

MOVILIDADES Y LENGUAS: PUNTOS DE ENCUENTRO II

Vera Cerqueiras y Fernando Fischman (Coordinadores)



Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Movilidades y lenguas : puntos de encuentro : II / Fernando Fischman ... [et al.] ;
compilación de Fernando Fischman ; Vera Cerqueiras. - 1a ed. - Ciudad Autónoma
de Buenos Aires : Fernando Fischman, 2022.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-88-6613-0

1. Migración. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Lenguas. I. Fischman,
Fernando, comp. II. Cerqueiras, Vera, comp.
CDD 305.8001

Índice

Movilidades y lenguas: puntos de encuentro II

Prólogo	4
“Investigación sobre los cambios en las motivaciones y actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas. Experiencias de aprendizaje de la lengua quechua en la Universidad Nacional de Jujuy”-Silvia Alejandra Torres	6
“¿Se puede incorporar el lenguaje inclusivo en la enseñanza de español?: Debates y tensiones”-Daniela Novick	28
“No sé de qué forma demostrar afecto que no sea pagando todo lo que necesitan: envío de remesas como”-Maryoly Ibarra	46
“Bioética y antropología de la salud: Desafíos y oportunidades de un Comité de Bioética en un hospital público en CABA”- Martín Kleiman	71
“Migración, lengua y formación docente: trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia”- Julieta Taquini	95
“Las voces de los niños migrantes indígenas, un estudio sobre su discriminaciónHaydee”- Maricela Mora Amezcua	125
“Migraciones y convivencia intercultural. Elementos del transnacionalismo para el estudio de las danzas afro de migrantes latinoamericanas en Santiago”- Diana Duarte Bernal	139
“Utopías y distopías de lo intercultural” -Daniela Contursi y Matías Morano	160
“Lengua, relaciones interculturales y migración externa. Representaciones sociales de docentes y directivos del AMBA.”- Paula Luciana Buratovich	182
“Una experiencia de enseñanza de español para personas sordas” -Augusto Zürcher	199
“Educación internacional en perspectiva intercultural: las nuevas tecnologías y la gestión creativa como motor del cambio” -Andrea Hidalgo y Elizabeth Colorado Herrera	223
Biodata	239



Prólogo

Esta publicación reúne ponencias presentadas en las Segundas Jornadas-taller “Interculturalidad, movilidades y lenguas” llevadas a cabo los días 28 y 29 de octubre de 2021. En ellas se propuso reflexionar sobre la interculturalidad en relación a las migraciones, movilidades y lenguas desde diferentes campos, variadas perspectivas y mediante géneros discursivos diversos.

Las Jornadas, pensadas como una instancia de profundización de las cuestiones tratadas en los tres programas de posgrado del Área de Estudios Latinoamericanos (ADELA) de FLACSO Argentina, el Diploma Superior en Migraciones, Movilidades e Interculturalidad en América Latina que ya desarrolla su duodécima cohorte, el Diploma Superior en Gestión y Enseñanza del Español que transita su décima edición y el Diploma Superior en Diversidad lingüística en contextos de escolarización cuya cursada comienza este año, proponen la indagación en cuestiones de relevancia creciente en el contexto regional e internacional aunando múltiples perspectivas.

La participación en las Jornadas anima a la pluralidad: temática, discursiva, metodológica e institucional, además de focalizar paralelamente en los procesos de alfabetización académica en instancias de taller y procesos de reescritura. Alentamos la participación de jóvenes investigadores y profesionales en Humanidades y Ciencias sociales, y propiciamos una mirada crítica sobre la transmisión, la producción y el análisis de saberes, en consonancia con el paso por los ciclos de formación que ofrecemos desde nuestro espacio académico, que no tiene por objeto la homogeneización, sino más bien la confluencia de conceptos y experiencias previas propicias para visitar y repensar prácticas y conceptualizaciones.

En su edición 2021, las Jornadas exhiben algunos hilos conductores que se organizan bajo la forma, por un lado, de modos de intervención: en la territorialidad de prácticas identitarias, en la identificación con el espacio público, en la delimitación de un marco/teatro de operaciones, y, por otro, en la gestión del conocimiento, mediante el análisis y la valoración de propuestas de interculturalidad académica y lingüística.

Nos interesa especialmente poner en discusión procedimientos y relevar prácticas con un andamiaje teórico que los despegue de lo meramente anecdótico o descriptivo.

Se trata de sobrepasar el límite del "caso", al servicio de la transferencia a situaciones nuevas o a la revisión de teorías y posicionamientos rígidos.

Con estas premisas como guía, ofrecemos este volumen para continuar los diálogos iniciados en nuestros espacios de formación.

Investigación sobre los cambios en las motivaciones y actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas. Experiencias de aprendizaje de la lengua quechua en la Universidad Nacional de Jujuy

Silvia Alejandra Torres

“La lengua quechua me ha despertado el sentimiento de revivir mi pasado, darle un espacio. Me puso en contacto con mis abuelos. Ahora valoro todos sus conocimientos sobre cultura andina. Hoy ocupa un lugar importante para mi existencia” (Dora, 47 años, asistente del “Curso Introductorio a la Cultura Quechua y su Lengua” en la UNJu).



Introducción

El presente trabajo se propone presentar la investigación realizada en el marco de la apertura del primer “Curso Introductorio a la Cultura Quechua y su Lengua” en la UNJu (Universidad Nacional de Jujuy) como Trabajo Final Integrador del Diploma Superior en Gestión y Enseñanza del Español - Cohorte 1 de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales culminado en 2020.

La hipótesis de trabajo pretende dar cuenta de una transformación o cambio favorable en las actitudes hacia las lenguas indígenas, lo que provoca acciones de revalorización y revitalización lingüística en diferentes contextos sociales, educacionales y políticos. En este trabajo nos enfocaremos específicamente en la comunidad lingüística conformada por los asistentes al curso. Identificaremos, describiremos e interpretaremos cómo esas actitudes positivas se evidencian en el ámbito universitario y repercuten en la praxis, al visibilizarse en motivaciones para aprender el runasimi y visibilizarlo como lengua de herencia, lengua segunda o en la revitalización de lengua materna o L1 en algunos cursantes.

El curso tuvo gran repercusión en el ámbito académico ya que asistieron estudiantes, egresados y docentes de diferentes carreras de la Universidad y público en general ya que se realizó una amplia difusión y convocatoria por tratarse de una actividad de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Contó con la presencia fundamental de la docente intercultural Delia Huerta Chile. Entre sus estudiantes, además de los pertenecientes a la UNJu, asistieron jubiladxs, artistas de la zona de la Quebrada, estudiantes de tecnicaturas y de otras instituciones como IES, Institutos Terciarios de Formación Docente, profesionales, etc. Es importante aclarar que asistí al curso desde el mes de agosto hasta diciembre de 2019, lo cual me permitió realizar una observación participante durante los cuatro meses que comprendió el dictado del mismo.

Observaremos los modos en que se da a conocer la actitud hacia las lenguas a través del registro etnográfico de los intercambios comunicativos que se producen en las clases de quechua entre pares y con la docente y en otros eventos que se generan en contextos de encuentros y eventos culturales que se organizan en el devenir del curso (por ejemplo “Jornada del maíz”, “Encuentro de la queñua”, charlas de invitados quechua hablantes a la Facultad como los hermanos de la comunidad Q'ero de Perú). Para completar el corpus de la presente investigación socializaremos análisis y aspectos relevantes de las entrevistas realizadas a los asistentes que dan cuenta de los cambios en las actitudes hacia la lengua quechua. Este recorrido de exploración no puede dejar de lado a las organizadoras del curso pertenecientes a la Carrera de Letras y a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, que se comprometieron en el lanzamiento y difusión del curso; por lo cual sus valoraciones y opiniones son importantes ya que este esfuerzo conjunto respondió a una demanda real del espacio de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas ausente aún en la formación de los profesorado y carreras de la FH y CS.

Finalmente, se reflexionará acerca de las perspectivas de las lenguas minoritarias con respecto al español como dominante o mayoritaria (Dorian, 1993; Messineo, Hecht 2015) y sobre los procesos de revitalización de las lenguas indígenas, ya que a lo largo del trabajo se abordará la situación que atraviesan estas lenguas en Jujuy.

➤ Puntos de partida teóricos

En el presente trabajo, que se encuadra teóricamente en un enfoque Sociolingüístico, en la Sociología del Lenguaje, y aborda problemáticas en relación a las Ideologías lingüísticas en relación a la Glotopolítica, pretendemos indagar acerca de las motivaciones que tuvieron las personas que se acercaron a la universidad a tomar clases de quechua. Nos interesa hacer un análisis inicial sobre las representaciones y actitudes hacia las lenguas indígenas. Estas representaciones son construcciones sociales que repercuten en la valoración de las lenguas y en la toma de decisión sobre qué lengua o lenguas enseñar a los hijos, cuál/es hablar en público, en la escuela o en el ámbito privado. Trabajaremos tópicos y bibliografía específica con el fin de realizar una investigación de la situación histórica y actual de las actitudes hacia las lenguas autóctonas. Caracterizar la heterogeneidad de los hablantes de lenguas nos ayudará a reflexionar acerca del fenómeno de revitalización de lenguas indígenas, los aciertos, avances y obstáculos que se suscitan alrededor del mismo.

Para lograr este propósito adoptaremos la Etnografía del habla como perspectiva teórico-metodológica y los aportes de la Sociolingüística y el Análisis del discurso para abordar el entramado de lengua y contexto en el marco de las ideologías lingüísticas, noción que definiremos para una mejor comprensión del marco teórico-metodológico, para lo cual apelaremos a la Glotopolítica.

Según Nancy Dorian “las lenguas rara vez son admiradas a muerte, pero frecuentemente son despreciadas hasta la muerte” (Dorian, 1993). El aporte de esta investigadora es pertinente en el abordaje que estamos intentando llevar a cabo. La frase seleccionada es ilustrativa de las repercusiones y consecuencias que pueden provocar las actitudes en relación a la permanencia, los cambios y revitalización de las lenguas (en este caso de denigración hacia las lenguas minoritarias).

Consideramos importante expresar que nuestra concepción de lengua está en absoluta relación con el contexto social y cultural de la comunidad lingüística. Los grupos sociales construyen su identidad a través de la o las lenguas que hablan.

El empleo que de su lengua hacen el hablante o los hablantes o la relación que con ella mantienen, a fin de, en una dirección, afirmarse como parte de un grupo social o político o, en otra, evitar ser identificados como constituyentes del mismo” (Sánchez Vicente, 2011).

Estas reflexiones nos llevan a aclarar lo que entendemos por variedades lingüísticas, las cuales viabilizan la construcción de identidad por parte del grupo de hablantes que las utilizan y hacia las cuales refieren su actitud. Parafraseando al *Diccionario de Términos Clave ELE*, la variedad lingüística hace alusión a que una misma lengua puede tener una diversidad de usos según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea (Guastalegnanne, Luppino, 2018). Tanto la Sociolingüística como el Análisis del discurso a través de la descripción que realizan de las lenguas establecen relaciones entre los aspectos internos de las lenguas (como por ejemplo la pronunciación, el léxico o cuestiones morfosintácticas) y factores sociales o del contexto de los hablantes que hacen uso de la variedad lingüística. Así se diferencian los dialectos o variedades según la ubicación geográfica de la comunidad lingüística, entendemos que cada comunidad habla un dialecto de la lengua, determinado geográficamente. Dentro de la comunidad existen distintos sociolectos o variedades. Una variedad se convierte en prestigiosa luego de pasar por un proceso de estandarización. Dado que, en este proceso, un dialecto se elige entre un grupo de variedades para ser el estándar, entonces él y los hablantes que la hablan adquieren prestigio. Existen otros determinantes o factores que caracterizan una variedad lingüística de otras determinadas por el usuario: variedad sociocultural (diastrática) que diferencia las lenguas según el nivel económico o sociocultural, la edad o la profesión. Por último, se distingue la variedad de lengua determinada por el contexto de uso que constituye la funcional (diafásica) de la que derivan registros formales o informales.

Nos parece interesante incorporar la mirada de Enrique Hamel (1988) sobre esta situación que pone en evidencia la relación de los hablantes en el marco social y de los hablantes con respecto a las lenguas, en un campo de transformaciones principalmente histórico y situado en las tensiones de orden institucional, social, educativo y de políticas públicas que atañen también a planificaciones y acciones concretas sobre cuestiones “internas” de la o las lenguas (gramáticas, diccionarios,

etc.). Propone el concepto de “conflicto lingüístico” que pone el foco carácter de lucha que se produce entre grupos diferenciados por factores socioeconómicos, étnicos y/o socioculturales más que en los conflictos lingüísticos tomados de manera aislada. Hamel “abre el juego” en relación a un estudio interdisciplinario de “intervención que transforma la experiencia colectiva e individual de una comunidad, experiencia que se cristaliza en símbolos lingüísticos y extra-lingüísticos” (Hamel, 1988: 44).

Las lenguas no dominantes o no oficializadas se desenvuelven en ámbitos familiares, de allí su denominación “de herencia” (Guastalegnanne, Luppino; 2018) por parte de inmigrantes o de hablantes que habitan en zonas rurales alejadas de los centros urbanos y tienden a mantener la lengua. En Jujuy se observa en los inmigrantes de Bolivia, y en la ruralidad el mantenimiento en Ciénega de Paicone, en Casira y en Santa Catalina (Machaca, 2019).

También se encuentra vivas variedades del quechua en Lagunillas de Farallón y Cusi Cusi, según las investigaciones del Dr. Marcelo Zapana de Humahuaca y los docentes quechuahablantes oriundos de la Puna jujeña: Eusebio LLampa y Mario Acho.

Los estudiantes del curso, en general, participan socialmente como monolingües en español y, minoritariamente, como bilingües hablantes del quechua y del español. Se observa la motivación de aprender el quechua como una forma de revitalizar la lengua de herencia de sus abuelos, que solamente se mantuvo en la intimidad del hogar. Podemos hablar de bilingüismo cuando dos lenguas conviven o se encuentran en contacto, lo cual siempre genera conflictos ya que se establecen entre ellas diferencias “en cuanto al estatus, sus usos, y las representaciones asociadas a ellas” (Guastalegnanne, Luppino 2018: 02). En el caso de Jujuy, se puede definir el panorama como bilingüe en zonas rurales de la Puna y Quebrada. Se utilizan dos lenguas diferentes según los ámbitos (cultos, formales o familiares; Argentina, frontera o Bolivia) (Machaca, 2019) con funciones también distintas. En cuanto a las representaciones sociales sobre la lengua, se consideró como prestigioso el español desde inicios del siglo XX, como parte de una política de conformación nacional. Como explica Machaca, esto trajo como consecuencia considerar “mejor al español para hablarlo en las escuelas, en los ámbitos administrativos y en la ciudad, mientras que

el quechua fue relegado al seno familiar y a situaciones de intercambio en las fronteras” (Machaca, 2019). Esta situación comenzó a cambiar en los inicios del año 2000 cuando las comunidades indígenas comenzaron un proceso de reconocimiento identitario y de apuesta por la recuperación de sus derechos territoriales, la educación y el respeto de su propia lengua, según expone profundamente el antropólogo y Mg. Maestría en Educación Intercultural René Machaca en su tesis , profesional; que también explicó en su conferencia en el Primer Foro de Estudios del Lenguaje 2019 (FH y CS-UNJu) cómo desarrolló y participó activamente del devenir de las decisiones ministeriales y las intervenciones de EIB en la ruralidad acompañando a las comunidades desde aquel período. Sin embargo, es interesante repensar estos procesos de cambio que pasaron por instancias de imposición a través de las políticas lingüísticas, educativas y culturales hegemónicas y la transformación de las “bases interpretativas” (Hamel, 1988) y procesos de recuperación identitaria, reafirmación de derechos humanos, territoriales y lingüísticos en marcos de análisis interculturales y críticos. Dice Hamel:

En la medida en que la política del lenguaje prescribe y reglamenta el uso de una u otra lengua, una u otra práctica discursiva, de acuerdo con determinadas situaciones, podemos afirmar que interviene en la apropiación de experiencias, es decir, en la forma como tomamos conciencia de los hechos, incluyendo nuestra propia actuación; que altera nuestros patrones de interacción e interpretación, interrumpiendo la relación entre formas de lenguaje (lexemas, estructuras gramaticales, patrones, etcétera) y el sentido histórico social que adquirimos con ellas en contextos dados (experiencia). En el caso de conflictos lingüísticos abiertos, la política del lenguaje (como intervención de instancias sociales) puede establecer una contradicción sistemática entre la producción y la apropiación de la experiencia (Hamel, 1988: 47).

Sobre la categoría de Ideologías lingüísticas:

El corpus teórico sobre ideologías lingüísticas es extenso y presenta una multiplicidad de posturas epistemológicas que viabilizan miradas que van desde la supuesta neutralidad, hasta el compromiso del investigador. Abordan Las lenguas en contacto observando la relación y tensión dialógica de las lenguas entre sí en contextos multiculturales, con un intento de romper con los discursos hegemónicos y hegemónicos de unas lenguas que se pretenden más legítimas que otras.

Nos remitimos a los aportes de Del Valle y Meirinho-Guede (2016) para definir las ideologías lingüísticas. Se orientan en una dimensión formal del lenguaje en estrecha unión con las prácticas comunicativas de las cuales son producto, pero que a la vez configuran e intervienen (Del Valle y Meirinho Guede, 2016). A continuación, citamos el concepto de los autores:

Las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo (van Dijk, 1995), también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas (Del Valle Meirinho-Guede, 2016).

De la investigación de Del Valley Meirinho-Guede (2016), seleccionamos el concepto de “ideologema” que permite observar las proposiciones ideologizadas que aportan los consultantes y que nos interesa relevar para profundizar el análisis de las valoraciones hacia las lenguas en contacto:

Yo utilizo el término “ideologema” en el sentido en que lo define Elvira Narvaja de Arnoux (2005): “Término introducido por Marc Angenot (1982: 179-182) para referirse a un tipo de “lugares comunes” que integran los sistemas ideológicos. Son postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso y que pueden realizarse o no en superficie” (Del Valle y Meirinho-Guede, 2016: 5).

A través de esa metodología veremos cómo se conforma discursivamente un sistema lingüístico-ideológico que concibe al quechua y al español en una dinámica de asignación de estatus a través de los ideologemas y proposiciones ideologizadas. Dentro de lo que del Valle y Meririnho Guede denominan el “mercado lingüístico” se describe el quechua en diferentes grados de legitimación, denigración o indiferencia: “hablar quechua provoca orgullo”, “hablar quechua provoca vergüenza”, “hablar quechua es indiferente”, “hablar quechua es una moda, es un recurso para atraer el

turismo” (citas de los intercambios de los asistentes al curso de quechua, UNJU-FHyCS, 2019).

Nos parece importante dar lugar a la siguiente definición de ideología lingüística que integra los diferentes aspectos a tener en cuenta en un estudio teórico-metodológico como el que estamos presentando. Dicen Del Valle- Meirinho Guede:

Ideologías lingüísticas es una categoría teórica construida sobre una definición del lenguaje como práctica social en la que están unidas de manera inseparable la dimensión formal del mismo —lo que podríamos llamar su pura materialidad lingüística o gramática— y el contexto en que tiene lugar la interacción (no importa si es en forma oral o escrita). Se trata de una categoría que nos invita a pensar el lenguaje en relación con el contexto, pero no solo como producto derivado de este ... sino también como práctica que lo constituye (como intervención efectiva en ese contexto). Las ideologías lingüísticas responden a los intereses de grupos sociales concretos y tienen un efecto naturalizador ... de las imágenes que producen del lenguaje. Estamos ante un concepto teórico que pretende organizar el estudio de la relación entre lenguaje y poder

(Del Valle- Meirinho Guede, 2016: 622).

➤ **Jujuy como zona de fronteras: lenguas en conflicto.**

La complejidad del abordaje de las ideologías lingüísticas.

Como explica Dorian (1993), en la mayoría de los casos las lenguas maternas minorizadas o “despreciadas” ceden ante el poder de las lenguas oficiales o estándar. La fuerza que tienen las lenguas ancestrales puede disminuir paulatinamente o aceleradamente y caer ante la opresión del poder social de prestigio que se otorga a las lenguas que tienen el aval estatal, institucional, escolar y de las clases medias o la élite; poder que no está basado en aspectos intrínsecos del sistema de la lengua como sintácticos, morfológicos o por su capacidad de transmitir significados, sino por motivos que se pueden detectar por fuera de la dimensión lingüística en aspectos políticos o ideológicos que hacen circular las personas que, al igual que las lenguas, poseen *status* social.

Cada grupo comunidad lingüística va configurando las propias reglas del juego para establecer los intercambios comunicativos y las relaciones sociales. Como aclara Del Hymes (1972: 196), las normas regulan la participación y pueden estar implícitas o explícitas; lo interesante de esta relación entre lingüística y lo sociocultural es que la perspectiva de análisis es más amplia y se trabajan las interacciones del lenguaje de manera situada.

La comunidad lingüística que asistió al curso estuvo conformada por un grupo heterogéneo, tanto por la formación académica como por el desempeño laboral, pero fundamentalmente por la relación de los hablantes con el quechua y con el español andino. Asistieron estudiantes, egresados y docentes de diferentes carreras de la Universidad que son monolingües en español, pero tienen la motivación de aprender la lengua autóctona por su labor docente en una institución de frontera en un enclave andino en el que circula la lengua en una intensidad baja y se exterioriza la necesidad de impulsar su revitalización. Por otra parte, asistió un público más amplio que no pertenece al ámbito de la Facultad de Humanidades, ya que se realizó una invitación a toda la comunidad jujeña por tratarse de una actividad de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Contó con la presencia de jubilados, artistas de la zona de la Quebrada, estudiantes de tecnicaturas y de otras instituciones como IES, Institutos Terciarios de Formación Docente. Concurrieron tres estudiantes bilingües quechua- español y también la docente (un estudiante y la docente son inmigrantes bolivianos, mientras que la otra estudiante quechuahablante es de Maimará). La mayoría de los integrantes tiene el quechua como lengua de herencia en el ámbito familiar y tuvieron contacto con la misma a través de sus abuelos, debido a que sus padres no hablaban la lengua. Solamente en dos casos se detectó que las estudiantes son monolingües en español y no tuvieron contacto con la lengua quechua en el ámbito familiar, ambas pertenecen al ámbito universitario: una de ellas es docente y la otra es estudiante de la Carrera de Comunicación Social.

Retomando las ideas de Dorian, acordamos en que los hablantes pueden experimentar las mismas situaciones que las lenguas que hablan si las mismas son consideradas no prestigiosas: van desde la discriminación hasta la exclusión y el

silenciamiento. Esta situación impacta en los hablantes de tal manera que ante el silenciamiento por la vergüenza de la propia lengua e identidad se opta por la lengua dominante o prestigiosa, en este caso el español, como un mecanismo de defensa ante el maltrato. Tanto Dorian (1993) como Silverstein (1973) entienden las ideologías lingüísticas como sistemas de creencias que pueden ser arbitrarias y basadas en el sentido común, pero, al presentarse como un cuerpo articulado de ideas convencional, funciona como justificación sobre el modo de percepción, uso y configuración estructural de las lenguas.

A continuación, citaremos un pasaje de la segunda clase del curso que se llevó a cabo en el mes de agosto del 2019, estos encuentros se produjeron una vez por semana con una duración de tres horas. La docente es nombrada como yachahej, que significa “la que sabe o enseña”.

Las intervenciones de los asistentes son espontáneas y se dieron en un clima de mucha empatía con la docente, quien cuenta su historia de vida en la ruralidad de Jujuy, zona de la Quebrada, cuando inmigraron desde Bolivia con su grupo familiar y tanto, ella como sus hermanos menores, comenzaron a asistir a la escuela:

Yachachej: (...) La visión de la lengua no ha sido otra cosa porque pervive, se practica, yyy cuando esos hijos crecían también ya más todavía occidentalizados: vamos a la escuela, tenemos los amiguitos. ¿Saben qué decían mis hermanitos? Yo no, porque siempre he sido muyyy, desde chica me ha me han impregnado mucho la cultura, entonces de chiquita cantaba, estaba muy emparentada con la cultura porque cantaba folklore siempre, desde chica me ha impregnado mucho la cultura, pero mis hermanitos se ponían a llorar cuando mis padres querían hablar quechua delante de la gente. Decían ¡Nooo! ¡ Noooo! (con gesto de angustia, contrae el entrecejo) Claro ¿por qué? Porque iban a sufrir ellos. ¡Es más! tengo un hermano que se llama Miguel y no sé por qué razón mi mamá no decía Miguel, le decía “Miguiil”. Capaz que su quechua era trivocálico, que luego lo vamos a ver, se utilizan tres vocales entonces a ellos les salía ¡Miguiil!

Alumnos: (risas)

Yachahcej: ¡y los compañeros le decían “MiguiiilMiguiil”!

Alumna: ¡se burlaban!

Yachahcej: entonces ¿se dan cuenta? ¡Eso es lo que pasó! Pero las palabras subyacen en el habla cotidiana.

A través de este diálogo asistimos a una posible decisión de los padres de silenciar su lengua ancestral evidentemente influenciados por el discurso escolar que conformaron las representaciones sociales de los niños y se expresaron a través de actitudes de “autoodio” (Del Valle- Arnoux, 2010: 3) en favor de la lengua estandarizada y mayoritaria que se ponderaba en Argentina en detrimento del quechua. Como señalan Lanzoni y Malvestitti:

Los hablantes pueden hacer una valoración positiva o negativa de una lengua o variedad lingüística, según factores lingüísticos o factores externos a la lengua, que llevan a establecer una jerarquía entre ellas. Así, una lengua puede ser considerada prestigiosa por el grado de estandarización, la vitalidad o la corrección que se le atribuye; pero también puede ser valorada de manera positiva por factores externos a la lengua, como son el grado de prestigio y el poder socioeconómico del grupo que la habla; en otras palabras, la actitud hacia una lengua o variedad está muy vinculada con la actitud hacia el grupo que la habla, sea la lengua o variedad propia o la de otros (2018:3).

Los niños eran los que pedían en aquel entonces (“porque iban a sufrir ellos”) crecer como monolingües en un contexto bilingüe. Es muy significativa la escena del llanto y el pedido “¡Nooo!” por parte de los hermanitos de la docente. De esta manera y de muchas otras se instaló el peligro de extinción de las lenguas (Dorian, 1993). Los espacios geográficos que transitan las lenguas son fragmentarios y dialogan en aparente conflicto entre un país y el otro. La noción de frontera está en relación con la labilidad y el juego simbólico de intercambio de un país y del otro por tener sus habitantes raíces familiares comunes; de pronto se convierte en el espacio de conflictos ya que los hablantes quieren “pertenecer” a un espacio borrando o silenciando momentáneamente los signos que asocian a la otra dimensión espacial y cultural. Escenario complejo de frontera que fue testigo de los estigmas que cargaron por tanto tiempo la gente y su lengua vernácula: “Debido a que el status de una lengua está ligado tan íntimamente al de sus hablantes, pueden producirse enormes cambios en el prestigio de una lengua en un período muy corto de tiempo” (Dorian, 1993).

Los inmigrantes de Bolivia han sufrido y sufren actualmente la discriminación (Machaca, 2006) ese estado de la situación puede ser objeto de análisis sociolingüístico. Por ejemplo, cuando se dice “Miguiiii” por Miguel, a través del uso del instrumento de la lengua se hace presente la variedad lingüística, las marcas sociales. El cambio vocálico y prosódico pone en evidencia la procedencia de los padres y genera pánico en los niños, el vocablo muestra hacia afuera, crea el contexto, *indexicaliza* (Silverstein, 1976, Gumperz 1982 todo un conjunto de prácticas sociales y de normas establecidas implícitamente o explícitamente a través de la lengua por las personas que habitan la frontera de uno y de otro lado (quienes controlan la frontera lingüística y quienes padecen el acecho en sus cuerpos ya que la voz es su extensión evanescente).

Estas situaciones se evidencian históricamente en la sociedad jujeña (Machaca, 2006) no sólo en la zona de frontera como La Quiaca, zonas turísticas como Humahuaca, Tilcara o Purmamarca, sino también en áreas rurales y en la capital. Por lo tanto, consideramos importantes los recorridos biográficos de personas que conocen de cerca y padecieron estos maltratos ya sea por expresarse en una lengua indígena (quechua o aymara) o en una variedad diferente al español jujeño estándar. Los relatos de dichas situaciones mediante entrevistas recuperan del recuerdo de los abuelos las situaciones de golpes o maltratos físicos recibidos cuando eran niños en la escuela si hablaban en quechua. También registramos el sentimiento de vergüenza como actitud negativa en los relatos de los informantes mayores de 50 años durante los años transitados por la escuela primaria:

Entrevistadora: ¿qué importancia consideras que se le dio a la cultura y lengua quechua en tu formación?

Estudiante 1: No se le dio importancia. Me entristece que se haya tratado de suprimir, a través de la discriminación, el maltrato etc., una cultura e idioma tan rico. (Nélida 41 años, abogada). Sus abuelos eran bilingües hablaban en quechua, oriundos de Santa Catalina en la frontera con Bolivia, sus padres migraron a la capital para estudiar el secundario y dejaron de hablar el quechua y a sus hijas. Nélida construyó un vínculo muy fuerte con sus abuelos durante las vacaciones y en estadías que tuvo con ellos cuando sus padres la dejaron bajo su tutela. Por el “afecto” hacia sus abuelos y sus costumbres desea recuperar la lengua.

Entrevistadora: ¿qué comentarios o actitudes registras de conocidos o familiares cuando les contás que estudias quechua?

Estudiante 2: Sorpresa y alegría. El registro histórico en las subjetividades de mi familia fue el de silenciamiento y negación de lo andino. A una compañera le conté que estudiaba quechua y me dijo que a su madre y abuela las hicieron arrodillarse en maíz cada vez que hablaban quechua. Así dejaron de hablarlo. (Rocío, 22 años, estudiante avanzada de Comunicación Social).

Las reacciones ante el rechazo de la lengua suelen ser similares: desplazamiento de la lengua minorizada por la lengua estandarizada, reclusión del habla de la lengua indígena a los ámbitos íntimos o familiares. En la actualidad, como integrante de diferentes comunidades de hablantes por mi rol docente en las escuelas secundarias estatales de clase media escuché comentarios despectivos con cierto tono de humor o burla de estudiantes adolescentes de entre 13 y 17 años tales como “dejá de hablar como *yuto*¹” o “hablás como boliviano”.

Si bien la última Ley Provincial de Educación de la provincia de Jujuy (Ley 5807) se sancionó en el 2013 y contiene un capítulo completo (Cap. VIII) que desarrolla los lineamientos de la Educación intercultural bilingüe como “Modalidad del Sistema Educativo Provincial” y prioriza desde el discurso el respeto por los derechos de las comunidades indígenas y la presencia de esta impronta en la formación docente; pasaron varios años para que comenzaran a realizarse las propuestas y se hicieran visibles en prácticas de enseñanza reales y concretas. En el 2014 se sancionó a docentes que enseñaban en quechua a sus estudiantes², este hecho que conmocionó e indignó a la sociedad jujeña y a la comunidad docente consiste en expresiones discursivas que son parte de un corpus de opiniones a partir del cual se pueden inferir actitudes positivas o de aceptación de las lenguas autóctonas; conformando evaluaciones y comportamientos que responden a nuevas representaciones ideológicas por parte de la sociedad y que se superponen a la reacción del supervisor

¹ Yuto: sin cola en los animales. Referencia despectiva que se utiliza refiriendo al habitante de la zona rural de Yuto, pueblo de conformación poblacional indígena wichí, con alto índice de pobreza. El pueblo de Yuto es de clima caluroso ya que se encuentra en la Yunga, provincia de Jujuy.

² La noticia del profesor de Educación Física que fue sancionado circuló en las charlas de muchos colegas en la provincia quienes en su mayoría expresaron una actitud de indignación por esta sanción:

<https://www.jujuyalmomento.com/sigue-el-escandalo-la-region-i-educacion-ahora-prohiben-un-profesor-hablar-quechua-n90833>

que exterioriza el rechazo hacia la lengua minorizada quechua. Es interesante observar cómo se da el proceso de representación social de las lenguas. Este concepto, tomado de la sociología por Jodelet (Lanzoni, M., Malvestitti, M. 2018) explica el modo en el que se construye de manera colectiva un sentido a partir de imágenes que se trasladan desde la dimensión abstracta a una más *materializable* a partir del fenómeno de “objetivación”. Estas se efectivizan cuando las personas naturalizan estas nuevas formas que poco a poco comienzan a formar parte del sentido común. Es decir, que en este tramo del proceso las actitudes son una muestra “cristalizada” de las representaciones a modo de conducta de aceptación o de rechazo como explica Del Valle y Arnoux (2010): “Las representaciones sociolingüísticas actúan en la estructuración del contexto –Bourdieu señala que inciden en las identidades sociales en la medida en que instauran clasificaciones que hacen visibles los grupos para sí y para los otros” (2010: 03). Las representaciones lingüísticas son construcciones ideológicas complejas, formuladas socialmente y que no responden tanto a un razonamiento científico sino, justamente, a un consenso. Las ideologías forman parte de un sistema de ideas (de allí su carácter mental) y poseen una fuerza conativa en el sentido de que modelan comportamientos. Apelamos al aporte de José del Valle (2007) quien se refiere a las ideologías lingüísticas de la siguiente manera:

Sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización. (Del Valle, 2007: 20)

Si bien aún se evidencian actitudes de discriminación y valoraciones negativas hacia la gente³ que habla en quechua o se expresa con una prosodia o tonada asociada a los inmigrantes del país vecino; también comenzaron a circular otros discursos que

³ Estas valoraciones negativas hacia los inmigrantes y sus lenguas o utilización de la nacionalidad boliviana a modo de insulto se registran en adultos entre 30 a 60 y en preadolescentes y adolescentes desde los 10 y 11 años. Estudiantes de una escuela media estatal cuya población se compone de adolescentes de clase media y media baja aluden al asentamiento cercano de bolivianos que se dedican a la cortada de ladrillos como “esos son los yutos del asentamiento que está detrás de la UNJu”.

visibilizan la presencia indígena, sus rituales, costumbres y también sus lenguas. Este fenómeno de revalorización y su visibilización constituye una dimensión positiva en el proceso de reconocimiento de los derechos lingüísticos a los hablantes y de legitimación de las identidades que se construyen a través de esa lengua y miradas del mundo. Al respecto, la Mg. Estela Mamani, experta en EIB, en una revista de divulgación masiva en la provincia en el año 2018 opina desde el entusiasmo, pero también desde el deseo y la invitación a la recuperación de las lenguas autóctonas, que son de relevancia. Registramos que son expresiones recientes y que como todo proceso social requiere de acciones sostenidas en el tiempo:

Ocuparse de una lengua subalterna para revitalizarla suma acciones planificadas y espontáneas con base en compromisos con la identidad y el vínculo afectivo, el interés científico, el activismo político comunitario o de un proyecto educativo sociocultural. En esa suma de acciones se hacen visibles la comunidad, las instituciones estatales y civiles, la tecnología, los hablantes de “a pie”, sean bilingües o no. ¡Qué bueno sería que la comunidad jujeña ampliara su conciencia lingüística con el reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas que circulan por su territorio! ¡Que esa valoración aspire a ser más que un vocabulario aislado en función del turismo o para nominar proyectos económicos relacionados con la explotación de los recursos naturales!. (2018: 12)

Como observamos en el epígrafe que inaugura este trabajo también en los comentarios de Rocío “Sorpresa y alegría” son discursos sobre actitudes positivas hacia las lenguas vernáculas que están apareciendo poco a poco, en la actualidad.

En el caso de la yachachej (docente) Delia nos cuenta sobre su niñez itinerante, que ante los viajes recurrentes de los padres a un lado y otro de la frontera fue criada por los abuelos en Bolivia, generación que hasta el día de hoy mantiene lazos muy fuertes con la lengua ancestral, lo cual también responde a que mantuvieron la residencia en su lugar de origen y en zona rural. La mirada de Delia hacia su lengua materna es de valoración altamente positiva:

Alumna: ¿Usted de dónde es? ¿o por qué mantiene todavía la lengua? ¿o cómo ha hecho para llegar acá hoy?

Yachahej: Bueno, yo ahora puedo decir que tuve la suerte de que hasta los siete años viví con mi abuela. Mi madre se vino en busca de mejores oportunidades, me dejó. Eso pasa muuuy muy a menudo en la Quebrada, en la Puna de Jujuy también. Mi madre se viene a la Argentina. Mi abuelita me llevaba a pastar las oveejas. Sé lo que quiere decir *aavio*, sé lo que se come el *aavio*, cómo hay que atajar las oveejas para que no avancen. ¿No? He estado en el *quepi* de mis abuelos. Entonces, después vivo acá en la Argentina, aprendo el castellano. Después mis padres no sé por qué quieren volver de nuevo allá y ahí yo lo aprendí un poquito mejor [al quechua] de lo que recordaba; porque como mujercita yo me iba con señoras grandes que me decían “*wawei* vamos allá, vamos acá” entonces aprendí. Como eso lo tenía así latente, un día conocí Jujuy Manta, una institución que está acá en Sargento Cabral. Hace veinticinco años conocí y ahí que terminé de... cómo les podría decir, de reafirmar a través de la lectura, tomé también algunos cursos que se impartieron desde ahí. Actualmente, prácticamente está acéfala, digamos no hay un movimiento pero en su momento sí hubo. ¡Tampoco cran que sé uffff! Como un quechua hablante que está allá en el Perú. ¿Por qué? Porque esto hay que practicarlo todos los días y yo hablo todo el tiempo castellano. Por eso es lo que yo les digo que acá en el aula, lo que aprendamos, lo practiquemos si no va a tener resultado. Esto que estamos haciendo lo practiquemos de nuevo en la casa.

El cambio de código que se observa al decir “He estado en el *quepi* de mi’ abuelos”, es un índice muy importante ya que señala que la lengua estuvo desde su socialización primordial. Quien dice que se crió desde el *quepi* nos abre a una significación que trasciende el lenguaje para mostrar la visión del mundo andina. “sólo se puede quepir en un *quepi*”⁴ recita una frase que circula en la oralidad de estas zonas.

La yachachej Delia Huerta esidónea en la enseñanza de lenguas indígenas, es migrante boliviana y ha creado espacios de resistencia, fortalecimiento y difusión de la cultura y lengua quechua, ya sea como cantora popular como también desde talleres de educación no formal en Organizaciones Sociales barriales de la capital de Jujuy. En la entrevista que le realizamos nos nombra su título “Técnica en Revitalización Lingüística Quechua”, si bien “no puede ejercer esta gran labor en el

⁴ El *quepi* consiste en una tela de aguayo que se utiliza en toda la zona andina para llevar a las *wawas* (bebés) en la espalda, se sostiene allí la mayor carga de peso y se anuda en el pecho o de manera cruzada entre la cintura y el hombro. La frase alude a un juego de palabras con el verbo *quepir* y *cabere*

Ya que sólo se puede quepir (cabere) en un *quepi* que es el elemento que dio origen al verbo *quepir*.

nivel universitario como formadora del profesorado está abriéndose caminos en estos ámbitos para visibilizar la lengua quechua y su cultura” () y está generando conciencia sobre la importancia de cambiar la visión y devolver el prestigio a las lenguas que por tanto tiempo se silenciaron y desplazaron.

Desde el espacio universitario es importante caracterizar el marco que da lugar a la propuesta del Curso. Las carreras universitarias de Jujuy carecen en sus planes de estudio de espacios curriculares de idioma que impartan las lenguas originarias a los estudiantes (quechua, aymara, aba guaraní). Es por eso que la Coordinadora de la Carrera de Letras, Mg. Florencia Angulo Villán y la Secretaría de Extensión Universitaria Mg. Natalia Ríos; ambas pertenecientes a la FHyCS de la UNJu impulsaron el proyecto de Cultura Quechua y su lengua. Las carreras de Profesorado en Letras forman docentes que pueden desempeñarse laboralmente en diferentes puntos de la provincia y que pueden trabajar en zonas rurales o en barrios como Alto Comedero, con alumnos provenientes de familias bilingües en situación de diglosia como explicamos anteriormente. Ante esta situación, los docentes no construyeron herramientas para enseñar teniendo en cuenta las lenguas indígenas porque no las conocen profundamente debido a que son docentes monolingües enseñando en comunidades bilingües o multilingües. Esa situación pone en un riesgo mayor a las lenguas minorizadas por no ser conocidas, habladas y por ende valoradas por los docentes en el ámbito escolar y también ponen en desventaja a sus hablantes. Si bien esta situación se encuentra en una etapa de evaluación (ANFE desde el año 2017) y toma de decisiones para realizar y concretar cambios en el inminente Plan de Estudios de la Carrera de Letras, se abrió el “Curso Introductorio a la Cultura Quechua y su lengua” que significó un gran paso de visibilización y valoración de las lenguas originarias en el ámbito académico. Como consecuencia se produjo una actitud positiva que pretende devolver el estatus y los derechos lingüísticos a la sociedad jujeña. En un extracto de la entrevista que realizamos a la Mg. Natalia Ríos ella hace referencia a este desafío de la universidad:

Fue importante abrir las puertas de la Facultad para que se realice el *Curso Introductorio a la Cultura Quechua y su Lengua*, porque necesitamos que este tipo de propuestas lleguen al ámbito académico, y nos interpelen, tanto en los estándares hegemónicos que sostenemos, como en la

misión social que una Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales debiera tener para rescatar y revalorizar culturas y lenguas subordinadas que son parte fundante de nuestros pueblos pero que en esa subordinación van perdiéndose. Significó también una apertura a una capacitadora externa a la Facultad, pero necesaria para nutrirnos porque no contamos con intelectuales quechuahablantes como sí ocurre en universidades de otros países latinoamericanos. Fue un desafío concretar esa apertura porque propuestas como las de este curso suelen estar “en la periferia”, como lo no formal, como la acción de organizaciones privadas; por eso decía que nos interpela, también en este sentido. Por ello, concretarlo fue un avance y también un inicio.

Por su parte, la Mg. Florencia Angulo Villán, Titular de la Cátedra de Literatura Latinoamericana, nos ofrece un núcleo de prioridades insoslayables en la Facultad de Humanidades desde una perspectiva de revitalización de las lenguas originarias:

1. Proponer un espacio de aprendizaje de la lengua quechua que permita a estudiantes y profesores tener un acercamiento mayor a los conceptos y nociones andinas que se desarrollan en espacios curriculares de distintas carreras.
2. Instalar en el ámbito académico universitario la lengua quechua como lengua legítima, como lengua en uso en Latinoamérica.
3. Poner en valor las prácticas culturales andinas como parte de las expresiones culturales vigentes en nuestro territorio.

Estas acciones que lleva adelante la universidad se encuentran en consonancia con otras propuestas de valoración de las lenguas indígenas. La escritora, docente e investigadora Estela Mamaní de Tilcara nos acerca un panorama de actividades diversas que se están realizando en la provincia de Jujuy vigentes en la actualidad:

Entre varias acciones de reconocimiento y revitalización lingüística relacionadas con el uso de las lenguas indígenas en nuestra provincia se destaca que, en el año 2007, el Instituto de Formación Docente Continua N° 1 – Sedes Abra Pampa y La Quiaca, puso en marcha el Postítulo con dos cohortes de cursado: “Especialización Superior en Interculturalidad y Bilingüismo”. Asimismo, el COAJ implementó el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez” que, desde 2015, desarrolla dos nuevas tecnicaturas para el fortalecimiento de lenguas indígenas: Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y revitalización

Lingüística con sedes en la Comunidad Cuape Yayembuate de Calilegua y en San Pedro; y la Tecnicatura Superior en Cultura Quechua y revitalización Lingüística con sedes en la comunidad La Quiaca Vieja (departamento de Yavi), en Abra Pampa, Humahuaca y San Salvador de Jujuy. No olvidamos al Instituto Jujuymanta, ni a los sendos diccionarios de Andrés Fidalgo y Antonio Paleari, por su acción precursora de contribución a la formación de una conciencia lingüística diversa en un contexto jujeño donde todavía la identidad aborígen no era autorreconocida ni valorada explícitamente. (Mamaní, 2018)

Los asistentes al Curso forman parte de este proceso de transformación de las miradas hacia las lenguas indígenas y contribuyen de manera positiva al asistir y difundir las actividades de la cursada y los eventos organizados en el transcurso del mismo. Las motivaciones que llevaron a las personas a inscribirse para realizar el curso y aprender la lengua quechua son diversas, pero tienen el rasgo común de presentarse y difundirse como positivas, de revalorización, el “gusto” por aprenderla, “necesidad de descubrir más sobre la lengua”, “búsqueda de identidad, búsqueda de mis raíces”, “conocer más sobre la cultura andina ya que abordó este tema en el secundario” (). Estas y tantas otras motivaciones se registran como valoraciones que disponen un cambio poderosísimo en la recuperación de las lenguas vernáculas, en este caso el quechua.

A modo de cierre, es importante expresar que este recorrido de investigación, si bien es breve e inicial, no obstante, echa luz sobre diferentes aspectos de la relación lenguaje y sociedad que aún se encuentran poco abordados en la provincia de Jujuy en el área de los estudios del lenguaje. Al ser incipiente, quedan por desarrollar y profundizar las investigaciones sobre los cursos de quechua que se dictan actualmente y a futuro en este ámbito académico. También consideramos relevante las repercusiones que deriven de estas políticas lingüísticas en el Plan de Estudio de la carrera de Letras y de las otras carreras que comprenden los profesorados, ya que integrarían la formación de los futuros docentes en lenguas indígenas. La función de la escuela es clave en la educación intercultural, las intervenciones de los asistentes en la comunidad familiar, laboral y otros espacios de circulación de la lengua quechua, fundamentalmente en los niveles educativos formales y no formales.

El panorama es alentador y abre muchas líneas de investigación y de proyección que entusiasman en cuanto a que prefiguran nuevos comportamientos, planificaciones y acciones concretas, muchas de las cuales se ven reflejadas de manera inicial, pero con presencia en la comunidad por distintas vías. Destaco como parte integrante del INFIL⁵ (las actividades de divulgación, difusión y foro de debate e intercambios que serán también sostenidas a futuro desde el Foro de Estudios del lenguaje (cuya primera edición fue realizada en el 2019) y en el que participé como comentarista invitada en la Mesa de “Lenguas Autóctonas” y expositora junto a Delia Huerta Chile sobre la experiencia de la enseñanza de la lengua quechua en la universidad. Eventos como estos son ejemplos concretos de que la glotopolítica genera transformaciones en las miradas hacia las lenguas originarias y construyen espacio para la expresión de una voz colectiva de apoyo a las políticas de intervención en favor de la revitalización lingüística desde el ámbito universitario con repercusiones en las dimensiones educativas, culturales y de la praxis social en la Provincia de Jujuy.



Bibliografía

Dorian, N. (1998): "Western language ideologies and small-language prospects". En Grenoble, L. y L. Whaley (eds.): *Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press (págs. 3-21).

Ferguson, Ch. (1959). "Diglossia". *Word*, Vol. 15, pp. 325–340.

Guastalegnanne, H.; Luppino, S. (2018). "Introducción a la lingüística aplicada y la gestión curricular" en: Diploma Superior en Gestión y Enseñanza del Español, Cohorte I, dictada por FLACSO Virtual. Recuperado de:

⁵ Instituto de Formación e Investigación en Lenguas de reciente creación en la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales, en octubre de 2019, y dentro del mismo en las propuestas de investigación en el CELINAP (Centro de Estudios en Lingüística Aplicada) desde el cual dimos concreción a una nueva edición del Curso Introductorio a la Lengua Quechua y su Cultura en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu agosto-diciembre 2021 ofrecido en la modalidad virtual-presencial en el contexto de pandemia por covid-19.

<https://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=8601§ion=3>

Grenoble, L. y L. Whaley (eds.): *Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press (págs. 3-21).

Del Valle, J., Meirinho Guede, V. (2016) "Ideologías Lingüísticas". En: Javier Gutiérrez-Rexach (ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. New York: Routledge.

Duranti, A. (2003). "Language as Culture in U.S Anthropology: Three Paradigms".

Gumperz, J. (1991) "Contextualization and understanding." In: Durand, A./Goodwin, Cl. (eds): *Rethinking Context*. Cambridge, CUP. Contextualización y comprensión. (traducción).

Hamel, R. (1988) "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística" en Pulcinelli Orlandi, E. (org.). *Políticas Lingüísticas na América Latina*. Editado por Enio P. Orlandi: Campinas: Pontes.

Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2).

Lanzoni, M.L., Malvestitti, M. (2018) "Representaciones sociales y gestión de Lenguas" en: Diploma Superior en Gestión y Enseñanza del Español, Cohorte I, dictada por FLACSO Virtual. Recuperado de:

<https://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=8601§ion=3>

Machaca, A. (2006). "La escuela en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena". Hacia la reconstrucción intercultural de la identidad entre los kollas de la Quebrada de Humahaca", Jujuy (Argentina). Tesis de maestría. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Conferencia "Las lenguas originarias en la Educación Intercultural Bilingüe" 1º Foro de Estudios del Lenguaje. UNJu- FHyCS. Noviembre 2019.

Mamaní, E. (2018) "En el país se hablan quince lenguas indígenas." *El ojo de la tormenta*, Vol. Nº 98. Recuperado de:

<http://www.elojojuy.com.ar/rant/index.php?pag=0&num=98>

Messineo, C y Hecht, A. (eds.).(2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística de la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: EUDEBA.

Moreno Fernández, Francisco. (2012) “La percepción de las variedades lingüísticas”, en Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, pp. 213-227.

Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010) “Las representaciones ideológicas del lenguaje.” Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, 7 (1), pp. 1-24.

Rindsted, C. y K. Aronsson (2002). “Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox.” En *Language in Society*, Volume 31, Issue 5, pp. 721-74.

Sánchez Vicente X. X. (2011) *La función identitaria de la lengua* (Disponible en <https://www.lne.es/opinion/2011/01/21/funcion-identitaria-lengua/1022774.html>)

Silverstein, M. (1976). “Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description”. *Meaning in Anthropology*. Eds. Basso, Keithy Henry Selby. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976. 11-55.

Prunes, M.; Vilar, N. (2018) “Conceptos de política y planificación lingüística” en: Diploma Superior en Gestión y Enseñanza del Español, Cohorte I, dictada por FLACSO Virtual. Recuperado de:

<https://virtual.flacso.org.ar/course/view.php?id=8601§ion=3>

¿Se puede incorporar el lenguaje inclusivo en la enseñanza de español?: Debates y tensiones

Daniela Novick

Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa.

Introducción del trabajo¹

Hace algunos años, se instaló con fuerza un debate que puso el foco sobre la lengua: el lenguaje inclusivo². No era la primera vez que se pensaba que la lengua española, en su variante argentina (y en todas las otras), tenía dimensiones sexistas. Pero fue la primera vez que el debate alcanzó tales dimensiones y que generó grandes pasiones entre quienes lo defienden con orgullo y quienes lo impugnan con determinación. Primero, comenzó a ser utilizado entre ciertos hablantes y luego, en instituciones que comenzaron a desarrollar sus guías de uso y manuales de estilo. Así, el lenguaje inclusivo fue tomando diferentes espacios y ganando adhesiones y fuertes rechazos en su despliegue.

Hasta el momento, instituciones lingüísticas como la Real Academia Española (RAE) o la Academia Argentina de Letras se han posicionado en contra, al igual que parte de la sociedad civil. Por eso, tomamos como hipótesis que el lenguaje inclusivo se está expandiendo por fuera del reconocimiento de academias lingüísticas³. Para quienes enseñan español, esto despierta algunas preguntas: ¿Si no está reconocido por la RAE podemos incorporarlo en las aulas? ¿Pero, en las aulas deberíamos seguir lo que dice la RAE o lo que está empezando a oírse en medios de comunicación, en las universidades, en la calle? ¿Cómo los docentes pueden afrontar la enseñanza del español haciéndose cargo de la demanda por un español menos sexista? ¿Es un

¹ Paradójicamente a lo que propone este trabajo, no utilizaré el lenguaje inclusivo en la escritura por no estar institucionalizado en FLACSO. Por otra parte, si bien la autoría del trabajo es individual, utilizaré la primera del plural porque da cuenta de la construcción colectiva del pensamiento y que lo dicho se inscribe en líneas de indagaciones previas.

² Cabe destacar que en este trabajo nos referiremos a este acontecimiento lingüístico como “lenguaje inclusivo” por ser la denominación más extendida del mismo. Sin embargo, compartimos con Theumer (2018) y Salerno (2019) que la categoría “inclusión” es problemática y merece ser debatida también.

³ Se han desarrollado manuales de uso para organismos estatales como el Manual de comunicación inclusiva (INADI) o la Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

debate pertinente dentro de las enseñanzas de lenguas? ¿Con qué tipo de estudiantes debemos incorporarlo?

De esta manera, observamos una situación lingüística problemática: la discusión por el lenguaje inclusivo atravesó diferentes esferas de la sociedad civil y comenzó a utilizarse sin reconocimiento oficial de las academias lingüísticas y sin una postura unificada de los profesores de enseñanza de español. Por ese motivo, este trabajo tiene como objetivo analizar los argumentos a favor y en contra del uso del lenguaje inclusivo para poder pensarlo en la enseñanza de español.

Para lograr esto, tomaremos diferentes discursos⁴ en diversos medios de comunicación digitales y en medios académicos producidos durante el 2018 y 2020. Con estos materiales haremos un análisis sociodiscursivo (Angenot, 2010) y glotopolítico (Narvaja de Arnoux & Del Valle, 2010). Es decir, realizaremos un “estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos como el local” (Narvaja de Arnoux, 2014: 9).

Comenzaremos presentando el lenguaje inclusivo y una breve historización. Luego, repondremos algunos argumentos pertinentes en contra y a favor para pensar este debate. Finalizaremos con una argumentación propia sobre incorporarlo en las aulas de español.

¿Qué es el lenguaje inclusivo?

En primer lugar, vamos a presentar este acontecimiento discursivo denominado “lenguaje inclusivo”. Para eso, comenzaremos reponiendo de dónde surge esta iniciativa de modificar la lengua.

⁴ Entendiendo a la noción de discurso como las prácticas lingüísticas y no lingüísticas que confieren sentido en un campo de fuerzas en donde se desarrolla un juego de relaciones de poder (Laclau & Mouffe, 1985).

Tal como reconstruye Theumer (2018), ya a partir de los años setenta movimientos feministas comenzaron a cuestionar el lenguaje al advertir marcas androcéntricas⁵, es decir, que tomaban como parámetro lo masculino. Sin embargo, este debate en Argentina se retomó con fuerzas a partir de un momento bisagra que es la manifestación Ni Una Menos⁶ en el 2015 que logró condensar décadas de luchas y reivindicaciones. Después de esa gran movilización, el estado de lucha continuó y comenzaron a multiplicarse espacios de encuentro y discusión feministas que, producto de reflexionar sobre sus experiencias y opresiones, elaboraron demandas con particularidades locales y globales. Así, se fueron creando nuevos colectivos y agrupaciones para llevar adelante una diversidad de reclamos que tenían como eje común el percibir el clivaje de género como un modo de opresión. Año tras año, fue cada vez mayor la masificación y pluralización de estos discursos y demandas feministas en todas las esferas sociales. El punto cúlmine fue en el 2018 cuando se debatió en el Congreso la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo⁷ desarrollada por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, Seguro y Gratuito. Si bien en ese momento la ley aún no había sido aprobada, la discusión superó el espacio legislativo y habilitó otros debates consolidando a los movimientos feministas masificados a partir del Ni Una Menos. El lenguaje no fue ajeno a todo este proceso. Una de las demandas tuvo como eje de discusión al lenguaje español percibido como parte de la estructura del sistema patriarcal⁸.

Si bien la RAE sostiene que el género gramatical masculino del español es considerado el género no marcado mientras que el femenino es el marcado, la discusión por el lenguaje inclusivo, surgió como una necesidad de las/os hablantes de comunicarse sin palabras o expresiones que den cuenta de formas de discriminación (Martínez, 2019). Especialmente desde los movimientos feministas y ámbitos

⁵ Es importante destacar, que estas demandas no ocurren solo en el español. Como detalla Martínez (2019) este tipo de usos y cuestionamiento de la lengua se evidencian en otras lenguas como el inglés que ha comenzado a generar cambios lingüísticos como el “they” usado en un singular neutro (ni femenino ni masculino).

⁶ La movilización es convocada por el colectivo homónimo (compuesto por artistas y periodistas) que surge como acción y repudio frente al femicidio de Chiara Páez, una joven embarazada.

⁷ Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito (2019, 20 de marzo) *Proyecto de Ley Interrupción Voluntaria del Embarazo*. <http://www.abortolegal.com.ar/proyecto-de-ley-presentado-por-la-campana/>

⁸ Entendiendo al patriarcado como una estructura histórica que se sostiene con la posición subordinada de la mujer a partir del dominio del hombre.

académicos se insistió en la importancia de revisar los usos de la lengua a partir de la identificación de que las desigualdades tienen su correlato en el lenguaje (Minoldo & Balián, 2018). Así es como se retomó aquel cuestionamiento de unas cuantas décadas atrás sobre que en el español (al igual que en otras lenguas) se utilizaba la flexión del género gramatical masculino como universal y no marcada. En este sentido, se comenzó a advertir que si en una sala había 9 mujeres y 1 solo hombre para nombrar a estas personas se utilizaba el masculino plural (“ellos están en la sala”). Además de esto, también se percibió que ciertos roles o trabajos se nombran solo en masculino y que cuando se refiere a la humanidad se utiliza la persona genérica de “hombre”. En este sentido, se evidenció que el lenguaje está lleno de expresiones que tienen un efecto en la reproducción de estereotipos sexistas y son un modo más de violencia simbólica (Bourdieu, 2000). Es decir, tal como define Bourdieu:

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural” (2000: 51.)

Por lo tanto, el pensar modificaciones en la lengua lo que verdaderamente está poniendo en cuestión no es el género gramatical en sí sino su uso en relación con las identidades de género a partir de tomar al hombre como norma (Salerno, 2019). De esta manera, el lenguaje inclusivo es “un posicionamiento ideológico que implica la utilización de ciertas estrategias lingüísticas para evidenciar que quien escribe/habla busca la equidad entre hombres y mujeres y que, por tanto, busca su representación equitativa a nivel textual y discursivo” (Rivera Alfaro, 2019, p. 272).

En un principio, la disputa por una lengua más representativa comenzó con la explicitación del femenino en los plurales (“chicas y chicos”). Sin embargo, pronto se comenzó a evidenciar que este uso tiene el problema de tornarse muy repetitivo y afectar la economía del lenguaje. Luego, con ciertas herramientas que permite la escritura, como el uso de “@” (“chic@s”) o la “X” (“chicxs”), se mantuvo un plural único,

pero se reemplazó la “o” por otro carácter que no da cuenta de la masculinidad. Sin embargo, esto implicaba la imposibilidad de ser llevado a la oralidad por lo impronunciable de esos caracteres.

Por otra parte, la aparición de cada vez más voces que no se reconocen ni como mujeres ni como hombres también generó la necesidad de pensar una tercera opción: usar la “e”. Considerando que hay personas cuya identidad de género no se encuadra en el binomio varón-mujer y que la Ley Nacional 26.743⁹ de Identidad de Género del 2012 establece que las identidades genéricas deben ser respetadas tal como son autopercibidas, esta opción supera a las dos anteriores porque es una forma posible en la oralidad (contrariamente a la “x” o el “@”) y no encasilla una forma semántica binaria (como la explicitación del femenino).

Por lo tanto, el uso de la “e” propone la representación de personas de todos los géneros y evidencia el rechazo de la dicotomía binaria genérica que equipara identidad de género y sexo biológico (Salerno, 2019). A partir de todo lo expuesto, en el lenguaje inclusivo el empleo del fonema “e” adquiere, entonces, estatus de morfema (Martínez, 2019).

Tal como propone la Asamblea no binarie, con el documento denominado *Lenguaje inclusivo: Guía de uso* redactado por Zack Mascías (2018), se toma la “e” como vocal sin género para los plurales de todas las palabras (sustantivos, adjetivos, pronombres) que refieren a identidades de género diversas manteniendo la coherencia en género y número: “les amigos” o “ellos están contentes por la fiesta”. También en singular cuando quien se está hablando no se autopercibe ni como hombre ni mujer (“ella ya está en casa”). En caso de que el masculino no termine en “o” el neutro será agregando una “e” (“trabajadore”) y cuando ya termina en “e” el masculino genérico, se mantiene, pero se modifican el resto de las palabras de la oración (“les estudiantes están felices”).

⁹ Congreso de la República Argentina (2012, 9 de mayo) Ley 26.743. *Identidad de Género*. InfoLEG. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

Por otra parte, hay algunas particularidades como el caso de padres que se modifica por “xadres” y los sustantivos que cambian la terminación dependiendo del género (“héroe y heroína) que queda a determinación de quien habla dado que no hay una regla específica.

➤ ¿Lenguaje inclusivo o exclusión del inclusivo?

El lenguaje inclusivo ha despertado intensos debates sobre si es correcto o no su uso, si es necesario o no, si es una lengua aparte, si es una cuestión ideológica (y por eso debería ser descartado), si modifica o no estructuras sociales, si tiene que ser parte un cambio lingüístico, etcétera. Por eso, presentaremos algunas de las voces relevantes que han encarnado esta discusión y presentaremos sus argumentos.

Por un lado, Ana María Zorrilla, presidenta de la Academia Argentina de Letras, con un comunicado oficial proclamó que el lenguaje inclusivo es el “espejo de una posición sociopolítica que desea imponer un grupo minoritario sin tener en cuenta el sistema gramatical del español” (Zorrilla, 2020: 3). Así como también que el uso de la “e” (o de la “x”, “*” y “@”) es ajeno a una morfología del español e innecesario dado que “el masculino genérico o masculino gramatical ya es inclusivo, ya cumple esa función como término no marcado de la oposición de género” (Zorrilla, 2020:1). De esta manera, sostiene que quienes lo impulsan lo hacen por razones extralingüísticas y que “no es válida la estrategia de distorsionar el lenguaje para lograr que la sociedad cambie” (Zorrilla, 2020: 8). También, apela al lema de la RAE “unidad en la diversidad” para concluir que cada variante del español puede tener sus normas, pero tiene que ser dentro del sistema gramatical. Por último, si bien reconoce los cambios en la lengua y que las sociedades modifican el lenguaje, recomienda que “se preserve la enseñanza-aprendizaje de la lengua en todos los niveles educativos y laborales si deseamos que nuestros alumnos, nuestros profesionales y nuestros legisladores escriban con cierta fluidez y corrección, y, sobre todo, comprendan lo que lean y escriban.” (Zorrilla, 2020. 9).

En esta misma línea, Arturo Pérez Reverte, periodista y miembro de la RAE reconoce el carácter cambiante de la lengua y menciona que las academias lo que hacen es registrar el uso que en cada época hacen los hablantes y orientar sobre las reglas necesarias para comunicarse con “exactitud y limpieza” (Pérez Reverte, 2018). Asimismo, sin mencionarlo, pero retomando la noción de “unidad en la diversidad” focaliza en el rol de la RAE y en sus academias “hermanas” para hoy en día poseer la misma Ortografía, Gramática y Diccionario. Sin embargo, considera que la institución española no ejerce su “autoridad indiscutible” en las responsabilidades y competencias sobre el “uso correcto” de la lengua española al no atreverse a cuestionar los usos que propone el “feminismo folklórico” (Pérez Reverte, 2018).

Por el contrario, la Doctora en lingüística Paula Salerno, plantea que los argumentos como los mencionados pecan de *gramacentrismo* al concebir al género gramatical como si el mismo estuviera aislado de los usos sociales de la lengua. Asimismo, considera que esto desoye el carácter discursivo del fenómeno que no discute una norma gramatical sino una norma institucional y social. Desde su punto de vista, el lenguaje inclusivo (que denomina “lenguaje incisivo”¹⁰) “pone en juego cuestiones eminentemente ideológicas, en tanto se vinculan con representaciones sociolingüísticas y con ideologemas específicos (...) es un intento por hacer visible la ideología que nos atraviesa y las relaciones de poder en que participamos” (Salerno, 2019. 114). Además, plantea que:

El objetivo central debería ser cambiar la norma. La verdadera lucha no está en incluir sino en cambiar esa frontera entre quienes están de un lado y de otro de lo considerado ‘normal’. No buscar inclusión, sino equidad; no buscar cambiar una dominación por otra, sino derribar los límites de la desigualdad. En definitiva, el lenguaje no debe ser inclusivo: el lenguaje debe ser de sus hablantes, sin fronteras, sin límites, sin imposiciones.” (Salerno, 2019: 115).

Desde una posición semejante, desde el colectivo científico del *Gato y la Caja* presentaron sus argumentos partiendo del supuesto de que la lengua pertenece a quienes la hablan. En este sentido, dado que una de las capacidades más poderosas de cualquier lengua es la capacidad de nombrar, lo que ha motivado y motiva a

¹⁰ Esta denominación la toma de Theumer (2018).

cuestionar sus formas y sus usos es que las desigualdades sociales que se perciben (el sexismo en este caso) tienen su correlato en el modo en el que hablamos (Minoldo & Balián, 2018). Por lo tanto, postulan que revertir esta violencia simbólica requiere una “subversión simbólica’ que invierta las categorías de percepción y de apreciación de modo tal que les dominades, en lugar de seguir empleando las categorías de los dominadores, propongan nuevas categorías de percepción y de apreciación para nombrar y clasificar la realidad.” (Minoldo & Balián, 2018: 3).

Otro debate pertinente se dio entre Santiago Kalinowski, miembro de la Academia Argentina de Letras y Beatriz Sarlo, reconocida periodista y escritora, en la Feria de Editores¹¹ que está repuesto en el libro *La lengua en disputa*. En este diálogo, Kalinowski planteó que existe un vínculo entre la lengua y la realidad, en el que, aunque los cambios en la lengua no impliquen cambios radicales, en cualquier intento de modificar la realidad hay un componente lingüístico central. De esta manera, siempre que se intentó modificar la realidad, esto trajo aparejado una serie de elecciones sobre la lengua. En este punto, Sarlo coincidió y agregó que este vínculo entre realidad y lenguaje es variable. Por otra parte, Kalinowski enfatizó sobre el carácter político de la lengua y que el cambio lingüístico responde a muchas formas. Pero, Sarlo sostuvo que la relación de los hablantes con la lengua es oscilante, cambiante y diferenciada, y que en algunos momentos somos dueños, en el sentido de ser plenamente conscientes del contenido semántico, sintáctico gramatical de lo que estamos diciendo y en otros momentos la lengua nos ocupa a nosotros. Particularmente, remarcó que la lengua si bien cambia, lo hace con otros ritmos y que puede hacerlo por motivos de lucha, pero que estas son luchas de décadas y luchas “en serio”. Para apoyar su argumento ejemplificó con la erradicación de la palabra “nigger” gracias a las luchas del movimiento negro. En este sentido, Sarlo consideró que el lenguaje inclusivo es impulsado por una minoría culta urbana y que no tiene la misma relevancia en otros territorios de habla española, ni tampoco en lugares donde las mujeres tienen más derechos en comparación con Argentina. En este punto, Kalinowski disiente y observa que los movimientos feministas llevan adelante luchas

¹¹ Disponible en Feria de Editores (2019, 22 de agosto). La lengua en disputa. Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski. Modera Cecilia Fanti. Youtube. [video]
https://www.youtube.com/watch?v=FVqopqV4XdM&ab_channel=FeriadeEditores

“en serio” y que la lucha por el inclusivo es política y no lingüística. Además, afirmó que es parte de la configuración discursiva de la lucha por la igualdad. De esta manera, se trata de un fenómeno retórico que busca llamar la atención más que normativo, en el que el uso de “e” o “x” responde a posiciones ideológicas que proponen visibilizar el dominio masculino. Por ende, su objetivo no es volverse gramática, sino crear la conciencia de una injusticia, y que como recurso para lograr esto, es muy potente.

➤ Lenguaje inclusivo para pensar la lengua

Luego de exponer los diversos argumentos, observamos que existen diferentes posturas. Por este motivo, presentaremos una argumentación personal de por qué es pertinente incorporar el lenguaje inclusivo no como imposición sino como tópico a debatir en las aulas de enseñanza de español.

En primer lugar, cabe aclarar que consideramos que, aunque no excluyente, es particularmente relevante incluirlo en las aulas de quienes están avanzados en sus estudios de español como lengua segunda o extranjera y tienen pensado estudiar y/o trabajar en Argentina. Esto se debe a que consideramos que este tema está principalmente presente en ámbitos universitarios y en algunos espacios laborales y sociales. Por otra parte, dado que aún no existe consenso, creemos que su enseñanza debe darse a modo reflexivo y como método de discusión en las aulas, presentándolo como una opción posible. Para esto es importante dar cuenta de dónde viene y por qué sería importante su uso.

En este sentido, es necesario poner en discusión que históricamente parte de la planificación y las políticas lingüísticas estuvieron delegadas en la RAE, como también su capacidad de normativizar ciertos usos. Desde la creación de la primera gramática española elaborada por Antonio de Nebrija en 1492, año de la conquista española, se reviste a la gramática de las intenciones políticas con las que fue creada. En plena expansión del reinado de Castilla era necesario una gramática que ayude a difundir y

enseñar el español en los nuevos territorios conquistados convirtiendo a la gramática en un hecho político. De esta manera, la normatividad de la sintaxis y la creación de una gramática estuvo desde sus orígenes motivada semántica y pragmáticamente con un sesgo ideológico (Martínez, 2019).

Desde su creación, en el siglo XVIII la RAE se ha perpetuado como la autoridad máxima de la lengua española y su política lingüística debe ser entendida en relación con un proyecto político asociado a la construcción de un imaginario nacional español y panhispánico (Del Valle, 2014). A pesar de que en el 2007 las academias americanas pasan a estar en un supuesto pie de igualdad con la española, podemos observar a partir de diferentes demandas como el manifiesto “Por una soberanía idiomática” (2013)¹², que la RAE continúa definiendo políticas normativas centralistas para poder “proteger” la unidad del español. Así vemos, que la postura de la Academia Argentina de Letras va en línea con la de la RAE y ambas sostienen una supuesta neutralidad de la lengua y que los conflictos políticos estarían por fuera del campo lingüístico. Sin embargo, si analizamos como, al calor de ciertos contextos políticos, surgen las demandas; podemos ver, por ejemplo, que en Argentina en 1952, en pleno debate y reformas en un proyecto político que cuestionaba el imperialismo, existió el proyecto de crear una Academia Nacional de la Lengua. Estos hechos históricos dejan al descubierto que las luchas por políticas lingüísticas son discusiones acerca del poder ya que una política lingüística abarca regulaciones sobre la lengua, pero también ciertos aspectos no lingüísticos como la cohesión social o la justicia social. Por este motivo, si bien compartimos con lo anteriormente expuesto, que el uso de lenguaje inclusivo es político, no por eso debe ser descartado.

Por otra parte, cuando pensamos la enseñanza de las lenguas desde un enfoque comunicativo, estamos pensando en desarrollar la competencia comunicativa de los/as estudiantes, es decir, la capacidad de usar la lengua adecuadamente para comunicarse con otras personas. Por eso, desde este enfoque la gramática se configura de acuerdo con necesidades comunicativas de sus hablantes (Martínez,

¹² “Por una soberanía idiomática” (2013, 17 de septiembre). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html>

2019). Pero además de un medio para la comunicación, la lengua también transmite información sobre la identidad de sus hablantes, ideas, juicios de valor e influye en comportamientos que están directamente relacionados con los roles, muchos de ellos asimétricos, que los hablantes cumplen en la sociedad. Así, dada esta función identitaria de la lengua, es importante considerar las necesidades subjetivas que se relacionan con el aspecto cognitivo y afectivo (Castellanos Vega, 2010) de nuestros estudiantes, y darles todas las herramientas posibles para que puedan expresarse respetando sus identidades genéricas autopercibidas y las de quienes sean sus interlocutores.

Por este motivo, si bien advertimos que los cambios que propone el lenguaje inclusivo no están normativizados o reconocidos por organismos lingüísticos y no son parte de una gramática normativa, sí es utilizado en universidades, espacios laborales y encuentros sociales, entre otros. De hecho, el Proyecto De Ley para el *Ejercicio del Derecho a la Utilización del Lenguaje Inclusivo de Género* elaborado por la Dra. Mara Glzman, Dra. Guadalupe Maradei y del Mg. SaSa Testa; y presentado en el 2021¹³, advierte que

La pluralidad de usos del lenguaje inclusivo de género –que abarca formas lingüísticas que evitan la distinción de género, formas lexicales o flexivas masculinas y femeninas, y formas nominales no binarias– está en circulación en ámbitos variados de la vida social, no solo en redes sociales, medios de comunicación y en la interacción cotidiana, sino también en esferas del desarrollo científico y tecnológico, en ámbitos de la producción cultural (tanto nacional como internacional), en ámbitos educativos de distintos niveles (especialmente en lo que concierne a la aplicación de la Educación Sexual Integral en las escuelas), en la producción literaria y teórica, en las pautas de estilo para la edición de libros y revistas, en materiales vinculados a políticas de salud, en políticas editoriales y discursivas llevadas adelante en el marco del gobierno del Estado, entre otros ámbitos y esferas de prácticas.

Por ejemplo, la Universidad de Mar del Plata mediante la Ordenanza de Consejo Superior N° 1245/19 desarrolló una Guía para el uso de un lenguaje inclusivo a partir de guías y manuales de otras instituciones. De esta manera, se elaboró una política

¹³ Glzman, Maradei & Testa (2021) *Proyecto de Ley. Ejercicio del Derecho a la Utilización del Lenguaje Inclusivo De Género*.
<https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2021/PDF2021/TP2021/3426-D-2021.pdf>

lingüística universitaria de uso de lenguaje inclusivo en la que se propone la utilización de un lenguaje no binario y no sexista modificando el corpus de la lengua. A diferencia de otras guías como la de Universidad de Costa Rica analizada por Rivera Alfaro (2019), en la que no se explicitan los objetivos ni la concepción del lenguaje de la que parte ni la relación entre lengua y sociedad y tampoco incorpora conceptos con claridad; esta guía elabora sus objetivos, presenta recursos, estrategias y guías de uso, y un glosario con conceptos tales como “androcentrismo”, “sexismo”, “estereotipos”, “bisexualidad”, entre otros. En este glosario, el lenguaje inclusivo está definido como “un uso no excluyente del lenguaje que pretende fomentar una imagen y trato equitativo y no estereotipado de las personas a las que se dirige o refiere sobre todo vinculado a la diversidad de género y las mujeres” (Universidad de Mar del Plata, 2019:10). Todo esto además acompañado sobre recomendaciones más amplias de cómo evitar estereotipos, por ejemplo, también en el uso de imágenes.

En este material, el lenguaje es definido como “un instrumento de expresión y transmisión de nuestro pensamiento y cultura y es por esto que refleja las características de la sociedad de cada época histórica. Es una construcción social y por lo tanto no es estático ni su uso neutral” (Universidad de Mar del Plata, 2019: 4). Asimismo, comparten la postura de Minoldo y Balián (2018) sobre que el modo en el que usamos la lengua actualmente es sexista, producto de la sociedad androcéntrica en la que vivimos y esto conlleva una violencia simbólica, por ejemplo, al no nombrar a las mujeres o invisibilizar otras identidades genéricas. Por el contrario, el lenguaje inclusivo expresa y nombra estos lugares invisibilizados y respeta el derecho de ser tratado de acuerdo a las identidades genéricas autopercibidas tal como lo establece la Ley 26.743 de Identidad de Género.

En este sentido, la propuesta es utilizar expresiones no binarias ni sexistas, por ejemplo, “el cuerpo administrativo” en vez de “los administradores” y la “e” como forma de utilizar un género neutro, pronunciable y que no afecte la economía del lenguaje. Para esto proponen utilizar en lenguaje inclusivo en todo lo vinculado a identidades genéricas en: determinantes (el, la, le), pronombres nominativos (el, ella, elle), pronombres acusativos (la, lo, le), cuantificadores (todos, todas, todes). En caso de

que el masculino termine en “e” (nene) se le suma adjetivo o pronombre neutro (les nenes).

Así, desde una perspectiva comunicativa, utilizando gramáticas pedagógicas (Miki Kondo, 2010), buscamos que las/os estudiantes se formen como “hablantes interculturales” adquiriendo distintas normas de interpretación a partir de las propias competencias para participar y entender distintos contextos lingüísticos. En este sentido, considerando que, para la gramática pedagógica, la lengua segunda o extranjera se enseña desde el uso de los enunciados lingüísticos dentro de contextos concretos de comunicación (Estal, 2004) es posible incorporar la temática del lenguaje inclusivo reponiendo estos contextos en los que es posible su uso. Debido a su falta de normatividad y reconocimiento oficial en todos los espacios, es importante contextualizar sus usos de acuerdo a ciertos espacios de circulación en los que es aceptado.

Por eso, incorporar el debate del lenguaje inclusivo en las aulas es más que pertinente ya que es valioso que quienes enseñan una lengua enfrenten a "los estudiantes a los significados asociados con los usos específicos de las palabras, y no con ideas o creencias abstractas" (Kramsch, 1998: 37). Esto incluye los contenidos lingüísticos y culturales formales como la historia, o la geografía, como también los no formales como los valores y las creencias.

Por otra parte, si concebimos la enseñanza desde la interculturalidad crítica como una herramienta pedagógica entendemos que es necesario visibilizar “maneras distintas de ser, vivir y saber, y (...) [buscar] la creación de modos otros de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir” (Walsh, 2010: 20). Si bien la autora lo propone para pensar la relación entre lenguas dominantes y lenguas subalternizadas, podemos extrapolar esta perspectiva para pensar la relación entre la variante sexista dominante y el lenguaje inclusivo como una variante subalternizada en relación a este y que pone en cuestionamiento su carácter androcéntrico.

Continuando con esta perspectiva, si consideramos que una lengua está inscripta en una cultura determinada y que no está aislada de su contexto, entendemos que es

conducida, transformada y hablada por distintas personas que son parte de procesos sociales, históricos y políticos. Por este motivo, la discusión sobre un lenguaje no sexista y sus políticas lingüísticas asociadas tuvieron un amplio nivel de importancia en las discusiones sociales.

Asimismo, si compartimos la noción de que las lenguas están vinculadas con procesos identitarios, no podemos obviar que nuestros estudiantes también van a expresar y construir sus identidades en el uso del español, incluyendo la expresión de sus identidades genéricas.

Es en este punto, si consideramos que estamos enseñando una lengua que se ve atravesada por debates sobre su usos y alcances representativos, es pertinente llevar ese debate también a las aulas de enseñanza de español.

Reflexiones finales

En este trabajo realizamos un análisis glotopolítico sobre el lenguaje inclusivo trabajando con diferentes discursos. Por eso, primero lo definimos y repasamos el contexto histórico en el que surge. También presentamos cuáles son los cambios en el corpus de la lengua que propone.

Luego, de acuerdo con el objetivo, desentrañamos diversos argumentos a favor y en contra del lenguaje inclusivo para poder pensarlo en la enseñanza de español, partiendo de la hipótesis de que se estaba expandiendo por fuera del reconocimiento de academias lingüísticas.

Efectivamente, cuando analizamos los diferentes discursos observamos que representantes de academias lingüísticas como la RAE o la Academia Argentina de Letras estaban en contra. En este sentido, argumentaban que esto es producto de una posición política que no tiene en cuenta la estructura del español y que las diferentes variantes deben mantenerse unidas en su estructura gramatical. Sin embargo, también observamos los argumentos que lingüistas y cientistas sociales presentaban a favor enfatizando que las lenguas no están aisladas de sus usos y que, si bien concuerdan que responden a un carácter político, justamente por eso, debe ser utilizado como modo de visibilizar las desigualdades estructurales que hay en la sociedad y que tienen su correlato en la lengua que hablamos. Asimismo, como la lengua tiene la capacidad de crear aquello que nombra y tiene una función identitaria, consideran fundamental visibilizar todo lo que hoy en día con las reglas gramaticales que tenemos queda invisibilizado, como las identidades genéricas disidentes.

Por lo tanto, nuestra postura es a favor de incorporar su enseñanza en las aulas de español (en los casos mencionados) porque dado que su uso está extendido en varios espacios sociales, lo consideramos como parte del desarrollo de las competencias comunicativas. Por otra parte, compartimos la postura de que el uso del masculino genérico es un signo de la sociedad androcéntrica en la que vivimos y contra la cual luchamos. En ese sentido, consideramos que las representaciones sociolingüísticas no sólo reproducen, sino también construyen sentidos (Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010).

Por último, recurrimos a la noción de interculturalidad crítica como herramienta pedagógica para entender a la lengua en el contexto en el que es hablada y cuestionar sus usos, así como crear nuevas formas de ser y estar.

Por todo lo expuesto, compartimos con Walsh (2010) que una educación intercultural como la que proponemos “requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales” (Walsh, 2010: 4) y la enseñanza de lenguas es un espacio para disputar sentidos y pensar otros modos de ser y estar en el mundo.



Bibliografía

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Castellano Vega, I. (2010). "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos". *MarcoELE* (10), pp. 23-35.
https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf
- Estal, M. (2004) "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua1 en el aula de ELE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos." En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL.
- Kramersch, C. (1998)." El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram & M.Fleming", *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press [traducción de 2001].
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI Editores.
- Mascías, Z. (2018). "Lenguaje inclusivo: Guía de uso." *Asamblea no binarie*.
https://chrysallis.org.es/wp-content/uploads/2018/10/Lenguaje-Inclusivo_Gu%C3%ADa-de-uso.pdf
- Martínez, A. (2019). "Disidencias en la conformación de la gramática: el lenguaje inclusivo Dissidence in the grammar conformation. Inclusive language." *Revista Heterotopías Del Área de Estudios Críticos Del Discurso de FFyH.*, 2(4).
- Miki Kondo, C. (2010) "Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica." *Revista MARCOELE* (10)
https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.miki.pdf
- Minoldo, S. & Balián, J. C. (2018). "La lengua degenerada." *El Gato y la Caja*.
<https://elgatoylacaja.com.ar/la-lengua-degenerada/>
- Narvaja de Arnoux, E. & Del Valle, J. (2010). "Las representaciones ideológicas del lenguaje." *Discurso glotopolítico y panhispanismo. Spanish in context*, 7 (1), pp. 1-24.

Narvaja de Arnoux, E. & Nothstein, S (2014). "Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo". En E. Arnoux, y S. Nothstein (ed.), *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (pp. 9-29). Biblos

Pérez Reverte, A. (2018, 24 de junio). "Ahora le toca a la lengua española". *XL Semanal*. <https://www.xlsemanal.com/firmas/20180624/ahora-le-toca-la-lengua-espanola-perez-reverte.html> Publicado el 24 de junio de 2018

Rivera Alfaro, S. (2019). "La planificación lingüística en la Universidad de Costa Rica. Política lingüística de lenguaje inclusivo de género, su ejecución y relación con propuestas de universidades hispanohablantes." *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 45 (2). <https://doi.org/10.15517/rfl.v45i2.39162>

Salerno, P. (2019). "Lenguaje, género y los límites de la desigualdad". *Tábano*, (15), pp.109-115. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9424>

Theumer, E. (2018). "Cómo empezó Tode". *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/133908-como-empezo-tode>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo Interculturalidad crítica*. Convenio Andrés Bello.

Zorrilla, M. A (2020). "El Lenguaje Inclusivo. Fundamentos de la Posición Académica. Academia Argentina de Letras." *Boletín Informativo* (118). http://www.aal.edu.ar/BID/bid118_AliciaMariaZorrilla_El-lenguaje-inclusivo_Fundamentos-posicion-academica.pdf



Otros materiales

Feria de Editores (2019, 22 de agosto). "La lengua en disputa". Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski. Modera Cecilia Fanti. *Youtube*. [video] https://www.youtube.com/watch?v=FVqopqV4XdM&ab_channel=FeriadeEditores

No sé de qué forma demostrar afecto que no sea pagando todo lo que necesitan: envío de remesas como compromiso familiar

Maryoly Ibarra



Introducción

La movilidad humana es un fenómeno social desencadenante de prácticas y cambios en los vínculos más estrechos del ser migrante. Desde la decisión migratoria se empiezan a tensar los hilos que unen las relaciones entre el núcleo familiar de *los que se quedan* y *los que se van*. Dicha decisión surge, en muchas ocasiones, producto de una disputa de quién es el más apto o tiene más condiciones para poder sostener económicamente a *los que se quedan*.

Ante este escenario, resulta fundamental detenerse en las expectativas, lealtades y compromisos que se subyacen a las “funciones” de la familia. A lo largo de la historia, se ha demostrado que el deseo de conservación, cuidado, y protección del colectivo es inherente a la condición humana. De este modo, el cuidado se constituye como una actividad característica de la especie humana que incluye todo lo que hacemos para el mantenimiento de la vida y del mundo (Tronco, 2009 cp. Pulido y Da Silvia, 2017, p.). Por cuestiones históricas y culturales, los cuidados han tomado fuerza desde la familia, quien “ha sido responsable del cuidado de sus miembros en las diferentes etapas del ciclo de vida, de crecimiento y desarrollo, fortaleciendo así las relaciones entre los miembros de la red de soporte” (Pulido y Da Silva, 2017: 71).

La noción del cuidado puede entenderse en dos sentidos. El primero: extradoméstico, que implica asistencias provenientes del Estado y actores externos, y que desde políticas socioeconómicas proporciona mejoras que propician las condiciones de vida de la población; el segundo: desde el interior del sistema doméstico que

involucra el cuidado de todos los integrantes del núcleo familiar, determinado por las separaciones de roles donde – generalmente - las mujeres del hogar asumen la responsabilidad del cuidado (Aguirre, 2005 cp. Zúñiga, 2011). De esta forma, la figura materna empieza a erigirse como la fuente principal y proveedora de cuidados, “las prácticas populares de cuidado son influenciadas por medio de enseñanzas transmitidas de madre a hija, de generaciones en generaciones. En la decisión de traer un hijo a la vida puede suponerse que va implícita la aceptación de su cuidado” (Martins, 2011 cp. Pulido y Da Silva, 2017: 80).

En este punto, surge la categoría de compromiso y obligación de cuidado respecto a los miembros del grupo familiar como una forma de responsabilidad mutua y apoyo al bienestar de la familia, especialmente de los que son relativamente frágiles en cuanto a su propia salud y estatus social, como los ancianos y niños. Como plantean Pulido y Da Silva (2017), el cuidado no solo supone llevar a cabo mandatos establecidos, sino también implica la satisfacción de los involucrados en relación al cuidado. En tanto sujetos inmersos en un entramado de creencias, valores y prácticas culturales, “los cuidados constituyen un sistema insertado en un contexto cultural donde los significados simbólicos se apoyan en modelos de interacciones interpersonales” (Martins, 2011 cp. Pulido y Da Silva, 2017: p. 81).

Dentro del proceso migratorio, el envío de remesas surge como una de las formas en que los migrantes mantienen o sostienen un vínculo afectivo con sus familiares que quedan en el país de origen. Antes de reflexionar sobre el campo, es clave detenernos en la definición de remesas como las transferencias de recursos económicos desde lugares donde residen los migrantes hacia sus familias y/o

comunidades en el país de origen (Delgado, 2009; Martínez, 2008, Canales, 2008 cp. Stefoni, 2012).

Bajo esta noción, algunos autores han diferenciado las remesas familiares de las colectivas. Para fines de este estudio, utilizaré la idea de remesas familiares como los recursos económicos – especialmente de dinero- que llegan directamente a la

familia y tienen como función la reproducción material, social y cultural de sus integrantes. Entre los diferentes usos se encuentran los gastos especiales destinados a problemas de salud, la alimentación, el ahorro familiar, usos vinculados a las celebraciones, cumpleaños o llamadas telefónicas, es decir, las remesas son utilizadas en alimentación, vestimenta, abrigo, educación y salud (Stefoni, 2011).

En este artículo, me dedicaré a analizar las prácticas sociales y culturales alrededor de un fenómeno económico: el envío de remesas en términos de lealtades y expectativas familiares, enmarcado en la matrisocialidad de la sociedad venezolana. Para entender el contexto del envío de remesas hacia Venezuela, es necesario mencionar ciertas particularidades delimitadas por dos factores: la situación económica en el país de origen y las condiciones estructurantes de la familia matrisocial.

En primera instancia, la crisis humanitaria en la que está sumergido el país - aunada a los enormes índices de inflación, desempleo y otras variantes socioeconómicas - determina los usos y destinos de las remesas. Según el Índice de Remuneraciones del Trabajador Venezolano (IRTV) presentado por el Observatorio Venezolano de Finanzas (OVF), para abril de 2021 “el salario promedio de la economía en dólares es de U\$50 en el sector formal privado y de \$4,7 mensuales en el sector público”. Para compensar dicho déficit, muchos migrantes se ven en la obligación de destinar dinero de sus salarios a los países de acogida para costear los gastos de manutención de sus familiares en Venezuela.

El papel de la clase y la posición social del migrante - en el lugar de origen y de destino - es un elemento determinante del grado de dependencia económica y afectiva con sus familiares, lo que condiciona su proyecto migratorio y sus estrategias económicas (Parella, 2007). Si bien, buena parte de la migración venezolana en Argentina es calificada en términos profesionales y disponen de las posibilidades económicas para enviar regularmente remesas, muchos de ellos no cuentan aún con las condiciones migratorias - visados, documentos de identidad y convalidación de títulos - para obtener trabajos formales. De modo que se ven obligados a desarrollar

oficios informales - incluso de 16 horas diarias -, sin garantías laborales ni prestaciones sociales, para poder sostener a sus familias en Venezuela.

Las profesiones y trayectorias laborales de los migrantes en Venezuela no corresponden a las ocupaciones que desarrollan en Argentina, en algunos casos, los oficios se devaluaron, por ejemplo, Ricardo Romero pasó de ser un ingeniero mecánico a reparador de aires acondicionados. En otros, las labores cambiaron radicalmente, como cuenta Carolina Andrade, quien pasó de ser una psicóloga comunitaria con larga trayectoria organizacional a remisera; o Nélide López, que luego de desempeñarse como abogada, administradora y artista solo consiguió trabajo como cuidadora de adultos mayores. En sus relatos, los entrevistados eran muy conscientes del “choque” profesional y psicológico al que se iban a enfrentar al llegar al país suramericano, buena parte lo consideró como un “nuevo comienzo” y una suerte de “sacrificio” para poder ayudar a sus familiares en Venezuela.

Por otra parte, la frecuencia del envío se ve condicionada por la situación económica de los países de recepción, por ejemplo, el aumento inflacionario, la devaluación del peso argentino y el incremento de las tasas de desempleo en Argentina que limitan las posibilidades de los migrantes venezolanos a obtener una estabilidad económica. Aunado a la discusión, las remesas son consideradas como un sustituto de recursos públicos y de la ayuda externa porque conciben sus envíos como transacciones privadas que fluyen entre particulares, pero reconocen que surten efectos en problemas sociales como la pobreza, la marginación y el desarrollo (Márquez, sf.). Otra singularidad de la migración venezolana es que - como señala Márquez - el envío de remesas no solo tiene un impacto en la esfera de lo privado, sino también en los ingresos de la nación. En el caso venezolano, el envío de dinero es la principal fuente de ingreso luego del petróleo, para fines de 2019 ingresaron al país 3.700 millones de dólares, estima la firma Ecoanalítica.

Al menos el 27% de los venezolanos en el exterior envían remesas a sus familias, lo que generó una “diferenciación social odiosa”. Según el parlamentario y economista, José Guerra, “están las familias que tienen dólares y pueden vivir modestamente y las familias que no tienen dólares, sobreviven con un salario de un dólar al mes, más

lo que puedan conseguir de productos subsidiados”. Dicha diferenciación se debe también a un proceso de “dolarización de facto”, donde los altos índices inflacionarios han llevado a los venezolanos a utilizar el dólar para operaciones comerciales y mecanismos de ahorro. Como indica la consultora venezolana Ecoanalítica, hay U\$D 2.700 millones de dólares físicos en el país, mientras que el equivalente en bolívares llega a un tercio de esa cifra, es decir, ya circulan más dólares que bolívares.

Además de las condiciones macroeconómicas existentes, para entender el fenómeno transnacional urge aproximarse a la estructura típica familiar, que constituye el segundo factor que hace característica la cultura venezolana. Bajo esta discusión surge el mencionado concepto de “matrisocialidad” que tiene una consideración etnopsiquiátrica de la estructura familiar y logra integrar psiquis y cultura en una estructura configurada por la “cultura de la madre”. Dentro de mi investigación me vi interpelada por la forma en que la figura materna, dadora de sentido a las relaciones sociales y - por ende- dueña de la jefatura del hogar y de la

familia al disponer de las acciones y decisiones; condiciona las formas en que se producen, distribuyen y realizan los envíos de remesas.

Asimismo, considero oportuno señalar que a lo largo de todo mi estudio ciertas preguntas atravesaron mi reflexión, especialmente las enmarcadas en la implicancia de la matrisocialidad en la vida cotidiana y en las experiencias de estos migrantes.: cómo afecta la migración esa matrisocialidad, qué prácticas dan cuenta de esa estructura en Argentina, quién ocupa el lugar de la “madre” cuando esta no se encuentra físicamente, y cómo dicha relación se sostiene a la distancia.

Cuando comencé a realizar investigación de campo, constaté el rol primordial que ocupaba el envío de remesas y el arquetipo de la madre en los relatos de los entrevistados, especialmente porque sentirme migrante me dotó de un conocimiento pragmático sobre las prácticas cotidianas del mantenimiento de vínculos familiares en Venezuela. Reconocer mi experiencia personal no solo me permitió dar lugar a la subjetividad y la emocionalidad sino también a una serie de interpelaciones sobre

cómo las narraciones que entretajan las representaciones de compromiso familiar revelaban y, a su vez, espejaban mi historia migrante.

Si bien la confluencia entre lo personal y lo cultural plantea sus dilemas, para fundamentar la producción teórica del siguiente apartado utilizaré el registro de entrevistas a profundidad, las notas de campo de mi observación participante y mi experiencia personal, que me permite dar cuenta de las prácticas relacionales, los valores y las creencias comunes que constituyen la cultura venezolana.

➤ Representación del compromiso familiar: Envío de remesa

Para entender las dinámicas del envío de remesas y sus formas de representación de compromiso familiar, es clave detenernos en los métodos y mecanismos para la realización de transferencias monetarias entre los migrantes y los destinatarios en el país de origen. Daré cuenta de este proceso desde los relatos recogidos dentro de mi trabajo de campo y, a su vez, de mi experiencia personal al realizar este tipo de transacción.

Una de las primeras prácticas que apliqué en mi vida al momento de migrar fue investigar las maneras y los lugares de envío de dinero a mi familia en Venezuela. En el caso especial de Argentina, empecé mi búsqueda por medio de cuentas e *influencers* en Redes Sociales que eran referentes de información para la comunidad migrante venezolana. A partir de estos perfiles localicé lugares informales que permitían realizar transferencias en bolívares a cambio de pesos argentinos.

Nunca consideré utilizar mecanismos oficiales como las agencias que ofrecen servicios financieros de envío de dinero al extranjero por múltiples razones: en principio, porque el control cambiario en Venezuela generó, en su momento, la desaparición de sucursales de estas empresas en Venezuela; o, en caso de que se mantuvieran, los procesos de envío resultaban largos y engorrosos. A su vez, las

tarifas por transferencias eran muy altas y las tasas de cambio lo suficientemente bajas como para generar pérdidas económicas al momento de enviar.

De este modo, empecé a frecuentar mensualmente locales de envío de remesas, muchos de ellos ubicados en la calle Florida de la Ciudad de Buenos Aires. Se trataba de lugares que eran destinados principalmente a la comercialización de productos venezolanos, pero también ofrecían - en ocasiones de forma clandestina - la transferencia de dinero a nuestro país de origen. El proceso era el siguiente: ellos establecían una tasa de cambio que se actualizaba diariamente en función del valor del dólar en el mercado negro de divisas en Venezuela y el valor del peso Argentina frente al dólar blue. Especificaban que no existían costos de comisión por la transacción, únicamente se debía realizar un envío mayor a quinientos pesos argentinos (500,00 ARS) en efectivo. Además, se tenían que suministrar los datos y el número de cuenta bancaria del destinatario en Venezuela. El envío se efectuaba en un tiempo máximo de 48 horas.

Luego de la pandemia, el sistema se reconfiguró. Las agencias informales empezaron a admitir transferencias bancarias. No obstante, había una particularidad en las transacciones. Cada día no solo se actualizaba la tasa de cambio, sino también la cuenta corriente o ahorro en Argentina donde se debían remitir las remesas; esto debido a que el sistema bancario en el país suramericano registraba como sospechosa la cantidad de movimientos que tenían estas cuentas.

Los mecanismos se actualizaron a lo largo de la cuarentena y las agencias informales empezaron a buscar formas para oficializar sus servicios por medio de las tecnologías. En la actualidad, utilizo una plataforma online que “está cambiando la forma de enviar dinero a Venezuela” y que se autodefine como “la plataforma de pagos transfronterizos basados en Blockchain”. El único requerimiento - además de enviar más de quinientos pesos argentinos 500,00 ARS - es registrarse utilizando los datos personales para crear una cuenta, elegir el destino del pago y el monto a enviar. La transferencia bancaria la realizo por medio de mi *home banking* y subo a la aplicación el archivo PDF del comprobante de la transacción. El tiempo en que el envío se hace

efectivo depende de la institución financiera que tienen mis padres. En la mayoría de las ocasiones, la transferencia les llega en bolívares el mismo día.

La plataforma online plantea ciertos beneficios: minimiza el número de intermediarios, es más ligera que el sistema tradicional, no exige comisiones y el proceso es totalmente digital y, aparentemente, seguro. Sin embargo, plantea ciertas limitaciones para la comunidad migrante puesto que exige al emisor contar con una cuenta bancaria. Cabe destacar que, en Argentina, si bien el acceso a una caja de ahorro es gratuito, los requerimientos para su apertura implican la disposición de un Documento Nacional de Identidad (DNI). Como he mencionado con anterioridad, parte de la población migrante venezolana no ha podido acceder a este derecho debido a la falta de documentación necesaria para concluir el trámite. Por otra parte, la plataforma obliga a que el migrante cuente con nociones en el manejo de nuevas tecnologías y tenga acceso a un computador con internet.

Desde mi vivencia personal, la frecuencia de mis envíos es mensual, normalmente los primeros días del mes a menos que surja una eventualidad familiar y mis padres me soliciten mandar dinero de urgencia. Como mis padres están casados y residen juntos, efectúo una única transferencia que está destinada a la cuenta bancaria de mi madre. En promedio suelo destinar entre cuatro mil y seis mil pesos argentinos, dependiendo de mi situación financiera del mes.

Tras cada envío de remesas brotan sensaciones ambivalentes. En la mayoría de los casos surge el alivio debido a que considero que la transferencia que realizo puede ayudarles a mis padres a comprar comida y medicamentos. Al mismo tiempo, siento una suerte de consuelo, como si estuviera pagando una deuda o como si hiciera mi parte del trabajo como hija. Con todo, también reluce ocasionalmente la frustración de que el monto que les envío no es suficiente, aunque para mí sea una cantidad significativa. De modo que constantemente tengo que sortearme y debatirme entre las situaciones económicas de ambos países.

La idea de compromiso familiar es un *leitmotiv* desde la decisión migratoria. Se vuelve reiterativo encontrarse con relatos que posicionan a la familia como la principal causa

del proyecto migratorio. Como las posibilidades de que migre todo el grupo familiar son menores, siempre termina haciéndolo quién tiene más posibilidades de generar ingresos económicos desde el exterior. Tal es el caso de Nélida López, una abogada de 50 años que migró a Buenos Aires en octubre de 2018, actualmente trabaja puertas adentro como acompañante de adultos mayores. Sus padres de 70 años están separados, su hija menor aún reside en Venezuela para culminar su licenciatura y su hijo mayor la acompaña en Buenos Aires.

Nélida relata que tomó la decisión de irse de Venezuela una tarde que almorzando con su hija, esta le reclamó que hace meses debió irse del país para poder ayudarla a costear sus estudios de licenciatura: “tú no te das cuenta que si tú estás afuera me puedes ayudar más de lo que estás haciendo acá. Porque acá estamos las tres pasando roncha, y si tú estás afuera nos puedes mandar dinero”. A partir de esta experiencia que le dio “dos cachetadas morales”, inició su viaje hacia Bogotá, Colombia, por diecinueve meses hasta que culminó en Argentina.

El proceso previo a la migración también está salpicado por las expectativas e imaginarios que son dadores de sentidos y que operan en las elecciones y acciones de los individuos y de la sociedad, como plantea Cordone (2013): “el imaginario sobre el lugar de destino está dado por dos tránsitos: uno objetivo, cuando el viaje se realiza; y otro subjetivo, cuando el viaje está dado antes, y esto conlleva en sí la posibilidad que les permitiría llegar al logro de sus metas”. Por consiguiente, la escogencia del lugar de acogida está determinada por las representaciones que evocan cada espacio y las vinculaciones que tienen dicho lugar con los proyectos del migrante.

La selección de Argentina como espacio de acogida dentro de la comunidad venezolana no es fortuita. Dentro de los testimonios destaca como virtud la posibilidad de regular la condición migratoria y, especialmente, la accesibilidad de la gestión en términos económicos. Por lo tanto, el migrante puede costear las tasas de los trámites de radicación y, a su vez, logra contar con una residencia temporaria para trabajar y enviar sus remesas. Es así como el país suramericano se presenta como un lugar que brinda la posibilidad de prosperar, además de ofrecer mejoras en las condiciones de vida con respecto a las oportunidades laborales, académicas y sociales.

Otros factores que intervienen dentro de las formas de compromiso familiar y afectiva son la clase, el estatus social y las relaciones previas al proyecto migratorio (Ariza, 2012). Dentro de los relatos recopilados encontramos el de Félix Duarte, un ingeniero de 39 años procedente de la zona andina de Venezuela que tiene nueve meses en Buenos Aires. Antes de migrar cursaba un doctorado en Ciencias Aplicadas de la Computación, actualmente trabaja de “volantero” en las mañanas y “bachero” en un restaurante chino en las noches. Con respecto al envío de remesas señala: “...todavía no estoy ganando lo suficiente para enviarle (a mi madre) pero bueno, la semana pasada mi papá me pidió para la comida y también otro hermano y con un día de trabajo les resolví 130 mil bolívares que son 500 pesos”.

El relato de Félix es un ejemplo de cómo el papel de la clase y la posición social del migrante, en el lugar de origen y de destino, es un elemento determinante del grado de dependencia económica y afectiva con sus familiares, lo que condiciona su proyecto migratorio y sus estrategias económicas (Parella, 2007). Si bien, una parte de los migrantes venezolanos en Buenos Aires tienen posibilidades económicas para enviar regularmente remesas, muchos de ellos no cuentan aún con las condiciones migratorias (visados, documentos de identidad y convalidación de títulos¹) para obtener trabajos formales.

De esta forma, la reproducción doméstica se establece por medio del envío de remesas, una suerte de estrategia para mantener la continuidad de la familia en el tiempo, apegada a una dimensión solidaria (Margulis, 1988 cp. Ariza: 2012). No obstante, el entrelazamiento de vínculos solidarios no implica la ausencia de tensiones y conflictos en el interior del grupo familiar que se disparan en distintas dimensiones: el destino que se le dan a las remesas, la cantidad del envío y su regularidad.

Uno de los riesgos que destaca dentro del fenómeno migratorio es la mercantilización de las relaciones afectivas entre los migrantes y sus familiares en el lugar de origen,

¹ Uno de los inconvenientes que experimenta el migrante venezolano al momento de regularizar su estatus migratorio es no contar con documentación vigente o no disponer de la legalización y la apostilla de certificados como el de Antecedentes Penales.

lo que tensiona emocionalmente y genera efectos negativos en la reconfiguración familiar (Ariza, 2012). Daniela Martínez, quien migró a Buenos Aires hace cinco años tras ejercer como psicóloga organizacional en una empresa transnacional en Venezuela, ha trabajado como vendedora hasta que se posicionó en un empleo estable en el área de marketing. Sus padres aún residen en Venezuela, su hermana migró hace 3 años a España. Juntas envían las remesas que ayudan a cubrir los gastos del tratamiento médico que necesita su madre para evitar ataques de epilepsia.

Según su relato, “la dinámica familiar se dificultó mucho” y puntualiza: “Para mí es imposible tener una conversación con ellos donde no se toque el tema monetario si está mi papá, si está mi mamá sola hablamos de cualquier otra cosa, pero si está mi papá presente “acá la cosa está jodida”, entonces no hay una conversación en paz”. El testimonio de Daniela permite hacer un análisis en diferentes dimensiones, en primer lugar, si bien las remesas constituyen una forma para mantener las redes con el país de origen porque nos obliga a sostener un flujo de comunicación para informar a los destinatarios que se envió cierta cantidad de dinero y dentro de ese encuentro de desarrollan otros temas de conversación como hablar sobre la situación actual en Venezuela; también da cuenta del deterioro en el interior de dichas relaciones

En el caso de Daniela, se evidencia el hastío por los ejes temáticos que surgen alrededor de lo económico, a pesar de que exista un compromiso por mantener los lazos familiares por medio de las remesas como lo expresa la entrevistada: “no sé de qué forma demostrar afecto que no sea pagando todo lo que necesitan”, surge en los migrantes la necesidad de trascender la discusión por el dinero y la situación actual de Venezuela. Se divisa, entonces, que esa búsqueda por una conversación más trivial se encuentra con la madre.

A lo largo de su relato, Daniela señaló que era muy unida a su madre, sin embargo, el tiempo y la distancia habían socavado su vínculo cada vez que dejaron de hablar por videollamadas. Asimismo, ella mencionó que se sentía mal cada vez que hablaba con su mamá porque se consideraba que era “muy del tocar, del afecto, del abrazarte y perder ese contacto físico es... no puedo ser cercana sin eso. Salvo escribirle “ay, te amo mami” porque el “te amo” siempre está, el “te quiero”, “te extraño”. Ella no me

termina de ser sincera con las cosas que le pasan y yo no termino de contarle muchas cosas para no preocuparla [...], las dos sabemos que nos engañamos”.

Se muestran cambios en la interacción con sus padres a causa de la migración. Su relación con su madre se ve también afectada, a pesar de que es “mamera”², su madre evita hablar sobre sus problemas en Venezuela para “no ser una carga” y Daniela siente que no termina de contarle muchas cosas para no preocuparla. “Nos dimos cuenta de que está muy deprimida, desde hace un año yo le estoy pagando (su tratamiento médico)”, expresa Daniela.

En este punto se establecen dos patrones de conducta repetitivos entre *los que se quedan y los que se van* y es la falta de sinceridad al momento de dar cuenta sobre su situación económica, social y, especialmente, psicológica en la que están inmersos, lo que puede generar un distanciamiento y una fractura en la confianza familiar. En el caso de Daniela, citaba que su madre tenía miedo de hablarle porque temía hacerle enojar o que ella le cuestionara alguna decisión. Por su parte, Gerardo Contreras, quien tiene 3 años viviendo en Argentina y se desempeña como recepcionista de un hotel porteño señala que “hay momentos súper críticos que ella (su madre) no me dice, de hecho, yo me entero o mi hermana se entera cuando nos dicen “su mamá no tiene nada que comer, están comiendo papas”.

Para mí no es una experiencia ajena, desde que me fui de mi país se volvió lapidaria la expresión “no quiero molestarle” que me decía mi madre cada vez que le consultaba si necesitaba dinero. Del mismo modo, sentía que seguíamos una suerte

de guion cada vez que hablábamos cuando cada “estoy bien” ocultaba tras de sí las vicisitudes de mi experiencia migratoria porque en mi caso “no quería preocuparla”.

Cada vez que se aproximaba la fecha del envío de remesas, mi madre dejaba entrever que no era necesario que les enviara porque “yo la estaba pasando mal y estaba sola”, en el fondo sabía que ellos sí lo necesitaban debido a que tras realizar la transferencia

² Se refiere a que es muy apegada a su madre.

me agradecían y enviaban fotos de los alimentos que compraban con lo que les mandé, dando pruebas y evidencias de sus carencias. A pesar de que en varias ocasiones sentí que debía sacrificarme para enviar una cantidad considerable que les fuera útil, siempre pensé que “acá no me iba a morir de hambre como ellos sí podrían”.

En este punto, cabe destacar que las relaciones sociales vinculadas a la migración se sitúan en la relación ambivalente entre interés, obligación y solidaridad, y en la relación de don y contradón descrita en el *Ensayo sobre el don* de Marcel Mauss (Morelló, 2017). Retomando el análisis de Parry y Bloch (1990) vale cuestionarse si la remesa es una mercancía o un don, si tomamos en consideración lo segundo, es interesante detenerse en la “incomodidad” que plantea ofrecer dinero como un regalo dentro de relaciones familiares. Los autores citan a Schwartz (1967) para destacar que el *gift* impone una identidad tanto al donante como al receptor, sin embargo, los *gifts of money* no imponen una identidad en los mismos términos.

El problema parece ser que para nosotros el dinero significa una esfera de relaciones “económicas” que son intrínsecamente impersonales, transitorias, amorales y calculadoras. Por lo tanto, hay algo profundamente incómodo en ofrecerlo como un regalo expresivo de relaciones que se supone que son personales, perdurables, morales y altruistas (Schwartz, 1967: 9).

Trayendo a la discusión el análisis de Ricardo Abduca sobre las distinciones entre la reciprocidad y el don, parece que el envío de remesas encaja más en una donación que en un intercambio recíproco. A pesar de que el envío de dinero es correspondido, de cierta forma, con muestras afectivas, no hay un contrato que obliga a ambas partes. Abduca retoma a Durkheim: sostiene que “la donación, la beneficencia, no suponen reciprocidad. Si doy algo sin condición no hay cooperación: la donación no es sino un intercambio sin obligaciones recíprocas” (Durkheim, 1893: 109 cp. Abduca, 2007: 110).

Siguiendo con los postulados de Chris Gregory, el autor plantea la noción de valores como las “cadenas invisibles que vinculan las relaciones entre las cosas con las relaciones entre las personas. Son invisibles en el sentido de que son, ante todo, formas de conciencia humana que describen lo que es y prescriben lo que debería ser” (Gregory, 1997: 12). De esa forma, indica Abduca (2017), los objetos materiales, de

acuerdo a la relación social de la cual forman parte, toman las formas de dones, o de mercancías, o de bienes. Los valores que circulan entre las casas ¿familias?, Gregory los define como “dones”.

➤ **Obligaciones de los/as hijos/as con los padres**

Parte del compromiso familiar que experimentan los migrantes con sus familiares en Venezuela surge producto de una obligatoriedad que tienen los/as hijos/a con sus progenitores, por una parte, brota como una suerte de deuda que hay que saldar y en otras como una responsabilidad constitutiva del rol de hijo en el cuidado y mantenimiento de los padres.

Una de las características de la migración venezolana es que dentro de sus datos demográficos se evidencia que es un fenómeno variado en relación a las edades de la población migrante, es decir, también es constitutiva de adultos entre 40 y 60 años, esto debido a que las primeras olas migratorias permitieron que los jóvenes que tomaron como destino Argentina se pudieran consolidar social y económicamente y pudieran empezar un proceso de reagrupación familiar.

En el interior de los grupos de integración y contención emocional donde asistí en mi trabajo de campo pude constatar que la mayoría de los asistentes eran padres/madres de migrantes jóvenes y profesionales que los habían traído para residir con ellos en Argentina. No obstante, no es un fenómeno que caracteriza las últimas olas migratorias. Al consultar sobre la posibilidad de que sus progenitores migraran al país suramericano, la mayoría de los entrevistados contestaba que sus padres/madres no querían dejar a Venezuela.

Carolina Andrade es una psicóloga de 34 años residente en Buenos Aires desde el 2015. Pasó de ser la “*mejor*” trabajando en una ONG en Venezuela a ser mesera, niñera, volantera de GreenPeace y Uber; actualmente se desempeña como remisera. Su abuela de 86 años y su madre de 56 años aún residen en Venezuela. Carolina menciona que en numerosas ocasiones invitó a

su madre a mudarse a Argentina pero se resistió Hoy hablé con mi mamá y le dije que se pusiera un límite... un tiempo...porque mi mamá siempre está con una mirada optimista, sobre todo por mi abuela, tiene toda la vida viviendo allá...tiene sus plantas, viene del campo. Yo lo que le puedo ofrecer acá es un cuarto y (ella) es resistente con el clima. La situación allá está muy complicada. (cita?)

La obligatoriedad de los/as hijos/as con sus padres/madres no solo se evidencia entre migrantes y la familia en el lugar de origen, sino también entre los que se

quedan, quienes tienen la responsabilidad del cuidado de los abuelos y el resto de familiares en Venezuela.

Al escuchar su testimonio, me identifiqué con el hecho de que mis padres, a pesar de estar enfrentándose a situaciones que degradan su calidad de vida, no proyectan irse de Venezuela. Cada vez que mi hermano y yo sopesamos esa opción, ellos responden con que han luchado toda su vida para construir lo que tienen: su casa, su carro, sus relaciones afectivas, sus prácticas y hábitos como ir al trabajo o frecuentar la iglesia y no están dispuestos a abandonarlos.

Por su parte, Ricardo Romero señala que:

No es una opción que ellos vengan, les mando remesas por una casa de cambio y les mando a la cuenta de mi hermana. Me agradecen cuando les mando, que no me hubiera molestado. Uno entiende que no todo es dinero. Muchas personas tienen que pasar por estas cosas para de verdad entender qué es la familia y esas pequeñas cosas que uno da por sentado.

La determinación de nuestros padres/madres de seguir residiendo en Venezuela no solo nos obliga a replantear las nociones establecidas sobre lo que es la familia sino también nos presenta un intercambio de roles en el que ellos se convierten en nuestros hijos/as y empezamos a cumplir funciones que competen al cuidado, manutención y acompañamiento. Retomo el testimonio de Daniela para explicar el argumento:

Te terminas transformando en el padre de tus padres. No sé si es algo que pasa en la adultez o es algo de la migración o es algo de ser adulto o de creer ser adulto ¿no? pero me siento... no tengo ganas de tener hijos porque con “ustedes me basta”. No tengo ganas, o sea, me quitaron

las ganas. Es como que tengo dos hijos en Venezuela que tengo que cuidar, ver si durmieron, si se despertaron, si están comiendo bien, si se están tomando la medicina los dos, si no están discutiendo.

La dinámica del envío, a su vez, se complejiza cuando los migrantes venezolanos tienen familias con padres separados, lo que hace mucho más difícil la tarea de sostener a su grupo. Nélica López tiene a sus padres de 70 años que están separados y su hija menor aún reside en Venezuela para culminar sus estudios.

Yo hago mensualmente una transferencia de 6000 (pesos argentinos), 2000 para mi mamá, 2000 para mi papá y 2000 para mi hija. A mi hija no le alcanza el salario. Trabajar para pagar, para sobrevivir no es un objetivo de vida. Tengo un vacío por eso [...]. El momento en que mi hija salga del país, yo me tengo que regresar porque en ese momento mi mamá se queda sola. Somos una familia muy pequeña [...] estás con el hijo que más te necesita porque cuando mi hija se vaya del país tengo que regresarme. Mis papás nunca han pensado irse del país, mi mamá es Licenciada en Enfermería con posgrado en Administración de Hospitales, es abogada. Mi mamá no saldría por su mamá, mi abuela tiene 96 años.

El testimonio de Nélica muestra cómo se reconfiguran las dinámicas familiares luego de la migración y cómo el proceso es producto de un compromiso, incluso un sacrificio, familiar, “esa responsabilidad y el sentimiento de pertenencia a una comunidad y a una familia lo que hace del migrante alguien que, al no estar junto a la familia, tiene que recompensar su ausencia con dones³ y dotes monetarios (remesas) y no monetarios a los que quedan” (Altamirano, 2009: 64).

Además de la división de las remesas en función de la cantidad de miembros de la familia, incide el ciclo familiar y la etapa de migración. Como plantea Ariza (2012), las remesas son más relevantes en las fases iniciales del proceso por el determinante fuertemente laboral de los desplazamientos migratorios.

³ Dicha responsabilidad familiar también se mantiene en otras migraciones como la de los comerciantes africanos en el mercado Malcolm Shabazz Harlem. El antropólogo Paul Stoller (2002), retoma el testimonio de Issifi, un hombre perteneciente al grupo étnico hausa de África occidental, quien expresa que hay dos cosas importantes en su vida: la familia y las cosas que conmueven el corazón. Vende sus productos a cualquier persona porque “*el dinero no huele*”, y debe asegurarse de que su “*familia esté bien, de que estén bien alimentados, bien vestidos, bien alojados y con buena salud*”. Como señala Stoller, la mayoría de migrantes africanos destinan buena parte de sus escasos ingresos a sus familias por medio de giros postales. Muchos desean regresar algún día a su país de origen.

Es importante detenerse en la forma en que el dinero, en este caso, la remesa, se representa simbólicamente en una sociedad y cómo es la evaluación moral de los intercambios monetarios, sobre todo, entendiendo que, para bien o para mal, “el dinero actúa como un agente increíblemente poderoso de profundas transformaciones sociales y culturales” (Parry y Bloch, 1990: 3). Dentro de las investigaciones sobre el papel de las remesas, figuran distintas dimensiones, entre ellas: el riesgo de la mercantilización de las relaciones afectivas. Postura que sigue de cerca la línea de Simmel y Marx que asocia el dinero con el crecimiento del individualismo, la destrucción de las comunidades solidarias y la despersonalización de las relaciones sociales (Parry y Bloch, 1990: 3); las tensiones emocionales y los efectos negativos a causa de la ausencia de algunas de estas figuras afectivas (Salazar 2002, 2005; Parella 2007; Schmalbauzer 2004; Sánchez-Carretero 2005 cp. Ariza, 2012: 20).

Dentro del carácter solidario del envío de las remesas también se manifiestan tensiones y conflictividades inherentes al mundo familiar (Ariza, 2012). Daniela y su hermana envían mensualmente a sus padres USD 300, no obstante, ambas se preocupan por el uso que se le da al dinero. El último mes, la madre de Daniela tuvo un ataque de epilepsia por no disponer del medicamento necesario para evitarlo, al cuestionar a su padre, él le explicó que no tenían dinero para obtenerlo, lo que generó en ella ciertas interrogantes: “[...] esa duda de en qué se va (el dinero). Seguro se está yendo en un montón de cosas que yo no estoy viendo, entonces a todas estas de que ellos siempre están necesitando, siempre están jodidos y mi papá se compró un auto, un auto de lujo. Entonces por eso te digo, decisiones financieras que no terminas de entender”.

Para Daniela, este evento tensionó las relaciones con su padre, especialmente, por el hecho de que en su casa disponen de dos vehículos y no era necesario comprarse otro. “Yo hago un esfuerzo para ayudarlos y mi papá, por otro lado, hace cualquier cosa”, expresa. Ante esta situación, Daniela recurrió a abrirle una cuenta de ahorro a su madre para destinar los fondos directamente a ella. Posiblemente la decisión de su padre de comprar un tercer automóvil viene asociada a lo que Thorstein Veblen demostró sobre cómo la propiedad de ciertas cosas revela y expande el estatus y la

personalidad de un individuo (Weiner, 1992), incluso en época de crisis.

Las continuas demandas y el “mal” uso de las remesas pueden explicarse por la creencia de que el dinero abunda y se consigue con facilidad en la comunidad migrante. En las familias transnacionales de ambos países se encuentran algunas estrategias defensivas de las mujeres ante la excesiva demanda económica, real o anticipada, de los familiares en origen (Ariza, 2012).

➤ El rol de la madre

La constitución familiar y, por consiguiente, la fabricación de la figura materna en Venezuela tiene distintas implicancias. Como plantean varios autores, dicha conformación se establece en la madre excesiva, en el sentido instintivo (Vethencourt, 1983). La mujer venezolana se produce como madre desde el primer día de su concepción. Incluso antes de nacer cae sobre ella la expresión de “mamita” que la va a acompañar a lo largo de su niñez y su adolescencia para convertirse en la madre de todos los varones de su grupo familiar, hasta que se vincula sexo-afectivamente con un hombre y se convierte en su “mami” (Hurtado, 1999).

Por consiguiente, la maternidad se extiende en diferentes edades y plantea un “súper-dominio”, que se desarrolla y sigue operando incluso luego de la muerte de la madre. Su producción se entreteje en una “alianza sororal” sostenida por la abuela y las hermanas de la madre, quienes se constituyen metafóricamente como

una “gran vagina” cultural [donde] todas nuestras mujeres que son nuestras hermanas, también son nuestras madres” (Hurtado, 1999: 85).

De este modo, la “fabricación” de la madre en el país suramericano está aunada a dos aspectos culturales de carácter arquetípico: la madre virgen y la madre mártir (Cf. Stycos, 1958; Rísquez, 1982, Hurtado, 1999:77). Como señalan los autores, lo único que valida su maternidad y, por ende, su estatus social y proyección cultural, es su

hijo/a.

Si bien, la figura materna se presenta en dos escenarios dentro del fenómeno de movilidad humana: el primero donde la madre se queda en Venezuela y debe “soltar” a su hijo/a para que busque un mejor destino; y el segundo en que la madre decide migrar para “sostener” a su familia en su país de origen. En ambos surgen similares prácticas y estrategias que están enmarcadas por la pulsión de preservar y cuidar a su descendencia, por consiguiente, “la madre parturienta y virginal adviene también una mártir por el hijo” (Hurtado, 1999:80).

El relato de Nélide López sirve para visualizar cómo los dos escenarios pueden confluír. Luego de su divorcio, se encargó de la crianza y manutención de su hija e hijo; cuenta que siempre tuvo una relación muy estrecha y sobreprotectora con ellos, hasta el punto de que los movilizaba a todas partes, “ellos no sabían ir en autobús para ninguna parte”, menciona. Antes de tomar la decisión de irse del país, su hijo le expresó su deseo de migrar en medio de un contexto de protesta estudiantil y crisis política, lo que detonó la pregunta de con qué hija/o se quedaba.

Me tocó soltar el apego de querer que fuera primero profesional. Eso era lo que yo aspiraba, que se graduara y luego se fuera del país. Le faltaba el quinto año de derecho para salir. Me tocó abrir los brazos, el corazón y decir, bueno sí, me resigno. En ese momento yo dije...yo también me voy. Sabía que Naguará tenía que dejar a mi hija en Venezuela. Esa era la mayor aprensión mía.

Ante todo, su testimonio evidencia la dificultad de la madre por “desprenderse” y “dejar ir” a su descendiente. Hurtado (1999: 73-74) menciona que “la cultura muestra la base de la justificación de que la madre no puede perder a su hijo”, por eso va detrás de él. En una aseveración citada, Nélide expresa que “estás con el hijo que más te necesita”, lo que la posiciona en una suerte de sacrificio donde tuvo que sortear si quedarse con su hija en Venezuela o migrar con su hijo al exterior. Finalmente, su decisión fue migrar unos meses después que su hijo y trabajar para enviar remesas a su familia.

La madre mártir también se refleja en aquella que se queda y debe mostrar fortaleza y temple ante los sentimientos que surgen producto de la partida de sus hijos/as. Tal es el caso de la madre de Daniela, que debido a la pena que le generaba que su hija tuviera que destinar remesas para pagar su costoso tratamiento para la epilepsia, redujo la cantidad de dosis diaria para “no molestar” ni pedir nada a su hija; lo que le generó una serie de ataques convulsivos graves. Además del ocultamiento y la omisión de información que mencioné anteriormente, a la madre le cuesta aceptar posicionarse en un lugar donde deja de ser la proveedora y cuidadora de su hijo/a y se convierte en la receptora y/o beneficiaria de formas simbólicas de mantenimiento.

De la misma forma, la relación entre Andrés Fuentes y su madre sirve para sostener esta afirmación. Andrés es un abogado y escritor que se encuentra desempleado en Buenos Aires, actualmente reside en un hogar de tránsito de una fundación benéfica. Su madre tiene 69 años y es una mujer afrovenezolana proveniente del oriente del país. A pesar de que ella se encargó en solitario de su crianza, su relación con ella siempre fue distante y “seca”. Cuando le consulté si alguna vez su madre le había pedido enviarle remesas, él contestó: “Nunca, ni me va a pedir tampoco porque no es de eso...de pedir, no es de pedir. Ella siempre está bien. Siempre está bien así se esté muriendo”. No obstante, desde hace un tiempo le mencionó a su hijo que temía morir y no verlo más, lo que detonó que Andrés iniciara un viaje terrestre a Venezuela para visitarla.

Por primera vez me atrevo a decirle: Mira mamá, usted nunca, nunca escuché de su boca un te quiero, un te amo, mi hijo, y bueno eso le cayó como un baño de agua fría porque, ella me dice “es que tú sabes que yo te quiero”. Claro es una persona que también creció sin afecto, sí la quieren pero en esa cultura no se expresaban...no se expresan los sentimientos.

Si bien, la dimensión emotiva subyace la mayoría de relatos de los entrevistados, lo particular del testimonio de Andrés es que empieza a enarbolar y revelar la construcción de afectos alrededor de la figura de la madre en el seno de la familia, así como deja entrever las expresiones de sentimientos y emociones que son determinadas por el ethos del venezolano.

➤ El lugar de las emociones en el proceso de envío de remesas

El carácter emocional dentro de la cultura venezolana es impulsado por la psicodinámica familiar que afecta el interior de lo social. Para el antropólogo Samuel Hurtado, la sociedad en realidad no es una familia, pero se encuentra “tomada” por ésta, de forma que se tiende a “familiarizar” lo social. “La sociedad nos debe amar incondicionalmente como una madre ama a su hijo, pero ello pone en jaque la existencia misma de la sociedad, su funcionamiento y, sobre todo, su proyecto social propio” (Hurtado, 1999: 24).

Dentro de esta proyección de afectos y emociones emanada desde lo familiar, surgen indicadores idiosincráticos del venezolano. Carolina Andrade señala que en el país suramericano hay una “hegemonía de la felicidad” y considera que es cultural el hecho de que tenemos que estar bien todo el tiempo. Eso ha generado, desde su experiencia, un proceso migratorio dificultoso porque no hay referentes subjetivos para la soledad, es decir, hay poca contención para la tristeza debido a que culturalmente siempre se tiene que estar bien, ser positivo y seguir adelante. “*No hacemos nada para lidiar con las emociones, solo las acumulamos*”, señala Nélida López.

Esto se vincula a la dinámica del “todo está bien”, un hecho presente en los discursos sobre las emociones que surgen dentro del proceso migratorio y que está anclado a la “culpa del sobreviviente”, un término que acuñó Carolina para hablar sobre su pesar debido a que pudo salir del país y sus familiares siguen aún Venezuela y que contribuye en la toma de decisiones al momento en enviar remesas. Por ejemplo, en el caso de Daniela se vuelve evidente la necesidad de asistir a terapia psicológica para lidiar con el proceso de reconfiguración familiar producto de la migración, no obstante, surge en ella pena por no invertir ese dinero en sus padres:

Tengo muchos meses diciendo que tengo que ir al psicólogo porque tengo muchos temas que tengo que limar asperezas con mi familia, la verdad. Aprender a perdonar muchas cosas del

pasado, etc. pero es como que estoy gastando tanto dinero en mandarlo allá que sería que “y ese dinero prefiero mandárselo a ellos.

La “mercantilización” de los afectos también se refleja en el cambio de roles ya mencionado que experimentan los/as hijos/as y en la función que toma la figura paterna dentro del núcleo familiar. Retomo el relato de Daniela que señala lo siguiente: *“me convertí en mi papá porque mi papá cuando yo era pequeña, lo mismo. Te doy todo monetariamente pero distante emocionalmente. Soy lo mismo ahora, doy todo monetariamente. Necesitas psicólogo, te pago psicólogo”*. Lo particular en el testimonio es que la ausencia afectiva del padre y su débil significatividad no corresponde necesariamente a la carencia en su colaboración económica, “si algo le da soporte de su estatuto en la descendencia (no en la filiación) es su existencia como “padre de familia” o proveedor” (Moreno, 2012;

Hurtado, 1999:70). Dicho vacío y sus formas de demostración parecen replicarse al momento de gestionar el envío de las remesas.

Por otra parte, la mayoría de los entrevistados/as pone en la balanza dos elementos fundamentales: el logro económico y la afectividad. En ocasiones, los migrantes destacan un desequilibrio y un balance negativo de su proceso a causa de la pérdida de la dimensión afectiva. Si tienen el primero pierden el segundo y viceversa (Ariza, 2012). El testimonio de Félix Duarte destaca la “*incertidumbre*” que le genera verse condicionado por los factores económicos, especialmente para minimizar la distancia física con su familia:

[...] si haces las cosas bien, deberían salirte las cosas bien, [...] tú no eres una persona que estés todo el tiempo pendiente de la parte económica pero el destino te obliga a estar pendiente de la parte económica, como que tienes que de verdad tener dinero para poder tener a tu familia cerca. Tienes que tener dinero para estar bien ¿ves? Entonces todo eso es lo que te encierra, no te deja surgir, y prácticamente yo ahorita estoy en un estado que nada más: alquiler-comida para poder sobrevivir.

El dinero no solo significa cosas distintas en diferentes culturas, sino que, como sugiere el caso analizado, puede verse como un instrumento para el mantenimiento

de las relaciones sociales (Parry y Bloch, 1990). No puede entenderse el valor de las remesas en el caso de la migración venezolana sin aproximarse a las prácticas, relaciones sociales y contextos que rodean el envío de dinero. A pesar de que muchos colectivos migrantes convergen en ciertas dinámicas, cada uno presenta sus particularidades – especialmente en la reconfiguración de las relaciones familiares producto del transnacionalismo. Es fundamental seguir indagando sobre las consecuencias de la crisis humanitaria, la influencia de la estructura familiar venezolana, la mercantilización de los afectos, los usos que se dan a los envíos, entendiéndolos no únicamente como factores económicos sino sociales.



Bibliografía

Abduca Ricardo. (2007). “La reciprocidad y el don no son la misma cosa”. Cuadernos de Antropología Social Nº 26, pp. 107–124, © FFyL – UBA – ISSN: 0327-3776

Altamirano, Teófilo. (2009), “Migraciones, remesas y desarrollo en tiempos de crisis”. Lima: PUCP. CISEPA.

Andrade, A. (13 de octubre de 2019). “Estiman que las remesas se incrementarán a \$3.700 MM en 2019” (El Universal). Recuperado en: <https://www.eluniversal.com/economia/53045/estiman-que-remesas-se-incrementaran-a-3700-mm-en-2019>

Ariza, Marina. (2012). “Vida familiar transnacional en inmigrantes de México y República Dominicana en dos contextos de recepción”, Sí Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos, Vol. XII, Núm. 1, Chile, p.17-47. (ISSN: 0718-2910 (versión impresa), (ISSN: 0719-0948 (versión en línea).

Cordone, David. (2009). “Jóvenes con proyecto migratorio: “Voy a probar, a ver qué onda””. En Miranda, Ana (Comp.), *Juventud, migración y género en el corredor Paraguayo-Argentino* (p. 77-104). Flacso Argentina.

Gregory, Chris. (1997). “Savage Money: the anthropology and politics of commodity exchange”, Harvester Wheatsheaf, Amsterdam, cap.1 *The Value Question*. Pp. 1-40 exchange, cap 2, pp41-70, cap 4 pp.119-162, cap 5, pp. 163-210 Cambridge University Press.

Hurtado, Samuel. (1999), "La sociedad tomada por la familia". Universidad Central de Venezuela: Caracas.

Hurtado, Samuel. (2003), "La participación discordante en la familia y los niveles de su transformación simbólica". *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 2003, vol. 9, nº 1 (ene.-abr.), pp. 61-83.

Morelló, Núria. (2017). "Remesa social y diferenciación local en las migraciones laborales entre Colombia y Catalunya (Estado español). Un ejemplo etnográfico desde un municipio andino" *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 53, núm. 2, julio-diciembre, pp. 27-61. Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá, Colombia.

Moreno, Alejandro. (2012). "La familia popular venezolana." Caracas: Fundación Centro Gumilla.

OVF: Índice de Remuneración del Trabajador Venezolano es \$4,7 mensuales en el sector público (13 de abril de 2021) Recuperado en: <https://observatoriodefinanzas.com/indice-de-remuneracion-del-trabajador-venezolano-es-47-mensuales-en-el-sector-publico/>

Parella, Sonia. (2007). "Mujeres inmigrantes en el mercado de trabajo español" en *Mujeres, instituciones y política*, editado por Isabel Diz y Marta Lois. Barcelona: Edicions Bellaterra

Parry, J. & Bloch, M. (1990). "Money and the Morality of exchange". Cambridge University Press.

Pulido, M. y Da Silva, M. (2017). "Una mirada antropológica en torno al cuidado. Desafíos y oportunidades". *Revista Documentación Social*, 187, 13-28.

Stefoni, Carolina, "Migración, remesas y desarrollo", *Polis* [En línea], 30 | 2011, Publicado el 04 abril 2012 en <http://journals.openedition.org/polis/2389>

Vethencourt, José. (2002) "La estructura familiar atípica y el fracaso histórico cultural en Venezuela". En: *Heterotopia*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares. Enero-abril 2002. Año VIII, No. 20.

Weiner, Annette. (1992). "Inalienable possessions, the paradox of Keeping While giving". California: University of California Press.

Zúñiga, M. (2011). "El trabajo de cuidado en familias tradicionales: Un estudio de caso". En Durán, M. (dir.), *El trabajo del cuidado en América Latina y España*, pp. 161-170. Madrid: Fundación Carolina.

Bioética y antropología de la salud: Desafíos y oportunidades de un Comité de Bioética en un hospital público en CABA

Martín L. Kleiman

Introducción

El objetivo de la siguiente ponencia es discutir y dar cuenta de los desafíos y oportunidades que tiene un comité de Bioética en un Hospital Público en CABA para incidir en el abordaje de los procesos de salud-enfermedad-atención/prevención en la comunidad hospitalaria (profesionales médicos y no-médicos, trabajadores del sistema de salud y miembros de la comunidad).

Para ello, a partir de la producción teórica de la antropología médica, se abordarán las problemáticas y limitaciones del modelo médico hegemónico (biomedicina) y se indagará en el esquema de salud-enfermedad-atención/prevención para plantear problemáticas sociales desde el punto de vista de la bioética.

Como conclusión, se van a bosquejar las oportunidades y desafíos que tiene un comité de bioética para trabajar en pos de la salud comunitaria, poniendo especial énfasis en grupos migrantes vulnerables y relegados.

Hospital Ramos Mejía

El Comité de Bioética al que me voy a referir a lo largo de la ponencia es el del Hospital General de Agudos Dr. Ramos Mejía de CABA (del cual formo parte). Dicha institución es una de las instituciones de salud más antiguas de la ciudad, está ubicada en el barrio de Balvanera y es un hospital público dependiente del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Como Hospital General de Agudos integra una red de 33 hospitales y 60 centros de salud de la Ciudad de Buenos Aires, brindando atención primaria y

recibiendo derivaciones de alta complejidad, inclusive del interior del país y del extranjero. Asimismo, el Ramos Mejía es un hospital Escuela asociado a la UBA, por lo que tiene una larga trayectoria en docencia de pregrado y postgrado, capacitación en residencias, concurrencias, escuelas de enfermería y técnicos de la salud. Su área de influencia comprende al área que se extiende desde Avenida Córdoba hasta la Avenida Juan de Garay, y de la Avenida 9 de Julio hasta la calle Boedo/Bulnes, dentro de la cual se encuentran, además del hospital base, los Centros de Salud 11 y 45.

En Argentina, el sistema de salud está constituido por tres sectores: el sector público, financiado a través de las rentas generales y que se rige por los principios de universalidad y equidad de la atención; el sector de las obras sociales, que es un sistema de protección de la salud obligatorio para los trabajadores en relación de dependencia; y el sector privado cuyas prestaciones son solventadas a través de la contratación de sistemas prepagos o mediante pagos directos de los usuarios (Jelín, 2007). Cabe destacar que el sistema de salud argentino está fundamentalmente orientado hacia la atención médica reparadora de la enfermedad y centrado en la institución hospitalaria (Jelín, 2007).

El Hospital Ramos Mejía, creado a fines del siglo XIX (con el nombre de Lazareto de San Roque), fue desde donde se combatieron las epidemias de Cólera y de Fiebre Amarilla que asolaron la ciudad en 1868 y 1871. Inaugurado formalmente en 1883 con el nombre de San Roque, el hospital toma su actual nombre de uno de sus médicos más ilustres luego de su fallecimiento en 1914.

José María Ramos Mejía y el higienismo

Dicho médico fue José María Ramos Mejía (1849-1914) quien, además de ser uno de los médicos argentinos más destacados de su generación, fue también un prolífico escritor y político. Ramos Mejía pertenecía a un sector de la intelectualidad argentina que interpretó la realidad nacional desde una matriz positivista. Aquella era una generación reformista que pretendía volcar los avances científicos hacia la

modernización institucional¹. Ramos Mejía era uno de los higienistas más célebres e influyentes del país en un período de la historia argentina en el cual la "mirada médica" se convirtió en una clave para la interpretación de la sociedad argentina.

En este sentido, cabe destacar que, en su libro más famoso, "Las multitudes argentinas" (1899), Ramos Mejía analiza la dimensión social y política de la inmigración masiva, así como la gobernabilidad de las masas, aplicando los preceptos positivistas a la historia social. Asimismo, tiene como eje principal la idea de que la medicalización de la sociedad, acentuada luego de las epidemias de cólera y fiebre amarilla de mediados del siglo XIX, ofrecía a las elites públicas la posibilidad de construir dominios legítimos de intervención estatal en una época en la cual las inmigraciones masivas comenzaron a delinear una metamorfosis profunda en la sociedad argentina (Galiano, 2007).

La percepción sobre la inmigración europea, imaginada al principio como un impulso cultural civilizador, cambió radicalmente al arribar los primeros contingentes. Al ver las ciudades atestadas en conventillos, el optimismo inicial de las elites devino rápidamente en preocupación por el orden público. Así, debido a las epidemias de Cólera (1867) y Fiebre amarilla (1871) que asolaron a la ciudad, motorizado además por el pánico generado entre la población y las protestas por inacción del gobierno, éste decidió tomar cartas en el asunto de la salud pública.

De este modo, en nombre de la "salud pública" se llevaron a cabo un conjunto de reformas urbanísticas y se fueron instrumentalizando gradualmente toda una batería de intervenciones sobre la vida en los espacios íntimos. Asimismo, las élites gobernantes también interpretaron que, para obtener un cuerpo sano, libre de enfermedades, se requería también un saneamiento de la moral y las costumbres.

¹ La trayectoria de Ramos Mejía señala su compromiso tanto en lo científico como en lo político: médico doctorado en 1879 en la Universidad de Buenos Aires; escritor de influyentes obras, maestro de discípulos como José Ingenieros y Lucio V. López; periodista ocasional en diarios de Buenos Aires; fundador del Círculo Médico Argentino en 1873; precursor y primer director de la Asistencia Pública de la Ciudad de Buenos Aires creada en 1882; diputado nacional entre 1888 y 1892; presidente y reorganizador del Departamento Nacional de Higiene entre 1893 y 1898; presidente del Consejo Nacional de Educación desde 1908 hasta 1913.

Por lo tanto, los médicos argumentaban que las clases dirigentes debían tomar conciencia de la necesidad de solucionar los problemas estructurales de los espacios públicos que afectaban a los elementos físicos que la sociedad compartía, como el agua contaminada de los ríos y la calidad del aire que se respiraba. En este contexto, la influencia de la medicina higienista en las políticas urbanísticas de Buenos Aires fue aumentando hasta convertirse en el principio rector del ordenamiento de la ciudad. Entonces, la cultura política estuvo preparada para traducir el higienismo en términos de responsabilidad pública y de necesidad de intervención estatal. Este cambio fue operado por la consolidación del higienismo como pensamiento acerca del cuerpo social, de la vida urbana y del "bienestar" de la población, que articuló intervenciones más o menos coercitivas, policiales y preventivas.

En este sentido, el eficaz higienismo médico, exitoso para abordar y prevenir epidemias, devino en doctrina social que legitimó una ingeniería estatal de control, por lo que asuntos como violencia, vicio o revuelta, fueron crecientemente tematizados como problemas médicos². De todos modos, tiene que quedar claro que no es que se trató simplemente de la utilización de un discurso científico con el objetivo de legitimar la intervención autoritaria del Estado sobre los habitantes del territorio argentino, sino que este encuentro entre la medicina y el Estado produjo importantes transformaciones que mejoraron efectivamente las condiciones de vida de la población. En este sentido, las reformas en los establecimientos hospitalarios, junto con las diversas medidas sanitarias llevadas a cabo por los médicos higienistas, muestran como el desarrollo de una ingeniería institucional redundó en una sensible baja en los índices de mortalidad de la población. Debido a estas conquistas que prestigiaron al higienismo, las elites intelectuales pudieron sostener cierta ambigüedad del liberalismo argentino entre las libertades individuales y el control-normalización social (Galeano, 2007).

² De este modo, bajo este paradigma se reclamó la intervención del Estado ante la urgencia de la cuestión social, a través de medios tan diversos como la legislación represiva (Ley de Residencia de 1902, Ley de Defensa Social de 1910) y el suministro de nuevos servicios públicos. De esta manera, se llegó a conformar una red de instituciones tanto públicas como privadas de normalización que combinaba estrategias represivas con formas más sutiles de moralización y beneficencia.

Lo descrito anteriormente explica el paradigma bajo el cual fue realizado el diseño urbanístico-arquitectónico del hospital, el cual representa los principios higienistas de Ramos Mejía³, los cuales no responden precisamente a las necesidades y visiones del siglo XXI. En este sentido, que la arquitectura del hospital responda a una visión del mundo de hace cien años, con sus filtros, prejuicios, dogmas y su abanico de soluciones, genera situaciones no acordes a las necesidades de un centro de salud actual.

El influjo higienista sigue muy presente aún. Ya sea desde la hiperespecialización positivista, o incluso desde el estricto binarismo sexual que deja en un limbo a pacientes transexuales. Dichos pacientes de por sí ya pertenecen a uno de los sectores más postergados y vulnerados de la sociedad y, además, ven dificultado su acceso al sistema de salud.

Esta hegemonía de la ideología higienista es paradigmática de la hegemonía de la biomedicina en el campo de la salud. La biomedicina, o medicina occidental moderna, es el saber hegemónico en el campo de la salud debido sobre todo a que es muy eficaz. Al curar y prevenir enfermedades antes mortales, reducir dramáticamente la mortalidad infantil e incrementar la expectativa de vida, la biomedicina se convirtió en la principal palabra autorizada y prestigiosa en el campo de la salud en todo el mundo. Por caso, la OMS está basada en principios biomédicos. Es el éxito rotundo e incuestionable de la biomedicina a la hora de combatir enfermedades lo que la colocó en este lugar de privilegio. Sin embargo, no quiere decir que no haya sombras en este enfoque, así como amenazas que provienen de dicha hegemonía, las cuales se van a detallar más adelante.

³ José María Ramos Mejía participó activamente en el proceso de reformas institucionales. Antes del higienismo, la arquitectura de los nosocomios respondía mayoritariamente a la lógica del asilado, en los cuales se trataba de separar al enfermo del resto de la sociedad y vigilarlo en un establecimiento cerrado. Así, el espacio hospitalario tradicional, en la línea arquitectónica hispanista, no distribuía a los internados de acuerdo a su enfermedad, sino que los mezclaba en habitaciones comunes que desembocaban a un patio central, el cual cumplía la función de control y vigilancia. Pero con los nuevos conocimientos del higienismo francés, sumados a los avances de la bacteriología, se estimulaba una reforma en la arquitectura hospitalaria. Así, las distribuciones concéntricas cedieron lugar a las formas longitudinales, facilitando la separación de individuos de acuerdo a su enfermedad. Además, el patio central dejó de ser el lugar de circulación y contacto, reemplazado por un pasillo que conectaba los pabellones. Esta modernización apuntaba a convertirlos en establecimientos eficientes.

➤ **Comité de Bioética del Hospital Ramos Mejía**

El Área Programática de Salud del Hospital J. M. Ramos Mejía corresponde a la Comuna 3 (superficie comprendida por las avenidas Córdoba, Callao- Entre Ríos, Garay y las calles Sánchez de Loria y Sánchez de Bustamante) que abarcan los barrios de Balvanera y San Cristóbal. Según el Análisis de situación de Salud realizado entre 2017 y 2019 (Mir Candal, 2019) de tipo estadístico-cuantitativo, da cuenta de que el área del hospital involucra un sector geográfico de creciente pobreza (entre 25 y 29% de hogares por debajo de la línea - tener en cuenta que son datos pre-COVID-), aunque no con los peores números de la capital concentrados en zona sur. La Comuna 3 es la quinta comuna con más hogares pobres de las 15 comunas de la CABA. Para paliar esta situación existen varios programas asistenciales en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del Gobierno de la Ciudad que brindan asistencia a familias en situación de pobreza y vulnerabilidad. Asimismo, cabe destacar que es el sistema público de la salud el que en su mayor parte responde a las necesidades sanitarias de la población pertenecientes a colectivos más vulnerables y pobres.

El Comité de Bioética del Hospital Ramos Mejía (CBEHRM) surgió a principios de 2020 como “una instancia de debate entre representantes adecuadamente entrenados en la toma de decisiones éticas en medicina y pertenecientes a distintas profesiones. Es este carácter interdisciplinario el que posibilita la pluralidad de perspectivas y el enriquecimiento surgido de los enfoques aportados por los distintos miembros” (Reglamento del CBEHRM). El principal motor para la reactivación del Comité -que había llegado a funcionar anteriormente, pero por razones no especificadas fue discontinuando su funcionamiento hasta su desactivación- fue la pandemia de COVID-19 y los potenciales dilemas bioéticos que se temían que podrían presentarse a la hora de tomar decisiones médicas.

Si bien los temores más funestos no se concretaron, como sería el de tener que tomar la decisión de a quien darle respirador y a quien no (para los cuales se elaboraron *scores* de triage), debido a que nunca se llegó a un nivel de falta de camas de terapia intensiva; sí se realizaron adaptaciones y cambios en su organización espacial, que

generaron la implicación del comité para interceder por los pacientes que se vieron perjudicados por esta reorganización.

En este sentido, el fin de dicho comité es el de “constituirse en un instrumento esencial en el proceso continuo de mejora de la calidad de la atención y del armado de una ética dirigida al respeto de los Derechos Humanos de los pacientes que se atienden en nuestro hospital, en línea con lo establecido en la Ley 3302 (Comités de Bioética en el Sistema de Salud)” (Reglamento del CBEHRM).

Para ello, el comité tiene tres funciones específicas:

- *Función docente:* creación y armado de actividades dirigidas a los profesionales y a la comunidad (talleres, capacitaciones, cursos, conferencias y jornadas) con el fin de instalar y capacitar a la comunidad hospitalaria y externa respecto de temáticas en Bioética.
- *Función consultiva:* posibilidad de los distintos servicios, sectores y trabajadores del hospital de contactar y consultar respecto a los dilemas éticos que puedan presentarse. Como en todo Comité de este tipo -y de acuerdo con lo que dicta la ley- la función sólo es recomendar o asesorar y sus decisiones no son de ninguna manera vinculante.
- *Función normativa:* elaboración periódica de guías y/o recomendaciones respecto a casos complejos, dilemáticos o simplemente relevantes para la comunidad hospitalaria.

El comité está conformado por representantes de diversas profesiones⁴, por lo que su carácter interdisciplinario posibilita la pluralidad de perspectivas. De este modo, el CBEHRM introduce el pluralismo en medicina, reforzando la idea de que hay

⁴ Médicos de diversos servicios del hospital, médicos del CESAC, personal no médico (psicólogos, trabajadores sociales, enfermeros), abogados, antropólogos.

decisiones que no son competencia solamente del médico, sino también del paciente, de su familia, de la institución y de la sociedad en su conjunto, siendo el Comité, por lo tanto, un fecundo espacio de diálogo y reflexión.

Bioética

La influencia de la Bioética ha ido impactando en distintas esferas de la sociedad en las últimas cuatro décadas. En sus inicios, en EEUU, su ámbito de aplicación se limitó a la discusión sobre situaciones éticamente conflictivas en casos clínicos dentro de algunas instituciones de salud. De este modo, la bioética no excedía los límites de la biomedicina. Posteriormente, y sobre todo a nivel global, comenzó a abarcar campos más amplios tales como la biotecnología, la genómica y la genética, lo que extendió el horizonte de las relaciones clínicas al impacto que las biotecnologías podrían tener en la vida y la salud humanas. Esa manera de considerar a la bioética estuvo ligada a una forma de pensar y actuar propia de un modelo occidental, etnocéntrico, alejado de enfoques de género, que desconocía diferentes entornos culturales y distintas perspectivas antropológicas que escapaban a esa visión hegemónica y típicamente anglosajona.

Por caso, en América Latina se comenzó a vislumbrar la necesidad de ampliar el campo y el objeto de estudio de la bioética, así como su contenido y su misión, al considerar circunstancias que excedían los temas circunscritos a la biomedicina; pues se trataba de incorporar situaciones de mayor impacto social y ambiental que limitaban las posibilidades de un “buen vivir” (concepto de raíces andinas propuesto por intelectuales latinoamericanos etnicistas y más o menos decoloniales) a poblaciones excluidas, relegadas y vulnerables.

En ese sentido, la bioética comenzó a reflexionar sobre la posibilidad de incidir en el diseño de políticas públicas que influyeran no solo en las ciencias de la vida y las tecnologías emergentes, sino también en la vida humana y no humana en todas sus dimensiones, incluyendo temas sociales como la lucha contra la desigualdad, la

pobreza y el hambre, el acceso a los servicios de salud, la discriminación y la violencia de género; así como cuestiones ambientales relacionadas con la explotación irracional de los recursos naturales, la degradación del medio ambiente y el cambio climático, entre otras tantas que afectan la vida en todas sus formas.

Es así que la bioética emerge como una gran oportunidad para cristalizar distintas formas de incidir en las políticas públicas a fin de lograr mecanismos reales de transformación social. En este marco, la tarea de los cuerpos colegiados de bioética se torna fundamental teniendo en cuenta las enormes posibilidades que tienen los mismos de promover un debate democrático, plural e interdisciplinario sobre los problemas éticos que emergen de la vida humana y no humana en sus propios contextos, en concordancia con sus dimensiones histórico-sociales y medioambientales.

Esto supone un enfoque de la bioética amplio que no solo se ocupe de los temas que emergen del avance científico y la aplicación de nuevas tecnologías, sino también de las condiciones en las cuales la vida misma tiene lugar y se desarrolla. De este modo, la exclusión social, la pobreza y la inequidad, así como la falta de acceso a servicios de salud adecuados y a medicamentos, atraviesan en gran medida todos los problemas de la vida y la salud humana (UNESCO, 2018).

➤ Críticas al modelo médico hegemónico desde la antropología médica

El antropólogo argentino, radicado en México, Eduardo Menéndez se dedica a la antropología médica desde principios de la década de 1960, por lo que es una de las principales autoridades latinoamericanas en la materia. A lo largo de su trayectoria fue caracterizando la biomedicina y sus implicaciones, por lo que su perspectiva es imprescindible para cualquier abordaje sobre el tema. A grosso modo, la biomedicina se puede caracterizar por delimitar al cuerpo humano como objeto de intervención con la búsqueda específica de una patología. En este sentido, la biomedicina instituye a

los sujetos demandantes como 'pacientes' y a sus padecimientos y sus malestares como 'caso' (de enfermedad), con el objetivo manifiesto de curar, rehabilitar, mantener y prevenir. Asimismo, para Menéndez la principal sombra que cae sobre la biomedicina occidental, o modelo médico hegemónico, es la de que a pesar del reiterado reconocimiento de su eficacia respecto de enfermedades hasta hace poco incurables o poco curables, recibe la acusación de que construye sujetos fármaco-adictos, inventa nuevas enfermedades y contribuye a la destrucción del planeta tierra (Menendez, 2020).

La biomedicina puede entenderse como modos históricamente específicos de institucionalización de la atención del sufrimiento, el padecimiento, el daño y la muerte, que se desarrollan a partir del siglo XVIII y que devienen hegemónicos en el siglo XIX (Menéndez, 1990). Esta institucionalización se efectúa sobre la base del paradigma naturalista dominante del siglo XIX. Toma a la ciencia como su base, a la biología como el nivel de análisis y como determinante autónomo de las ocurrencias y al individuo como marco de referencia. Este modelo asociado al progreso y al abatimiento de la enfermedad, se basa en la objetivación del cuerpo que, separado de las experiencias de la vida, pasa a entenderse como máquina cuyo funcionamiento debía conocerse para maximizar su potencial. Esta objetivación idéntica para todos los cuerpos, separada de las situaciones de la vida, permitió describir su estado normal, pasando a definirse ese "estado normal" como salud (Margulis, 2008). Dicho modelo médico estaría entonces caracterizado por "su biologismo, pragmatismo e individualismo, entre otros rasgos, y por cumplir no solo funciones curativas y preventivas, sino también funciones de normatización, de control y de legitimación" (Menendez, 2020), pero que no obstante dichos señalamientos, "la biomedicina sigue expandiéndose debido, sobre todo, a su eficacia comparativa, a su pragmatismo, al incremento de la demanda, a su papel cada vez mayor en la reproducción del capital, y a su rol como legitimador de las fuerzas sociales dominantes" (Menendez, 2020).

Asimismo, algunas de las principales críticas que se le hicieron a dicho modelo biomédico durante el transcurso del siglo XX fueron hacia su creciente mercantilización, a la "pérdida de eficacia biomédica respecto de ciertos procesos de salud- enfermedad- atención- prevención que, en gran medida, tienen que ver con el

desarrollo de una medicina cada vez más desigual” (Menéndez, 2020) así como a la proletarización de una parte de los médicos. Además, una crítica inherente al propio modelo es la “tendencia a focalizar los objetivos y los recursos del sector salud en los niveles secundario y, sobre todo, terciario, perdiendo paulatinamente importancia el primer nivel de atención; lo que se articula con una constante tendencia a la especialización, que reduce cada vez más la posibilidad de aplicar enfoques holísticos en el trabajo médico” (Menéndez, 2020).

Estas y otras críticas han sido de larga data, por lo que a partir de la década de 1930 han ido surgiendo diversos cuestionamientos, así como también propuestas alternativas y/o complementarias, sumadas a toda una variedad de recuperaciones de las medicinas tradicionales, paralelas y complementarias. Por lo tanto, si bien algunas de estas corrientes han modificado ciertos aspectos del modelo médico hegemónico, no lo han transformado de manera sustantiva, “en gran medida debido a la “apropiación” que la biomedicina ha hecho de ellas a través de su constante pragmatismo” (Menéndez, 2020).

➤ Salud y enfermedad: ¿Qué significa estar enfermo?

Dado que los daños, la enfermedad y la muerte son procesos universales, constituyen una estructura permanente y necesaria en la producción y reproducción de la vida social (Menéndez, 1994) y que emergen de modos y condiciones de vida y de trabajo diferenciales históricamente y entre sujetos y grupos. Por lo tanto, dichos eventos son procesos cuya significación está dada por la medida en que se alteran las rutinas, así como el conjunto de las interacciones cotidianas y los sistemas de seguridad que sostienen a los sujetos y grupos.

En inglés hay tres términos que se refieren a la enfermedad.

- *Disease* (patología): anomalías en la estructura y/o funciones orgánicas; arena del modelo biomédico (patologías y anomalías orgánicas).

- *Illness* (padecimiento-dolencia): el conjunto de las percepciones y experiencias de las personas referidas a estados sociales considerados como negativos y que incluyen las patologías orgánicas, pero no están limitadas a éstas.
- *Sickness* (enfermedad): procesos a través de los cuales determinados signos biológicos o comportamentales preocupantes, en particular aquellos que se originan en patologías orgánicas, reciben significados socialmente reconocibles y compartidos.

Esta perspectiva múltiple de la idea de enfermedad permite comprender más claramente el porqué de los comportamientos de las personas frente a situaciones de "enfermedad", ya sea tanto para la intervención como para la no intervención de algún referente de salud, por lo que es importante pensar qué es lo que determina que una persona demande atención, ya sea por una práctica de cuidado (prevención) o bien por una de reparación (asistencia). De este modo, cada época y cada sociedad traducen signos en dolencias y estas en enfermedades poniendo nombres para designar la anormalidad percibida y definir un modo de intervención sobre ella, lo cual es expresión y resultante de la construcción de saberes y prácticas variables históricamente y no exclusivos de los especialistas.

De este modo, los procesos de la salud-enfermedad-atención constituyen una trama de saberes y de prácticas que abarcan el conjunto de nociones, categorizaciones y prescripciones que dan sentido y modelan las características de las prácticas sociales referidas a la enfermedad y a la muerte. En dicha trama logran expresarse ya sean los sentidos que los individuos y los grupos confieren a sus trayectorias de vida singulares, así como los modos de diferenciar lo normal y lo patológico (Margulis, 2008).

En este sentido, la percepción de estar enfermo no sólo pasa por la posibilidad de identificar el problema, sino también por la posibilidad de estar enfermo. Este último aspecto depende fundamentalmente de los roles sociales que desempeñe el sujeto, así como del lugar que ocupe la salud en su vida cotidiana. De este modo, "la representación social que el paciente tenga de su problema determinará qué acciones

y procedimientos realizará. Esta representación está construida socioculturalmente y tiene implicaciones no sólo cognitivas o racionales, sino también valorativas y actitudinales” (Sacchi, 2007).

En relación a esta percepción y dado que las construcciones culturales no son estructuras acabadas sino procesos elaborados a partir de los materiales disponibles en cada momento histórico y sujetos a remodelación por las personas y los grupos, es que a partir de E. Menéndez (1994) hablamos de la noción de proceso salud-enfermedad-atención/prevención para abordar el análisis sociocultural de la salud. Para Menéndez (2018), “salud” es un concepto básicamente ideológico, que implica la imposibilidad de generalizaciones teóricas y aplicativas. De este modo, “la salud como eliminación total de los padecimientos corresponde a mitos ancestrales, a propuestas novelísticas de “Un mundo feliz” más que de “1984” o a las mitologías biomédicas de sujetos congelados en una espera futura de la sanación total” (Menéndez, 2018). Por dicho motivo, tanto los padecimientos como las respuestas hacia los mismos constituyen hechos sociales que generan un conjunto de representaciones y prácticas para entender, enfrentar y de ser posible solucionar la incidencia y las consecuencias generadas por los daños a la salud. Es por esto que se puede considerar que los grupos sociales construyen acciones, técnicas e ideologías frente a los procesos de salud/enfermedad.

Según Menéndez,

“a través de los procesos de salud/enfermedad/atención-prevención (s/e/a-p), pueden ser observados y analizados gran parte de los problemas económico-políticos e ideológico-culturales con mayor transparencia y menores sesgos que si los estudiáramos en términos específicos. Incluso podemos llegar a detectar conflictos y hasta contradicciones, así como formular nuevos interrogantes, generando lecturas diferentes o al menos complementarias de las desarrolladas por los especialistas –por ejemplo– en movimientos sociales, en identidades étnicas o en relaciones de género” (Menéndez, 2015).

Por lo que a partir del análisis de la información epidemiológica y del estudio de los procesos de s/e/a-p sería posible detectar, describir y analizar en diferentes contextos económico-políticos y socio-culturales tanto las contradicciones y conflictos como los objetivos reales y las reacciones de los sectores sociales dominantes y también de los

dominados, así como muchos de los mitos e imaginarios colectivos, incluidos los académicos. Es decir:

posibilita analizar las llamadas narrativas, no solo para estudiar sus significados en sí, sino para ver qué tienen que ver con los hechos y procesos, y lo que ideológicamente expresan, así como, obviamente, nos indican la necesidad de cambiar las políticas económicas y sociales que generan gran parte de las situaciones señaladas (Menéndez, 2015).

En este sentido, el foco de la biomedicina puesto en combatir/prevenir las patologías, no da cuenta de todo un abanico de padecimientos físicos y mentales producto del mundo contemporáneo, lo cual implica enfocar el marco teórico de la antropología médica a grupos urbanos relegados, como migrantes y otros colectivos vulnerables. Para ello, es imprescindible entender la lógica económica dominante.

De este modo, desde las plataformas virtuales de “ExplotAppción” hasta trabajadores precarizados que se “auto-explotan” pues viven al día a día o con el objetivo de enviar remesas a sus familias en el exterior, responden a un modelo individualista-consumista. El escaso trabajo que hay, además de estar desregularizado y precarizado, lleva al límite los padecimientos generados por la “Sociedad de Rendimiento” (Han, 2016).

Como afirma el filósofo coreano/alemán Byung Chul Han (2016), hemos pasado de la biopolítica de masas que sujetaba a los cuerpos a la cadena de montaje en la sociedad disciplinaria, a una psicopolítica individualista que interioriza el control. De este modo, Han actualiza la metáfora panóptica de Foucault conceptualizando la idea del panóptico digital. Reemplazando el “tú debes” por “tú puedes” se positiva el concepto de explotación, que muta en auto-explotación voluntaria, impulsada por la idea de realización en la sociedad de consumo, pero también de mera supervivencia aplicado en los sectores más relegados. Entonces, este “sujeto de rendimiento” sigue disciplinado, pues trabaja hasta el límite de la resistencia de su cuerpo y de su mente, al punto de tener incluso una productividad mayor a la de la vieja sociedad disciplinaria, devenida hoy en “sociedad de rendimiento”. Ante este panorama que lleva al cuerpo y a la mente al límite, se puede afirmar que la salud es mucho más que

la ausencia de enfermedades y qué estar sano no es solo enfermarse menos y vivir más años.

A diferencia de la estructura panóptica imaginada por los criminalistas para el control social durante la época del positivismo higienista, el elevado costo económico del modelo disciplinario, así como la tendencia neoliberal a la reducción estatal forzada a economizar su propio ejercicio de poder, sugieren un proceso de reestructuración y reconfiguración de lo social hacia nuevas formas de construcción político-arquitectónica del orden y el control, por lo que estamos frente a un proceso de transformación del universo social.

Este nuevo orden se relaciona entonces con una relajación de la mirada y los controles, no sólo en cuanto ya no hay una focalización individual por individuo, sino porque también se abre un espacio de autorregulación espontánea y de incremento de los márgenes de tolerancia. De este modo, abandonado a su suerte y exponiéndose a la posible exclusión, el individuo es entonces el que debe responder por sí mismo. Este efecto conduce a que los individuos deban convertirse en expertos de sí mismos: de su salud, educación, conducta, inserción laboral, etc.

Es paradigmático al respecto el caso de la salud, la cual antes se basaba en la seguridad social, ahora ha dejado de tratarse de la visita anual al médico, sino que obliga a ejercitarse, comer sano, dejar de fumar, etc. Es decir que ahora la salud es responsabilidad de la capacidad constante de autocuidado de los individuos. La cara negativa de este auto-cuidado personal, es que la enfermedad no es ya una fatalidad del destino que el Estado debe atender, sino la consecuencia de la propia incapacidad de los individuos de autorregular y conducir su salud.

Por lo tanto, es relevante repensar los procesos de salud-enfermedad-atención /prevención en un contexto que a diferencia de un sistema institucional biopolítico disciplinador y normalizador, es ahora el propio individuo el que ejerce sobre sí mismo dicho poder. De este modo, la presión por la autoexigencia y la competencia permanente impuesta por la sociedad de consumo, así como nuevos patrones de salud-belleza-éxito estimulados por las redes sociales, producen nuevos tipos de

padecimientos, así como diferentes procrastinaciones de la atención para no caer en lucros cesantes.

Sin embargo, sobre ciertos colectivos, la vieja impronta biopolítica sigue aún estando presente, por lo que padecen tanto el disciplinamiento biopolítico del higienismo social como la presión psicopolítica neoliberal.

Un ejemplo de esto último, señalado por el CBHRM, es el de la población transgénero. Al respecto, el binarismo arquitectónico del hospital (dividido en pabellones masculinos y femeninos), deja a estos pacientes en un limbo que resiente su calidad de atención, que más allá de ser su derecho, agrava aún más el panorama de un grupo ya de por sí ubicado entre los más vulnerables de la población. De este modo, desde el CBHRM mediante capacitaciones internas, convocando para ello a profesionales expertos en la materia, se realizó una charla sobre esta temática con el objetivo de elevar un informe con recomendaciones a la dirección del hospital para concientizar al personal del hospital tanto médico como no médico a este respecto. Del mismo modo, se realizaron capacitaciones internas acerca de perspectiva de género, de derechos sexuales, aborto, etcétera.

Relaciones interculturales en el sistema de salud

El artículo N° 8 de la Ley N° 25.871 sostiene que:

No podrá negársele o restringírsele en ningún caso, el acceso al derecho a la salud, la asistencia social o atención sanitaria a todos los extranjeros que lo requieran, cualquiera sea su situación migratoria. Las autoridades de los establecimientos sanitarios deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.

Dicha ley reemplazó en 2003 a la conocida como “Ley Videla” de 1981 en la cual se ordenaba que los profesionales de la salud denunciaran ante las autoridades a toda persona que no presentara su documentación en regla. De todos modos, a pesar del

reemplazo de la represiva y discriminatoria ley del gobierno de facto, el acceso a la salud sigue apareciendo como uno de los problemas centrales que padecen las personas migrantes en CABA (INADI, 2014). Estos padecimientos van desde exigencias de documentación (no tanto para la atención en guardia, sino para la realización de estudios), discriminación en el otorgamiento de turnos y hasta maltrato y violencia simbólica. Sin embargo, en los testimonios recogidos en el citado informe del INADI (2014), muchas de estas víctimas de maltrato sanitario eligen no quejarse porque destacan que, a pesar de los inconvenientes, no solamente igual son atendidos y no quieren tener problemas con los responsables del centro de salud. Además, señalan que no existe comparación con la atención sanitaria (si es que la tendrían) que recibirían en su país, por lo que, a pesar de todo, muestran conformidad y hasta sumisión respecto a los obstáculos y abusos que sufren.

Por caso, según testimonios de pacientes bolivianos (Goldberg, 2014), cuando la gente acude al médico de un hospital en Bolivia, es porque piensa que se va a morir; “es decir que se trata de la última fase del itinerario terapéutico del sujeto, habiendo transitado previamente por los otros dos modelos médicos (de auto-atención y tradicional andino)” (Goldberg, 2014).

Asimismo, el citado informe del INADI (2014) identifica ciertas dificultades que “aparecen en la comunicación que se establece entre el personal administrativo de los establecimientos sanitarios, los efectores de salud y las personas migrantes” (INADI, 2014). Estas tensiones que atraviesan la comunicación intercultural en diferentes espacios sociales, es especialmente relevante en el sistema sanitario, pues al perturbar o imposibilitar el desarrollo de su actividad específica, “en el ámbito de la salud, estos conflictos comunicacionales pueden entorpecer el acceso a los servicios, pero también, en ocasiones, complejizar la elaboración de los diagnósticos” (INADI, 2014).

De dicho informe (INADI, 2014), cabe rescatar un par de testimonio de mujeres bolivianas para ilustrar estos “malentendidos”:

Cuando las madres van a los hospitales, cuando tienen un problema los niños, van pero no pueden preguntar (...) cómo hacer los trámites (...) o también el problema de salud que tiene el hijo (...) No les explican bien y a algunas les cuesta (...) No se animan a preguntar, no entienden.

Nos atienden sí (...) pero con mucha gente y a veces rápido te revisan y no entiendes si tienes que hacer o volver cuando.

Según estudios (Jelín, 2007), el sector más perjudicado por los problemas de comunicación entre la institución médica y los pacientes, es el de las mujeres pertenecientes a la colectividad boliviana, quienes no solo están atravesadas por el triple proceso de estigmatización del migrante boliviano (Goldberg, 2014) -por sus rasgos fenotípicos (“indios”); por su condición de clase subalterna en la estructura social de destino (“pobres”); y por el significado despectivo atribuido al “ser boliviano”, con sus connotaciones sociales y culturales implícitas (“bolitas”)-; sino además por su condición de mujer. Para lo cual es importante abordar sus problemáticas teniendo en cuenta no solo la comunicación intercultural, sino además con perspectiva de género.

Con el colectivo de mujeres bolivianas es donde más interferencias ocurren, ya sea en la comunicación médico-paciente, pero sobre todo entre la biomedicina occidental hegemónica en los hospitales públicos con las costumbres andinas tradicionales en el campo de la salud. En este sentido, es en la especialidad obstétrico-ginecológica donde más choques se dan debido a profundas diferencias en el abordaje del proceso de parto (posición en el parto: cuclillas vs. acostadas-; lactancia: para las mujeres bolivianas no necesariamente es la madre la que debe amamantar al bebé; machismo: el sometimiento de la mujer boliviana frente a su marido aparece repetidas veces en los testimonios de los profesionales; rechazo a la cesárea; valor de la placenta; vestimenta; pudor; hábitos de higiene) (Jelín, 2007). Esto lleva tanto a situaciones de violencia como de atención deficiente que pone en riesgo la salud del paciente, que no hacen más que ensanchar la brecha entre el sistema de salud y uno de los colectivos sociales más relegados y vulnerables de la sociedad.

En este sentido, para abordar la salud intercultural habría que tener en cuenta diferentes aspectos tales como la complementariedad de los diferentes saberes y representaciones; que haya más horizontalidad participativa; y que se ponga énfasis en el conocimiento comunitario transversal que contemple la especificidad cultural,

como para que no quede restringida exclusivamente a las áreas de la salud. De este modo, no solo sería importante hacer conocer a las personas migrantes sus derechos de acceso al sistema de salud, sino también capacitar al personal médico y administrativo (muchos de los obstáculos, los migrantes los señalan no tanto en la atención profesional, sino en la recepción) sobre diferencias culturales y diálogo intercultural.

Respecto a este último punto, por ejemplo, implicaría aceptar y reconocer que distintas culturas tienen diferentes percepciones de los procesos de salud-enfermedad-atención /prevención, por lo que dar por sentado que se alude a lo mismo cuando se habla de “salud” o “enfermedad” es un prejuicio que puede llevar a una atención deficiente.

Asimismo, no hay que perder de vista la situación de relegación económica que sufren determinados colectivos migrantes. Por ejemplo, en el pabellón de neumotisiología del Hospital Ramos Mejía hay cada vez más casos de tuberculosis, siendo muchos de ellos miembros de la comunidad boliviana. Esta enfermedad vinculada a la pobreza se debe sobre todo a factores de explotación laboral en los talleres textiles clandestinos donde son reducidos a una situación prácticamente de servidumbre.

Además, dicha enfermedad es prevalente en chicos en estado de calle, los cuales son internados en el hospital por esa enfermedad, pero que ya se auto-consideran “curados” cuando logran levantarse para ir al baño por sus propios medios, por lo que se escapan de la institución antes de finalizar el tratamiento, por lo cual no solo no se terminan de curar, sino que además siguen propagando la enfermedad entre sus pares. Ante este panorama, las soluciones previstas por el sistema de salud evidentemente no alcanzan, por lo cual se necesitan nuevos abordajes para afrontar dicha problemática⁵.

⁵ Esta situación fue referida por un médico del servicio de Neumotisiología preocupado por no encontrar respuesta del sistema de salud ante esta situación. Es decir, que no estamos ante un problema clínico, sino a uno más de tipo social.

La situación de la tuberculosis en el mundo es “un fiel reflejo no sólo de las enormes diferencias políticas, económicas, sociales y epidemiológicas que persisten a nivel global entre los países “centrales” y los países “periféricos”; sino también de las desigualdades que pueden constatarse a una escala nacional, regional o local” (Goldberg, 2014). En este sentido, hay que tener en cuenta que existen determinados contextos de vulnerabilidad social en los que se desarrolla el modo de vida, trabajo y vivienda de ciertos colectivos que están marcados por situaciones de riesgo concreto para su salud.

➤ Oportunidades y desafíos para un Comité de Bioética

La manera de encarar y resolver estas diferencias culturales, así como las estrategias que pacientes, comunidades y algunos agentes del sistema de salud elaboran para hacerles frente son algunas cuestiones que desde un comité de bioética se pueden trabajar, ya que una de sus funciones es la de preparar guías con recomendaciones. Para que la resolución de una situación potencialmente problemática no quede a merced de actitudes arbitrarias y personales de los propios médicos y del personal de salud, cuyas orientaciones y actitudes pueden variar desde posiciones claramente deshumanizantes y racistas hasta visiones donde el reconocimiento de la diversidad cultural lleva a elaborar estrategias de diálogo y superación de la distancia cultural, es importante promover iniciativas que busquen encarar el tema de manera más institucional o estable, para superar así la dependencia en la “bondad” de un médico o enfermero (Jelín, 2007).

Del mismo modo, uno de los objetivos específicos del CBHRM es el de capacitar no solo al personal del hospital para desafiar la mirada hegemónica tradicional y que se puedan considerar otros factores que hacen a la salud integral del paciente, sino también a la propia comunidad. De esta manera, se propuso que a través de talleres de salud se buscará tanto concientizar sobre derechos y esclarecer sobre cuestiones que por ahí por factores culturales ciertos pacientes no se animan a hablar, sino también para conocer de primera mano problemáticas que afectan el “buen vivir”

comunitario, que por otro camino quedarían por debajo del radar del sistema de salud. Para ello, resulta importante conocer no sólo la conformación demográfica y sociocultural de la comunidad hospitalaria, sino también entender diferentes percepciones respecto a los procesos de salud, enfermedad, atención y prevención, teniendo además en cuenta el estado de violencia estructural de ciertos colectivos estigmatizados, cuyas desigualdades en salud se corporifican.

En fin, los desafíos son muchísimos, ya sea desde lo administrativo, lo burocrático, lo teórico, lo logístico, hasta aquellos que a priori ni se pueden imaginar. Sin embargo, las oportunidades también son innumerables, ya que en el campo de la salud comunitaria solo hay posibilidades de mejora. Lo cual no es un imperativo solo de salud pública, sino que sobre todo es un derecho de las personas, lo cual además de sustentarse en principios éticos y bioéticos, está normado por la ley.

Al igual que las epidemias de fines del siglo XIX, cuando el discurso sobre la salud cobró un primer plano en las narrativas sociopolíticas, la actual pandemia de COVID-19, colocó igualmente al discurso médico en el centro de la escena. Del mismo modo, esa tensión entre libertades individuales y poder estatal genera focos de tensión inimaginables años atrás que cuestionan como pocas veces en las últimas décadas el poder y los alcances del estado democrático liberal. Asimismo, motorizado por políticos populistas y discursos radicales de corte “*conspiranoico*”, se está poniendo en cuestión el modelo biomédico hegemónico⁶. Es importante, por lo tanto, separar las fake-news de las legítimas críticas que suscita el modelo biomédico hegemónico.

Además, está claro que las medidas estatales adoptadas en todo el mundo para combatir la pandemia, como los confinamientos, repercutieron de manera diferenciada en la sociedad afectando más gravemente a los grupos más relegados y vulnerables. Desde aquellos que se dedicaban al trabajo informal, que vieron sus ingresos cortados, hasta los padres y madres que se tuvieron que quedar en sus hogares con su hijos e hijas que no tenían clases; lo cual evidenció diferencias en las tareas de

⁶ Cabe destacar que los “antivacunas” no provienen solamente de la extrema derecha conspiranoica, sino que existe también un discurso “new age” que legitima la oposición a las medidas sanitarias más elementales motorizadas por los estados para combatir la pandemia desde una posición que se dice “naturalista-humanista”.

cuidado y desigualdades de género. Por todo esto, a nivel social y político, la pandemia dejó en evidencia desigualdades estructurales de amplios sectores de la población. Pero también a nivel geopolítico esta diferenciación se hizo evidente con la asignación de vacunas globalmente diferenciadas⁷.

Asimismo, al igual que a fines de siglo XIX y principios del XX, estamos en un umbral civilizatorio que demanda nuevas soluciones a nuevos problemas. En esa época, el surgimiento de la sociedad de masas y las aglomeraciones urbanas masivas, así como las grandes migraciones globales, generaron nuevos interrogantes que dieron lugar a una visión del mundo que se fue volviendo hegemónica. Dicho modelo, tal como se fue desarrollando a lo largo de este trabajo, a pesar de su efectividad clínica no da cuenta de las complejidades y desafíos del mundo actual. Por lo tanto, es menester reconocer la oportunidad para repensar y debatir nuevos tipos de abordajes en el ámbito de la salud (pero también estar alerta respecto de los límites del discurso sanitarista).

En este sentido, no hay que subestimar la importancia de los comités de bioética clínica hospitalaria, pues al ser espacios de diálogo y reflexión plurales e interdisciplinarios que recaban datos e información desde la primera línea y de primera mano, es un espacio que produce conocimiento de alto valor. En este sentido, además de sus funciones docente, normativa y consultiva, se podría agregar a los comités de ética una función de denuncia de situaciones que generan inequidad.

Frecuentemente se infravaloran sus funciones y se pasa por alto que los comités toman conocimiento de circunstancias en las que práctica asistencial y norma se encuentran y enfrentan. Por lo tanto, dar cuenta de estas situaciones ante quien tenga la potestad para superar obstáculos que generan discriminación o exclusión es fundamental para promover cambios hacia sistemas de salud más equitativos.

⁷ Por más que la población del primer mundo esté totalmente vacunada, van a seguir apareciendo diferentes cepas mutantes de la enfermedad que se van a seguir propagando por todo el mundo hasta que no haya una distribución y acceso más igualitario a las vacunas entre todos los países...

En lo que respecta a este deber de denuncia, los comités de ética pueden contribuir a alertar acerca de aquellas situaciones que determinan o imponen un especial grado de vulnerabilidad a ciertos individuos o grupos. En este sentido, los comités de bioética deben transformar su conocimiento en sabiduría para empoderarse y hacerse cargo de ser una voz autorizada y legítima para participar del debate respecto a las necesarias y urgentes transformaciones que requiere el sistema de salud.



Bibliografía

Cbehrm. (2020). “Reglamento del Comité de Bioética del Hospital Ramos Mejía (CBHRM)”

Galeano, Diego. (2007). “Mens sana in corpore sano: José M. Ramos Mejía y la medicalización de la sociedad argentina”. Salud Colectiva. Vol. 3 Núm. 2

Goldberg, Alejandro. (2014). “Contextos de vulnerabilidad social y situaciones de riesgo para la salud: tuberculosis en inmigrantes bolivianos que trabajan y viven en talleres textiles clandestinos de Buenos Aires”. Cuadernos de Antropología Social Nro. 39, pp. 91-114. FFyL – UBA

Han, Byung-Chul. (2016). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, Barcelona, Herder Editorial, 127 pp

Inadi. (2014). “La situación de las personas migrantes regionales en la Ciudad de Buenos Aires. Acceso a derechos sociales y estadísticas de criminalidad”. Proyecto de investigación conjunta entre el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH) y el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI)

Jelin, Elizabeth (dir.). (2007). *Salud y migración regional. Ciudadanía, discriminación y comunicación intercultural*. Buenos Aires: IDES

Margulies, Susana. (2008). “Cultura y salud: una perspectiva antropológica”. En *Temas de Patrimonio Cultural* N° 21: Patrimonio Cultural Hospitalario. Págs 63-69. Buenos Aires: CPPHC.

Menéndez, Eduardo. (1990). “Morir de alcohol”. Ediciones de la Casa Chata, México.
.....(1994). “La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional?”. En: *Alteridades* (UAM-Iztapalapa), Año 4, N° 7, México, 1994.

.....(2015). *Las enfermedades ¿son solo padecimientos?: biomedicina, formas de atención “paralelas” y proyectos de poder*. Salud colectiva.2015;11(3):301-330

.....(2018). *Antropología médica en América Latina 1990-2015: una revisión estrictamente provisional*. Salud Colectiva. 2018;14(3):461-481. doi: 10.18294/sc.2018.1838.

.....(2020). *Modelo médico hegemónico: tendencias posibles y tendencias más o menos imaginarias*. Salud Colectiva. 2020;16:e2615. doi: 10.18294/sc.2020.2615.

Mir Candal, Leila (et al). (2019). “Análisis de situación de salud (ASIS) Situación de pobreza COMUNA 3”. Revista del Hospital J.M. Ramos Mejía Edición Electrónica - Volumen XXIV - Nº 1 – 2019

Sacchi M, et al. (2007). *Percepción del proceso salud-enfermedad-atención y aspectos que influyen en la baja utilización del Sistema de Salud, en familias pobres de la ciudad de Salta*. Salud Colectiva. 2007;3(3):271-283

UNESCO. (2018). *Los comités y las comisiones nacionales de bioética en América Latina y el Caribe: situación actual, propuestas y desafíos*. Coordinador Ignacio Maglio. Bogotá. UNESCO; Universidad El Bosque; Departamento de Bioética.

Migración, lengua y formación docente: trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia

Julieta Taquini

Entendemos el lenguaje como un aspecto involucrado en las trayectorias escolares, y su análisis, una posibilidad para comprender su rol en las complejas relaciones que se establecen en los procesos educativos (Unamuno, 2016). Por eso, ante el aumento de políticas educativas nacionales conocidas como interculturales que plantean propuestas particularizadas en contextos de presencia indígena o migrante, pero que no incluyen a las instituciones de formación docente (reguladas a través de la Ley de Educación Superior No. 24.521 (1995) que no hace menciones a la noción de interculturalidad); en este trabajo proponemos describir el rol de la lengua en la configuración de las trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano atravesadas por procesos migratorios que residen actualmente en la ciudad de Ushuaia y que accedieron a la formación docente en esa ciudad.

A partir del estudio de seis entrevistas en profundidad, analizamos los sentidos (Rockwell, 1995) que dichas mujeres construyen sobre su relación con la lengua materna o heredada (Valdés, 2011) quechua; los significados construidos respecto de los procesos de aprendizaje, socialización y comunicación en la escuela, como resultado de los aspectos lingüísticos diferenciados y de los procesos de jerarquización de la variedad lingüística escolar hegemónica; y observamos cómo el paso por la formación docente contribuyó a un proceso de construcción de nuevos sentidos respecto de su origen, de su identidad (Barth, 1976; Bartolomé, 2006) y de sus experiencias y relaciones familiares.

➤ Breve introducción: el rol de la lengua en los procesos constitutivos de la experiencia escolar

Tal vez a propósito de mi formación como profesora de una lengua extranjera, fui recuperando la idea del rol central que el lenguaje ocupa en los procesos de aprendizaje; y tal vez a propósito de mi condición migrante, empecé a preguntarme sobre si se tendrían en cuenta las lenguas de lxs estudiantes extranjeroxs en los procesos de escolarización. Sabía del “problema” que tenían en un colegio de la ciudad que había recibido un estudiante alemán, y también de un caso similar en una escuela primaria. Pero ¿qué pasaba con lxs estudiantes de origen boliviano, o de Paraguay, que hablan castellano, pero sus lenguas maternas son el quechua y el guaraní, respectivamente?

La enseñanza monolingüe en castellano en Argentina responde a diferentes procesos históricos (Di Tullio, 2010). De la retórica imperial: “La Lengua es compañera del Imperio” (Nebrija, 1492), al discurso fundacional del Estado nacional: “Es necesario, ante todo, conservar incólume la unidad superior y fundamental del idioma castellano, cuyas palabras tienen curso y sirven de vínculo preciosísimo entre 60 y 70 millones de hombres civilizados, oponiendo su tipo, gloriosamente en el mundo, a la funesta tendencia, por algunos manifestada, de quebrarlo en híbridos dialectos regionales” (Oyuela, 1896/1943); el mandato de una cultura, una religión y una frontera, a través de la imposición de una lengua estándar que se normativizó en gramáticas y diccionarios, se impuso en ámbitos de uso institucionales escolares, formales y no formales. Esta política monolingüe resultó en que algunas lenguas o variedades de grupos sociales de menor prestigio fueran estigmatizadas, y sus hablantes desfavorecidos socialmente incluso llevando a la interrupción de la transmisión intergeneracional de una lengua o variedad.

Un incipiente comienzo formal a responder esa pregunta, fue a través de la etapa exploratoria de una investigación que, desde una perspectiva sociolingüística, pretendía indagar en los procesos de alfabetización de lxs niñxs inmigrantes bolivianoxs en las escuelas primarias de Ushuaia. En ese trabajo, entrevistamos a

docentes bilingües y docentes de grado y a miembros de los equipos psicopedagógicos de dos escuelas primarias de la ciudad. En esas conversaciones, los entrevistados nos relataron sobre erróneos diagnósticos de “problemas de aprendizaje”, prácticas discriminatorias dentro de la escuela, dificultades en la comunicación con las familias inmigrantes, entre otros obstáculos que expresaban tanto docentes como equipos directivos.

Recuerdo que nos narraron el caso de dos hermanas que habían llegado de Bolivia a Ushuaia en el mes de septiembre, ya que su padre, un trabajador “golondrina” de la construcción, había decidido mudarse con toda la familia a la ciudad al comenzar la temporada de trabajo. El equipo de gestión de la escuela propuso que asistieran juntas al mismo curso hasta finalizar el año lectivo. Poco tiempo después, la maestra a cargo comunicó al gabinete psicopedagógico que las niñas tenían “problemas de aprendizaje”, que no sabían hablar y que no entendían nada de lo que les proponía. La psicóloga del equipo interdisciplinario diagnosticó “autismo” en ambas hermanas, por lo que decidieron llamar a la familia para analizar la situación. En la primera reunión supieron que ningún miembro del grupo familiar hablaba castellano, sólo hablaban quechua. El diagnóstico fue dado por nulo y se decidió comenzar a trabajar con la adquisición del castellano con las niñas y con su madre.

En estas experiencias investigativas pude observar los vínculos entre los procesos de desigualdad, las condiciones de acceso a los bienes simbólicos que ofrece la escuela y los procesos de inclusión/exclusión educativa; también, el lugar otorgado al lenguaje y a las lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje: ¿qué pasa en la escuela con quienes no saben la lengua de escolarización?, ¿cómo se enseñan las lenguas extranjeras?, ¿qué les pasa a los docentes? ¿cómo se sienten?, ¿qué desafíos les proponen estas condiciones?

Algunos estudios sobre lenguas de migración o lenguas indígenas y procesos educativos (Ciccone, 2020; Golluscio, 2017; Martínez, 2017; Ossola, 2014, 2016, 2018; Villarreal, 2019; entre otros) aportan una mirada específica sobre la educación intercultural en el nivel superior y la cuestión del lenguaje en los procesos de formación. Desde una perspectiva etnográfica dan cuenta, en el análisis y en sus

conclusiones, de una discusión más amplia sobre la relación entre los procesos migratorios y las condiciones de desigualdad en el nivel superior de educación en la que podemos inscribir aquella en torno a las condiciones de acceso, permanencia y finalización del nivel superior de educación de las mujeres de origen boliviano.

Este proceso reflexivo se fue entrecruzando con mi propia experiencia como inmigrante. La inserción en una comunidad nueva, las relaciones establecidas en la comunidad entre lxs “viejxs pobladorxs” y lxs recién llegadxs, las posiciones de poder ocupadas por lxs primerxs, los discursos dominantes de la ciudad. En mi propia biografía se combinaba el sentido de sentirme extranjera a pesar de ser argentina, extrañar, extrañar-se, sentirse de otro lado y habitar en una isla. Este conjunto de experiencias personales – como mujer, inmigrante y docente¹ – fueron, sin duda, luego puestas en juego en mi reflexión.

En el presente trabajo nos proponemos presentar algunas discusiones en torno al rol de la lengua en la configuración de las trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano atravesadas por procesos migratorios, que residen actualmente en la ciudad de Ushuaia y que accedieron a la formación docente en esa ciudad². Nos centraremos en las particularidades que adquieren dichas trayectorias en el actual contexto socio-histórico y, especialmente, en una ciudad como Ushuaia que posee una singular historia respecto del significado de los movimientos migratorios dadas las peculiares características de su ubicación geográfica y la configuración histórica de su población (Hermida y Van Aert, 2013).

En Argentina, lxs inmigrantes de países limítrofes constituyen desde 1869 aproximadamente el 2,5% de la población total de Argentina (oscilando entre el 2% y el 3,1 %). Esta inmigración, que ha ido en aumento en las últimas décadas en relación

¹ Luego de que en 1989 Argentina sufriera procesos hiperinflacionarios, los gobiernos de turno tomaron una serie de decisiones políticas y económicas de corte neoliberal extremo, que en el mediano plazo condujeron a una crisis estructural, y a un estallido social en 2001. Fue durante ese proceso de inestabilidad social y económica y altos niveles de desempleo que, en 1997, decidí migrar a Ushuaia desde mi ciudad natal San Nicolás de los Arroyos, en la provincia de Buenos Aires, en busca de asegurar un futuro mejor para mí y para mi familia.

² Trabajo que se enmarca en el Trabajo Final de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina) intitulada “Migración, género y formación docente: trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia” cuyo objetivo es indagar en las trayectorias escolares atravesadas por procesos migratorios de mujeres de origen boliviano que residen en la ciudad de Ushuaia y que accedieron, transitaron y/o finalizaron la formación docente en esa ciudad.

a la inmigración proveniente de otros países, llegó casi al 90 % de la totalidad de la población extranjera con un considerable aumento de la migración boliviana que pasó de un 18 % a un 23 % del total de migrantes extranjeros (Grimson, 2006). Por lo que muestra la información censal, para la población boliviana Argentina ha sido históricamente un país seleccionado para migrar. Y además de ser un país receptor, cuenta con acuerdos especiales de migración con Bolivia - como con otros países del MERCOSUR³ - que han favorecido el ingreso de esta población al país (Novick, 2013). El movimiento migratorio ininterrumpido a Argentina llegó hasta Tierra del Fuego (Mallimaci, 2011): la presencia de inmigrantes bolivianos comienza a evidenciarse en el Censo Nacional de 1991 y continúa en aumento hasta el último de 2010, observándose una dinámica similar para el caso de Ushuaia, en la que dicha migración también siguió en aumento:

➤ Cuadro 4. Población extranjera por país de nacimiento Área Geográfica: Ushuaia

País de nacimiento	Casos 2001	Casos 2010	% 2001	% 2010
Bolivia	851	3376	21	48
Total inmigrantes	4136	7083	100	100
Total Población	41649	49904		

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

³ El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional entre Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Bolivia (en proceso de adhesión). Si bien su objetivo principal ha sido promover oportunidades de desarrollo económico a través de la integración de las economías nacionales al mercado internacional, ha firmado diferentes acuerdos en materia migratoria, laboral, cultural y social y acuerdos de tipo político o de cooperación con diversas naciones y organismos en los cinco continentes de suma importancia para sus habitantes [recuperado de : <https://www.mercosur.int/>].

En este sentido, Ana María Mallimaci (2010) nos alerta que en la capital fueguina algunas residencias son más legitimadas que otras. Si bien, según el Instituto de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC), la población migrante de origen boliviano muestra un aumento en el censo de 2010 con respecto a la evidenciada en el censo de 2001 (INDEC, 2001, 2010); las representaciones sociales sobre esa comunidad “expresan relaciones discriminatorias” produciendo desigualdad y exclusión (Mallimaci, 2011, p. 6).

En este país, la educación superior universitaria y no universitaria es considerada un derecho humano con jerarquía constitucional y el Estado garante de su gratuidad. Además, las personas migrantes que viven en Argentina tienen el mismo derecho que las nacionales a acceder a dicho nivel de educación a través de la Ley de Migraciones No. 25871 (Congreso de la República Argentina, 2010). No obstante, según datos arrojados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2010), el porcentaje de inmigrantes extranjeros es muy bajo. En el nivel superior no universitario es de apenas el 3,2 % de estudiantes (Dirié y Sosa, 2014), además de que su presencia en las aulas se encuentra subordinada a movimientos migratorios generados por otras razones no vinculadas a las de formación, sino de otras corrientes migratorias más generales (Sosa, 2016).

Por lo desarrollado, y porque, a pesar del creciente aumento de políticas educativas nacionales conocidas como interculturales que plantean propuestas particularizadas en contextos de presencia indígena o migrante; estas no incluyen a las instituciones de educación superior, en tanto las mismas son reguladas a través de la Ley de Educación Superior No. 24521 (Congreso de la República Argentina, 1995), que no hace menciones a la noción de interculturalidad (Hecht y Schmidt, 2016). Por ello entendemos que el abordaje de la problemática adquiere relevancia.

Lengua, diversidad cultural y escuela

Partiremos del supuesto de que la lengua es un aspecto involucrado en las trayectorias escolares, que puede ayudar a comprender las complejas relaciones

entre este y los procesos educativos, ya que, tal como sostiene Crystal (1994 en Unamuno, 2016): “El lenguaje permite aprender el uso de herramientas y transmitir destrezas de un modo muy eficiente. Se ha propuesto que el aprendizaje de la utilización de herramientas y el del lenguaje son herramientas interrelacionadas” (p.10).

Por un lado, nos referiremos a la primera lengua – o lengua materna -, la que se habla en nuestra casa cuando nacemos y la que escuchamos aún desde el vientre materno. Hay quienes la denominan primera lengua con el fin de eludir la referencia a la madre, ya que no necesariamente será la lengua de la madre (Unamuno, 2016). Por su parte, la segunda lengua (Littlewood, 1984) es aquella del contexto en la que se aprende y en la que “El hablante se escolarizará (...), que es la que deberá utilizar también para la comunicación oficial en la vida pública, más allá de los vínculos comunitarios más cercanos” (Cerqueiras y Lanzoni, 2018, p. 5). Por otro lado, denominamos lengua de herencia a la lengua de la comunidad de referencia que no tiene relación con la habilidad lingüística en esa lengua del sujeto sino “a una cuestión de identidad, de patrimonio en relación con su origen, que lo ubica como miembro de la cultura de sus ancestros” (Cerqueiras y Lanzoni, 2018, p. 6).

Finalmente, plantearemos la noción de dialecto o variedad lingüística en tanto una diferencia que establece jerarquías sociales y culturales entre lenguas (Unamuno, 2016). En esta línea, la variedad lingüística escolar es una variedad estandarizada, una construcción deliberada para constituir una determinada variedad como la referencia común de una comunidad de hablantes o de un país. Luego, “la educación formal se encarga de enseñar y de evaluar el uso escrito y oral de esta variedad” (Unamuno, 2016, p. 21) constituyendo, a través de un proceso de planificación lingüística, la legitimidad de dicha variedad.

Sería falso decir aquí que la educación en una sola lengua siempre se ha considerado mejor que la enseñanza de o en otras lenguas. La educación lingüística de las élites siempre ha sido, y lo es ahora mismo, en más de una lengua. (...). Sin embargo, nadie se ha atrevido a sostener en estos casos que la diferencia entre el origen lingüístico

de sus estudiantes y la lengua de la escuela fuese caso de fracaso escolar (Unamuno, 2003, p. 52).

Entonces, ¿cuál es el “problema” de la diversidad lingüística en las aulas? Según Unamuno (2003), se trata de que el valor en el mercado lingüístico de la lengua de lxs estudiantes y de las lenguas que enseña la escuela, es diferente. El pseudo problema del bilingüismo, contrastado por las investigaciones (Horwitz, 2008), oculta en realidad procesos hegemónicos de imposición de la lengua de los grupos dominantes sobre aquellas de lxs estudiantes que no se identifican con la misma, en un continuo proceso de cuestionamiento y resistencia, constantemente reforzado.

En este marco, reconstruimos las trayectorias escolares de seis mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia atravesadas por procesos migratorios que habían accedido a la formación docente, dando cuenta de las distintas experiencias que las configuran y permean. Aquí, nos referiremos a los procesos que se producen en el cruce con experiencias de discriminación, al rol de la lengua en la escolarización, y a los sentidos construidos respecto de ellos, en la formación docente. También consideraremos cómo la lengua de origen aparece en tanto representación de identidad colectiva y genera la posibilidad de reconocerse en ella.

Con el fin de abordar nuestro objetivo, se propuso una investigación desde una perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005) y un diseño flexible que nos permitió introducir conceptos, categorías y relaciones, y realizar cambios cuando se creyó necesario; recuperando lo particular y lo significativo desde lo local - en tanto síntesis de variados cruces y definiciones contextuales (Rockwell, 2015). Centralmente utilizamos entrevistas en profundidad, pero también recurrimos al análisis de documentos, observaciones participantes y entrevistas a otrxs actores significativos de la problemática. Dicha participación contó con el consentimiento oral informado de todxs lxs entrevistadxs y sus testimonios registrados en soporte de audio cuando así lo autorizaron. Atendiendo nuestro interés, entrevistamos a tres generaciones diferentes de mujeres de la ciudad de Ushuaia que se reconocen “de origen boliviano”: nacidas en Bolivia, hijas de bolivianx y nietas de bolivianxs de entre 20 y 39 años de edad que migraron a Ushuaia entre los años 2000 y 2016, solas o con sus familias.

Todas transitaron y finalizaron sus estudios secundarios en Argentina, y quienes trabajan, lo hacen en el sistema formal de educación pública de la ciudad.

El trabajo de campo fue realizado en dos momentos. En un primer momento exploratorio de acercamiento a la temática de interés. El segundo momento del trabajo de campo estuvo enfocado en la realización de entrevistas en profundidad, con el fin de dirigirnos “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987: 101). Las mismas fueron realizadas entre los años 2017 y 2019 a estudiantes mujeres de origen boliviano de dos institutos de formación docente y de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) en la ciudad de Ushuaia. Tuvimos la posibilidad de entrevistar más de una vez a casi todas ellas, en diferentes tiempos y modalidades. Sin embargo, también hubo algunos obstáculos para los encuentros: el lugar de reunión, los horarios o las “ganas” o posibilidades concretas de encuentro con estas mujeres. En cierta forma debimos conjugar estos aspectos para lograr un espacio tranquilo y distendido, aunque no siempre lo logramos. Pudimos vernos en uno de los Institutos, especialmente con quienes era difícil estar a solas para la entrevista – condición que las entrevistadas mismas propusieron. Para conseguirlo, incluso una de las entrevistas la realizamos en la casa de la entrevistadora. También nos encontramos en los hogares de dos de ellas, y tuvimos la oportunidad de compartir momentos con otrxs miembrxs de la familia.

Las entrevistas en profundidad, con momentos menos directivos que otros, nos permitieron generar un vínculo de confianza a partir del cual, con preguntas descriptivas, indagamos en “sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo” (Achilli, 2005, p. 71). Otros encuentros más informales, con diálogos más abiertos y menos dirigidos, también han sido fundamentales para observar y registrar aquellos aspectos de la vida cotidiana que lxs sujetxs naturalizan como sentido común.

A partir del análisis realizado, podemos decir que, tanto los significados construidos respecto de los procesos de aprendizaje, socialización y comunicación en la escuela,

como resultado de los aspectos lingüísticos diferenciados y de los procesos de jerarquización de la variedad lingüística escolar hegemónica, y el paso por la formación docente, favorecieron un proceso de construcción de nuevos sentidos respecto de su origen, de su identidad (Barth,1976; Bartolomé, 2006) y de sus experiencias y relaciones familiares.

➤ **Experiencias y trayectorias escolares: la escuela, el otrx y la lengua**

El extranjero podría preguntarnos (si él quisiera, o aunque no nos dirija siquiera palabra): ¿Por qué ustedes piensan que la única lengua posible es la de ustedes? ¿Por qué ustedes afirman que la única ropa posible es la de ustedes? ¿Por qué ustedes creen que la única religión es la suya? ¿Y por qué quieren hacernos creer que la única música es la que escuchan?

Carlos Skliar

En este apartado, indagamos en los sentidos construidos en torno al rol de la lengua en los procesos de escolarización de las mujeres de nuestra investigación. Las menciones a la lengua quechua, o las variedades lingüísticas del español hegemónico estándar de la escuela, emergen en los relatos de todas las entrevistadas con significados diversos. el tema del uso de la lengua, o de “las maneras de hablar”, fue central, especialmente junto a las experiencias de discriminación.

Para las mujeres de esta investigación, el quechua es el idioma de las relaciones interpersonales familiares, la lengua de la familia, la del origen. Y el castellano, la lengua de la escuela, o la segunda lengua en términos de Littlewood (1984).

En sus hogares se hablaba quechua. Algunxs miembrxs de la familia más ancianxs casi no entendían castellano. Sin embargo, ellas no consideraban que la lengua de la escuela fuera un idioma que no supieran o no entendieran, ya que lo hablaban con sus amigxs y “los demás” que no eran miembrxs de la familia. La lengua quechua

ocupaba el espacio de los vínculos y de los afectos familiares, la herencia de lxs abuelxs que la usaban cotidianamente. En algunas familias, para que lxs más jóvenes no entendieran a lxs adultxs. El quechua también se usa con lxs familiares que viven en Bolivia o en zonas rurales del NOA a lxs que ven cuando viajan, o con lxs que se comunican por teléfono: como el instrumento de identidad comunitaria predominante dentro del grupo de referencia.

Sin embargo, algunas familias decidieron no enseñar el quechua a sus hijxs y nietxs para evitar situaciones discriminatorias. Porque, en la escuela, si algunx compañerx hablaba en quechua, le decían: “Bolita de mierda, volvéte a tu país”.

Los factores personales, sociales y culturales – como son la incomprensión dentro del sistema educativo, la burla y el consecuente aislamiento – refuerzan en algunxs inmigrantes la idea de que es mejor asegurarse de que lxs hijxs aprendan castellano en lugar de transmitirles el quechua materno o de origen, para poder “progresar”. Como inmigrante perciben que, en un país donde el castellano es la lengua oficial, aprenderlo es una oportunidad de conseguir mejores trabajos, progreso económico e inserción social: “algunos te critican, se ríen cuando te escuchan (...) el español sirve para cualquier parte, necesitás español para salir: mi mamá hablaba sólo quechua y no salía nunca”.

En estas historias de migrantes, el bilingüismo tan ponderado como “ventaja” en otros contextos, se torna una “desventaja” como resultado de las jerarquías lingüísticas. Podemos decir que, en el particular contexto migratorio en el que transcurren las trayectorias de las entrevistadas, las relaciones de hegemonía/subalternidad se expresan también entre las lenguas.

¿Qué ocurre, entonces, con lxs inmigrantes, o hijxs de inmigrantes provenientes de países o regiones cuya lengua materna no es solamente el castellano estándar que requiere la escuela? En sus estudios sobre el uso del lenguaje en la escuela, Basil Bernstein (1961) concluyó que quienes poseen un mejor manejo de los códigos lingüísticos (capital lingüístico) requeridos por la institución son quienes ya los han adquirido del medio familiar de origen. En otros términos, según Beatriz Bixio (2007),

a aquellxs estudiantes cuya lengua materna no es el castellano estándar o, cuya oralidad se expresa en formas diferentes a la escolar, se les asignan problemas de aprendizaje, retrasan su recorrido escolar o finalmente abandonan debido a este tipo de experiencias. Además, nos alerta que las diferencias en la oralidad interpretadas como déficit resulta de una simplificación del fenómeno, a la vez que se trata de un intento por regular, sostener y reproducir el orden social hegemónico a través del lenguaje en los procesos de escolarización (Bernstein, 1993) que limita las posibilidades de enseñar a estxs estudiantes a leer y a escribir, para luego aprender otros contenidos.

Podemos inscribir los relatos de estas mujeres en estas conceptualizaciones. Ellas identifican las diferencias en el uso del lenguaje como un problema que se les impone, se trata de una dificultad proveniente del “afuera”. Queremos decir que, hasta el ingreso a la escuela, o hasta el momento de llegada a la escuela en Ushuaia, las mujeres no habían pensado sus modos de hablar como tal.

Ahora bien, una vez señalado este “déficit” por parte de la institución escolar, el lenguaje se volvió un desafío a resolver, ya sea para aprender en la escuela, o bien para desenvolverse sin ser discriminadas en la interacción con la población local, o con lxs compañerxs y profesorxs en la institución escolar. En algunos recuerdos, la cuestión del lenguaje se vinculó a experiencias vividas de discriminación y maltrato, especialmente en la escuela secundaria y por parte de lxs compañerxs. Luego, la escuela, al proponer espacios de apoyo o dispositivos de acompañamiento, las dejaba expuestas y posiblemente redoblará el prejuicio de que tenían efectivamente dificultades de aprendizaje.

También creemos que es necesario señalar que, a partir de ese momento en que reconocieron la necesidad de hablar y escribir como se hace en la escuela, y especialmente en el Instituto de Formación Docente (IFD) ante el hecho de convertirse en futuras maestras, sus propios esfuerzos se dirigieron a lograrlo. Tal vez porque, como Bourdieu y Passeron (1998) nos alertaban, aquellxs sujetxs que no poseen el dominio práctico de la lengua hegemónica tendrán menos posibilidades de resolver exitosamente la conceptualización del lenguaje escolar (dominio teórico) que lxs

habilita a la adquisición del conocimiento de la cultura dominante. Análogamente, lxs inmigrantes, o sus descendientes, debieron sobrellevar o enfrentar la falta de dominio práctico y simbólico de la lengua estándar utilizada en la escuela, como así también la falta de conocimiento sobre la dimensión teórica de la misma, que dificultaban los procesos de alfabetización avanzada - condición *sine qua non* para el acceso a estudios superiores.

Al respecto, una de las entrevistadas recuerda una experiencia en el IFD con una docente que la sentenció: “no vas a poder ser maestra, no vas a poder dar clases por tu idioma”. Aquel día lloró todo el día y se dijo a sí misma que “nunca más iba a llorar” y se propuso el desarrollo de estrategias para lograrlo. Echar luz sobre estas relaciones desiguales, mediante la explicitación de los dispositivos de dominación, permite develar lo que se supone inevitable por ser resultado de diferencias de origen y no como lo que realmente son: condicionamientos, producto - no ingenuo - de procesos socio-históricos determinados. Condiciones que, a su vez, permiten a los grupos dominantes imponer sus intereses y el orden que los privilegia, como si fuera un orden de tipo natural.

Otro de los testimonios refería a “repetir” el jardín de infantes más de una vez por cierta dificultad para “decir bien las palabras”. La entrevistada asociaba esta percepción que tenía a lo que había ocurrido en su ingreso a la primaria: no sabía leer, y estaba tardando, en comparación con sus compañerxs de grado. Si bien reconocía – ahora que era maestra - que estaba en pleno proceso de alfabetización, también insistió en que percibía que había cierta “lentitud” en su propio proceso de adquisición de la lengua escrita, y en su relato, quedaba vinculado a algún tipo de falta o dificultad que le era propia, que sería “de ella”.

Esta cuestión respecto del ritmo del proceso de aprendizaje, señalada por la entrevistada aquí como una característica propia, podemos situarla dentro de una serie de representaciones estigmatizantes acerca de lxs estudiantes bolivianxs que responden a los “usos de la diversidad sociocultural” en tanto “prácticas y representaciones acerca de los otros a quienes eventualmente no se conoce más que por referencia” (Neufeld y Thisted, 2005: 38). Estas visiones que resultan

estereotipadas esconden la trama compleja del fenómeno analizado reduciendo la explicación del proceso a ciertos atributos “naturales” propios de algunos grupos étnicos: “actúan como “economizadores” del esfuerzo de comprender la complejidad y la diversidad inherentes a cada sujeto en situación” (Neufeld y Thisted, 2005: 40). Estas miradas reduccionistas también son aceptadas por quienes son objeto de las mismas. En efecto, varias de las mujeres de la investigación coincidieron en que las personas bolivianas “hablan distinto” - una mezcla entre el castellano hablado en Argentina y el hablado en Bolivia. Y que esa diferencia, que se notaba especialmente en lxs recién llegadxs al país de recepción, era un problema en las instituciones escolares y en la ciudad de acogida. Según su punto de vista, esta diferencia en el hablar podría haber incidido en sus procesos escolares.

Por ejemplo, una de ellas recuerda que, al mismo tiempo que asistía a la psicopedagoga del colegio todos los días de la semana, “[la] separaron de la sala común, a otra salita. Que era de los chicos que les costaba”. Pero aclara: “Pero a mí no era que me costaba. Sino, me costaba vincularme. O sea, yo venía con otro lenguaje, otra manera de hablar, o sea...hablaba castellano, pero viste que los bolivianos hablan diferente...entonces a partir de ahí me separan...me separaron y yo tenía en esa aulita, tenía todos varones...”. Justificando la discriminación sufrida, insistió en identificar las diferencias entre las maneras de hablar con las dificultades a la hora de comunicarse con otrxs, o en la comprensión de los mensajes provocando “problemas” o malos entendidos: “Por ejemplo, “El pullover”, viste que nosotros decimos “chomba”. O la “remera”, “polera”. O sea...es diferente...”. Según ella, le costaba hablar para que lxs demás la entendieran. Pero, también reconocía que había una dificultad en sus interlocutorxs para entenderla a ella. Esta aclaración que hizo la entrevistada ubica el obstáculo en la comunicación en términos lingüísticos no solo en ella misma, sino también en lxs docentes, a quienes les adjudicó la incapacidad de comprenderla a ella.

Una manera diferente de abordar los obstáculos de comunicación, referida en los relatos, emerge con la forma de la timidez o el silencio vinculado al no saber, como una especie de falta de conocimiento, o incluso de los modos de cómo y de qué hablar que considera son los “esperables”. Nos interesa retomar la noción de cultura del

silencio (Freire, 1979) producida en la imposibilidad de lxs sujetxs de expresarse e intervenir en el mundo, resultado de prácticas culturales hegemónicas que generan la falsa creencia de ser “inferiores” respecto de la clase dominante. Podría ser el caso de quienes prefieren callar, pasar desapercibidas y no intervenir en el ámbito público escolar por temor a quedar expuestas y ser discriminadas.

Sintetizando, coincidimos con Martín Rojo (2002) en que, resultado de los sentidos negativos que lxs docentes construyen sobre el uso de las variedades del castellano en la escuela, sutilmente se trasladan sobre lxs inmigrantes, configurando trayectorias escolares particularmente desiguales respecto de quienes ya son poseedorxs del castellano escolar hegemónico.

➤ Otros sentidos construidos respecto de la lengua materna

Entendemos que los sentidos otorgados a la lengua, en tanto construcciones colectivas de significación intersubjetiva, resultan de la interacción social en situaciones cotidianas en contextos histórico-sociales determinados (Rockwell, 1995) y habilitan la producción de identidades colectivas.

En esta línea, tal como ha sido mencionado, uno de los sentidos del quechua en estas mujeres es en tanto lengua materna: el lenguaje de los primeros intercambios de significados, con el cual construyeron su primera imagen del mundo: las clasificaciones, las relaciones, los acontecimientos, la objetivación del mundo social. Tal vez por eso, la lengua quechua aparece en los relatos no solo como dificultad u obstáculo en los lugares de residencia y en la experiencia escolar, sino que su uso muchas veces adquiere otros significados ya que favorece la continuidad de los vínculos con las personas que se encuentran en el lugar de origen, permitiendo recuperar sentidos de pertenencia o de identidad con la comunidad de referencia.

En contextos migratorios, el lugar que ocupa tanto la lengua materna como la lengua heredada en las interrelaciones sociales ha sido abordado de variadas formas, permitiéndonos pensar los modos en que las prácticas del y sobre el lenguaje se

encuentran involucradas en las relaciones sociales. Aquí, recuperamos dos abordajes que nos parecen importantes para analizar los sentidos que le otorgan las entrevistadas a la lengua quechua en el lugar de residencia.

La primera aproximación la hacemos a partir de un fragmento de entrevista en el que se le otorga al hecho de haber tomado distancia en términos geográficos, la capacidad de haberle permitido dar un nuevo sentido a la lengua heredada y a su identidad en relación con sus abuelxs bolivianxs:

“...dije, mejor empiezo a repensar todo lo que viví, lo que ellos me dicen y hacen. Ahí empecé... incluso acá [en Ushuaia] tomé valor al quechua. Yo no hablo quechua, pero mis abuelos hablaban quechua. Y decía muchas palabras que incluso tenía incorporadas, pero no sabía que eran quechua”.

Nos parece sugestiva la reflexión de la entrevistada en tanto aparece como una primera aproximación a la relación que construiría con esta lengua. Arnoux (2000) sostiene que las naciones se definen discursivamente a partir de una lista de elementos potencialmente constitutivos de la misma como la religión, las tradiciones folclóricas o sociales, que ubican a la lengua en el centro mismo de su identidad en el que la territorialidad se presentará como “el principal requisito”. En este sentido, del Valle sostiene que la lengua se encuentra investida de un carácter simbólico que la convierte en elemento representativo de la nación.

En un contexto histórico y geográfico en que la vida cotidiana de los miembros de dos naciones distintas no presente mayores diferencias salvo las lingüísticas, serán justamente éstas las que legitimen la existencia de las entidades nacionales (...) En estas situaciones, la desaparición de la lengua supone la eliminación de la marca diferenciadora y con ella de la frontera étnica. (2007: 49).

Nos interesa observar que todas las entrevistadas manifestaron estar interesadas en no perder la lengua quechua, en exigir a lxs familiares el derecho a conservarla o en recuperarla por otros medios (cursos, talleres): manifestaron querer “jugar el juego”

de los antepasadxs, el del grupo de referencia étnica, el que sus padres y madres tuvieron que dejar atrás.

Señala Bartolomé (2006) que quienes se auto-adscriben a una identidad colectiva, la sostienen en la confirmación y sostenimiento de un sistema de valores y prácticas propias. En este sentido, podemos observar cómo el lenguaje, entendido como una práctica social (Bourdieu, 1998), además de conformarse como elemento constitutivo de la identidad individual y colectiva, configura el modo particular de relacionarse con el otrx y de ver el mundo, y por ello se constituye en una experiencia con especificidades para las comunidades migrantes. En palabras de Calvet:

La lengua desempeña una función identitaria. Como un documento de identidad, la lengua que hablamos y el modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etc., dice nuestra identidad, es decir, nuestra diferencia. En efecto, la identidad es fundamentalmente un fenómeno de diferenciación: sólo aparece ante el otro, ante el diferente y, por lo tanto, puede variar cuando cambia el otro (2001: 3).

Estas apreciaciones son significativas en tanto, como adelantamos previamente, en Tierra del Fuego el significado de los movimientos migratorios adquiere características peculiares dadas su singular ubicación geográfica y la configuración histórica de su población. Estas particularidades sumadas al alto índice de movilidad producen una estructura poblacional dinámica y heterogénea; que “alimentan en el plano de las representaciones sociales la idea de una provincia *sin identidad propia*” (Hermida, Malizia y Van Aert, 2016: 35).

Desde nuestra perspectiva, la identidad se trata de una construcción social, interactiva y dinámica, en la que la configuración de límites que habilitan la diferenciación entre comunidades da lugar a los grupos étnicos en contextos específicos (Barth, 1976). Las comunidades étnicas así conformadas no necesariamente se encuentran ancladas a un territorio, aunque lo necesitan. Por tal razón, los vínculos que desarrollan y las prácticas que llevan adelante estos grupos generan identidad en territorios que pueden estar compartidos con otrxs, fragmentados o discontinuos,

habilitando la posibilidad de identificarse - o ser identificados por otros - y adscribir a determinadas etnicidades y no a otras.

A partir del análisis de estas entrevistas podemos sostener que, por un lado, el uso de la lengua quechua en estas mujeres les permite compartir modos particulares de pensar y poder expresar cosmovisiones con su comunidad de referencia; y, por otro lado, que los sentidos construidos respecto de la lengua en cuestión habilitaron, en términos de auto-adscripción, la configuración de identidades que responden a aspectos subjetivos: al deseo y necesidad de pertenecer al grupo. Hasta aquí podemos decir que uno de los sentidos atribuidos a la lengua materna o heredada se encuentra relacionada a la posibilidad de darle continuidad a los vínculos con las personas que se encuentran en el lugar de origen; y otro, con desarrollar procesos de identidad vinculados a esas personas y al lugar que representan.

Pero preferir el uso de una lengua u otra en determinados lugares o situaciones no es ingenuo. Provista de atributos identitarios, la lengua puede también ser entendida “como una construcción hecha desde la política que recorta, anula o desplaza fronteras lingüísticas” (Arnoux, 2000: 60). Esta aproximación teórica a la cuestión del lenguaje nos remite a especular con que “la coexistencia de dos o más lenguas en un mismo lugar no es nunca igualitaria y hay siempre 'competencia' entre esas lenguas, competencia cuyas modalidades pueden ser más o menos violentas” (Boyer en Arnoux, 2000: 3): el espacio de la lengua es un espacio simbólico de conflicto donde se expresan posiciones de poder.

En tal sentido, en un contexto migratorio como es Ushuaia, la lengua materna de lxs inmigrantes se encuentra en un lugar de menor prestigio con respecto a la lengua dominante del lugar de residencia como resultado de jerarquizaciones lingüísticas que responden a relaciones hegemónicas de poder: el quechua se ubica en un lugar subalterno al castellano. No solo por razones cuantitativas (el castellano es la segunda lengua más utilizada en el mundo⁴) sino en términos de dominación sociocultural. Esta podría ser la razón por la cual “el hablante de una lengua materna de menor prestigio

⁴ https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm

o de uso restringido con respecto a la lengua dominante en su país de residencia pierda aquella lengua, sea aborígen o de inmigración” (Cerqueiras y Lanzoni, 2018: 6).

A partir de la propia experiencia, y también de intercambios con miembros de la comunidad boliviana, una de las mujeres cuenta:

La gente que viene acá...a partir de lo que fui viendo...Que porahí en los hospitales que no los entienden, y que los van tratando mal (...) porahí yo iba viendo que la gente que viene de allá algunos hablan quechua. Solo quechua. Entonces acá, y tratan de hablar el castellano y por ahí acá les tratan mal por hablar así. O porahí intentar hablar a su manera castellano como yo hablaba antes, y no les entienden y les tratan mal. Tas en el hospital, en el supermercado, y como que estaba un poco cansada. Y ahí es como que redescubrí eso...la costumbre, el idioma que es tan importante.

Estas experiencias de maltrato y el hecho de haber tomado conciencia de las mismas la impulsan a querer generar acciones para ayudar a quienes atraviesan experiencias similares. Como vemos, cuál es la lengua que deben estas personas hablar o callar no es resultado de razones individuales como pueden ser las ganas, el deseo o la facilidad con que se expresan en una u otra lengua. Lxs bolivianxs viviendo en Argentina han ocultado -incluso a riesgo de perderla- por generaciones, su lengua quechua con el fin de no ser estigmatizadxs en el país de acogida.

Estas entrevistas dan cuenta de cómo se relacionan las mujeres con la lengua materna a partir de identificar cómo se entretajan las experiencias escolares, los procesos de discriminación y el lenguaje de maneras singulares en cada una de las historias.

Muchas de las experiencias descritas dan cuenta de la dificultad que presenta la condición migrante o de origen migrante entre estas mujeres en la configuración de las trayectorias escolares para quienes ven deslegitimado su capital lingüístico y cultural. Pero también pudimos identificar estrategias, vínculos y decisiones que construyen, refuerzan identidades y posiciones respecto de la subalternidad impuesta dada la condición migrante. Estas dificultades – y sus posibilidades de superación o resolución- son resignificadas en el tiempo y posibilitan la producción de estrategias

dentro de los sistemas escolares que les permiten finalmente llegar a transitar la formación docente.

A continuación, retomamos algunos de los sentidos construidos en el paso por dicho nivel educativo respecto de algunas de las experiencias relatadas y de su condición de inmigrantes en relación a su identidad, su lengua y su cultura.

➤ **Identidad y auto-adscrición: “No me gustaría perderlo”**

Veremos que no solo las experiencias formativas habilitan nuevas interpretaciones de lo vivido. El proceso migratorio, la toma de distancia física y geográfica, en consonancia con el proceso formativo, también es central en la configuración de la resignificación de las experiencias otorgando nuevos sentidos relacionados a los procesos identitarios.

En este trabajo entendemos que las identidades colectivas se conforman dinámica e interactivamente a través de fronteras que generan categorías de auto-adscrición y de adscrición por otrxs (Barth, 1976). Es decir, que las identidades que construyen los grupos son relacionales, ya que necesitan de otras para configurarse.

Del mismo modo, Boivin, Rosato y Arribas (2010) sostienen que la construcción del otrx cultural es el resultado de la observación de las diferencias culturales del otrx en el sentido del diferente a nosotrxs; vislumbrar el fenómeno humano de esta manera no significa verlo separado del mundo, sino que, por el contrario, este proceder implica remitirse siempre a la pertenencia grupal propia.

En esta línea de pensamiento, entendemos la identidad colectiva como

Una construcción ideológica histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable, que manifiesta un carácter procesual y dinámico, y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que la separan de otras identidades posibles (Bartolomé, 2006: 44).

El análisis de estas entrevistas da cuenta del carácter procesual de las identidades construidas, en tanto permiten “captar los movimientos, los cambios, la mutabilidad con que se producen las identificaciones” (Achilli, 1996, p.41).

Para una de las entrevistadas, hablar quechua es como ser “*un poco de acá y un poco de allá*”:

(...) trataba de esconderlo porque no quería seguir sufriendo eso de la discriminación y demás. Durante mucho tiempo lo oculté. Y gracias a la escuelita es como que volví ahí a descubrir mis raíces. Porque se estudia de todos los lados del mundo, entonces meterme en un lugar donde, yo venía escapando. Fue como darme la vuelta y decir bueno no, hay algo bueno detrás de esto...no me gustaría perderlo.

Reconocer(se) en estas experiencias le permitió comprender(se) en su condición de inmigrante. En estos relatos se expresan ciertas resignificaciones favorecidas por las experiencias formativas en relación con las trayectorias migratorias que habilitan procesos de revalorización y reconocimiento de su origen.

E: ¿y a tus hijas les enseñas el idioma?

Rosa: Sí. Yo siempre a ella le digo: “imangiagia” y me mira...no mamá, me dice. Y a veces me sale y me dice: “Mamá, ashcama ia yuyi”.

E: ¿Qué es?

Rosa: Te quiero mucho.

Al analizar otras entrevistas también pudimos identificar sentidos construidos respecto de las condiciones materiales y simbólicas de las trayectorias educativas resignificadas a través de otras experiencias pedagógicas. La experiencia pedagógica vivida en la formación docente, entonces, les permitió acordarse de las propias experiencias de la infancia y reflexionar sobre ellas mismas, su origen y su pasado. Experiencias que tenían que ver con la reconstrucción de su propia identidad, con haber podido darse cuenta de dónde venían, los esfuerzos realizados por sus familias, del sufrimiento social de la condición migrante. Ya no se avergonzaban de sus orígenes, no les representaba ninguna amenaza, ni necesitan esconderlo.

➤ Para concluir I: Los sentidos construidos sobre la docencia

Los sentidos construidos por las actuales docentes a lo largo de su formación docente y a partir de su propia práctica, ponen el acento en la posibilidad que les han otorgado estas experiencias para resignificar el rol y las prácticas y las interacciones con docentes vividas a lo largo de sus trayectorias escolares.

Aseveran que estudiar en el IFD hizo que se dieran cuenta de “que los maestros no podían”, que no sabían “qué hacer con ella”. Y que, a pesar de que ahora se daban cuenta de que debían ser lxs maestrxs quienes supieran cómo desempeñar su rol, es decir, realizar la tarea de enseñar, tal vez, como un modo de esconder su propio “no saber cómo hacer”, las “discriminaba(n) por su lengua”.f

Resulta interesante pensar el dilema que enfrentan lxs maestrxs en las escuelas. Bixio sostiene que el mandato actual de la escuela de “respetar la lengua y la cultura nativas de lxs sujetxs” pero de “enseñar la lengua y la cultura estándar de la escuela” (2007: 24), se le presenta a lxs docentes como dos preceptos opuestos que se ponen en tensión a la hora de tomar decisiones didáctico pedagógicas. En las conversaciones que tenemos, parece entenderse que, a veces, lxs maestrxs no saben cómo resolver dicho mandato y que entonces, los obstáculos que encuentran para resolver esta contradicción los ubican en una supuesta dificultad de lxs estudiantes.

Como sostiene Bixio, en todo enunciado habla unx locutorx que ocupa una determinada posición en el campo, “habla una sociocultura” (2007: 23). En este sentido, retomamos a Bernstein (1961, 1993) quien demostró que los códigos pedagógicos que regulan la enseñanza se encuentran sustentados en ideologías de clase expresadas en una lógica que se constituye en un “modelo implícito de lo social, de la comunicación, de la subjetividad y de la identidad (...) [modelos] basados en ideas no problematizadas del individuo y al exaltar las diferencias puede obstaculizar los procesos de distribución, adquisición y valoración del conocimiento (Bixio, 2007: 25).

Al introducir la variable sociocultural en el análisis de los procesos de enseñanza, no solo damos cuenta de la relación inversamente proporcional que existe entre los

índices de abandono y permanencia en el sistema educativo y las posiciones en la estructura social, sino de que

los sistemas simbólicos se configuran con mediación de la estructura social y ellos, a su vez, configuran conciencia, la experiencia y la conducta (...) porque hablar no es solo activar una gramática y un léxico, sino también poner en acto *habitus* sociales y culturales que difieren en diferentes culturas y grupos sociales (Bixio, 2007: 22).

Tal como reflexionan las entrevistadas, en el profesorado y en la interpretación de su pasado, se dieron cuenta de que, a veces, lxs maestrxs simplemente “no pueden”, “no saben qué hacer”. La formación, que les habilitó un proceso reflexivo sostenido que ellas mismas admiten, las ha transformado, y, en ese proceso formativo, han logrado resignificar las experiencias escolares: las identifican, las desnaturalizan y las cuestionan, recuperando especialmente dos aprendizajes que piensan llevar a las aulas cuando ejerzan - dar la palabra y dar la oportunidad de ser escuchadxs.

El resultado de este proceso de construcción de la propia identidad a través de la formación las habilitó a configurar otros modos de interpretar lo que acontece en las aulas y en la escuela, con implicancias en la profesión. Es decir que, las docentes se ven habilitadas a intervenir pedagógicamente a partir de nuevas y más ajustadas interpretaciones de la realidad áulica.

➤ **Para concluir II: Los sentidos construidos sobre el rol de la lengua materna en las experiencias escolares y en los procesos de construcción de identidad colectiva**

“Yo igual me rebelé con el quechua. Pero porque no quería...como que no me llamaba la atención de chiquita...y ahora sí. Como que cuando vine acá descubrí mis raíces. Ahí si es otra cosa ya”.?

Este pensamiento que retomamos a modo de epígrafe, posiblemente exprese que, las resignificaciones construidas sobre el origen y la identidad de las mujeres de la

investigación emergen, no solo al atravesar las experiencias formativas en la formación docente, sino también a partir de la experiencia migratoria en sí misma, permite repensar y a veces revalorizar, en ese cruce, las “raíces”.

Como señalamos a lo largo de este trabajo, ser inmigrante de origen boliviano en Ushuaia no es ser como cualquier otrx inmigrante. El discurso xenófobo y discriminatorio hacia lxs ciudadanxs de origen boliviano es “moneda corriente” en la ciudad. También lo es en las instituciones educativas, en las aulas y en las salas de maestrxs: la escuela no escapa a estos procesos que se dan en las interacciones diarias entre docentes, estudiantes y en la comunidad educativa en general.

Cuando hablamos del nivel superior de educación la cuestión no presentó mayores diferencias. Sin embargo, en los relatos de las mujeres de la investigación se puso de manifiesto que, al mismo tiempo, las experiencias formativas de la formación docente resultaron en la construcción de sentidos ligados a una reivindicación de la identidad, de la lengua y de las tradiciones de las comunidades de origen.

Partimos de considerar que los sentidos construidos acerca del rol de la lengua en la construcción de la identidad se van configurando a partir de su propia experiencia, en las experiencias personales y sociales en relación con el contexto. A partir del análisis desplegado, podemos plantear que la formación docente proporcionó a las mujeres de la investigación experiencias formativas que favorecieron la reflexión sobre los procesos de discriminación racial y desigualdad y, simultáneamente, promovió otros procesos de reflexión vinculados a la diversidad étnica y la equidad que favorecieron en ellas:

- Procesos de auto-adscripción: las mujeres transformaron algunos de los sentidos respecto al significado de pertenecer a la comunidad de origen boliviano. Aquellos rasgos identitarios - como el idioma o las tradiciones - que pudieron ser ignorados, o incluso negados, fueron rescatados en el paso por la formación docente: sentir y expresar orgullo, no esconder y querer transmitir, darle importancia y valor al aprendizaje del quechua, y a las tradiciones de la familia de origen, fueron algunas de las frases que emergieron de sus relatos. También generó el reconocimiento de la importancia a las prácticas letradas para el ejercicio de la ciudadanía, que no están

garantizadas en la población migrante, generando representaciones sociales y estereotipos negativos sobre esa comunidad.

- Prácticas de enseñanza que contemplaran la diversidad en las aulas: cada una a su manera, desde sus propias perspectivas y fundamentaciones, han dado cuenta de haber podido identificar y analizar situaciones concretas en el aula y en las instituciones en las cuales las relaciones entre el proceso migratorio y las cuestiones ligadas al derecho a la educación producen conflictos o tensiones en las instituciones, las aulas y/o las relaciones interpersonales. Se destacan la necesidad de no desestimar, ni silenciar las prácticas discriminatorias en las aulas; señalaron la necesidad de no dejar pasar, de “poner palabra” y de generar espacios reflexivos en torno a los procesos migratorios y la diversidad sociocultural, especialmente en esa ciudad.
- Interés por las políticas de educación intercultural bilingüe.
- Reflexión en torno a la posibilidad de ser protagonistas y generadoras de transformaciones mediante la intervención activa en situaciones de injusticia socioeducativa. Se pudo advertir que todas las entrevistadas, que continúan o han finalizado la formación docente, han desarrollado la capacidad de tomar conciencia respecto del papel activo y político que como docentes pueden protagonizar en la defensa de los derechos e identidades lingüísticas y culturales asociadas a lxs inmigrantes.

En síntesis, el análisis realizado da cuenta del importante rol de la lengua en los procesos escolares de las personas migrantes, de los obstáculos, de las transformaciones subjetivas e identitarias vividas, de las luchas internas, de los enojos, frustraciones y deliberaciones que manifiestan haber atravesado quienes atraviesan estas experiencias. Estas observaciones invitan a seguir avanzando en esta línea para aportar a la reflexión que contribuya a acompañar las trayectorias escolares de las personas atravesadas por procesos migratorios con el fin de comprender cuál es el lugar de la lengua en los procesos escolares en contextos migratorios y el desafío que propone a las instituciones educativas.



Bibliografía

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Arnoux, E. N. de (2000). "La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". En AAVV, *Lenguajes: teorías y prácticas* (p. 1-18). Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA.
- Barth, F. (1976). Introducción. En Barth, F. (9-49). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M.A. (2006). "Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas", en *avá* (28-48), N° 9.
- Bernstein, B. (1961). *Social structure, language and learning*. Londres: Educational research.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4*. Madrid: Morata.
- Bixio, B. (2007). "Conferencia Plenaria: Condiciones de posibilidad de una práctica." En *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Homenaje a Maite Alvarado. Buenos Aires: Ed. El Hacedor.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2010) *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Calvet, L. (2001). Conferencia: Identidades y Plurilingüismo. En *Coloquio Tres Espacios Lingüísticos ante los Desafíos de la Mundialización*. Organización de Estados Iberoamericanos, París. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3022783>
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010. Instituto Geográfico Nacional (IGN). Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).
- Cerqueiras V. y Lanzoni, M.L. (2018). "Discriminación y racismo en relación a los colectivos migrantes. Representaciones sociales discriminatorias, prejuicio y

xenofobia. Lengua en contextos migratorios.” [Material de aula] *Diploma Superior en Migraciones, Movilidades e Interculturalidad en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO.

Ciccone, F. (2020). “El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires”. En Telesca, I y A. Vidal (coord.) *Volumen especial Estudios sobre Historia y Lingüística guaraní. Homenaje a Bartolomeu Melià*. Asunción: CEADUC (en prensa).

Del Valle, J. (2007). “Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español.” En Del Valle, J. (Ed.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (p. 13-29). Madrid: Vervuert / Iberoamericana.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2010). *Informe La Educación Argentina en Cifras*. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005565.pdf>

Dirié, C. y Sosa, M. (2014). “Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están?”. *Población de Buenos Aires*, 11 (19), p. 31-47. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74030548002>> ISSN 1668-5458

Di Tullio, A. (2010). “Políticas lingüísticas e inmigración, el caso argentino”. Buenos Aires: EUDEBA.

Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Golluscio, L. (2021). “Migración y multilingüismo en contextos urbanos: desafíos de la interculturalidad en la Ciudad de Buenos Aires.” En Arnoux, Elvira, Lidia Becker y José del Valle (eds.), *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*, Suiza: Editorial Peter Lang.

Grimson, A. (2006). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina.” En Grimson, A. y Jelin, E. (Comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencias, desigualdades y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.

Hecht, A. C. y Schmidt, M. (2016). “Introducción. La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación”. En Hecht, C. y Schmidt, M. A. (Comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (p. 9 – 25). Buenos Aires: Noveduc.

- Hermida, M. y Van Aert, P. (2013). "Migración en Tierra del Fuego (o la historia de una ida y una vuelta)". *Sociedad Fueguina*, 2, p. 5-12. UNTDF.
- Hermida, M., Malizia, M. y Van Aert, P. (2016). "Migración e identidad: el caso de Tierra del Fuego." *Identidades*, 10, (6), p. 34-52. UNTDF.
- Horwitz, E. (2008). *Becoming a Language Teacher*. USA: Pearson.
- Ley de Educación Superior No. 24.521 (1995). Boletín Oficial de la República Argentina (BORA), CABA, Argentina, 10 de agosto de 1995.
- Ley de Migraciones No. 25.871 (2010). Boletín Oficial de la República Argentina (BORA), CABA, Argentina, 6 de mayo 2010.
- Littlewood, W. (1984) *Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition, Research and its implications for the classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Mallimaci Barral, A. I. (2010). "Construyendo comunidades. Géneros, tiempos, espacios y memorias de los/as bolivianos/as en Ushuaia." [Tesis de doctorado]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mallimaci Barral, A. I. (2011). "Las lógicas de la discriminación.". *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 18 (2), Buenos Aires. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/60921>
- Martínez, M. E. (2017). "Experiencias escolares-comunitarias y Etnicidad en una comunidad mocoví de Argentina." *Revista RBBA*, 7, (1), p. 223-249.
- Martín Rojo, L. (Dir.) (2002) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Investigación*, 154. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.). Ministerio de educación, cultura y deporte. Secretaría general de educación y formación profesional. Madrid: Secretaría general técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Nebrija, A. (1492). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
- Neufeld, A. y Thisted, J. (Comps.) (2005). *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Novick, S. (2013). "Las migraciones en América Latina: un factor clave para la integración regional. Avances en la legislación de Argentina, Bolivia y Uruguay." *RevIU*, 1 (2), p. 1- 29. Recuperado de: <https://ojs.unila.edu.br/IMEA-UNILA/article/view/184/182>

- Ossola, M. (2014). "Diversidad cultural y lingüística en la educación superior Argentina. Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios". *Papeles de Trabajo*, 27, p. 128-141. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Ossola, M. (2016a). "EIB y lengua quechua en Santiago del Estero." En Hecht, C. y Schmidt, M. A. (Comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (p. 123 – 140). Buenos Aires: Noveduc.
- Ossola, M. (2016b). "Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes". *Revista del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino CISEN*, 4 (1), p. 57-77.
- Ossola, M. (2018). "Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria." *Praxis Educativa*, 22 (3), p. 56-63. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria.
- Oyuela, C. (1943). *Estudios literarios*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Rockwell, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". *En La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sosa, M. (2016). "Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior." *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 19, p. 97-116, México, UNAM-IISUE/Universia. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1093/migrantes-sistema-educativo-argentino-estudio-presencia-alumnos-extranjeros-estudios-nivel-superior>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Valdés, G. (2011) *Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de*

hablantes de herencia que adquieren el español rodeado de otros idiomas. Centro Virtual Cervantes (132-133).

Villarreal, M.C. (2019). "Educación indígena, políticas públicas y formación docente. Un análisis de experiencias formativas interculturales en la provincia de Santa Fe." *Tincuy. Revista digital de hermenéutica, subjetividad y prácticas del conocimiento*. 1, (2), p. 78-99. Disponible en: <http://c1600497.ferozo.com/>

Las voces de los niños migrantes indígenas, un estudio sobre su discriminación.¹

Prof. Haydee Maricela Mora Amezcua



Introducción

Esta investigación se centra en la discriminación que sufren las comunidades indígenas una vez que migran a las ciudades y las consecuencias que esta situación provoca en sus condiciones de vida, enfocándonos en la mirada desde la niñez².

La mayoría de los estudios sobre migración interna suelen enfocarse en las problemáticas económicas que implican tanto el éxodo de sus lugares de origen como la situación de pobreza que viven una vez que llegan a las ciudades receptoras. En este estudio nos centramos en el fenómeno que la discriminación provoca en esta población, donde los migrantes indígenas en su proceso migratorio son racializados. Se les discrimina por sus rasgos físicos como son, su color de piel, su cultura, su vestimenta y por supuesto su apariencia, todo lo cual se relaciona con una discriminación de origen racial hacia ellos. En este estudio hacemos hincapié en que esta situación los afecta desde su niñez, teniendo gran relevancia en cuanto a que los migrantes desde su niñez identifican el papel que la sociedad de las urbes les asigna dentro de las ciudades.

Esta investigación se logró con más de dos años de trabajo de campo que empezó en agosto de 2017 y terminó a finales del año 2019. El trabajo se llevó a cabo en la ciudad de Querétaro donde se entrevistó a indígenas migrantes otomíes que habitan en ella, y también se complementó con un trabajo de campo realizado en la comunidad de Santiago Mexquititlán, perteneciente al municipio de Amealco de Bonfil, en el estado

¹ Este texto forma parte de una investigación doctoral realizada en la Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Filosofía en el Programa de Doctorado de Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad (2017-2020).

² Para fines de este estudio, los nombres de los niños que aparecen en este texto fueron modificados, en ningún caso se menciona sus nombres reales.

de Querétaro, de donde migran una parte importante de indígenas a la capital queretana.

En las ciudades se dan prejuicios de parte de los habitantes de la misma hacia las poblaciones migrantes, en este caso nos centramos en los migrantes indígenas. Esta problemática es identificada por parte de las voces de la niñez indígena que llega a vivir en la ciudad de Querétaro; estos niños saben que son discriminados y que se encuentra fuera de su alcance evitarlo. Saben que su discriminación se debe al hecho de ser migrantes, indígenas, morenos y también pobres, hablaríamos entonces de que padecen una discriminación múltiple. Entre los estudios que reconocen las múltiples formas de discriminación se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, que establece la no distinción por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, política u otro origen social, nacional o de opinión (Valles, 2017). Asimismo, en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017), esta discriminación múltiple significa un trato desigual hacia una persona fundada en dos o más motivos de discriminación: género, edad, discapacidad, nacionalidad, etnicidad, etc. y el pertenecer a más de un grupo históricamente discriminado incrementa la discriminación que padece esta población.

Desarrollo

La discriminación está relacionada con actos de prejuicios. El prejuicio es un comportamiento negativo hacia los miembros de un grupo que es objeto de una imagen negativa. La función social de los prejuicios equivale a la justificación de la superioridad económica y social de los grupos dominantes. Al respecto, investigaciones muestran que cuando se les concede ciertos privilegios económicos y sociales a los grupos, lleva a sus miembros a adoptar prejuicios y a estigmatizar a los miembros de grupos desfavorecidos. Los prejuicios representan juicios hechos de sentimientos negativos hacia los individuos o los grupos que tienen alguna pertenencia social distinta a la propia, lo que suele propiciar un rechazo. Un prejuicio

es una actitud, una evaluación acerca de un grupo social particular. Los estereotipos sirven de base a los prejuicios y los prejuicios a su vez se manifiestan en comportamientos negativos denominados discriminación. Así entonces, la discriminación se puede describir como un comportamiento negativo no justificable emitido contra miembros de un grupo social dado, en la cual se distingue un grupo de personas de otras. La discriminación no la podemos ver separada de los estereotipos y prejuicios (Prevert, 2012).

Existen prejuicios hacia los migrantes indígenas que migran para tener mejores oportunidades de vida en las ciudades por parte de los habitantes de las mismas, los rechazan con prejuicios negativos que se van construyendo hacia esta población y que los afecta al no ser aceptados dentro de la ciudad. Este rechazo es percibido por los indígenas una vez que viven en la ciudad, donde desde su infancia se dan cuenta de cómo las personas se alejan de ellos, los miran con desprecio, llegan a insultarlos por su cultura, color de piel o por la pobreza que viven.

He sido discriminado simplemente por mi apariencia, te das cuenta por la forma en la que te ven, se hacen a un lado cuando estas cerca de ellos, cuando hago algún trabajo en casa, la señora da la instrucción a quien se queda a cargo de la casa de que me vigile para que no me vaya a robar algo, simplemente rechazan mi aspecto. (Pedro, 35 años, comunicación personal, 8 de septiembre de 2018)

La población indígena en Latinoamérica, desde la colonización ha padecido de discriminación, donde los prejuicios son constantes. Estos prejuicios han afectado sus condiciones sociales a lo largo de la historia. En el pensamiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se da un reclamo histórico de parte de las sociedades latinoamericanas donde se habla de cinco siglos de discriminación racial y étnica, con ciudadanos de primera y segunda categoría, se habla de una modernización que se llevó a cabo sobre una base de la peor distribución del ingreso del mundo. Así el problema de la desigualdad en Latinoamérica pone la atención en procesos que se dieron hace cientos de años y que son claves para explicar las desigualdades de la estructura social actual que trajo consigo el periodo colonial (D'Amico, 2016). Podemos decir entonces, que la pobreza en las poblaciones

indígenas tiene una causa estructural que se originó en la conquista de América y se profundizó con la formación de los Estados-Nación en el siglo XX. La pobreza es ausencia de equidad, lo que tiene que ver con la vigencia de un régimen de exclusión social. Condición étnica y exclusión social son elementos conectados, donde por lo general, el perfil de una persona pobre está relacionado con una persona indígena (Urquillas, 2003).

Actualmente existen 42 millones de personas en Latinoamérica pertenecientes a los pueblos indígenas, el 8% de la población total. Los países que cuentan con mayor población indígena, son México, Perú, Guatemala y Bolivia, todos ellos concentran el 80% de la población indígena de la región, es decir, 34 millones de personas. Se considera que el 14% de las personas que viven en situación de pobreza y el 17% que viven en la pobreza extrema, en América Latina, son indígenas. En los países latinoamericanos que cuentan con mayor población indígena, las tasas de pobreza de esta población son dos veces más altas que las de la población no indígena (Correa, 2019). Según el informe *El Mundo Indígena 2019* del Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas del Banco Mundial (IWGIA, 2019), México es el país que cuenta con más población indígena, 27.5 millones, lo cual representa más del 20% de su población total.

Muchas veces al referirnos a las personas indígenas nos remontamos únicamente a las zonas rurales, pero no imaginamos la dimensión de su presencia en las zonas urbanas. A lo largo del tiempo, se han ido generando cambios importantes en la migración rural-urbana de estas poblaciones: la mitad de la población indígena de América Latina reside en zonas urbanas. Esta migración rural-urbana es originada por un limitado acceso a oportunidades educativas y a la generación de ingresos. Pero esta migración a zonas urbanas no implica mejores oportunidades o mayor seguridad económica, por lo que los indígenas continúan atrapados en la pobreza (Correa, 2019). En estos centros urbanos trabajan en actividades informales que les permitan cubrir sus necesidades elementales. Los trabajos que en su mayoría realizan se caracterizan por la precariedad, la falta de garantías y derechos laborales. La venta ambulante es la actividad más importante que realizan para su subsistencia frente al desempleo que existe en sus comunidades (Chi, 2019).

La discriminación y pobreza están estrechamente relacionadas. De los primeros autores en relacionar la discriminación y la pobreza se encuentra Lester Thurow (1969), él los describe como un par de problemas gemelos relacionados con la distribución del ingreso. La discriminación produce pobreza y puede limitar las oportunidades de obtener mejores ingresos y disminuir las opciones para que familias e individuos que son discriminados puedan tener acceso a una educación completa tanto en calidad como en cantidad. En México, existen pocos autores que discuten el vínculo discriminación-pobreza, uno de ellos es Jorge Horbath. Él analiza el efecto de la discriminación laboral de los pueblos indígenas en los mercados urbanos de trabajo en México. La hipótesis que muestra Horbath habla de que las prácticas discriminatorias contra la población indígena limitan su acceso a empleos bien remunerados y a una educación de calidad, condenándolos a una situación de marginación y pobreza. Las condiciones difíciles que tiene la población indígena en México han sido resultado no solo del rezago económico y social de sus comunidades, sino también de una visible y sistemática discriminación y segregación, que limita sus capacidades como grupo social (Ordoñez, 2018).

Alberto Minujin (CEPAL-UNICEF, 2010 a) nos dice también que la pobreza infantil es distinta de la que afecta a los adultos porque tiene diferentes causas y efectos, especialmente por sus consecuencias de larga duración en los niños y adolescentes. El concepto de pobreza infantil se debe analizar más allá de los parámetros tradicionales que se usan para medir la pobreza porque existen aspectos de la pobreza de los niños que resultan intangibles para estas mediciones como son la inseguridad, falta de libertad por hostigamiento o abuso y exclusión social. Se debe tomar en cuenta el impacto y la forma en que experimentan la pobreza los niños, niñas y adolescentes, quienes no son beneficiarios de manera proporcional del ingreso o consumo del hogar donde viven. Para ellos, la pobreza es una profunda experiencia que se da en forma relacional y relativa, dinámica y multidimensional. Los niños y adolescentes constituyen uno de los grupos más vulnerables y perjudicados por la pobreza. La mayor parte de los pobres corresponde a este grupo, pero, además, sufrirla en las primeras edades deja marcas indelebles que potencian el círculo vicioso de la pobreza: niños y jóvenes sin educación, desnutridos y pobres se pueden

convertir en adultos sin educación, desnutridos y pobres. Para reducir la pobreza futura, es necesario combatir la pobreza infantil hoy.

Los niños de nuestro estudio se llegan a referir al concepto de pobreza como uno de los factores que provocan también su discriminación. Ellos viven en condiciones de mucha pobreza en la ciudad. Una característica importante que comparten al llegar a la ciudad es que habitan en las colonias con mayor pobreza y marginación. En las entrevistas comentan que viven con dos o más familias en una misma casa y que duermen algunos de ellos en el piso o comparten habitación con varias personas. Los niños identifican la pobreza que viven de diferentes formas; una de ellas es cuando los niños, ya sean ellos o sus compañeros, tienen la ropa o zapatos rotos, por lo cual sus compañeros se llegan a burlar de ellos.

Discriminan a mi amiga por ser pobre, ellos saben que es pobre porque no le compran ropa ni zapatos los trae rotos. A todos nos piden un jabón y mi amiga no lo tiene, por eso le dicen que no se baña. También le dicen ratera. En la escuela la molestan, le pegan. (Lidia, 9 años, comunicación personal, 13 de septiembre de 2018)

También se refieren a la pobreza cuando ellos o sus compañeros de escuela no tienen para comprar nada en el recreo o cuando llegan a tener hambre y no hay alimento en casa. En cuanto a la desnutrición, aparece un tema al que los niños se refieren constantemente y son las *manchas blancas en la cara*. Los niños expresan discriminación por parte de sus compañeros de su escuela cuando ven a algún niño con manchas blancas en la piel, comentan que lo relacionan a que esos niños no están bien alimentados y se burlan de ellos diciéndoles que les digan a sus papás que se pongan a trabajar para alimentarlos bien.

Yo me siento diferente a los niños en la ciudad. En el pueblo nadie se critica porque todos somos indígenas. En la ciudad si se critican, en la escuela por ejemplo, el color de piel es el que más critican. También critican que sean pobres. Porque llevan zapatos rotos. Porque tienen manchas blancas en la cara, o porque no tienen dinero para comer. A los que tienen manchas les dicen que le digan a su papá que trabaje para que le dé de comer. Un compañero de la escuela me dijo que los indígenas son pobres, que no se bañan. Me siento muy orgullosos por ser indígena. El

dinero no compra tu lengua indígena ni tu tradición (Abel, comunicación personal, 7 de mayo de 2018).

Finalmente, los niños refieren la relación con la pobreza al hecho de tener que apoyar en casa vendiendo dulces en los cruceros de la ciudad. Aunque todos los niños comentan que les gusta apoyar en casa con esta actividad y lo hacen con gusto, ya que para ellos es una actividad de convivencia familiar, al mismo tiempo identifican esta actividad con la pobreza. Saben que, si sus compañeros de la escuela los ven, ya sea a sus papás o a ellos mismos, vendiendo algo en las calles los relacionarán con la pobreza.

En mi escuela molestan a una niña que trabaja en la calle le dicen: *yo te veo en la calle vendiendo, eres pobre y vendes en la calle*. También en la escuela una niña se puso a llorar porque se le rompieron sus zapatos y los tuvo que amarrar. (Yola, 9 años, comunicación personal, 19 de junio de 2018).

Para los niños el aportar dinero en casa es muy relevante y con mucho orgullo comentan la actividad que desempeñan en compañía de sus padres; algunos dicen que después de trabajar un domingo junto a sus hermanos y papás, van al parque o les compran algún dulce, refresco, toman un taxi cuando siempre suelen caminar o tomar un autobús, es decir esa actividad les permite darse un pequeño gusto que comparten en familia. Algunos refieren a que, si no ayudaran a su familia realizando esta actividad, no podrían comprar lo que les piden de papelería en su escuela, no podrían comprar la comida que se requiere o no podrían juntar para comprarse algún par de zapatos o ropa y la traerían siempre rota. Pese al orgullo que les da la actividad que realizan, saben que realizar esa actividad les traerá un rechazo por parte de la sociedad en la ciudad.

Me han molestado en la escuela porque mi mamá vende dulces en la calle. Me dicen que mi mamá no tiene dinero. (Rodrigo, 12 años, comunicación personal, 13 de septiembre de 2018).

La población de nuestro estudio son indígenas otomíes que han migrado a la ciudad de Querétaro, México, para quienes la migración que buscaba mejorar su calidad de vida implicó enfrentarse a grandes desigualdades sociales. Habitan las colonias con

mayor marginalidad de la capital queretana y obtienen los trabajos peor remunerados. Pero el punto en el cual me detengo es que no sólo se enfrentan a esta situación, sino que la discriminación racial hacia esta población es de suma evidente y esto implica aún peores condiciones sociales que determinarán su futuro. La sociedad urbana les juega una trampa, sean conscientes o no de ella, que implica su aislamiento y no integración a la sociedad que habitan, y este aislamiento los aparta de obtener los beneficios que por sus derechos humanos les corresponden.

En el caso de los niños, esta migración implica que crezcan en ambientes muy diferentes a los que tenían cuando vivían en el campo. En el estudio realizado los niños reconocen ser más felices en su comunidad de origen, donde eran libres, no tenían miedo a que se los robaran y no veían personas alcoholizadas o drogadas afuera de sus casas. En la ciudad el panorama es otro, los niños expresan miedo por el ambiente que los rodea; identifican problemáticas en casa, como gritos, peleas familiares, etc. lo que podemos relacionar con las condiciones difíciles donde viven, ya sea por el hacinamiento, donde varias familias viven en una sola casa, la falta de oportunidades laborales y el ambiente hostil de las colonias que habitan. Los niños expresan que sus padres se preocupan mucho en la ciudad por tener un trabajo y poder conseguir alimentos; expresan que en su comunidad de origen no hay tal preocupación, ya que pueden comer humildemente de lo que la tierra les da

En el *Rancho* no hay apuraciones para las personas que viven ahí, solo piensan en cuidar a sus animales y cuidar sus milpas. En la ciudad todo es muy diferente, las personas se preocupan mucho y piensan en el trabajo y cómo salir adelante. (Lupita, 7 años, comunicación personal, 4 de junio de 2018).

El habitar en zonas peligrosas de la ciudad también implica el estar en condiciones de riesgo social donde el ambiente hostil puede llegar a perturbar el desarrollo sano de la niñez. La influencia del alcoholismo o la drogadicción, que es muy común observarla alrededor de las colonias donde viven, puede implicar que normalicen este consumo, donde los niños al verlo constantemente caigan en esta situación al ser invitados por vecinos a consumir drogas.

Todos los niños de mi colonia me molestan, no tengo amigos. Por no ser cholo me molestan. Yo creo que los niños fuman y se meten droga, los he visto, y como yo no soy así me molestan. (Ramón, 11 años, comunicación personal, 16 de junio de 2018).

Los niños indígenas migrantes no solo habitan las zonas de la ciudad más peligrosas y con alto grado de marginación, sino que padecen discriminación de una sociedad que la ha normalizado hacia sectores vulnerables como ellos. Los niños expresan ser rechazados por su apariencia, señalan su color de piel, sus características indígenas y la condición de ser pobres como las razones esenciales por las cuales la sociedad los señala. Al sentirse excluidos empiezan a aislarse.

Yo me siento diferente a los niños de la ciudad. En el pueblo nadie se critica porque todos somos indígenas. (Paco, 12 años, comunicación personal, 23 de abril de 2018).

Los migrantes indígenas, al saberse discriminados desde su niñez, pueden presentar un aislamiento que terminará mermando sus garantías constitucionales y sus derechos humanos; normalizarán este rechazo, se considerarán ellos mismos ciudadanos de segunda clase y asumirán un lugar en la sociedad sin exigir ningún derecho.

Los niños señalan el rechazo no solo por parte de sus compañeros en la escuela, sino que el rechazo se extiende en sus colonias, y en las calles donde caminan. Muchos de los niños acompañan a sus padres a vender en las calles o simplemente se sientan en un lugar para esperar a esperarlos iven el rechazo, las personas de la ciudad los miran mal, se alejan de ellos, les dicen alguna ofensa. Los niños se encuentran en un mundo citadino donde están siendo constantemente juzgados y del cual no se pueden esconder.

Las personas indígenas suelen compartir la identidad de clase con el sector más pobre de las grandes ciudades, pero al mismo tiempo se diferencian de esa población por que la discriminación que viven es mayor por su origen étnico (Nicolás, 2012). En nuestro estudio los niños indígenas migrantes se consideran pobres ante los mismos niños pobres de la ciudad, porque, aunque compartan escuela, colonia y dificultades

económicas, el hecho de venir del *Rancho*, como llaman ellos a Santiago Mexquititlan, ya los hace diferentes. Identifican el rechazo por ser indígenas, por tener otras tradiciones, porque les llaman indios y señalan sus diferencias culturales de forma notoria.

Me dicen que los indígenas son pobres, que no se bañan. Un compañero de la escuela me lo dijo. Yo me siento muy orgullosos por ser indígena: *el dinero no compra tu lengua indígena ni tu tradición*. (Paco, 12 años, comunicación personal, 23 de abril de 2018).

Los niños migrantes indígenas señalan la apariencia como causa primordial de ser discriminados. Esto tiene que ver con sus rasgos físicos, color de piel y ser pobres. Los niños expresan que al pertenecer a un grupo indígena en la ciudad son discriminados y señalados por sus compañeros en la escuela como indígenas pobres. Su condición indígena está vinculada en el imaginario común de los habitantes de las ciudades con pobreza. Este pensamiento se ha venido formando a lo largo del tiempo con el racismo normalizado que como sociedad hemos permitido. A este respecto existe un estudio desarrollado por Corona y Le Mûr (2017) sobre el racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos. En el estudio podemos ver cómo los mexicanos hemos asimilado ciertas imágenes racistas y estereotipadas a la población indígena. Al hacer alusión a la imagen de los indígenas actuales, se ligan al folklore y se pone en evidencia su condición de pobreza, que al mismo tiempo se relaciona con la idea de vulnerabilidad, un bajo nivel educativo y la falta de oportunidades. Esto provoca que desde la infancia los niños reproduzcan los discursos racistas en la sociedad como la mexicana.

En la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS, 2017), se señala que casi la mitad de la población indígena, es decir el 40.3%, declaró que se le discriminó exclusivamente por su condición de persona indígena.

Los ricos se creen mucho. Me han dicho que soy un indígena, que soy un indio, que soy pobre; me lo han dicho en la calle la gente que pasa caminando y también me lo han dicho en la escuela. (Tony, comunicación personal, 21 de mayo de 2018).

Pese al rechazo que la niñez indígena ve de la sociedad citadina hacia su cultura, los niños indígenas se aferran a sus costumbres y se sienten orgullosos de sus raíces. Si bien los niños señalan la discriminación de la que son objeto por pertenecer a un grupo indígena, viven una ambivalencia donde, aunque ellos ya no visten ni reproducen sus tradiciones, les gusta que sus familiares lo sigan haciendo. Les enorgullece regresar a su lugar de origen y ver a su gente viviendo las tradiciones. La mayoría de los niños ya no habla la lengua otomí, algunos solo la entienden, pero todos los niños expresan interés en recobrar su lengua y poderla hablar. Quieren entender las discusiones de sus padres, ya que éstos solo hablan en otomí para que los niños no entiendan. Quieren entender a sus familiares de su pueblo cuando van a visitarlos, poder decir las malas palabras en otomí que sus primos les enseñan, les gustaría que su lengua siga viva para que su tradición no termine. Así podemos ver los dos polos que viven los niños indígenas urbanos en cuanto a ocultar sus raíces para evitar la discriminación, pero por otro lado existe amor y orgullo por sus tradiciones.

La gente que no habla otomí piensa que hablarlo es malo. Yo creo que algunos no les gusta esa tradición, porque se burlan cuando lo hablo. Creo que existen dos grupos en la ciudad hay uno al que le gusta lo indígena y hay otro a quien no. En mi colonia nos discriminan por hablar otomí. (Lura, 11 años, comunicación personal, 9 de mayo de 2018).

Podemos observar entonces que los niños que migran a las ciudades enfrentan grandes dificultades, muchas de estas ni siquiera son percibidas por la sociedad, se juzga a los niños normalizando una conducta racista y no se está del todo consciente de ello ni del daño que se puede provocar. Es momento de escuchar a la niñez. Los niños que están en situación vulnerable nos pueden decir mucho de nuestra realidad social. En sociedades como la mexicana vivimos una discriminación continua hacia ciertas poblaciones que se normalizan, sabemos que se desprecia a ciertas poblaciones, pero no hacemos eco de ello para poderlo combatir. La niñez es el futuro de toda sociedad, y si esa niñez no se toma en cuenta y se ignora, estamos dañando infinitamente a nuestra sociedad futura. Es momento de cambiar las actitudes y prioridades, empecemos a escuchar a los más vulnerables, escuchemos a los niños indígenas desprotegidos de las ciudades latinoamericanas.



Conclusión

La población migrante indígena en las ciudades no solo se encuentra con dificultades económicas que fueron las que los impulsaron a migrar, sino que al llegar a la urbe se enfrenta con una importante discriminación, donde por prejuicios son relegados cuando intentan integrarse a la sociedad. No solo tienen que habitar las zonas más marginadas y peligrosas de estas ciudades, sino que se enfrentan al rechazo de la población urbana que los recibe.

Esta percepción de rechazo es identificada desde la niñez, aunque estos niños ya hayan nacido en la ciudad. Ellos perciben no solo la situación marginal en la que viven, sino que existe un rechazo profundo a todo lo que representan, desde su identidad indígena, su color de piel hasta su forma de vestir humilde. Todas estas condiciones que enfrentan los niños se suman al rechazo de la sociedad de la ciudad que dificultará su integración futura como habitantes de la misma. Pese a este rechazo los niños indígenas valoran su tradición indígena y viven una ambivalencia entre el amor a su tradición y el tener que esconderla por miedo a ser discriminados.

El impacto del racismo en los niños es grande, ya que, sin poder evitar esa situación, perciben la discriminación de la que son objeto, mediante miradas lascivas, ofensas verbales, o simplemente al percibir como se apartan de ellos, observando el rechazo que le provocan a los habitantes de las ciudades. Esta percepción identificada por los niños, los obliga a sentirse inferiores a los ciudadanos y a excluirse de todas las posibilidades que la ciudad podría tener para ellos. Crecen en un ambiente de exclusión donde se normaliza el papel que la sociedad les ha asignado. Es importante que existan programas públicos que puedan revertir esta situación a la cual los migrantes están expuestos y que afectan de forma importante su vida presente y futura. Si no se revierte esta situación seguiremos condenando a la niñez indígena migrante a múltiples problemáticas sociales.



Bibliografía

- Bello, Álvaro y Marta Rangel. (2002). "La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe." Revista de la CEPAL, 76 • Abril.
- Corona, S. y Le Mûr, R. (2017) "Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015)". Comunicación y sociedad. Departamento de estudios de la comunicación social Universidad de Guadalajara. Núm. 28, enero-abril, pp. 11-33.
- Correa, N. B. (2019). *Pueblos Indígenas y Población afrodescendiente*. 2030 - Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe, No. 24. Santiago de Chile. FAO. 19 p.
- Chi Aguilar, Reynaldo, et al. (2019). "Discriminación de jóvenes indígenas vendedores ambulantes en espacios públicos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México". *Revista de El Colegio de San Luis • Nueva época • año IX, número 18 • enero a abril • El Colegio de San Luis*.
- D'Amico, M. V. (2016). "La definición de la *desigualdad* en las agendas recientes de los organismos internacionales para América Latina." *Rev. colomb. soc.*, 39(1), pp. 221-240
- ENADIS. (2017). "Encuesta Nacional Sobre Discriminación (ENADIS)". INEGI, 2017
- IWGIA (INTERNATIONAL WORK GROUP FOR INDIGENOUS AFFAIRS). (2019). "The Indigenous World 2019", Edited by: David Nathaniel Berger, Copenhagen
- Nicolás, Gissi. (2012). "¿Movilidad social ascendente en los indígenas urbanos contemporáneos? Don, mercado e inserción social entre los mixtecos de Ciudad de México." *Atenea*, núm. 506, pp. 71-95 Universidad de Concepción, Concepción, Chile, 2012
- Ordóñez Barba, Gerardo. (2018). "Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México." *Revista REGIÓN Y SOCIEDAD*, ISSN E-2448-4849 / AÑO XXX / NO. 71. 2018
- Prevert, A., Navarro, O., y Bogalska-Martin, E. (2012). "La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica." *Revista de Psicología, Universidad de Antioquia* Vol. 4. No. 1. Enero-Junio.

Uquillas, Jorge, et al. (2003). "Exclusión social y estrategias de vida de los indígenas urbanos en Perú, México y Ecuador"; Banco Mundial.

Valles Martínez, Miguel S.; et al. (2017). "Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discurso institucional, académico y de la población". *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 159, julio-septiembre, 2017, pp. 135-150
Centro de Investigaciones Sociológicas Madrid, España

Migraciones y convivencia intercultural. Elementos del transnacionalismo para el estudio de las danzas afro de migrantes latinoamericanas en Santiago

Diana Duarte Bernal



Introducción

Propongo este ensayo como un ejercicio de revisión del marco analítico del transnacionalismo para el estudio de las migraciones y la identificación de aquellos elementos que pone en relieve y resultan pertinentes para un proyecto de investigación doctoral actualmente en formulación. Dicho proyecto tiene como tema general de estudio el papel de la cultura y las artes para personas migrantes en relación con los encuentros, disputas y transformaciones de y en el espacio público, tanto en su expresión material como simbólica.

La motivación inicial de esa investigación surgió de observar una presencia cada vez más reiterada de diversas expresiones performáticas que realizan comunidades de migrantes latinoamericanos/as en lugares como parques o plazas de la ciudad de Santiago de Chile, y que considero generan una ruptura con el paisaje y las actividades habituales gracias a las músicas, bailes y vestuarios que utilizan. Desde mi propia experiencia migratoria podría asumir que, este tipo de prácticas que se han multiplicado con el aumento de las migraciones de los últimos años, son realizadas por profesionales y amateurs como una manera de mantener el contacto con las tradiciones de origen y/o para crear redes y comunidades en el nuevo lugar de residencia. En definitiva, en tanto gestora cultural, politóloga e inmigrante ya consolidada, son las capacidades expresivas, de sociabilidad y de convocatoria que generan este tipo de encuentros culturales las que me parecen atractivas de profundizar a través de esta investigación doctoral.

Dentro de la diversidad de expresiones culturales que abarca esa observación inicial, entre las que se encuentran carnavales, clases de baile y comparsas, decidí concentrarme en las “danzas afro” que realizan eventualmente migrantes que provienen de países como Perú, Colombia, Brasil, Ecuador o Venezuela, entre otros. Este tipo de bailes son realizados principalmente por mujeres en formato de talleres. Ellas enseñan a otras personas, sean chilenas o extranjeras; pasos, coreografías, significados y tradiciones asociadas a la ejecución de la práctica y que son parte de su acervo cultural.

Plantear una investigación sobre las denominadas danzas afrocolombianas, afroperuanas o afrobrasileras adquiere relevancia en el marco del actual fenómeno migratorio, ya que al mismo tiempo que aumentan los flujos de personas que llegan a Chile, provenientes principalmente de países de Latinoamérica y el Caribe y que se distribuyen en todas las comunas del país; también se multiplican los discursos y prácticas xenófobas, racistas y aporofóbicas desde el gobierno, los medios de comunicación masivos y las relaciones cotidianas¹.

Si bien desde una perspectiva multiculturalista la presencia migrante, sus experiencias espaciales y sus prácticas culturales y artísticas pueden ser estimadas como una fuente de diversificación y enriquecimiento cultural de los territorios; la proliferación de espacios emergentes de interacción, como los que generan las actividades culturales enunciadas, entra a desafiar los marcos de sociabilidad y desplegar efectos sensibles que pueden generar tensión entre la diversidad de habitantes de la ciudad, sean nativas/os, extranjeras/os consolidadas/os o recién llegadas/os. En palabras de Barabas, “[e]sta interculturalidad, propia de la ideología del pluralismo cultural, supone respeto por las culturas diferentes, tolerancia, convivencia y comunicación intercultural sobre la base de la igualdad, para propiciar el diálogo entre culturas” (2006: 18). No obstante, esta misma autora señala más adelante, que esas interacciones, la comunicación y los espacios de convivencia se dan en el marco de realidades sociales

¹ Ver por ejemplo en: Ramírez, C. (2020, mayo 20). Discursos anti-inmigración y su posición privilegiada en los medios: una amenaza a la convivencia. Ciper Chile. <https://www.ciperchile.cl/2020/05/20/discursos-anti-inmigracion-y-su-posicion-privilegiada-en-los-medios-una-amenaza-a-la-convivencia/>; y, Paúl, F. (2021, septiembre 29). "Nos sentimos humillados, tratados como animales": venezolanos afectados por la protesta que terminó con la quema de pertenencias de migrantes en Chile. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-58732902>.

desiguales y estigmatizadoras que persisten en el contexto de la globalización y del pluralismo desigual (Barabas, 2006).

Dicho esto, este ensayo se plantea a partir del cuestionamiento sobre los aportes del enfoque transnacional para comprender las formas en que se constituyen tanto las desigualdades como las formas de disputa que se ponen en escena a través de las danzas afro que realizan migrantes latinoamericanas en espacios públicos de la ciudad de Santiago. En este sentido, dentro de los estudios migratorios, esta reflexión se posiciona en el marco de los procesos de integración de migrantes, en la exploración de los desafíos para la convivencia a partir de encuentros interculturales y en la posibilidad de observar estos fenómenos a través de las expresiones artístico-culturales de migrantes. A diferencia de las perspectivas clásicas de las migraciones, que buscan explicar los motivos y las condiciones de expulsión y atracción de personas y abordan por separado los lugares de origen y destino en la experiencia migratoria; a la luz del transnacionalismo es posible vincular los diversos puntos de la trayectoria y entender tanto las dinámicas locales y globales que la atraviesan. Mediante el estudio de las prácticas, las tramas de poder y las relaciones sociales que ocurren en lugares determinados.

El documento fue construido a partir de una revisión documental y se estructura en cuatro partes. En la primera, presento una aproximación a los postulados que fundamentan el marco analítico del transnacionalismo. En la segunda hay una breve revisión de antecedentes sobre las connotaciones que tienen las danzas afro en Chile, la incidencia de las migraciones en estos bailes y la expresión de la raza y el género a través de ellos. En la tercera sección pongo en relación elementos del enfoque transnacional con algunas consideraciones preliminares sobre las prácticas dancísticas a estudiar. Y finalmente, concluyo con los aportes de esta reflexión a la comprensión de los desafíos para la convivencia intercultural, y también, con las contribuciones que extraigo de este ejercicio para la formulación de mi proyecto de investigación doctoral.

➤ Bases generales del transnacionalismo para los estudios migratorios

Según autoras como Glick Schiller et al. (1992) y Feldman-Bianco (2015), el transnacionalismo es un conjunto de procesos que les permite a quienes migran sostener relaciones sociales múltiples que vinculan el lugar de origen y el de residencia, construyendo un campo social que atraviesa las fronteras geográficas de los estados nacionales. De esta manera, las relaciones sociales, las identidades y las prácticas culturales de las y los inmigrantes son fluidas y dinámicas, facilitando su adaptación de manera simultánea en varios lugares sociales para hacer frente a la experiencia migratoria, y en esta, los límites entre lo personal y lo local del sujeto y los sistemas globales son muy difusos.

Para analizar el transnacionalismo debemos comenzar por reconocer que el mundo está actualmente unido por un sistema capitalista global. Esta perspectiva nos permite examinar las fuerzas económicas que estructuran los flujos de migración internacional y situar las respuestas de los migrantes a estas fuerzas y sus estrategias de supervivencia, prácticas culturales e identidades dentro del contexto histórico mundial de poder diferencial y desigualdad (traducción propia) (Glick Schiller et al., 1992, p. 8).

Desde esta posición, la economía política juega un papel relevante en la configuración y reconfiguración tanto de las prácticas locales de las/os inmigrantes, como de los espacios urbanos en donde estas son realizadas, porque se crea un tejido de relaciones desiguales que toman forma en lugares y tiempos determinados; de manera que, “la localidad” se posiciona como una unidad de estudio de la migración (Feldman-Bianco, 2015). Así pues, no hay una oposición entre lo local y lo global, sino que se trata de procesos que se vinculan y se entrecruzan. En la revisión de los principales aportes y cuestionamientos al enfoque transnacional para los estudios migratorios, Stefoni (2014) sostiene argumentos semejantes al afirmar que el espacio se construye y reconstruye al ritmo de los desplazamientos de las personas a través de las fronteras de los Estados, ocupando un lugar central en el análisis, “...el lugar se construye también de modos transnacionales, pues las formas de habitarlo,

experimental y vivirlo, obedece a formas que son o tienen, un carácter transnacional” (Stefoni, 2014: 61).

El vínculo entre migración y ciudades ya ha sido ampliamente estudiado por autores/as como Henri Lefebvre, David Harvey y Saskia Sassen, entre otros/as, quienes afirman que los centros urbanos son lugares estratégicos para el funcionamiento del sistema capitalista global y el tejido empresarial que lo sustenta y, a su vez, este se sostiene del trabajo de las personas que se mueven hacia las metrópolis buscando mejores oportunidades de empleo y calidad de vida. Sin embargo, el aumento constante de las poblaciones que residen en las ciudades representa un reto para la provisión de servicios e infraestructura y el control de la expansión urbana; lo cual afecta en especial medida a quienes llegan a instalarse a un nuevo lugar de residencia y no cuentan con poder adquisitivo, ni la posibilidad de postular a ayudas institucionales, sea por permanecer en situación de irregularidad en el país, o por otras razones. Ante estas condiciones de vulnerabilidad, crece la probabilidad de que las y los migrantes construyan una existencia transnacional, como una forma de resistir a través de sus prácticas cotidianas, aunque estas no cuestionen o reconozcan las condiciones que impone el sistema a los términos de su existencia (Glick Schiller et al., 1992).

Ante este aumento de los flujos de personas, bienes y capitales, las concentraciones poblacionales en las ciudades, la multiplicación de los encuentros con la diversidad y la conexión de lugares a través de las prácticas, el nacionalismo metodológico imperante en el estudio de procesos sociales e históricos resulta insuficiente para comprender los fenómenos contemporáneos. Al respecto, el análisis transnacional cuestiona la idea de una nación homogénea en la extensión del territorio estatal, ya que las personas pueden desarrollar una pertenencia simultánea a múltiples naciones e identidades. También, reconoce que existen dinámicas que generan porosidades en la soberanía de los aparatos gubernamentales. De esta manera, las estructuras estatales continúan desempeñando un papel fundamental en aspectos políticos, legales, militares, e incluso, aquellos ideológicos que sostienen los proyectos de nación, aunque esa autonomía es relativa y también está inserta en una red de desigualdades más amplia, que se expresa en diferentes escalas entre lo global, lo

nacional y lo local (Glick Schiller et al., 1992). Desde esta posición, el transnacionalismo abre paso a una teoría emergente de la sociedad, integrada y relacional en diversas escalas, incluso en términos de desigualdad (Glick Schiller & Salazar, 2013).

Al llevar estos postulados al estudio de las migraciones, Glick-Schiller y Salazar (2013) proponen el término de “regímenes de movilidad” para dar cuenta que existen movimientos diferenciados en relación con las fuerzas que estructuran la economía política, los cuales son privilegiados y deseables para algunas personas, y estigmatizados e indeseables para otras. En coherencia con lo señalado anteriormente, los Estados nacionales no desaparecen del análisis; por el contrario, estos juegan un papel fundamental en la configuración de las condiciones para la migración y los imaginarios asociados a ella, pero estas decisiones responden a un entramado de relaciones de poder que exceden los límites nacionales y privilegian la generación de condiciones favorables para la producción y reproducción de capitales.

El trabajo de Sassen (2013) da cuenta de esa potestad estatal para reforzar las regulaciones que permiten la atracción y el funcionamiento de las operaciones empresariales, así como la instalación de trabajadoras/es altamente calificadas/os en centros urbanos estratégicos; y, al mismo tiempo, reduce sus responsabilidades frente a la protección de las personas vulnerables, sean ciudadanas, migrantes con salarios bajos o refugiadas. En el marco de esta agenda neoliberal las ciudades adquieren un carácter de frontera, porque es en ellas desde donde operan los capitales corporativos globales, pero también es allí desde donde las personas que carecen de poder pueden encontrarse y hacer frente a las situaciones que consideren injustas;

(...) la labor de hacer lo público y de hacer lo político en el espacio urbano es fundamental en un momento en que el espacio político nacional está cada vez más dominado por actores poderosos, tanto privados como públicos, que básicamente no rinden cuentas al público en general (traducción propia). (Sassen, 2013, p. 67).

La lectura de Bauman (2016) sobre las migraciones contemporáneas sintetiza este argumento, al afirmar que vivimos en un planeta cosmopolitizado que depende de las

migraciones para sostener el funcionamiento de la industrialización y la urbanización que lo soporta, y en este proceso se multiplican las posibilidades de sostener encuentros en los espacios urbanos que nos ponen frente a aquellas fuerzas globales que se consideran intangibles, pero que inciden de manera cotidiana en nuestras vidas. Se trata de encuentros incómodos que recuerdan nuestra propia vulnerabilidad, que tienden a ser recibidos con medidas políticas y administrativas que invisibilizan, e incluso deshumanizan al sujeto migrante, para evadir la responsabilidad hacia él. Las palabras de Aedo sirven para complementar esa idea al señalar que “no se trata de una cuestión de invisibilidad social en el sentido literal, sino más bien de una condición ambivalente de ausencia-presencia en el contexto más amplio de las fuerzas del mercado” (traducción propia) (2019: 20). Estas referencias dan cuenta de la complejidad del entramado de categorías sociales y relaciones de poder que entran en juego para lograr una coexistencia pacífica (Bauman, 2016) entre personas que despliegan diferentes modos de vivir y entender el mundo a través de sus prácticas culturales.

A partir de esta breve revisión de aportes conceptuales del enfoque transnacional para los estudios migratorios, rescato dos líneas de reflexiones para la formulación de una investigación sobre la puesta en escena de danzas afro por parte de migrantes latinoamericanas en espacios públicos de la ciudad de Santiago. Ambas reflexiones son fundamentales para advertir la forma en que se estructuran los esquemas de desigualdad que se construyen en el marco de las migraciones transnacionales contemporáneas y suponen una serie de desafíos para la convivencia intercultural.

Por una parte, hay una apertura a la articulación de diferentes escalas geográficas en los análisis sobre los fenómenos sociales, que permite poner en valor el papel del/la migrante como agente activo y creativo del tejido social y de su propio futuro a través de sus prácticas y la acción colectiva (Boric et al., 2021; Feldman-Bianco, 2015). Más allá de estudiar los factores de expulsión o atracción de las migraciones, entender al/la migrante como víctima de esos flujos, en su funcionalidad para el sistema productivo, o en disposición a amoldarse incuestionablemente al lugar de llegada, el transnacionalismo invita a desarrollar una mirada a la experiencia migratoria personal,

en la que las relaciones abstractas de poder toman forma en lugares y tiempos específicos.

Vinculado a lo anterior, el análisis transnacional reconoce que la raza y la etnicidad son construcciones históricas utilizadas para ordenar las relaciones sociales y económicas, y por lo tanto, inciden de manera transversal en la experiencia migrante (Glick Schiller et al., 1992). Además de dar cuenta de diferencias culturales y fenotípicas, estas categorías atraviesan las diversas escalas de análisis y se aúnan a otras como el género, la clase y el origen, entrando en dinámicas de constante configuración y reconfiguración por parte de las/os migrantes para afrontar los embates del proceso migratorio.

Primeras aproximaciones a las danzas afro

Para avanzar hacia un análisis transnacional de las danzas de raíz africana realizadas por migrantes latinoamericanas en Santiago, considero necesario presentar brevemente algunos antecedentes bibliográficos sobre cómo entran en juego categorías como el origen, etnicidad, raza y género en la puesta en escena de esta práctica dancística y las connotaciones que tiene hacerlo en el contexto definido.

Según Allende et al. (2019), el término de “danzas afro”² se ocupa de manera coloquial en Chile para hacer referencia a una multiplicidad de bailes africanos y afrolatinoamericanos, sean tradicionales o fusionados con elementos contemporáneos, que entre su diversidad comparten la centralidad de la comunicación mediante el cuerpo y una relación indisoluble con la música. Siguiendo con estos/a autores/a, el reconocimiento de “lo negro” o de “lo afro” de una práctica responde al posicionamiento de los colectivos o personas que la realizan; por tanto, resulta relevante aproximarse a las condiciones históricas en que surge la denominación de danzas afro en el caso chileno, entendiendo que, a pesar de la intención de utilizar

² En etapa de formulación de proyecto tomo como punto de partida el nombre de “danzas afro”, pero parte del trabajo de terreno será reconocer las identificaciones y tensiones que se existen en torno a él.

una categoría considerada inclusiva, esta no es transparente ni cuenta con un consenso colectivo (Wade, 2017).

El trabajo de León (2020) da cuenta de las condiciones en las que surge el Movimiento político-cultural por el reconocimiento de los afrodescendientes en Arica, norte de Chile, a comienzos del siglo XX; pero también precisa los procesos de categorización racial y étnica que fueron llevados a cabo durante la colonia y la consolidación de la República, y que aún determinan la posición social y geográfica de las comunidades negras del país. Según el relato de la autora, “el sistema colonial reconfiguró el territorio” (2020: 70), ya que un gran número de personas esclavizadas traídas desde África fueron localizadas en esa región para trabajar en la producción agrícola y minera y permanecieron allí tras lograr su libertad, alcanzando una mayoría poblacional para la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, luego de la Guerra del Pacífico inició un periodo de “chilenización” marcadamente nacionalista, xenófobo y racista, que tenía el propósito de promover la unidad y homogeneidad cultural interna, obligando a la población negra a replegar sus prácticas culturales a la esfera privada.

De esta manera, es necesario comenzar por señalar que la presencia africana ha sido minimizada en la historia y la narrativa nacional chilena, al igual que cualquiera de sus representaciones culturales, como la música y las danzas populares (Amigo, 2018). Esto es atribuible a las estructuras de alteridad construidas durante el periodo colonial, que se mantuvieron y reforzaron durante los procesos de constitución de los Estados nacionales (Wade, 2000).

Los negros y las negras fueron oficialmente negados a fines del siglo XIX, no porque fenotípica o culturalmente no estuviesen, sino porque se realizó un trabajo sostenido de olvido. Es posible establecer que, en Chile, las políticas sobre la *memoria* se activaron y han operado implacablemente hasta hoy, desde su filamento gubernamental, confiscando así, en el tiempo, la mirada (énfasis en el original) (Arre & Barrenechea, 2017: 135).

Así pues, por mucho tiempo, lo negro o afrodescendiente ha sido atribuido a un fenómeno extranjero (Araya et al., 2019; Restrepo et al., 2017), lo cual toma especial notoriedad en el actual contexto migratorio.

Investigaciones como las de Broguet (2017) sobre una organización de mujeres que practican candombe como parte de un proceso de afirmación de su identidad como mujeres, negras y argentinas mujeres en Santa Fe (Argentina), la de Lamborghini (2017) sobre el candombe afrouruguayo en Buenos Aires (Argentina) y la de Carpio (2017) sobre bailarinas/es afrocubanas/os en México dan cuenta del aporte a la “reintroducción” de lo negro en los repertorios locales a través de prácticas promovidas por migrantes o de procesos de transnacionalización. A pesar de los contextos particulares y de los diferentes enfoques investigativos, los tres casos permiten pensar en experiencias en las que la influencia foránea de músicas y bailes afrodescendientes contribuye al acercamiento o sensibilización hacia expresiones que fueron marginadas de los relatos nacionales, pero que, al mismo tiempo, adquieren nuevos significados que les permiten actualizarse y relocalizarse en los nuevos contextos. Para el caso de Chile, destaca el aporte de Araya et al. a través de etnografías multisituadas a cinco migrantes que se dedican a la danza y la música “afro” en Santiago, analizando como su oficio les permite mantener y reforzar la memoria y el vínculo con su origen, al mismo tiempo que “seducen a chilenos y chilenas” (2019:). Para este/as autor/as, el movimiento y la expresión artística generar intercambios culturales que atraviesan las categorías y fronteras rígidas de la historia, el estado, la nación o la cultura.

Además del origen de las personas que realizan las danzas que me interesa investigar, otra de las características observadas en los acercamientos previos es que la mayoría de ellas son lideradas por mujeres, lo que lleva a indagar en cómo se traduce eso en la práctica dancística. Los trabajos ya mencionados de Broguet (2017) y Carpio (2017) dan algunas pistas sobre los estereotipos racializados y sexualizados que arrastran históricamente los bailes de origen africano. Y se convierten en parte de la lucha de las practicantes, quienes buscan rebatir una corporalidad asignada a las mujeres africanas esclavizadas que aún se refleja en sus propias experiencias contemporáneas. Según Broguet, ya desde la colonia el baile de las mujeres era aún más reprochable que el de los hombres porque los movimientos de la pelvis y la

cercanía hacia los cuerpos masculinos era considerado primitivo, brusco y lascivo. Por su parte, Carpio historiza distintos momentos de los bailes afrocubanos en México, comenzando en la primera mitad del siglo XX con la exotización de un estereotipo de “lo cubano” por parte de las industrias cinematográfica y musical. Según la autora, en este periodo los bailes fueron “blanqueados” para hacerlos aceptados fuera de Cuba; es decir que fueron realizados por mujeres blancas, con movimientos más discretos y sin alusión a los elementos rituales, pero manteniendo la “hipersexualización” de la mujer y su forma de moverse. Ya con el giro multicultural de finales del siglo XX lo afro se convirtió en deseable y valorado, dejando atrás su alusión a lo salvaje y primitivo (Carpio, 2017).

En cada caso referenciado hasta este punto hay una construcción sociohistórica diferente en términos étnico-raciales, de género y origen que debe ser explorada a partir de la experiencia de las personas y colectivos que la ejecutan, con el fin de evitar esencializar y homogeneizar diversas prácticas dentro del concepto de “lo afro”. No obstante, no se puede ignorar la estructura de desigualdades ligadas a la subordinación histórica y social que se mantiene y sigue teniendo efectos materiales en la vida de las personas racializadas. En ese sentido, la comprensión de lo afro en las danzas, además de estar asociada a una expresión, producción y difusión de conocimientos y culturas populares de raíz africana, debe tener en cuenta la localización social, espacial y corporal de quienes la realizan y observar cómo esas posiciones entran en disputa a través de las puestas en escena.

Aportes del transnacionalismo al análisis de las danzas afro de migrantes latinoamericanas en Santiago

Con base en los antecedentes descritos hasta este punto, podría afirmar que en el análisis de las danzas afro que realizan migrantes latinoamericanas en espacios públicos de Santiago intervienen tres escalas diferentes de aproximación: dinámicas migratorias estigmatizadas, cuerpos que son expresión de diversidad y

desigualdades, y espacios urbanos en donde se producen los encuentros e irrupciones a la sociedad de llegada.

Los flujos migratorios que ha recibido Chile durante la última década han estado liderados por personas que provienen principalmente de países de Latinoamérica y el Caribe. Según un informe reciente del Servicio Jesuita a Migrantes (2020), la población migrante que reside en el país se quintuplicó y extendió su presencia a todas las comunas del país entre 2010 y 2019. Dado el crecimiento rápido y sostenido de los flujos, así como los motivos del desplazamiento, la condición socioeconómica y los rasgos fenotípicos de las personas que llegan, el fenómeno de la inmigración ha pasado a ser considerado un problema social desde ya hace varios años (Ímilan et al., 2015; Margarit & Bijit, 2014), tensionando las relaciones entre la sociedad de llegada y las/os inmigrantes, entre quienes se genera “una percepción de no ser reconocidos como parte de una sociedad” (Margarit & Bijit, 2014: 28).

En sintonía con los esquemas conceptuales que propone el marco analítico del transnacionalismo, basados en relaciones globales de poder que afectan de manera diferenciada los desplazamientos de las personas, podría afirmar que el actual fenómeno migratorio chileno está inserto en un sistema de desigualdades estructurales entrelazadas (Roth, 2013), que se expresa en las crisis políticas y económicas que obligan a las personas a dejar sus lugares de origen y buscar nuevas oportunidades, aun cuando se trate de desplazamientos que ponen en riesgo la vida; la orientación de las políticas migratorias del gobierno receptor, que contribuye a la criminalización de las y los inmigrantes; y, la persistencia de un legado colonialista y racista. Todos esto se traslada a un conjunto de relaciones cotidianas mediadas por el temor y el rechazo hacia las/os inmigrantes, más aún si se trata de personas racializadas y/o sexualizadas.

Los efectos de los actuales flujos migratorios hacia Chile se expresan a nivel urbano, como ya he esbozado en un apartado anterior, en vulnerabilidad socioresidencial, informalidad y la marginalidad urbana que afecta especialmente a quienes se llegan en condiciones precarias, pero también en el choque entre diversas dinámicas de

ocupación y apropiación del espacio entre sus residentes, sean de origen nativo o extranjero.

Los desafíos que supone la migración en relación con el territorio no se agotan en el acceso de los migrantes a las viviendas; también se despliegan en los modos de habitar, ya que la ocupación simultánea del espacio por distintos grupos evidencia las distintas tácticas de apropiación de este (...) (Rihm & Sharim, 2019, p. 83).

Esto significa que la reivindicación de la identidad de las/os migrantes también involucra sus experiencias espaciales, es decir, las formas de ser y estar en los espacios, porque en los procesos migratorios los cuerpos se ven obligados a rehacer el espacio a través de la experiencia sensorial de la vida cotidiana, lo que les permite (re)construir los lugares de pertenencia y no solo habitar espacios ya constituidos (Ahmed, 1999; Margarit & Bijit, 2014). Desde esta perspectiva podría entenderse que muchas/os migrantes recurran a los espacios públicos para reproducir prácticas culturales que tienen profundamente arraigadas, encontrando en ellos la oportunidad de reafirmar una identidad colectiva, y al mismo tiempo, desplegar estrategias para reconfigurar el sentido del hogar (Ahmed, 1999).

No obstante, investigaciones previas (Gissi & Ghio, 2017; Rihm & Sharim, 2019) generan evidencias sobre ciertas restricciones en el acceso a los espacios públicos para las/os migrantes racializadas/os de origen colombiano, haitiano y venezolano. Según estos estudios, las personas afectadas bien pueden implementar estrategias que les permitan disimular sus diferencias de comportamientos y costumbres en público, tratar de ignorar las expresiones de hostilidad, e incluso, verse obligadas/os a responder con violencia física:

Los espacios públicos son lugares particularmente delicados en relación a la discriminación racial, ya que el racismo y la xenofobia se pueden manifestar con particular dureza por la sensación de impunidad que puede tener quien discrimina, al verse escudado por el anonimato y por la masa de sus compatriotas, y porque es más probable que una reacción de quien es discriminado pueda derivar en actos de violencia (Gissi & Ghio, 2017, p. 170).

Este mismo carácter controversial de los espacios públicos, en donde se pone a prueba la convivencia intercultural y el encuentro con la diferencia, es el que resulta atractivo de problematizar a través de esta investigación.

Dentro de la diversidad de prácticas culturales que realizan diferentes comunidades migrantes en espacios públicos, esta investigación se concentrará en expresiones artísticas que tienen un componente performático, en consideración de la capacidad que tienen los cuerpos y las prácticas corporizadas para significar e irrumpir en los espacios a través de la música, la visualidad y el movimiento. Para Allende et al. (2019), además de la reivindicación política y el legado cultural compartido, “lo afro” también se manifiesta en la práctica misma, las cualidades y códigos que se integran en los movimientos y las formas de relacionarse entre quienes la realizan:

[u]na práctica que pone en el centro la comunicación y la interacción entre los cuerpos es también una práctica que produce un sentido de comunidad, y creemos que de allí se entiende también gran parte de su relevancia para la (re-)producción de lazos sociales en el contexto más amplio de la diáspora africana (...) (Allende et al., 2019: 28)

Así como este tipo de danza cuenta con ciertos signos y significados que permiten establecer vínculos entre quienes las practican, no hay que desconocer que tanto cuerpos como movimientos corporales también están socialmente codificados en términos de raza, clase y género y son parte de la puesta en escena del poder (Creswell, 2006; Quintana, 2016). Tal como se construyen regímenes de movilidad para referir migrantes y migraciones mejor acogidas que otras, Creswell (2006) afirma que también existen mecanismos para producir movimientos “correctos” o “apropiados”, y otros “inapropiados”, gracias a un entramado de dinámicas de representación y geografías normativas. En este sentido, las danzas de migrantes latinoamericanas en Santiago constituyen un desafío a la negación de “lo afro” o de “lo negro” en la historia, a su presencia a lo largo de todo el territorio y a la expresión corporal normadas a través del relato nacional chileno, ausencias que se manifiestan en la actualidad en la discriminación y el racismo estructural que afecta a estas mujeres a su llegada al país. En palabras de Quintana (2016), se trata de desplazamientos de las formas de experiencia de las corporalidades, introduciendo

fracturas que separan a los cuerpos del comportamiento que se les atribuye socialmente con el fin de exponer otras formas de vida.

Desde el lente del transnacionalismo, estos desplazamientos y reconstrucciones de la corporalidad pueden atribuirse al proceso de crear y recrear las categorías de clase, nacionalismo, etnicidad y raza que realizan las/os migrantes para participar de múltiples maneras en los campos sociales; escogiendo formas de ser o pertenecer según los contextos en los que se encuentren (Glick Schiller et al., 1992; Stefoni, 2014). Esto significa que, al llevar estas consideraciones a la práctica en cuestión, podría identificar dinámicas que tienen que ver con las características de la danza, con las formas de identificación de quienes las realizan y con las estrategias para enfrentar la experiencia migratoria. “Lo transnacional por tanto es una forma de vida que transcurre entre flujos, movimientos, ataduras y arraigos” (Stefoni, 2014: 52).

A partir de lo esbozado hasta este punto, resultan pertinentes los dichos de Levitt (2018) y Martiniello y Lafleur (2008), sobre el rol que juegan las expresiones artístico-culturales para las personas migrantes. Por un lado, se trata de manifestaciones que permiten evocar de manera colectiva ese mundo sensible que se ha dejado, proporcionando un sentido de pertenencia a la sociedad en su conjunto y/o a un grupo específico; pero, simultáneamente, las identidades, valores y sentidos asociados a ellas entran en un proceso de negociación en el lugar de destino. Por otro lado, dado el componente creativo de estas expresiones, brindan capacidad de agencia, de irrumpir en los hábitos y generar condiciones para la aparición de las/os migrantes en sus nuevos lugares de residencia.

[Migrantes y tradiciones] se “desterritorializan”, o se desvinculan de sus localidades de origen, y se “reterritorializan”, o se vuelven a localizar, mezclar y son puestas en yuxtaposición con el discurso y las prácticas modernas y posmodernas. El resultado final es tiempos y espacios mixtos e híbridos, nuevas configuraciones híbridas que transforman la cultura y la esfera pública al permitir que surjan renovados individuos e identidades y voces colectivas. (Levitt, 2018: 9)

Así pues, podría pensar que las expresiones artístico-performáticas, en este caso las danzas afro, hacen posible la enunciación de la existencia a partir de las diferencias,

no las reprimen ni las evitan. Aedo (2019) y Taylor (2020) ocupan el término de “políticas de la presencia” para referir ese potencial que tienen los cuerpos para perturbar las jerarquías de poder y sus estructuras de legitimación. A diferencia de los mecanismos políticos basados en la representación en los que se elige a algunas personas para que hablen en nombre de otras, aquí se apunta a la presencia y a la capacidad de los cuerpos para actuar y hablar por sí mismos. Tampoco se trata de una representación cultural en términos de textos u objetos que se ven a distancia como productores de sentidos y significados, sino que se reconoce en la presencia misma el mecanismo de transmisión de historia, valores e identidades.

En definitiva, es en el espacio público en donde es posible la intervención colectiva de cuerpos que se encuentran para enunciar su género, raza y origen, confrontando un conjunto de sentidos dominantes. Se trata de la capacidad de dar cuenta de sí, frente al poder y las demás personas en sociedades ajenas a través del propio cuerpo y su capacidad expresiva, el acto de reunión en ellos es en sí mismo una expresión de resistencia (Butler, 2017; Sassen, 2013).

Conclusiones (y aperturas para un proyecto de investigación)

En sintonía con los elementos que he rescatado en este documento sobre el marco analítico del transnacionalismo, es posible comprender que existen regímenes de movilidad diferenciada, deseables o indeseables según condiciones históricas de raza, clase o género. Desde esta perspectiva, la aproximación a las prácticas artístico-culturales de migrantes, como es el caso de las danzas afro que cada vez son más reconocidas en la ciudad de Santiago; se debe considerar no solo el potencial enriquecimiento y diversificación cultural, sino también el esquema de desigualdades multiescalares que entran en disputa con la puesta en escena. En este sentido, el desafío es asumir que el hecho de encontrarse y convivir con la diferencia implica, inevitablemente, distintos niveles de incomodidad por la misma naturaleza encarnada de los regímenes que nos condicionan.

Dar cuenta de la existencia de estas redes de poder que se manifiestan en lugares y tiempos determinados, permite plantear el problema de investigación desde tres dimensiones. Por una parte, en el proceso de negociación y re-elaboración de este tipo de prácticas durante el desplazamiento, considerando que estas están cargadas de identidades y sentidos que acompañan a la persona que migra. Por otra parte, en la ocupación, significación y apropiación de un nuevo lugar de residencia mediante los cuerpos y las prácticas corporizadas. Por último, en la identificación de las formas de diálogo y disputa que surgen a través de los encuentros y las experiencias espaciales que propician estos bailes, a través de la música, el baile y la visualidad. Abordar el problema de esta manera apunta a reconocer los desafíos para la convivencia y los procesos de integración de migrantes, a partir de la identificación del entramado de relaciones de poder (y saber) que se expresan en sus prácticas artístico-culturales; y así también, es una apuesta por reflexionar sobre la incidencia extranjera en el acercamiento a expresiones y corporalidades que han sido marginadas del relato nacional.

A pesar de las contribuciones analíticas que me ha brindado este marco teórico, descarto continuar la formulación de mi proyecto de tesis utilizándolo, porque me interesa enfocarme más en la aproximación a las danzas afro como acciones circunstanciales que como campos sociales que atraviesan fronteras. En otras palabras, en términos metodológicos me interesa más la demarcación de “escenarios” o “encuadres escénicos” para observar la interacción entre actores, ambientes y públicos que suceden en un tiempo y un espacio determinado, pero que en su análisis se traspasa el instante y se da cuenta de lo que corporalizan esos actores y sus relaciones (Lindón, 2017; Taylor, 2015).

Con base en estas reflexiones, este ejercicio ensayístico me ayudó a avanzar en lineamientos metodológicos para afrontar los desafíos que he identificado. En este sentido, considero que desde la etnografía puedo formular una estrategia que permita reconocer la agencia social de las/os migrantes que tiende a desvanecerse en medio de entramado de relaciones de poder multiescalares. Y, al mismo tiempo, evitar una asociación acrítica de las danzas afro a las características fenotípicas, o la omisión de

las condiciones contextuales en las que se produce la práctica y el posicionamiento de los colectivos o personas que la realizan.

En coherencia con lo anterior, el método que considero más pertinente es el de la “etnografía del performance”, porque se orienta hacia las formas expresivas de la cultura y pone el foco en la corporización como un componente crucial del análisis cultural (Hamera, 2018). Una investigación formulada desde esta perspectiva se ocupa de los elementos situacionales y sensoriales del evento que analiza (cómo se ve, cómo suena, en dónde tiene lugar), de lo que le sucede a quien lo observa y del significado de los gestos y movimientos que en él se realizan. Así pues, el análisis excede al momento y se inserta en debates históricos, políticos y estéticos más amplios.



Bibliografía

- Aedo, A. (2019). “Politics of Presence at the Urban Margins. Emplacement as a Performative Force Among Migrant-Settlers in Chile”. *Anthropological Forum*, 29(1), 12–29. <https://doi.org/10.1080/00664677.2019.1585752>
- Ahmed, S. (1999). “Home and away. Narratives of migration and estrangement”. *International Journal of Cultural Studies*, 2(3), 329–347. <https://doi.org/10.1177/136787799900200303>
- Allende, A., Amigo, R., & Rojas, J. (2019). *Danza afro en Chile: abriendo caminos* (Quimantú, Ed.). Quimantú.
- Amigo Dürre, R. (2018). “Notas para el estudio de la danza Afro en Chile contemporáneo.” *A.Dnz*, 3, 62–65. <https://issuu.com/analorenagonzalezvergara/docs/revistaa-dnz2018baja>
- Araya, I., Salazar, L., & Mardones, P. (2019). “El que no es negro, yo lo pongo negro.” *Kuriche 3 Migrante*.
- Arre Marfull, M., & Barrenechea Vergara, P. (2017). “De la negación a la diversificación: los intra y extramuros de los estudios afrochilenos.” *Tabula Rasa*, 27, 129–160. <https://doi.org/10.25058/20112742.447>

- Barabas, A. (2006). "Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad." *Suplemento Del Boletín Diario de Campo*, 39, 13–19.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta* (E. digital: Diegoan, Ed.; ebook).
- Boric Bargetto, L. V., Gissi-Barbieri, N., & Saldívar Arellano, J. M. (2021). "Migraciones transnacionales en contextos latinoamericanos: experiencias, prácticas y discontinuidades en la creación de futuros posibles." *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 43, 3–23. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.01>
- Broguet, J. (2017). "Mujeres, negras y argentinas. Articulaciones identitarias entre mujeres afrodescendientes de la ciudad de Santa Fe, Argentina." *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XXIII (46), 81–109.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Carpio Pacheco, C. (2017). "Trayectorias danzadas. Circulación de la danza afrocubana y las formas de su relocalización en la Ciudad de México". *Desacatos*, 53, 38–55.
- Creswell, T. (2006). *On the move: Mobility in the modern western world*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2006.09.001>
- Feldman-Bianco, B. (2015). "Desarrollos de la perspectiva transnacional: migración, ciudad y economía política". *Alteridades*, 25(50), 13–26.
- Gissi-Barbieri, E. N., & Ghio-Suárez, G. (2017). "Integración y exclusión de inmigrantes colombianos recientes en Santiago de Chile: Estrato socioeconómico y "raza" en la geocultura del sistema-mundo." *Papeles de Poblacion*, 23(93), 151–179. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.93.025>
- Glick Schiller, N., Basch, L., & Blanc- Szanton, C. (1992). "Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645(1), 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1992.tb33484.x>
- Glick Schiller, N., & Salazar, N. B. (2013). "Regimes of Mobility Across the Globe". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183–200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Hamera, J. (2018). "Performance Ethnography. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.)", *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed., pp. 631–661). SAGE Publications.

- Imilán, W., Márquez, F., & Stefoni, C. (Eds.). (2015). "Introducción." En *Rutas migrantes en Chile. Habitar, festejar y trabajar*. Ediciones Alberto Hurtado.
- Lamborghini, E. (2017). "Los Tambores No Callan. Candombe y nuevos ethos militantes en el espacio público de la ciudad de Buenos Aires." *Runa*, 38(1), 111–129.
- León Villagra, M. (2020). "...movimientos en el "movimiento". Reflexividad y performance de una presencia afrodescendiente en Arica (Chile)". *Boletín Del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 25(2), 67–82.
- Levitt, P. (2018). "Una mirada transnacional". *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.23854/autoc.v2i1.76>
- Lindón, A. (2017). "La ciudad movimiento: Cotidianidades, afectividades corporizadas y redes topológicas." *Inmediaciones de La Comunicación*, 12(1), 107–126.
- Margarit Segura, D., & Bijit Abde, K. (2014). "Barrios y población inmigrantes: El caso de la comuna de Santiago". *Revista INVI*, 29(81), 75–108.
- Martiniello, M., & Lafleur, J. (2008). "Ethnic Minorities' Cultural and Artistic Practices as Forms of Political Expression: A Review of the Literature and a Theoretical Discussion on Music." *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(8), 1191–1215. <https://doi.org/10.1080/13691830802364809>
- Quintana, L. (2016). "La estética de la política y la política de la estética: colaboraciones, pasajes, fronteras". En C. Manrique & L. Quintana (Eds.), *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas* (pp. 1–27).
- Restrepo, E., Yépez, J., & Velandia, P. (2017). "Los estudios afrodescendientes en América Latina: un campo en constante expansión y movimiento." *Tabula Rasa*, 27, 19–22. <https://doi.org/10.25058/20112742.442>
- Rihm Bianchi, A., & Sharim, D. (2019). "Migrantes colombianos en Santiago: experiencias y reflexiones en torno al derecho a habitar la ciudad." *Revista Invi*, 34, 77–102.
- Roth, J. (2013). "Entangled Inequalities as Intersectionalities. Towards an Epistemic Sensibilization". En *Working Paper Series* (Issue 43).
- Sassen, S. (2013). "When the center no longer holds: Cities as frontier zones". *Cities*, 34, 67–70. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2012.05.007>
- SJM - Servicio Jesuita a Migrantes. (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial*. <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>

Stefoni, C. (2014). "Perspectiva transnacional en los estudios migratorios. Revisión del concepto y nuevos alcances para la investigación". En W. Imilan, A. Garcés, & D. Margarit (Eds.), *Poblaciones en movimiento. Etnificación de la ciudad, redes e integración*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. El cuerpo y la memoria cultural en las Américas* (ebook). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Taylor, D. (2020). *¡Presente! La política de la presencia* (Ebooks Pat). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Wade, P. (2000). "Los negros e indígenas en Latinoamérica." In *Raza y etnicidad en Latinoamérica* (pp. 35–50). Ediciones Abya-Yala.

Wade, P. (2017). "Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje." *Tabula Rasa*, 27, 23–44. <https://doi.org/10.25058/20112742.443>

Utopías y distopías de lo intercultural

Daniela Contursi y Matías Morano

Una lengua que funcione modelada por hombres y mujeres, viejos y niños, inteligentes y cretinos, gente con buena memoria y gente con mala memoria, los que prestan atención a la forma y los que prestan atención al sonido, y gente con toda la diversidad de intereses presentes en su cultura durante generaciones. Esta gran multiplicidad crea la superabundancia que hace de una lengua algo flexible e inteligible para todas las diferentes clases de personas que son sus hablantes en cualquier momento.

*Margaret Mead,
“One world, but which language?”,
Redbook Magazine, abril de 1966*

Introducción

En la siguiente presentación abordamos obstáculos y desafíos del diálogo entre prácticas y pedagogías orientadas a favorecer la educación desde una interculturalidad crítica y decolonial en base a nuestras propias experiencias como educadores. Retomando los aportes que brindan la sociolingüística y la glotopolítica pretendemos poner en cuestión el cómo interculturalizar la enseñanza de lenguas. Proponemos en este trabajo, ahondar en tensiones, aperturas y búsquedas que se generan al repolitizar las ideas de lenguas, hablantes, contactos, utopías y distopías en que se ven envueltos los lenguajes y las comunidades.

> Escenarios

La escuela Presidente Yrigoyen es transitada diariamente por un alumnado constituido por un gran número de inmigrantes e hijos de inmigrantes peruanos y bolivianos, probablemente debido a la cercanía de esta escuela con barrios donde estas comunidades se asentaron históricamente. Otra característica de este colectivo tiene que ver con que la gran mayoría de ellos admiten descender de algunas comunidades originarias rurales de Bolivia y Perú, así como el conocimiento y familiarización con las lenguas quechuas o aimaras. Durante el desarrollo de las clases de Estudios Interculturales muchos de estos estudiantes comienzan por primera vez a hacerse preguntas y a reflexionar sobre la condición de sus lenguas y culturas maternas y el contexto cotidiano que habitan.

El hilo conductor será una reflexividad sociolingüística compartida en torno a nuestras prácticas como educadores. El repensar estas aperturas y posibilidades, entre modos y agencias, nos lleva a repolitizar estas prácticas, a partir de una im/posible *interculturalidad para todos*; la cual se posiciona frente a la histórica pedagogía castellanizante, de la desmemoria y de una educación intercultural bilingüe ausente en la currícula cordobesa, pero impuesta en los territorios indígenas del país. Como sostiene Gabriela Novaro,

procurando construir una perspectiva que dé cuenta de la complejidad de los procesos formativos y el lugar del sistema educativo en los contextos contemporáneos. Ello no significa desconocer la histórica función que la escuela y sus responsables asumieron en los procesos de despojo e imposición cultural, y afirmar ingenuamente las bondades de la inclusión social. Sí implica sostener la necesidad de historizar esta cuestión, preguntarse no sólo por la función de la escuela, sino por los sentidos que adquiere para amplios y múltiples colectivos (Novaro, 2011 :17).

➤ Utopías y distopías lingüísticas

Una de las posibilidades que nos brinda reflexionar sobre los aportes de una educación intercultural es poder concebir las lenguas, en su diversidad y variedades, más allá de su fin comunicativo o estándar, de una idea de la educación tradicional, para indagar en nuevos desafíos de la currícula escolar de las materias de lenguas. La EIB nos permite entender a la lengua y a sus hablantes “situados” cultural, social y políticamente. Por este motivo no podemos dejar de lado en estas reflexiones la idea de una territorialidad sobre la que es posible repensar y reivindicar lenguas, culturas y proyectos educativos comprometidos. Podemos también pensar la interdependencia del aprendizaje lingüístico y cultural, en el que no sólo se trata de sistemas de códigos que permiten la comunicación, sino más bien, de qué expresamos cuando hablamos, cómo se recrean las identidades colectivas cuando usamos tal o cual lengua, en tal o cual ámbito, ante tal o cual propósito.

Pensamos la interculturalidad más como una utopía que como una realidad, ya que está planteada en todos los horizontes educativos en Latinoamérica, pero aún no la hemos alcanzado por completo (Hirsch, Serrudo, 2010; Hetch, Schmidt, 2016); se vuelve un caminar en constante reformulación (Walsh, 2010). La mayoría de los países latinoamericanos nos reconocemos multiculturales y plurilingües, sin embargo, el reconocimiento de la diversidad es una de las características de la globalización y del neoliberalismo multiculturalista, con su discurso políticamente correcto. Esto es engañoso, sobre todo si hablamos de educación, lenguas y naciones. Hablamos de utopía en el marco de políticas que favorecen, integran y se proponen como una avanzada contra los imperialismos y la matriz colonial del poder, del ser y del saber. Por otra parte, hay una distopía, ya que, si bien se reconoce la diversidad cultural, se continúa manteniendo la vieja idea de Estado Nación, con las lenguas y culturas minorizadas que pierden territorios. A pesar de que se “refuerza” en la escuela, se proclama una noción angelical de la propuesta pedagógica y de las relaciones sociales, cuando la corriente neocolonial avanza para otros lados.

Como ejemplo de esto, podemos retomar una situación áulica de Estudios Interculturales con estudiantes de sexto año a partir de la lectura de *Borderlands/La frontera* de Gloria Anzaldúa. Acabábamos de leer un fragmento donde la autora reflexiona sobre una situación escolar donde una maestra corrige a la estudiante por pronunciar inglés como chicana, a partir de allí reflexionamos con los estudiantes si hemos vivido situaciones similares, qué tan frecuente es y a qué puede deberse. Una estudiante peruana, que llamaremos Z, comentó acerca de lo que ocurre con la lengua quechua y las representaciones encontradas sobre esta. Las poblaciones de la sierra peruana, si bien tienen el quechua como lengua materna y suelen usarlo en la cotidianeidad, para hablar se comunican frecuentemente en español. Z recalca que, como hablante, le daban mucha gracia los misioneros evangélicos o testigos de Jehová que se acercaban a ellos hablando quechua y el afán que ponían en aprender dicha lengua, ya que las comunidades a las que acudían no solían entenderles porque hablaban español.

Consideramos que una EIB conlleva la marca implícita de la disputa, la lucha y la contradicción junto con el diálogo de saberes, los acuerdos colectivos y los movimientos sociales; en una vivencialidad atravesada por la diferencia, la desigualdad y la diversidad, sin perder de vista las similitudes, los compartires y los derechos comunes. En contextos heterogéneos y urbanizados, una EIB no busca abolir tensiones, imponer una postura, sino más bien se trata de convivir en lo que nos hace humanos: la diferencia; como así también, en su reconocimiento, como una propuesta alternativa a los avances del paradigma posmoderno y neoliberal. En nuestras escuelas convivimos diariamente con experiencias y prácticas diversas, que muestran representaciones sobre las lenguas, los hablantes, las culturas y las sociedades, acompañadas por y consolidadas en ciertas ideologías sociolingüísticas que reterritorializan los discursos y las miradas sobre el mundo circundante. Para este caso, nos detendremos a reflexionar sobre las representaciones de lo indígena y lo extranjero que surgen a partir de ciertos disparadores que proponen la reflexión y discusión en nuestras clases de prácticas del lenguaje y de interculturalidad en lenguas.

Resulta conveniente rescatar la idea de utopías lingüísticas propuesta por Pratt (1989) para dialogar sobre las experiencias áulicas actuales que tienen como base una propuesta intercultural y bilingüe, ¿o plurilingüe?, para pensar en las características de una educación lingüística decolonial. La EIB como toda política, propone un modo de actuar en y sobre la sociedad, las políticas estatales educativas dan cuenta del modo en que la sociedad se imagina a sí misma y a la institución educativa. La escuela siempre se pensó como espejo de la sociedad y, al mismo tiempo, reconocemos que es la principal herramienta del Estado para impartir imaginarios, representaciones e ideologías, para excluir e incluir grupos y comunidades. Aunque se reconozca la diversidad y la heterogeneidad de nuestra sociedad y de Córdoba en particular, prima siempre un ideal homogeneizante e “igualitario” que es lo que en cierta forma nos permite reconocernos como ciudadanos, como cordobeses, como pertenecientes a un colectivo e identidad específica. En este sentido, la EIB es considerada como una modalidad pensada para escuelas con población aborígen. Por lo general las instituciones están cerca o insertas en la comunidad originaria. En la provincia de Córdoba la EIB se plantea como problema por ser un territorio en donde tradicionalmente se enseña (si es que se enseña) sobre los pueblos originarios en pasado: no se habla de la población originaria como habitantes de las ciudades urbanas, o de sus grandes luchas por la tierra y los derechos, que, en la escuela, son invisibilizados o son reconocidos a medias, desde un discurso preterizador, esencialista, extranjerizante y de sospecha (Stagnaro, 2021).

En la ciudad de Córdoba, históricamente prima una educación vinculada a la castellanización y la literatura canónica o socialmente aceptada que jugó un rol protagónico en la consolidación del Estado Nacional y su posterior ramificación. Esto tiene que ver con posicionamientos históricos y el imaginario de la escuela argentina como monolingüe, homogénea en la construcción de ciudadanía, y multicultural, en el sentido de reconocer otras culturas e identidades, pero invisibilizadas en las prácticas y contenidos. En la currícula cordobesa, la materia de *Lengua y Literatura* mantiene este imaginario del Estado-Nación correspondiente con una lengua y una comunidad homogénea. Si bien deja entrever algunas reflexiones sobre la variedad lingüística, pudiendo discutirse diferencias dentro de la misma lengua, no ocurre lo mismo al momento de pensar en las relaciones “entre” lenguas. La materia de *Estudios*

Interculturales en Lenguas sí nos permite discutir y reflexionar sobre lenguas, identidades y culturas varias y sus posibles relaciones de poder. Pero esta metodología no es explícita y son pocos los docentes que se animan a una enseñanza lingüística más comprometida donde los propios estudiantes construyan el saber lingüístico y sociocultural. Por eso mismo proponemos, al momento de pararnos frente a los estudiantes y abordar la clase, posicionarse contextual y políticamente en relación con los contenidos y al grupo con el que se entabla la multiplicidad de diálogos. Esto se debe a que la lengua pertenece a quien la habla, es algo flexible e inteligible, deviniendo en constante auto/marcación.

Una educación situada

La interculturalidad, como propuesta ética y política en América Latina, es un proyecto alternativo a las políticas multiculturales de acción asistencialista promovidas por las agencias internacionales. Esta forma de vida y modo de caminar involucra una toma de conciencia crítica frente al modelo económico vigente y a la matriz colonial de poder, acción que el multiculturalismo no hace, sino más bien, disfraza. En este sentido, la orientación política de la interculturalidad, más que acciones afirmativas, promueve acciones transformativas que agencien verdaderos cambios a nivel social, cultural, político y económico. Su intención es producir el tránsito de relaciones interculturales negativas (sustentadas sobre imaginarios coloniales) a relaciones interculturales positivas (con una perspectiva decolonial).

Nuevamente retomamos experiencias de los estudiantes de sexto año de Estudios Interculturales. Conversar sobre lenguas indígenas es un desafío para el docente. Primero porque no podemos abordar este tema si no es política e ideológicamente situados. En escuelas con muchos alumnos provenientes de países como Bolivia y Perú, el docente puede sentirse muy motivado, pero también optar por una actitud cuidadosa con respecto a qué decir, qué lecturas tomar, qué tipo de actividades realizar; para que las experiencias lingüístico-culturales de los estudiantes afloren. A partir del trabajo con artículos de la UNESCO sobre lenguas y culturas en Indoamérica

algunos estudiantes se sintieron interpelados. Y aquellos que habían permanecido en silencio porque tal vez no tenían las palabras que guiaran en la búsqueda de respuestas o nuevas preguntas; o tal vez porque nunca se lo habían preguntado, fueron capaces de construir ideas sumamente enriquecedoras. E, por ejemplo, se siente interpelado por el futuro del quechua en los descendientes de peruanos en Argentina y comenta que los adultos ya no hablan con los hijos en la lengua materna. Menciona que la entienden, pero no la pueden hablar y eso los distancia un poco. Se sienten en una especie de identidad intermedia entre la peruanidad-quechuidad y la ciudadanía argentina. La lengua quechua avergüenza, porque como argentinos “no deberían hablarla”, además vincula a identidades indígenas estigmatizadas e invisibilizadas, como si no hablar quechua diera estatus porque para privilegios está el español. Pero el quechua es también prestigioso dentro de la comunidad, quien no sabe quechua queda fuera de las conversaciones entre “madres y tías” o los abuelos, o entre adultos, quien no habla quechua deja un poco de pertenecer... “Y yo quiero ser parte con mis hermanos” exclama E. “¿Qué proponés? ¿Qué soluciones se te ocurren?” preguntamos. “Yo tengo miedo” dice E, “tengo miedo de perder la lengua y no poder enseñársela a mis hijos, porque si un día no hablamos más quechua nos vamos a olvidar de todo”. Lengua y memoria, la enseñanza de la lengua ancla, historiza y nos permite formar parte de un colectivo. Eso implica enseñar lenguas, anclar a experiencias, a ritos de paso, a encuentros y festividades, a la cotidianidad del hogar.

Por su parte, Z se ha reencontrado con sus ancestros y estos se le han revelado a partir de la curiosidad por la lengua. El disparador fue una actividad de EIB propuesta por un manual del Ministerio de Educación del Perú. Z fue más allá de la clase de día y siguió averiguando en su casa. La clase siguiente trajo al aula un libro gordo y antiguo, un libro sobre tradiciones y cultura quechua que es de su padre, el libro viajó desde el Perú y el padre lo guarda como algo muy preciado. Z nunca había visto ese libro, el padre se lo enseñó y permitió que lo trajera a la escuela, después de que Z volviera llena de preguntas a su casa. Contó a la clase cosas que su padre le transmitió sobre la identidad quechua, se sintió mucho más cercana a partir de ese momento. En este sentido la escuela ha ayudado a revivir y construir memoria, a encontrarse y ser parte, generar interés e intenciones de saber, de preguntar, y

encontrar en las voces de otros por qué somos así, actuamos así, o deseamos hablar de una u otra manera.

En todos los casos, el ideal de la interculturalidad, a diferencia del multiculturalismo, se basa en una apuesta por no reducirse a la promoción del respeto y la tolerancia entre las diferentes y diversas culturas. Busca, más bien, incentivar el diálogo y el reconocimiento mutuo, sin ignorar el carácter asimétrico de las relaciones interculturales. Su intención es disminuir la desigualdad existente entre las diversas comunidades de una sociedad sin eliminar sus intercambios y, reconociendo las miradas y los aportes que realizan las diferentes comunidades, nos invita a saber convivir por intermedio del enriquecimiento mutuo visibilizando el carácter asimétrico que domina históricamente las relaciones sociales. La interculturalidad se vuelve un proceso de convivencia en constante repolitización, en un camino más que en una llegada, en una propuesta más que en una meta, es decir, se vuelve una práctica de empatía entre grupos humanos diferentes que conviven en un entorno compartido, con objetivos de sostener la necesidad de políticas inclusivas, pero al mismo tiempo que no silencien las particularidades de cada colectivo.

Por ello, en nuestras clases retomamos la temática de qué sería “lo intercultural” en Córdoba, para repensar el lugar de nuestras lenguas nacionales y el por qué tienen autoridad y legitimidad. De esta forma cuestionamos el silenciamiento de otros minorizados con sus lenguas, culturas y prácticas, para concientizarnos sobre cuál es la importancia de reivindicar lenguas originarias y minorizadas, con sus identificaciones, usos y sentidos en debate (De Arnoux; Bein, 2015). Aquí reside el cuestionamiento a la utopía y el lugar donde emerge lo distópico: este caos y Babel que al fin descubrimos que es nuestra provincia en cuestiones lingüísticas y donde la escuela se presenta como lugar ideal para debatir, reflexionar y pensar en nuevos mundos. Debemos recordar, por ello, la propuesta de Pratt (1989) sobre la importancia de una “lingüística de contacto”, para hacer foco en cómo se van conformando las relaciones entre sujetos, culturas y lenguas en relación con las diferencias visibilizadas a través de la lengua y “entre” lenguas y culturas. Las aulas se constituyen interculturales, en la medida que propiciamos diálogos, acuerdos y reflexiones entre sujetos que adscriben a grupos diversos social, lingüística, cultural y étnicamente;

pero que también de algún modo son bilingües en tanto articulamos la enseñanza de la lengua castellana o extranjera con las lenguas maternas y otras lenguas minorizadas y minoritarias. Es importante remarcar la idea del bilingüismo, ya que en las aulas cordobesas se asocia a la enseñanza de lenguas extranjeras noratlánticas con fines comunicativos, técnicos y comerciales, quedando relegado en las aulas de Lengua y Literatura, casi ausente, ya que implica una zona en la que se elaboran los significados sociales y se manifiesta la diferencia social (Pratt, 1989).

➤ **Lenguas, territorios y culturas**

Al momento de preguntarnos qué es el lenguaje, retomando su dimensión productiva, consideramos que su inicio está relacionado con la organización social, con la necesidad de compartir y de distribuir roles en la vida comunitaria, sirviendo a la construcción de las relaciones sociales y a la supervivencia de la especie (Unamuno, 2016). La lengua se vuelve el producto de determinada sociedad, cuyos integrantes, al hacer uso de esta facultad, crean un sistema simbólico propio que permite la interacción, reproducción y/o transformación tanto de repertorios lingüísticos-comunicativos como de regímenes de normatividad sociocultural. Es por esto, que en los procesos de socialización de las personas, el uso del lenguaje se vuelve central en el hecho de transmitir a otros conocimientos, experiencias, habilidades y prácticas, señalando el cómo los elementos de la vida social constituyen una parte intrínseca de las formas en que el lenguaje es usado. Así, el lenguaje pensado como hecho social nos advierte sobre la transformación histórica de las lenguas que sedimentan y reproducen experiencias y expectativas, sobre el poder creativo del lenguaje, sobre su función pragmática y simbólica, en y mediante cuales el discurso como acto de cultura produce, transforma o reproduce las estructuras socioculturales (Halliday, 2017).

Más allá de esta concepción de lenguaje en términos generales, la concepción de qué es una lengua ha variado a lo largo del tiempo y siempre se encuentra condicionada por circunstancias sociales, económicas, ideológicas, etc. no debiéndose a una

dificultad empírica de discernir fronteras, sino más bien, a la dificultad de establecer límites entre ellas. Así, en todo continuo de uso lingüístico una de las características fundamentales del lenguaje es su variación, dado que las lenguas cambian a lo largo del tiempo y a lo largo diferentes territorios, ya sean geográficos como también sociales, siendo la diversidad intrínseca a las lenguas y constitutiva de sus usos. Si las variedades lingüísticas son los usos lingüísticos concretos que indexan a través de rasgos verbales diferencias no lingüísticas (como la edad, el género, el grupo social, el territorio, la situación), podemos pensar que la idea de lengua va más allá del uso concreto, cotidiano, cara a cara, y “se refiere también a cierto consenso alrededor de que tales usos están relacionados con nuestra intuición de pertenencia a algo común, a algo que nos relaciona en tanto hablantes” (Unamuno, 2016: 15).

La unidad de una lengua o su diferenciación (en más de una) se explica más por razones políticas, históricas, religiosas, etc., que por razones internas a las lenguas; estando relacionadas dichas distinciones con las percepciones que tienen los hablantes de compartir (o no) determinados repertorios y prácticas. La lengua como hecho social y de contacto intralingüístico, interlingüístico y extralingüístico, como construcción simbólica relativa a cierto consenso y a cierta identidad colectiva, nos manifiesta pertenencias a una comunidad que, en términos de construcción social, dialécticamente se encuentra ligada a procesos históricos y a decisiones políticas de mantenimiento de ciertas referencias en común. Si pensamos en nuestras prácticas educativas, advertimos que se enseñan lenguas y, al mismo tiempo, se usan lenguas para enseñar, entre otras cosas. Se reflexiona sobre ellas como objetos al ser implementadas como medios, siendo así los usos lingüísticos claves en la transmisión de patrones culturales y sociales, de identidades e identificaciones de pertenencia social. Se “hace” la lengua a partir de formas de participación e interpretación de lo que se dice y se hace en sociedad. Como señala Virginia Unamuno:

Un hecho que ha marcado profundamente las aulas escolares y se ha constituido en la base de nuevos problemas prácticos que se enfrentan los docentes es el cambio estructural en la educación que ha dado mayor visibilidad a la diversidad social y cultural en las aulas. Esta diversidad no es nueva, pero es más visible debido a nuevas configuraciones sociales y a la

circulación de nuevos discursos, críticos frente a las propuestas homogeneizadoras en la educación en general y en la enseñanza de lenguas, en particular.

Actualmente, hay una preocupación por comprender los procesos sociales que derivan en la exclusión educativa y social de ciertos sectores, así como en investigar el rol de las lenguas en los procesos de inclusión-exclusión escolar y social. Esto lleva a una revisión de los contenidos y de las prácticas educativas relativas a las lenguas, así como al debate en torno a qué educación lingüística puede ser más eficaz para una educación más igualitaria. (Unamuno, 2016:149)

La histórica distribución desigual de recursos lingüísticos y no lingüísticos, que se yuxtapone con la clasificación social de la humanidad en base a jerarquizaciones moderno-coloniales y al discurso posmoderno, que busca culturizar y despolitizar las experiencias educativas contemporáneas, requiere la necesidad de recuperar una lingüística del contacto (Pratt, 1989) que ahonde en los modos de hacer lenguas y relaciones para interculturalizar nuestra educación lingüística. La unidad de una lengua o su diferenciación (ya sea distinguiendo entre estándar, oficial, dominante, dominada, minorizada, indígenas, de prestigio, de educación) no es debido a sus características propias, como ya referimos, sino de un proceso de legitimación simbólica. El uso de las lenguas y las representaciones raciolingüísticas que acarrear es debido al detrimento de las posiciones que ocupan determinados hablantes en determinadas situaciones dentro de un contexto socioeconómico, histórico y política nacional en particular; es decir, dentro del proceso de naturalización y canonización de su propia contingencia en los proyectos políticos de imaginación e invención de la nación y sus otros (Segato, 2007; De Arnoux; Bein, 2015).

P y B a partir de algunas discusiones sobre relaciones de poder entre lenguas y culturas reflexionaron sobre su lugar como mujeres en sociedades marcadas por el sujeto masculino. B proviene de Bolivia, “En la cultura aimara” dice, “es la mujer la que debe servir el vino al hombre”. Pero B fue educada en Argentina y la escuela, las normas y la ciudadanía la marcaron fuertemente, así encuentra contradicciones y reflexiona: es el sujeto dividido en dos espacios de pertenencia, en este caso Argentina-Bolivia (también su pertenencia a un pueblo originario permite poder pensar este dualismo entre occidental-originario). Cuando vuelve a Bolivia ya no sirve vino a los hombres, “yo no tengo que hacer esto”. El padre la justifica diciendo “es que es

gaucha, esta”, como habla y actúa como argentina queda fuera o eximida del ritual cultural. P alude a la “cultura del silencio”, la imposibilidad de decir o actuar de acuerdo con lo que siente o piensa. P ha nacido en el seno de una familia evangélica, donde la homosexualidad es una mala palabra, y quien se define homosexual es un pecador. P aprendió sobre el silenciamiento de los otros y sus consecuencias, ahora estamos revisando sobre reivindicaciones: cómo, a través de la lengua, podemos afirmarnos y hacernos oír. P dice que ha encontrado nuevas palabras para decir lo que siente y que ya no se siente tan sola. En estos dos casos vemos cómo a partir de la reflexión lingüística y cultural permitimos abrirnos a otras perspectivas y nuevas formas de aprehender el mundo mientras damos la posibilidad a nuestros estudiantes de transformarse en sujetos activos que lleven la acción y el pensamiento crítico fuera de los portones escolares.

Así, las relaciones interétnicas y los conflictos, superficialmente lingüísticos, contextualizados en formaciones nacionales y provinciales particulares, convergen y emergen de situaciones de poder que requieren ser vistas desde un enfoque histórico antropológico, como conceptos relaciones, dinámicos, heterogéneos, inherentes, constitutivos, productivos y multimodales, que se encuentran enraizados en formaciones y tecnologías. Desde esa perspectiva, la lengua es una forma de interacción constituida en constantes disputas y se aprende mediante ella un potencial de posibles comportamientos socioculturales, siendo esto lo que hace posible que una cultura se transmita de una generación a otra. Si consideramos que la población es el eje a partir del cual debemos pensar las lenguas, podemos considerar que las lenguas, entendidas como construcciones simbólicas, performativas y sociales, pasan a ser un atributo espacial móvil de la población que se reactualiza dependiendo de las coyunturas comunicativas que contextualizan las negociaciones internacionales, con sus usos lingüísticos, sentidos e identificaciones. Por esto, repensar un cruce entre las nociones como comunidad, lenguaje y territorio, desde donde emerge y se sumerge la noción de locus de enunciación de todo relato, nos permite reflexionar sobre diversos nudos entre una dimensión espacial, una dimensión discursiva y el problema del poder, como así también, de una dimensión cultural, desde donde se desprenden y aprehenden las concepciones racistas, monológicas y etnocéntricas (Hamel, 1988).

Preguntarse qué son las lenguas desde esta perspectiva, lleva la acción directa de descencializar las pedagogías culturalizadas, para discutir y revisar las difundidas concepciones acerca de “lo cultural” como una noción estática, como un todo homogéneo, que no tiene historia, ni posibilidad de transformación, en pos de abrir el camino hacia una concepción que permita entender lo cultural en su dinámica, en sus procesos cambiantes, heterogéneos y contradictorios y por lo tanto, contextualizada al interior de las condiciones sociales, históricas, económica, políticas y lingüísticas. Así, complejizando las maneras en que abordamos las instancias de reflexividad en torno a las lenguas, sus territorios, hablantes, culturas y discursos, además de retomar la concepción de interculturalidad que intentamos desarrollar, parte de una práctica pedagógica emancipadora que reconozca las diferencias y desigualdades para reconstruir y repolitizar una proyección y un recordar en la dirección de una educación común que considere la igualdad del derecho a una escolarización de calidad para todos. Es decir, que nos obligue a repensar el sistema educativo como garantía del Estado en la defensa del derecho a la educación de todos los niños. Debe partir de la lengua compartida por la población pero reconocer las desiguales relaciones de poder que históricamente han minorizado a ciertas lenguas y prestigiado otras, como así también de culturas, saberes, vestimentas, etc.; atravesadas por relaciones de poder moderno-coloniales en un contexto de globalización del neoliberalismo, y por una descentralización del discurso eurocentrista que aún sustenta vetustos prejuicios lingüísticos-raciales determinando y una imagen de “lo civilizado” hiperrealista, imaginada, monolítica y funcional al mal poder en detrimento del buen vivir.

Lenguas y Educación

La educación argentina se caracterizó por muchísimo tiempo por mantener un discurso histórico y político que negaba o invisibilizaba la diversidad étnica, lingüística y cultural de nuestro territorio. La retórica de la educación nacional se cimentó sobre el discurso del “crisol de razas” que, si no excluía a los hablantes de lenguas y culturas

minorizadas, sí los invisibilizaba bajo esta idea del mestizaje. Este panorama educativo condujo a una visión sesgada de la composición de nuestra ciudadanía reflejada tanto en la currícula como en las materias de nuestras escuelas públicas. En este momento histórico a nadie se le ocurrió indagar: ¿cómo se veían a sí mismos estos sujetos minorizados? ¿de qué manera percibían a los demás? ¿cómo querían ser vistos?

El modelo de educación actual, ligado a una política más latinoamericanista, permite que empecemos a hacer estas preguntas en los espacios áulicos, incentiva a los estudiantes a pensarse en un territorio particular habitado por múltiples identidades y tensionado por representaciones encontradas de la alteridad. Como docentes estamos empezando a dejar que los estudiantes sean capaces de expresar y desarrollar su sentir de acuerdo con la idea de pertenencia cultural y lingüística. Pero también es importante proponer un rol activo a nuestros estudiantes no sólo como actores sociales sino también en cuanto a la producción de un conocimiento entendida como construcción histórica y simbólica de significados. La propuesta que planteamos implica recuperar saberes y formas de pensar de los sujetos asumiendo la colonialidad histórica y discursiva que define nuestro pensar situado, así como los bloqueos, los silenciamientos, las lógicas de razonamiento y de grupo (Gualdieri; Vázquez, 2011).

En la asignatura de Lengua y Literatura (más allá de mantenerse el sesgo castellanizante y homogeneizador) hemos pasado de una educación ligada a la cultura española y a la RAE, a pensar la historia del castellano rioplatense en contacto con las lenguas originarias. Del mismo modo, empezamos a rescatar leyendas y autores propios de nuestras regiones. También permitimos reflexionar sobre las variaciones del propio lenguaje en tanto a lenguajes inclusivos, diccionarios urbanos y latinoamericanistas. Es decir, empezamos a problematizar, cuestionar y reflexionar sobre la autoridad y legitimidad de nuestra propia lengua materna, no para sabotearla sino más bien para reivindicarla en su diversidad, en la fortaleza de la convivencia con otras lenguas que es lo que la hace única y diferente de otras variedades de español. Cuestionando y reflexionando sobre el poder de nuestra lengua no la estamos combatiendo, sino que habilitamos el desarrollo del pensamiento crítico sobre

privilegios establecidos que resultan en cuestiones extralingüísticas como el racismo y la desigualdad.

En la asignatura de Estudios Interculturales en Lenguas, a pesar de que el nombre y la currícula implican una interacción e intercambio entre puntos de vista diferentes sobre las lenguas y las culturas, al mismo tiempo que posibilitan correrse de una teoría meramente comunicacional y mucho más sociolingüística, cabe destacar que suelen asociarse a lenguas extranjeras (en tanto es una asignatura de la orientación LENGUAS). De manera que podemos encontrar esta misma materia en portugués, italiano, francés. Esta especificación en una lengua extranjera no está explícita en la currícula. De igual manera es interesante pensar cómo una asignatura que está planteada como una perspectiva ampliada sobre las lenguas de pronto enfatiza una lengua extranjera: lo que en un curriculum oculto, excluye contenido sobre otras lenguas que habitan nuestro territorio. También pasa por alto que estas mismas lenguas “extranjeras” son lenguas oficiales en varios países de América, de modo que se dejan de lado las culturas americanas hablantes de esas lenguas y sus influencias, no se da importancia a las variedades, interlenguas y pidgins surgidas de ese contacto lingüístico-cultural propio de nuestro continente, junto con sus modos de percibir el mundo. Es importante la figura del docente como guía y “constructor del programa” ya que podemos encontrar quienes usan esta materia como una extensión de las lenguas adicionales de la currícula escolar, es decir que siguen dando lengua italiana, lengua portuguesa; mientras que otros docentes sí trabajan la cuestión lingüística desde diferentes disciplinas como la antropología, la sociología, la educación, haciendo explícitas las relaciones entre lenguas, culturas, territorios y poder, de manera que incluyen otras lenguas y culturas no mencionadas en los programas escolares.

Para ejemplificar lo anterior, rescatamos las palabras de V, estudiante de sexto año que ha venido de Venezuela:

Desde hace mucho el inglés forma una parte muy grande de mi vida y he estado incontables veces en una situación en la que lo que quiero expresar solo existe en el inglés, pero como las personas a las que me dirijo no lo podrán entender prefiero no comentar mi idea. La única persona con la que puedo hablar spanglish es mi amiga Máxima y es sorprendente lo útil que es y cómo no necesitamos explicar cada cosa en alguno de los dos idiomas. Otra situación que he

experimentado es el aprender muy bien la lengua argentina y perder parte de mi lengua venezolana debido a que mi padrastro es argentino, mis amigos más cercanos aquí también lo son y he perdido mucho contacto con mi familia y amigos de Venezuela. Cuando hay algo que sólo puedo expresar en venezolano lo digo y lo explico, pero también he llegado a un punto en el que lo que quiero expresar sólo existe en argentino y mis amigos venezolano-argentino y mi padrastro, que se ha hecho muy amigo de mi papá, también lo usa (V, notas de clase).

En este relato, V está criticando la cuestión de los purismos lingüísticos y la riqueza de acudir a otras lenguas o pensar la diversidad de nuestros países en materia cultural y lingüística. V también expuso el miedo a perder su “lengua venezolana” (y acá es imprescindible destacar la cuestión de las variedades que llegan a percibirse como “lengua” para un hablante, y de allí la importancia de la enseñanza y el respeto por las variedades de nuestras lenguas), a olvidarse de hablarla y con ello dejar de ser venezolana. “Después me di cuenta de que no tenía nada que ver y que podía hablar venezolano o argentino sin perder mi identidad” alega más tranquila.

De este modo es importante destacar el rol de la educación como formadora de sujetos históricos y culturales, “de personas capaces de reconstruir de manera libre y autónoma su propia subjetividad y de participar como actores protagónicos de la vida social” (Tedesco, 2012: 207-208). Nos interesa demostrar cómo a partir de la reflexión lingüística y cultural podemos contribuir a la construcción de una nueva ciudadanía e imaginario de Nación, puesto que es a través de la lengua que simbolizamos y expresamos nuestras realidades sociales y políticas al tiempo que construimos y determinamos nuestra idea de un yo, un nosotros y los otros. La idea de una educación lingüística propone la politización de la lengua para pensar cambios en la escuela y poder aplicarlos en la vida cotidiana, fuera de las aulas. Siguiendo a Tedesco (2012) afirmamos que en el pasado la socialización educativa implicaba la interiorización de una visión del mundo impuesta con respecto al grupo de pertenencia, las etnias, las lenguas y la imagen de Nación; en el mundo actual “no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en la construcción de sí mismo como actor” (Tedesco, 2012: 208). Es necesario y sumamente incentivador recuperar historias de vida y biografías lingüísticas de los estudiantes, en tanto empiezan a pensarse inmersos en una diversidad latente pero oculta y darse cuenta de la riqueza de la cultura y territorios

que habitan y de los cuales forman parte. Desde ahí debemos pensar la identidad como un proceso, algo en construcción constante. Se trata de usar la lengua y lo lingüístico como disparadores para pensar la justicia social, los derechos humanos, el lugar como latinoamericanos y argentinos en el escenario mundial e impulsar una fuerza creativa que se traduzca en acciones y discursos en el alumnado.

Es imprescindible pensar las lenguas en el marco de políticas de la subjetividad (Tedesco, 2012) que son, ante todo, una cuestión colectiva. Las lenguas vinculan relatos y representaciones con historias de vida y experiencias: desde el momento que una persona puede expresar, contar algo que le ha sucedido o la ha marcado, la relación con los otros y con el medio se modifica. Cuando un estudiante puede concebirse circundado por varias lenguas, culturas y tradiciones, en el preciso momento en que se da cuenta de las implicancias del “silencio” (impuesto por otros o por uno mismo) o de las ventajas de fundamentar actitudes y expresiones establecidas, podemos empezar a plantear nuevas estrategias y soluciones e incluso cuestionar qué tipo de ciudadanía y Nación queremos. Las representaciones que tenemos docentes y alumnos de nosotros mismos son objetos contruidos de manera lenta y sólida, marcadas por estigmas sociales y posiciones ocupadas en una comunidad. Dice Tedesco (2012) que conocemos muy bien cómo se construyen estas representaciones, pero aún sabemos muy poco sobre cómo deconstruirlas o modificarlas, la modificación de estos estigmas y representaciones implica un trabajo “contracultural”. Así, la lengua como símbolo de la Nación y de una identidad determinada, es al mismo tiempo herramienta contracultural en tanto podemos a partir de ella plantear luchas y reivindicaciones para los sujetos y sus colectivos. En este sentido, contracultural no es la negación de la propia cultura o de la lengua oficial, sino más bien la posibilidad de plantear preguntas y nuevas respuestas a la posición de esta lengua y las otras así; como el estrecho vínculo que tienen con otras culturas y la desigualdad social que existe entre ellas. Es el cuestionamiento de la propia lengua con fines positivos: reivindicarla, pero al mismo tiempo, entenderla como elemento cultural, social, político, económico.

Reflexiones para una educación emancipatoria y decolonial

En este sentido, la interculturalización de las prácticas y pedagogías propias nos ha marcado otros modos y -no modalidades- de abordar la interculturalidad en las aulas de Córdoba capital, enseñando desde los saberes originarios, desde otras formas de entender y vivir el mundo, a la población no indígena. Consideramos importante aclarar que el estudiantado en su gran mayoría no pertenece a pueblos originarios, por eso no estamos proponiendo una apuesta educativa “para indígenas”, sino, más bien, una apuesta a interculturalizar la educación y las herramientas lingüístico-pedagógicas “para todos”. Como señala Catherine Walsh (2010):

Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo *pedagogía de-colonial*. (Walsh, 2010: 92)

De este modo proponemos y llamamos la atención sobre la necesidad de impartir nuestras materias desde una pedagogía en clave intercultural y decolonial que implique una comprensión crítica de la historia. Un reposicionamiento de las prácticas educativas emancipatorias desde un posicionamiento latinoamericano, indígenas, negro, inmigrante, disidente y popular. Una comprensión crítica de la historia donde partiendo de las lenguas y sus relaciones con el mundo social, cultural, político y económico, podamos (re)pensar las disputas de poder y la intervención y fuerza de los hablantes en la construcción de sociedades humanas más justas e independientes. En este sentido postulamos una educación en lenguas decolonial y latinoamericana para que nuestros estudiantes puedan reflexionar desde un pensamiento situado y elevar la lengua y la cuestión lingüística como saber privilegiado en el debate, reivindicación y adquisición de derechos (Unamuno; Maldonado, 2012).

Un reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria emerge desde la reflexividad sociolingüística compartida a partir de las cuales las vivencialidades de los participantes se vuelven indicadores de posibles prácticas transformativas. El diálogo de saberes en torno a una reflexión sobre el pasado desde un suelo geocultural crítico de la presente habilita una proyección hacia el futuro que no pretende negar las desigualdades sociales, sino, a partir del reconocimiento de nuestras identidades y diferencias, diversidades y desigualdades, ver las interacciones como espacios en que (re)creamos el mundo.

Esto permite habitar un descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, academicista, capitalista y neoliberal, al sembrar una topía en relación con la revalorización y la puesta en acto de las memorias e historias familiares, como saberes otros, marginalizados dentro de las ciencias sociales: saberes orales que dentro de las letras se congela y pierde su *multiindicialidad*. Así, la enseñanza-aprendizaje en las aulas se vuelve un territorio que (de)construye alteridades históricas e identificaciones políticas, en un abanico de posibilidades situadas en caminos decoloniales, que siempre se transforman, transforman, producen efectos y también afectos. Unas políticas, prácticas y pedagogías indígenas e interculturales para todos es un modo de repolitizar el sentipensar de las lenguas y lograr sembrar resistencias que se germinarán en libertades. Como dice Pablo Freire (2014):

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. (Freire, 2014:70)

Así, este recorrido, nos permite aclarar que lo intercultural traspasa la concepción de la EIB que la reduce a las poblaciones indígenas y/o migrante de países limítrofes, ya que cualquier relación humana es intercultural, en tanto estamos poniendo en circulación diferentes valores, trayectorias, pertenencias socioculturales, usos de lenguas, etc. En esos intercambios e interacciones se configura y transforma la vida

en sociedad y, también, nos transforma como sujetos de una época, como conciencia intencionada a la construcción de un mundo en donde quepan muchos mundos. Permite pensar la co-construcción de un pluriverso que siempre rebeldías para cosechar libertades, para caminar hacia un mundo más igualitario, para soñar con relaciones posibles que escapen a las garras del neoliberalismo sin caer en distopías fragmentadas que desmemoricen los efectos y afectos de nuestras prácticas educativas situadas.



Bibliografía

Bixio, B. (2003) "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Nro. 2, 24-35.

Briones, C. (2002) "Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y nación en Argentina". *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 23(1), 61-88.

_____ (2005) "Formación de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 11-44). Buenos Aires: Antropofagia.

De Arnoux, E. y Bein R. (2015) "Hacia una historización de las políticas en enseñanza de lenguas". En E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas* (pp. 13-50). Biblos.

De Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010) "Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.

Dietz, G. (2016) "La interculturalidad: desafíos epistemológicos y respuestas antropológicas". En *El Volcán Insurgente*, 46.

Freire, P. (2014) *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Garcés, F. (2007) "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica". En Castro-Gómez y Grosfoguel (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.

Gualdieri, B.; Vázquez, M. (2011) "El 'diálogo' de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica". En A. Hetch y E. Loncon Antileo (comps.) *Educación Intercultural*

- Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 32- 45). Fundación Equitas; Universidad de Santiago de Chile.
- Hamel, E. R. (1988) "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problema de investigación sociolingüística". En E. Orlando (org.): *Política lingüística na América Latina* (pp. 41-75).
- Halliday, M. (2017) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hetch, A.; Schmidt, M. (2016) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc.
- Hirsch, S.; Serrudo, A. (2010) *La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Noveduc.
- Novaro, G. (2011) *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Biblos.
- Pratt, M. (1989) "Utopías Lingüísticas". En Fabb et al (comps), *La lingüística de la escritura* (pp.57-75). Visor.
- Segato, R. (2007) "Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global". En *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad* (pp.37-69). Prometeo Libros.
- _____ (2013) "Introducción: Colonialidad del poder y antropología por demanda". En *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda* (pp.11-34). Prometeo Libros.
- Stagnaro, M. (2011) "Representaciones escolares acerca de 'lo Comechingón' en Córdoba". En *Revista del Museo de Antropología*, 4.
- _____ (2016) "14: Pueblos indígenas en Santiago del Estero y Córdoba. Tejiendo memorias con relatos actuales". En S. Hirsch y A. Lazzari (Dirs.) *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Tedesco, J. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica; Universidad de San Martín.
- Unamuno, V. (2016) *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Unamuno, V. y Maldonado, A. (comps.) (2012) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. GREIP.

Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Woolard, K. A. (2012) “Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación”. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.), *Ideologías lingüísticas: teoría y práctica* (pp. 19–69). Ediciones La Catarata / Unesco.

Lengua, relaciones interculturales y migración externa. Representaciones sociales de docentes y directivos del AMBA

Paula Luciana Buratovich



Introducción

Este trabajo surge de una investigación realizada para una tesis de Maestría cuya intención fue describir el modo en que las nociones acerca de la identidad nacional y la figura del migrante externo presentes en discursos políticos y literarios de la Argentina de fines del siglo XIX y principios de siglo XX — período clave en el proceso de constitución del Estado nación argentino — se resignifican, en tanto huellas históricas e ideológicas, en las representaciones sociales que docentes y directivos del Área Metropolitana de Buenos Aires construyen en la actualidad acerca de la identidad nacional, la interculturalidad, y la figura del migrante externo llegado a la Argentina desde la segunda mitad del siglo XX.

En este escrito en particular la intención es caracterizar el modo en que la lengua se presenta en las representaciones sociales de docentes y directivos, recorriendo las oscilaciones que existen en ellas entre dos lógicas. Por un lado, aquella que considera que la asimilación de la lengua estándar por parte del migrante externo es condición necesaria (aunque no suficiente) para lograr su admisión a la comunidad nacional; y por otro, la que intenta, desde el multiculturalismo, superar un modo histórico de gestión de la diversidad que adjudica a la escuela la función de conservación del “idioma patrio” y asocia su falta a una carencia.

El acceso a las representaciones sociales de docentes y directivos se llevó a cabo mediante una serie de entrevistas en profundidad con docentes directivos de escuelas primarias públicas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y un conjunto de grupos de discusión con docentes de nivel primario y secundario de

escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.¹ La totalidad del material fue analizado siguiendo algunos de los lineamientos propuestos por la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002) en lo que respecta a las operaciones de construcción de categorías.

El empleo del término representación social recupera la definición de Moscovici (1979). Para el autor, se trata de una forma de conocimiento, una producción mental social orientada por un sentido práctico. La “materia” de las representaciones sociales no es únicamente la experiencia presente, sino también elementos provenientes de la historia, la tradición, la educación. Ellas involucran aspectos psicológicos y sociales; y comportan a su vez una dimensión simbólica y una práctica, en tanto no solo interpretan, sino que además en ese acto construyen lo real. Su aspecto práctico radica en que funcionan como “guías para la acción”, la comunicación, la producción de comportamientos, al mismo tiempo que dan sentido a estos, es decir, que permiten comprender y dominar el entorno.

➤ La escuela argentina como “creadora” del alma nacional

Además del fortalecimiento institucional y la paulatina incorporación a la economía mundial en calidad de productor de materias primas, uno de los rasgos que caracterizó al Estado nación de 1880 fue su política proinmigratoria (Devoto, 2003). La migración europea constituía, para la élite post Caseros, un medio para incrementar el crecimiento poblacional, reclutar mano de obra y afirmar la influencia civilizatoria europea con el objetivo de consolidar una nación moderna (Halperin Donghi, 1976). No obstante, ya desde fines de siglo XIX esta misma élite comienza a mostrar señales de alarma en torno a la capacidad de organización política y sindical de aquellos

¹ Los trece grupos de discusión fueron realizados por el equipo de investigación al cual la autora pertenece en el marco del proyecto UBACyT S091 “*La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social*”, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección del Dr. Néstor Cohen; y las ocho entrevistas en profundidad, en el marco del Proyecto de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, “*Segregación social de los migrantes externos regionales: una aproximación comparativa de las representaciones sociales en las escuelas de la CABA*” bajo la dirección de la Dra. Romina Tavernelli y la co-dirección de la Dra. Anahí González. La autora de la tesis forma parte del equipo de investigación responsable de este proyecto.

migrantes, como así también a su “resistencia” a incorporarse dócilmente a la nación hospitante, por lo que se superponen numerosos diagnósticos y propuestas para neutralizar la agitación plebeya. Por medio de una política de disciplinamiento que se organizó en distintos planos, se intentó llevar a cabo la urgente tarea de “fabricar” ciudadanos, en un juego de coerción y persuasión en el que intervinieron, en sinergia, una serie de instituciones estatales.

La escuela tuvo aquí un rol protagónico; ella fue clave en el establecimiento de “un sentido común acerca de lo que significa ser argentino” (Romero, 2004: 24), labor que, en algunos aspectos y con sus particularidades, continúa desempeñando en la actualidad. La inculcación y “protección” del “idioma nacional” fue central en este proyecto. De hecho, este tema fue álgidamente discutido en los debates posteriores a 1880 acerca de cómo debía gestionarse y contenerse la presencia migratoria y qué lugar asignarle en el proyecto nacional. Como explica Bertoni: “La corrupción del idioma fue una de las principales prevenciones sobre las consecuencias culturales de la inmigración (...) La alta proporción de hijos de inmigrantes que hablaban otros lenguajes convirtió en serio desafío el logro de una buena enseñanza del idioma nacional.” (2001: 44).

Partiendo de esta breve caracterización del lugar de la escuela en el período de consolidación del aparato estatal argentino, a continuación, brindaremos algunos elementos para reflexionar acerca del vínculo de la lengua con la identidad nacional y con la diversidad migratoria.

Identidad nacional y comunidad de lengua

El universo de lo que llamamos identidad nacional está compuesto por elementos múltiples y dinámicos que tornan su definición siempre provisoria y, de algún modo, inasible. La identidad nacional no refiere a un “ser nacional” dotado de características estables, continuas y esenciales, ni se desprende de caracteres objetivos del grupo nacional al que refiere. Sin embargo, las operaciones por medio de las cuales ella se define en el marco de una comunidad nacional generan que determinados atributos

se erijan por sobre el resto, elaborando y reproduciendo de este modo una “conciencia nacional”. Estos pueden referir al idioma, a costumbres y tradiciones, a aspectos fisonómicos, a relatos idílicos de un pasado común, pero ninguno de ellos es esencial ni se fundamenta en una diferencia a apriorística. Por el contrario, ella debe establecerse posteriormente como su parte constitutiva. El tratamiento que una sociedad brinda a la diversidad étnica y nacional al interior de su territorio (y la mirada que la misma construye acerca del sujeto migrante) también contribuye a la constitución y reproducción de una determinada idea de nación y de identidad nacional, que condiciona a su vez el modo en que se desenvuelven las relaciones interculturales. En otras palabras, se produce un juego de retroalimentación y definición mutua entre la notridad y la alteridad.

La identidad nacional, pese a su carácter de construcción, tiende a ser experimentada como si su fundamento último residiera en algo intrínseco a ella misma. Esta imposición arbitraria que permanece velada, siguiendo a Bourdieu (2006), encuentra su fundamento en un acto de “magia social” capaz de producir la misma existencia de lo que nombra y de imponer una clasificación que no es más que el reflejo de “un estado de las luchas por las clasificaciones” (p. 171). La ilusión producto de esta “magia”, no obstante, tiene efectos de realidad y posibilita la clasificación de poblaciones.

Dentro de los elementos que suelen señalarse como *esenciales* a determinada identidad nacional se encuentra la lengua. Ella persiste como uno de sus aspectos ineludibles en tanto código común que ofrece una ilusión de unión y continuidad entre los connacionales y, en consecuencia, de distinción con aquellos que no lo comparten. En este punto, el concepto de etnicidad ficticia propuesto por Balibar (1988) resulta esclarecedor en tanto señala el proceso mediante el cual, al nacionalizarse las formaciones sociales, sus integrantes se “etnifican” y “quedan representadas en el pasado o en el futuro *como si* formaran una comunidad natural, que posee por sí misma una identidad de origen, de cultura, de intereses, que trasciende a los individuos y las condiciones sociales” (Balibar, 1988: 149).

Reiterando lo antedicho, la idea de ficción no debe hacernos perder de vista la profunda efectividad que tiene esta construcción. Los mitos fundantes logran inscribirse como una naturaleza, la nación logra *existir* concretamente y la identidad nacional tiende a constituirse como una de las más relevantes de las identidades colectivas y a ser percibida por los nativos como un rasgo que emana de su personalidad, que portan desde el nacimiento. “Así, las fronteras dejan de ser realidades puramente exteriores, se tornan también «fronteras internas»” (Balibar, 2005: 80). En consecuencia, la conciencia de pertenencia a la nación logra adquirir un carácter esencialista que hace al grupo llamado nación considerar que “su nación es el conjunto de individuos que tienen determinadas características” (Pérez-Agote, 1993); donde una supuesta homogeneidad de origen en términos de rasgos étnicos y culturales, que en realidad es falsa y se construye a posteriori de la fundación de la nación (Álvarez Dorronsoro, 1993), puede funcionar como criterio de exclusión.

Balibar (1988) sostiene que la lengua, junto con la raza, constituyen dos modos hegemónicos de producción de etnicidad ficticia, son “dos formas de arraigar las poblaciones históricas en un hecho de la «naturaleza» [y de] superar su contingencia” (p. 150).

De este modo, la lengua hace posible la formación de una comunidad en la que un código común atraviesa a individuos de condiciones socioeconómicas disímiles, ofreciendo una ilusión de unión, aun cuando nunca exista una comunicación directa entre ellos, y aun cuando el mismo origen de clase se ponga de manifiesto a través del uso diferencial de la lengua.

A la escuela, y en particular, a la escuela argentina, como hemos señalado, se le atribuyó históricamente la misión de “crear” una comunidad homogénea en un medio profundamente diverso, siendo la homogeneización lingüística uno de los instrumentos principales para tal fin.

Y si bien actualmente su función no es la férrea defensa del “idioma nacional”, sino, entre muchas otras, la transmisión de la denominada *lengua estándar*, resulta interesante observar qué resabios de aquellos sentidos históricos perviven en ella aún

hoy, teniendo en cuenta su carácter de institución a través de la cual el Estado administra la diversidad étnica y nacional (Cohen, 2009).

Construcción ficticia fundada en un proyecto ideológico (Muñoz Navarrete citado en Nan, 2020), la lengua estándar ha sido definida por Yule como una variedad del idioma que, aunque idealizada, “para la mayoría de las personas coincide con la variedad comúnmente aceptada como lengua oficial de su comunidad o de su país” (2006: 238). Es decir, podemos decir que se trata de la variedad del idioma usualmente asociada a la educación, a la lengua escrita, a los medios de comunicación y a la transmisión de la cultura. Y aunque, como se mencionó, el propósito y programa institucional de la escuela pueda ser definido hoy en términos de ofrecer competencias en lengua estándar e incluir a partir de la diversidad, respetando la heterogeneidad constitutiva de la nación, resulta interesante observar las huellas históricas que subyacen a este propósito de inclusión y cómo ellas se constituyen en un factor por medio del cual podemos echar algo de luz sobre los vínculos interculturales en Argentina en la actualidad.

A continuación, reconstruiremos ciertas representaciones sociales de docentes y directivos en torno a la lengua indicando la presencia en ellas de dos lógicas; una que considera imperativa la adopción de la lengua estándar por parte del migrante para resultar admitido a la comunidad nacional; y otra que, desde un paradigma multicultural, se presenta como superadora del histórico modo de gestión de la diversidad donde la escuela debe cumplir la función de conservación del “idioma patrio”.

Entre la asimilación y la tolerancia

Las representaciones sociales de docentes y directivos en la actualidad en torno a la presencia migratoria y a su vínculo con la lengua estándar conservan ciertos elementos imbuidos de una impronta asimilacionista heredera de aquellos discursos de fines del siglo XIX y principios de siglo XX en los que la escuela, institución

responsable de “crear el alma de un pueblo” (Rojas, 2011: 219) es señalada como protectora y garante del “idioma nacional”. En sus discursos, el idioma continúa de algún modo representando un elemento central que otorga continuidad y cohesión a la identidad nacional y que debe ser asimilado e incorporado por el migrante para formar parte de la institución educativa y de la nación en general. La “exigencia” institucional de que el docente se adapte a la diversidad pareciera ir a contramano de aquella función de la escuela vinculada a la conservación y reproducción de la lengua estándar. Y aunque esta intención se fundamente en la necesidad de ofrecer competencias, de incluir y de brindar oportunidades, es sugestivo el modo jerárquico en que ella es presentada:

Pero es evidente y otra cuestión, por ejemplo, en relación a la población paraguaya que muchas veces habla en otro idioma entonces, hablan en guaraní, y cuando los chicos inician la escolaridad en nuestras escuelas vienen con otro idioma madre (...) Eso se hace muy difícil porque la propuesta es que el docente se adapte, pero me parece que tampoco (...) o sea, es difícil poder transmitirle a los padres que si bien ellos entienden el idioma que hagan el esfuerzo en las casas de no hablarles en guaraní a los chicos o de ayudarlos de que puedan desarrollar nuestro idioma, porque después eso genera dificultades en la lectoescritura (Docentes escuela secundaria estatal de gestión pública).

Especialmente los que tienen origen de Bolivia, y también te diría de Perú, en la construcción gramatical de la escritura, son cosas que, bueno, tienen que ver con los modos de hablar (...) En la parte escritura, uno (...) si bien respeta algunas cuestiones de escritura que sabemos que tienen que ver con el origen, de alguna manera uno tiene que enseñarle la lengua castellana de acá, que se usa acá, las reglas gramaticales (Directora escuela primaria estatal de gestión pública).

El manejo inadecuado del idioma y los modismos nacionales aparece, en este caso, directamente vinculado a una carencia y asociado a una dificultad. Y esta idea de “educar para la vida argentina” (Rojas, 2011: 200) funciona como una huella histórica en la caracterización que docentes y directivos realizan de la verdadera función de la escuela y de la amenaza que para la identidad nacional representa su descuido.

- Tenemos que empezar a defender lo nuestro.

- Perdoname, eso no es defender lo nuestro (...)
 - Cuando estás en un acto patrio... y cantás el himno...
 - Y cantan todos los argentinos, y más de uno de los paraguayos están “da, da, da”, y no les importa un pito (...)
 - No, yo pienso que todos tienen derecho.
 - Yo soy amplia, pero mirá lo que pasa, mañana te sacan el trabajo a vos, o sea (...)
 - Pero los chicos no tienen la culpa...
 - No, el chico tiene que saber que hay una serie de leyes y que las tiene que respetar.
- (Docentes escuela primaria estatal de gestión pública).

En esta declarada urgencia y necesidad de *defender lo propio* se indica que la inclusión —asimilación— debe realizarse con la condición de que lo nacional permanezca en primer lugar. En ese sentido, la tendencia a una escuela que incluye desde la diversidad, y no a pesar de ella, aparece en ocasiones caracterizada como negativa, o al menos como problemática, pues actúa en desmedro del sostenimiento y revalorización de la identidad nacional.

Porque si estamos pretendiendo que tenemos que priorizar lo nativo nuestro, siguen viniendo acá culturas extranjeras y no vamos a rescatar jamás las raíces nuestras (Docente escuela primaria estatal de gestión pública).

En la construcción de la notridad a partir de elementos “culturales”, como es el caso del idioma, se advierte cierta tendencia a apelar a la etnicidad (Wieviorka, 2002) con el objetivo de desunir el señalamiento de la diferencia del migrante de aspectos raciales. No obstante, ello también coadyuva en la demarcación de una frontera insalvable entre “nosotros” y “otros”. Esto sucede cuando la diferencia cultural que se suele marcar sobre el otro (diferencias en cuanto a tradiciones, costumbres, idioma) termina remitiendo, aunque de modo velado, a la idea de naturaleza y raza, justificando su tratamiento diferencial. De manera tal que esta diferencia cultural da lugar a un racismo diferencialista (Wieviorka, 2014) que, en su mismo proceso de naturalización de las diferencias, tiende a radicalizarlas agravando los procesos de desigualdad social.

Esta diferencia cultural se expresa principalmente a través de una distancia en los códigos que unos y otros emplean en la vida cotidiana, produciéndose una comunicación imposible *entre culturas*.

Yo trabajaba con un coreano y estaba re mal, se puso a llorar. Todo un disgusto porque había nacido una nena. Porque si el primer hijo es una nena, es lo peor que le puede pasar a los coreanos. Es un castigo. O sea, le dan el pésame. Entonces esas actitudes no las entendemos. Es la forma de ser de ellos (Docentes escuela primaria estatal de gestión privada).

Sí, es como que a ellos les cuesta. Quizás ellos no han tenido el acceso, no entienden el mecanismo. No manejan códigos de escuela porque ellos no fueron a la escuela. Es como que vienen a darle acá a sus hijos lo que ellos no tuvieron. Vos hablás con ellos y al mismo tiempo les estás enseñando, pero muchas veces les hablás y no te entienden (Docentes escuela secundaria estatal de gestión pública).

El límite a partir del cual una diferencia es considerada sinónimo de inferioridad es sumamente lábil. La referida inconmensurabilidad de los códigos y la imposibilidad de la comunicación fundada en costumbres y tradiciones propios del país de origen, termina las más de las veces haciendo que la diferencia sea leída como desigualdad. El migrante no solo es étnicamente diferente sino además inferior y su defectuoso código está subordinado al código nacional.

De ese modo, aquella desigualdad suele justificarse a partir de esta diferencia cultural, traduciéndose usualmente en una jerarquización, pero señalando que es la misma diferencia que porta el migrante la que engendra su dificultad y su carencia.

No entienden, no escriben bien. Todas las palabras mal, letra diferente, no te entienden cuando les hablas. Vos les decís "¿Me entendés?, ¿Necesitas que te de una ayuda?" No saben decir que sí. No saben decir que no. No entienden. Es cultural (Docentes escuela secundaria estatal de gestión privada).

El argentino es el que se lleva ocho materias porque "no estudié". Ese es el argentino. En cambio, el extranjero te escucha, al boliviano vos le hablás y cabecea, entonces pensás que está

entendiendo. Tomás la prueba, una prueba re prolija con miles de dibujitos y la nota: un uno (Docentes escuela secundaria estatal de gestión pública).

Este señalamiento de la condición de migrante como desventaja va a la par de una recurrencia en torno a la diferencia de nivel que implica. Desde esta óptica, los migrantes son distintos, lo que equivale a que no entienden, no saben, no hablan. Si no entienden, se debe a una falla en su capacidad de comprensión, a su lentitud y a su bajo nivel intelectual.

En general los chicos que yo tengo, los chilenos y el ecuatoriano, se esfuerzan mucho pero no rinden ni la mitad de los chicos, para sacarse un seis hacen el triple de esfuerzo, uno con la cuarta parte de eso un argentino se saca un ocho. Al chico le cuesta, yo veo que vienen con un nivel mucho más bajo de su país (Docentes escuela primaria estatal de gestión pública).

La diferencia idiomática también se relaciona con una desventaja. Desconocer la lengua estándar se asocia directamente a no saber hablar.

- Y entonces, en todo caso ustedes, como educadores, con los nenes en el patio, en el aula, en la tarea diaria, ¿cuáles son las cosas que más les cuesta lograr con los nenes extranjeros?
- Sacarle el acentito que pueda tener...
- No, la redacción (...) pero horrores ortográficos, en naturales, por ejemplo, te mezclan “biósfera”:” vió”, con “v”, separado, “esfera”, vos no sabés que te quiso poner “biósfera.”

El tema de no saber hablar implica no saber escribir, o para explicar o armar lo escrito (...) Entienden el idioma coloquial. (Docentes escuela primaria estatal de gestión pública).

La idea subyacente es que la educación está dirigida a un público pre-seleccionado, con atributos similares, que se adecua armónicamente al contenido que la escuela tiene para ofrecer. La presencia de la migrante mina esta correspondencia, aunque el problema no radica en la presencia del migrante en sí, sino en su obcecamiento en mantener sus costumbres (entre ellas, el idioma) e imponer sus propias condiciones, y en la exigencia que se le plantea a los docentes y directivos de adaptarse y transformarse, cuando debiera ser el migrante el deseoso de asimilarse a la nación que lo está hospedando.

A mí me parece que hay muchas dificultades, porque una vez comenté que llegaron dos paraguayos que no sabían hablar... Yo no me iba a poner a enseñarles a hablar y escribir porque en ese momento tenía en el curso 32 chicos. Tenía 30 argentinos que tenían que aprender. Entonces yo trabajo para el grupo, para la mayoría. No considero que por uno o dos tenga que retrasar a 30 (...) No voy a bajar todo el nivel (Docente escuela primaria estatal de gestión pública).

La definición de la migración como problema a gestionar y del vínculo intercultural como conflictivo no es un hecho novedoso, sino que, como hemos mencionado, ha figurado entre las preocupaciones de las élites dirigentes desde fines del siglo XIX. No obstante, en el marco de los cambios que la globalización y la consolidación del neoliberalismo produjo en las funciones de los Estados y sus instituciones, asistimos en la actualidad a la emergencia y amplia extensión en el mundo occidental de un discurso multiculturalista que se ubica de un modo distinto a la hora de caracterizar a la migración, abogando por la tolerancia y el respeto hacia la diversidad, y el repudio hacia las formas de discriminación basadas en aquellas diferencias.

Además de los cambios experimentados fruto de la modificación de sus bases, la escuela, en tanto institución estatal, también se ha visto atravesada por este discurso. Y si bien se ha señalado, para el caso argentino en particular, que el Estado nación perdió parte de su hegemonía como organizador social (Grupo doce, 2001: 8), es posible afirmar que su capacidad de *producir* diversidad, esto es, de definir un “nosotros” y, en consecuencia, un “otro”, (Segato, 2007) continúa vigente, pero arropada de nuevas formas. El multiculturalismo liberal —que Wieviorka llama “estallado”— tiende a destacar únicamente las diferencias culturales invisibilizando las socioeconómicas, y “separa el tratamiento de la diferencia cultural del de las desigualdades sociales” (2003: 29). El reconocimiento de la diversidad, en ese contexto, se transforma simplemente en un enunciado grandilocuente en tanto que el entramado económico y sociopolítico subyacente permanece velado.

Denominamos *folclorización de la diferencia* a un tipo de caracterización de la figura del migrante que tiende a revestirse de un discurso de corrección política, que, en aras de lograr una convivencia armónica, pacífica y basada en la no discriminación, concibe

al migrante como un *otro* distinguible a partir de determinados elementos folclóricos relacionados a su pertenencia étnica.

Toda caracterización estigmatizante requiere de la expropiación de los atributos individuales y la asignación de atributos del colectivo, el sujeto “desaparece” como individuo y se resignifica como nacionalidad o etnia. Para ello es necesario objetivar al colectivo, considerarlo como unidad homogénea sin posibilidad de interpretación alguna, con existencia propia independientemente de cómo se lo conozca o como se suponga que es (Cohen, 2014).

Duschatzky y Skliar se valen de la imagen “los otros como sujetos plenos de una marca cultural” (2000: 40) para referir a este mecanismo y a una de las formas que adquiere el discurso sobre la diversidad en la actualidad. Este remite a “una entrada folklórica —caracterizada por un recorrido turístico de costumbres— y escolarizada que convierte a la diversidad cultural en una efeméride que engrosa la lista de los festejos escolares” (2000: 43).

En el análisis de los discursos de docentes y directivos es posible rastrear, en ocasiones en interrelación con aquellas huellas asimilacionistas, un discurso de este tipo, que propone integrar la diversidad *a partir* de la diferencia cultural, pero de una manera en la que prevalecen la folclorización y exotización de la diferencia. Aun enfatizando la intención de incluir y valorar todas las culturas, se observa, por un lado, una explicación de toda diferencia a partir de aspectos culturales y étnicos distintivos del grupo de pertenencia del individuo, y por otro, una tendencia a definir a los individuos que portan este rastro étnico siempre a partir de aquellas características culturales. Esta mirada anodina refuerza la invisibilización del conflicto que subyace al vínculo intercultural, y a las relaciones de poder que las hicieron posibles (Díaz Polanco, 2006; Žižek, 2008; García Canclini, 2006). El enfoque multiculturalista en el que suelen basarse estos enunciados concibe a las culturas como entidades homogéneas, preestablecidas, cuyo contenido y costumbres pueden ser claramente delimitados. Así, las identidades (y las otredades) se representan en tanto objetos cerrados, inmutables, reforzando la sensación de ajenidad y contribuyendo a la reproducción de prejuicios y estereotipos una de cuyas consecuencias es la

imposibilidad de generar un diálogo verdaderamente intercultural, donde las identidades sean reconocidas en su pluralidad, mutación y dinamismo.

Cada uno puede aportar lo mejor de sí. Y hay culturas donde la música es muy fuerte. Los bailes, los colores. Por ejemplo, yo decía, por qué...veía nenas muy adornadas, hace muchos años ¿no? con cosas muy grandes, semillas muy grandes, mucho color, mucha puntilla, que no era la moda. Bueno, cuando empecé a investigar un poco de la cultura boliviana, son absolutamente ostentosos con los colores y la decoración. Dije “ahí está. Ahí está la explicación”. (Directora escuela primaria estatal de gestión pública).

Mientras que la multiculturalidad propone la aceptación de lo heterogéneo sin detenerse en los criterios según los cuales las diferencias son clasificadas y ordenadas en una jerarquía, la interculturalidad analiza la diversidad cultural teniendo en cuenta las desigualdades sociales, económicas y políticas y el acceso diferencial a derechos que estas generan. La interculturalidad, señala García Canclini refiere “a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios (...) implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (2006: 14). La multiculturalidad, por el contrario, tiende a negar la conflictividad subyacente partiendo del supuesto de una convivencia simétrica e igualitaria entre culturas diversas (Diez, 2004).

La caracterización del migrante que privilegia los elementos folclóricos, donde se lo vincula a artesanías, danzas y comidas “típicas”, termina constituyendo identidades reificadas en sus contenidos, que no respetan su forma particular de “ser diverso”, y que sustituyen a los sujetos históricos auténticos (Segato, 2007) quitándoles la posibilidad de construir sus propias narrativas (Duschatzky y Skliar, 2000).



Conclusión

En la folclorización de la diferencia se construyen imágenes que refuerzan la idea de que es posible una convivencia idílica entre culturas mientras se *tolere* la diversidad y se repudie la discriminación; una coexistencia donde todos los componentes de este

“mosaico de la nacionalidad” tengan igual poder y capacidad de imprimir sus características a la identidad nacional. Esta tolerancia, no obstante, suele estar supeditada a que las diferencias de estos “otros” no perturben la “normalidad” y el orden de la sociedad receptora.

De este modo, no se trata de un discurso que realmente aboga por un reconocimiento y una gestión antidiscriminatoria de la diversidad, sino que los elementos históricos que conforman el código asimilacionista mediante el cual se interpreta la diversidad étnica y nacional continúan latentes. El migrante externo sigue siendo clasificado en base a etiquetas dispuestas por la sociedad receptora, que interpreta las desigualdades fruto de las asimetrías en las que están fundadas las relaciones interculturales como diferencias que emanan de su misma etnicidad, desligando de responsabilidades a quienes producen la etiqueta, y donde las referencias a la cultura actúan como “sustitutos eufemísticos, suavizados, de la inequidad socioeconómica, como si la diversidad, y no la jerarquía, fuera el aspecto central” (Díaz Polanco, 2006: 174)

Es importante mencionar que si bien este reconocimiento del migrante a partir de sus rasgos folclóricos resulta recurrente, también es posible hallar, en los relatos de docentes y directivos, una mirada distinta que reconoce la conflictividad en la construcción de la otredad y el lugar de la escuela en la perpetuación de determinadas relaciones de desigualdad y dominación; al mismo tiempo que intenciones propositivas de construir un auténtico vínculo intercultural (Novaro, 2006) donde el migrante participe a partir de su condición —es decir, más allá del intento asimilacionista— en tanto sujeto con capacidad de agencia y de formar parte de la definición de un nosotros colectivo.

Creo que igual es muy difícil generalizar, yo estos años de trabajo pasé por diferentes escuelas, y considero que cada escuela tiene un código institucional que va más allá de los factores institucionales, más allá de los maestros, de los directivos y quienes formen parte de esa institución y hay escuelas que son expulsivas y otras escuelas que intentan incluir, o sea, integrar y me parece que bueno, aquellas escuelas que intentan integrar es como que buscan estrategias realmente de integración donde por ejemplo se atiende a la diversidad cultural haciendo trabajos, por ejemplo, donde los chicos o los padres puedan relatar sus experiencias que tengan que ver con la diversidad cultural y hay verdaderamente una valorización de la cultura diferente, pero

hay otras escuelas donde realmente lo que se espera es que los chicos no entren a la escuela (Directora escuela primaria estatal de gestión pública).



Bibliografía

- Álvarez Dorronsoro, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid: Talasa.
- Balibar, E. (1988). "La forma nación: historia e ideología". En E. Balibar e I. Wallerstein, *Raza, nación y clase* (pp. 135-167). Madrid: Iepala.
- Balibar, E. (2005). *Violencias, identidades y civilidad*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Bertoni, A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bourdieu, P. (2006). "La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región (Análisis)". *Ecuador Debate. Memorias de la izquierda*, (67), 165-184.
- Cohen, N. (2009). "Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica." En N. Cohen (Comp.), *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ed. Cooperativas.
- Cohen, N. (2014). "Dominación y migraciones externas." *Boletín Onteaiken*, (17). <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin17/art-cohen.pdf>
- Cohen, N. (2016). "La diversidad cultural a través del tiempo". En *Los inmigrantes en la construcción de la Argentina* (pp. 163-180). Buenos Aires: OIM
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Díaz Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Diez, M. L. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad." *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>

- Duschatzky, S y Skliar, C. (2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas." *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. 4(7), 33-53.
- Grupo doce (2001). *Del fragmento a la situación. Nota sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Halperin Donghi, T. (1976). "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914)". *Jahrbuch Fur Geschichte Von Staat Wirtschaft und Geselischatt Latinamerikas*. 13, 437-489. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/Jahrbuch_fr_Geschichte_Lateinamerikas_Anuario_de_Historia_de_America_Latina_Para_qu_la_inmigracin_Ideologa_y_poltica_inmigratoria_y_aceleracin_del_proceso_m.pdf
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría." En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Editorial Paidós, Barcelona.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Nan, M. Z. (2020). "Diferencias entre lenguaje estándar y lenguaje inclusivo en el contexto de las luchas políticas". *Heterocronías. Feminismos Y Epistemologías Del Sur*. 2(1), 56-68. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterocronias/article/view/29757>
- Novaro, G. (2006). "Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos." *Cuadernos Interculturales*. 4(7), 49-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552/55200704>
- Pérez-Agote, A. (1993). "Las paradojas de la nación". *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (61), 7-21. <https://doi.org/10.2307/40183615>
- Rojas, R. (2011). *La restauración nacionalista: informe sobre educación*. Buenos Aires: UNIPE.
- Romero, L. (2004). *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Wieviorka, M. (2002). "La diferencia cultural como cuestión social". En E. Terrén (Comp.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas* (pp. 277-292). Barcelona: Anthropos.

Wieviorka, M. (2003). "Diferencias culturales, racismo y democracia." En D. Mato (Coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 17-32). Caracas: FACES – UCV.

Wieviorka, M. (2014). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Yule, G. (2006). *El lenguaje*. Madrid: Akal.

Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

Una experiencia de enseñanza de español para personas sordas

Augusto Zürcher



Introducción

Las personas sordas históricamente han ocupado un lugar de cierta marginalidad en virtud de formar parte de una comunidad minoritaria con cultura y costumbres propias y con una lengua que funciona como elemento aglutinador. Desde el Congreso Internacional de Milán en 1880 hasta mediados del siglo XX el mundo ha juzgado a las personas sordas como aquellas a las que se debía 'normalizar' impartiendo la lengua hablada. Este hecho relegó a la lengua de señas a un lugar de oscuridad, ubicándola del lado de lo que no era deseado hacer. Estas personas se vieron en la situación de no pertenecer plenamente a la sociedad mayoritaria en la que vivían por no compartir la misma lengua, con el doble esfuerzo de tener que (o aspirar a) desarrollar (en el marco de la imposibilidad física) un sentido del que carecían, sin el cual no podían insertarse laboralmente.

Este efecto patologizante de la persona sorda se irradió en la educación que las mismas recibieron, con un enfoque netamente médico clínico, dejando de lado y desestimando las consecuencias subjetivas que esto acarreaba. Mucho más cerca en el tiempo, a partir del estudio que varios autores realizaron, se propone reubicar la mirada que sobre esta comunidad recae, posicionándose desde una perspectiva socio-antropológica. Nos situamos desde esta perspectiva, sumada a un enfoque comunicacional, para abordar una enseñanza que presentará características afines con la enseñanza del español como segunda lengua o extranjera sea el/la aprendiente extranjero/a de país o de cultura.

Para tal fin nos basaremos en un caso trabajado a lo largo de un año con una estudiante con hipoacusia que presentaba cierta dificultad a la hora de comprender

ciertos conceptos y contenidos, a la vez que manifestaba cierto retraimiento e inconveniente para expresarse. El caso fue abordado institucionalmente de una manera que dejaba ver ciertos vacíos pedagógicos y de acompañamiento en la trayectoria de esta estudiante a lo que se añade el hecho de que ningún/a docente de la Institución tenemos conocimientos sobre Lengua de señas argentina (de ahora en más LSA).

Por otro lado, el proyecto de ley de reconocimiento de la LSA como la lengua natural de la comunidad sorda lleva años en la lista de espera a ser tratada¹. Ante este panorama, podríamos arriesgar que la postergación obedece a una espera que lleva aún más tiempo: la de esta comunidad para poder decidir sobre sí misma.

El español hablado, por su parte, goza de una hegemonía casi total en todo nuestro territorio, en detrimento de otros modos de comunicación; como en el caso de la lengua de señas, o de otro tipo de lengua, como en el caso de las lenguas originarias o de lenguas de migración. De este modo, manejar la lengua mayoritaria podría ser tomado como signo de prestigio. A ese panorama hay que sumarle la necesidad de inserción laboral que estos colectivos poseen, como cualquier miembro de cualquier sociedad. La representación social que se tiene sobre la comunidad sorda es una que trae consigo cuestiones ligadas a la imposibilidad, al ostracismo, o la marginación en algún punto. Poder tener el reconocimiento legal del estatus de la LSA sería un paso importante en el proceso de educación de los y las estudiantes de esta comunidad porque orientaría las prácticas a la contemplación necesaria, obligatoria y rentada de la figura de intérprete para acompañar las clases.

¹ Si bien Argentina cuenta con leyes provinciales y legislación general sobre LSA, aun no se cuenta con ley nacional o norma de rango constitucional como Brasil, Colombia, Ecuador o Uruguay, entre otros países de la región (ver <https://www.politicargentina.com/notas/202108/39051-lenguaje-de-senas-massa-recibio-a-la-confederacion-argentina-de-sordos-para-avanzar-en-una-ley.html>).

➤ Estado de la investigación existente en relación al tema - Marco teórico

En los lineamientos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional, enunciados como Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos (M.E.N., 2011), se dice claramente que “la concepción de las personas sordas como sujeto de derecho deriva de una mirada social y antropológica” sobre esta parte de la población. Es así como surge una propuesta de educación bilingüe intercultural (BI), en la que se considera a la Lengua de Señas Argentina (LSA) como su lengua natural y en donde “se reconoce que los sordos conforman una minoría lingüística y no un grupo de enfermos” (M.E.N., 2011).

Partimos de la base de que para toda persona sorda la lengua de señas es su lengua natural, su L1. Por tal motivo la enseñanza del español, en general, y de las asignaturas curriculares, en particular, debería enfocarse como la de “una segunda lengua a la que el sordo accede desde otra lengua que presenta grandes diferencias, siendo la distinción de modalidad de emisión oral frente a gestual y recepción auditiva frente a visual la mayor diferencia entre ambas lenguas” (Fernández Soneira, 2004). Al respecto Massone postula que la LSA es una lengua natural que comparte las características de cualquiera de las lenguas habladas, incluyendo incluso una organización estructural y gramatical tan compleja como aquellas (Massone, 1994). La diferencia que reside es en su modo de expresión, a saber, viso-gestual, entre otras dimensiones². En vez de estar siendo utilizado el aparato fonador, se pone en juego el espacio y la gestualidad junto a otras variables (dirección, movimiento, etc.). Esta autora explica que, tomando a la productividad como la posibilidad de producir y comprender infinito número de oraciones, la LSA es una legítima lengua de señas, y la lengua natural de la comunidad sorda argentina.

Sobre este punto también coincide Fernández Soneira (2004) al postular que tanto lengua hablada como señada comparten el mismo tipo de construcción por contener

²Ver Lissi, M. R. et al. (2012).

gramática, léxico, convenciones y normas. Propone la consideración de que por más que este grupo se encuentre inmerso en la misma comunidad de oyentes mayoritaria, poseen valores y costumbres distintos a los de la comunidad oyente, por lo cual esa diferencia debe ser muy tenida en cuenta. Rescata a autores como Cestero (1999) que sostienen la incorporación de diseños curriculares de enseñanza de español como L2.

Es decir, estamos en presencia de lenguas naturales (cada nación tendrá su propia lengua de señas, en nuestro país LSA) dado que comparten los mismos parámetros que las lenguas orales (Morales García, 2015). Una lengua que toda persona sorda adquiere en condiciones propicias para su aprendizaje, esto es, la exposición temprana a la lengua de señas. Sobre este punto se debe aclarar que el 90 % de niños y niñas con sordera provienen de familias oyentes, hecho que no les estaría asegurando la lengua de señas como primera lengua y por lo cual solo hijos/as de padres/madres sordas/as acceden a ella como L1. El hecho de que hijos/as provenientes de padres/madres sordas/as tienen mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua mayoritaria hablada y escrita, y una identidad socio afectiva construida difiere en el caso de hijos/as sordos de padres/madres oyentes. Este no es un dato menor dado que ese nivel de apropiación de la lengua y cultura sorda tiene resonancias y consecuencias notables en esta población.

Respecto a la cultura y costumbres de esta comunidad, podemos decir que la situación de multiculturalidad que presenta nuestra sociedad en el país encuentra a la comunidad sorda como una integrante más, en el sentido de que es un colectivo insertado en una sociedad mayoritaria que no es la propia y con la cual convive. O sea, encontramos una existencia simultánea de ambas culturas, pero con un intercambio desigual. Mediante procesos de enlace entre estas culturas, esta multiculturalidad podría convertirse en una interculturalidad, generando nuevas configuraciones a partir de su encuentro. Ahora bien, en términos de C. Walsh, lo

cierto es que la situación real en la que encontramos a esta comunidad³ en nuestro país es la de una interculturalidad relacional y funcional.

Relacional en el sentido de que se reconoce y respeta la diversidad cultural en tanto estrategia de dominación⁴ generando acciones “que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh, 2010). Y funcional al estar esta comunidad cooptada e incluida a la estructura social que ya está establecida pero que en definitiva la anula y la domina. Y en donde, históricamente, se han articulado asimétricamente las relaciones, con el claro ejemplo de -todavía hoy- estar pidiendo al Estado el poder decidir sobre su propia cultura y sus propios derechos, entendiendo cultura como un conjunto de significaciones que se cifran en la negociación interpersonal (Duschatzky, 1996). Creemos que la tendencia que debería tenerse es la de una interculturalidad crítica, en donde se reconocen las diferencias según los estratos de poder ejercidos sobre esta comunidad, tendiendo a la transformación de estructuras, relaciones y sentires (Walsh, 2010).

La perspectiva socio-antropológica enunciada en los aportes ministeriales citados es el resultado de distintos estudios realizados aproximadamente desde la década del 60' sobre la cultura sorda. Este enfoque se contrapone al anterior cuyo énfasis continuaba centrado en la patologización de la persona sorda. Es decir, lo que puede entenderse como una tradición oralista con un enfoque médico clínico, contraria a una mirada que toma como datos determinantes los ya mencionados acerca de hijos/as sordos/as de padres/madres sordas/as. El otro dato es la comprobación de que las personas sordas constituyen grupos de personas en donde la lengua de señas es el elemento cohesivo (Veinberg, 2002). De este modo surge la nueva representación social de considerar a la persona sorda como un ser con otras capacidades y no ya desde la falta, poniendo en valor la lengua de señas como componente necesario. Es entonces que por medio de este cambio de paradigma se llega al concepto de bilingüismo. Es decir, considerar a la persona sorda como una persona bilingüe.

³ Se entiende por comunidad sorda aquella solamente integrada por sordos/as. El resto oyente involucrado en la misma constituye lo que se designa como comunidad solidaria (Skliar, Massone y Veinberg, 1995).

⁴ La autora utiliza la categoría tomando como parámetros, entre otros, la colonialidad. Si bien no es plenamente el caso, consideramos que sus definiciones nos sirven para explicar la situación de esta comunidad en particular.

Según los términos de Sánchez-Casas (Sánchez-Casas, 1999) existen ciertos criterios para tener en cuenta al momento de determinar si alguien es bilingüe. Según la competencia lingüística del/de la hablante, abrevando en cuestiones que entienden a esta persona como alguien que posee total dominio sobre ambas lenguas. En segundo lugar, según el uso o función que se hace de las dos lenguas, combinándose uso y competencia, a la vez que se entiende la capacidad para alternar entre una u otra lengua según la situación comunicativa y determinado por la necesidad de esa selección. Por otro lado, según aspectos relacionados con la adquisición de las lenguas. Aquí aspectos no lingüísticos, como la edad al momento de la adquisición, determinarían un bilingüismo acorde a este momento (temprano) o desfasado del mismo (tardío). Por último, según factores socioculturales en donde cobran relevancia cuestiones como el estatus social de las lenguas, la identidad cultural de la persona o la actitud ante las lenguas. Nuestro presupuesto es que L. es bilingüe según el uso o función que ella hace de las lenguas (donde cobra mucha relevancia la adecuación a la situación comunicativa, combinando competencia y uso), pero a la vez según factores socioculturales (dado que L. pertenece a una comunidad minoritaria, y según los contextos utilizará una u otra). Otro dato a tener en cuenta es el relacionado a la adquisición de la lengua, y (como se explicará luego acerca del desfase que esta estudiante tuvo en su adquisición de la LSA), partimos del presupuesto de que el caso de L. es el de un bilingüismo que ha tenido cierta demora en adquirirse⁵.

Asimismo, existe un amplio y variado abanico de casos y posibilidades que pueden llegar a haber dentro del universo de la comunidad sorda. Personas que mediante un implante pueden llegar a oír en alguna medida, aquellas que llegan a desarrollar el habla mediante la fonación y quienes no, personas que tienen la lengua de señas como L1 y las que la han adquirido con cierto desfase, etc. Aun así, el considerar a la persona sorda como una persona bilingüe es considerarla no desde su falta sino desde su competencia, habilidad y capacidad: pensar en una educación de esta

⁵ Esta información nos ha sido proporcionada por la profesora señante de L. según se pudo indagar en la historia personal de la estudiante.

población y conjugar su L1 (señas) para el aprendizaje de su L2 (en nuestro caso, el español hablado en Argentina).

Calos Skliar (et al, 2003) critica enfáticamente la no inclusión del debate de la educación de las personas sordas dentro del plan general de educación y con la participación activa de estas personas. Plantea que, a la fecha de su trabajo, no ha habido un debate educativo profundo, razón por la cual trae aparejadas cuestiones emparentadas con la baja expectativa de aprendizaje, así como el mismo fracaso, pudiéndose tomar ésta como la primera de una serie de discriminaciones subsidiarias.

Asimismo, los/las autores/as destacan que el planteo de una educación bilingüe no parece revestir un modelo continuo ni homogéneo, sino que se encuentra sujeto a determinaciones institucionales, objetivos pedagógicos y mecanismos didácticos y de relaciones entre las lenguas. De este modo enuncian los cuatro objetivos que debería contemplar una educación bilingüe: la creación de un ambiente apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos; su desarrollo socio- emocional íntegro basado en la identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos/as niños/as desarrollen sin presiones una teoría sobre el mundo que los rodea; y el completo acceso a la información curricular y cultural. La presencia de un/a adulto/a sordo/a en el contexto del aula en este tipo de proyecto conllevaría a una doble integración, tanto a la cultura sorda como a la cultura oyente, dándole a las personas sordas la posibilidad de desempeñarse en cargos jerárquicos.

Retomando el dilema planteado en la introducción y siguiendo a estos/as autores/as, la comunidad sorda está aislada cultural y lingüísticamente de la comunidad oyente, pero integrada económicamente. Esto se pone de relieve al analizar las distintas funciones que cumplen cada una de las lenguas en la interacción social. El español es la lengua mayoritaria y primaria de instrucción escolar, usada en interacción con oyentes y cuando existe un interés de integración. La LSA es la lengua minoritaria y posee una marcada función intragrupal. No obstante, la persona sorda necesita de ambas lenguas con un desarrollo competente para integrarse laboralmente (Skliar-Massone Veinberg, 1995). Lo que se sostiene es una propuesta bilingüe-bicultural, entendiendo por ello la presencia de ambas lenguas dentro del contexto escolar. Este

podría ser un camino que lleve a una educación más justa para las personas sordas. Así podrían sondearse problemáticas del orden antropológico-educacional en donde el/la estudiante sordo/a y el/la evaluador/a oyente no conformarían unidades coherentes (Skliar, 2003).

En este sentido, el enfoque socio-antropológico considera a la persona sorda como un miembro real (es decir, niños/as sordos/as de padres/madres sordas/as) y potencial (niños/as sordos/as de padres/madres oyentes) de una comunidad lingüística diferente y minoritaria y que posee una lengua propia; con modos de funcionamiento sociales, culturales y cognitivos propios. Dado que la gran mayoría de personas sordas tiene padres/madres oyentes y que deberán interactuar con la comunidad mayoritaria, las infancias sordas deberían ser biculturales (Skliar-Massone-Veinberg, 1995). Respetar esta condición sociolingüística implica tener en cuenta su desarrollo bicultural y lo que permitirá su desarrollo como plena persona bilingüe.

Respecto al concepto de representaciones sociales, Jodelet lo entiende como aquella actividad mental mediante la cual (tanto individual como grupalmente) se conoce e interpreta la realidad. Esta actividad genera que se afiancen posturas y puntos de vista relativos a distintos aspectos del orden de lo social y simbólico al modo de saberes que se comparten socialmente (Jodelet, 1986). Históricamente las personas sordas han debido lidiar con la marginalidad del sistema por no contemplárseles todos los derechos como a cualquier ciudadano/a. Este cambio en la representación acerca de la persona sorda y el reposicionamiento al considerarlas personas bilingües abriría un campo de acciones y efectos que inciden y repercuten directamente en su educación.

Por último, en términos de lo que implica llevar adelante una enseñanza al servicio del/de la aprendiente de una L2 y de lo que efectivamente redundará en su desempeño, C. Miki Kondo fórmula que toda persona que aprenda una L2, al manejar una L1, ya sabría mucho de antemano sobre esa L2 (C. Miki Kondo, 2010). En este sentido, será suficiente presentar los datos de entrada para activar las reglas innatas.

Con una perspectiva que apunta hacia una gramática pedagógica⁶, las reglas deberán estar direccionadas hacia las necesidades del/de la aprendiente y tenderán a no profundizar aspectos que llevarían a la confusión. Atendiendo al nivel del/de la estudiante, con una exposición clara, este tipo de gramática debería establecer una herramienta que apunte a saber qué hacer con la lengua, sin desconocer su poder globalizador, mediante prácticas adecuadas y contextualizadas, y favoreciendo a una construcción creativa de la lengua (C. Miki Kondo, 2010).

➤ Descripción del caso trabajado:

L. contaba con quince años de edad al momento de la investigación. Junto a sus padres habita en una localidad cercana a la ciudad de Rosario. Su caso, en un curso de segundo año con la materia Lengua y Literatura, sólo me fue mencionado, y al pasar, por la directora de la institución sin más aclaraciones. Solo me informaron que su profesora señante iba a estar presente en las clases (solo en una por semana, la materia consta de dos encuentros semanales). Esto conllevó a tener que gestionar las entrevistas y materiales por fuera del acompañamiento de algún departamento pedagógico o de la misma dirección. La institución es de carácter privado, con una asistencia mayoritaria de sectores sociales acomodados o medios.

Desde el primer momento la estudiante se mostró muy predispuesta. En principio, yo no estaba tan seguro de que estuviese comprendiendo lo que le decía, o si ella podía leer los labios (luego me enteraría de que sí, por lo cual la precaución de no dar la espalda fue constante). Así de poca fue la información que hemos recibido en el contexto del comienzo del ciclo lectivo con un curso nuevo. El día que conocí a L. su

⁶ Con la expresión *gramática pedagógica* se designa el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes. Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE).

profesora señante no había llegado, por lo cual la presentación fue directa entre ella y yo. Esto, en un principio, no impidió la comunicación.

Su profesora señante me contó que L. tuvo un diagnóstico tardío de su hipoacusia. Un poco por negación, otro por desconocimiento, su madre (única persona encargada) tardó en generar los medios para la educación que la condición de L. requería. Si bien se comunicaba mediante señas con su profesora, esta lengua la fue desarrollando con un cierto desfase, es decir, ya levemente fuera de su período crítico⁷, aquel con mayor predisposición para el desarrollo de una función que otra. Aclaramos que L. es hija de padre y madre oyentes. A su vez, tiene un implante

coclear lo cual le posibilita tener un muy leve registro tanto de lo que llega a escuchar como de lo que llega a proferir.

A medida que iba conociéndola y con el correr de las clases, yo noté dos cuestiones. La primera era que la adaptación curricular de L. se estaba llevando a cabo de manera muy parcial, partiendo del hecho de que su profesora señante estaba presente solo en una de las dos clases semanales. Este dato lo creemos muy importante, dado que yo notaba que el día en que su profesora no venía a clase, ella tenía alto grado de inasistencia, conllevando a su propia desmotivación para estar en la clase y con el correlato en su rendimiento académico. Esta adaptación a la que aludimos constó, a priori, de lo que su profesora señante me comentó acerca de la labor de L. en los años anteriores con la misma asignatura y con otras áreas. Al no haber tenido L. una experiencia del todo satisfactoria (en general y en todos los campos disciplinares, dado que quedaba muy librado a la voluntad de cada docente), acordamos con su profesora señante trabajar sobre la selección de ciertos contenidos en especial (el texto y sus funciones), apoyándonos en recursos explicativos mayormente visuales. Por lo cual a lo largo de ese año se ha trabajado como eje central el texto expositivo, el texto periodístico (con sus variantes), las tramas textuales y en especial, las diferencias entre el texto con función informativa y el texto con función poético-literaria. Dentro de la función poético-literaria, las distintas categorizaciones de género

⁷ Ver https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm

(poético, dramático, narrativo) y dentro del género narrativo las diferentes subcategorizaciones (realista, fantástico, maravilloso) poniendo acento en la lectura, comprensión, identificación y producción de estos. Se decidieron estos contenidos por entender que son los que le posibilitarían un abanico de conocimientos claros a la hora de diferenciar y producir textos en un nivel social, relacional y laboral.

En este sentido, los objetivos planteados para la enseñanza de L. fueron que ella pueda leer, identificar, comprender y producir textos según sus distintas funciones. Entendiendo la gestión curricular como una suerte de bisagra entre la planificación y la práctica educativa, y que su tratamiento y estudio conlleva decisiones interdisciplinarias (Salinas, 1995) llegamos a la determinación de redimensionar la enseñanza de L. desde otra perspectiva respecto a la que venía siendo llevada a cabo años anteriores. De este modo se nos fue conformando una nueva mirada sobre la enseñanza de la estudiante. El horizonte propuesto era aquello que se pretendía que la estudiante logre entender, abstraer, internalizar y producir de una asignatura que estaba siendo dada en una L2 señaada en su L1 (LSA), aprendida esta última, como ya se aclaró, pasado levemente ya su período crítico.

El trabajo en la trayectoria de L. fue estructurado en distintos momentos y con diferentes pruebas de nivel. Para tal fin se realizó el análisis de necesidades a través de distintas entrevistas con L. y su profesora señaante y la observación atenta dentro y fuera de la clase mediante ejercicios y con tareas de escritura. Algunas de estas tareas fueron producciones escritas de una presentación personal, descripciones de personas, cosas y situaciones, identificación de actos de habla y de clases de palabras. El modo en que esto se llevaba a cabo era mediante trabajos colegiados con su profesora señaante. Cabe aclarar que esto se realizaba sólo uno de los días de dictado de la asignatura y si se daban las condiciones para que esto se realice, dado que, conforme fue pasando el año, todo fue dependiendo de esas variables (ausencia o presencia de estudiante y profesora señaante).

Mediante este trabajo de tipo escalonado fue importante el seguimiento que se le realizaba por parte de un equipo de trabajo de una institución privada extraescolar del cual su profesora señaante era una de las integrantes. El mismo constaba de una

psicóloga, una fonoaudióloga y la misma profesora de LSA. La función de este equipo era integrar los distintos contenidos, más todo lo dado en las distintas clases y así clarificar con L. lo que pudiera haber quedado como aprendizaje 'incompleto'.

El proceso de enseñanza fue uno basado en contenidos y habilidades. Es decir, la propuesta era trabajar lo específico del lenguaje y de las formas textuales en función de determinados contextos. Se eligió esto en conjunto con la profesora señante de L. ya que se consideró lo más prioritario según el año curricular en curso (sin dejar de lado los aspectos que se debían contemplar específicamente del español⁸). A la luz de los conceptos y formulaciones sobre el problema de los géneros discursivos (Bajtín, 1982) y del mencionado dilema que esta comunidad transita a la hora de insertarse social y (en especial) laboralmente, se planificó un currículum en el que se incluyeran los aspectos relacionados a las funciones de los textos en el sistema de la lengua. Siguiendo al mismo autor, la premisa fue que L. logre comprender, identificar, diferenciar y producir textos utilizados en distintas esferas discursivas.

En primer lugar, la metodología que convenimos con su profesora fue que el día que ella estuviera presente se desarrollaran los aspectos teóricos con, al menos, un ejemplo por concepto trabajado para realizar un ejercicio práctico. Esto fue así debido a que ese día se trabajaría mejor la mayor carga explicativa de la materia, en términos de presentación de temas, exposición de ejemplos y alternativas para cada caso. El día que su profesora no asistiera, me ocupaba de presentarle algunas partes prácticas (pero ya explicadas en la clase inmediatamente anterior) que pudiera trabajar en dupla con alguna de las compañeras que solían sentarse junto a ella. En este sentido, cobra mucha importancia la motivación, entendida como una de las variables afectivas más importantes a la hora de aprender una L2, ya sea por factores intrínsecos a las personas o de rasgos más sociales, pero también supeditado al contexto socio-cultural, económico y político de cada aprendiz.

⁸ Hemos decidido no clasificar su nivel de español según los parámetros del MCER dado que consideramos que no se ajusta a la necesidad del caso. Por lo cual determinamos que el nivel de español de L. era un nivel medio y entendible de español escrito.

Posteriormente a esta etapa se trabajaron las características de cada tipo textual según su función (informativa, apelativa, expresiva, literaria), comparando y ejercitando cada caso. De este conjunto conceptual se aplicaron los aspectos generales textuales al caso del texto informativo plasmado en dos modelos: el texto expositivo y la noticia. Las diferencias entre ellos, las funciones sociales que cumplían formando parte ambos de la función informativa. Concretamente sobre texto expositivo se puso énfasis en los procedimientos explicativos: se trabajó la definición, la reformulación, la comparación, el contraste, la causa-consecuencia, la ejemplificación y la clasificación. Los ejercicios consistían generalmente en identificar cada uno de estos procedimientos, que pudiera dar cuenta de ellos (mediante una mínima explicación) y luego que pueda producir algún ejemplo.

Respecto al trabajo con la noticia, se trabajó la comparación con el texto expositivo, la diferenciación de sus finalidades. Se definió y diferenció a la noticia dentro de un conjunto de textos denominados periodísticos (principalmente nota de opinión, entrevista y crónica).

Sobre el final del trimestre la tarea se focalizó en fortalecer lo visto, a lo que se sumó para el examen cuatrimestral un recurso audiovisual. Para ese examen, dado que con el resto del curso se había leído el libro “Rebelión en la granja” de George Orwell, creímos conveniente que L. (luego de conversarlo con su profesora y habiendo hecho tareas con ejercicios de tramas textuales) explique en un texto expositivo (con predominio de trama narrativa y descriptiva) lo que pudo visualizar en la película homónima que contenía subtítulos.

De esta manera, para ese primer examen cuatrimestral, la dinámica fue que días antes se le proporcionó el texto expositivo sobre el que trabajaría con su profesora en lo que respecta a la comprensión global. Sobre este texto la consigna estuvo orientada a que identifique y transcriba cuatro procedimientos (comparación, un contraste, una definición y una causa consecuencia). Luego el trabajo se centró sobre una noticia. Posteriormente, mediante pequeños fragmentos de distintos textos, debía explicar qué tipo de función tenían y por qué. Finalmente, el último ejercicio era sobre la película:

consistía en que llene la parte del texto tomando como indicio la primera parte de algunos párrafos ya dados.

La segunda parte del año presentó cierta dificultad en la continuidad y asistencia de la profesora señante de L., y, en consecuencia, de L. misma. La mayor parte de las veces que intentaba explicarle algo específico o algún concepto en especial, me manejaba mediante el pizarrón. Al yo no tener conocimientos de LSA, costó un poco más que L. mantuviera la participación y constancia en las tareas. En general se notó que había bajado considerablemente su motivación, al notar cierto límite en la comunicación con los y las profesores en general, y sus compañeros y compañeras en particular. Al momento de una reunión plenaria donde asistieron su profesora y el equipo que seguía su caso, pude notar que el conjunto de docentes tenía el mismo estado de desorientación que yo tenía en un primer momento. Destacamos una actitud un tanto desinteresada por parte de la Institución, en términos que no proporcionó mayor soporte para abarcar, tratar y trabajar el caso de manera seria. En definitiva, en lo que a nuestra materia concierne, hubo cierto retraimiento general de parte de L. que tuvimos que revertir de algún modo. Convenimos con su profesora trabajar más en conjunto aún, manejándonos por medios alternativos que nos sirvieron para procurar que L. avanzara.

Los contenidos previstos para esta segunda etapa tenían que ver con problematizar un poco más las características textuales, enfocándose especialmente en la diferenciación entre función informativa y función literaria. Respecto a esta última función, se problematizaron conceptos como ficción (en términos de invento), narrador/a (diferenciándolo de autor/a), personajes (principales y secundarios), temas (principales y secundarios) y, por último, los géneros narrativo, poético y dramático (introduciendo, dentro del narrativo, el concepto de cosmovisión y diferenciando la realista de la fantástica y la maravillosa). Finalmente, se pudieron trabajar elementos y recursos poéticos que en el caso de L. se centraron en cuatro: la metáfora, la personificación, la anáfora y las distintas imágenes sensoriales. Este último contenido

tuvo bastante repercusión en L. dado que se propuso una actividad lúdica que se trabajó en conjunto con todo el curso en el marco de la Maratón de la lectura⁹.

La propuesta incluía la escritura y la grabación en audio de cada poema leído por sus autores/as. En principio, el entusiasmo se dio por cómo fue presentado su aspecto de juego integrador (de contenido curricular y del conjunto de estudiantes) y en el que se ponían *en juego* distintas competencias. Luego, por cómo se previó plasmarlo, a modo de muestra. L. tuvo una implicación muy favorable desde el inicio, trabajando en dupla con una compañera y logrando producir su poema y grabar el audio en su celular.

Por último, al momento de realizarse la segunda evaluación cuatrimestral, la dinámica fue la siguiente. En base a un cuento que L. leyó y trabajó junto a su profesora, se le realizaron una serie de preguntas sobre tipo de narrador/a, tipo de relato según el género, tipos de personajes y tema principal. A continuación, mediante unas definiciones, debía unir con flechas aquellas correspondientes a los textos informativos y aquellas correspondientes a los textos literarios. Luego, mediante la lectura de una poesía, que también había trabajado con su profesora, se le pidió que identifique y transcriba una metáfora, una anáfora, una imagen sensorial y una personificación. Por último, un ejercicio en relación con los distintos géneros literarios vistos: por medio de indicios, se le pedía que indique a qué categoría correspondía.

Propuesta de resolución

Al momento de realizar el análisis de necesidades de la estudiante, se tomaron como

⁹ Este es un evento anual promovido por la Fundación Leer, que lleva ya algunos años de realización y que toma como motor realizar distintas actividades que lleven como eje principal a la lectura. En nuestro caso, con el curso entero, se comenzó tomando como punto inicial frases sacadas de distintos libros de poemas proporcionados a cada uno/a que sirva como puntapié para un texto poético propio. L. formuló el suyo apoyándose en el trabajo con otra compañera. El conjunto de textos fue exhibido a modo de 'ropa tendida' en distintas cuerdas puestas a lo largo del aula, se acondicionó con el audio de cada poema, música relajante de fondo, luces y aromas acorde a la propuesta.

punto de partida tanto un trabajo escrito (realizado con todo el curso) en el que se debía escribir una presentación personal, así como las primeras series de tareas pautadas. La idea era recabar la información necesaria para poder tener real conocimiento del nivel académico de L. Según el uso que ella hacía de las frases, el modo en que las estructuraba, la forma en que conjugaba los verbos y el género que le atribuía a las persona y objetos, se llegó a la conclusión de que cumplía con el criterio que corresponde a una estudiante de nivel medio.

En el análisis de errores se notaba que elidía preposiciones (construyendo frases del tipo **me fui casa*, o **esto es Lucía*, donde falta 'a' en el primer caso y 'de' en el segundo). Se notó cierta dificultad para poder atribuir personas gramaticales a los verbos conjugados, cuando no los escribía sólo en infinitivo (al estilo **yo mirar tele*). Estos se identificaron como errores locales, es decir aquellos menos serios que los globales, dado que no afectan la comprensión. Se trabajó en paralelo con su profesora sobre este punto, pero a lo largo de su cursado pudo evolucionar muy favorablemente, encontrándose apenas algunas transferencias leves¹⁰. Para poder determinar estas transferencias fue preciso interiorizarnos en algunas dinámicas de la LSA para así comprender ciertas operaciones de sentido y elipsis que se gestan en pos de un mayor entendimiento, como lo son las señas metonímicas y comprender que la flexión verbal será inferida según el contexto de aparición. Cabe aclarar que Skliar et al. sostienen que todas las lenguas de señas muestran interferencias lingüísticas por constituir situaciones de lenguas en contacto (Skliar-Massone-Veinberg, 1995).

Las entrevistas que se realizaron con su profesora y con L. y su profesora presente, determinaron que lo que la estudiante necesitaba era poder 'ordenar' los contenidos si se le dejaba en claro dónde se apuntaba con lo programado. El dictado de la materia en simultáneo con las señas que su profesora realizaba (el día en que estaba en la clase) fue el modo en que se desarrollaron cada uno de los contenidos. Cada clase

¹⁰ Existe cierta tendencia en la LSA a señalar metonímicamente, o sea, estableciendo relaciones por contigüidad. Por ejemplo, en el caso de las señas sustantivas concretas se da el caso del tipo *característica prototípica-objeto designado* (la seña de 'techo' para referirse a 'casa') y *actividad prototípica por objeto designado* ('la brazada de nadar' conforma 'el objeto pileta') (Marínez- Morón Usandivaras, 2013). Atribuimos estos errores locales posiblemente a algún tipo de transferencia desde la LSA en donde los verbos podrían ser señados y comprendidos en infinitivo.

que esto sucedía, posteriormente a la misma, teníamos una breve charla con la colega (generalmente, ya en el recreo entre clase y clase, confirmando que la gestión de la enseñanza de L. no se hizo con un acompañamiento mentado y garantizado por la Institución, sino que, lejos de eso, quedó completamente por cuenta nuestra). Fue en cada uno de esos encuentros que realizábamos el seguimiento de la evolución de L., dejando en claro la precariedad de las circunstancias.

Las dificultades que se presentaron en términos de comprensión textual (como, por ejemplo, entendimiento general y en detalle de textos, aspectos relacionados con sufijos pronominales del tipo 'escribirla' o la comprensión y sentido de los signos ortográficos) fueron trabajadas, además, en conjunto con el equipo de trabajo ya mencionado. En lo que refiere a este punto, todas las decisiones fueron consensuadas con su profesora. Se determinó que, si se iban a trabajar textos largos, L. los tendría con anticipación (una semana antes). Asimismo, las tareas podían variar entre una semana o dos para su entrega. Los ejercicios realizados en clase apuntaban a una resolución relativamente rápida, ya que era la aplicación del contenido dado a un ejercicio acorde. Aclaramos que la dinámica era programada con la totalidad de estudiantes, posibilitando dinámicas integradoras. Es decir, L. acompañaba las mismas actividades del curso, con la variante de tener a su profesora señante que le traducía las consignas, lecturas y explicaciones y con una adaptación en el tipo de ejercicio, pero trabajando el mismo contenido curricular. En el caso de las evaluaciones cuatrimestrales, el modus fue el mismo, con el aditivo de que ella sabía de antemano las posibles actividades que podrían llegar a pedírsele según el contenido trabajado con cada tema.

Según los resultados de los ejercicios realizados en la clase y las tareas proporcionadas, se pudo constatar que mediante la redimensión de la educación de L. desde una mirada del español como L2 se logró un muy buen rendimiento en comparación al trabajo llevado a cabo con el mismo campo disciplinar en años anteriores (teniendo en cuenta lo ya mencionado acerca de la representación social que recae sobre este tipo de estudiantes y las variables que se dirimían entre el tándem éxito/fracaso y que sólo condujeron a estigmatizar su enseñanza). Las evaluaciones cuatrimestrales fueron las pruebas de ello: L. alcanzó los objetivos

planteados en lo referido a lograr leer, comprender y producir los distintos ejemplos de los modelos textuales trabajados que presentaban características variadas. En este punto se procuró (y consensuó junto a su profesora) que estas evaluaciones cumplan con las características (Bordón, 2014) de validez (es decir, que midan lo que esperábamos que midan; validez como constructo y concepto que conduzca a la aceptabilidad), fiabilidad (es decir, la consistencia de sus resultados) y la viabilidad o aceptabilidad (como consecuencia de su validez y posibilidad de ser administrada). Debido a que la realización de estas evaluaciones fue un trabajo colegiado y a la luz de los resultados obtenidos, hemos podido constatar la consistencia y mediciones que se pudieron recabar sobre la dinámica propuesta, a la vez que se confirmó que la misma podía ser una alternativa productiva y efectiva en la enseñanza de L. Los dos exámenes cuatrimestrales han funcionado como la ostentación del trabajo llevado a cabo en su enseñanza, a la vez que, como dijimos, fue una tarea compartida con su profesora, lo cual supone una doble mirada sobre estas evaluaciones. Incluso el modo en que estas fueron corregidas apuntaron tanto a la crítica como a la reflexión por parte de L. sobre lo trabajado, considerando en todo momento su punto de vista. Se eligió esta modalidad por considerarla la más pertinente y que pudiera tener el mayor alcance a largo plazo. Es decir, que L. constata empíricamente a colación de qué se le marcaba o resaltaba lo que se debía mejorar o corregir. En este sentido, las correcciones realizadas (tanto en actividades en general como en tareas y evaluaciones) podemos decir que fueron explícitas en términos de que nos aseguramos que sean percibidas como tales, dando tiempo a L. para la autocorrección y considerando la interlengua que ella demostraba tener (Gómez del Estal, 2004).

Otro aspecto para destacar es el impacto positivo que los resultados de estas evaluaciones, así como los de las distintas tareas y ejercicios, tuvieron en la trayectoria de L. La negociación y razonamiento del tipo de información que recibió efectivamente incentivó otro tipo de habilidades (por ejemplo, el trabajo con textos cada vez más extensos), así como una participación más activa en términos de lo que consultaba o respondía en clase sobre las distintas actividades grupales o individuales. La forma en que L. interactuaba y consultaba o respondía en clase cuando estaba su profesora señañante era mediante la interpretación de lo que ella expresaba y que su profesora socializaba. Cuando su profesora no estaba presente (en la segunda clase semanal

de la asignatura) L. ya traía consultas puntuales por escrito o expresaba su inquietud mediante una mínima selección de gestos que compartíamos, con la conciencia de mi parte en todo momento que debía hablar de frente para que ella pudiera completar el sentido de lo que le explicaba con la lectura de labios.

Algo a destacar respecto a la adaptación general de L. es el hecho ya aludido acerca de que su profesora señante estuviese en dos asignaturas solamente, de un total de, al menos diez. Consideramos que este factor está sustentado en una representación social con signo negativo respecto a la expectativa de la enseñanza de L., por extensión, de las personas con sordera. Comportamientos y decisiones de este talante solo contribuyen a seguir marginando esta población escolar y social.



Conclusión

Consideramos que en una educación intercultural y bilingüe se encontraría el espacio propicio donde plasmar las negociaciones entre las culturas, habilitando el espacio para que emerjan y se visibilicen los significados entre los distintos grupos sociales. El caso trabajado con L. en donde se redimensionaron los contenidos con una perspectiva diferente es un claro ejemplo de ello. El punto que creemos que habría de alcanzarse mediante una propuesta intercultural y bilingüe es uno en el que se propenda al desarrollo de una competencia intercultural de los sujetos (adaptada al caso de personas sordas) entendida como aquella que brinda habilidades y actitudes que permitan observar e interpretar esa diversidad.

Por otro lado, es menester establecer las condiciones para un diagnóstico sociolingüístico con el fin de realizar una planificación de políticas lingüísticas determinando la importancia y urgencia que amerita el caso de la comunidad sorda. Este diagnóstico debería establecer qué función cumple la LSA para la comunidad sorda y realizar un relevamiento y clarificación acerca de qué manifestaciones y valoraciones expresan los usuarios de la LSA con relación a la lengua mayoritaria (el

español hablado en Argentina). El caso de L. muestra claramente la urgencia que esto amerita.

El proyecto de ley de reconocimiento de la LSA como “lengua natural de las personas sordas” debería ser un paso adelante en la verificación de lo que la misma promulga. Vemos que existe una contradicción al proponer una educación bilingüe según plantean los Aportes para la alfabetización de alum@s con discapacidad visual y auditiva en la cual no se proporcionan los medios ni la formación acorde para que esto se lleve a cabo plenamente. En el caso que hemos descrito, L., como lo enuncia el proyecto de ley ya mencionado -así como los/as autores/as postulados/as- debería tener una educación bilingüe intercultural en todas las áreas de la escuela media, y no solo en algunas, hecho que criticamos por generar una apariencia de adaptación o consideración que no se condice con los hechos.

Aprobar el proyecto de ley acrecentaría la justicia a la luz de la comprensión, respeto y garantía de los derechos de la minoría y de ese modo posibilitaría la calidad de ciudadanía plena de este grupo para valerse en la cultura escrita. De este modo, el tipo de intervención a realizar se la puede cuadrar como una intervención sobre el estatus de la LSA, es decir, una acción que proponga modificar su función, su estatus y su relación con la lengua mayoritaria.



Bibliografía

Acuerdo marco para la educación especial, Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación. Serie A No. 19. (1998). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002513.pdf> (última consulta 20/12/2021).

Aportes para la alfabetización de alum@s con discapacidad visual y auditiva. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Recuperado de

http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/Aportes_alfabetizacion_alumnos_discapacidad_visual_y_auditiva_FINAL.pdf (última consulta 20/12/2021).

Bajtín, M. (1982) “Estética de la creación verbal”. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf> (última consulta 20/12/2021).

Balcazar, Fabricio E. Investigación acción participativa (iap): “Aspectos conceptuales y dificultades de implementación.. Fundamentos en Humanidades” [en línea]. 2003, IV (7-8), 59-77. ISSN: 1515-4467. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804> (última consulta 20/12/2021).

Bordón Martínez, Teresa (2015) “La evaluación de segundas lenguas (L2): Balance y perspectivas”, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages, ISSN-e 2014-8100, Núm. 4, 2015, págs. 9-30, recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1mTugt95GEaLL510oDzvlao-D0v34b-qg/view?usp=sharing> (última consulta 20/12/2021)

Castellano Vega, I. (2010). “Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos”. MarcoELE 10(Reedición de Expolingua 2002. Pp. 23-35. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf (última consulta 20/12/2021)

Cifuentes Honrubia, J. “Gramática y segundas lenguas.” Revista española de lingüística aplicada, ISSN 0213-2028, Vol. 10, 1994-1995, págs. 69-90 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958116> (última consulta 20/12/2021)

Correa, Y. y Piedrahita D. N. “Español escrito como segunda lengua en sordos señantes universitarios, desde el reconocimiento de la identidad sorda.” Recuperado de [file:///C:/Users/augus/Downloads/341885-Texto%20del%20art%20culo-194272-1-10-20200429%20\(2\).html](file:///C:/Users/augus/Downloads/341885-Texto%20del%20art%20culo-194272-1-10-20200429%20(2).html). (última consulta 13/12/2021)

CVC (Centro Virtual Cervantes). “La hipótesis del período crítico.” Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm (última consulta 20/12/2021).

DIARIO POLÍTICA ARGENTINA - “Lenguaje de señas: Massa recibió a la Confederación Argentina de Sordos para avanzar en una ley.” Recuperado de <https://www.politicargentina.com/notas/202108/39051-lenguaje-de-senas-massa->

[recibio-a-la-confederacion-argentina-de-sordos-para-avanzar-en-una-ley.html](#) (última consulta 13/12/2021).

Fernández Soneira, A. M. "La enseñanza de español como segunda lengua para personas sordas" (2004) ASELE. Acta s XV. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de dialnet.unirioja.es (última consulta 20/12/2021).

Gardner, R. C., Y Lambert, W. E. (1959). "Motivational variables in second language acquisition." *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.) Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/216308568_Motivational_variables_in_second_language_acquisition_A_study_of_Francophones_learning_English/link/567401dd08aee7a42745a575/download (última consulta 20/12/2021)

Giacobbe, J. (2010). "Adquisición de lenguas extranjeras: Interacción y desarrollo del lenguaje". En revista Puertas Abiertas. Recupera de [http://intranet.flacso.org.ar/sites/default/files/webform/Giacobbe Interacci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20del%20lenguaje.pdf](http://intranet.flacso.org.ar/sites/default/files/webform/Giacobbe%20Interacci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20del%20lenguaje.pdf) (última consulta 20/12/2021).

Gómez del Estal, M. (2004) "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, págs. 767-787 recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/go_mez01.htm (última consulta 20/12/2021)

Jodelet, D. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Serge Moscovici (1986) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 469-494. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teor%C3%ADa (última consulta 20/12/2021).

Lissi, M. R et alia, (2012). "El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: Sus Implicancias para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Escrita." <https://cultura-sorda.org/el-enfoque-bilingue-en-la-educacion-de-sordos-sus-implicancias-para-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-la-lengua-escrita/> (última consulta 20/12/2021).

Martínez R., Morón Usandivaras, M. (2013). "Metonimia e iconicidad cognitiva en

señas sustantivas concretas de la lengua de señas argentina (LSA)”. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27355> (última consulta 20/12/2021).

Miki Kondo, Clara (2010) “Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramáticapedagógica” en Revista MARCOELE. Nro. 10 Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.miki.pdf (última consulta 20/12/2021).

Morales García, A. M. (2015) “El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza.” Boletín de Lingüística. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/347/34748803005.pdf> (última consulta 20/12/2021).

Poggi, M. (comp.) (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz. Capítulos 1 y 2. Recuperado de <http://intranet.flacso.org.ar/sites/default/files/webform/Apuntes%20y%20aportes%20para%20la%20gestion%20curricular.pdf> (última consulta 20/12/2021).

Proyecto de ley, Sumario “Incluyese la enseñanza de la lengua de señas argentinas en la currícula escolar declaresela como “lengua natural de las personas sordas”, en todo el territorio argentino”. Expediente 2953-D-2019 Fecha: 11/06/2019. Recuperado de <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=2953-D-2019> (última consulta 20/12/2021).

Rusell, G., Lapend, M. E. (2010) “Alfabetización de los alumnos sordos: español como lengua segunda.” Recuperado de: <https://silo.tips/download/alfabetizacion-de-los-alumnos-sordos-espaol-como-lengua-segunda-gabriela-rusell> (última consulta 20/12/2021).

.....(2016) “La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera.” Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19972000/H/2/H2093401.pdf> (última consulta 20/12/2021)

Sánchez-Casas, R. M. (1999). “Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe.” En De Vega, M. y Cuetos, F. *Psicolingüística del español*.

Madrid: Editorial Trotta.

Skliar, C. Massone, M.I. Veinber, S. (1995) "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo." Recuperado de:

<http://www.escriptorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-massone-veinberg-acceso-ninos-sordos-al-bilinguismo-1995.pdf> (última consulta 20/12/2021)

Varela, L. (2014). "Para un plan de implementación de la ley de portugués." En: E. Narvaja de Arnoux y S. Nothstein (ed.), *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (pp. 121-150). Buenos Aires: Biblos.

Varela, L. (2008). "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?". En F. Piñón (dir.), *Indicadores culturales 2007* (pp. 164-173). Caseros: EDUNTREF. Recuperado de

<https://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf> (última consulta 20/12/2021)

Veinberg, S. (2002) "La perspectiva socioantropológica de la Sordera". Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/wp>

[content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf) (última consulta 20/12/2021). Rosario y Oliveros, Santa Fe, República Argentina, diciembre de 2021.

Educación internacional en perspectiva intercultural: las nuevas tecnologías y la gestión creativa como motor del cambio

Andrea Hidalgo y Elizabeth Colorado Herrera

Germán Doin (2018)

La Educación Prohibida

De acuerdo con el informe del año 2008 de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO*, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social; entre sus objetivos se propone estar al servicio del desarrollo humano y así, transformarse en instrumento para reducir la pobreza y la exclusión en todas sus formas. La educación es también un clamor de amor por la infancia y la juventud, las cuales tenemos que integrar en nuestras sociedades que, en un futuro ideal, deben ser cada vez más justas y lograr un mayor diálogo intercultural.

La noción de bien común se enmarca dentro de un proceso participativo y no individualista. El conocimiento forma parte de la herencia común de la humanidad. Dada la necesidad de un crecimiento sostenible en un mundo cada vez más interconectado, la educación y el conocimiento deberían ser considerados bienes comunes globales.

En este sentido, la UNESCO (2008), como laboratorio global de ideas, propone mejorar nuestra comprensión de las grandes posibilidades que implica el avance tecnológico para la educación y la sociedad. Se inspira en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible.

La idea de intercambio, tal como hemos expresado las autoras junto al Dr. Wilton García (Extraprensa, 2018:72):

...es una mezcla de puntos heterogéneos que pueden ser simples o profundos, de acuerdo con cada influencia que se pueda recibir o expresar. El cambio metafóricamente atraviesa pasajes, puentes. Como en cualquier relación social uno influencia al otro y, tal vez, eso alterna/altera la condición del otro en el mundo. Cuando se mezclan diferentes personas, objetos y sus contextos, el encuentro provoca cierta contaminación que surge de la mezcla e interacción entre sus protagonistas.

Creemos que, reconocer los códigos interculturales latinos en nuestro relato de experiencia, es un factor importante para el desarrollo económico y social. En esta dirección, las mediaciones culturales son un recurso indispensable. La sociedad contemporánea necesita repensar sus valores, incluso los de elección política y/o consumo.

Desde esta perspectiva, entendemos que es imprescindible encontrar diferentes modos de acceso y formas de didactizar (Chevallard, 2005) el conocimiento, lo que apunta a la democratización de los saberes y a la desmitificación y deconstrucción de lo diferente. Surge, entonces, una pregunta para problematizar el debate: ¿cómo desarrollar proyectos internacionales que puedan promover efectivamente la diversidad cultural en América Latina? Como indica la OEI, en su Carta Cultural Iberoamericana, documento aprobado en Uruguay en 2006, en ocasión de la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, es necesario reconocer expresamente la importancia de reforzar el papel de la cultura en la promoción y consolidación de los derechos humanos y la necesidad de que el diseño y gestión de las políticas culturales se correspondan con la observancia, el pleno respeto y la vigencia de los derechos humanos apoyando y desarrollando estrategias de internacionalización.

Y es, en este sentido, que tanto la Universidad Tecnológica Nacional-UTN como la Facultad de Tecnología-Fatec comienzan a repensar y enriquecer su marco de referencia. La UTN fue fundada en 1959 con el objetivo de crear, preservar y transmitir el conocimiento cultural universal y técnico en el campo de la tecnología, siendo la única universidad nacional del país con la ingeniería en el foco central de

su estructura académica. A modo reduccionista, es posible afirmar que la UTN presenta dos características que la distinguen del resto de las instituciones del sistema universitario argentino. Es la única universidad del país que tiene a la ingeniería como prioridad en su oferta académica y carácter federal, por incluir a todas las regiones de Argentina.

Por su parte, la FATEC de Itaquaquecetuba, hace parte del Centro Paula Souza (CPS), fundado en 1969, es una autarquía del Estado de São Paulo, presente en 368 municipios con 223 Escuelas Técnicas, 73 Facultades de Tecnología y alrededor de 322.000 alumnos. Además del bachillerato con especialización en cursos técnicos y de la enseñanza superior, ofrece también cursos de posgrado, actualización tecnológica y de extensión. El CPS tiene como población objetivo jóvenes pertenecientes a familias de estrato bajo y por ello busca abrir sus puertas en regiones con población vulnerable para facilitar el acceso a la enseñanza superior pública y gratuita.

La UTN de Avellaneda en Argentina y la Fatec de Itaquaquecetuba en Brasil, comienzan a realizar proyectos de intercambio *in loco* en el 2013, amparadas por un convenio institucional, firmado por las dos universidades. Uno de los principales desafíos han sido y continúa siendo generar una mayor integración con los países de la Región.

Partiendo de las mediaciones culturales y la diversidad en América Latina, el enfoque de esta propuesta revela su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para los brasileños, en particular, en las relaciones comerciales con los países del MERCOSUR.

Entendemos que, para el desarrollo y formación profesional de nuestros estudiantes tanto argentinos como brasileños, aprender en la diversidad exige el conocimiento de los otros; es imposible pensar en una integración latinoamericana sin un enfoque integral, internacional e intercultural. Se hace necesaria una aproximación a la realidad de la Región que sea capaz de contribuir a la formación de un ciudadano global, consciente en el uso de las nuevas tecnologías con habilidades para la creación e innovación. Alcanzar el bien común mundial, tal y como propone la UNESCO, es posible en la medida en que nos reconozcamos y valoremos en las

diferencias. En línea con esta propuesta, resulta necesario aproximarnos a una integración regional bajo la perspectiva intercultural. Como se propone en “Etnicidad, interculturalidad y políticas educativas” es necesario definir el enfoque intercultural (EI):

El EI se ubica en las antípodas de las propuestas de asimilación, compatibilización forzada de pautas y valores entre la escuela y el hogar o la integración forzada de las consideradas minorías a las propuestas hegemónicas. La interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado propio como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal. Esto hace necesario no solo valorar la cultura de diversos grupos y darla en la escuela, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones que se producen dentro de ella (Hirsch y Serrudo, 2010, p. 22).

Pensando en la situación previa a la pandemia y analizándola en términos generales es posible afirmar que, mientras que en el mundo los porcentajes de movilidad subieron un 165%, en América Latina se mantuvieron estables. La situación de Latinoamérica no es nueva con respecto a la movilidad estudiantil, tal como puede verse en el informe de la UNESCO (2019).

Otro fenómeno que se da en Argentina y Brasil, en particular, según el mencionado informe, es que los destinos más elegidos por los estudiantes no son los países de la Región, sino más bien los países del hemisferio Norte.

En general, se produce un movimiento migratorio estudiantil ascendente desde el hemisferio Sur al Norte, pero en mucha menor escala del hemisferio Norte al Sur. Asimismo, la movilidad dentro de la Región es muy escasa.

En este sentido, los desafíos que enfrentan la mayoría de los países de América Latina son entre muchos: dificultad para definir procesos y equivalencias; a descentralización de los programas educativos; emergencia económica, producida por problemas políticos y de orden público, agravada con la llegada de la pandemia del COVID 19 a finales del 2019.

Los mencionados factores, entre otros que tienen que ver con la realidad de cada

país, conducen a problemas para configurar un espacio regional del conocimiento. Ahora bien, ¿cómo es posible dar respuestas a las demandas de formación profesional de calidad y a la altura de los requerimientos del Siglo XXI en el contexto planteado?

Entendemos que solo a través de una gestión creativa y con capacidad de innovación, conseguiremos brindar nuevas oportunidades educativas y de integración global. El concepto de gestión hace referencia a la acción, a llevar a cabo las responsabilidades sobre un conjunto de actividades. Proveniente del latín *creare* que significa *engendrar*, es posible entender a la creatividad como la capacidad de generar nuevas ideas, conceptos, impulsar propuestas novedosas, tener predisposición para inventar algo, la habilidad para hallar caminos originales y la voluntad para transformar el entorno (De Sousa et al., 2012).

En línea con esta propuesta, es posible pensar la gestión creativa como el atributo necesario que tienen las organizaciones para responder de manera proactiva a los retos a los que se enfrentan. Es un conjunto de principios, conceptos y aproximaciones de la administración desde un punto de vista no convencional. La creatividad permite aventurarse a nuevos territorios facilitando la exploración de nuevas posibilidades. En términos de innovación, la creatividad es el origen de ésta, promoviendo la conceptualización de ideas novedosas, además de crear procesos y marcos de referencia para su implementación. Ejemplos alrededor del mundo muestran la gestión creativa como una posibilidad que está enriqueciendo el desarrollo global. La gestión creativa camina lado a lado con el mundo actual, cada vez más cambiante e imprevisible.

La noción “contemporáneo” desestabiliza cualquier sistema, al asumir “nuevas/otras” perspectivas capaces de afrontar la hegemonía. Lo que despierta en la actualidad una (re)dimensión diferente de lo que ya pasó. De esta manera, la dinámica de lo espacial temporal es parcial, efímera, inacabada y/o escurridiza en su propia imprevisibilidad. La contemporaneidad envuelve lo intempestivo: aquello que, de hecho, paradójicamente, no asegura una representación (Hidalgo; Herrera; García, 2018: 72). Partiendo de los lineamientos que caracterizan una gestión creativa, a partir del 2012, la UTN comenzó a pergeñar un proyecto que permitiera realizar intercambios breves a fin de fortalecer los vínculos entre Argentina y Brasil.

Esta experiencia internacional, desde la UTN-FRA, busca principalmente:

La promoción del encuentro de los países de la región a partir de las lenguas, entendidas como guía de fortalecimiento entre los vínculos de nuestros países y que estas acciones tengan proyecciones en el área de la ciencia, la tecnología y la investigación aplicada (González, 2011; Gianella, 2007). Nadie discute que el reencuentro de los pueblos latinoamericanos así como la transmisión de valores y conocimientos científicos y culturales es un objetivo de los países de América Latina y en particular un rol destacado de la Educación Superior (Hidalgo; Herrera, 2017: 102).

Generamos así un Programa de una semana de educación internacional muy específico; como objetivos, nos propusimos: buscar interacción cultural, fortalecer la enseñanza-aprendizaje del español y crear oportunidades de abrir un canal de relación para el intercambio estudiantil interuniversitario.

El programa establecido contempla participación en clases de español, enfocadas en estudios contrastivos entre el portugués y el español, luego, toman clases de fines específicos, dependiendo de la carrera de origen de los estudiantes y finalmente se realizan las visitas técnicas vinculadas, en general, con el emprendedurismo y el funcionamiento de las pequeñas y medianas empresas. En la UTN-FRA, el flujo de estudiantes recibidos durante los últimos años supera los 300. En esa línea, participaron del Programa de intercambio diferentes universidades de Brasil, específicamente, a la FATEC Itaquaquetuba pudimos recibirla en dos oportunidades: en el año 2013 y en el 2017.

De esta experiencia han surgido diversas publicaciones y actividades académicas que han permitido profundizar los vínculos entre ambas instituciones. Asimismo, los procesos reflexivos sobre la experiencia han generado como resultado diversas actividades académicas que permitieron fortalecer y resignificar el intercambio académico tanto para los alumnos como para los profesionales responsables por coordinar la experiencia, como enunciamos a seguir:

- Blog elaborado por los alumnos en portugués y español

(2013-2017), publicado en <https://fatecitaqua.wordpress.com/2013-2017>. los estudiantes también fueron responsables por su realización que, vinculado a la página oficial de FATEC, era actualizada diariamente por los alumnos encargados de realizar una breve reseña con fotos y textos en portugués-español con el objetivo de informar a la comunidad estudiantil y escribir sobre diferentes puntos de vista las experiencias que consideraron más relevantes. El blog les permitió hacerse responsables por documentar su intercambio en las ediciones de 2013 y 2017.

- Invitación a la profesora Andrea Hidalgo y Elizabeth Colorado para presentar la conferencia: “Experiência de internacionalização entre a Universidad Tecnológica Nacional UTN-FRA e a Fatec Itaquaquecetuba” (2017), en el marco del Seminario de Tecnologia, Educação e Sociedade: Conhecer e inovar com criatividade.
- Artículo: Argentina-Brasil. Intercâmbio internacional em educação tecnológica, (2018) publicado en <http://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148023>
- Relato Tecnológico: Internacionalización: un camino para la inclusión (2017) publicado en <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/R8-RTEC>
- Participación en el X Congreso de Hispanistas (2018) con el tema Internacionalización: un camino para la inclusión. Resumen publicado en [http://ww.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro-de-Resumos XCBH.pdf](http://ww.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro-de-Resumos-XCBH.pdf).
- En 2019 y como resultado de la coordinación entre UTN-FRA y FATEC Itaquaquecetuba fue extendida la invitación al

ingeniero Julián

Vela UTN-FRA, quien participó como conferencista internacional del Seminario Internacional de Experiencias de Internacionalización.

Asimismo, recuperando algunos testimonios de los estudiantes, a través de entrevistas de corte cuali-cuantitativo, rescatamos que la experiencia les permitió: El aprendizaje de la lengua en inmersión lo que resultó en que se sintieran parte de la cultura local y no simples espectadores;

- La resignificación de valores familiares y culturales.
- Sentir orgullo de sí mismos, de su institución y de su país de origen.
- Mejorar sus empleos, ampliar sus listas de contactos;
- Hacer nuevos amigos y romper con prejuicios, estereotipos, etc.
- Revalorización de la identidad tanto de su institución como de su país de origen.

A modo de síntesis, a partir de la tabulación de encuestas, la opinión general del curso resultó altamente satisfactoria, como puede verse en el gráfico 1.

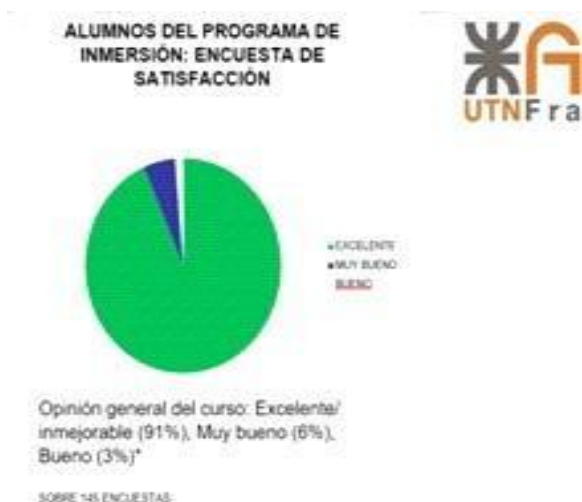


Gráfico 1: Encuestas de satisfacción

> Luego, la pandemia

La llegada de la pandemia del COVID-19 a finales de 2019, trajo consigo grandes desafíos para la sociedad como un todo. El área educativa y en particular, la enseñanza en el modelo presencial, requirió adaptarse de manera acelerada a un nuevo tipo de clases impartidas a través de diversas plataformas. Términos como: *sincrónico/asincrónico, virtual, híbrido, remoto*, entre muchos otros, dejaron de ser exclusividad de los docentes dedicados a la enseñanza a distancia para ser incorporados a la cotidianeidad de profesores y alumnos en su totalidad.

Según la UNESCO (2021), además de causar importantes trastornos en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación; la pandemia COVID-19 también ha afectado de manera adversa muchas de las actividades de internacionalización de las universidades, especialmente aquellas concernientes a la movilidad de los estudiantes y del personal. La movilidad internacional de los estudiantes se ve gravemente afectada por estos efectos, en particular debido al cierre de muchos campus universitarios, así como a las restricciones a los viajes internacionales.

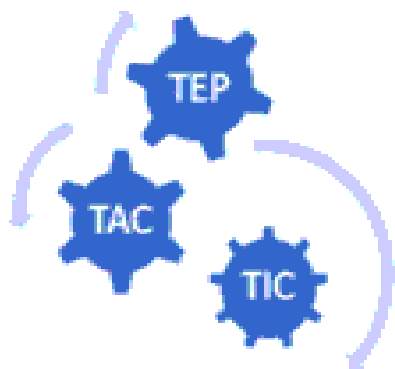
Una respuesta inmediata ha sido un aumento importante en el interés y en las actividades relacionadas con la movilidad virtual de los estudiantes (MVE). Según el citado informe, la MVE consiste en la utilización de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) para crear una colaboración transfronteriza que mejore la comprensión intercultural y el intercambio de conocimientos.

Estas actividades pueden llevarse a cabo en un entorno completamente sustentado sobre las TIC y/o como complemento de la movilidad física. Entonces, a los viejos problemas se les sumaron nuevos desafíos, cómo lograr algún tipo de internacionalización sin la posibilidad de movilizarse físicamente. Nuevamente, a través de la gestión creativa empezamos a trazar nuevos escenarios de encuentro.

Aunque es difícil de cuantificar, la UNESCO (2021) estima el aumento de la movilidad

virtual en un 60% en el último año.

Las nuevas tecnologías han aportado nuevos sentidos a la educación ya que pasan a dar respuesta a nuevas necesidades formativas transformándose en Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento-TAC. Pero cuando, además, estas nuevas tecnologías transforman el entorno potenciando las habilidades colaborativas y generando nuevas sinergias a través de un aprendizaje permanente, hablamos de Tecnologías de Empoderamiento y Participación-TEP.



MODELOS DE INTERCAMBIO Y UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Gráfico 2: Modelos de Intercambio de Nuevas tecnologías Fuente: propia

De esta manera, las TAC se convierten en una inclusión de las mismas en la educación. En la actualidad, donde los usuarios pueden interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido generado por usuarios en una comunidad virtual (con la Web 2.0) las nuevas tecnologías ya no se utilizan sólo para comunicar información o divulgar conocimiento. Ante esta nueva realidad, nace por Dolors Reig (2012), un término que aúna a estas nuevas tecnologías y que han hecho posible este cambio: las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).

Si aprendemos a usar adecuadamente las Tecnologías de Información y las Comunicaciones-TIC y las TAC para motivar a los educandos, potenciar su creatividad e incrementar sus habilidades multitarea, así como para aprovechar las sinergias entre educadores y educandos, conformaremos un aprendizaje aumentado. En este

aprendizaje aumentado, los educandos, de forma proactiva, autónoma, guiados por su curiosidad hacia un aprendizaje permanente, aprenden a sacar partido a la extraordinaria potencia de Internet como fuente de información, recursos, metodologías didácticas y estímulo permanente.

En este marco de restricciones en términos de movilidad y ante la necesidad de crear nuevas oportunidades de acceso a una educación más global, realizamos un conversatorio sobre experiencias de educación internacional con la FATEC Ferraz de Vasconcelos. En esta actividad participaron autoridades, docentes y alumnos tanto argentinos como brasileños.

Esta primera experiencia de educación internacional de manera virtual que contó con la participación de más de 250 estudiantes, comienza a marcarnos un camino. La estructura fue también pautada con antelación y se realizó un trabajo previo con cada uno de los grupos que iban a participar.

Luego de la experiencia, se realizó una encuesta a nuestros estudiantes a fin de cuantificar los resultados. Como se muestra en el gráfico, es importante destacar: que, para nuestros estudiantes, la experiencia había sido motivadora; que resultaba una oportunidad nueva y diferente y más flexible; que les permitía una mayor y mejor participación y, nuevamente, que resultaba en un *empoderamiento* en tanto que

habían podido tomar la palabra y construir vínculos desde su propia perspectiva y necesidades.

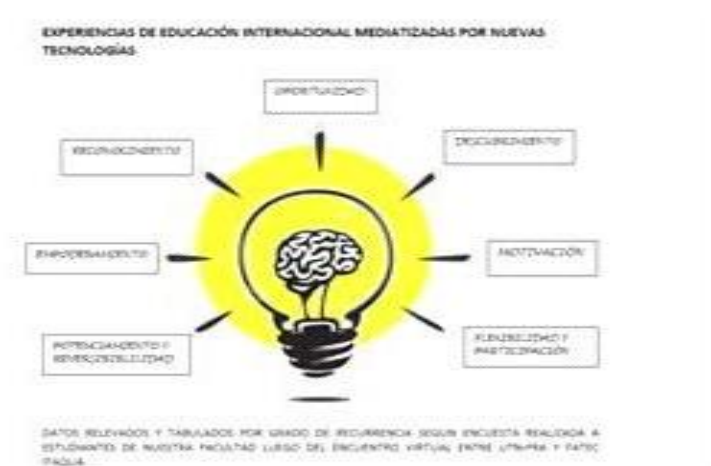


Gráfico 3: Resultados de experiencias de educación internacional mediatizadas por nuevas tecnologías

Fuente: propia

Otras experiencias de intercambio virtual con duración de 12 semanas han mostrado excelentes resultados en términos de alcance de número de estudiantes y nuevas asociaciones con instituciones de enseñanza superior de Chile, México, Colombia y Argentina. Los temas, varían de acuerdo a los grupos y disciplinas en común. La oportunidad de trabajar con interculturalidad, economía, marketing en grupos mixtos, abre un abanico de oportunidades en la riqueza de una interacción bilingüe y multicultural.

En resumen, los modelos de intercambio propuestos hasta hoy, con diferentes grados de desarrollo, han resultado altamente enriquecedores. Las nuevas tecnologías usadas en la presencialidad nos permitieron comunicarnos con fines más que nada instrumentales y, aunque fueron capitalizados de manera didáctica, la interacción entre los estudiantes no estaba atravesada de manera directa por las nuevas tecnologías.

A partir de la pandemia, las nuevas tecnologías también abrieron paso a otras oportunidades académicas, les dieron la voz a muchos que por diversas razones podrían no haberla tenido, permitieron más participación y un mayor empoderamiento de los estudiantes.

Sin pretender realizar predicciones sobre el futuro, es posible vislumbrar que post-

pandemia los sistemas mixtos serán alternativas óptimas para dar respuesta a una mejor y más variada posibilidad de oferta de educación internacional. Y en todas las intersecciones la gestión creativa, como motor de cambio, permitirán la generación de nuevos espacios de aprendizaje.

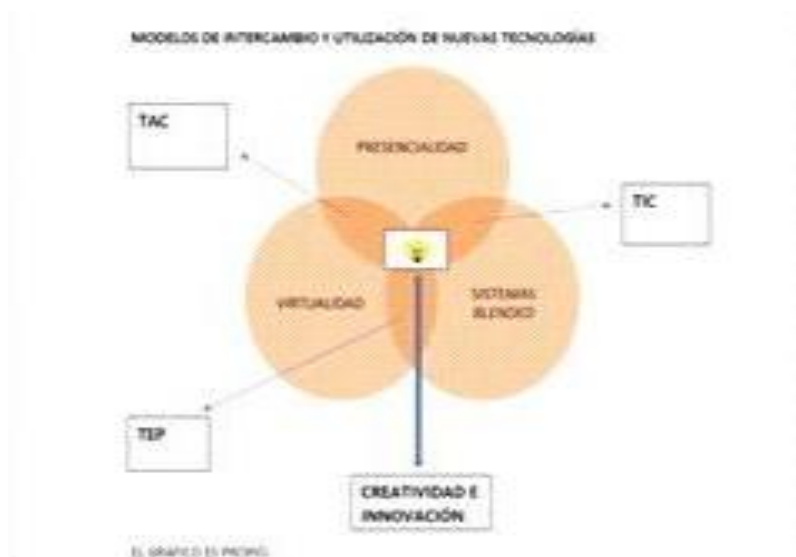


Gráfico 4: Modelos de intercambio y utilización de nuevas tecnologías

Fuente: propia

Trasponer fronteras se hace cada vez más necesario para tener una comprensión mayor del mundo globalizado del cual formamos parte. Para muchos, esta posibilidad es remota principalmente por factores de índole económica e inclusión social, resulta imperativo generar un mayor abanico de posibilidades.

➤ Consideraciones finales

Es indispensable que los educadores y los representantes de organismos educativos lideren movimientos en el sentido de crear oportunidades de manera sostenida e institucionalizada.

Esto debe ocurrir sin desestimar los aportes de las nuevas tecnologías como instrumento de participación y empoderamiento, transformando las TIC en TEP a través de la gestión creativa y en pro de una formación profesional a la medida de los requerimientos actuales. Todo esto en línea con el bien común global que propone la

UNESCO como objetivo para 2030.

Con la adhesión cada vez mayor a nuevas experiencias educativas que trasponen las paredes de la sala de clase, ganamos todos:

Primero: Los alumnos, incluidos en una propuesta de educación global, tendrán una visión de mundo más amplia, y de respeto a las diferencias que en lugar de crear barreras, aproximan. Estos estudiantes, sin duda, estarán mejor preparados y con un perfil profesional adecuado a las exigencias de un mercado de trabajo cada vez más interconectado y exigente.

Segundo: Los docentes, que podrán enriquecer contenidos programáticos, proporcionando a sus alumnos un aprendizaje que une teoría y práctica. Estas experiencias también favorecen la producción académica en forma de artículos, participación en Congresos y Seminarios como forma de sistematizar las experiencias.

Tercero: Las instituciones de Educación Superior deberán dar espacio a proyectos que atiendan a las demandas del momento actual y preparen a sus alumnos para una sociedad en permanente cambio.

Por último, gana la sociedad que recibe individuos con conocimientos y habilidades específicas, fortalecidos en su pensamiento crítico y capaces de transformarse en sujetos de su propio cambio.



Bibliografía

Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 3 ed. Buenos Aires: Aique.

Hidalgo, A; Herrera, E. (2017). "Internacionalización: un camino para la inclusión." Regit, Fatec Itaquaquecetuba, v. 8, n.2, p. 101-110. Disponible en: http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/R8-RTEC/pdf_97. Accedido el 25 de febrero de 2021.

Hidalgo, A.; Herrera, E.; García, W. (2018) Argentina-Brasil: intercâmbio internacionalem educação tecnológica. *Extraprensa*, V. 11, n. 2, p. 69-82. Disponible en: <https://doi.org/10.11606/extraprensa.2018.148023>. Accedido el 2 mar 2021.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). *Educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

Doin, G. (2018). *La educación prohibida*. Disponible en: <http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/german-doin-documental-educativo/>. Accedido el 12 de marzo de 2021.

OEI Organización de Estados Iberoamericanos. Carta Cultural Iberoamericana. XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (2006). Uruguay. Disponible en: https://www.oei.es/historico/cultura/politicas_culturales.htm. Accedido el 28 mayo de 2020

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>. Accedido el 17 feb 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). *Observatorios regionales*. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content. 2019. Accedido el 12 feb 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). *Movilidad virtual de estudiantes en la educación superior*. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/2021/02/18/sobre-la-movilidad-virtual-de-estudiantes-en-la-educacion-superior/>. Accedido el 12 mar 2021.

Reig, D. (2012). *Estudiantes, autonomía, y aprendizaje aumentado: ¿escuelas y docentes como actores clave para otorgar(les) sentido? (2012). Un Encuentro de educación 2012-2013*. Disponible en: <http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig>. Accedido el 8 mar 2021.

Regit, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 13, n. 1, p. 00-, jan/jun 2020 "Tecnologia, Educação e Sociedade." También fue entrevistado para la revista REGIT de la Fatec Itaquaquecetuba. Recuperada en <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT-ENTR>. Accedido el 22 de septiembre de 2021.

De Sousa, I.; Maza, B.; Palacio, Y. (2012). "La participación comunitaria en la gestión creativa." *Sapiens*, Caracas, v. 13, n. 1, p. 15-36, jun. 2012. Disponible en:

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext. Accedido el 8 de marzo de 2021.



Andrea Hidalgo

Coordinadora Académica del Departamento de Idiomas Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Avellaneda (Buenos Aires- Argentina), coautora del Método de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera “Por vos, Buenos Aires”, Autora del libro “Preparación para los exámenes DELE A1” Editorial Edelsa de España, Coautora de “Lenguas extranjeras con fines específicos”, Profesora en Letras (especializada en lenguas clásicas), Autora de “Estudios contrastivos chino-español”, Presidente de Exámenes internacionales DELE Instituto Cervantes en Argentina, Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Expositora y autora de diferentes trabajos de investigación sobre la enseñanza de Español como Lengua Extranjera a la población asiática y de los impactos de la Educación Internacional e Intercultural, Capacitadora docente en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera, autora y coordinadora de la Diplomatura a distancia en la Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera UTN-FRA, Responsable de grupos de intercambio estudiantiles internacionales de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria.

afhidalgoar@yahoo.com.ar

Augusto Zürcher

Augusto Zürcher es Profesor en Letras egresado de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R). Realizó el posgrado “Diplomatura Superior en Gestión y Enseñanza del Español” dictado por FLACSO. Participó en diversos proyectos teatrales y musicales en carácter de actor y músico. Reside en Rosario donde trabaja actualmente como docente en nivel medio y universitario.

augustozurcher@hotmail.com

Daniela Contursi

Licenciada en Letras Modernas con orientación lingüística. Correctora literaria. Cursó la Maestría en Antropología y el Profesorado en Letras Modernas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde 2016 se desempeña como docente de secundaria en escuelas públicas en las materias de Lengua y Literatura y Estudios Interculturales en Lenguas. Representa al Claustro de Egresados en el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades y, anteriormente representó al claustro de egresados de la Escuela de Letras de la

misma institución. Sus intereses de estudio son las lenguas en contacto, las territorialidades y la construcción de identidades.

daniela_contursi@hotmail.com

Daniela Novick

Magíster en Comunicación y Cultura (UBA), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA) y Diplomada en Gestión y Enseñanza del Español. Miembro de la Rama Latinoamericana de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM-AL). Interesada en el campo de géneros y sexualidades con el cruce de la cultura popular y masiva. Actualmente, docente de “Comunicación Oral y Escrita” en la Universidad de Palermo (UP) y auxiliar docente de “Teoría de la Comunicación” en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE).

danielajnovick@gmail.com

Diana Duarte Bernal

Candidata a Doctora en Territorio, espacio y sociedad por la Universidad de Chile, patrocinada por ANID 2022 y exbecaria COES 2021. Magíster en gestión cultural de la misma universidad y Politóloga por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, con postgrados en estudios culturales y territoriales. Docente del Magíster en Gestión Cultural de la Universidad de Chile y es parte del proyecto Archivos Migrantes, dedicado a la investigación y difusión de prácticas culturales y artísticas de comunidades de migrantes en Chile. También se desempeña como gestora cultural e investigadora independiente en las líneas de estudios culturales, ciudadanía, cultura urbana y participación ciudadana.

dianaduarte@ug.uchile.cl

Elizabeth Colorado Herrera

Colombiana. Trabajadora Social por la Universidad de Caldas en Colombia, con Posgrado en Administración de Recursos Humanos por la Universidad Braz Cubas en Brasil y Mágister en Español y Literaturas Española e Hispano Americana por la Universidad de San Pablo en Brasil. Vive en Brasil desde 1997. A partir de 2001, se dedicó a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, tanto en universidades privadas, como del Estado de San Pablo. Actualmente, es profesora y coordinadora de prácticas de la carrera de Secretariado en la Faculdade de Tecnologia-Fatec de

Itaquaquecetuba de Brasil. Además de la docencia, desde 2013 desarrolla proyectos de internacionalización tanto presenciales como virtuales con el objetivo de brindar a sus alumnos nuevas habilidades y oportunidades de crecimiento personal y profesional.

Haydee Maricela Mora Amezcua

Licenciada en Economía y Maestra en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctora en Estudios Interdisciplinarios por la Universidad Autónoma de Querétaro. Desde el año 2010 es docente Universitaria. Actualmente es profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro donde desarrolla investigaciones en materia de violencias, racismo, desigualdades, migración, discriminación y cultura de paz. Es Coordinadora de la Unidad de Género, Inclusión y Cultura de Paz de la Facultad de Ciencias Naturales de la UAQ. Forma parte de la Red de Colaboradores de la Iniciativa para la Erradicación de Racismo en la Educación Superior de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. UNESCO-UNTREF, Argentina. Forma parte también de la Red de Docentes por la Paz de la Universidad Autónoma de Querétaro, y del Grupo de Trabajo Educación para la Paz, Derechos Humanos y Convivencia Democrática (EPyC) del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL).

haydee.mora@uaq.edu.mx

Julieta Taquini

Profesora de Inglés (IPES FA) y Licenciada y Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). Se desempeña como docente del Campo de las Prácticas y de Investigación Educativa en el IFD Florentino Ameghino, y en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF). La actividad de investigación reciente incluye temáticas vinculadas principalmente a fortalecer la formación docente de la provincia de Tierra del Fuego, y la participación en proyectos colectivos en investigaciones centradas en el estudio de las prácticas de escritura en

la formación de grado universitaria de docentes de otros niveles educativos.

jtaquini@untdf.edu.ar

Martín Kleiman

Profesor en Ciencias Antropológicas por la UBA. Investigador en la Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico-Cultural de la Ciudad de Buenos Aires en el Ministerio de Cultura - GCBA. Coordinador de programas y talleres sobre patrimonio cultural en ámbitos públicos y privados. Miembro titular del Comité de Bioética Clínica del Hospital Ramos Mejía. Desarrollo de actividades de inclusión, salud y tercera edad en diversas instituciones.

mkleiman27@gmail.com

Maryoly Ibarra

Licenciada en Comunicación Social, mención Artes Audiovisuales por la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela). Magíster y Diplomada en Antropología Social por FLACSO (Argentina). Candidata a Doctora en Ciencias Sociales por la misma casa de estudios. Tecnóloga en Realización y Actuación para Cine en el Instituto Superior Tecnológico de Cine y Actuación (Ecuador). Miembro del Laboratorio de Antropología Aplicada (LAB) del área de Antropología Social y Política de FLACSO. Actualmente es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (IICSAL-FLACSO).

ibarramaryoly@gmail.com

Matías Morano

Estudiante avanzado de la Licenciatura en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), Profesor en Educación Secundaria de Lengua y Literatura y de Antropología, es docente en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. Realiza su trabajo final de grado titulado “La enseñanza de lenguas indígenas en Córdoba: el proyecto lingüístico-pedagógico del Instituto de Culturas Aborígenes como gesto glotopolítico” en colabor con la institución y becado por la Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica de la FFyH (UNC). Sus indagaciones rondan en torno a los estudios sociolingüísticos con perspectiva antropológica o de corte etnográfico en educación, como así también, en los usos y representaciones de las lenguas indígenas desde una mirada glotopolítica.

matimorano1993@gmail.com

Paula Luciana Buratovich

Magíster en Investigación en Ciencias Sociales, Licenciada en Sociología y Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología, todos títulos otorgados por la Universidad de Buenos Aires. Se encuentra actualmente cursando el Doctorado en Ciencias Sociales. Integra el proyecto UBACYT “Diversidad migratoria y neurociencia educativa. ¿Hacia una reactualización del “racismo de la inteligencia”? Un abordaje a partir del análisis de discursos y representaciones sociales” y el Observatorio de Adolescentes y Jóvenes, ambos con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales - UBA) Es docente de la carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales - UBA) y se desempeña como asistente técnica del Proyecto Gestión Educativa de la FLACSO Argentina.

paulaburatovich@hotmail.com

Silvia Torres

Silvia Alejandra Torres nació en 1975 en Capital Federal y se radicó en Jujuy desde 1983. Es profesora en Letras, Diplomada en Enseñanza del Español y Gestión de Lenguas por FLACSO. Realiza su tesis de Maestría en Ciencias del Lenguaje en la UNSa. Integra el CELINAP (Centro de Lingüística aplicada) dentro del INFIL (Instituto de Investigación y Formación en Lenguas) de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la UNJu. Se desempeña como docente en el Área de Lingüística de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. Enseña en secundaria y realiza formación Nodocente en la UNJu. Coordina la Capacitación Interna en Glotopolítica en CELINAP-INFIL. Coordina los cursos Extensión de la FHyCS-UNJu de quechua y guaraní desde el CELINAP-INFIL.

torressilviajujuy@yahoo.com.ar