



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Lingüística

**INMIGRANTES EN UNA ESCUELA MULTICULTURAL EN SANTIAGO DE
CHILE: ESTUDIO ANTROPOLÓGICO-LINGÜÍSTICO DE
REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A VARIEDADES LINGÜÍSTICAS
EN CONTACTO/CONFLICTO.**

Un estudio exploratorio.

CONSUELO GUERRERO LACOSTE

Profesor Guía:

Cristián Lagos Fernández

*Tesis para optar al grado de Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica, mención
Lingüística*

Santiago de Chile, 2017

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Bello y a la comunidad escolar del liceo polivalente P.J.M.B, por permitirme llevar a cabo mi estudio, disponer de su tiempo y conversar libremente en mi presencia.

Al profesor Cristián Lagos, por su paciencia, comprensión y apoyo constante, y por disputar un enfoque crítico en el abordaje del estudio de la lengua y lograr contaminarnos a unos cuantos.

A Javier, por estar siempre dispuesto a pensar, discutir e imaginar conmigo.

A Marcela, por su apoyo y cariño incondicional.

A mi familia y amigos, todos ellos, por su amor y cariño multiforme.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	1
Epígrafe	2
CAPÍTULO I: DISEÑO Y METODOLOGÍA	3
Introducción	4
1.1 Problema	5
1.1.1 Identificación del problema	5
1.1.2 Fundamentación	6
1.2 Preguntas de Investigación	7
1.2.1 Preguntas generales	7
1.2.2 Preguntas específicas	7
1.3 Objetivos	7
1.3.1 Objetivos generales	7
1.3.2 Objetivos específicos	7
1.4 Metodología	8
1.4.1 Nivel de estudio, enfoque y diseño	8
1.4.2 Población	8
1.4.3 Técnicas de recolección	10
1.4.4 Matriz de análisis	10
CAPÍTULO II: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	12
2.1 Estado del Arte	13
2.1.1 Representaciones sociales y migración en Chile	13
2.1.2 Migración, racismo, escuela y Multiculturalismo/Interculturalidad	13
2.2 Marco Teórico	14
2.2.1 Migración	14
2.2.1.1 Globalización	15
2.2.1.2 Migración en Chile	15
2.2.2 Racismo y neo-racismo	17
2.2.3 Multiculturalidad, Multiculturalismo e Interculturalidad	17
2.2.4 Lingüística Crítica y Antropología Lingüística	19
2.2.5 Cultura y configuraciones culturales	19
2.2.6 Lenguaje y Poder simbólico	20
2.2.7 Representaciones Sociales	22
2.2.8 Ideologías Lingüísticas	24
2.2.9 Lenguas en Contacto/Conflicto	25
2.2.10 Duelo migratorio	26
2.2.10.1 Duelo por la lengua	27
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS	28
3.1 Representaciones sociales en torno a la variedad lingüística chilena	29
3.1.1 Desviación de la lengua estándar peninsular como uso incorrecto de la lengua	29
a) Los chilenos hablamos mal	31
b) Los chilenos maltratamos el español	31
c) La variedad chilena es lingüísticamente pobre y primitiva	33
d) La variedad chilena como una forma lingüística más en la hispanofonía	33

3.1.2	Desviación de la lengua estándar peninsular como equivalencia de falta de educación	33
	e) Sujetos chilenos como groseros, irrespetuosos y maleducados	33
3.1.3	Prestigio sociocultural de la variedad lingüística chilena y sus variantes diacrónica, diastrática y diatópica	34
	f) Rasgos lingüísticos característicos de variedades relacionadas a estratos sociales bajos como uso incorrecto de la lengua y falta de educación	35
	g) Las variantes “rural” y “flaite”: desprestigiadas e inferiores	36
3.2	Representaciones sociales en torno a las variedades lingüísticas asociadas a inmigrantes	37
3.2.1	Similitud con la variedad estándar peninsular como uso correcto de la lengua	37
	h) Los extranjeros inmigrantes hablan bien/mejor que nosotros	38
3.2.2	Similitud hacia la variedad estándar peninsular como equivalencia de mayor educación	39
	i) Los extranjeros inmigrantes son educados, atentos y con mejores modales	39
3.2.3	Prestigio sociocultural de las variedades lingüísticas asociadas a inmigrantes	40
	j) La variedad lingüística peruana: molesta, aburrida e indeseada	40
	k) Los haitianos son agresivos y conflictivos	42
	l) Los haitianos son oprimidos por los chilenos	42
	3.2.3.1 El duelo lingüístico	43
3.3	Implicancias educacionales, psicosociales y sociopolíticas de las representaciones sociales construidas en torno a las variedades lingüísticas en contacto/conflicto	45
3.3.1	La escuela chilena: ¿Asimilacionismo, multiculturalismo o interculturalidad?	46
	3.3.1.1 ¿Inclusión?	48
	3.3.1.2 El caso de los estudiantes haitianos	49
3.3.2	Reproducción del clasismo, la xenofobia y el racismo epistémicos e históricos	50
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES		54
4.1	Discusión	55
4.2	Conclusiones	56
4.3	Proyecciones	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Descripción de los informantes.....	9
Tabla 2. Pauta temática de las entrevistas semi-estructuradas.....	10
Tabla 3. Matriz de análisis.....	11

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje total de alumnos extranjeros del Liceo.....	8
---	---

RESUMEN

Teniendo en cuenta que en los últimos años, en Chile, el debate sobre la migración ha explotado, escalando a niveles políticos y mediáticos tras la llegada de nuevos flujos de inmigrantes venezolanos, colombianos y haitianos, se entiende necesario estudiar este escenario diverso de contacto cultural y lingüístico en la escuela, donde sujetos y grupos de distintas naciones ven la necesidad de configurarse a sí mismos y, a partir de esto, configurar a un otro.

Desde un enfoque antropológico-lingüístico, y entendiendo el contacto entre lenguas/variedades (Ferguson 1984; Fishman 1984) más bien como un conflicto —cultural y político— (Rodríguez 2007, Mabry 2010, Areiza 2008), se caracterizan las representaciones sociales (Moscovici 1961) construidas por la comunidad escolar en torno a las distintas variedades y variantes lingüísticas en contacto/conflicto —tanto la chilena como las asociadas a extranjeros inmigrantes— en un colegio con un perfil multicultural de la comuna de Independencia en Santiago de Chile. La información se recolectó en un trabajo etnográfico a partir de entrevistas (individuales y grupales) a un total de 28 sujetos: estudiantes chilenos y migrados, así como profesores y apoderados.

Dentro de los resultados constatados, vemos que las representaciones sociales construidas en torno a las variedades lingüísticas surgen desde el prestigio y estatus que la variedad adquiera en función de su similitud/desviación hacia la variedad estándar peninsular, lo que, sin embargo, se ve permeado en virtud del prestigio y estatus sociocultural que el grupo de hablantes posee, revelando ideologías clasistas, xenófobas y racistas epistémicamente arraigadas en el imaginario social.

Palabras clave: *Antropología Lingüística, Migración, Lenguas en contacto/conflicto, Representaciones Sociales, Duelo lingüístico.*

*“(...) Siempre ocultando el acento, no hemos sido
aplaudidos ni un momento
En el colegio se enseña que cultura es cualquier cosa
rara menos lo que hagas tú*

*No te disfraces, no te acomplejes
Eres precioso porque eres diferente (...)”*

Los prisioneros

CAPÍTULO I: DISEÑO Y METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos migratorios han estado presentes desde los más remotos tiempos en la historia del ser humano; desde la prehistoria, cuando grupos nómadas se trasladaban de un lugar a otro en busca de medios de subsistencia, hasta hoy en día. Si bien, aún se pueden encontrar muchos elementos en común como la búsqueda de mejores condiciones de vida como motivo para emigrar, las dificultades que conlleva adaptarse a un nuevo ambiente y comunidad, y —se podría adivinar— cierta añoranza por lo que se deja atrás, en estos miles de años el panorama ha cambiado considerablemente, y las migraciones modernas, sin duda, no son lo que eran las migraciones de antaño.

Hoy en día, las migraciones se distinguen de las prehistóricas, en parte, por su relación con la Globalización, la cual es producto de la modernidad y encuentra sus albores a finales del S. XV y en adelante, con la Conquista y colonización de América. A partir de entonces, se comienza a hablar de un mundo globalizado, caracterizado por la creciente comunicación, interacción e interdependencia entre los distintos territorios del mundo. Mercados, sociedades y culturas comienzan a dialogar entre sí, dando paso a transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas (Castles 1997, Stefoni 2001).

Las principales razones para emigrar, hoy en día, son políticas y económicas (Stefoni 2001, 2011), y en general se pueden caracterizar países emisores de flujos migrantes y países receptores. Del mismo modo, los contextos cambian, con lo que países que en algún momento fueron emisores pueden pasar a ser receptores, y viceversa.

Considerando el caso de América Latina, cabe decir que ésta ha experimentado transformaciones en su comportamiento migratorio; en un principio, se caracterizó por ser una región que atraía grandes grupos de migrantes proveniente de Europa Central, Europa del Este, Asia y Medio Oriente, en el contexto de colonización y hasta los años 80. El contexto sin embargo, cambió con los efectos de la crisis de la deuda externa, y América Latina pasó a ser una región emisora de grupos migrantes, muchos de los cuales migran dentro de los mismos países latinoamericanos (Stefoni 2001).

Entendiendo que Chile presenta tres grandes oleadas migratorias a lo largo de su historia, entre el Siglo XIX y los albores del Siglo XXI (Cano & Soffia 2009; Stefoni 2001, 2011; Tijoux & Palominos 2015), el crecimiento económico y la estabilidad chilena en las últimas décadas han transformado a Chile en un país receptor de migrantes, donde, si bien aún existe un alto índice de emigración sur-norte, vemos un marcado y creciente índice de inmigrantes que, atraídos por sus condiciones económicamente favorables, vienen al país en busca de mejores oportunidades de vida.

En este marco nacional, cabe destacar la llegada de inmigrantes afrodescendientes que en la última década ha marcado visiblemente el panorama migratorio local, generando discusiones a nivel nacional y posicionando el debate en los medios de comunicación y en la agenda legislativa actual. Frente a esto, Tijoux recuerda que la historia y sociedad nacional y latinoamericana se han visto marcadas por una ideología colonial racista, donde la figura del “indio” y el “negro”, han personificado categorías que, históricamente, han vivido un proceso de inferiorización y que, ideologías racistas y xenófobas han legitimado (Tijoux 2016; Tijoux & Palominos 2015; Póo 2017). Por esto, se hace pertinente buscar el racismo en cada uno de nosotros: acarreando una cultura, historia y educación racista y clasista, al país le incomoda la inmigración indígena y, más aún, la afrodescendiente.

Por último, cabe mencionar que de acuerdo a la encuesta CASEN 2015, Chile presenta 465.319 extranjeros inmigrantes, lo que corresponde a un 2,7% de inmigrantes en relación al total

de la población sin contar los casos irregulares. Con respecto a la Región Metropolitana, de acuerdo al informe de Julio-Agosto del año 2016 del Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migración y Desarrollo (OBIMID), ésta alberga al 61,5% de la población inmigrante nacional y, de acuerdo al CENSO 2002, los barrios con mayor porcentaje de población inmigrante son la comuna de Santiago (54,4%), a la que le siguen Recoleta (14,2%), Estación Central (13,1%), Independencia (9,6%) y Quinta Normal (8,7%). Por supuesto, en quince años el perfil sociodemográfico ha variado y, al tiempo que han subido algunos porcentajes, se han añadido comunas, generalmente en el sector poniente de la ciudad. El Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, el año 2015 ha dispuesto el *sello migrante*: un “reconocimiento a aquellas municipalidades que desarrollan planes, programas y acciones tendientes a la inclusión de la población migrante”, el cual, para Agosto del año 2017, ha sido otorgado a los municipios de Quilicura, Estación Central y Peñalolén, siguiéndoles una larga lista de municipalidades que se han comprometido con éste, como Recoleta, Independencia, Maipú, Quinta Normal, Huechuraba, entre otras (DEM 2017).

En este contexto de culturas —con rasgos y descendencia indígena y afrodescendiente— en contacto/conflicto, se entiende pertinente preguntarse por cómo se vive la inclusión y/o discriminación de los distintos grupos socioculturales, y qué mecanismos de exclusión y jerarquización operan en estas relaciones.

1.1 PROBLEMA

1.1.1 Identificación del problema

Entendiendo que las migraciones modifican los espacios sociales, cabe preguntarse y explorar cómo se desarrolla el choque de culturas que se vive en el país hoy en día. Este escenario diverso, con una historia colonial racista, donde sujetos y grupos de distintas naciones ven la necesidad de configurarse a sí mismos y, a partir de esto, configurar una otredad, puede traer consigo —fácilmente— discursos, ideologías y representaciones racistas y xenófobas.

Las representaciones sociales (Moscovici 1961) designan formas de pensamiento social: son construcciones sociales, sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten aprehender la realidad, dominarla y comunicarla, constituyendo así modalidades de pensamiento relacionados al sentido común. Éstas se construyen en un imaginario colectivo en torno a las distintas culturas, costumbres, prácticas y rasgos que interactúan en el entorno social, material e ideal. La lengua, como práctica social y cultural, constituye una marca equivalente a la coloración de la piel, los rasgos faciales, y las costumbres y tradiciones asociadas a ciertos grupos socioculturales. Estudios como el de Lagos (2012, 2017); Rojas, Lagos & Espinoza (2016), que se centran en las representaciones sociales e ideologías lingüísticas construidas en torno al mapudungun; y Rojas (2014), que estudia las actitudes lingüísticas hacia las variantes diatópicas del español, se posicionan como pioneros en el análisis de modelos culturales en comunidades lingüísticas en Chile, dando cuenta de lo importante que se hace este tipo de investigaciones en torno a la lengua.

Por otra parte, el aumento progresivo de estudiantes migrantes en colegios municipales se ve cada día más marcado, realizando ciertas problemáticas y carencias de nuestro sistema educacional en lo que respecta a temas migratorios y de inclusión. Partiendo de la premisa de que la migración es un derecho universal constitutivo de los seres humanos¹ y teniendo en cuenta que la

¹ Declaración Universal de Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Convención Americana de Derechos Humanos, Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias.

escuela no sólo es un espacio de formación básica y primaria en nuestra sociedad, sino también un espacio de reproducción sociocultural y sistémica, donde se aprehenden prácticas y mecanismos de interacción social —bajo supuestas lógicas de inclusión, respeto, tolerancia, y valorización de nuestros pares— especial cuidado debiéramos encontrar en la construcción de un modelo y currículum pedagógico basado en estos preceptos. Múltiples son los estudios que se han llevado a cabo en esta materia, de los cuales podemos mencionar algunos como Poblete (2009), Aranda (2010, 2011), Aranda & Castro (2007), Tijoux (2013a, 2013b), y Riedemann & Stefoni (2015), entre otros.

Frente a este marco contextual, cabe preguntarse cómo se da este escenario multicultural en las escuelas con alto porcentaje de inmigrantes, en Santiago de Chile. ¿Cómo se posicionan y/o interactúan las variantes lingüísticas en contacto/conflicto dentro de este espacio particular? ¿Qué representaciones sociales e ideologías lingüísticas encontramos en el discurso de la comunidad escolar? ¿Qué ideologías y/o relaciones de poder, relacionadas a la lengua, se encuentran en juego?

1.1.2 Fundamentación

La llegada de inmigrantes afrodescendientes, especialmente de piel negra, nos instala en un espacio necesario para mirarnos en ellos. La diferencia es una producción política [...] hay una historia construida en el racismo, anterior a lo que estamos viendo ahora (Tijoux, M. E. En: Póo 2017).

En Chile, el racismo y la xenofobia son una realidad naturalizada, negada y escondida bajo eufemismos y perífrasis (Pávez 2012; Tijoux 2013a, 2013b; Tijoux & Palominos 2015; Riedemann & Stefoni 2015; Rojas Pedemonte, Amode & Vásquez Rencoret 2015); el presente estudio se enfoca en la comunidad escolar y busca, primeramente, caracterizar a través de la lengua y sus variantes estas percepciones, creencias, estereotipos, imágenes, prejuicios y actitudes, que todos, debido a nuestro bagaje cultural, tenemos.

Teniendo en cuenta que la construcción y práctica de estas representaciones constituye una serie de implicancias psicosociales y sociopolíticas que derivan en la marginación de ciertos grupos socioculturales minorizados, este trabajo estudia, desde la escuela, el conflicto que vive el migrante en su experiencia de adaptación e integración en Chile, enfocándose en el *duelo por la lengua* (Achotegui 1999; González 2005); la inclusión curricular de la *cultura* y la importancia de ésta en los casos de lenguas en contacto/conflicto; la *valoración de la diversidad* en la comunidad educativa; y las ideologías hegemónicas conservadoras en torno a la lengua presentes en nuestra sociedad.

Siguiendo las reflexiones de Rolando Poblete (2009), Virginia Aranda (2011), Andrea Riedemann & Carolina Stefoni (2015) y, en general, el enfoque que adopta el modelo de pedagogía intercultural y anti-racista, se considera pertinente y necesario reflexionar acerca de este tipo de representaciones en el contexto sociocultural demarcado cuando —aceptando que “tanto la sociedad como las escuelas son un espacio de encuentro para grupos humanos diversos en permanente transformación” (Poblete 2009:182)— se busca construir un modelo social y educativo que persigue el desarrollo personal integral, el enriquecimiento mutuo entre grupos humanos diversos, y el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural en nuestra sociedad. Hoy en día, en Chile, la inmigración, el racismo y los prejuicios socioculturales son una realidad, con lo que urge la necesidad de reflexionar y concientizar al respecto.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.2.2 Generales

- 1.2.2.1 ¿Cuáles son las representaciones sociales que se construyen en torno a las variantes lingüísticas en contacto/conflicto en un colegio multicultural en Santiago de Chile?

1.2.3 Específicas

- 1.2.3.1 ¿Cuáles son las representaciones sociales construidas en torno a la variante lingüística chilena?
- 1.2.3.2 ¿Cuáles son las representaciones sociales construidas en torno a las variantes lingüísticas asociadas a inmigrantes?
- 1.2.3.3 ¿Qué implicancias psicosociales, sociopolíticas y educativas tienen las representaciones sociales construidas en torno a las variantes lingüísticas en contacto/conflicto?

1.3 OBJETIVOS

1.3.2 Generales

- 1.3.2.1 Caracterizar las representaciones sociales construidas por alumnos, profesores y apoderados en un colegio multicultural en Santiago de Chile, en torno a las variantes lingüísticas en contacto/conflicto en este espacio social.

1.3.3 Específicos

- 1.3.3.1 Caracterizar las representaciones sociales construidas en torno a la variante lingüística chilena.
- 1.3.3.2 Caracterizar las representaciones sociales construidas en torno a las variantes lingüísticas asociadas a inmigrantes.
- 1.3.3.3 Discutir las implicancias psicosociales, sociopolíticas y educativas que tienen las representaciones sociales construidas en torno a las variantes lingüísticas en contacto/conflicto.

1.4 METODOLOGÍA

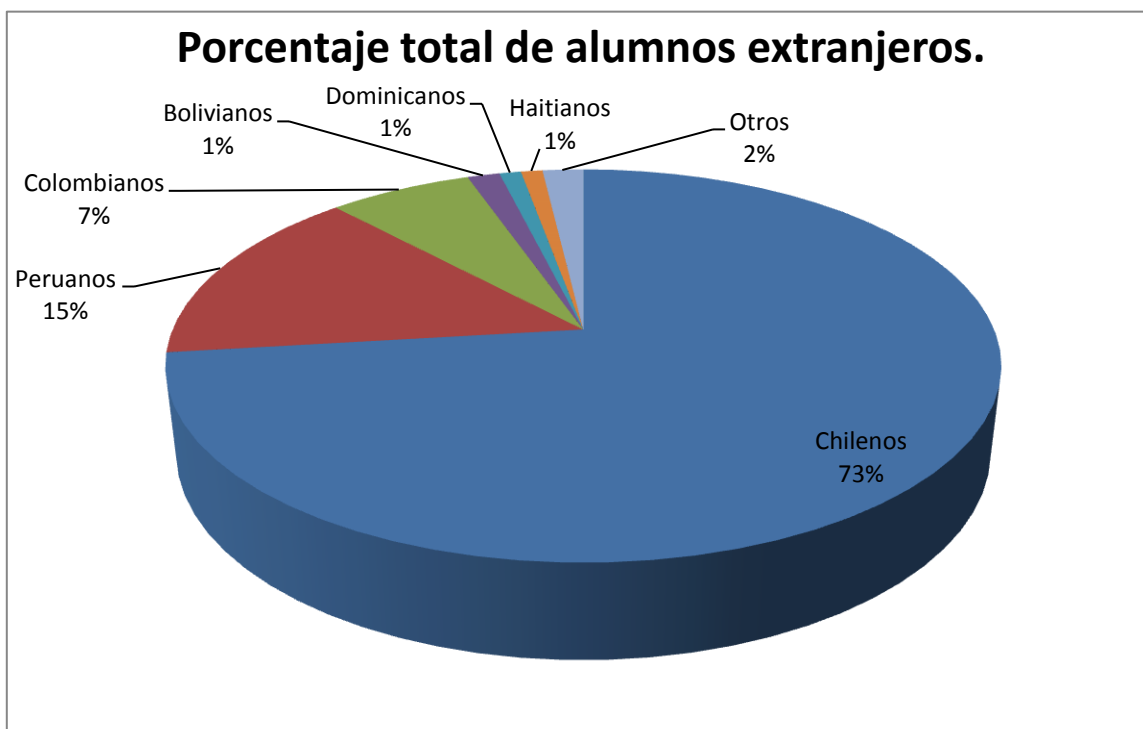
1.4.1 Nivel de estudio, enfoque y tipo de diseño

Este trabajo se proyecta como un estudio exploratorio, que pretende dar luces del problema y abrir una discusión sobre las implicancias psicosociales, políticas y educativas que puedan acarrear las representaciones sociales en torno a variantes lingüísticas en contacto/conflicto en el contexto escolar. El enfoque es cualitativo y el diseño transversal.

1.4.2 Población

El trabajo de campo se llevó a cabo en un liceo multicultural de la comuna de Independencia, en Santiago de Chile. El colegio presenta un índice aproximado de un 27% de alumnos extranjeros del total de los estudiantes, donde destacan la cantidad de alumnos peruanos (15%) y colombianos (7%),

Gráfico 1. Porcentaje total de alumnos extranjeros del Liceo.



En este espacio se observó la convivencia general de la comunidad en la cotidianidad de distintas jornadas escolares y actividades particulares programadas por el colegio —así como algunas clases de cursos de educación media— y se trabajó directamente, mediante entrevistas individuales y grupales, con distintos actores sociales que comprenden dicha comunidad educativa. Entre estos, se encuentran alumnos de enseñanza media, profesores, y apoderados de distintas nacionalidades, así como una autoridad del colegio. La tabla número 1 muestra el detalle de los veintiocho sujetos entrevistados.

Tabla 1. Descripción de los informantes

N°	Grupo	Nacionalidad	Edad	Sexo	Técnica de recolección
1	Estudiante	Chilena	17	Femenino	Grupo de discusión
2	Estudiante	Chilena	20	Femenino	Grupo de discusión
3	Estudiante	Chilena	18	Femenino	Entrevista
4	Estudiante	Chilena	16	Femenino	Entrevista
5	Estudiante	Chilena	17	Masculino	Grupo de discusión
6	Estudiante	Chilena	17	Masculino	Grupo de discusión
7	Estudiante	Chilena	17	Masculino	Grupo de discusión
8	Estudiante	Chilena	18	Masculino	Grupo de discusión
9	Estudiante	Chilena	18	Masculino	Grupo de discusión
10	Estudiante	Chilena	17	Masculino	Entrevista
11	Estudiante	Peruana	17	Femenino	Grupo de discusión
12	Estudiante	Peruana	18	Femenino	Grupo de discusión
13	Estudiante	Peruana	16	Femenino	Grupo de discusión
14	Estudiante	Peruana	15	Masculino	Grupo de discusión
15	Estudiante	Peruana	17	Masculino	Entrevista
16	Estudiante	Haitiana	16	Femenino	Ambos
17	Estudiante	Haitiana	17	Femenino	Entrevista
18	Estudiante	Boliviana	16	Femenino	Grupo de discusión
19	Estudiante	Dominicana	17	Femenino	Grupo de discusión
20	Estudiante	Colombiana	15	Masculino	Entrevista
21	Profesor/a	Chilena	54	Masculino	Entrevista
22	Profesor/a	Chilena	38	Masculino	Entrevista
23	Profesor/a	Chilena	37	Masculino	Entrevista
24	Profesor/a	Colombiana	19	Masculino	Entrevista
25	Autoridad	Chilena	32	Femenino	Entrevista
26	Apoderado/a	Chilena	49	Femenino	Entrevista
27	Apoderado/a	Chilena	38	Femenino	Entrevista
28	Apoderado/a	Peruana	46	Masculino	Entrevista

1.4.3 Técnicas de recolección

Para estudiar la comunidad escogida y tomar muestras pertinentes y significativas, se llevó a cabo un trabajo de campo en las dependencias de la escuela, en la comuna de Independencia de la ciudad de Santiago de Chile, entre los meses de Agosto y Diciembre del año 2016, donde se utilizaron la observación participante, entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión, como técnicas de recolección.

1.4.3.1 Observación participante

A través de la observación participante, se observaron las reglas culturales que orientan la convivencia dentro del colegio y la sala de clases en su desenvolvimiento natural. Se observó semanalmente al menos una jornada escolar, en distintas actividades como recreos; la celebración escolar de fiestas patrias, la cual incluía bailes y presentaciones por parte de todos los niveles y cursos de la escuela; y clases de Matemáticas, Contabilidad, Atención al cliente, Consejo de curso, Computación y Comprensión del medio.

1.4.3.2 Entrevistas semi-estructuradas

Por medio de entrevistas semiestructuradas, se buscó recolectar datos directos, enfocando el discurso en nuestro tema a investigar: las representaciones sociales en torno a la variante lingüística chilena y a las asociadas a inmigrantes en Chile. De acuerdo a los objetivos de la investigación, la tabla número 2 detalla los temas abordados en las entrevistas semi-estructuradas.

Tabla 2. Pauta temática de las entrevistas semi-estructuradas

Visión general de la variante propia
Visión de las variantes lingüísticas ajenas
Visión general de los padres en torno a las variantes lingüísticas
Visión general de los chilenos en torno a las variantes lingüísticas
Posible visión general de los distintos extranjeros inmigrantes sobre las distintas variantes en contacto

1.4.3.3 Grupos de discusión

Por último, se trabajó con dos grupos de discusión, en los que se observó y recolectó datos pertinentes al estudio, a partir de una reunión ficticia que recreó una situación natural. A partir de una selección representativa de alumnos —chilenos en un caso, y extranjeros inmigrantes en otro— se buscó crear un espacio de convivencia donde los sujetos, a partir de ciertos temas dados, se desarrollaron libremente y de la manera más natural posible. En general, la discusión —si bien libre— siguió la misma pauta temática que las entrevistas semi-estructuradas (ver Tabla 2).

1.4.4 Matriz de análisis

La matriz utilizada en el análisis de las representaciones sociales, se articula de acuerdo a la tabla número 3: en la columna izquierda se detallan los aspectos del corpus recolectado, que fueron seleccionados para analizar de acuerdo al marco conceptual estipulado.

Tabla 3. Matriz de análisis

Aspectos del Corpus a analizar	Marco conceptual
Dinámica general de los actores sociales en interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Poder simbólico y habitus lingüístico • Representaciones sociales • Ideologías lingüísticas • Lenguas en contacto/conflicto • Duelo lingüístico • Asimilacionismo/Multiculturalismo/ Interculturalidad • Racismo
Actitud hacia las distintas variantes lingüísticas en contacto/conflicto	
Ideas de corrección/incorrectión, agrado/desagrado, similitud/desviación, comprensión/incomprensión en torno a las variantes lingüísticas en conflicto	
Actitudes, ideologías, prácticas, prejuicios y discursos racistas, xenofóbicos y discriminatorios hacia las distintas variantes lingüísticas en conflicto y a sus actantes correspondientes	
La experiencia migratoria en general; pérdidas, conflictos, discriminación e integración	

CAPÍTULO II:
REVISIÓN
BIBLIOGRÁFICA

2.1 ESTADO DEL ARTE

Los estudios sobre representaciones sociales en el área de estudio de las Ciencias Sociales son comunes en tanto se considera una matriz relevante en el estudio del pensamiento social, y entonces, de ideologías y modelos culturales y sociales. En el área de la Antropología Lingüística se hace pertinente su aplicación, siendo la lengua una manifestación cultural sobresaliente, sin embargo en Chile, siendo una rama relativamente incipiente, son pocos los trabajos que han profundizado en esta matriz de análisis. Dentro de los pocos estudios sobre *representaciones sociales e ideologías lingüísticas* destacan los de Lagos (2012), y Rojas, Lagos & Espinoza (2016) que estudian las representaciones sociales en torno a la lengua y cultura mapuche; Lagos & Espinoza (2013) que se enfoca en la planificación lingüística de la lengua mapuche; Lagos (2017) que estudia las ideologías lingüísticas en contacto/conflicto en el sur de Chile; y Rojas (2012a, 2012b, 2014), Rojas & Avilés (2013) y Pozo (2014) que, enmarcados en los estudios sociolingüísticos sobre *actitudes lingüísticas*, incursionan en las percepciones y creencias de hablantes chilenos e hispanohablantes en torno al español y sus variantes diatópicas.

Teniendo en cuenta el nivel de estudio exploratorio que planteamos, y la necesidad de un trabajo y revisión bibliográfica interdisciplinarios, damos también cuenta de los estudios abocados a *representaciones sociales* en torno a la *migración* y el *racismo*, y aquellos estudios que, dentro del contexto de la *escuela* y la *pedagogía*, se intersectan con alguno de estos ejes.

2.1.1 Representaciones sociales y migración en Chile

En el área de las Ciencias Sociales, destacan estudios sobre representaciones sociales y culturales en torno a la migración como el de Stefoni (2001), quien revisa psicosocialmente todo lo que significa el proceso migratorio peruano, tomando en cuenta la decisión de emigrar, la frontera, la llegada, y la situación del inmigrante peruano en Chile, y preocupándose de las representaciones culturales que construyen los chilenos en torno a los inmigrantes peruanos en Chile. Pavez (2012) por su parte, analiza las experiencias de discriminación y racismo que las niñas y niños peruanos inmigrantes en Santiago de Chile —marcados por su nacionalidad, clase social, edad y género— experimentan. Por último, Rojas Pedemonte et al. (2015) reflexionan en torno a las representaciones y experiencias de racismo y exclusión que, en particular, la población inmigrante haitiana experimenta en Santiago, contextualizando este nuevo flujo migratorio en los determinados contextos históricos, sociales y políticos que Chile y Haití han experimentado, y discutiendo la configuración de este grupo, como sujetos de crédito versus los sujetos de derechos por los que se debiera abogar.

2.1.2 Migración, racismo, escuela y multiculturalismo/interculturalidad

Los trabajos de Tijoux (2013a, 2013b) y Riedemann & Stefoni (2015) estudian la realidad de alumnos inmigrantes e hijos de inmigrantes en las escuelas de Santiago de Chile, considerando el racismo cotidiano (y su negación) que viven éstos por parte de la comunidad educativa que los acoge, tomando en cuenta el cómo son caracterizados y evaluados, y reflexionando la necesidad de incorporar un modelo de educación anti-racista en pos de avanzar hacia una sociedad más igualitaria y de respeto y valoración por las diferencias culturales y sociales. Siguiendo la misma línea, Bravo (2011) reflexiona sobre las representaciones sociales presentes en la sociedad chilena en torno a los inmigrantes, considerando primordial el encarar el problema desde la escuela, en tanto ésta es un “espacio de reproducción y validación de discursos y dinámicas” (40). Bravo se centra en la configuración del inmigrante como un sujeto sin derechos (*Homo sacer*), y, a partir de

esto, propone enfrentar este escenario a partir de una *pedagogía del reconocimiento*, que implique una dedicación emocional a las relaciones primarias, un reconocimiento jurídico y un reconocimiento de las cualidades que nos distinguen de los otros, esto es, una valoración social.

Los estudios de Aranda y Castro (2007) y Aranda (2010, 2011) por su parte, exploran las representaciones sociales del imaginario racial presentes en la escuela y en estudiantes de pedagogía. Se reflexiona acerca de la exclusión social y cultural desde el estudio de representaciones sociales en torno a la diversidad cultural, étnica, de clase, género etc., en la comunidad pedagógica y se advierte la necesidad de adoptar una educación intercultural en la formación inicial docente: replantearse la escuela tradicional, las políticas educacionales actuales y su currículum se hace necesario para enfrentar las representaciones racistas y xenófobas que los estudiantes de pedagogía acarrearán y que futuramente llevarán consigo a las aulas.

2.2 MARCO TEÓRICO

2.2.1 Migración

Teniendo en cuenta que todas las poblaciones actuales del mundo, con algunas excepciones en África, son el resultado de alguna migración del pasado, la cual en algunos casos se remonta a antepasados lejanos y en otros a habitantes migrantes recientes y/o actuales, podemos afirmar que el ser humano a lo largo de su historia se ha configurado como una especie migrante (Sutcliffe 1998). Por esto mismo, migrar se ha declarado un derecho universal constitutivo del ser humano².

Pero si bien la migración ha existido desde muy temprano en la historia del ser humano, se hace necesario distinguir entre las migraciones tradicionales y las modernas de hoy en día, considera Stefoni (2001), pues la modernidad —que encuentra sus albores a finales del Siglo XV con la imprenta y la Conquista y colonización de América— dio lugar al “mundo globalizado” que hoy conocemos y que se caracteriza por la rápida y creciente comunicación, interrelación e interdependencia económica, laboral, política y social entre los distintos territorios, países y continentes del mundo.

De acuerdo a los estudios migratorios se pueden caracterizar países emisores de flujos migrantes y países receptores, atribución que —teniendo en cuenta que los contextos cambian— puede modificarse, y países que en algún momento fueron emisores pueden pasar a ser receptores, y viceversa. Es importante notar que las migraciones —al igual que la globalización— responden a “procesos universales que asumen características y condiciones particulares, según el contexto geográfico, histórico, político, y social en que se desarrollen” (Stefoni, 2001:5). Así, en el contexto particular de las migraciones modernas, algunos autores consideran que las principales razones para emigrar hoy en día son políticas y económicas, esto debido al desarrollo del sistema capitalista y a la división y segmentación del trabajo.

Las migraciones en América Latina, han experimentado transformaciones en su comportamiento: en un principio se mostró como una región que atraía grandes grupos de migrantes provenientes de Europa Central, Europa del Este, Asia y Medio Oriente en el contexto de Conquista y colonización de América, con las políticas de blanqueamiento y, posteriormente hasta los años 80. El contexto, sin embargo, cambió con la emigración de ciudadanos por motivos políticos (en

² Declaración Universal de Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Convención Americana de Derechos Humanos, Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias.

muchos de los casos forzada) y por los efectos de la crisis de la deuda externa, con lo que América Latina pasó a ser una región emisora de grupos migrantes, muchos de los cuales migran dentro de los mismos países latinoamericanos (migración sur-sur), y otros a Norteamérica, Europa, Asia y Oceanía (migración sur-norte).

2.2.1.1 Globalización

Entendemos que, en el presente, se hace necesario abordar el estudio de las migraciones en relación con la *teoría de la globalización*, pues ésta da cuenta de las principales fuentes de integración y conexión económica, social y cultural, facilitando el acercamiento e intercambio entre los distintos países y culturas, pero también generando conflictos entre estos mismos. Asimismo, cabe mencionar la mutua relación de causa y efecto que algunos autores consideran que existe entre migración y globalización, en tanto se observa que “el desarrollo migratorio es producto de una globalización económica, cultural y social, pero a la vez permite que el sistema económico, cultural y social se globalice” (Stefoni 2001: 3). Teniendo en cuenta esta fuerte interrelación y conexión social, cultural, económica, laboral y política que implica la globalización y, entendiendo que ésta retroalimenta los flujos migratorios, algunos autores como Castles y Miller (2004) han denominado este periodo capitalista actual como *la era de la migración*.

Definir el concepto de globalización sin embargo, es complejo, pues varía considerablemente según el enfoque que se adopte. Muchas definiciones se centran en la nueva economía mundial que, con la internacionalización de los mercados financieros y la internacionalización en la producción de bienes y servicios; los avances, abaratamientos y popularización de la tecnología y los medios de comunicación y transporte; y, la segmentación del mercado laboral, ha generado un escenario de rápida interconexión e interrelación entre las regiones más distantes del mundo (De Sousa Santos 2002; Recio et al. 2006; Guizardi & Nazal 2017).

Boaventura de Sousa Santos (2002) por su parte, considera importante incluir las dimensiones políticas, sociales y culturales dentro de una definición de globalización, con lo que estima, primeramente, que ésta consiste en grupos de relaciones sociales y por ende, si éstos cambian, lo que entendemos por globalización también lo hace. Así, considera que no existe una entidad y forma genuina y singular de globalización, sino más bien globalizaciones en plural atadas a la generación de conflictos y, entonces, a relaciones de poder donde existen ganadores y perdedores. La globalización entonces, sería “un proceso por el cual una entidad o condición local tiene éxito en entender su alcance sobre el globo y, al lograrlo, desarrolla la capacidad para designar una entidad o condición social rival como local” (2002:62).

2.2.1.2 Migración en Chile

En cuanto a su panorama migratorio, Chile ha presentado tres grandes olas migratorias entre el Siglo XIX y los albores del Siglo XXI: una primera ola de inmigrantes que llegaron en el contexto de políticas de atracción, colonización y blanqueamiento tras la Conquista de América, una segunda ola de emigrantes que dejaron el país por persecución política y problemas económicos como consecuencia de la crisis de la deuda externa entre 1973 y 1980, y una tercera ola de inmigrantes cuando el país volvió a la democracia en los años noventa (Stefoni 2001; Cano & Soffia 2009; Tijoux & Palominos 2015). Desde entonces, se puede entender que el crecimiento y la estabilidad chilena ofrecen condiciones atractivas a inmigrantes latinoamericanos, con lo que Chile ha experimentado un creciente índice de inmigrantes que vienen al país en busca de mejores oportunidades de vida. Entre las estadísticas migratorias hasta el año 2000, Stefoni (2001) concluye

que la migración peruana es la mayor ola migratoria registrada en Chile, y por ende el grupo de inmigrantes más numeroso.

En el Censo Nacional del año 2002, se registraron 184.464 inmigrantes extranjeros residentes en Chile, lo que correspondería al 1,2% de la población total del país. El mayor porcentaje de estos proviene de América del Sur, de los cuales destacan los tres grupos más numerosos: 48.176 serían argentinos; 37.860 peruanos; y 10.919 serían bolivianos. Los barrios que presentan los mayores porcentajes de población inmigrante son la comuna de Santiago (54,4%), a la que le seguirían Recoleta (14,2%), Estación Central (13,1%), Independencia (9,6%) y Quinta Normal (8,7%). Estos datos sin embargo, se consideran imprecisos hoy en día, pues en quince años el perfil sociodemográfico ha variado considerablemente y, al tiempo que algunos grupos han subido sus cifras, el asentamiento de inmigrantes en los barrios de Santiago se ha expandido. Frente a esto, cabe mencionar que, de acuerdo al reconocimiento a aquellas comunas preocupadas de la inclusión de la población migrante que el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) ha dispuesto el año 2015, el *sello migrante*, destacan los municipios de Quilicura, Estación Central y Peñalolén, siguiéndoles una larga lista de municipalidades que se han comprometido con éste, como Recoleta, Independencia, Maipú, Quinta Normal, Huechuraba, entre otras (DEM 2017).

El fallido Censo 2012 nos deja datos muy imprecisos que difícilmente se pueden tomar como referencias fiables, pero, de todas maneras, cabe mencionar las cifras que hablan de un total aproximado a 340.000 personas inmigrantes residiendo en el país, lo que refleja un considerable aumento de más de un 80% con respecto al año 2002. De este total se desprende que un 30,52% de los inmigrantes proviene de Perú, un 16,79% de Argentina, un 8,07% de Colombia, y un 7,41% de Bolivia. Se concluye entonces, que en las últimas décadas ha habido un crecimiento sostenido y considerable de la inmigración en el país, donde además —en concordancia con Stefoni (2001)— el grupo de inmigrantes más numeroso ha pasado a ser el peruano por sobre el argentino, y el grupo colombiano se ha sumado a éstos en el liderazgo numérico.

De acuerdo a los datos de la encuesta CASEN 2015, ya nombrados anteriormente, en Chile residirían 465.319 extranjeros inmigrantes (sin contar los casos irregulares), lo que correspondería a un 2,7% en relación al total de la población chilena. Frente a este porcentaje cabe reflexionar que, si bien en los últimos años Chile parece posicionarse como un país receptor de migrantes, éste presenta un índice considerablemente bajo en comparación con otros países del mapa migratorio mundial que bordean el 10%. Con respecto a la Región Metropolitana, de acuerdo al informe de Julio-Agosto del año 2016 del Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migración y Desarrollo, ésta alberga al 61,5% de la población inmigrante nacional (Rojas Pedemonte & Silva Dittborn 2016).

Por último, se hace necesario mencionar la llegada de inmigrantes afrodescendientes al país, principalmente desde Haití y del Valle del Cauca colombiano, que ha marcado la última década. De acuerdo al Departamento de Extranjería y Migraciones, para el año 2014 residían más de 6.000 haitianos en Chile, lo cual según Rojas Pedemonte et al. (2015) serían una cifra indudablemente subestimada pues “según reportes de la policía de investigaciones de Chile (PDI), sólo entre el 1 de enero y el 19 de noviembre de 2015 ingresaron 8.869 turistas de aquella nacionalidad (54% más que en 2014), frente a sólo 449 que salieron del país con aquel visado” (2015:240). El flujo migratorio haitiano presenta un bajo porcentaje de clandestinidad e irregularidad y un porcentaje prácticamente nulo de visados por refugio. Finalmente, según registros del DEM, se concentran principalmente en comunas periféricas y de bajos ingresos donde destacan los municipios de Quilicura con un 38,9%, Estación Central con 15,7%, Santiago Centro que presenta un 7,9%, Independencia con 4,9% y San Bernardo donde reside un 3,2% de la población haitiana inmigrante en Chile (Rojas Pedemonte et al. 2015).

2.2.2 Racismo y neo-racismo

Si bien el concepto de *racismo* surge recién como tal en el siglo XX, se considera que las prácticas y representaciones *protoracistas* se encuentran presentes en diversas culturas y poblaciones muchos siglos antes y que, éstas mismas en tanto procesos de construcción de identidades, datan desde el siglo XV y con especial fuerza en el siglo XVIII donde, al alero de la ciencia, se empieza a asociar la idea de raza con atributos biológicos y culturales, convirtiéndose éste en “una doctrina política y cultural utilizada en la construcción de un correlato simbólico para el desarrollo de las naciones europeas” (Tijoux & Palominos 2015:4), y dando paso a lo que se conoce como el *racismo científico*. Se hace importante reflexionar en torno al contexto de colonialismos y crecientes nacionalismos en que se contextualiza el surgimiento de esta doctrina, pues las narrativas occidentales, eurocentristas, positivistas y de origen civilizatorio universal con que se perfiló la nación europea, permitieron la construcción y justificación de “otredades” subordinadas en términos cognitivos, culturales y políticos (Said 1978). Albert Memmi define el *racismo* como “la valorización de diferencias biológicas, sean estas reales o imaginarias, en beneficio de quien hace la definición y en desmedro de quien es sujeto de esa definición, con el fin de justificar hostilidad (social o física) y agresión” (Memmi 2000 En: Riedemann & Stefoni 2015:195).

Este racismo científico concluye en el desarrollo del nazismo y, después del holocausto y tras la Segunda Guerra Mundial, se comienza a cuestionar la idea de *raza*. La academia y distintas organizaciones sociales internacionales concluyeron que la raza no es más que una construcción social (construida en función de relaciones de poder) basada en atributos fenotípicos a partir de la cual se dan relaciones jerarquizadas entre grupos humanos (Tijoux & Palominos 2015). Pero considerar que raza no hay más que una: la humana, no implicó el fin del racismo y, si bien el sistema legal avanza hacia el fin del concepto, la reproducción de la discriminación —a veces sin consciencia— de este sistema de jerarquías y privilegios se ve construido, reproducido y naturalizado, perpetuando la dominación en lo que la literatura ha denominado el *racismo institucional*. Junto a esto y tras el cuestionamiento de la noción de raza y su remplazo por la idea de etnicidad, nos encontramos ante una nueva lógica racista que se centra en la diferenciación y el *determinismo cultural*, que tiende a rechazar todo contacto entre grupos y que se conoce como *racismo cultural* o *racismo diferencialista* (Taguieff 2001). Un *neo-racismo* “sin razas” que “a primera vista, no postula la superioridad de determinados grupos o pueblos respecto a otros, sino “simplemente” la nocividad de la desaparición de las fronteras, la incompatibilidad de las formas de vida y de las tradiciones”. (Balibar 1991 En: Balibar & Wallerstein 1991:37). Bajo esta lógica se estigmatiza la alteridad (Rojas Pedemonte et al. 2015) y se da cuenta de una fobia al mestizaje (Savater 1993) que no es otra cosa que una nueva forma de racismo.

Finalmente, cabe señalar que tanto la comunicación como el discurso son espacios y prácticas importantes para la reproducción y negación de este racismo contemporáneo (Van Dijk 1988, 1992, 2001) que, muchas veces es inconsciente, pues en el discurso se reproducen, alimentan y sistematizan las relaciones de poder, representaciones, discursos e ideologías, tanto a nivel interpersonal como institucional, naturalizándose y legitimándose en las prácticas culturales de cada endogrupo.

2.2.3 Multiculturalidad, Multiculturalismo e Interculturalidad

Dentro de los estudios abocados al análisis de la integración de los pueblos indígenas y las poblaciones migrantes en sociedades receptoras, encontramos las perspectivas asimilacionista, multiculturalista e intercultural, entre otras. En el presente apartado desarrollaremos estas propuestas, con especial énfasis en su aplicación al contexto escolar.

Primeramente, se hace necesario señalar que en la literatura los conceptos de multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad, en ocasiones, se manejan indistintamente. Frente a esto sin embargo, y siguiendo a Diez (2004) y Stefoni, Stang & Riedemann (2016), consideramos necesarios precisar conceptualmente estas tres nociones. El concepto de *multiculturalidad*, se entenderá como una idea descriptiva, una noción que da cuenta de la heterogeneidad cultural en un espacio, “la situación de las sociedades en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos” (Aguado Odina 1991:83 En: Diez 2004:193). El *Multiculturalismo* y la *Interculturalidad* en cambio, son enfoques surgidos en EEUU, y Europa y Latinoamérica respectivamente, frente a la situación de multiculturalidad (Diez 2004).

El *Asimilacionismo* se perfila como un modelo que busca la adecuación del inmigrante a la comunidad receptora, adoptando su cultura, costumbres, tradiciones, prácticas y forma de vida. En este sentido, se encuentra directamente vinculado con la noción de *homogeneidad* y *homogenización*, en tanto no entiende ni respeta la diversidad cultural, sino que busca la adaptación unilateral por medio de la asimilación de los individuos, quienes, tras el proceso, dejan de percibirse como diferentes o extraños, y pasan a integrarse camaleónicamente a la sociedad en cuestión (Retortillo et al. 2006).

El *Multiculturalismo* por su parte, surge en EEUU en la segunda mitad del siglo XX, como un nuevo modelo de gestión de las diferencias en un intento de dar cuenta de la heterogeneidad cultural de cualquier Estado-Nación que el asimilacionismo homogeneizaba. Éste aboga por el respeto partiendo del “supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, negando la conflictividad de las relaciones en la que la diversidad es construida” (Diez 2004:194), y entonces, manteniendo los grupos separados y en un marco de derechos y razas diferenciadas. Criticando esta lógica de racismo cultural donde se asume una mirada estática de cultura, Žižek (1998) habla de una forma de racismo negada, invertida y autorreferencial donde, si bien se dice tolerar y respetar la existencia de un “otro”, se mantiene una distancia que permite una posición privilegiada. En América Latina, este enfoque se instala en los años noventa, cuando ya comenzaba a recibir críticas y la Interculturalidad surgía como respuesta.

El enfoque *Intercultural* entonces, encuentra sus albores en los años ochenta en Europa, y un mayor anclaje y fuerza en Latinoamérica a partir de los movimientos indígenas, los estudios de bilingüismo y la influencia de la Educación Popular. La propuesta de este enfoque, se centra en el encuentro, el diálogo y el respeto mutuo, aludiendo a “una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre distintas formas de producción cultural” (Novaro 2006:2). Sin embargo, esta propuesta también encuentra variadas críticas, pues supone la posibilidad de encuentros en igualdad de circunstancias sociales e igualdad jurídica —lo cual, siguiendo Boaventura De Sousa Santos (2002), podría leerse como una acción homogeneizadora—, naturalizando y armonizando las relaciones entre grupos a través de la matriz hegemónica y dominante del estado nacional (Diez 2002:195; Walsh 2002) y desentendiéndose de las relaciones de poder conflictivas y en constante tensión en la sociedad.

Frente a este panorama y en respuesta a este interculturalismo integracionista y funcional, surgen propuestas contestatarias al modelo societal vigente que buscan una construcción “desde abajo” con un enfoque conocido como *Interculturalidad Crítica* (Walsh 2002, 2009), el cual parte de la aceptación de que las relaciones sociales son relaciones de poder en permanente tensión y conflicto, con lo que entiende la cultura como un campo de batalla: como una “arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural” (Walsh 2002; Williams 1980 En: Diez 2004:195). Catherine Walsh considera necesario aproximarse a la interculturalidad desde el entendimiento de un problema enraizado en las relaciones de poder y la *dominación colonial*, y entonces, desde una lectura de posiciones dominantes y subalternas (con su historia y raíz colonial), teniendo en cuenta la economía política local y global, y las diferencias culturales, coloniales y epistémicas (2002:2). Finalmente, y dialogando críticamente con esta propuesta, Sofía

Soria (2014) considera un tanto ingenuos estos supuestos e invita a reflexionar en torno a la imposibilidad de “una sociedad en la que puedan estar representados todos los intereses y queden obturados los conflictos derivados de la desigualdad” (2014:61).

2.2.4 Lingüística Crítica y Antropología Lingüística

El presente estudio se circunscribe, grosso modo, en el campo de estudio de la Lingüística Crítica en tanto entiende y estudia el lenguaje situado, como *práctica cultural*, y sujeto a relaciones de poder sociopolíticas, económicas e ideológicas (Rajagopalan 1999, 2007). Se entiende el lenguaje como una práctica histórica y socioculturalmente situada y determinada, el cual construye, acarrea y manifiesta injusticias sociales presentes en las comunidades a las cuales sus hablantes se ven implicados. Así, se rechaza cualquier intento de inferir, influenciar o recomendar un comportamiento lingüístico en contraposición a otro, esto es, normativizar o estandarizar una lengua o variante por sobre otras y —entendiendo que la neutralidad y objetividad no es posible en tanto investigadores, autores y hablantes también se encuentran sociocultural e ideológicamente situados y determinados (Rampton 1997; Rajagopalan 1999; Ortega 2005)— se considera que “trabajar con una lengua es necesariamente actuar políticamente, con toda la responsabilidad ética que esto acarrea” (Rajagopalan 2007: 16).

La Lingüística Aplicada Crítica entiende la lengua como un medio de poder y dominación; construcción, reproducción y naturalización de una hegemonía cultural; y, control ideológico, económico y político (Iyer et al. 2014). En este sentido, se considera clave el trabajo de Dell Hymes, quien se enfoca en el “estudio de las prácticas y usos de la lengua en el diario vivir, relacionándolas con un análisis político y normativo más amplio de las estructuras institucionales y sociales” (Iyer et al. 2014:324³). Así, Dell Hymes considera que “no es la lingüística sino la etnografía —no la lengua, sino la comunicación— la que debe proveer el marco de referencia dentro del cual se debe describir el lugar de la lengua en la cultura y la sociedad” (1984:51).

En conjunto con esto, el presente estudio se sitúa en el campo de estudio de la Antropología Lingüística, la cual encuentra sus primeros precedentes a finales del siglo XIX, con los estudios de Franz Boas (Duranti 2000, 2001), quien estudia el lenguaje como recurso y práctica cultural, y considera que no se puede entender una cultura sin tener acceso directo a su lengua, pues ésta da cuenta de la construcción y modelación cultural que se construye del mundo.

Alessandro Duranti define la Antropología Lingüística como el “estudio del lenguaje como un recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural” (2000:21). Así, entendiendo que las prácticas comunicativas son constitutivas de la vida cotidiana y, entonces, de la cultura, se perfila como un estudio interdisciplinario y fenomenológico que rescata el estudio etnográfico del lenguaje situado.

2.2.5 Cultura y configuraciones culturales

Dado que a lo largo de la historia de los estudios de Ciencias Sociales se han adoptado —y a su vez criticado— variadas definiciones de cultura y, aún hoy, dependiendo de las teorías y enfoques con que se aborde su estudio, se adoptan distintas nociones, definir este concepto se vuelve una tarea desafiante y compleja.

Rechazando las primeras ideas etnocéntricas, occidentales, evolucionistas y colonialistas sobre cultura que primaban en el Siglo XIX con autores como Edward B. Tylor y Lewis Henry

³ Las traducciones son nuestras

Morgan, donde se entendía la cultura como algo que tenían los indígenas y las sociedades “primitivas”, y asociándola a nociones de raza, civilización, conocimientos y costumbres (Duranti 2000; Singer 1977), Franz Boas considera la cultura como un concepto mental o psicológico, con lo que aboga por el *relativismo cultural* y critica las clasificaciones evolucionistas y moralistas de las comunidades indígenas estudiadas.

Destacando el carácter dinámico de la cultura y entendiéndola como un sistema en constante cambio, Alejandro Grimson (2011) postula que cualquier noción de cultura debe considerar la conflictividad, el poder, la desigualdad, la heterogeneidad y la historicidad que la atraviesan, además de una comprensión de ésta como un *espacio de conflicto*, diferencia y desigualdad donde configuraciones culturales nacionales y no-nacionales se encuentran en relación. Con esto, Grimson propone repensar la idea de cultura, y propone el concepto de *configuración cultural* enfatizando la noción de “un marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones complejas de la heterogeneidad social” (2011:172). Así, las configuraciones culturales suponen cuatro elementos constitutivos: *campos de posibilidad*, entendiendo que en cualquier espacio social existen representaciones, prácticas e instituciones posibles, imposibles y hegemónicas; una *lógica de interrelación entre las partes particulares*, enfatizando la idea de que una configuración cultural no es homogénea, pero sí está conformada por partes diferentes que siguen una lógica específica de interrelación; una *trama simbólica común*, entendida como la comprensión aunque sea mínima (pero inteligible) que permite el enfrentamiento, esto es, lenguajes verbales, sonoros y visuales (comunicación) que permitan el entendimiento y enfrentamiento; y por último, un *algo compartido*, que dependerá de cada configuración cultural. Estos elementos “son históricos porque sólo son, en cada momento, la sedimentación del transcurrir de los procesos sociales” (177), los cuales hablan de una historia social, cultural y política incorporada en el sentido común. Rescatando las ideas de que las culturas son dinámicas y siempre sujetas al cambio, la heterogeneidad y el conflicto social intrínseco a todos los grupos humanos y sociedades, esta noción permite pensar en desigualdades de poder, hegemonizaciones, subalterizaciones y posibles respuestas a éstas. Así, Grimson define la configuración cultural como:

El espacio en el cual, a través de hegemonías siempre con riesgos de erosión y socavamiento, se instituyen los términos de la disputa social y política. Como habitantes de múltiples configuraciones culturales, somos constituidos y nos posicionamos ante poderes disímiles y cambiantes (2011:194).

2.2.6 Lenguaje y Poder Simbólico

Dentro de los más grandes exponentes que trabajan las nociones de dominancia sociocultural e ideologías, encontramos a Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu y Michel Foucault, quienes, grosso modo, consideran que el poder se puede ejercer por medio de mecanismos, organismos e instituciones consensuados, naturalizados e interiorizados, a través de los cuales se ejerce una dominancia. En el presente apartado nos centraremos en los postulados de Pierre Bourdieu, su teoría de los campos sociales y sus ideas en torno al capital, poder y violencia simbólicos, los cuales permiten captar las lógicas relacionales de poder que operan en el mundo social.

Bourdieu entiende el *espacio social* global como un *campo de fuerzas*, en tanto se impone a los agentes que se ven dentro de éste, y como un *campo de lucha*, donde los agentes se enfrentan de acuerdo a su posición en la estructura del campo de fuerzas, y por medios y fines diferenciados y determinados por su posición (1997). Entendiendo su teoría como una filosofía relacional, en tanto otorga primacía a las relaciones, y como una filosofía de la acción (o disposicional) que “toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes” y su posición y relación dentro del campo (1997:7), Bourdieu considera que los agentes son activos y actuantes y pueden conservar o transformar su estructura.

De acuerdo a esta teoría, existen también otros campos como el campo político, el intelectual, el del poder, el religioso, el económico, el cultural, el lingüístico, etc., los cuales son el producto de un proceso de diferenciación histórico, desencadenado en función de cada tipo particular de legitimidad y poder; cada uno de estos campos es una especie de microcosmos social relativamente autónomo —aunque siempre en relación y por ello también relativamente dependiente— que, en conjunto y con sus respectivas relaciones de poder en juego, define el espacio social (Bourdieu 2001b). Para entender esta teoría, se hace necesario detenerse en el concepto de *capital*, el cual Bourdieu considera necesario reintroducir en todas sus manifestaciones y no sólo en su dimensión económica. Éste, es “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada” (Bourdieu 2001b:131), lo que también puede entenderse como “cualquier tipo de recurso capaz de producir efectos sociales, en cuyo caso es sinónimo de poder, o como un tipo específico de recurso, con lo cual sería un tipo de poder” (Martínez 1998:3). El capital puede presentarse de tres formas, considera Bourdieu (2001b): el *capital económico*, traducible directamente en dinero, y el control y poder que éste puede implicar; el *capital cultural*, como formas de educación, títulos académicos y conocimientos que bien pueden ser adquiridos en el entorno familiar y/o en la escuela, y que puede convertirse en capital económico; y el *capital social*, en tanto relaciones y obligaciones sociales y que bien puede entenderse en términos de “títulos nobiliarios”. A estas tres formas, podemos sumar además el *capital simbólico*, que vendría a ser cualquier tipo de capital aprehendido simbólicamente, esto es, propiedades intangibles adjudicadas, reconocidas y legitimadas como capital a partir del prestigio acumulado tras adquirir otros capitales (Bourdieu 1989, 2001b). Bourdieu compara el campo —todos ellos— con un mercado, en tanto es un espacio asimétrico y de competencia en el que se produce, distribuye y negocia un capital específico.

En función de los distintos capitales acumulados, los agentes se posicionan en el espacio social y se sitúan en distintos grupos sociales (o clases de posición) a los cuales se les pueden asociar distintos *habitus*, los cuales son producidos y condicionados socialmente de acuerdo a cada clase; éstos dan cuenta de un estilo unitario que comprende las prácticas y bienes de un grupo social determinado; el *habitus* es:

Ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. (Bourdieu 1997:19)

Estos se diferencian entre sí, pues son producto de distintas posiciones, pero también son diferenciadores en tanto “ponen en marcha principios de diferenciación” (Bourdieu 1997:20) dando cuenta de distintas posiciones sociales. Lo esencial de esto es que cuando son percibidos funcionan como signos distintivos; dan cuenta de diferentes posiciones, bienes, prácticas y maneras, convirtiéndose en diferencias simbólicas y constituyendo un auténtico lenguaje (1997:20).

Siguiendo una lógica similar a la de la noción de *capital simbólico* esbozada anteriormente, encontramos las nociones de *poder* y *violencia simbólica*, en tanto fuerza que los grupos dominantes ejercen para imponer y naturalizar su dominancia. De acuerdo a Bourdieu, el *poder simbólico* es “ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen” (2000:65); éste se basa en un desconocimiento que se transforma en reconocimiento. Así, el gran problema del poder simbólico es que tiene la capacidad de construir realidades y, entonces, la capacidad de establecer un orden gnoseológico, esto es, estructuras, razonamientos y formas de comprensión, conocimiento y comunicación (Bourdieu 1991), con lo que se impone y legitima una visión del mundo social y de sus divisiones. El poder simbólico, en palabras de Nelson Goodman, es:

El poder de imponer e inculcar los principios de construcción de la realidad, y en particular de preservar o transformar los principios establecidos de unión y separación, de asociación y

disociación que ya funcionan en el mundo social tales como las clasificaciones de género, edad, etnicidad, región o nación, esto es, esencialmente el poder sobre las palabras usadas para describir los grupos o las instituciones que las representan (En: Bourdieu 2001b:124)

Los *sistemas simbólicos* como la lengua, la religión y el arte, entre otros, son sistemas que, en tanto instrumentos de conocimiento y comunicación, se perfilan como “estructuras estructurantes”, esto es sistemas internamente estructurados que a su vez estructuran una visión particular de realidad y conocimiento (Bourdieu 2000). Por medio de estos sistemas, las clases dominantes —aquellos agentes que poseen mayor poder material y/o simbólico— ejercen la *dominancia simbólica*, consensuando un sentido común social particular y produciendo y reproduciendo las desigualdades del orden social.

Bourdieu considera que cualquier discurso (o expresión lingüística) es la suma de un *habitus lingüístico*, esto es “una competencia inseparablemente técnica y social (a la vez la capacidad de hablar y hacerlo de una determinada manera, socialmente marcada)”, y un *mercado lingüístico*, que vendría a ser el sistema de “reglas” que regula y valoriza las expresiones lingüísticas distintamente (Eribon 1982; Bourdieu 1991). Por medio de la noción de *capital lingüístico*, definida como “la capacidad de producir expresiones oportunamente para un mercado lingüístico determinado” (Bourdieu 1991:18⁴), se da cuenta de la relación que existe entre el *habitus* y el *mercado lingüístico*: éste se traduce en la competencia práctica de cada hablante para desenvolverse exitosamente en cada espacio. Así, cuanto más *capital lingüístico* posea un hablante —lo cual está relacionado directamente a otras formas de capital como el económico, cultural y social— mayor capacidad tendrá de “explotar el sistema de diferencias a su ventaja, y por lo tanto, asegurar un beneficio de distinción” (1991:18)

Bajo esta teoría, Bourdieu concibe la comunicación y, entonces, los intercambios lingüísticos, como un intercambio económico que se enmarca en una relación simbólica de poder entre un productor, dotado de cierto *capital lingüístico*, y un consumidor o mercado que recibe cierto material o poder simbólico a cambio (1991:66).

En este punto cabe detenerse a reflexionar en torno a la intención política de unificación y estandarización lingüística que no es más que la generalización e imposición del uso de la lengua dominante, y que Bourdieu (2001a) considera una forma de dominación política y simbólica.

El reconocimiento de una lengua oficial no tiene nada que ver con una creencia expresamente profesada, deliberada y revocable, ni con un acto intencional de aceptación de una «norma»; en la práctica, se inscribe en las disposiciones que inculcan insensiblemente, a través de un largo y lento proceso de adquisición, por medio de las acciones del *mercado lingüístico* (2001a:25)

En esta misma lógica de dominación simbólica, Bourdieu (1991, 1997) considera el sistema escolar, el cual, mediante mecanismos de selección, separa a aquellos agentes que poseen mayor *capital cultural* de aquellos que no lo tienen, contribuyendo así a reproducir esta distribución de capital, y entonces también las desigualdades de la estructura del espacio social. En adición a esto, el sistema escolar impone y legitima una lengua oficial particular, contribuyendo a modelar las similitudes de las que proviene esa comunidad de consciencia, homogenizándola y unificándola.

2.2.7 Representaciones sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici (1979) nos permite dar cuenta de las construcciones, representaciones y discursos con que se perfilan, estructuran, valorizan y

⁴ Las traducciones son nuestras

posicionan distintos grupos sociales, los cuales, de acuerdo a las líneas conceptuales esbozadas anteriormente, se encuentran en tensión y conflicto, y atravesados por relaciones de poder siempre operantes en el espacio social.

Moscovici (1979), tomando los postulados de Emile Durkheim, quien considera que los seres humanos pensamos conceptualmente, subsumiendo lo variable en lo permanente, y lo individual en lo social, entenderá la *representación social* como “una elaboración colectiva de un objeto social, por una comunidad, con el objetivo de comportarse y comunicarse” (Moscovici 1963: 251 En: Wagner et al. 1999:95). Así, las representaciones sociales presentan una naturaleza mixta, pues son la confluencia de una serie de conceptos sociológicos y psicológicos; éstas borran los límites entre el aspecto individual y el aspecto social, esto es, son construcciones sociales; sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten aprehender la realidad; posibilitan a los individuos a dominar y dar un sentido al mundo, facilitan la comunicación y con esto el intercambio social entre los sujetos sociales, y transforman el conocimiento científico en un saber del sentido común (Moñivas 1994).

La representación social simplifica la realidad al establecer un sistema estructurado que permite ordenar y orientar a los individuos en su mundo social y material. Éstas cumplen la función de transformar lo extraño en familiar, al tiempo que hacen perceptible lo invisible, esto es, funcionan como categorías para clasificar lo desconocido (Moñivas 1994; Mora 2002).

Siguiendo a Mora (2002), entendemos que la representación social surge como una teoría natural que integra distintos conceptos cognitivos: la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, entre otros. Éstos son incorporados e integrados en la representación; no se trata de una mera suma de partes o aglomeración acrítica de conceptos, ni tampoco es que sean sinónimos; éstos forman parte de ella. Un componente importante de toda representación social es la *actitud*; la orientación global positiva o negativa de una representación. La *opinión*, importante noción para Moscovici, es por una parte, una fórmula socialmente valorizada a la que un individuo adhiere, y por otra, una toma de posición frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por la comunidad. En cuanto a los *estereotipos*, son categorías de atributos específicos a un grupo o género y, a diferencia de las representaciones que son dinámicas (aunque tienen una estructura o núcleo relativamente estable), éstos se caracterizan por su rigidez. El caso de la *percepción social*, si bien puede mostrarse un tanto confusa, la distinción es clara: el término hace referencia a rasgos que el individuo le atribuye al blanco de su percepción (el objeto); es la instancia mediadora entre el estímulo y objeto exterior, y el concepto que de él nos hacemos. La representación social en cambio, no es una intermediaria, sino un proceso que hace que concepto y percepción sean intercambiables; éstos se engendran recíprocamente, es por esto que la representación social nos ayuda a aprehender la realidad social. Por último, tenemos la *imagen*; ésta suele utilizarse como sinónimo, sin embargo la representación no es un mero reflejo del mundo exterior como sería la imagen; tampoco es una reproducción pasiva de un dato inmediato; la representación social da cuenta de una construcción socialmente creada, situada y contextualizada, y permeada por las estructuras y relaciones sociales que atraviesan a los grupos que la manejan.

Tajfel propone que las representaciones cubren tres necesidades: “a) clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos; b) justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y c) para diferenciar a un grupo respecto de los demás existentes” (citado en Mora 2002: 8). Frente a esto cabe mencionar, que se desarrollará una *dinámica endogrupo/exogrupo*, pues a partir de las diferencias, los sujetos se van configurando a sí mismos y a los otros.

Definidas por Moscovici como “universos de opinión”, las representaciones sociales pueden ser analizadas en tres dimensiones: *la información*, siendo la suma de conocimientos que maneja un grupo en torno a un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Muestra particularidades como la cantidad y la calidad, caracteres estereotipados o difundidos sin soporte explícito, y trivialidad u originalidad si es el caso. *El campo de representación* expresa la

organización del contenido en forma jerarquizada. Ésta varía de grupo a grupo o inclusive dentro de un mismo grupo. Remitiendo a la idea de imagen, permite observar el carácter del contenido, sus propiedades (cualitativas o imaginativas). En este punto, Banchs agrega que debe analizarse en función de la totalidad del discurso, y enfatiza en el carácter global del campo de la representación (citada en: Mora 2002: 10). Finalmente, la *actitud* es la dimensión que evidencia la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Es la dimensión más fácil de percibir; la más evidente, fáctica y conductual, y por lo mismo la más estudiada.

Entendiendo la interrelación entre lo individual y lo colectivo, tenemos que la representación social es determinada por el sujeto (determinación social lateral), y por la sociedad (determinación social central). Así, la determinación social central regula el surgimiento y configuración de la representación y sus contenidos; ésta nace a raíz de las condiciones socio-económicas, históricas y culturales de una determinada sociedad. La determinación social lateral, por otra parte, se centra en los aspectos cognoscitivos y expresivos de la representación; expresa cómo el individuo entiende y decodifica la representación para luego responder socialmente. Aquí entran en juego elementos más psicológicos, como la combinación de sus experiencias y factores motivacionales e individuales; esto determina también la representación social, que se crea socialmente por individuos, esto es, sujetos sociales (Mora 2002).

2.2.8 Ideologías lingüísticas

El estudio de ideologías lingüísticas, enmarcado en el campo de estudio de la Antropología Lingüística, encuentra su origen en los postulados de Silverstein (1979) quien, retomando las ideas de Boas y Whorf, esboza las primeras ideas en torno a la capacidad modeladora de las ideologías lingüísticas en las estructuras lingüísticas, y de las implicancias que la interacción lingüística, moldeada por intereses humanos y mediada por ideologías culturales, podía significar para la lengua. Con respecto a las ideologías en sí, Van Dijk (2003) considera que refieren aspectos importantes y característicos de los grupos; varían de acuerdo al tipo de grupo, permiten diferenciarlos unos de otros, y pertenecen a su memoria social y colectiva.

En cuanto a las *ideologías lingüísticas*, las entenderemos como un conjunto de creencias compartidas por una comunidad de habla respecto al lugar que ocupa la lengua en la sociedad y los valores que se desprenden de su uso. Consideramos que éstas nos entregan indicadores potenciales de la relación entre lenguas o variantes propias de una lengua específica, determinando la posición que debe asumir una por sobre otra en diversos contextos, y la consecuente utilidad que hace necesaria su sistematización y/o extensión. En palabras de Paul Kroskrity, son:

“creencias, sentimientos y concepciones a cerca de la estructura del lenguaje y del uso que, a menudo indexa los intereses políticos y económicos de hablantes individuales, étnias y otros grupos de interés y estados nacionales” (2010:192).

Éste argumenta que, como creencias compartidas, las ideologías lingüísticas son portadoras de juicios de valor sobre qué variedades lingüísticas son estándares y cuál es el rol que éstas deben ocupar en el seno de la vida social y en las respectivas comunidades educativas. Así, es posible encontrar más de una ideología lingüística al interior de una comunidad, pero siempre hay una que prevalece por sobre las otras de manera hegemónica construyendo un escenario de conflicto.

En tanto, a nivel teórico y según Siegel (2006), es posible distinguir cuatro ideologías lingüísticas: la ideología del monolingüismo; la ideología de la lengua estándar; la ideología del pluralismo igualitario; y la ideología de la igualdad de la oportunidad. Todas éstas refieren al mundo anglosajón, sin embargo aplican al estudio. La *ideología del monolingüismo* busca que la lengua estándar sea la única lengua de un país o nación, ya que el uso de otras variedades o lenguas

provoca una división interna que frena la inter-comprensión. En estrecho vínculo con lo anterior nos encontramos con la *ideología de la lengua estándar*, la cual se potencia y privilegia su uso, dado el carácter de superioridad con que esta variedad es representada. Además, restringe su uso en contextos determinados como formales y académicos. Siegel (2006) indica que se sigue pensando que el estándar es la única variedad apropiada para ser utilizada en contextos educativos, aun cuando la sociolingüística ha confirmado el hecho de que todas las lenguas o variantes de una lengua son iguales en cuanto a sus capacidades lingüísticas de expresión y representación. En efecto, cabe explicitar, que ninguna de estas ideologías es democrática (De los Heros 2008).

Las otras dos ideologías tendrían una base democratizante, pero “presentan contradicciones internas que las vuelven jerarquizantes”. (De los Heros 2008:100) Ambas se originan en la pretensión de igualdad por grupos sociales diversos, étnicos, lingüísticos o de clases. La *ideología del pluralismo igualitario* propone que todas las variedades son legítimas, sin embargo se entiende que la lengua estándar es —por excelencia— un recurso valioso que promete ventajas sociales (Siegel 2006). En tanto la *ideología de igualdad de oportunidad*, al tiempo que busca legitimar a los grupos relegados también pretende generar un espacio de inclusión transversal a nivel social, claramente, sin mayor éxito a nivel macro, ya que las estrategias de planificación lingüística sucumben al fomento de las lenguas desde una estructura lineal jerarquizante y, a partir del nicho educacional, donde se obvian los contextos extralingüísticos a los que están sometidos los hablantes.

Así, entendemos las ideologías lingüísticas como un conjunto de creencias en torno al lenguaje, las cuales son producidas, reproducidas y naturalizadas en el discurso y —aunando las ideas anteriormente trazadas— atravesadas por relaciones de poder y, entonces, construidas en función de los intereses socioeconómicos y políticos de determinados grupos dominantes.

Siguiendo a Gal & Irvine (1995), Bourdieu (1991) y Ludwig (2000) cabe decir que las ideologías lingüísticas no se limitan meramente a los “hablantes corrientes”; profesionales observadores del lenguaje y lingüistas se han mostrado históricamente —y con un pasado centrado en estudios de corte positivista y formalista enfocados en la descripción fonética y fonológica— adeptos a regularizar, normativizar y prescribir en función de una lengua estándar, dejando de lado otras variedades y variantes lingüísticas, manifestaciones y construcciones identitaria, sociocultural e históricamente determinadas.

2.2.9 Lenguas en contacto/conflicto

Dentro de los estudios abocados a situaciones de lenguas en contacto, diglosia, multilingüismo y bilingüismo que más destacan, encontramos las ideas de Uriel Weinreich (1970) con su *teoría del cambio lingüístico*, Charles A. Ferguson (1984) con teorizaciones en torno al concepto de *diglosia*, y Joshua Fishman (1984) con estudios sobre *la conservación y el desplazamiento lingüístico* (o *cambio lingüístico*). Estos trabajos dan cuenta de las distintas valorizaciones y posiciones que encuentran las lenguas en contacto, en función del prestigio, la dominancia, el estatus, etc. Así, en palabras de Weinreich, “el predominio de una lengua sobre otra en un individuo bilingüe puede sólo interpretarse como configuración específica o síndrome de características en relación con lo cual se evalúa la lengua” (Weinreich 1953:79 En: Fishman 1984:395)

Fishman (1984) considera que el estudio de la *conservación y desplazamiento* del idioma se encuentra en íntima relación con las teorías de cambio sociocultural, pues distintos procesos psicológicos, sociales y culturales se encuentran operando. Dentro de estos procesos se encuentran categorías como ser o no nativo, religión, raza, sexo, edad, estatus social, residencia urbana/rural, pertenencia a grupos étnicos, entre otros, que se encuentran operando, en todo momento, en el contacto cultural y lingüístico.

El *contacto lingüístico*, lo entenderemos como la situación en que dos o más lenguas (o variedades, y variantes diatópicas o diastrácticas de una lengua) entran en contacto, generando *atrición* o *erosión* lingüística (Calvo 2014). Sin embargo, de acuerdo a los postulados base de Weinreich, Ferguson y Fishman, y siguiendo a Ludwig (2000), Rodríguez (2007) y Mabry (2010), consideramos que este “contacto” es más bien conflictivo. Como ya se ha dicho anteriormente y siguiendo la misma línea, entendemos el lenguaje como un recurso cultural socio-históricamente situado y atravesado —al igual que la cultura y el espacio social— por relaciones de poder conflictivas. Bajo los supuestos de la *teoría del conflicto*, consideramos que “el conflicto es un fenómeno natural en toda sociedad” (Silva García 2008), y extrapolable al estudio del contacto lingüístico, pues el problema no es meramente lingüístico, sino también sociocultural, ideológico y político.

En este contexto, Ludwig (2000) considera que históricamente la Lingüística se ha visto auto-limitada, en esfuerzos puristas y de “limpieza lingüística”, rechazando cambios, préstamos, variedades y variantes, y protegiendo una identidad, forma y estructura estándar canónica. Así, el autor reconoce un *purismo frente a lo extraño*, que rechaza los elementos expresivos extraños o ajenos a la lengua, y un *purismo de estilo*, que rechaza “aquellos registros de la propia lengua que corresponden a la esencia formal de la memoria cultural, es decir, aquellas formas lingüísticas que diatópica y diatópicamente tienen una connotación baja” (Ludwig 2000:178). Estas reacciones puristas —que, por cierto, parecieran funcionar bajo la misma lógica de rechazo a la hibridación y al mestizaje del neo-racismo visto anteriormente— dan cuenta de que el llamado contacto cultural y lingüístico es, en realidad, una situación de conflicto. Al respecto, Rafael Areiza considera que

No hay “contactos inocentes”, se trata de la dominación del más fuerte, quien impone su lengua, la lengua hegemónica, que a partir de ese momento toma el lugar de la ancestral, sustituyéndola en su prestigio, dentro de su propio territorio. Aparentemente la lengua de prestigio permanece en convivencia con la otra lengua; sin embargo, ella ejerce presión para que los usuarios de la lengua vernácula la abandonen y se asimilen a la nueva lengua y a la nueva cultura, con instrumentos muy propios de las naciones poderosas, como la publicidad, la propaganda, la educación, etc., que se enmarcan dentro de una política lingüística, adoptada para acelerar procesos sociales. (Areiza 2008:17)

2.2.10 Duelo migratorio

El *duelo migratorio* (Achotegui 1999, Gonzáles 2005) hace referencia a las distintas pérdidas por las que pasa el migrante en todo el proceso que significa instalarse en una nueva comunidad. Centrándonos en la persona misma (el ser individual), hemos de considerar que el sujeto pasa por una serie de sufrimientos, temores y pérdidas significativas, a los que generalmente no se les presta la atención necesaria, pero que bien pueden considerarse “duelos”. Con respecto a los duelo en general, Valentín González estima que son la respuesta a una pérdida significativa; que se presentan como procesos dinámicos y activos, y que, en cierta medida y al suponer también de un componente narcisista, conllevan igualmente una pérdida de nosotros mismos.

El duelo migratorio por su parte, se vislumbra como pérdidas psicológicas y sociales; es vivido por etapas con altos y bajos; se presenta transgeneracionalmente, en tanto se revive en el pasado y el recuerdo; afecta directamente a la identidad de los sujetos; se extiende a los amigos y familiares cercanos que no emigran; y es complejo y múltiple, ya que dentro de éste podemos identificar varios tipos de duelos: por la cultura de origen, por la tierra, por la familia y amigos, por el contacto con tu grupo étnico, por la lengua, por la comida, por el nivel social, etc. Todos estos avatares por los que pasa el migrante en su “proceso de adaptación” y de “integración de lo nuevo y de lo dejado atrás” (2005:78) pasan desapercibidos, sin embargo, son alteraciones significativas en la configuración personal e identificación identitaria de los sujetos.

2.2.10.1 *Duelo por la lengua*

Entre estos duelos justamente, se considera el *duelo lingüístico*, el cual considera el proceso migratorio en relación a la pérdida del idioma o lengua materna (o las instancias efectivas de comunicación por medio de éste código) al llegar a una comunidad que habla una lengua o variedad lingüística diferente. Se entiende que esta situación dificulta enormemente la expresión de los aspectos más íntimos del sujeto, en tanto, el aprendizaje de una nueva lengua no incorpora necesariamente los códigos y claves que le permiten al individuo expresarse plenamente desde su cosmovisión y bajo sus propios parámetros.

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL CORPUS

En este capítulo se da cuenta del análisis del corpus recolectado, presentado en función de los tres objetivos planteados en un principio, en el capítulo 1. El apartado 3.1 caracteriza las *representaciones sociales* construidas en torno a la variedad lingüística chilena y el apartado 3.2 las representaciones sociales construidas en torno a las variedades lingüísticas asociadas a inmigrantes. Organizamos nuestro análisis en función de la similitud y desviación hacia la lengua estándar peninsular que presentan las diferentes variedades, considerando tres ejes: la valoración de las distintas variedades en función de la desviación/similitud que presentan hacia este ideal de lengua estándar como un uso incorrecto/correcto de la lengua; la desviación/similitud que presentan las distintas variedades hacia la lengua estándar como un equivalente del nivel educacional de cada grupo; y por último, la valoración sociocultural que se construye de las distintas variedades y variantes lingüísticas.

El corpus recolectado demuestra que estas representaciones sociales son construidas a partir de una *ideología de lengua estándar* peninsular subyacente, la cual, a su vez, se encuentra articulada en función de las relaciones de poder que se encuentran atravesando la estructura social. Esta jerarquización lingüística construida y atravesada por ejes históricos y socioculturales queda ilustrada con las representaciones sociales caracterizadas, la valorización de los distintos *habitus lingüísticos* y el *duelo por la lengua* que vive el migrante.

Por último, en el apartado 3.3 centramos nuestro análisis en las implicancias educacionales, psicosociales y sociopolíticas que conllevan estas representaciones sociales, las relaciones de poder en juego, el proceso migratorio, el currículum escolar chileno y la situación multicultural en la escuela de hoy.

3.1 REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA CHILENA

En el presente apartado se caracterizan las representaciones sociales y modelos culturales que construye la comunidad escolar en torno a la variedad lingüística chilena. Los resultados muestran que estas construcciones dan cuenta de una ideología lingüística propia de la lengua estándar, revelando una estigmatización y subordinación de las variedades, variantes y expresiones que se alejan de este ideal de lengua estándar, canónico, peninsular y “culto”, el cual —en general— la Lingüística y algunas instituciones oficiales han alimentado y co-construido y que, finalmente, los hablantes reproducen, sistematizan y naturalizan.

3.1.1 Desviación de la lengua estándar peninsular como uso incorrecto de la lengua

La idea de *corrección/incorrección* que se construye en torno a las distintas variedades está directamente ligada a la de *similitud/desviación* que presenta cada variedad en relación a la variedad española “culto” y estándar, la cual, se ha configurado como modelo, constituyendo un ideal de lengua purista al que todos sus hablantes debiesen aspirar.

a) Los chilenos hablamos mal

Del corpus analizado se desprende que la gran mayoría de los hablantes chilenos y algunos extranjeros inmigrantes, siguiendo este ideal lingüísticamente conservador, considera que en Chile hablamos mal, en tanto la variedad chilena presenta una marcada desviación con la lengua estándar: la pronunciación se desvía del consonantismo estándar, se confunden los géneros gramaticales, existe una marca de velocidad considerada negativa y se emplean chilenismos, modismos, coloquialismos y neologismos.

“O sea, igual **no hablamos así como muy bien po** / No, o sea **usamos mucho el ‘po’ y el ‘hueón’ y cosas así**” (Entrevista. Estudiante chilena, 18)

“Es que **en sí el chileno habla mal po** / Porque **usa... igual harto garabato en el vocabulario... normal** /...diario de las personas, igual **se ocupan muchos garabatos po**” (Grupo de discusión. Estudiante chileno, 17)

Matías: Los chilenos en general... sí... **hablan mal**

Franco: **Los chilenos en general... no muy bien**

Eduardo: **No, mal**

Jorge: Es que... **son muchas palabras inventadas**

(Estudiantes chilenos. Grupo de discusión)

Jorge: No sé... yo encuentro que **hablamos muy rápido**/ Hablamos tan rápido que... brbrdbr que no

Franco: Que **no modulamos po... / No hay dicción**

Jorge: Es que... hablamos tan rápido, que... **Nuestra modulación bdbadadadá** (risas todos) ¡y me entienden!

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

En general los hablantes chilenos consideran la lengua estándar como un modelo a seguir, donde cualquier tipo de desviación se entiende como un uso incorrecto de la lengua, y el uso de “garabatos” (expresiones groseras), muletillas y coloquialismos son entendidos como pobreza léxica. Por otro lado, vemos que la creencia de que el chileno “habla mal” se encuentra tan enraizada en el discurso e imaginario social nacional que para algunos hablantes pareciera ser un hecho indiscutible, llegando a considerar que “en sí el chileno habla mal”, pues constantemente usa groserías al hablar.

Con respecto a la visión de la mayoría de los hablantes extranjeros inmigrantes sobre la variedad lingüística chilena, en las entrevistas —exceptuando la entrevista al grupo colombiano— no se emitieron juicios valorativos directos, reflexionando que la diversidad cultural y lingüística no son cosas que se puedan calificar y/o valorar pues “todos somos distintos” y en todos los países se habla distinto.

Maribi: Es que **todos somos distintos**

Jeremy: **Somos distintos pues ¿no?... Cada uno es... como es**

Jiminé: Sí...

(Grupo de discusión. Estudiantes migrados)

Si bien, esta conciencia sobre la heterogeneidad cultural y lingüística, puede deberse a que los estudiantes extranjeros inmigrantes —debido a la experiencia que la migración conlleva— han desarrollado una visión más empática y valorativa de la diversidad cultural, creemos que se debe a que los sujetos no se sentían con el derecho y la confianza de emitir sus visiones y juicios internos a una persona chilena, local y desconocida. Antes de comenzar el grupo de discusión, un estudiante de nacionalidad peruana comentó “no podemos opinar en su tierra”, lo que parece apuntar a la noción que se tiene de los inmigrantes como sujetos sin derecho y que, por su carácter de “allegados”, no tienen voz ni voto: esta idea es aprehendida por los propios migrantes quienes se auto-censuran a emitir una opinión. Sin embargo, tras una hora de conversación, el mismo estudiante cuenta la siguiente anécdota:

E: Aah eso... tú decías, que te habían dicho “come paloma”...

Jeremy: Claro, como «**Oye, come paloma**».

Maribi: ¡A mí **me dicen siempre!**

Jeremy: Eeh y yo le dije... Un día me dijeron y no, **no me gusta que me digan así...** y yo, yo le dije... «No... **no te entendí... ¿te presto un diccionario?**» (risas)

Maribi: ¡**Te felicito!**

Jeremy: Y el tipo se ofendió y se fue... ¿Por qué? **porque el chileno no habla bien.**

Maribi: (riendo) te presto un diccionario... ¡está buena!

E: Y ¿de la nada te dijo «come paloma»?

Jeremy: De la nada... **porque uno es peruano** y estaba... Yo estaba comprando y...

Maribi: Sí, molesta...

(Estudiantes peruanos. Grupo de discusión)

Otros autores ya se han referido a esta etiqueta de “come paloma” con la que se suele denostar a los inmigrantes peruanos. Lo interesante de este caso para nuestro estudio es cómo la valoración de una variedad lingüística pasa a ser una forma de insulto: el estudiante relata que lo molestan por esta —supuesta— práctica cultural vinculada a su nacionalidad, con lo que él responde con esta representación social hasta entonces auto-censurada: la variedad chilena no se entiende porque “el chileno no habla bien”.

b) *Los chilenos maltratamos el español*

Por otro lado, en el corpus recolectado, encontramos una visión negativa en torno a la variedad chilena por parte del grupo colombiano, quien consideró que el español hablado en Chile es muy diferente al español canónico peninsular, llegando incluso a aseverar que en Chile “maltratamos el español”.

Carlos: Eeh... pa mi **medio raro**

John: Sí, **el español lo veo como un poco confundido aquí**

Carlos: **Maltratan el español**

John: Sí / Es que tienen como, como más o menos a los españoles, sí, pero en otras, no sé, **el español como que lo revuelven ustedes... muy diferente al español de verdad / Porque... palabras que, algunos las cortan así, palabras que por ahí no se entienden...**

(Estudiante y profesor (exalumno) colombianos)

Dando cuenta de una ideología de lengua estándar peninsular subyacente, se hace referencia a la existencia de un “español de verdad” —una lengua hispana ideal— que en Chile se muestra “revuelto”, “confundido” y “maltratado”.

c) *La variedad chilena es lingüísticamente pobre y primitiva*

El uso de garabatos, muletillas y chilenismos visto anteriormente, es entendido por algunos hablantes como una “falta de vocabulario” y “pobreza lingüística”.

Franco: Es que eso es falta de palabras ¿o no?../ **Falta de...**

Eduardo: De **vocabulario**

Franco De **vocabulario**

Felipe: Es que **en sí el chileno habla mal po / Porque usa... igual harto garabato en el vocabulario... normal... diario de las personas, igual se ocupan muchos garabatos.**

Matías: Que tenemos **muchas muletillas**

Franco Sí../ Es que es como un apoyo po

Matías: Sí po

Franco: O sea por **falta de palabras**, por... **Falta de lengua**

Jorge: Es que es algo **natural** po../ Hay, **no hay ni un habla hispana perfecta**

(Estudiantes chilenos. Grupo de discusión)

Franco: Es que es como la **costumbre** po

Eduardo: Sí po... va en lo... en la costumbre de cada persona...

Franco: O donde uno se... o en el **entorno** que uno se... se rodee igual porque...

Jorge: No... Porque **los de allá arriba igual... «Oye cachai hueón que la hueá»** (risas)

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

En el grupo de discusión de los estudiantes chilenos sin embargo, esta idea de incorrección no es absoluta. Algunos estudiantes discutieron y cuestionaron este juicio valórico argumentando que ninguna lengua/variedad es perfecta, y que incluso los grupos de estrato social alto se comunican con “garabatos” (comparación entre clases sociales y nivel de educación), y que la comunicación del sujeto chileno no es necesariamente incorrecta o “mala”, sino que responde a un proceso natural, que se retroalimenta con la construcción identitaria de cada grupo. Evidenciando la idea generalizada que existe sobre la relación entre clase, educación y corrección/incorrección lingüística, los estudiantes chilenos discutieron si el factor ‘clase social baja’ es determinante, razonando que la variedad “cuica” (clase alta) también se caracteriza por el uso de chilenismos, neologismos, coloquialismos y groserías. La observación del estudiante chileno al razonar que la clase alta —grupo que se corresponde con la norma culta de Rabanales— también usa “garabatos” al hablar, es interesante en tanto problematiza esta idea de correlación entre *clase, educación y corrección lingüística*. Aun así, al compararse con la variedad lingüística peruana, el grupo general concluyó que el sujeto chileno sí habla mal.

Vemos que en las reflexiones comparativas que hacen los hablantes chilenos sobre las distintas variedades lingüísticas, se reproduce la idea de variedades más ricas o pobres en vocabulario, y entonces, más comunicativas. Esta noción, co-construida y reproducida por académicos y lingüistas, da cuenta de una ideología de lengua estándar que, como bien podemos ver en la siguiente cita, opera en la misma línea de los discursos evolucionistas decimonónicos que circulaban en los tiempos en que Franz Boas abogaba por un *relativismo cultural*, argumentando que “cada cultura debía entenderse dentro de sus propios términos, en vez de como parte de un plan magistral con escalafones intelectuales o morales cuyos estratos superiores solían ocuparlos aquellos que tenían linaje europeo” (Duranti 2000:87-88).

“En riqueza de vocabulario bueno, **es muy pobre**, bueno lo **comparo con otros países cercanos**, ¿no?... Los mismos **vecinos peruanos**, tienen a la hora de expresarse, tienen una amplitud mayor, un abanico mucho más amplio de lo que es expresar una palabra / En cuanto a cómo hablamos **con jerga** igual también, **pésimamente mal / Mal**, no creo que tengamos un...no creo que seamos una excelencia... / Yo sé que el lenguaje es móvil y es distinto lo que ser... Es distinto por regiones, o sea la región en Chile es distinto de la región de Ecuador y cada país se entiende por su...por su particularidad... Y creo que el lenguaje no es único, la **lengua española, la que manda...** Cada país tiene una lengua propia y se saben entender entre ellos, eso me queda claro pero sí sé que **nuestra riqueza lingüística es pobre...**/ De entendernos, nos vamos a entender ¿ya? Pero **creo que nos falta más riqueza**, nada más...”

E: Pero a la hora de comunicarse, nos comunicamos ¿o igual...?

“Sí, y **también se comunicaban en la prehistoria** los... Qué se yo, la gente lo... **los sapiens que estaban recién, también se sabían comunicar**, si a la hora de comunicar no hay problemas, pero cuando tienes tú que enfrentarte con otro... Otra gente que no conoce nuestra jerga, sí entramos... (Entrevista. Profesor chileno, 38)

Comparando las distintas variedades del español, este profesor considera que la variedad chilena es pobre e incorrecta por la desviación que presenta en relación a la lengua estándar peninsular y por el uso de modismos, coloquialismos y neologismos. Si bien, acepta que el lenguaje es móvil y heteróclito, considera que las distintas variedades del español están sometidas a la variedad española culta y formal, la cual actúa como *lengua dominante*, referencial y modelo, juzgándola como superior e incluso cayendo en estimaciones evolucionistas al comparar la “pobreza lingüística” (primitiva) de la variedad chilena con la comunicación en los tiempos de la prehistoria. Cabe explicitar que, en este sentido, la ideología de lengua estándar peninsular presenta un sustrato eurocentrista que ejerce una violencia simbólica epistémicamente racista.

Por otra parte y siguiendo a Bourdieu, cabe detenerse en el adjetivo “pobre” utilizado para describir la variedad chilena, el cual, si bien se hace alusión a una pobreza léxica y entonces falta o

escasez de vocabulario, se perfila y alimenta un imaginario que relaciona un grupo socioeconómico particular con lo incorrecto, inferior y primitivo.

d) *La variedad chilena como una forma lingüística más en la hispanofonía*

Sobresale por otra parte y como una excepción a esta apreciación valorativamente negativa y prescriptivista de la lengua, la visión que presenta uno de los profesores de lenguaje del colegio quien, entendiendo el lenguaje como una práctica situada y dinámica, considera que el caso de la variedad chilena es tan sólo una forma más de las múltiples expresiones que significa la heterogeneidad de la hispanofonía:

“Que es compleja la pregunta porque uno habla según donde está cierto, se va adaptando, por algo ehh, hay un montón de factores que van a influir en cómo uno habla / Ahora si usted lo habla **con respecto al español formal ¿verdad? hablaríamos pésimo po, estamos llenos de modismos, de... de... queísmo, de dequeísmo, de barbarismos un montón, eeh...** Ahora, tenemos el aporte extranjeros súper eeh rico y marcado con palabras nuevas ¿cierto?, **con modismos de otros países, entonces si fuera así hablaríamos mal, pero en realidad yo creo que es parte del, de... de esto que es un lenguaje vivo que se está alimentando y retroalimentando constantemente**, por lo tanto... eeh... **siento que... Hablamos en realidad, ¿mm?** no, no es muy ajeno a lo que uno ve y escucha en los medios de comunicación, o... o lo que ve en la calle po ¿cierto? **Eeh este es un español de, de Chile digamos, así propio** / Pero no estoy de acuerdo a veces cuando dicen no, que los chilenos hablamos... En realidad todos hablaríamos mal... ¿cierto?... Eeh entonces **creo que se habla nada más, se habla** / Ahora, el **contexto te va a entregar si es que se habla bien o se habla mal**”. (Entrevista. Profesor chileno, 37)

Esta visión —en mayor correspondencia con la *competencia comunicativa* de Dell Hymes— entiende el lenguaje como un fenómeno situado donde los factores externos inciden significativamente en el uso que se hace del sistema. En este sentido, el lenguaje se adapta a la necesidad de sus hablantes y se modela y reconfigura a partir del contexto: en el uso, los hablantes como sujetos expertos de sus propias reglas culturales, se adaptan para lograr una comunicación exitosa. En definitiva, esta visión se presenta más respetuosa y democrática para con la diversidad lingüística y cultural, vinculándose a la *ideología del pluralismo igualitario*, en tanto considera que todas las variedades lingüísticas son válidas.

3.1.2 Desviación de la lengua estándar peninsular como equivalencia de falta de educación

e) *Sujetos chilenos como groseros, irrespetuosos y maleducados*

La desviación de la lengua estándar, entendida como un uso incorrecto de la lengua, encuentra —de acuerdo a los hablantes— justificación en la educación de éstos. Ya sea por la confusión de géneros gramaticales, rasgos fonológicos determinados, el uso de groserías al hablar o el uso de muletillas y chilenismos, la desviación de la lengua estándar se consideró relacionada con la falta de educación y respeto, clases sociales bajas, periferia y una comunicación grosera y primitiva.

“**Pésimo**, pero es que todo **viene de los padres** po, si nuestros padres hablan mal nosotros hablamos mal y eso se va... porque nosotros no tenemos «el sol», tenemos «**la sol**» porque tenemos «**la calor**»... entonces ya se hace tan común que la gente dice «noo, **hace unaaa calor**», entonces los niñitos **escuchan y así van aprendiendo, así que hablamos pésimo**” (Entrevista. Apoderada chilena, 41)

Encontramos dentro del corpus recolectado la idea de que los chilenos hablamos “pésimo” y que esto encuentra su razón de ser en la educación y enseñanza de los propios padres, quienes hablan incorrectamente traspasando estas costumbres a sus hijos, y confundiendo —por ejemplo— el género gramatical de algunos sustantivos.

E: Sobre cómo hablamos los chilenos... qué opinan los profesores del colegio...

John: Creo que **ellos porque son chilenos, igual como... se van a tirar ellos dónde**

E: O sea... ¿es **poco neutral**...?

Carlos: **Sí...**

John: Pero no sé... Ellos igual han visto en nosotros, en nosotros este... **ellos yo creo que se ve la diferencia en la educación** de... porque nosotros, **casi nunca a los mayores le faltamos el respeto o hablamos sobre «vos» así**, sobre pasar a... al ramo, casi nunca nosotros hacemos eso...

Carlos: Pero **aquí hablan...**

John: **Sí, golpeado**, ya aquí son... **más unos niños**, y ahora que, con esa ley de los niños aquí ya **todos faltan el respeto a los profesores...**

Carlos: No tienen respeto a los mayores...

(Entrevista. Estudiante y profesor (exalumno) colombianos)

“**Aquí la educación es poca, es muy... como decimos, muy barata**” (Entrevista. Profesor (y exalumno) colombiano, 19)

De acuerdo a un estudiante y un profesor (exalumno) colombianos entrevistados —al preguntárseles por la opinión de los profesores del colegio sobre cómo se habla en Chile— si bien surge la idea del chileno como sujeto local favorecido por los profesores de su propio grupo en comparación al extranjero inmigrante, se reflexiona que teniendo en cuenta la marcada “diferencia de educación”, el respeto por los mayores y la forma de hablar del grupo colombiano (considerada una marca de “buena educación”), los profesores tendrían una buena impresión sobre éstos. Cabe destacar además, la valoración negativa del voseo pronominal y verbal característico del español americano, el cual Andrés Bello ya había relegado despectivamente al habla vulgar (norma inculta) en el Siglo XIX (Oyanedel & Samaniego 1998; Ludwig 2000), y que, por lo visto, sigue siendo sancionado y considerado irrespetuoso. Valorizaciones clasistas y eurocéntricas como estas siguen vigentes hoy en día en el discurso social, el cual, siguiendo a Bourdieu (1991), no es más que el rastro de la *violencia simbólica* que distintos organismos han ejercido silenciosamente por años.

3.1.3 Prestigio sociocultural de la variedad lingüística chilena y sus variantes diacrónica, diastrática y diatópica

En este apartado, y en directa relación con los otros dos apartados anteriores, caracterizamos las representaciones culturales construidas en torno a la variedad lingüística chilena y sus variantes en función del prestigio sociocultural que se les atribuye. En este sentido, se analiza la lengua como una marca sociocultural y vehículo de prestigio o estigma, la cual refleja una estructura de jerarquización y subordinación sociocultural, al tiempo que la reproduce.

A continuación, revisamos tres factores que, de acuerdo a los hablantes, presentan la mayor desviación en relación con la variedad estándar y que siguiendo una lógica de centro-periferia, se encuentran en directa correspondencia con la noción de “falta de educación” que se construye en el discurso social: el *grupo etario* —directamente relacionado con la *variación diacrónica*— donde se entiende la juventud como un factor de desviación del ideal de lengua; la *variación diastrática*, donde se entiende la *clase social baja* (flaute) como un grupo que se desvía del estándar haciendo un uso incorrecto del sistema lingüístico; y la *variación diatópica*, donde los hablantes consideran el habla *rural* como un factor de desviación importante.

“**Hablamos pésimo/ Sí, pésimo/ Porque...** Por lo menos hoy en día, lo que uno ve en **la juventud**, utilizan un **lenguaje que a veces de verdad eeh no sé entiende** / escriben como quieren, porque tienen cero... cero... cero cuidado con la **ortografía**, y se utilizan mucho el **garabato** hoy en día encuentro, es como demasiado.”(Entrevista. Apoderada chilena, 49)

“Los **modismos** que tenemos de repente, un lenguaje **un poco soez decían por ahí...** es que las cosas han ido cambiando mucho, y eso yo no le echo la culpa al papá ni a la mamá ni nada, yo creo que es un **problema de... de, de ambiente (...)** / **Las nuevas generaciones**, con todo respeto que merecen mis colegas, no están trabajando en la misma línea y eso quiebra, entonces **se transforma uno de repente en 'hermano'... Ambiente de drogas...**” (Entrevista. Profesor chileno, 54)

Vemos que “las nuevas generaciones”, como hablantes, son consideradas un factor de cambio negativo que hace un uso incorrecto del sistema lingüístico al no adecuarse a reglas ortográficas, utilizar neologismos, chilenismos, coloquialismos y groserías. Esta idea, que se relaciona directamente con la noción de “falta de educación y respeto” también la hemos visto anteriormente en el discurso de los hablantes colombianos, quienes se refieren a los chilenos como “más unos niños” (apartado 3.1.2), aludiendo a un trato irrespetuoso e “inmaduro”. Para uno de los profesores del colegio esta crítica se extiende también hacia sus colegas más jóvenes: éstos no se preocupan de corregir estas desviaciones, lo que finalmente influye en el trato (considerado irrespetuoso) que él mismo recibe. Cabe mencionar además la alusión que se hace al uso coloquial de ‘hermano’ referido a ‘amigo’ —que se suele relacionar a los jóvenes— y que en este caso se estigmatiza asumiendo una relación con un “ambiente de drogas”.

f) *Rasgos lingüísticos característicos de variedades relacionadas a estratos sociales bajos como uso incorrecto de la lengua y falta de educación*

Franco: No.../ O sea bueno, cuando sale una **noticia** ahí se ponen a hablar y **dicen que no hablamos muy bien**

Matías: Sí po

Franco: Sí

Eduardo: Cuando **entrevistan gente en la tele...**

Felipe: Cuando hay un **homicidio**, allá en... **en alguna población**, van a decir «Ooy **que hablan flaute**, o que **hablan mal** y toda la cuestión»

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

“No... Hay algunos que hablan súper bien y a mí me gusta... los que hablan, **los chilenos que hablan educados me gusta**, pero los que... **los flaites o esa gente** que... **No es por discriminar** pero... **No me gusta cómo hablan los flaites porque se ve feo**. A mí **me agrada cuando hablan bien...**” (Grupo de discusión. Estudiante peruana, 18)

La categoría ‘flaites’ hace referencia a la clase social baja, donde nuevamente se relaciona a este grupo de hablantes con la delincuencia. Esta relación sin embargo (y de acuerdo a los hablantes chilenos), surge desde los medios masivos de comunicación (MMC) donde, se reitera constantemente lo “mal” que hablamos los chilenos, la juventud y los “flaites” en particular. En el grupo de discusión con estudiantes inmigrantes surge la misma idea, donde se entiende que la similitud hacia la variedad estándar representa una buena educación, la cual es evaluada positivamente, sin embargo (y por oposición), con respecto a los “flaites” se entiende que no son hablantes educados y, de hecho, “hablan mal”, con lo que son evaluados negativamente.

Desde un punto de vista antropológico y entendiendo el lenguaje como una práctica cultural, evidenciamos que los distintos *habitus lingüísticos* de cada grupo, se condicen con la posición social de éstos, adquiriendo su propio prestigio o desprestigio y retroalimentándolo. En tanto estructuras estructuradas y estructurantes (Bourdieu 1991) los *habitus lingüísticos* se configuran socialmente, incorporándose a la estructura de jerarquización social al tiempo que la co-

construyen y alimentan. Así, los rasgos fonológicos característicos de la variante “flaite” se relacionan a una clase social baja desprestigiada y estigmatizada con la noción de “mal educada”, “irrespetuosa” y que, en definitiva, “habla mal”, al tiempo que modelan, retroalimentan y encausan representaciones clasistas, reproduciendo la marginación de ciertos grupos socioculturales.

La calificación y estigmatización con que se desprestigia el habla de la juventud, las clases sociales bajas y la ruralidad con la marca “hablar mal”, normaliza una valorización jerarquizada de las distintas variedades y variantes lingüísticas, reproduciendo un sistema de subordinación sociocultural, donde se construyen variedades lingüísticas más prestigiosas que otras y una violencia simbólica que los grupos dominantes, por medio de organizaciones como la Academia, la escuela, y los medios masivos de comunicación, imponen por sobre grupos dominados o minorizados.

g) *Las variantes “rural” y “flaite”: desprestigiadas e inferiores*

Catalina: Pero... **¿Cómo te vai a comparar con un flaite po?**

Franco: Es que depende del **entorno** po/ Porque si tú, tú rodeai en un entorno donde... hablan, de tal manera/ Y supon... te vai a **contagiar ese vocabulario** po / Por ejemplo si uno va **allá arriba/** Y te... está, está **acostumbrado a escuchar ese... ese vocabulario, uno va a hablar así po**

E: Allá arriba... ¿Dónde?

Eduardo: Las Condes

Franco: **Clase alta**

Paulina: **Sí po, en todos lados es igual**

Eduardo: Igual que aquí po, **aquí hay, partes flaites y partes...**

Catalina: Y **en el sur no te van a hablar así po...**

Jorge: **terererere reré** (risas)

Felipe: Pero va a depender de la gente a la que le preguntai eso, por ejemplo si le preguntai a un chileno, te va a decir que... te lo entiende toda la hueá

Jorge: Y si le preguntai a un **huaso... «Ahí, ahí ahí... ahhí»**

Matías: **Ahueera**

Franco: **Ahueeraa** (risas todos)

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

Las categorías “flaite” (clase baja) y “huaso” (sujeto rural) aparecen describiendo las variedades que más se desvían de la forma estándar dominante y son utilizadas para dar cuenta de lo más bajo e “incorrecto” en la pirámide de jerarquización lingüística. Por su parte, la variedad rural podría considerarse doblemente estigmatizada, en tanto el sujeto rural parece asociarse a la noción de clase baja —y entonces falta de educación— en el imaginario social.

Entender la lengua como una práctica cultural, implica reconocer la importancia que tiene ésta en la configuración identitaria de los individuos, en tanto es situada, aprehendida y moldeada por distintos grupos de hablantes: éstos se relacionarán e identificarán con distintas variedades y hábitos lingüísticos.

E: ¿Y alguna vez alguien a ustedes les ha dicho algo por como hablan...?

Eduardo: **Sii... / Sí, muchas veces, por hablar como... flaite/** Es que cuando... **trabajaba pa allá pa arriba, me criticaban** por el... **por mi forma de hablar/** No eeh... de hecho a mí me, **me sacaron del trabajo por como hablaba /** eeh, me dijeron que no, que **con ese vocabulario no me podían tener/ Yo no decía garabatos,** sino era por **mi forma de... terminar las palabras/ Me echaron,** y me dijeron que **no podía trabajar.**

Jorge: El ‘L’ habla como, no sé... no, **golpeao** como...

E: Pero y.... ¿Tú encontrei que hablai mal o...?

Eduardo: No... O sea no, que de repente, hay... hay palabras que termino... como... **tonos... flaites**

Felipe: Nosotros tendemos a **cortar la ‘ese’**

Franco: Nosotros queremos a **acortar las palabras, decirlo... lo más breve**

E: Pero... pero ¿qué prefieren ustedes?

Eduardo: **Decirla cort... es que.../ Sí po... así como... flaites.../ Porque si uno las dijera bien, como son... las palabras suenan distinto, y uno habla distinto**

Uno de los estudiantes chilenos, al reflexionar en torno a su propia lengua, reconoce que ha sido criticado y discriminado por su forma de hablar, lo cual incluso ha interferido con su trayectoria laboral, sin embargo, esto no impide que se identifique con esta variante y los rasgos fonológicos propios de ésta. Entendemos que la etiqueta “hablar mal” no alude meramente al uso de coloquialismos, chilenismos, garabatos, etc., sino que se extiende a ciertos rasgos fonológicos desprestigiados (y relacionados a una determinada clase). El grupo, no obstante, se muestra inclinado hacia la forma lingüística con la que más se identifica.

Eduardo: Lo primero es la **forma de hablar y la forma de vestir**

E: Y ¿qué opinan ustedes de eso?

Felipe: Que **está mal po/ No por la forma de hablar una persona va... va a mirarla en menos/ Porque igual... en Chile se ve en menos a la persona que habla mal**

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

La lengua es una marca de procedencia y clase, estatus y estigma, que revela grupos dominantes y grupos dominados, y pone en evidencia la relación conflictiva en que los hablantes y sus lenguas, variedades y variantes, se encuentran. En este caso en particular, vimos cómo la variedad lingüística se clasifica de acuerdo a rasgos como la clase, el grupo etario y lo rural, los cuales se encuentran vinculados —en el imaginario social— a la educación, y entonces, al uso “correcto/incorrecto” de la lengua.

3.2 REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS ASOCIADAS A INMIGRANTES

En este apartado se busca cumplir el segundo objetivo planteado, caracterizando las representaciones sociales construidas en torno a las variedades lingüísticas del español asociadas a inmigrantes en Chile. Del corpus recolectado se desprende que las representaciones sociales son construidas a partir de una relación comparativa y de oposición, donde —contrariamente a la variedad chilena vista anteriormente— se considera que las variedades asociadas a inmigrantes, en tanto muestran mayor similitud hacia la variedad estándar peninsular, son más correctas, y educadas. Sin embargo, en el punto 3.2.3 veremos que las categorías “raza”, etnia e inmigración en directa relación con el pasado colonial y conflictos históricos aun en tensión, interfieren en la calificación que se hace de las distintas variedades.

3.2.1 Similitud con la variedad estándar peninsular como uso correcto de la lengua

En directa relación de oposición con el apartado 3.1.1, vemos que las variedades lingüísticas asociadas a inmigrantes, en especial la variedad peruana y colombiana, son consideradas más correctas.

h) Los extranjeros inmigrantes hablan bien/ mejor que nosotros

Frente a la visión negativa que predomina sobre la variedad lingüística chilena vista anteriormente, se considera que los extranjeros, en general, hablan mejor que los chilenos, en tanto presentan menos desviaciones hacia el ideal de lengua canónico y peninsular: hablar lento o pausado, y usar pocos coloquialismos, groserías y muletillas es positivamente valorado. Además, hay quienes consideran que los chilenismos son palabras inventadas que no pertenecen al español canónico peninsular y por ende se alejan del marco de corrección lingüística.

Catalina: Pero es que... **compara a un peruano con un chileno.../ un peruano te habla súper bien**
Felipe: **Sí po.../ O sea compara que, si te dai cuenta Chile, eeh es el pe... es el peor país con habla... de toda Latinoamérica po**

Catalina: No hablan con tanto garabato...

Eduardo: Va a depender de la ocasión

Catalina: Pero **ellos con amigos igual po...** por ejemplo yo el otro día **estaba hablando con la W** [estudiante peruana], y la W... **en ningún momento me dijo un garabato.../ Y en cambio nosotros hablamos y...** y la mitad que decim... **Todo es garabato**

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

E: Y tus papás ¿qué crees que opinan sobre cómo hablamos los chilenos y cómo hablan los extranjeros?

“**Dicen que nosotros hablamos mal en sí, y ellos no tanto...**” (Entrevista. Estudiante chilena, 16)

“Encuentro que **hablan mejor** [los peruanos] porque como que encuentro que **son más respetuosos y cosas así/ o sea que... hablan bien, no como los chilenos que hablan así con hartos garabatos, muletillas y todo.**” (Entrevista. Estudiante peruano, 17)

En el marco de la discusión y como parte de las distintas representaciones sociales construidas, surge naturalmente una comparación valórica entre las variedades en contacto/conflicto, formándose una relación endogrupo/exogrupo, donde cada grupo pasa a configurarse a sí mismo a partir de la configuración de un otro distinto y mejor o peor, donde las variedades asociadas a inmigrantes —destacando la variedad peruana— son valoradas positivamente, en tanto no se distinguen tantas muletillas, coloquialismos y “garabatos”, y presentan un ritmo pausado, rasgos fonológicos y pronunciación similar al consonantismo estándar.

E: Pero igual... entre sus compañeros, ustedes tienen compañeros peruanos, bolivianos, colombianos

Eduardo: **Ellos hablan bien**

Franco: **Hablan bien**

Eduardo: **No... Es que... va a depender, porque si uno quiere, va a hablar como ellos yo creo que sí podríamos hablar como ellos**

Jorge: A ver habla como peruano

Eduardo: Pero la costumbre, la costumbre no nos deja

Matías: ¡Pé! ¡Huevón! (risas todos)

E: Pero y ¿cómo hablan ellos?

Eduardo: **Modulan bien / Y... dicen las palabras como son**

Jorge: Es que... **nosotros hablamos muy rápido**

E: Oye y... y en general, así, visión general, los chilenos ¿qué opinan de cómo hablan los extranjeros?

Matías: Que **hablan mejor que nosotros**

Franco: **Sí**

Eduardo: **Sí**

Felipe: **Sí**

Jorge: **Se tiran pa abajo solos** (risa)

Eduardo: Es que **sí porque hay que ser realista po**

Felipe: Que **es la verdad po**
Franco: **Hay que ser realista**
Matías: **Hablamos como el hoyo...**
Franco: No todos pero es que es como el... por ciento
Jorge: Aah... el noventa y ocho por ciento... (risas)
Franco: No la un... un... **setenta por ciento mal...** y...
(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

Del discurso de los estudiantes chilenos se desprende la visión de que la mayoría de los chilenos considera que los extranjeros hablan mejor y que es una realidad —incómoda pero innegable— que la gran mayoría de los chilenos habla mal.

3.2.2 Similitud hacia la variedad estándar peninsular como equivalencia de mayor educación

i) *Los extranjeros inmigrantes son educados, atentos y con mejores modales*

En directa relación de oposición con el apartado 3.1.2, los hablantes inmigrantes son considerados atentos, educados y más respetuosos que los chilenos.

“A mí en particular **me encantan los colomb...** **Como hablan los colombianos** / No es que me gusten, eeh pero... **su forma de hablar me gusta, son muy educados, muy caballeros, pronuncian bien...**/ Eeh... en mi grupo de trabajo que es bastante amplio eeh... coinciden que **los colombianos hablan muy bien.**” (Entrevista. Apoderada chilena, 49)

Catalina: **no hablan con tanto garabato**

Eduardo: Va a depender de la ocasión

Catalina: Pero ellos con amigos igual po... por ejemplo yo el otro día estaba hablando con la W [estudiante peruana], y la W... **En ningún momento me dijo un garabato.../ Y en cambio nosotros hablamos y... y la mitad que decimos...**

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

Como ya hemos visto anteriormente, el uso de coloquialismos, groserías y modismos —en consecuencia con las ideologías conservadoras de lengua estándar— está fuertemente sancionado y relacionado a la idea del sujeto que habla mal, es grosero, e incluso maleducado. A partir de la comparación endogrupo/exogrupo que surge de las variedades lingüísticas, se configuran sujetos chilenos groseros y maleducados, que se contraponen marcadamente con sujetos extranjeros con mejores modales, educados, amables y más atentos.

Por otra parte, los profesores y la escuela aparecen como agentes que alimentan esta comparación valorativa y jerarquizada de las distintas variedades lingüísticas en contacto/conflicto, donde la variedad peruana surge como un modelo a seguir para los estudiantes:

E: Oye y de... de cómo hablan los extranjeros qué dicen los profes? ¿O dicen lo mismo...?

Franco: Que los peruanos, **dicen que los peruanos hablan bien**

Catalina: Sí, porque la profe ‘V’ **siempre felicita a los peruanos**

Matías: Dicen que los peruanos son los que tienen **mejor pronunciación**

Paulina: Que **modulan bien pero hablan muy bajo.**

Esta comparación e inclinación hacia las variedades lingüísticas que más se asemejan a la lengua estándar peninsular y a la norma culta formal es violenta, peligrosa y sociocéntrica, en tanto refuerza la idea de la lengua estándar peninsular y la norma culta formal (asociada a la clase alta) como superiores, cultivando rivalidades e invitando a la discriminación.

3.2.3 Prestigio sociocultural de las variedades lingüísticas asociadas a inmigrantes

Si bien hemos visto que las variedades lingüísticas asociadas a extranjeros inmigrantes son, en general, consideradas correctas, respetuosas y “educadas”, en tanto se asimilan al ideal de lengua estándar hispánico —destacando entre éstas la variedad lingüística peruana y en algunos casos la colombiana—, creemos que el corpus recolectado también demuestra que existen otros factores socioculturales que permean la visión que se tiene de las distintas variedades: el prestigio social, cultural y racial, y la valoración que se tenga de ciertos grupos, así como ciertos prejuicios, serán también cruciales en la construcción de representaciones sociales en torno a las variedades y grupos en contacto/conflicto. Veremos que tanto la marca sociocultural que la lengua transporta como el duelo lingüístico que el migrante vive, son estructurados y articulados en función de las relaciones de poder operantes en nuestra sociedad.

j) *La variedad lingüística peruana: molesta, aburrida e indeseada*

E: Y tú, tu contabas que a ti te habían dicho que... no dijeras ‘pe’ acá

Jeremy: Que **no dijera ‘pe’... porque me harían bullying**

Maribi: Es que... sí... / **Es verdad**

E: ¿A ti también te dijeron eso?

Maribi: No, no me dijeron eso pero... con... **palabras que decía de repente de... de mi país... se burlaban, se reían**

(Grupo de discusión. Estudiantes inmigrados)

En este caso, la lengua como marca de un grupo social oprimido, da cuenta de rasgos xenófobos y racistas en la sociedad chilena: la variedad peruana, caracterizada por la interjección ‘pe’, aparece como un estigma que revela una procedencia, cultura, etnia y “raza” históricamente enemistadas, desprestigiadas, negadas y discriminadas en nuestro país. En este sentido y por medio de la lengua, se manifiesta una relación conflictiva entre chilenos y peruanos, la cual permeará las percepciones que tienen éstos sobre los otros:

E: Y con los... **peruanos**, por ejemplo

Franco: Es que **ellos hablan... allá...** Hablan como **muy perfecto**

Matías: Ellos hablan **muy correcto**

Franco: **Hablan MUY correcto**

Eduardo: Sí, hablan **muy correcto... no me gusta no**

Franco: **No...** [niega con la cabeza] Es que como suena como muy... no sé

Jorge: Es que más encima... a lo que **estai escuchando como que...** [hace gesto de no importarle e irse...] **Waa! y te... (risas)**

Franco: **¡Te aburrí po!**

Eduardo: **Te aburrí po** / Porque por eso, **nosotros no estamos acostumbrados a que nos hablen así**

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

Vemos que, si bien la variedad peruana es considerada un modelo lingüístico para los hablantes chilenos, encuentra una valoración negativa por parte de los estudiantes, en tanto se presenta demasiado correcta. Recordando la predicción que los grupos presentan por su propio habitus lingüístico, el discurso de algunos docentes que constantemente recuerdan y remarcan la corrección lingüística de ciertas variedades lingüísticas por sobre otras, y la relación conflictiva que subyace a la interacción de los hablantes, no es sorprendente que se generen rechazos de esta naturaleza. A continuación, vemos que esta idea de una “forma demasiado correcta” y por ende aburrida, se

extiende —en la misma conversación— hacia los propios sujetos, construyéndose rápidamente la representación de “el peruano aburrido”:

Jorge: No si **también aprendemos de cultura**

Franco: Sí po, lo primero... Igual cuando llegó el colombiano

Jorge: **Supimos de la guerra de República Dominicana con Haití po/ Y... República Dominicana le quitó todos los recursos a Haití, y por eso Haití es pobre po**

Franco: ¡**Yaa!... ¡Éste está hablando muy peruano paa sus...!** (risas)

Felipe: ¡**Muy peruano!**

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

Cuando un estudiante comienza a relatar lo que ha aprendido de sus compañeros, detallando en los conflictos bélicos entre República Dominicana y Haití, es interrumpido por sus compañeros y etiquetado de “muy peruano”, en tanto su explicación —al igual que la corrección de la variedad peruana— es etiquetada como aburrida y casi “petulante”. En este sentido, se percibe con resentimiento el *capital lingüístico* que manejan los hablantes peruanos por sobre los chilenos, con lo que surgen prácticas discriminatorias.

Jorge: Que el chileno no es discriminador con todos po, con los que... **los países que le cae mal, como que uno los discrimina**

Catalina: No pero **es que sí, ustedes... en el curso po!** / Ponte tú cuando sal el ‘J’ [estudiante peruano], el ‘J’ **tiene más pegao el acento peruano, ustedes se ríen como habla, pero el habla bien po!**

Jorge: No nos reímos es que...

Paulina: ¡**No habla nunca!** yo nunca lo he escuchado hablar...

E: Pero a ver ya... pregunta, de verdad. Eeh... **¿Se han reído alguna vez de como habla el ‘J’?**

Eduardo: **Sí**

Franco: **Sí**

Matías: **Sí**

“**Es que yo me reía de... los peruanos.../ Es que la... O sea... Como la entonación que tienen... O sea... Es chistoosa**” (Grupo de discusión. Estudiante chileno, 17)

Felipe: Pero el único problema, sí... Que me he dado cuenta que a **todos los extranjeros les ha pasado**, de los que están en el curso, es que **hablan despacio / Hablan bien pero hablan despacio... y se le va todo**

Franco: Es que **se sienten intimidados donde ven a tanta gente que habla no sé... distinto y uno...**

Eduardo: Que hablan raro, son de otro país po

Franco: Claro, y **ellos hablan de tal forma que nosotros como que nos...**

Eduardo: **Los oprimimos**

Franco: **Claro po**

Matías: **Somos opresores**

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

La discriminación “selectiva” hacia ciertos extranjeros de la que habla uno de los estudiantes parece relacionarse directamente con las diferencias entre “extranjeros” e “inmigrantes” que suelen evidenciarse en nuestra sociedad. Siguiendo a Tijoux & Palominos, cabe advertir que no todo extranjero que llega a establecerse en el país es etiquetado de *inmigrante*: “el carácter de inmigrante conlleva una serie de connotaciones negativas” (2015:42), las cuales se relacionan con la pobreza y la inferioridad económica y cultural. Así, los extranjeros provenientes de los llamados países “primer mundistas”, europeos, potencias económicas, etc. son denominados ‘extranjeros’, a diferencia de los extranjeros provenientes de ciertos países desprestigiados considerados “tercer mundistas” —generalmente latinoamericanos—, que son despectivamente etiquetados de ‘inmigrantes’. En la discusión, los estudiantes admiten haber molestado y discriminado a sus

compañeros peruanos por su forma de hablar, e incluso reflexionan en torno a la posibilidad de que ciertos rasgos fonológicos “tímidos” puedan deberse a cierto tipo de opresión por parte de los chilenos.

Esta discriminación selectiva se desprende de relaciones de poder históricamente trazadas, desde una hegemonía epistémica eurocéntrica y una jerarquización sociocultural racista. La variedad lingüística peruana representa un grupo sociocultural desprestigiado —a los ojos de los chilenos— muy distinto a algunos grupos europeos o norteamericanos vinculados a culturas dominantes y hegemónicas (aquellos denominados extranjeros) que no reciben un trato discriminatorio u opresivo.

k) Los haitianos son agresivos y conflictivos

La situación de lenguas en contacto/conflicto que genera el panorama migratorio, se muestra aun en mayor tensión cuando se trata de lenguas distintas: la barrera idiomática, la incomunicación y las posibilidades de emitir discursos decodificados por el endogrupo pero incomprensibles para los exogrupos, genera interpretaciones y representaciones sociales construidas desde la incomunicación. Así, el grupo haitiano aparece caracterizado como agresivo y conflictivo:

“A mí **no me gustan mucho los... los haitianos**, pero no por su forma, porque de repente **te insultan mucho en creole y tú quedai súper colgá po...** y **son agresivos** cachai... tú teni tus gestos, cachai... **gestos, movimientos...** entonces tú **cachai ya que te está diciendo algo, decí «ésta me está insultando»...** cachai entonces por eso a mí no me gustan mucho, **los encuentro como demasiado agresivos**, como que... eso no me gusta, pero los demás sí...” (Entrevista. Apoderada chilena, 38)

l) Los haitianos son oprimidos por los chilenos

Por otra parte, la barrera idiomática puede tener como consecuencia situaciones de abuso, injusticia y opresión.

“Los **chilenos hablan de los haitianos... justamente por su idioma**, eeh... aah... que les **incomoda**, que **no entienden** justamente un poco de... lo que... ellos hablan, comentarios ¿no? / Sí, en mi pega sí... (Entrevista. Apoderado peruano, 46)

“A veces también **le dan a... a los haitianos** porque es que los haitianos tienen como una cosa que **son como callados**, entonces es re-fácil de notar como que **ustedes abusan a veces si tienen...**” (Entrevista. Profesor (exalumno) colombiano, 19)

Sin embargo, nuevamente cabe recordar que existen múltiples factores atravesando a los distintos hablantes: la clase, el género, la “raza”, la etnia, la edad y la situación migratoria, entre otras, son categorías que se intersectan cargadas de representaciones, retroalimentándose y reconfigurándose, y construyendo nuevas representaciones. Así mismo, las representaciones que se construyen en torno a las distintas variedades y hablantes se articulan y construyen desde relaciones de poder y epistemologías clasistas, xenófobas y racistas, con lo que consideramos importante entender la discriminación que se evidencia en el corpus recolectado desde estos parámetros. La lengua, al igual que la piel, pasa ser una marca de la “inmigración” o la “extranjería” anteriormente discutidas:

“Mira yo llevo... No llevo mucho acá en el colegio, eeh el poco tiempo que llevo, **la relación en general no es mala, igual es buena, pero sí existe la discriminación**, normalmente en los niños de básica, que se discriminan por el **color de piel...** **O por el acento**, pero ya es como menos a lo que se podría esperar (Entrevista. Asistente social)

“**Hay, que dicen... negra culiá...** y no sé qué...” (Grupo de discusión. Estudiante dominicana, 17)

“Una cosa en lo que se fijan todos siempre es **en la coloración**, lo que no me gusta.../ Si, en la coloración... O sea... **Qué depende si es que... una amiga es morena ¿no?..** Morenita ¿no?...” (Grupo De discusión. Estudiante peruano, 15)

La lengua es un elemento fundamental en la configuración identitaria de los individuos. Es una marca, al igual que la coloración, para el extranjero inmigrante que llega al país. No sólo en el caso de extranjeros que manejan otra lengua veremos esta marca; tanto el acento como el léxico, darán cuenta de la “otredad” construida y, en muchos casos, expondrán la discriminación y el racismo epistémico que subyace en nuestra sociedad.

3.2.3.1 El duelo lingüístico

El duelo por la lengua forma parte de algunas de las pérdidas que sufre el migrante en su proceso migratorio. Veremos que la configuración identitaria que construyen los individuos de sí mismos y por oposición del resto, se encuentra conflictuada con la migración, donde la lengua —como práctica cultural— pasa a ser un elemento sumamente significativo y simbólico.

3.2.3.1.1 *Pérdida de rasgos de la variedad propia*

Maribi: **A mí me gusta el tono de Perú...**

Wendy: **Sí... / Me gusta mucho cómo hablamos en mi país... soy peruana de corazón...**

Maribi: **A mi igual... pero pucha, ya no hablo como antes** [hace una seña de lagrima y de “pertenencia”: «de allá somos»...] Aaah! [risas todos]

Wendy: **No, ésta ya habla como chilena ya po**, si tiene... cinco años aquí... ¿cierto?

Maribi: **Ya no hablo como antes...** [seña de pena] [risas]

E: Y ¿te gustaría hablar como antes?

Maribi: **Sí... pero ya no sale...**

(Grupo de discusión. Estudiantes peruanas)

“Eeh... a ver... trabajo con hartos **extranjeros** la verdad y... **ellos hablan bastante bien, pero llegando a Chile** (risas) **utilizan nuestros modismos, sí**” (Entrevista. Astrid, Apoderada chilena)

“Sí los extranjer... **Algunos extranjeros hablan muy bien el español...**

E: ¿Y cuando llegan...?

“No po... **ahí es una mescolanza de... de cosas que le enseñan** y... al tiro el ‘**hueón**’ casi, el ‘**estai**’, el ‘**po**’, ‘**ya po**’, ‘**claro po**’... ¿cachai? Entonces ellos empiezan usar el ‘po’ pa todo... y el ‘ya po’ y el ‘hueón’ y ahí...” (Entrevista. Apoderada chilena, 41)

Vemos que la identificación cultural y nacional de las estudiantes peruanas entrevistadas se muestra ligada a la lengua y que ésta denota, simbólicamente, la pertenencia a su cultura originaria. Se muestra predilección hacia la variedad lingüística peruana como lengua materna, sin embargo una de ellas señala que —después de unos años viviendo en Chile— ha perdido algunos rasgos lingüísticos propios de su variedad. La migración genera una situación inevitable de hibridación cultural, donde las identidades y prácticas culturales de individuos y grupos socioculturales comienzan a resignificarse y embeberse las unas de las otras en el contacto.

Por otra parte, cabe señalar que —de acuerdo a los hablantes— la pérdida de algunos rasgos lingüísticos propios de su variedad y la adquisición de otros rasgos propios de la variedad chilena, es entendida como una “devaluación” de su habla, y entonces, una pérdida del “prestigio” que la

similitud hacia la variedad estándar peninsular conlleva: los préstamos lingüísticos chilenos son considerados negativos por los hablantes.

3.2.3.1.2 *Padres, amigos y compatriotas señalan las pérdidas*

E: **¿Ya no sale...?**

Maribi: **No... Porque... Cuando fui, a Perú... me molestaban igual... Pero en buena.../ Mis primos... me decían «Chilenita, ya poo chilenita» me pegaban y me decían «¡Po! Se te sale el ‘po’»... Se me salee... / Y no... No es una cosa que diga «aah yo voy a decir el ‘po’»**

Wendy: **El problema de ella es que... que nosotros los peruanos... O sea... a nosotros nos identifican más por el ‘pe’**

(Grupo de discusión. Estudiantes peruanas)

Los compatriotas que han quedado en el país de origen señalan la atrición y erosión lingüística que el proceso migratorio implica y que es, en cierta medida, experimentado como una pérdida cultural e identitaria.

3.2.3.1.3 *Chilenizarse como traición*

E: ¿Y tú... encuentras que se te ha pegado el acento chileno?

Flor: **Sí... eeh... y como que... Es chocante... / Cuando estamos entre... nosotros... entre los dominicanos... Como que... Es notorio... Y ahí como que «Yaa... arréglate cabecita»... Y empiezo a hablar como hablan los dominicanos...**

(Grupo de discusión. Estudiante dominicana, 17)

E: Y... ¿No se te pegan las chilenas ahí... las palabras chilenas cuando...?

Flor: **No... Porque ahí como que pienso antes de hablar... pienso bien antes de decir las cosas / Sí... porque es como feo que estemos nosotros y estés... estén hablando así... que ellos digan ‘po’ y... ‘cachai’... Ooh es como traicionar al grupo...**

Wendy: Yo también siento que **traiciono a mi país cuando digo... ‘caleta’**

(Grupo de discusión. Estudiantes inmigradas)

La adopción de rasgos lingüísticos usualmente relacionados con la variedad chilena se experimenta conflictivamente, llegando a ser catalogado incluso como una traición al grupo de origen y sus prácticas culturales de origen. En este sentido, la lengua es entendida como un símbolo de pertenencia cultural y la hibridación lingüística como una representación de olvido y traición hacia la cultura originaria de los hablantes.

3.2.3.1.4 *Perder una vida*

Maribi: **Sí a mí al principio me afectaba... y yo pasaba llorando...**

Flor: **Yo igual**

Joliber: **Yo igual**

Maribi: **Estaba mal... cada cosa que me... Y aparte que yo ya soy sensible.../ Cosa que me decían... me insultaban... me dolía, lloraba, iba a mi mamá... me frustraba mucho.**

Jeremy: **Es que... no estamos en nuestro país.../ Por ejemplo yo aquí... solo. No me gusta... no me quiero juntar con otros chilenos... Yo prefiero estar solo, que estar... con otros... Mejor estoy con mi celular y con mi música...**

Yanitza: **Yo opino lo mismo a veces...**

Joliber: **Sí...**

Flor: **Es como una vida... tú pierdes una vida...**

Todos: **Sí...**

Jeremy: **Son como tus hermanos...**

(Grupo de discusión. Estudiantes inmigrados)

La migración implica “pérdidas” y re-significaciones: se “pierde una vida”, la gente, la cultura, las costumbres, la lengua; aspectos culturales que conforman la identidad y el entorno familiar del sujeto se ven modificados. El duelo del migrante está presente en todos estos sujetos que buscan integrarse en otra cultura; impacta psicosocialmente sus vidas; los condiciona en todo momento. Estas “re-significaciones culturales” influyen en el sentimiento de pertenencia cultural de los sujetos que pasan a configurar una identidad híbrida.

Frente a este panorama cabe preguntarse cómo se entiende el contacto/conflicto cultural y lingüístico en el contexto multicultural estudiado: ¿Cómo se vincula el duelo lingüístico con los distintos elementos socioculturales que subyacen a las distintas representaciones sociales construidas en torno a las variedades en contacto/conflicto? ¿Por qué se entienden los préstamos lingüísticos chilenos como una influencia negativa? ¿Qué nos dice esto de nuestra forma de entender la cultura y la lengua? ¿Adoptamos un enfoque intercultural centrado en el diálogo y el intercambio cultural?

De acuerdo al corpus recolectado y las representaciones sociales caracterizadas, la situación de culturas y lenguas en contacto descrita se muestra conflictiva y en constante tensión. Vemos que existen relaciones de poder atravesando prácticas y saberes, y distintos ejes de estratificación como la clase, la edad, la “raza”, la etnia, el género, lo rural, etc. La identificación de estos ejes y la caracterización de las representaciones sociales construidas en torno a las distintas variedades lingüísticas en contacto/conflicto en función del prestigio sociocultural atribuido, nos permite develar discursos y prácticas clasistas, xenófobas y racistas, así como las relaciones de poder en que se cimientan estos discursos e ideologías.

3.3 IMPLICANCIAS EDUCACIONALES, PSICOSOCIALES Y SOCIO-POLÍTICAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES CONSTRUIDAS EN TORNO A LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EN CONTACTO/CONFLICTO

El presente apartado busca cumplir el tercer y último objetivo específico planteado en este trabajo, discutiendo las implicancias que las representaciones sociales presentadas anteriormente pueden significar para el contexto multicultural que presenta Chile a raíz del panorama migratorio.

Las representaciones sociales descritas demuestran que predomina una ideología de lengua estándar (peninsular) en la comunidad escolar, la cual responde a un ideal *purista* del español (Ludwig 2000), y que es hegemónicamente eurocentrista. En este sentido, este ideal de lengua estándar peninsular actúa en una relación de dominación lingüística y cultural, dando cuenta de una *violencia simbólica* ejercida por académicos, instituciones oficiales y educacionales en la hispanofonía.

De los resultados obtenidos en los apartados 3.1 y 3.2, se desprende una sumisión lingüística, donde se entiende que la “lengua española (peninsular) es la que manda”; que los chilenos “maltratamos el español”; y que el uso de neologismos, chilenismos, coloquialismos y la pronunciación que se desvía del consonantismo estándar peninsular son usos incorrectos del sistema lingüístico español. Esta valoración de las distintas variedades lingüísticas en función de la similitud o desviación que presenten en relación a la variedad estándar peninsular se cimienta en una dominancia eurocéntrica que, desde la Conquista de América, las colonias españolas y la configuración de Estados-nación latinoamericanos, se ha naturalizado, invisibilizando la hegemonía epistémica y simbólica que se sostiene detrás.

Advertimos que la ideología de lengua estándar peninsular que prevalece en la hispanofonía y que guía el discurso pedagógico escolar, responde a una dominación simbólica que reproduce un

sistema de jerarquización y subordinación lingüístico (y sociocultural), donde —siguiendo una lógica de centro-periferia— se perfilan variedades lingüísticas dominantes por sobre otras variedades dominadas y desprestigiadas. Esta relación de dominación lingüística, se extiende a los propios hablantes y grupos socioculturales, evidenciando la situación conflictiva en que se presenta el contacto lingüístico, y las prácticas discriminatorias que surgen a partir de esta relación

Considerando el contexto multicultural que presenta la escuela chilena hoy en día, entendemos que existe una demanda justificada de una pedagogía intercultural y antirracista que no se está implementando y que, en el caso particular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se presenta como un desafío apremiante.

A continuación, discutimos las implicancias que la ideología de lengua estándar y las representaciones sociales caracterizadas tienen, primeramente, sobre la educación chilena y la comunidad escolar en el contexto multicultural que el panorama migratorio actual despliega, y luego, cómo éstas influyen psicosocialmente en nuestra sociedad y sociopolíticamente en la conformación de la estructura social. En definitiva, nos preguntamos ¿En qué medida la ideología de lengua estándar y las representaciones sociales construidas en torno a las variedades lingüísticas del español en función de ésta, modelan y reproducen un sistema social jerarquizado?

3.3.1 La escuela chilena: ¿Asimilacionismo, multiculturalismo o interculturalidad?

Las representaciones sociales descritas revelan la necesidad de implementar una pedagogía con enfoque intercultural transversal al currículum escolar, donde se discuta la heterogeneidad cultural interdisciplinariamente y haciendo hincapié en las diferentes prácticas y tradiciones culturales, y desnaturalizando la discriminación y calificación jerarquizada de éstas. Sin embargo, consideramos que, en la práctica, el currículum implementado, así como el enfoque que se adopta, no se hace cargo de promover el diálogo y el respeto intercultural.

Franco: Es que **yo me reía de los peruanos / Es que como la entonación que tienen, suena chistoso**

Jorge: Noo pero es que esa cuestión es como... **todos saben que de chico que te dicen que el peruano es tu enemigo** (risas) **¡hasta en historia!**

Felipe: Los peruanos se comen las palomas...

Franco: Este vio mucho Rambo, vio mucho Rambo ¿o no?

Jorge: No pero si **de chico... en historia po! Naa... el combate naval de Iquique, pa! los peruanos y...**

Felipe: Se comen a las palomas y toda la hueá...

Jorge: **Sí po** y... uno como q... **¡es enemigo, hay que discriminarlo!**

Felipe: De hecho, tuve curiosidad / no sé por qué pero me dio por preguntarle al 'J' si era verdad eso de que se comían a las palomas y ¡me dijo que sí po! y yo quedé como «ya, ¡este hueón debe haber comido!»

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

En este caso, vemos que —de acuerdo a un estudiante— en la escuela se enseña que los países vecinos son enemigos. Si revisamos la discusión completa, vemos que un estudiante admite haber considerado “chistosa” la variedad lingüística peruana, con lo que se burlaba de sus compañeros. Y esto, según otro estudiante, encuentra justificación en la educación que se recibe en el colegio, donde, en asignaturas como Historia, después de estudiar el Combate naval de Iquique, se interpreta el hecho bélico como un llamado a discriminar a los ciudadanos peruanos.

Por otra parte, cabe detenerse en el estudiante que, frente al reconocimiento de reírse de la variedad lingüística peruana y de la justificación que esto encuentra en el currículum escolar referida por sus compañeros, menciona la práctica cultural de “comer palomas”. En este sentido,

pareciera que el estudiante considera reprochable esta práctica cultural y, entonces, un buen motivo de discriminación y burla.

El análisis de este caso particular en relación con las representaciones sociales vistas anteriormente, da cuenta de que las diferentes prácticas y manifestaciones culturales —como el lenguaje o costumbres alimenticias— no encuentran un espacio de discusión y concientización en la escuela, así como tampoco se adopta un enfoque intercultural para tratar los conflictos bélicos del pasado.

“A mí... El primer año... O sea... yo estaba recién en primero medio... Pero fueron hombres... / Comenzaron a decir... **por la guerra que... hubo entre Chile y Perú... Me mencionaron a un guerrero... no sé quién era... «Por culpa de... tal... ustedes los peruanos culiaos!»** y ahí comenzaban siempre... **«Aah ahí viene la peruana culiá»...** Hasta que... no... No sé cómo... Se cansaron solitos...” (Grupo de discusión. Estudiante peruana, 18)

Adoptar un enfoque intercultural en un contexto multicultural como el de esta escuela se vuelve imprescindible en tanto repercute directamente en la relación que construyen los sujetos y grupos socioculturales, pero también porque la inclusión de los mismos estudiantes inmigrantes se encuentra comprometida. En el caso de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y debido a las representaciones sociales anteriormente revisadas y el ideal de lengua estándar peninsular subyacente, advertimos que no se adopta un enfoque que promueva la comprensión y el respeto de la heterogeneidad cultural y lingüística, lo que repercute en la inclusión de los estudiantes extranjeros inmigrantes.

Jorge: **No sé... que te enseñan de chiquitito que, el país vecino es enemigo, no amigo**

Felipe: Pero **a quién vai a tener como amigo ¿y Argentina?**

Jorge: Es **enemigo igual po!**

Felipe: Pero tú estai diciendo que solamente te dijeron de Perú po!

Jorge: No, dije **«países vecinos»**

Eduardo: Matamos al ‘T’ (compañero argentino) po!

Catalina: Y **¿cómo eri amigo del ‘T’ entonces?**

Jorge: **No, porque el ‘T’ es chileno pero argen... es nacionalizado argentino / Es nación argentina pero vive en, ha vivido toda su vida en Chile**

Catalina: Entonces ¿cómo vai a su casa? / Hay puros argentinos...

Jorge: No, **de hecho cuando hablan... como que, es como una cara de odio así...**

Franco: ¡¿Pa los argentinos?!

Jorge: **Al hermano po! el hermano tiene el acento así como que... «Este hueón no me cae bien»**

Matías: ¿Si?

Jorge: Eh, **su acento culiao como que... me irrita.**

(Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

En la misma línea del caso anterior, cabe enriquecer el análisis de esta declaración con el duelo lingüístico (punto 3.2.3.1), en tanto aquí no sólo vemos plasmada la idea un currículum escolar que invita a discriminar a los países vecinos, sino que también surge la idea del extranjero inmigrante que se ha asimilado a la cultura y habla chilena, por lo que es más aceptado. En este sentido, vemos que el duelo lingüístico del migrante al “chilenizarse” se presenta doblemente conflictuado: adoptar los rasgos lingüísticos chilenos le permite integrarse y ser aceptado en la cultura chilena, sin embargo, esta hibridación lingüística también simboliza una traición y pérdida de su pertenencia a su endogrupo de origen. Así, la lengua aparece como un elemento simbólico de integración y exclusión.

Matías: Es que... **tenemos un colombiano en el curso que habla como chileno po**

Jorge: **Pero con los colombianos habla como colombiano**

Franco: Sí, es que el habl... **y habla como... tiene dos facetas/ cuando está con los chilenos habla así como nosotros, y cuando está con su...**

Eduardo: Con **sus colombianos, su tribu**

Franco: Su entorno colombiano habla de.../ Habla de... los colombianos

Jorge: **Habla con el acento... pero a nosotros nos habla bien po**

Franco: Es que ellos como que se acost... se a...

Paulina: Se agrupan

Eduardo: Es que es por... no, **por una cuestión de adaptación po... quieren adaptarse a nosotros** (Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

3.3.1.1 ¿Inclusión?

Frente al panorama descrito, cabe reflexionar en tono al paradigma educativo que se implementa en Chile. ¿Se busca la inclusión sociocultural? ¿Existe un enfoque intercultural? El corpus recolectado demuestra que la interculturalidad no se entiende como un enfoque a implementar transversal e interdisciplinariamente en el currículum escolar, sino como la admisión no-discriminatoria de todo estudiante sin importar su procedencia o capital económico. Si bien la Ley de Inclusión Escolar, se muestra como un avance en políticas inclusivas en educación, acabando con la selección arbitraria y discriminatoria del pasado, no soluciona los conflictos discriminatorios, clasistas, xenófobos y racistas que surgen en la convivencia escolar y que, bajo una lógica homogeneizante y asimilacionista alimentan un sistema de jerarquización y subordinación sociocultural.

“No... o sea, **se supone que esto también viene por el ministerio de educación también, la inclusión**, eeh... Está la ley de la no discriminación, por ende, nosotros o los colegios municipales, tienen que aceptar, eeh... todo tipo de niños, no puede existir discriminación... ¿me entiendes? entonces no es como... / Aparte somos un país de que... **Recibe muchos extranjeros, entonces cómo no le vas a dar la posibilidad de educación a todos esos niños... es como ilógico.**” (Entrevista. Asistente social, 32)

E: Claro... pero, entonces, cuando... molestan a alguien por cómo habla, a qué se... ¿De dónde viene ese molestar a alguien por cómo habla?

“Ese es un tema que nosotros estamos viendo, porque por ejemplo acá no... mira, **si te das cuenta están las banderas** que es por lo mismo, por... Se iba a hacer... no se pudo realizar, un **evento intercultural** para el tema de los niños que vienen de otros países, para que **nos enseñen su cultura...** cosa que no se pudo, pero, yo... Teniendo la oportunidad de hablar con algunos niños, de por qué tratan mal a sus compañeros, y **normalmente viene de casa... ¿me entiendes?** por eso yo te... te explicaba/ **Dentro del colegio tratamos de que no exista eso, pero también va en la casa / la palabra 'negro', que es muy común, lo toman como ofensivo**, como que los mismos niños se sienten ofendidos de ese 'negro', entonces **tenemos que darles apoyo con la palabra**, no es eso, y enseñarles que no pueden ofender por las palabras” (Entrevista. Asistente social, 32)

Así, la inclusión se entiende vinculada a la matrícula escolar o a prácticas culturalistas como eventos con banderas, bailes y comida de cada país, pero no se considera el diálogo intercultural en la sala de clases como parte de las demandas que el panorama migratorio actual y el contexto multicultural exigen. En efecto, se admite a los estudiantes en la escuela, pero no se los involucra activamente, lo que repercute tanto en su integración social, como en su proceso de aprendizaje.

“A mí en Historia... no me gustaba... hasta recién este año, que le estoy tomando un poquito de importancia... **porque decía... si no es de mi país ¡no entiendo nada!** Pero la profe de ahora como que **relaciona más los contenidos, lo de otros países** con... **Sí, nos involucra**, en cambio, en primero y segundo hablan puro de Chile...”. (Grupo de discusión. Estudiante peruana, 18)

La inclusión cultural escolar desde un enfoque intercultural implica reconocer al “otro” y entonces, invitar al encuentro, involucrarlo e incluir las distintas realidades, historias y prácticas culturales en el currículum escolar. Uno de los profesores de lenguaje del colegio, reflexiona en torno a esto, afirmando que el contenido curricular actual correspondiente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación comprende el estudio de normas y variantes lingüísticas, sin embargo, en la práctica se siguen entendiendo las variedades y variantes lingüísticas en una relación de supeditación hacia la variedad estándar peninsular, la cual encuentra una valoración positiva frente a las variantes no estandarizadas.

E: Y... y ¿estas reflexiones usted las conversa en clases? ¿A los alumnos?

“Sí, sí... eeh... Nosotros **en tercero medio, tenemos eeh, donde tratamos normas y variantes lingüísticas eeh... y en general uno conversa, sobre todo con los niños extranjeros** ¿cierto? Eeh... Cómo le dicen a tal cosa en otro lado, qué les cuesta que... entender acá... ¿mm? Ese tipo de cosas sí se hacen en, dentro de lo... **de lo informal, harto / Ahora en... en, en cuanto a lo formal no, uno... atraviesa los planes y programas tal como vienen digámoslo así...** / Pero sí dentro de las clases y pa enriquecerlas se trata en esos temas ¿mm? y así uno se va enterando de un montón de cosas que los chicos hablan también”

E: Claro... O sea, el currículum no... No comprende ese tipo de cosas, o sea... ¿no comprende la cultura de distintos países de habla hispana?

“No, no... a pesar de que lo... **lo tendrán como eslogan pero no aparece, es una cuestión plana que uno tiene que adaptar, evidentemente eeh por el contexto en que vivimos, sobre todo en esta zona de Santiago, uno tiene que hacerlo** porque... muchas veces hay niños que no te entienden de... Partiendo por un útil escolar ¿cachai? que le... en Perú por ejemplo le dicen 'tajador' al sacapuntas... Entonces ahí se pueden eeh... confundir con palabras súper sencillas y... **y con pequeñas cosas los niños te dejan de entender**, por lo tanto... cada cierto tiempo, por lo menos yo lo hago, en las conversaciones cotidianas con ellos, tratado de buscar eeh consenso, y... O... ampliar ese vocabulario ¿no cierto? para que ellos lo vayan comprendiendo, cuando ellos se refieren a tal o cual cosa, estamos hablando de tal o... O otra, ¿mm? a eso me refiero...”

(Entrevista. Profesor chileno, 37)

Así, la heterogeneidad cultural y lingüística, tanto referida a pueblos indígenas como a inmigrantes, quedan fuera del contenido curricular; queda a criterio del profesor —apelando a su creatividad, buena disposición y capacidad de encontrar un espacio en la planificación— la posibilidad de intentar llenar este vacío. De acuerdo a Lagos, Letelier, Ramírez & Zamorano (2016) el currículum de la asignatura de Lenguaje y Comunicación se encuentra en un período de transición, distanciándose del enfoque normativista para centrarse en el desarrollo de competencias comunicativas, sin embargo (y en correspondencia con nuestro trabajo de campo), esta visión queda únicamente en lo discursivo, ya que en la práctica, si bien se busca legitimar todas las formas lingüísticas, “sólo el registro formal será siempre el adecuado” (Lagos et al. 2016:20), esto es, la norma culta formal, en tanto se muestra más similar a la variante estándar peninsular.

3.3.1.2 El caso de los estudiantes haitianos

En este colegio en particular, la primera estudiante haitiana que llegó hace dos años es quien se preocupa de ayudarles, traducirles y enseñarles a los estudiantes que llegan.

“Eeh... mira generalmente **uno se apoya en ot... en otros alumnos ¿cierto?**... te doy el caso de acá del colegio, la primera niña que nosotros vimos fue la niña del tercero medio, que es... / Ya, ‘**J’... fue la primera niña que llegó... de Haití, y hablando solamente creoles** ¿cierto?, a un curso de puros niños hispanoparlantes... Entonces **los chiquillos, con sus celulares, buscaron eeh... traductores**, y... yo explicaba y ellos le iban traduciendo ¿mm?... Y no sé por qué, pero ellos presentan una facilidad en aprender el idioma, de... al poco tiempo ella aprendió, y ahora se puede comunicar súper bien / Con el tiempo, **los niños que han ido llegando de Haití han sido, o... han hecho una especie**

de tutoría con ella, eeh... Yo por ejemplo la busqué, y le explico que quiero... que, que induzca a tal o cual niño, cómo ella lo aprendió, y... mucho más fácil porque ya tenemos un traductor ¿mm? **todo esto de manera primitiva porque acá no hay ningún plan de... de integración de estos chiquillos** / Entonces justamente con esta niña que me nombras del primero medio, ella al principio sólo señas, me decía que no me entendía... entonces... actué primero con los niños, las dos clases que trabajé con ella, los niños con sus celulares y sus traductores, ¿mm? Eeh en primera instancia... traté de hablar más lento, eeh le di su tiempo a la niña, después la cambiaron así que no la vi más... Pero me encargué de avisarle yo al... al director del... de ese problema, y **llamamos a 'J', y... y ella se convirtió en una especie de lazarillo de esta chiquilla durante un buen tiempo**" (Entrevista. Profesor chileno, 37)

El caso de esta estudiante haitiana revela algunos de los desafíos que este nuevo flujo migratorio trae consigo. La barrera idiomática se presenta como un problema para los estudiantes que como Jimina —sin entender nada— llegan destinados a repetir su primer año. Si bien los profesores se muestran con la mejor disposición para enfrentarse al problema, la mayoría de los colegios no cuentan con las herramientas necesarias ni reciben la ayuda suficiente por parte del Ministerio de Educación o la Municipalidad.

E: Y frente a eso... ¿Usted cree que... no sé si la municipalidad o el Ministerio... debiera poner algún plan o algo curricularmente pal tema de los haitianos...?
"Yo creo que sí, eeh... **Esencialmente en estas comunas que reciben muchos inmigrantes, yo creo que... O hacer un plan particular o general, o adaptar los contenidos, pero... algo van a tener que hacer porque esto de las migraciones es una cuestión que no va a parar** / Eeh... la gente está llegando y... eeh, **no se está completando un proceso de enseñanza de aprendizaje completo, porque no se puede atender bien a estos niños ¿mm?** De hecho, todas estas estrategias que yo te estoy diciendo son estrategias que uno ocupa en el momento de manera instintiva ¿cierto? y es para poder comunicarnos así de maneras... Eh... a buenas y a primeras / Pero **sería, ideal ¿cierto? tener protocolos o un sistema de ingreso... O distintas acciones que te permitan, que estos chiquillos vayan ingresando y... y tengan un... un desarrollo normal, que no sea... eeh, como un trauma que, que ellos entren, ¿no cierto?** que no los golpee socialmente ya la barrera idiomática, entonces sí, evidente que debiera haber un... algún tipo de plan pa poder vencer eso". (Entrevista. Profesor chileno, 37)

Este ejemplo invita a reflexionar sobre el grado de inclusión que encuentran los estudiantes haitianos en el sistema escolar chileno. Si bien el colegio está abierto a recibir a todos los alumnos extranjeros que se presenten, no se cuenta con medidas que permitan la integración y el aprendizaje de estudiantes que, como en este caso, no hablan la lengua y no se pueden comunicar ni entender las clases.

Somos, efectivamente, un país receptor de inmigrantes, con lo que es lógico que deba existir una preocupación al respecto, y que se asegure la posibilidad de educación a todos estos estudiantes. Sin embargo, tal como ha comentado uno de los profesores de lenguaje del recinto, no se está completando el proceso de enseñanza. ¿Qué sucede con el estudiante haitiano una vez que es aceptado en el colegio? Y por sobre todo, si bien es loable la buena disposición de Jimina ¿es ella, quien debiera preocuparse de integrar a los nuevos estudiantes allegados? Tomando en cuenta la realidad actual del país, urgen nuevas políticas educacionales migratorias, que se hagan cargo de asegurar una educación de calidad a los estudiantes migrados.

3.3.2 Reproducción del clasismo, la xenofobia y el racismo epistémicos e históricos

El ideal de lengua estándar peninsular subyacente que predomina en el discurso de la comunidad escolar supone una visión normativa, homogeneizante y eurocéntrica que estructura las distintas variedades y variantes lingüísticas jerárquica y subordinadamente. El corpus analizado revela un

entendimiento purista y estático de las lenguas y las variedades lingüísticas, y una ideología lingüística que considera la variedad estándar peninsular intrínsecamente superior, así como más correcta, educada y civilizada.

Por otra parte, se constata que la lengua representa una marca sociocultural de prestigio o desprestigio, atravesada por categorías como la “raza”, la etnia, la edad, el género, la condición migratoria, lo rural, etc., las cuales se resignifican y potencian entre sí, modificando a la vez, las representaciones sociales construidas desde la ideología de lengua estándar peninsular. Así, la variedad peruana es valorada positivamente, en tanto se muestra similar a la lengua estándar, pero encuentra un giro al representar un grupo social negativamente valorado en Chile, debido a un racismo histórico y epistémico. Consideramos que la variedad peruana figura como una marca —al igual que la piel (Tijoux 2016)— de un sujeto perfilado como molesto, aburrido e indeseado. Estas representaciones sociales, estereotipos y prejuicios son articulados y construidos en función del estigma que significa ser un inmigrante peruano en Chile, el cual está “anclado en una ideología de carácter racista” (Tijoux 2013a:302).

En definitiva, el panorama migratorio actual revela la situación de contacto/conflicto en que se encuentran los distintos grupos sociales, sus hablantes y, entonces, sus lenguas, variedades y variantes lingüísticas.

“¿La convivencia? Bien / Si, no faltan alumnos, un poco que vienen **contaminados por lo que escuchan de sus propios padres, y de su barrio** y que «**hay muchos peruanos**» y «¿**Ustedes qué hacen aquí?**» de repente hay esos choques ¿Ah? / Y «**tú, colombiano cochino**»... cosas de ese tipo, que yo me imagino son solamente modelos que ellos **copian**, ahora que ellos lo sientan me queda en la duda... Yo creo que solo es un tema de... no sé / **Va por un poco la intolerancia nuestra** / No creo que un colombiano un peruano venga a robarnos nada... Nosotros hemos estado allegados por el mundo también... entonces creo que es como un prejuicio, si los extranjeros también nos han aportado muchísimo, que haya mucha inmigración en Chile, no creo que sea un... por el contrario, es un beneficio”. (Entrevista. Profesor chileno, 38)

E: Y ¿qué cree que es lo que molesta, de esta cantidad de extranjeros?

“Yo creo que en el fondo también va por su... **la cultura que ellos traen**, porque **normalmente siempre se molestan por el hábito de ellos**, como... **como viven** / Eeh, otro de que... recriminan que... **Los beneficios siempre son más para ellos**, se les da más, más rápido que uno que es chileno, o sea... son como, temas más como cotidianos en realidad, eso es como lo que a ellos les choca”. (Entrevista. Asistente social, 32)

La intolerancia y marginación de las diferentes prácticas culturales y costumbres asociadas a inmigrantes revela la falta de empatía, respeto y valoración por las diferencias socioculturales que existe en nuestra sociedad. Al respecto, consideramos necesario implementar un modelo pedagógico de enfoque intercultural crítico, en la búsqueda de potenciar un desarrollo personal social que favorezca el enriquecimiento mutuo entre los múltiples y diversos grupos humanos, y la construcción de una sociedad donde se respete y valore la diversidad sociocultural.

Efectivamente, en Chile, la inmigración no se entiende como un derecho constitutivo del ser humano, ni al inmigrante como un sujeto de derecho, con lo que el uso de servicios y beneficios estatales se percibe como un aprovechamiento por parte de los sujetos migrados.

E: Y ¿qué opinan de que ahora en Chile haya más extranjeros?

Franco: Es que... vienen por un tema de... de **economía**

Felipe: **De economía no más po! o sea de que los países igual están pasando por...**

Jorge: Y más encima **trabajan por una gamba, y después depositan cincuenta, y allá son como tres palos ¡ja! (risa)**

Felipe: De hecho Chile había mandado como cincuenta mil dólares parece pa Haítí

Franco: A mí **me da lo mismo**, pero es que **llegan en, mucho en cantidad** y como que **se apoderan de mucho**
 Eduardo: Sí, a mí **me aburren**
 Matías: **Sí**
 Jorge: Es que la ‘Y’ a nosotros nos dice que, **allá un dólar le alcanza pa comer toda la semana po, y aquí mil pesos... allá es**
 Felipe: **¡Tení pa comer una hora hueón!** ¡Si es que una hora!
 Jorge: Sí po... aquí es una luca po, **pero allá esa luca... esa luca allá la transforma pa la semana**
 Eduardo: Naah... **acá con una luca no almorzai po**
 (Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

De acuerdo al corpus analizado, la razón económica para emigrar —considerando que las principales razones son políticas y económicas— es negativamente evaluada. En definitiva, el inmigrante no se concibe como un sujeto con igualdad de derechos frente a los ciudadanos chilenos, lo que da cuenta de un “egoísmo” nacionalista con sustrato xenófobo, donde se considera que éstos llegan —a territorio ajeno— a aprovecharse de las condiciones económicas favorables para enriquecerse y mejorar su condición de vida y la de sus familiares.

“O sea es como... complejo en realidad, porque... mira, **últimamente he escuchado mucho que están, lo chilenos están muy molestos porque están recibiendo muchos extranjeros**, entonces... lo que sí he notado ahora es que... **están molestos**, como que ahora es una molestia, **ya no es como antes** que, por ejemplo no sé po, veían a un extranjero de otro tipo de color de piel, y era como «Guaaaau» **ahora es como... «Uno más» ¿me entiendes?»**
 (Entrevista. Asistente social, 32)

Matías: **Antes no era tan... como, común... aceptar a los demás, ahora es como algo que te lo pasan en el colegio aceptar a los demás...**
 Felipe: Si pero es que **antes, quizás no era tan común porque antes no venían muchos po**
 Matías: Eso estoy diciendo po!
 Jorge: Por eso, **de hecho yo tenía compañeros peruanos y como que... «Hagámosle bullying» y los molestábamos todo el día (risas)**
 Matías: **Sí po**
 E: Y **ahora**, ustedes encuentran que **igual ha cambiado**
 Franco: **Sí...**
 Matías: **Sñ**
 Eduardo: **Sí...**
 Jorge: Pero **igual le hacemos bullying! (risas)**
 Franco: Es que **están en más en cantidad po** (risas) llegan más en cantidad
 Jorge: Es como... **estai solo, y tres peruanos así...**
 (Grupo de discusión. Estudiantes chilenos)

El considerable aumento de la población extranjera afrodescendiente en la última década, asentada principalmente en el sector poniente de la capital, ha significado la sobre-visibilización mediática del panorama migratorio nacional, lo que se percibe como una invasión y sobre-población inmigrante; sujetos que “se apoderan de mucho”, “llegan en mucha cantidad”, “molestan” y “aburren”; inmigrantes que llegan a apropiarse de empleos y a aprovecharse de la economía nacional; inmigrantes que ya no son exóticos, sino molestos.

“Pero yo lo que **he escuchado de otros países** es que... **dicen que rajan de Chile**, o sea **del país... dicen que son la peor basura del mundo...** / Prefieren confiar en otros países que confiar en Chile... Porque en Chile son traicioneros... (Grupo de discusión. Estudiante peruano, 15)

La molestia que generan los extranjeros inmigrantes surge de la discriminación y los racismos epistémicos arraigados en nuestra sociedad. La diferenciación que se hace en Chile entre

“extranjero” e “inmigrante” mencionada anteriormente, encuentra su origen en las políticas de blanqueamiento adoptadas en el Siglo XIX y hasta mediados del XX. En efecto, considerando que en 1953 la Ley de Inmigración “pretendía una migración selectiva para contribuir a la *mejora biológica* de la raza chilena” (Sandoval 2016:104), podemos aseverar que en Chile existe una xenofobia selectiva y racista donde, siguiendo a María Emilia Tijoux (2013c), decir inmigrante es decir racismo: con este concepto se apunta selectivamente a ciertas nacionalidades, etnias y “razas”, históricamente negadas en Chile.

En definitiva, consideramos que en Chile existen ideologías xenófobas y racistas arraigadas, desde donde se construyen prejuicios, estereotipos y representaciones discriminatorias. Al respecto, y en la búsqueda de una sociedad integral más tolerante e inclusiva, urge reflexionar y concientizar en torno a las diferentes prácticas y costumbres socioculturales, incorporando el diálogo y el encuentro intercultural, y la comprensión, el respeto y la valoración por la heterogeneidad cultural.

En nuestra sociedad, la escuela procede como un espacio de formación básica y primaria, donde se modela y configura al sujeto social, pero también como un espacio de reproducción sistémico y de validación de discursos, ideologías y dinámicas sociales. En ésta se aprenden prácticas y mecanismos de interacción social, por lo que apremia “entender la diversidad como un hecho natural y característico de nuestros países y nuestras escuelas” (Poblete 2009:199), y adoptar un enfoque de derechos horizontal y un modelo pedagógico que respete y valore la multiplicidad de formas y manifestaciones socioculturales.

Con respecto a la multiplicidad lingüística sin embargo, el corpus analizado constató que la ideología lingüística de lengua estándar peninsular arraigada en la hispanofonía, opera bajo una lógica purista, homogeneizante y asimilacionista, reproduciendo y alimentando un sistema de jerarquización y subordinación lingüístico y cultural. Así, el análisis de representaciones sociales permitió ilustrar cabalmente que las variedades y variantes lingüísticas son calificadas y valoradas de acuerdo al estatus sociocultural de sus hablantes. En definitiva, esta ideología presenta una base sociocéntrica: eurocentrista y colonial por un lado, en tanto —bajo el discurso purista de la unidad en la hispanofonía— se siguen considerando las variedades lingüísticas americanas del español en una relación de sujeción a la variedad peninsular estándar; y, clasista por otro, en tanto prevalece una noción de corrección y adecuación lingüística asociada a la variante estándar y a la norma culta formal. En suma, la variedad lingüística estándar peninsular —directamente vinculada a la norma culta formal enseñada en la escuela chilena— goza de mayor prestigio en comparación con otras variedades y variantes lingüísticas del español.

CAPITULO IV: CONCLUSIONES

4.1 DISCUSIÓN

A la luz de los resultados expuestos, y recordando que nuestro trabajo se configura como una investigación interdisciplinaria exploratoria, cabe discutir algunos de los resultados más destacados en relación a otras investigaciones relacionadas.

Con respecto a la ideología de lengua estándar (peninsular) revelada en el discurso de la comunidad escolar, cabe considerar estudios como el de Lagos et al. (2016), el cual estudia el giro curricular comunicativo-funcional en el área de Lenguaje y Comunicación en oposición al enfoque normativista anteriormente implementado, concluyendo, sin embargo, que si bien, en efecto, el marco curricular se encuentra en un estado de transición, en la práctica este nuevo enfoque se muestra aún permeado —tanto en las bases teóricas como en el testimonio de autoridades y académicos lingüistas— de una inclinación marcada hacia la norma culta (y variedad estándar) la cual es valorada positivamente frente a otras variedades y variantes no estandarizadas. Consideramos que nuestros resultados se condicen con los de Lagos et al. (2016), habiendo observado una marcada tendencia hacia la variante estándar en todos los hablantes entrevistados con la única excepción de un profesor de lenguaje del colegio.

Asimismo, Rojas (2012a), Rojas & Avilés (2013) y Pozo (2014) dan cuenta de la valoración positiva con que son calificadas las variedades del español en función de su correspondencia con el perfil lingüístico de la variante estándar peninsular, así como del giro evaluativo que encuentran en virtud del desprestigio sociocultural con que son sancionados en la sociedad chilena. Estos resultados se condicen con nuestra investigación, revelando que por sobre la valoración de las variedades en correspondencia con su similitud hacia la variante estándar, interviene la valoración y prestigio sociocultural, así como ideologías xenófobas, racistas y clasistas fuertemente arraigadas en el imaginario social chileno.

Finalmente, cabe mencionar el caso de la variedad lingüística argentina que Rojas y Avilés (2013) datan en su estudio, en tanto ésta es considerada una de las variedades más incorrectas, pero que encuentra una valoración positiva de agrado vinculada al estatus con que se percibe este grupo de hablantes. Estos resultados, permiten vislumbrar la xenofobia de sustrato racista que subyace en Chile, y que estudios como Pavez (2012), Tijoux (2013a), Tijoux & Palominos (2015), Rojas Pedemonte et al. (2015), Riedemann & Stefoni (2015), entre otros, ya han denunciado.

Con respecto a la situación de lenguas y hablantes en contacto/conflicto, y la lengua como marca de la inmigración —y entonces, de estigma— cabe mencionar los resultados de Pavez (2012), quien también describe un caso en que un niño peruano, al ser discriminado e insultado por ser moreno, responde intentando “compensar su situación de desventaja étnico-nacional corrigiendo el acento chileno de sus compañeras y compañeros de aula” (92). Vemos una situación muy parecida a la descrita en el apartado 3.1.1 en el que un estudiante al ser llamado “come paloma” responde “insultando” al chileno por no hablar bien. En suma, estos dos casos, no sólo prueban que la ideología de lengua estándar otorga prestigio a las variedades que más se asemejan a ésta y, entonces, a sus hablantes, sino también que el lenguaje —como práctica cultural— entra en el mismo sistema de jerarquización sociocultural en función de las prácticas y saberes que se creen más civilizados, aceptables, educados y “normales”, lo cual además, se articula desde una lógica y epistemología hegemónica occidentalizada y eurocéntrica.

En definitiva, estimamos que el presente estudio logra ser un aporte crítico a las discusiones sobre la histórica limitación prescriptivista y purista de la lingüística sobre las distintas variedades y variantes del español en función de un ideal de lengua estándar peninsular y una norma culta formal; el enfoque pedagógico asimilacionista y homogeneizante que se sigue implementando en la escuela chilena y que, en el caso del área de Lenguaje y Comunicación se ve evidenciado en el discurso de la comunidad escolar bajo la predominante ideología de lengua estándar peninsular revelada; la xenofobia y el racismo epistémicos que subyacen en el imaginario social chileno y del

que todos somos parte; y, en suma, contribuir a la exposición de las relaciones de poder que atraviesan la estructura social, donde la lengua —así como sus hablantes— también se muestra como un elemento estructurado y estructurante del sistema de jerarquización y subordinación sociocultural.

4.2 CONCLUSIONES

Podemos concluir, que el estudio de representaciones sociales en torno a variantes lingüísticas en contacto/ conflicto —así como el de ideologías lingüísticas— se hace pertinente en este escenario globalizado en el que hoy vivimos. El complejo panorama que presenta el mundo hoy en día, donde la diversidad cultural y lingüística —en contacto y conflicto— se hace patente y explícita en todas partes y en múltiples aspectos, precisa de reflexión y concientización; sólo así, es posible construir un modelo social y educativo enfocado en la valoración de la diversidad y aceptación de las “otredades” y multiplicidad de formas.

Un panorama así presentará, obligadamente, una dinámica *endogrupo/ exogrupo*, donde los individuos, al configurarse a sí mismos, habrán de configurar un otro distinto a partir de sus cualidades y diferencias. Es aquí donde las *representaciones sociales* se hacen patentes: el estudio de representaciones sociales constató, no sólo la posición que adoptan los distintos grupos entre sí, sino también la ideología, actitud y aceptación o rechazo que se sostiene sobre estos.

En efecto, encontramos que las representaciones sociales construidas en torno a las distintas variedades y variantes lingüísticas en contacto/conflicto se cimientan en una *ideología lingüística de lengua estándar* peninsular por una parte, y, en el estatus sociocultural que los distintos grupos y sus hablantes poseen por otra. Ahora bien, cabe advertir que en ambos pilares, es el prestigio lo que está operando, pues en el caso de la lengua estándar, es la similitud o desviación que la variedad o variante en cuestión presenta hacia ésta, lo que concede prestigio, respeto y adecuación a la variedad.

Así, con respecto a la variedad lingüística chilena, observamos representaciones sociales como: los chilenos hablamos mal; los chilenos maltratamos el español; la variedad chilena es lingüísticamente pobre y primitiva; los sujetos chilenos son groseros, irrespetuosos y maleducados; los rasgos lingüísticos característicos de las variantes relacionadas a estratos bajos como un uso incorrecto de la lengua y como una marca de falta de educación; y, que el habla “rural” y “flaute” se entienden como desprestigiadas e inferiores. Estos resultados dan cuenta de la relación de sujeción en la que aún se encuentran las distintas variedades y variantes del español con respecto a la variedad estándar peninsular, así como del componente clasista y evolucionista que este ideal de lengua aún acarrea. Finalmente, encontramos como una excepción la visión de un profesor de lenguaje del colegio, quien considera la variedad chilena como una forma más en la hispanofonía, lo cual se condice con una *ideología lingüística del pluralismo igualitario*, y que se presenta en mayor correspondencia con la *competencia comunicativa* postulada por Dell Hymes y con el —supuesto— nuevo enfoque curricular que presenta la asignatura de Lenguaje y Comunicación, el cual, de acuerdo a Lagos et al. (2016) aún se encuentra en transición.

En cuanto a las variedades lingüísticas asociadas a inmigrantes, constatamos que las representaciones sociales se construyen por oposición (dada la dinámica endogrupo/exogrupo), con lo que encontramos representaciones sociales como: los extranjeros inmigrantes hablan bien/mejor que nosotros; los extranjeros inmigrantes son educados, atentos y con mejores modales que los chilenos; la variedad lingüística peruana es molesta, aburrida e indeseada; los haitianos son agresivos y conflictivos; y, que los haitianos son oprimidos por los chilenos. Al respecto, consideramos que estas representaciones dan cuenta del prestigio lingüístico, asociado a la variedad estándar peninsular y la norma culta, y, del prestigio sociocultural asociado a las categorías de

“raza”, etnia, edad, ser nativo o no, estatus social, entre otras, que el espacio social —como *campo de fuerzas* y *campo de lucha* (Bourdieu 1997)— presenta y dispone. Esto se condice directamente con los postulados de Fishman (1984), quien ya consideraba que el estudio de la *conservación* y *desplazamiento* del idioma se encuentra en íntima relación con las teorías de cambio sociocultural, pues en todo contacto cultural y lingüístico, existen distintos procesos psicológicos, sociales y culturales en juego. En este sentido y con respecto al *duelo lingüístico*, creemos que la pérdida de rasgos de la variedad propia; los compatriotas y familiares que señalan el *desplazamiento lingüístico*; la noción de “chilenizarse” como negativa y símbolo de traición (aunque también según el punto 3.3.1 como un elemento de integración e inclusión); y, el sentimiento de perder una vida como parte del proceso migratorio, demuestran que a) la lengua se constituye como un elemento simbólico importante para la configuración identitaria de los individuos; b) en el contexto de contacto/conflicto cultural y lingüístico, el desplazamiento de la lengua/variedad de origen por la lengua/variedad dominante —en este caso la variedad chilena— se presenta conflictivo en tanto, por una parte permite la integración y asimilación del individuo, y por otra, se entiende como un distanciamiento de su cultura, lengua y grupo de origen; y, que c) en el contexto migratorio chileno, este proceso de “chilenización” supone, en cierta medida, una mayor aceptación del individuo, lo que da cuenta de una dificultad por parte de la sociedad chilena para aceptar la multiplicidad sociocultural y étnico-nacional, bajo una enraizada intolerancia e ideal de homogeneidad nacional.

Asimismo, el corpus constató discursos y prácticas xenófobas y racistas arraigadas, ilustradas con las representaciones sociales que se construyen de las variedades asociadas a inmigrantes: encontramos que la lengua —como práctica cultural— se presenta como una marca de la inmigración donde, en casos como el de la variedad peruana, revela sentimientos segregacionistas y conflictivos hacia el perfil étnico-racial que el grupo peruano representa. Al respecto, consideramos que, al igual que la construcción jerarquizada de las variedades lingüísticas del español en función de la variante estándar peninsular, las prácticas de *racialización* generadas en el contexto de colonización “forman parte de un complejo entramado de poder epistemológico mediante el cual se construyen y sostienen relaciones de dominación cognitivas, representacionales y experienciales” (Tijoux & Palominos 2015:6), esto es, se cimientan en una epistemología hegemónica, colonial y eurocéntrica, la cual, históricamente se ha naturalizado y enraizado en nuestro imaginario social.

Dentro de las implicancias educacionales, psicosociales y sociopolíticas que estas representaciones sociales pueden tener, encontramos:

- a) La ideología de lengua estándar sigue una lógica *homogeneizante* y *asimilacionista* que no supone la valoración de la diversidad lingüística y cultural, sino la imposición de un *ideal de lengua sociocéntrico*, que por un lado es *eurocéntrico*, en tanto es la variedad estándar peninsular el modelo que se persigue, y por otro, *clasista*, en tanto es la norma culta formal siempre la más adecuada y el modelo a seguir.
- b) El modelo purista, homogeneizante y asimilacionista que supone la ideología de lengua estándar es, al mismo tiempo, estructurado y estructurante de un sistema de jerarquización lingüístico y sociocultural, donde se configuran lenguas y culturas dominantes, por lo que perpetuando un sistema de subordinación, reproduce la inequidad social, el clasismo y la xenofobia de sustrato racista en nuestra sociedad.
- c) El discurso que defiende la adecuación de las variedades y variantes lingüísticas a una lengua estándar bajo la justificación de una búsqueda de unidad en la hispanofonía, supone una comprensión *purista*, estática y acabada de la lengua y la cultura, lo cual parece operar bajo la misma lógica del *neo-racismo*: ¿no es acaso una fobia al mestizaje? Con lo que cabe preguntarnos ¿adoptamos un enfoque intercultural centrado en el diálogo y el intercambio cultural y en la valoración de la diversidad sociocultural?

Siguiendo a Pierre Bourdieu, consideramos que la intención política de unificación y estandarización lingüística no es otra cosa que la imposición de una lengua dominante por sobre otra, lo cual, es también una forma de *dominación simbólica* y sociopolítica (1991,2001a). En palabras de Rafael Areiza, “no hay “contactos inocentes”, se trata de la dominación del más fuerte, quien impone su lengua, la lengua hegemónica” (2008:17). Al respecto, cabe decir que la Academia, instituciones oficiales como la RAE, la escuela, y los docentes y lingüistas, en general, hemos contribuido a reproducir esta dominación simbólica, bajo una historia y epistemología hegemónicas y coloniales.

Finalmente y aludiendo al marco de la Lingüística Crítica en que nos posicionamos, consideramos relevante abogar por la implementación de un modelo educativo crítico y democrático que persiga la construcción de una sociedad integral e inclusiva, el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad lingüística y cultural, y el enriquecimiento de grupos humanos diversos en el encuentro y el diálogo intercultural. En este sentido, estimamos relevante educar *contra* el racismo epistémico y la intolerancia por la heterogeneidad sociocultural —de los que todos somos víctimas— no sólo en aquellos colegios con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes e indígenas, sino transversal e interdisciplinariamente a nivel país.

4.3 PROYECCIONES

Como hemos visto anteriormente, los estudios enfocados en el panorama migratorio enmarcados en el área de la Antropología Lingüística y la Lingüística Crítica, en Chile, son exiguos. Sin embargo, y a la luz de los resultados expuestos, consideramos necesario desarrollar y profundizar en su estudio. Si bien consideramos que este trabajo exploratorio logra aportar datos cualitativos significativos al estudio de modelos culturales construidos en torno a las variedades lingüísticas en contacto/conflicto en Chile, se advierte necesario un trabajo más exhaustivo y completo, así como la imbricación de distintos enfoques y disciplinas frente al problema planteado.

Puntualmente, estimamos que un análisis enmarcado en el pensamiento *Decolonial* podría enriquecer la discusión en torno a la ideología de lengua estándar peninsular subyacente en la hispanofonía, así como, la incorporación de una matriz de análisis en línea con la *Interseccionalidad* feminista podría profundizar en el influjo que la intersección de categorías como “raza”, etnia, género, edad, inmigración, etc. alcanzan sobre la percepción que se tiene sobre las distintas variedades lingüísticas del español. Finalmente, es imperativo indagar en la inclusión lingüística, social, cultural y educacional que el grupo haitiano encuentra en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHOTEGUI, J. (1999). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. En: E. Perdiguero & J.M. Comelles (eds). *Medicina y cultura*. Editorial Bellaterra (Barcelona), 88-100.
- ARANDA PARRA, V. (2010). De las representaciones xenófobas en estudiantes de pedagogía a una visión intercultural de la educación. *Diálogos educativos*, (19), 1.
- ARANDA PARRA, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(2), 301-314.
- ARANDA PARRA, V. & CASTRO VALLE, F. (2007). Representaciones del imaginario racial en Pedagogía. *Diálogos educativos*, (13), 1.
- AREIZA, R. (2008). ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto?: Lenguas amenazadas. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1. 11-20.
- BALIBAR, E. & WALLERSTEIN, I. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala
- BOURDIEU, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard, University Press.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. (Trad. A. Gutiérrez). Buenos Aires: Eudeba (*Trabajo original publicado en 1998*).
- BOURDIEU, P. (2001a). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (2001b). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée
- BRAVO, R. (2011). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol 6 (1). 39-52.
- CALVO, M. C. (2014). La atrición en lenguas de contacto: el caso de los inmigrantes españoles en Brasil. *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filosofía de América Latina*. ALFAL. 1-19.
- CANO, V. & SOFFIA, M.; (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, Julio Septiembre, 129-167.
- CASTLES, S. (1997). Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. *Discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST/UNESCO*.
- CASTLES, S. & MILLER, M. J. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. UAZ/INM/ Fundación Colosio, México.
- DE LOS HEROS, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios. *Revista de Lengua para Fines Específicos*, 14. 93-126.

- DE SOUSA SANTOS, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho*, 28. Julio. 59-83.
- DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN (2017). Sello Migrante: territorios interculturales libres de discriminación. Ministerio del Interior y Seguridad Pública, DEM. Santiago de Chile, Agosto 2017.
- DIEZ, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.
- DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Ediciones AKAL.
- DURANTI, A. (2001). Linguistic Anthropology. En: *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam. Elsevier. 8899-8906.
- ERIBON, D. (1982). Entrevista a Pierre Bourdieu. ¿Qué significa hablar? *Diario Libération* (19 de octubre). Recuperado de: <http://sociologiac.net/2008/01/17/entrevista-pierre-bourdieu-que-significa-hablar/>
- FERGUSON, C. (1984). Diglosia. En: Garvin, P. & Lastra, Y. A (ed.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Universidad Autónoma de México. 247-265.
- FISHMAN, J. A. (1984). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (reexamen). En: Garvin, P. & Lastra, Y. A (ed.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Universidad Autónoma de México. 375-423
- GAL, S. & IRVINE, J. T. (1995). The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies Construct Difference. *Social Research*, Vol. 62 (4). 967-1001.
- GONZÁLEZ CALVO, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*, (7).
- GRIMSON, A. (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- GUIZARDI, . & NAZAL, E. (2017). Genealogías teóricas del transnacionalismo migrante: apuntes para una revisión antropológica crítica. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (33), 1-28.
- HYMES, D. (1984). Hacia etnografías de la comunicación. En: Garvin, P. & Lastra, Y. A (ed.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Universidad Autónoma de México. 48-89.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2002) Censo de Población y Vivienda 2002. Santiago de Chile, INE. Disponible en: www.ine.cl
- KROSKRITY, P. (2010). Language ideologies – Evolving perspectives. *Society and language use*, 7(3), 192-205.
- LAGOS, C. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 161-184.
- LAGOS, C. (2017). Antropología lingüística y contacto lingüístico: ideologías lingüísticas en conflicto en contextos escolares de Pitil y Callaqui, Alto Bío Bío. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, n°19, vol 1, 61-81.

- LAGOS, C. & ESPINOZA, M. (2013). La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 42. Universidad de Chile. 47-66.
- LAGOS, C; LETELIER, B; RAMÍREZ, K & ZAMORANO, M. (2016). La lingüística y la “norma culta”: clasismo y control a través de la ciencia del lenguaje. Actas XVI Congreso Nacional y X Congreso Internacional de Investigadores en Educación, INVEDUC 2017. Universidad de Los Lagos. Osorno, Chile.
- LUDWIG, R. (2000). Desde el contacto hacia el conflicto lingüístico: el purismo en el español. Concepto, desarrollo histórico y significación actual. *Boletín de Filología*. Universidad de Chile. 167-196.
- MABRY, T. J. (2010). Language and Conflict. *International Political Science Review*, 32(2). 189-207
- MARTÍNEZ, J. S. (1998). Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración. *Comunicación presentada en el VI Congreso de Sociología de la FES*, Coruña, 24 -26 de septiembre.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. (2016). Encuesta CASEN 2015. Santiago de Chile. Disponible en: www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl
- MOÑIVAS, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4). 409-419.
- MORA, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, (2).
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul (2ª edición).
- NOVARO, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Ponencia presentada en Foro de Educación Mundial*, Buenos Aires.
- PAVEZ, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de estudios transfronterizos*. Vol. XII (1). 75-99.
- OYANEDEL, M., & SAMANIEGO, J. L. (1998). Notas para un nuevo perfil lingüístico del español de Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, 37(2). 899-913
- ORTEGA, L. (2005). For What and for Whom Is Our Research? The Ethical as Transformative Lens in Instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89 (3). 429-443.
- POBLETE, R. (2009) “Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol 3, N°2. 181-200.
- PÓO, X. (2017). Diálogo con María Emilia Tijoux sobre migración en Chile: La crueldad del racismo como marca de la historia. *Palabra pública*. N°4. 47-51.
- POZO, V. (2014). Percepción sociolingüística de los peruanos residents en Chile acerca de su variedad del español en interacción con el español chileno. *Boletín de filología*, 49 (2). 237-256.

- RAJAGOPALAN, K. (1999). Tuning up amidst the din of discordant notes: on a recent bout of identity crisis in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 99-119.
- RAJAGOPALAN, K. (2007). Por una lingüística crítica. *Línguas & Letras*, 8(14). 13-20.
- RAMPTON, B. (1997) Retuning in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*. 7(1). 3-25.
- IYER, R.; KETTLE, M.; LUKE, A. & MILLS, K. (2014). Critical Applied Linguistics. In: *The Routledge Companion to English Studies*. Routledge. 317-332.
- RECIO, A.; BANYULS, J.; CANO, E. & MIGUÉLES, F. (2006). Migraciones y mercado laboral. *Revista de Economía Mundial*, 14. 171-193.
- RETORTILLO, A.; OVEJERO, A.; CRUZ, F.; ARIAS, B. & LUCAS, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de Ciencias del Trabajo*. 7(1). 123-139.
- RODRÍGUEZ, A. S. (2007). La crisis de identidad y el conflicto lingüístico en la globalización. *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional Hispanista*. Monterrey, México. 245-256.
- ROJAS, D. (2012a). Corrección idiomática atribuida al español de los países hispanohablantes por sujetos de Santiago de Chile. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(2). 39-62.
- ROJAS, D. (2012b). Percepción y valoración de variedades geográficas del español de Chile entre hispanohablantes santiaguinos. *Boletín de filología*, 47(1). 137-163.
- ROJAS, D. (2014). Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile. *Bergen Language and Linguistics Studies* [Online], 5. 122-188. Web. 18 May. 2016.
- ROJAS, D. & AVILÉS, T. (2013). Actitudes hacia dialectos del español usados por inmigrantes en Santiago de Chile. *Boletín de filología*, 48(2). 97-117.
- ROJAS, D; LAGOS, C. & ESPINOZA, M. (2016). Ideologías lingüísticas acerca del mapudungun en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungará (Arica)*, 48(1). 115-125.
- ROJAS PEDEMONTE, N.; AMODE, N. & VÁSQUEZ RENCORET, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, Revista Latinoamericana, Vol. 14, N° 42. 217-245.
- ROJAS PEDEMONTE, N. & SILVA DITTBORN, C. (2016). La Migración en Chile: Breve reporte y caracterización. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (OBIMID), Informe Julio-Agosto.
- RIEDEMANN, A., & STEFONI, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, 14(42). 191-216.
- SAID, E. W. (1978). *Orientalismo*. Ed. De Bolsillo (2008).

- SANDOVAL, R. (2016). Hacia una política nacional migratoria. En: M. E. Tijoux (ed.). *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración*. Santiago: Editorial Universitaria, Universidad de Chile. 103-113
- SAVATER, F. (1993). La heterofobia como enfermedad moral. *Vuelta*, 17, N 205, México. 23-27.
- SIEGEL, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers o marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17(2). 157-174.
- SILVA GARCÍA, G. (2008). La teoría del conflicto. *Prolegómenos – Derechos y Valores*. 11(22). Bogotá, Colombia. 29-43.
- SILVERSTEIN, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. En: P. Clyne; W. Hanks & C. Hofbauer (eds.). *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. University of Chicago. Chicago, Illinois. 193-247.
- SINGER, M. (1977). Cultura (concepto). Entrada en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Tomo III. McMillan-Aguilar. 298-310.
- SORIA, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula rasa*, (20). 41-64.
- STEFONI, C. (2001). Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile. *Santiago de Chile: CLACSO*.
- STEFONI, C. (2011). Perfil migratorio de Chile. Buenos Aires: Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- STEFONI, C.; STANG, F. & RIEDEMANN, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185). 153-182.
- SUTCLIFFE, B. (1998). *Nacido en otra parte: un ensayo sobre la migración internacional, el desarrollo y la equidad*. Bilbao: Hegea.
- TAGUIEFF, P.A. (2001) *The force of prejudice. On racism and its doubles*. (Trad. H. Melehy) (Vol. 13). University of Minnesota Press, Minneapolis, London.
- TIJOUX, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307.
- TIJOUX, M. E. (2013b). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61). 83-104.
- TIJOUX, M. E. (2013c). ¿Qué quiere decir inmigrante? Racismo en Chile. El Mercurio de Valparaíso. Domingo 17 de noviembre de 2013. p. 3
- TIJOUX, M. E. (2016). *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración*. Santiago: Editorial Universitaria, Universidad de Chile.
- TIJOUX, M. E., & PALOMINOS, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis (Santiago)*, 14(42). 247-275.

- VAN DIJK, T. A. (1988). El discurso y la reproducción del racismo. *Lenguaje en contexto*, 1(1). 131-180.
- VAN DIJK, T. A. (1992). Denying Racism: Elite Discourse and Racism. *Discourse and Society*, 3(1). 87-118.
- VAN DIJK, T. A. (2001). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, 16(3). 191-205.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel
- WEINREICH, U. (1970). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- WAGNER, W.; DUVEN, G.; FARR, R; JOVCHELOVITCH, S.; LORENZI-CIOLDI, F.; MARKOVA, I. & ROSE, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2. 95-125.
- WALSH, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: *Interculturalidad y Política*, N. Fuller (ed.).
- WALSH, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Ponencia presentada en el seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- ŽIŽEK, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, 1.