etcétera. Sin duda, la recopilación de materiales expuesta en este apartado es de gran utilidad y ayuda tanto para docentes como para el alumnado.

En el noveno capítulo, sobre “El uso de corpus como herramienta en el ámbito académico”, Pastor Cesteros demuestra con ejemplos sólidos y concluyentes las ventajas del uso de los corpus lingüísticos en la enseñanza de español académico como L2/LE. La autora aboga por la extensión del uso del corpus, restringido tradicionalmente al campo de la investigación, a la enseñanza de ELE en general y a la del español académico en particular. Por esa razón, propone una serie de pautas para la utilización correcta y efectiva del enorme volumen de material que nos ofrecen los corpus y explica en detalle las estrategias para sacarle el máximo partido en nuestras clases de español académico. Al final, se nos ofrece una selección de corpus tanto generales como académicos, especificando los pormenores de su utilización y aplicación didáctica.

La evaluación del alumnado internacional es, probablemente, el tema más acuciante de la práctica docente universitaria. Realizar una evaluación correcta supone seguir una serie de criterios no siempre aplicables a los estudiantes de intercambio. Por este motivo, en el último capítulo, titulado “*Feedback* y evaluación del alumnado no nativo”, la autora plantea una serie de dudas relacionadas con este aspecto de la docencia. Lo que se propone más adelante son unas soluciones rentables y eficaces: un esquema de evaluación flexible y dividido en varias fases con criterios propios para cada una de ellas.

Por otro lado, en este capítulo se vuelve a resaltar la necesidad de implementar un requisito lingüístico obligatorio para todo estudiante extranjero que vaya a cursar sus estudios en español. Es preciso subrayar que no se trata solamente de una certificación general del dominio de la lengua, sino también de su vertiente académica. La implementación de la certificación académica es una iniciativa que, una vez cumplida, puede garantizar al alumno internacional una estancia de estudios exitosa y satisfactoria.

En suma, *Español académico como L2/LE: destrezas, competencias y movilidad universitaria*, de Susana Pastor Cesteros, constituye una aportación valiosa al campo de la enseñanza del discurso académico en ELE. Como ya se ha dicho, dominar el discurso académico es una ardua tarea que cada estudiante universitario tiene que realizar para un buen aprovechamiento de su estancia en una universidad extranjera. Es obvio que la navegación en los tormentosos mares del español académico requiere una especie de guía que oriente tanto al estudiante como al docente y les ofrezca todas las estrategias necesarias para llegar a buen puerto. El libro de Susana Pastor Cesteros cumple exitosamente dicha función, ofreciendo sin duda una herramienta esencial para la enseñanza y aprendizaje de español académico como L2/LE. Su valor reside en ofrecerle al lector de una manera concisa y accesible todo tipo de materiales, estrategias, ejemplos y soluciones prácticas imprescindibles para la producción de los textos académicos de calidad.

Referencias bibliográficas

- Ballano, Inmaculada; Muñoz, Itziar, eds. 2015. *La escritura académica en las universidades españolas*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Montolío, Estrella. 2014. *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel.
- Navarro, Federico; Aparicio, Graciela. 2018. *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes en la universidad*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Núñez Cortés, Juan Antonio, ed. 2015. *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Prat, Juan José; Peña, Ángel. 2015. *Manual de escritura académica*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Reseña de Penas, M.^a Azucena. 2018. *El cibertexto y el ciberlenguaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cristina Vela Delfa

Universidad de Valladolid

En las últimas décadas, el análisis de la lengua en la comunicación digital ha pasado de ser un área de investigación emergente a consolidarse dentro de los estudios lingüísticos. Y, aunque las primeras obras surgieron fundamentalmente en el ámbito anglosajón, cada vez son más las que se publican en y sobre lenguas diferentes del inglés. En el caso del español, el último decenio ha sido especialmente fecundo: han aparecido trabajos muy interesantes que abordan las propiedades de los textos digitales desde perspectivas muy variadas. En este sentido, la propuesta de Azucena Penas Ibáñez se torna de especial interés. Publicada en el año 2018, asume un planteamiento muy abarcador. El libro se divide en dos partes diferenciadas, como queda anunciado en el propio título: *El cibertexto y el ciberlenguaje*. Esto permite a su autora tocar la mayoría de los aspectos que rodean el fenómeno de la comunicación digital, desde los estrictamente lingüísticos hasta los que conciernen a la cibercultura.

A pesar de esta diversidad temática, la obra está excelentemente organizada. Así, en la primera parte se abordan cuestiones relativas al fenómeno cultural y, en la segunda, se tratan de forma más específica los aspectos textuales.

La primera parte del libro nos ha parecido especialmente interesante, por lo completa que es y lo bien documentada que está. La conforman cuatro capítulos en los que se tratan temas muy diversos: el cibertexto, la hipertextualidad, las comunidades virtuales o los géneros discursivos de la esfera digital son algunos de ellos.

El primer capítulo está dedicado a explicar el fenómeno de la cibercultura en su dimensión social, tecnológica y simbólica. Se trata de una sección muy bien fundada en la que la autora define algunos conceptos clave para entender la comunicación actual. Sin lugar a duda, estas páginas constituyen un instrumento muy útil para cualquiera que se adentre en el tema por primera vez. La autora reflexiona sobre los cambios vertiginosos que hemos vivido en los últimos años, en los que la cultura digital ha transformado el panorama social, político y económico.

Por su parte, el segundo capítulo se adentra en el universo del hipertexto. Desde un profundo conocimiento de la lingüística textual y haciendo una excelente actualización de las nociones clásicas aportadas por esta disciplina, la autora nos introduce en cuestiones como la transtextualidad y la hipertextualidad en los textos digitales. Fenómenos como los cambios en la construcción textual y en los mecanismos que regulan la recepción y lectura de estos textos son tratados de forma muy acertada en este capítulo. Llama especialmente la atención la amplia fundamentación bibliográfica presentada en el libro y la interesante manera en que la autora es capaz de observar fenómenos tan novedosos y actuales desde marcos teóricos más tradicionales. Así, por ejemplo, en este apartado se repasa la manera en que se concretan, en el medio digital, unidades básicas como el párrafo, o principios como el de linealidad. Resulta especialmente completo e interesante el apartado dedicado a la definición de hipertexto y el comentario de sus

principales características. A partir de ellas se aborda de manera crítica la definición del texto como unidad comunicativa mediante una aproximación lúcida y muy novedosa y la forma en que esta se transforma en el medio digital.

En el capítulo tercero se retoman las propiedades constitutivas del texto, coherencia, cohesión, adecuación o aceptabilidad, entre otras, para aplicarlas al universo del texto digital. Resuelta especialmente interesante reflexionar sobre la manera en que las peculiaridades descritas en el capítulo segundo modifican cuestiones clave del entramado textual digital. Por ejemplo, la progresión textual se amolda a las novedades de la organización hipertextual. Igualmente atractiva resulta la reflexión sobre los significados explícitos e implícitos en estos textos. De recomendada consulta nos parece el apartado dedicado a la legibilidad y comprensibilidad de los textos digitales, por su atractivo teórico y su potencial aplicado. La redacción de contenidos para el medio digital está sujeta a principios propios que inciden tanto en elementos formales, como el ancho del texto o la separación entre líneas, por ejemplo, como en cuestiones textuales, concernientes al tipo y a la complejidad de las oraciones. Las frases cortas o el empleo de recursos de formato para destacar partes del contenido son estrategias efectivas que se imponen en el ámbito del cibertexto.

Especialmente relevante resulta, a nuestro modo de ver, el último capítulo de esta primera parte, el cuarto del libro. En él se presenta una panorámica general de los tipos de texto propios del cibertexto en la que tienen cabida desde los géneros primitivos de la comunicación digital, por ejemplo, los SMS o el correo electrónico, hasta los más actuales, como las redes sociales, los videojuegos o las videoconferencias. Este completo recorrido nos ofrece datos históricos de cada una de las aplicaciones analizadas, así como información sobre usos frecuentes y características discursivas.

Establecer listas cerradas, en relación con un medio tan cambiante como el digital, es siempre una tarea complicada y, además, sujeta a constante actualización. Sin embargo, la caracterización propuesta por Azucena Penas Ibáñez, por rigurosa y bien fundamentada desde la mirada del análisis lingüístico, reviste interés más allá de la dinámica cambiante de estas prácticas discursivas. El propósito de la autora es establecer ciertas invariancias propias de la textualidad digital que permitan entender y explicar un fenómeno comunicativo tan versátil. Cabe destacar, además, la extensa labor documental llevada a cabo por la autora que recoge una bibliografía en la que se mezclan los textos más clásicos, como en el capítulo anterior, con referencias más actuales.

El capítulo quinto abre la segunda parte del libro, la dedicada a la lengua en la comunicación digital. Recoge el testigo de una de las preguntas nucleares de este ámbito de estudio: ¿existe una ciberhabla? La autora expone la conocida diatriba entre la descripción de la variedad lingüística del ámbito digital como lengua escrita que participa de rasgos del habla y la que supone que se trata, más bien, de textos oralizados que se manifiestan en el medio escrito. Esta cuestión de la hibridación del medio es tratada de forma muy detallada y acertada, desde una perspectiva crítica que aboga por una alternativa en la que el cibertexto se plantea como un tercer o, incluso, cuarto medio, que complementa, alternativamente, al medio oral, escrito y signado. Tras esta primera parte más argumentativa, el capítulo se cierra con una sección descriptiva en la que se recoge un retrato muy extenso de las características de la ciberhabla en lo que concierne a los niveles fonomorfológico, léxico-semántico y pragmático-comunicativo. Esta sección es especialmente informativa y en ella la autora recoge de forma pormenorizada

un amplio elenco de fenómenos característicos del lenguaje de los medios digitales. El capítulo quinto se cierra con una reflexión sobre la construcción de la identidad en los textos digitales que incluye cuestiones clave para cualquier estudio de corte sociopragmático.

El capítulo sexto de esta obra resulta muy atrayente. Se orienta al análisis del lugar que ocupan los códigos no verbales en la comunicación digital. El estudio de la multimodalidad, fenómeno inherente a toda manifestación lingüística, ha cobrado fuerza en los recientes estudios de la comunicación digital. Trabajos sobre emojis, memes y otros graficones constituyen hoy en día una vía de investigación muy fructífera. En ese sentido, el trabajo de Azucena Penas Ibáñez resulta muy novedoso. Así, por ejemplo, su reflexión sobre la descripción hipermedia del teléfono móvil como aparato cada vez más central en la interacción electrónica demuestra la acertada capacidad anticipadora de la autora.

El capítulo siete, por su parte, resulta especialmente original: la elección de *forocoches* como corpus para el estudio de la *tecnojerga* nos parece muy apropiada. Este capítulo se ha convertido en un texto de referencia para el estudio del léxico propio de los entornos digitales. El enfoque educativo, orientado hacia la ciberalfabetización, que se asume en este apartado, entronca de forma directa con el siguiente capítulo.

Con *Estudio de caso: la comprensión textual del cibertexto informático en usuarios de la primera generación digital o generación posmilenial*, capítulo octavo, se cierra el libro. Se trata, sin duda, del apartado más interesante de la obra. En él se analizan los resultados obtenidos en un estudio de campo realizado con estudiantes de secundaria a los que se pedía que definieran una serie de ítems léxicos relacionados con la comunicación digital. El capítulo está muy bien estructurado y expone de forma clara los objetivos y la metodología del estudio. Sus resultados se presentan de forma sistematizada a partir de gráficos y tablas explicativas. Se analizan distintas variables entre las que se incluyen: los semas en los que se desglosan las palabras, la información textual, la información lexicográfica. Su estudio concluye que la metonimia y la sinonimia son las dos estrategias más usadas en las definiciones.

En cuanto al apartado destinado a la bibliografía, resulta conveniente comentar su organización. Esta se divide en dos secciones. Por un lado, una sección denominada bibliografía, con las referencias a trabajos publicados en papel. Por otro lado, otra denominada “webgrafía” con las referencias albergadas en la web.

En definitiva, como hemos intentado mostrar con esta síntesis de los contenidos, el libro de Azucena Penas Ibáñez es un análisis muy completo y detallado del cibertexto y el ciberlenguaje. Un trabajo que, por su claridad expositiva, su profunda labor de documentación y su rigor metodológico se ha convertido, en los tres años que han pasado ya desde su publicación, en una obra de referencia en los estudios sobre el discurso digital.

Reseña de Cestero, Ana María; Forment, Mar; Gelabert, María José; Martinell, Emma. 2020. *Diccionario audiovisual de gestos españoles. Hablar en español sin palabras*. Alcalá de Henares (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Miroslava Cruz Aldrete

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

En 2020, se publicó el *Diccionario audiovisual de gestos españoles. Hablar español sin palabras*. Es una obra que podríamos considerar única en su tipo, por varias razones; en principio, porque responde a un tema de gran interés en el ámbito del ELE, que es el papel de los gestos como un elemento que forma parte de la competencia lingüística intercultural y, por ende, se convierte en una clave para el aprendizaje y uso de una segunda lengua (Cestero, 1999).

Cabe mencionar que, si bien el estudio de la comunicación no verbal (CNV) no sea un tema reciente, sí lo es el análisis del código gestual que emplean los hablantes nativos de una lengua para incluirlo en la enseñanza de los hablantes de L2/LE (Cestero, 2017a). De ahí que sea notoria la falta de planes de estudio que incorporen en sus programas el abordaje de este aspecto. En este sentido, resaltamos la trayectoria de las autoras del *Diccionario*, Ana María Cestero (Cestero, 2017b), Mar Forment Fernández (Del Mar Forment, 1997), María José Gelabert Navarro, y Emma Martinell Grife (Gelabert y Martinell, 1998), como docentes e investigadoras en el estudio de la CNV en la enseñanza de una segunda lengua. Basta con ver algunos de sus trabajos para entender que, de tiempo atrás, estas investigadoras han discutido sobre “los gestos” como un elemento que requiere ser incluido en los programas de L2/LE. Por tanto, es de celebrar que como resultado de su interés disciplinar surja casi de manera natural este diccionario. Y, además que sea un material de acceso abierto a la comunidad (https://mele.web.uah.es/diccionario_gestos/).

En este sentido, la obra que aquí se reseña es una respuesta a la falta de material didáctico que reconoce que, en el acto comunicativo, los hablantes no solo emplean palabras, sino que sus expresiones pueden ir acompañadas de otros recursos propios de una gestualidad. Así, las autoras nos comparten la idea de que ser competentes en una lengua extranjera implica conocer, entender y usar este tipo de ademanes, que cumplen distintas funciones y aportan un significado específico al momento de su realización. Por ende, es necesario la enseñanza de los ‘signos kinésicos’ para que los estudiantes comprendan la relación léxica directa entre la expresión oral emitida y el significado que se le atribuye al gesto que se produce de manera simultánea. La interpretación de estos signos no admite duda o ambigüedad entre los usuarios de la comunidad que los emplea y, en consecuencia, es importante identificar su variabilidad cultural.

Las autoras del *Diccionario* no eluden esta situación, pues, a pesar de que podemos identificar una comunidad panhispánica, se reconoce que los gestos que acompañan ciertas locuciones no siempre son los mismos en los usuarios del español de América o de España, como podemos apreciar en la bibliografía que se consigna como parte de su marco de referencia (Meo-Zilio y Mejía, 1980, 1983). La gestualidad responde a diversos componentes cognitivos y culturales, como se puede observar en el uso que los hablantes tienen de estos signos manuales, gestuales,

o corporales, de países de lengua española, (Bruce-Gaarder, 1954) que a su vez puede diferenciarse de los gestos empleados, por ejemplo, por determinados grupos sociales.

Aun cuando esta discusión ha sido atendida tempranamente en algunas obras, como señala Smith-Stark (1990) en la reseña que realiza sobre el *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, T1. A-H T.2 I-Z*, quien comenta de manera puntual los aportes de varios investigadores que ya en la tercera década del siglo pasado documentan gestos empleados por diversos países de habla española, estos hallazgos no repercutieron en la enseñanza del español como L2/LE. Y es en los albores del siglo XXI cuando su importancia en este ámbito se reconoce. Considero que reconocer la variabilidad en el uso de los gestos como hablantes del español pondera el hecho que las diferencias lejos de distanciarnos como usuarios de “una misma lengua”, nos conduce a apreciar la riqueza lingüística de cada comunidad hispanohablante.

Interactuar con el *Diccionario audiovisual de gestos españoles. Hablar español sin palabras*, nos conduce a una serie de reflexiones, entre ellas destaco la incorporación del código gestual en la clase de ELE. El docente puede partir desde la identificación del repertorio que los estudiantes del español como L2 tienen sobre los gestos empleados en su lengua materna, así como de las diferencias que existen entre los elementos que integran el repertorio gestual utilizado por los hablantes del español de los varios países en donde es la lengua dominante.

Sin duda, esta obra cumple con el objetivo de ser un recurso didáctico para el docente en el aula de ELE, interesado en la enseñanza de los gestos que favorecen, e incluso, garantizan el éxito en la comunicación y, asimismo, constituye un material complementario para el alumno que aprende el español como L2/LE. Su formato interactivo digital además de ser atractivo por los recursos que despliega, promueve que el usuario se relacione con las diversas secciones que la componen, y atienda a distintos aspectos relacionados con el código gestual empleados por los hablantes de una o más variantes del español.

De acuerdo con las autoras, el *Diccionario* es un inventario compuesto de gestos básicos, utilizados de manera habitual en España; contiene 156 entradas en las cuales se ofrece datos relevantes sobre su producción, significado o función, y se acompañan de 278 diálogos representados. Al respecto, el formato multimedia de este diccionario permite conocer a partir de las representaciones que aparecen en los videos “el gesto en uso”, a la vez que escucha el diálogo correspondiente a una situación prototípica, en el cual se emplearía dicho gesto. Cabe destacar que el contexto comunicativo permite que el observador/aprendiz interprete el significado y la función de dicho gesto.

La selección de los gestos de este inventario, refieren las autoras, se basó en un repertorio de funciones, elaborado a partir de los contenidos funcionales del Plan Curricular 2006 del Instituto Cervantes (Cestero, 2007). De manera general, podemos decir que los gestos consignados se vinculan, por un lado, con la interacción social (fórmulas sociales, peticiones, etc.); con la función fática, p. ej., iniciar o terminar una conversación, pedir que se repita una información o esclarecer alguna duda sobre los mensajes. Por el otro, con las prácticas habituales en la comunicación interactiva que hacen referencia a la descripción o identificación de personas, objetos o lugares; o bien a la acción de sugerir o aconsejar, dar instrucciones, o las formas de expresar sensaciones, sentimientos, vivencias.

El formato del *Diccionario* es amigable; se indica de manera puntual cómo podemos acceder a cada una de las secciones que lo componen. Estos grandes apartados se organizan de la siguiente manera: 1 Portada, 2 Presentación, 3 Índice (de macrofunciones); 4. Dar y pedir infor-

mación; 5. Describir; 6. Referirse a acciones y actividades cotidianas; 7. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos; 8. Expresar gustos, deseos y sentimientos; 9. Intentar influir en el interlocutor; 10. Relacionarse socialmente; 11. Estructurar el discurso; 12. Contraportada.

El *Índice* marcado con el número 3, hace referencia a las “macrofunciones” que responden, como indican las autoras en el espacio destinado para introducir al usuario de este *Diccionario*, al contenido del Plan Curricular del Instituto Cervantes. De este, se desprende la organización de las siguientes secciones (números del 4 al 11), cuyo contenido responde las funciones concretas de los gestos que cumplen las interacciones sociales enlistadas.

Cabe mencionar que algunas de estas secciones se componen de uno o varios subapartados, que especifican distintas interacciones comunicativas, por ejemplo, en el caso del apartado 10, *Relacionarse socialmente*, se encuentra integrado por cuatro componentes etiquetados de la siguiente manera: el uso de fórmulas sociales (saludar y despedirse); recibir (invitar a sentarse, llegar tarde); disculparse; y proponer un brindis. Esta sección, resulta por demás interesante, pues como señalan las autoras es “uno de los apartados más ritualizados”, debido a que las costumbres se engranan en normas de comportamiento, que involucran además de la intervención verbal el componente gestual. Esta sección ilustra sobremanera la forma en que las palabras, el código gestual, y la cultura, se encuentran íntimamente relacionados.

Ahora bien, como parte de este diccionario, se ofrece la Descripción de la realización del gesto. Las autoras comentan que se trata de un intento de ofrecer, además de la producción del gesto a través del video, una explicación de este a través de palabras. Coincido con ellas en que la descripción verbalizada a veces se enriquece con alguna observación, sin embargo, en ocasiones esta tarea no siempre es la más afortunada. Es ineludible desvincular la práctica de enumerar las características del gesto con la tradición que existe dentro del estudio de las lenguas visogestuales, es decir, de describir la realización de las señas. Esta tarea entraña problemas teóricos y metodológicos que colocan en el centro de la discusión la importancia de contar con una herramienta para la transcripción de los datos desde una perspectiva ética y émica, similar a lo que ocurre con respecto a las lenguas orales. Me parece importante hacer mención en este aspecto, dado que las autoras del *Diccionario* consideran que esta obra puede constituir “un material de consulta para antropólogos, lingüistas, psicólogos y especialistas en lenguas de signos”, y por eso, requiere de un trabajo cuidadoso y sistemático para describir la forma en que se producen los gestos que conforman este diccionario.

Coincido con Cestero y colaboradoras, que el corpus que nos ofrecen puede aportar información sobre el uso de los signos kinésicos que comparten los usuarios tanto de las lenguas de señas como de las lenguas orales. Sin duda, abonaría a las investigaciones sobre el contacto de lenguas de distinta modalidad, así como a la comprensión de la naturaleza del lenguaje, y por supuesto, a la enseñanza de los gestos identificados como emblemas, en el desarrollo de la competencia léxico-semántica en la clase de ELE (Belio-Apaolaza, 2019). Al respecto, sería pertinente que en un futuro se pudiera contar con videos de la lengua en uso, que provinieran de contextos naturales y sin actores. Se entiende la dificultad que emana este tipo de estudios, pero, esperemos que, dada la envergadura de este trabajo, pronto pueda ser una realidad.

Dentro de la estructura del diccionario hay un apartado titulado Significado y uso, en el cual se ofrece información relevante sobre el gesto, considerando, p. ej., las variantes correspondientes al nivel sociocultural, o grupo etario de quienes suelen realizarlo. Es una información relevante, si pensamos en el llamado acento kinésico extranjero y acento visual extranjero, al que hacía referencia Poyatos (2017) en su texto “La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como Lengua extranjera”

Por último, es de celebrar que se ofrezcan uno o más Diálogos, para ejemplificar a partir de distintos contextos, los gestos del Diccionario. Es decir, se presenta más de un diálogo para cada gesto, a fin de que el usuario disponga de un ejemplo del gesto en relación con más de una forma de expresión lingüística equivalente. Este aspecto se vincula con el reconocimiento de la diversidad del uso específico de los gestos, y su papel comunicativo en una cultura particular (Canfield 1946, Green 1968, Poyatos 1975).

De acuerdo con Antes (1996), los gestos son en sí un sistema semiótico, porque tienen significado sin el apoyo de las palabras. El hecho de que los gestos representan una forma de comunicación intencional, culturalmente específica, debiera, por tanto, ser empleado por los profesores de lengua extranjera para enseñar la lengua y cultura. Para este investigador, la fluidez cultural, que incluye el conocimiento de los gestos, es tan importante como la fluidez lingüística a la hora de aprender una segunda lengua.

Ya para finalizar es conveniente recordar que los gestos se han estudiado en el proceso de adquisición de una primera lengua, en su relevancia en el desarrollo cognitivo y social de la comunicación. Sin embargo, poco se ha discutido como un elemento relevante en el aprendizaje de una L2. Este diccionario nos demuestra que una clave para el aprendizaje y uso del español como una segunda lengua se tiene en nuestras manos, en nuestros gestos.

El uso de los gestos no es cosa menor. Hay detrás de este componente que se observa en las lenguas, orales o de señas, un soporte cultural y neurolingüístico que, si bien Cestero y colaboradoras en esta oportunidad no lo expresan, constituye una línea de investigación que debiera cultivarse, y que desde hace por lo menos dos décadas, la lingüística cognitiva ha aportado datos interesantes que abonan a la comprensión del lenguaje a partir de nuevas discusiones sobre la organización y jerarquía de los gestos y las palabras en el sistema lingüístico empleado por sus usuarios (Gómez Molina, 2004).

El trabajo de Cestero y colaboradoras es valioso porque nos conduce a ponderar el interés por la gestualidad, no solo como un elemento en el proceso de adquisición de la lengua materna, o en las alteraciones de lenguaje, sino en el uso de los gestos en la comunicación, y en la construcción del significado. Y con ello, entender su papel y relevancia en el aprendizaje de un segundo idioma. He aquí que *el Diccionario audiovisual de gestos españoles Hablar en español sin palabras*, es una obra que nos invita a reflexionar en el hecho que ser usuario de una L2 o de una L1 implica conocer la gestualidad que conlleva cada lengua. Y, por tanto, debiéramos asumir que aprender hablar cualquier idioma va más allá de las palabras.

Referencias bibliográficas

- Antes, Theresa. 1996. Kinesics: The Value of Gesture in Language in the Classroom. *Foreign Language Annals* 29 (3): 439-448.
- Belío-Apaolaza, Helena Sofía. 2019. La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages* 12: 1-25.
- Bruce Gaarder, Alfred. 1954. *El habla popular y la conciencia colectiva*. Tesis de doctorado, UNAM, México, Cap. 10. "Los ademanes, señales y gestos", pp. 198-210.

- Cestero, Ana María. 1999. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero, Ana María. 2007. La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: apuntes para su enseñanza. *Frecuencia L. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera* 34: 15-21.
- Cestero, Ana María. 2017a. La comunicación no verbal. En A. M. Cestero e I. Penadés, eds. *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cestero, Ana María. 2017b. Comunicación no verbal y diversidad cultural: necesidades y recursos en EL2 y ELE. En D. G Níkleva, ed. *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Bern: Peter Lang, pp. 339-382.
- Del Mar Forment, María. 1997. Verbalización de la gestualidad de la gestualidad en el aprendizaje de E/LE. *Frecuencia-L, Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera* 4: 27-31.
- Gelabert, María José; Martinell, Emma. 1998. Aprender una lengua es también aprender sus gestos (Proyecto de un diccionario de gestos). *Actas Primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional ASELE*, pp. 297-305.
- Gómez Molina, José Ramón. 2004. La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs. *Vademecum para la formación de profesores; enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 491-510.
- Green, Jerald. 1968. *A Gesture Inventory for the Teaching of Spanish*. Philadelphia: Chilton Company: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2760/2756>
- Lincoln Canfield, Delos. 1946. The 'Rubrica' of the Hispanic Culture Pattern. *Hispania* 29 (4): 527-531.
- Meo-Zilio, Giovanni; Mejía, Silvia. 1980. *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol 1 A-H*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 190, 235.
- Meo-Zilio, Giovanni; Mejía, Silvia. 1983. *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica, Vol..2 I-Z*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 190, 235.
- Poyatos Fernando. 2017. La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera. En A. M. Cestero, dir. *E-eleando. ELE en la Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Poyatos, Fernando. 1975. Gestures Inventories: Fieldwork Methodology and Problems. *Semiotica* 13 (2): 199-222.

RESEÑA DE CESTERO, ANA MARÍA; FORMENT, MAR; GELABERT, MARÍA JOSÉ; MARTINELL, EMMA. 2020. DICCIONARIO AUDIOVISUAL DE GESTOS ESPAÑOLES. HABLAR EN ESPAÑOL SIN PALABRAS

Smith-Stark, Thomas. 1990. Reseña de Giovanni Giovanni Meo-Zilio y Silvia Mejía. *Diccionario de gestos: España e Hispanoamérica*, t1. A-H, t.2 I-Z. (1980-1983). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 190, 235, pp. 246, fotografías. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 38 (1): 384-391: <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/2663>