

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

Yvette Bürki

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

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

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

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

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

## 1. Introducción<sup>1</sup>

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

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

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

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

## 2. Definiendo conceptos básicos

### 2.1. Ideologías lingüísticas, ideologemas y escalas

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### 2.3. Las lenguas como competencias susceptibles de ser comercializadas

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

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

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

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

### 3. Panorama sociolingüístico y sociodemográfico

#### 3.1. Latinoamericanos en Suiza

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

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

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

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

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



### 3.2. Sobre el concepto de lengua de herencia

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

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

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

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

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

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

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

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

Muchos niños crecen hoy en día siendo multilingües: hablan árabe, chino o croata en casa con sus padres, o español con uno de ellos y alemán con el otro. La proporción de matrimonios binacionales en Suiza supera hoy el 40%. Por eso, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, la enseñanza de la lengua y la cultura de origen ya no se dirige principalmente a los hijos de los trabajadores inmigrantes que permanecen temporalmente en Suiza y que quieren garantizar la conexión de sus hijos con el sistema escolar de su país de origen. Hoy en día, el objetivo de la enseñanza de la lengua y cultura de origen es más bien promover la(s) lengua(s) que se habla(n) en las familias de los niños que crecen de forma multilingüe en un contexto escolar, con el fin de lograr competencias lingüísticas que vayan más allá del uso cotidiano del lenguaje oral. La enseñanza de la lengua y cultura de origen complementa así el apoyo lingüístico en general y la enseñanza de idiomas en la clase principal, ya que los respectivos procesos de aprendizaje se influyen mutuamente de forma positiva<sup>3</sup> (la traducción es nuestra).

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

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

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

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

### 3.4. La Escuela Latinoamericana de Berna (ELB)

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

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



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

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

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

## 4. Metodología y datos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se han transcrito todas las entrevistas de forma completa mediante el software Transana<sup>9</sup> siguiendo los criterios de transcripción utilizados en investigaciones etnográficas (*cf.* Heller, Pietikäinen y Pujolar

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

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

## 5. Análisis

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

### Somos una gran nación

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



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

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

(1)

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

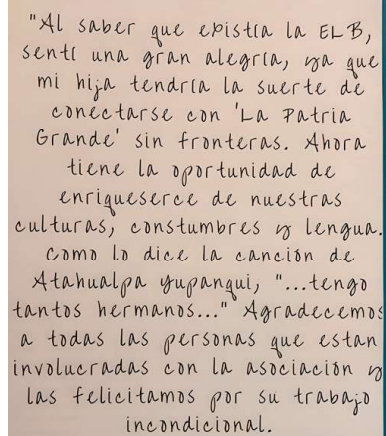
Asimismo, las raíces que unen a las personas de origen latinoamericano, formadas por la cultura y la lengua compartidas, son enfatizadas por Mirna, una paraguaya casada con un suizo-paraguayo con 27 años de residencia en Berna y que ejercía como presidenta de la Asociación de Fomento de la Escuela Latinoamericana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

(2)

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

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

(3)



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

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

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

(4)

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

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

(5)

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

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

## El español como “lengua global”

Pero también circula con no menos fuerza el ideologema “el español es una lengua global”, que revela una ideología lingüística utilitarista, según la cual las lenguas se estudian y se perfeccionan por los beneficios que pueden traer. Este ideologema del español como lengua de enorme alcance internacional –de lo que deriva su importancia y la necesidad de cultivarla– se manifiesta nítidamente en la postura de Martín, un padre paraguayo-suizo<sup>10</sup>, casado con una paraguaya:

(6)

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

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

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

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

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

(7)

Y: y una cosa, ¿con las niñas si no hablan en guaraní activamente?

M: le hablamos, le decimos palabras, y todo eso, ya empiezan a entender, estamos tratando de meter un poco también.

Y: ¿y por qué quieren meter también un poco el guaraní?

M: porque en paraguay el que no habla guaraní, no es paraguayo.

Y: o sea que el guaraní, digamos, que es una lengua que puedes tomarla en la casa, y entre amigos...

M: sí.

Y: ¿en cambio el español sí es importante que lo aprendas en la escuela?

M: sí, muy importante, porque como le dije ahora, que el español no es solo en paraguay, no es solo en sudamérica. mismo si no hablás en alemán y venís acá, rápidamente te podés comunicar con la gente, porque hay muchísimos latinos, españoles que hablan. mismo hay una población muy grande de suizos también que hablan español, que les gusta la lengua, que estudian español para hablar, entonces es muy fácil con el español se llega muy lejos, pienso yo, así nosotros siempre pensamos.

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



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

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

(8)

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

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

(9)

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

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

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

(10)

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

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

## 6. Reflexiones finales

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

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

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

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

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

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

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

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

### Convenciones de transcripción

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



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

## Notas

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

## Referencias bibliográficas

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

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

- and Communicative Practices*, James Collins, Stef Slembrouck y Mike Baynham (eds), 42-61. London: Continuum.
- Echarte Fuentes-Kieffer, Rita. 2004. *Migration aus Liebe. Interkulturelle Paare zwischen strukturellen Zwängen und individuellen Konzepten am Beispiel lateinamerikanischer "love migrants" in der Schweiz*. MSc Thesis, Department of Geography, University of Berne.
- Engel, Laura. 2007. *Rescaling the State: The politics of educational decentralization in Catalonia*. Doctoral Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. 2013. *Unterricht in Heimatssprache und Kultur. Ein Leitfaden zur Organisation und Zusammenarbeit*. [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04\\_Migration%20%26%20Integration/interkultur\\_hsk\\_Leitfaden\\_d.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04_Migration%20%26%20Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_d.pdf) (07.02.2021)
- Escuela Latinoamericana de Berna. *Revista por el 20 aniversario*. Berna: Escuela Latinoamericana de Berna.
- Escuela Latinoamericana de Berna <https://www.escuela-latinoamericana.org> (01.06.2021)
- Estatutos de la Escuela Latinoamericana de Berna [https://www.escuela-latinoamericana.org/\\_files/ugd/b3f35d\\_13d7bbb628844aa28fd8d626d6954649.pdf](https://www.escuela-latinoamericana.org/_files/ugd/b3f35d_13d7bbb628844aa28fd8d626d6954649.pdf) (20.03.2022)
- Fernández-Mallat, Víctor. 2018. "Cuando la población migrante desmiente los discursos dominantes: autorretratos lingüístico-culturales de jóvenes hablantes bilingües del español en Suiza". *Visitas al patio*, 12. 145-169.
- Finanzdirektion des Kantons Bern. Ständische ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 2019. <https://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html>
- García, Ofelia. 2005. "Positioning heritage languages in the United States". *The Modern Language Journal*, 89:4. 601-605.
- Gleich, Utta von. 1989. *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. Eschborn: Schriftenreihe der GTZ.
- Gleich, Utta von. 2010. "Language Policy challenges in Multiethnic Latin America: Goals for the Bicentennial of Independence (2010-2026)". En *Language and Sociopolitical Struggle in the Hispanic World. Symposium conducted at the meeting of Americas Research Group/School of Modern Languages/Institut Ramon Llull. Newcastle, UK*, Rosaleen Howard (dir.), 15-21. (sin lugar de edición).
- Heller, Monica. 2008. "language and the nation-state: Challenges to the sociolinguistics theory and practice". *Journal of sociolinguistics* 12:4, 504-524.
- Heller, Monica y Alexandre Duchêne. 2012. *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge.
- Heller, Monica, Sari Pietikäinen y Joan Pujolar. 2017. *Critical sociolinguistics research methods: Studying languages issues that matter*. London: Routledge. [https://www.academia.edu/1259441/Language\\_and\\_sociopolitical\\_struggle\\_in\\_the\\_Hispanic\\_world](https://www.academia.edu/1259441/Language_and_sociopolitical_struggle_in_the_Hispanic_world) (04.06.2021)
- Irvine, Judith. 1989. "When talk isn't cheap: Language and political economy". *American ethnologist* 16:2, 248-267.
- Irvine, Judith y Susan Gal. 2000. "Language Ideology and Linguistic Differentiation". En *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, Paul V. Kroskrity (ed.), 35-83. Santa Fe: School of American Research Press.
- Jhally, Sut. 2014 [1987]. *The codes of advertising: Fetishism and the political economy of meaning in the consumer society*. London: Routledge.
- Juan, Nadège y Bürki, Yvette. 2022. "Entrevistas mediadas en sociolingüística cualitativa. La aplicación en la etnografía en línea". *Estudios de Lingüística del Español* 45:2.
- Kenway, Jane. 2018. "The Work of Disire: Elite Schools' Multiscalar-Markets". En *Elite Education and Internationalisation*, Claire Maxwell, Ulrike Deppe, Heinz-Hermann Krüger y Werner Helsper (eds.), 93-110. Cham: Palgrave Macmillan.

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



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

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