

YVETTE BÜRKI

UNIVERSITÄT BERN

La negociación de la lengua de herencia en la Escuela Latinoamericana de Berna: identidad, distinción y beneficio

Resumen

En este capítulo analizamos, desde una perspectiva sociolingüística y empleando métodos etnográficos, los discursos que circulan sobre el español como lengua de herencia (LH) en la Escuela Latinoamericana de Berna (ELB), una escuela complementaria de español situada en la ciudad de Berna (Suiza) con más de veinte años de existencia. En concreto, analizamos los discursos sobre la identidad, la distinción y el beneficio, productos discursivos de la ideología lingüística nacional, la ideología del estándar y de las ideologías instrumentalistas de la lengua del capitalismo tardío. Con este estudio nos proponemos llenar un vacío sobre la investigación discursiva acerca de las LH en Suiza y en Europa en general. Consideramos que las investigaciones sobre los discursos en relación con la LH que circulan en instituciones como las escuelas complementarias ayudan a comprender las razones por las cuales los padres de familia cultivan la LH en los países de acogida, así como sus jerarquizaciones y las motivaciones de índole macrosociopolítico y económico que están tras dichas motivaciones.

Palabras clave

Español como lengua de herencia, escuelas complementarias, ideologías, identidad, distinción, instrumentalización, escalas

Abstract

In this chapter we analyze, from a sociolinguistic perspective and using ethnographic methods, the discourses that circulate about Spanish as a heritage language (HL) in the Latin American School of Berne (LSB), a complementary Spanish language school located in the city of Berne (Switzerland) that has been in existence for more than twenty years. In particular, we examine discourses on identity, distinction and profit, discursive products of the national linguistic ideology, the ideology of the standard and linguistic instrumentalist ideologies of late capitalism. With this study we aim to fill a gap in discursive research on HL in Switzerland and in Europe in general. We believe that research on HL discourses circulating in institutions such as complementary schools helps to understand the reasons why parents cultivate HL in the host countries, as well as their hierarchies and the macro-socio-political and economic motivations behind them.

Keywords

Spanish as a heritage language, complementary schools, ideologies, identity, distinction, instrumentalization, scales

1. Introducción

La lengua de herencia (LH) es un tema que ha ido ganando en importancia en la medida en que las sociedades se han vuelto cada vez más hetero-

géneas, multilingües y transnacionales. En Estados Unidos y Canadá los estudios sobre LH gozan de enorme vitalidad y están ampliamente establecidos, como demuestran las innumerables publicaciones sobre el tema, entre las que destacan manuales y revistas especializadas. En Europa, en cambio, esta tradición de estudios está mucho menos afianzada. Suiza, a pesar de ser un país con un porcentaje de migración bastante alto (38 % para el año 2020 según la Oficina Federal de Estadística¹), no es una excepción. En todo caso, los estudios que existen son básicamente aplicados a la adquisición de la LH en las destrezas escritas o en relación con las lenguas oficiales. Para el español, por ejemplo, se pueden mencionar los estudios de Sánchez Abchi (2015), Sánchez Abchi y Larrús (2012) y Sánchez Abchi y De Mier (2017). En cambio, prácticamente no se ha estudiado la dimensión discursiva acerca de la LH, menos aún sobre el español, con alguna excepción como es el trabajo de Fernández-Mallat (2018).

Consideramos que las investigaciones sobre los discursos en relación con la LH que circulan en instituciones como las escuelas complementarias ayudan a comprender cuáles son las razones por las que los padres de familia cultivan la LH en los países de acogida, así como sus jerarquizaciones y las motivaciones de índole macrosociopolítico y económico que están detrás. Contribuyen además a entender qué interrelaciones existen entre las ideas que circulan en estas instituciones y aquellas sobre la enseñanza y el empleo de las lenguas en instituciones escolares oficiales de los países de acogida. En este capítulo analizamos tres tipos de discursos en relación con la LH que circulan en la Escuela Latinoamericana de Berna (ELB): el identitario, como producto de la ideología lingüística nacional, el de la distinción, que proviene de la imposición de un estándar nacional, y el instrumental o utilitario, que aparece con las nuevas ideologías del capitalismo tardío (Pujolar 2020). Explicamos las dinámicas de interrelaciones de estos discursos en relación con las ideologías lingüísticas que los producen, también en comparación con los registrados en el discurso sobre LH en otros países. Hemos elegido la ELB como contexto situado para llevar adelante esta investigación en primer lugar porque, como ha mostrado Bourdieu (1991a; 1991b), las escuelas son instituciones poderosas para la transmisión de ideologías; en segundo lugar, porque la ELB es una escuela complementaria sin fines de lucro bien establecida, con

1 Bundesamt für Statistik (BAS), Personas de origen migrante (al. «Personen mit Migrationshintergrund»), <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> [20/05/2021].

más de veinte años de existencia y con una masa de docentes y alumnos considerable², por lo que puede considerarse como representativa de este tipo de institución.

Los datos analizados en esta contribución provienen de una investigación sociolingüística de perspectiva etnográfica llevada a cabo en la ELB entre inicios de noviembre de 2019 y finales de febrero de 2020, cuando tuvo que ser interrumpida debido a la COVID. Con todo, la cantidad de datos recogidos permiten un acercamiento a estas ideologías y sus dinámicas.

El capítulo está dividido en siete partes: tras la introducción, explicamos el marco conceptual en el que se inscribe el estudio, basado en la circulación metadiscursiva de las ideologías lingüísticas relacionadas con la identidad, la distinción y el beneficio. Sigue un apartado dedicado a la situación sociolingüística y demográfica de la población latinoamericana en Suiza y un apartado sobre la LH, en especial acerca de su conceptualización en Suiza. En el apartado cinco explicamos la metodología utilizada para la obtención de nuestros datos. Siguen el análisis y la discusión de los datos. Cerramos el capítulo con una conclusión que resume los resultados que consideramos más significativos en relación con los discursos que circulan en la ELB sobre la identidad, la distinción y el beneficio en relación con la transmisión del español como LH.

2. Ideologías lingüísticas y legitimación de las lenguas

De acuerdo con Kroskrity (1979: 193), las ideologías pueden entenderse como un conjunto de creencias sobre las distintas modalidades lingüísticas que tienen los hablantes a partir de las cuales se racionalizan y se justifican las relaciones entre estructuras lingüísticas, sus usos y las estructuras sociales. En este capítulo, nos ocupamos precisamente de definir y explicar la génesis de los discursos sobre la identidad, la distinción y el beneficio, en directa relación con el funcionamiento y difusión de tres ideologías lingüísticas: la nacional, incentivada por los Estados nación europeos decimonónicos, la de la distinción, en estrecha vinculación con la adquisición de la variedad estándar codificada en los Estados nacionales y, por último

2 De acuerdo con la actual directora de la ELB, la escuela cuenta con 140 alumnos (información oral proporcionada por la directora en una conversación formal en abril de 2022).

la instrumental o utilitaria, alimentada desde las ideas que circulan en el capitalismo tardío. Estas tres ideologías nos servirán de marco teórico para explicar la dinámica de la circulación de ideologías lingüísticas en la ELB, junto con el concepto de escala (Blommaert 2007; Prego Vázquez 2020), que nos permitirá ordenar y explicar estas dinámicas ideológicas.

2.1 La lengua como identidad en la construcción del Estado nación

Como han mostrado Hobsbawm y Ranger (1983), los Estados nación decimonónicos fueron en mayor o menor medida productos ideológicos de las elites con el objetivo de alcanzar una serie de metas políticas y económicas para las cuales la homogeneización lingüística de la población era imperativa. Para cubrir la mano de obra en la industrialización y el personal necesario en el ejército, por ejemplo, se requiere una comunicación común que facilite procesos (Wright 2016: 76). Además, la diferenciación lingüística es una forma eficaz de reforzar las fronteras y todo lo que esto conlleva en términos políticos, económicos y sociales. Por tales motivos, el proceso de homogeneización lingüística en los Estados nación se llevó a cabo desde dos flancos: el ideológico y el utilitario, este último a través de la planificación lingüística.

Desde una perspectiva ideológica, un proceso fundamental fue el desarrollo de la comunidad imaginada, tal y como la define Benedict Anderson (2006 [1983]). El politólogo inglés propone que la nación puede ser entendida como una comunidad imaginada en la medida en que las personas connacionales solo pueden vivir la idea de unidad mediante la creencia de que es posible una comunicación potencial entre todos los miembros de dicha comunidad a través de la lengua común. Este sentimiento de pertenencia a una misma comunidad nacional fue reforzado mediante otros actos simbólicos destinados a promover lazos de fraternidad y solidaridad como la celebración del día nacional y otros símbolos y rituales nacionales. Hobsbawm (1993) ha demostrado que muy pocas de estas tradiciones nacionales son de larga raigambre, sugiriendo que fueron en realidad introducidas conscientemente por los gobiernos para alcanzar estabilidad social y lealtad política en un periodo de rápidos cambios sociales y creciente democratización política. Desde la dinámica de los Estados nación, las ceremonias públicas, los desfiles y las reuniones masivas ritualizadas como el canto del himno nacional en las escuelas o en los partidos de fútbol internacionales, o el izamiento de la bandera el día

del aniversario patrio sirven para (re)afirmar en la colectividad nacional la idea de cohesión centrada en un pasado y en un destino comunes. Billig (1995) denomina a estos actos simbólicos basados en creencias, hábitos, representaciones y prácticas compartidas con el fin de reproducir día a día la nación y a las personas que habitan en estos territorios como connacionales *nacionalismo banal* (ing. *banal nationalism*). En palabras del propio Billig (1995: 6): «[...] the term banal nationalism is introduced to cover the ideological habits which enable the established nations of the West to be reproduced. [...] Daily, the nation is indicated, or flagged in the lives of its citizenry». Estos símbolos, junto con la lengua que define la comunidad nacional, funcionan como elementos de orgullo nacional (Heller/Duchêne 2011).

Desde una perspectiva utilitaria, adoptar la lengua nacional constituyó un fin y un medio fundamental para el asentamiento y desarrollo de los Estados nación. Si entendemos las lenguas no solo como sistemas de categorías gramaticales abstractas, sino como una visión del mundo, se hace patente que las lenguas son el medio para la centralización verbal e ideológica. Este proceso de imposición de la lengua nacional se hizo desde la implementación de un sistema educativo universal, utilizado también para socializar a las alumnas y los alumnos en los aspectos de la vida nacional y en el proceso de adquisición y reforzamiento de la identidad nacional (Wright 2016: 71). Como ya hemos adelantado antes, el hecho de proporcionar educación universal en los Estados nacionales del siglo XIX no fue simplemente el resultado del deseo del gobierno de desarrollar la identidad nacional, la ciudadanía y una comunidad nacional de comunicación. También era necesario para realizar el paso hacia formas de producción industrial que exigían un cambio revolucionario en la educación (Pujolar 2020). Gellner (1983) sostiene que los conocimientos necesarios para el trabajo ya no podían aprenderse mediante la emulación, como había sucedido en una sociedad agrícola anterior. En una sociedad en proceso de industrialización debía introducirse de manera obligatoria una educación que preparara a los individuos para que pudieran asumir los roles que exigían los nuevos procesos industriales y tecnológicos.

Por otro lado, solamente el Estado estaba en condiciones económicas y estratégicas de ofrecer una educación universal. Además, como ya hemos dicho, esta educación general era de interés para el Estado mismo: como la educación estatal se impartía en la lengua del Estado, esta también tenía el efecto de promover la homogeneización lingüística de la nación. Ante este panorama, es obvio que no había espacio para las lenguas minoritarias

en los sistemas nacionales de educación (Wright 2016: 72). Al contrario, la prohibición de hablar lenguas distintas a la nacional se ha visto como un factor en los procesos de minorización lingüística (Wright 2016: 76).

En muchos países postcoloniales, como por ejemplo los latinoamericanos, se ha mantenido la lengua colonial como la comunitaria y, por lo tanto, aquella utilizada para los procesos políticos, educativos y burocráticos. Como señala von Gleich (2010: 18) al referirse a los Estados latinoamericanos de habla española, las nuevas elites criollas, siguiendo un modelo europeo que trataron de copiar, instauraron el español como lengua oficial para construir una nación social y culturalmente homogénea. En este proceso, las lenguas indígenas no jugaron ningún papel hasta el último tercio del siglo XX, cuando se empiezan a reconocer jurídicamente en las constituciones y nacen los primeros proyectos de educación intercultural bilingüe.

En resumen, y como indica Wright (2016: 47), las lenguas nacionales desempeñaron una serie de papeles fundamentales en el proceso de construcción de los Estados nación. En primer lugar, los Estados nación se sustentan en la idea fundamental de la cohesión comunitaria. La lengua unificada fomenta la idea de identidad común, permitiendo que la nación desarrolle una cultura común. Este hecho tiene una fuerte dimensión simbólica en tanto que conocer y utilizar la lengua nacional forma parte de la definición de pertenencia a la nación; hablar la lengua es un acto de inclusión; negarse a conocer la lengua es rechazar la comunidad, lo cual se considera cismático y antipatriótico. En segundo lugar, las lenguas nacionales cumplieron un fin utilitario en la medida en que fueron el medio de comunicación que permitió que los Estados nación funcionaran de forma eficiente en el plano político y económico. Los ciudadanos del Estado nación son formados en su sistema educativo nacional para que sean competentes en la lengua que emplearán en todas sus actividades diarias y para que estén dispuestos a secundar su difusión; se espera además que las ventajas que conllevan el dominio de la lengua nacional los persuada de aceptar la convergencia dialectal, o incluso el cambio de lengua, ya que es el medio de promoción social. En tercer lugar, la lengua nacional se emplea como un instrumento de frontera política hacia afuera y hacia adentro para evitar cualquier intento de separación o de intervención política.

2.2 El estándar como distinción

Desarrollamos el concepto de distinción basándonos en Bourdieu (1991a), para quien toda herencia material es también un legado cultural. De acuerdo con el sociólogo francés, la distinción es la condición identitaria que separa una clase social de otra. Este sentido de pertenencia a una clase social se transmite a través de la distinción en la educación, en los registros lingüísticos, en los valores culturales y en los juicios de gusto (incluyendo el arte, la literatura, el cine, la vestimenta, la comida, etc.). En otras palabras, es un determinado modo de manejar la lengua y la cultura lo que confiere la certeza de distinción social. Bourdieu sostiene además que un aspecto fundamental de la herencia cultural es la competencia necesaria de hablar la «lengua legítima». Esta competencia es la que traduce las diferencias sociales en «pedigree» y la que puede funcionar como capital lingüístico, al producir una ganancia de distinción en los intercambios sociales (Bourdieu 1991a: 55). La variedad estándar enseñada en la escuela, que va imponiendo mediante la corrección y los exámenes una forma de hablar y de escribir «correctamente», es la que se erige en la forma legítima de hablar por encima de otras, sobre todo con respecto a los registros coloquiales y familiares de la lengua. De acuerdo con Bourdieu, para que esta variedad oficial se imponga como la única legítima, «hay que unificar el mercado lingüístico y medir los diferentes dialectos (de clase, región o grupo étnico) frente a la lengua o uso legítimo» (Bourdieu 1991a: 45). Esta unificación lingüística es a la vez productora y producto de la dominación política. En este punto Bourdieu se refiere en gran medida a los procesos de estratificación social en una sociedad (la Francia del siglo XX) dividida por clases sociales.

Desde luego, no se puede trasladar esta postura teórica a las escuelas de lengua de herencia en el siglo XXI, aunque con relación a las lenguas nacionales en contextos de migración, sí constituye un aspecto fundamental el capital lingüístico y cultural al que tenga acceso la población migrante para «legitimarse» en la sociedad de acogida y lograr la movilización social.

Ahora bien, si nos centramos en la población migrante y las relaciones que establece con su herencia cultural en el país de acogida, concordamos con Blackledge y Creese (2011: 121) que el hecho de que se enseñe la lengua de herencia a los niños en escuelas complementarias como una dimensión importante de su herencia cultural no solo puede estar motivada por aspectos identitarios y de orgullo nacional, sino por otros motivos,

como puede ser el acceso a recursos lingüísticos valorados positivamente, como la pronunciación estándar y la ortografía, que pueden otorgar a los educandos el beneficio de la distinción frente a otros niños que la adquieren solo en contextos domésticos, donde se suelen desarrollar únicamente los registros familiares y de cercanía comunicativa.

2.3. La lengua como instrumento

El beneficio de la distinción que acabamos de exponer anteriormente puede ponerse en relación con el valor instrumental que adquieren las lenguas en la era del capitalismo tardío o postindustrial de acuerdo a una dinámica ideológica que funciona de manera distinta a aquella del Estado nación (cf. *supra*, 2.1 La lengua como identidad en la construcción del Estado nación). En ambos casos, la lengua no es solo un elemento identitario. Si en el caso de la distinción, el manejo de registros de la lengua vinculados de forma directa con el estándar es un marcador de clase social, en el caso de la instrumentalización, la adquisición y certificación del conocimiento lingüístico se entiende como una competencia que puede servir a las personas para mejorar sus oportunidades académicas y laborales.

El capitalismo tardío provoca un cambio en la forma de percibir las lenguas que se transforman en un elemento importante del proceso de producción que, a su vez, genera nuevas formas de trabajo, de ciudadanía y de educación (Allan/McElhinny 2017: 83). De hecho, los tres componentes básicos del capitalismo tardío —la terciarización, la globalización y el neoliberalismo— hacen de las lenguas un recurso especialmente importante para los procesos económicos y sus consecuencias estructurales en la sociedad actual: la terciarización, porque los procesos productivos se centran en las industrias de servicios, donde la comunicación es un instrumento central; la globalización, porque promueve una economía transnacional y altamente interconectada, incentivando así el multilingüismo y el neoliberalismo; y este último, porque se basa en la idea de que es necesario reorganizar todas las actividades sociales según la lógica del mercado para aumentar la competitividad (Allan/McElhinny 2017; Pujolar 2020). Como consecuencia de ello, las lenguas se conciben como componentes individuales al servicio de la competitividad, las cuales, como capital económico y social, contribuyen a una mayor flexibilidad de los individuos, permitiendo así su acceso a los mercados laborales y la movilidad socioeconómica (Park/Wee 2012). Así las cosas, en la era del capitalismo tardío, las

lenguas se entienden como instrumentos que aumentan las oportunidades de los individuos en el mercado, de modo que pueden interpretarse en términos de «inversión» (Norton 2010).

Por otro lado, de acuerdo con Urciuoli (2008: 212), la lengua se considera una competencia cuando deja de ser definida simplemente como una «facultad natural» y pasa a ser vista como una forma de conocimiento o una práctica capaz de ser aprendida y dominada para convertirse en una herramienta productiva en el ámbito laboral. Entendidas como competencias, las lenguas son segmentables, susceptibles de ser comprobadas y medidas a través de pruebas, y pueden ser certificadas por diplomas oficiales (Urciuoli 2008). Además, en un mundo altamente globalizado, la idea de que el multilingüismo puede ofrecer una mayor flexibilidad en el ámbito laboral no solo socava la ideología monolingüe de «una nación, una lengua», sino que también fetichiza el valor de aprender y perfeccionar lenguas consideradas «globales», como el inglés o el español. Empleamos el término *fetichismo* en el sentido que le da Jhally (2014 [1987]) desde un ángulo marxista. Desde esta perspectiva, las lenguas se reifican, es decir, se adquieren como productos tangibles y se cargan de nuevos significados sociales dotados de valores económicos y simbólicos (como el cosmopolitismo, por ejemplo) que se interpretan como inherentes a ellas.

Por último, siguiendo la lógica del neoliberalismo desde una perspectiva foucaultiana, a través de la cual la responsabilidad de la autoformación para asegurarse una mejor posición en el mercado laboral recae en el propio individuo (Dean 1999; Song 2009), las lenguas, entendidas como competencias, pueden marcar la diferencia en un currículum, por ejemplo. Las escuelas de idiomas, las vacaciones lingüísticas en el extranjero para adolescentes y jóvenes, la organización de cursos de idiomas que proporcionan certificados de competencia lingüística como los ofrecidos por el Instituto Cervantes, la publicación industrial de manuales de idiomas y la difusión de ideas como la del «español global» por parte de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) e instituciones de la industria de la lengua como el Instituto Cervantes son evidencias claras de que las lenguas no solo se entienden como parte de las identidades de las personas, sino como instrumentos para alcanzar una mayor competitividad en el mercado lingüístico (Arnoux 2020).

2.4. Escalas y centros

Como hemos expuesto arriba, no es solo desde la ideología del Estado nación que le otorga una legitimización a las lenguas nacionales. Debido a la globalización y a la movilización de las personas, las familias, los medios de comunicación y los recursos tecnológicos, las ideologías situadas fuera de estos espacios nacionales, como las del capitalismo tardío legitiman más unas lenguas frente a otras.

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

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

3. Panorama sociolingüístico y sociodemográfico

3.1 Latinoamericanos en Suiza

Las personas latinoamericanas representan solo el 3 % de la población inmigrante en Suiza, y los grupos más numerosos de latinoamericanos hispanohablantes proceden de la República Dominicana (5.824), Colombia (4.926) y Chile (3.332). Por lo que respecta al cantón de Berna, el porcentaje de personas latinoamericanas residentes corresponde al registrado a nivel nacional (3 %), siendo las agrupaciones nacionales más numerosas las de República Dominicana (530), Colombia (466) y México (299)³.

Las personas de origen latinoamericano empezaron a emigrar a Suiza en los años 60, principalmente debido a la inseguridad política provocada por los regímenes dictatoriales (Bolzman et al. 2007). Solo a partir de mediados de los años noventa la inmigración latinoamericana ha aumentado motivada por razones económicas (Bolzman et al. 2007), lo que es comparable con la situación de las personas latinoamericanas en otros países europeos (cf. Por ejemplo, Patiño-Santos/Márquez Reiter 2019 y Patiño-Santos 2021 en relación con el Reino Unido, Bonomi 2018 para Italia y Márquez Reiter/Martín Rojo 2014 para España). Otros dos hechos son relevantes para entender la dinámica migratoria de los latinoamericanos en Suiza. En primer lugar, se trata de un tipo de migración que sigue la pauta de la migración por etapas (conocida como *onward migration*), lo que quiere decir que las personas migrantes llegan a Suiza a través de otro país europeo, como Italia o España; esto significa que varias de estas personas ya tienen pasaporte de la UE. En segundo lugar, al igual que ocurre con otros grupos de migrantes en la actualidad (véase, por ejemplo, Ramírez Bautista 2000; Schmalzbauer 2008; Tolstokorova 2012), se trata de una migración principalmente femenina. A este respecto ha de señalarse que la migración femenina no solo ha sido una constante en la corta historia de la migración latinoamericana a Suiza, sino que siempre ha sido superior a la masculina, como reflejan las estadísticas de la Oficina Federal de Migraciones desde 1981 hasta 2019: en todas estas décadas, la migración femenina latinoamericana ha superado a la masculina (58 % en los años 80; 52 % en los 90; 63 % en la primera década del siglo XXI y 60 % en la segunda década

3 Ständige ausländische Wohnbevölkerung in Kanton Bern, nach detaillierter Staatsangehörigkeit, Finanzdirektion des Kantons Bern, <https://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html> [20/05/2021].

del siglo XXI). Muchas de estas mujeres también están casadas con un ciudadano suizo (véase Echarte Fuentes-Kieffer 2004) y tienen doble nacionalidad, ya que la Confederación Helvética lo permite legalmente. Los diversos patrones de llegada a Suiza son los que dificultan la estimación del número exacto de las personas latinoamericanas en la Confederación, factor que también se ha señalado en el caso de otros países, como el Reino Unido (Patiño-Santos 2021).

Otro dato importante que hay que tener en cuenta es que, en términos socioeconómicos y educativos, la migración latinoamericana actual se divide entre un grupo altamente calificado con estudios universitarios (14,6 %), otro grupo empleado en el sector de los servicios y el comercio (29,6 %), y un tercer grupo que trabaja en ocupaciones poco calificadas (23,1 %) en determinados campos en los que hay escasez de trabajadores en Suiza, como el cuidado de ancianos, el cuidado de niños y la limpieza, ocupaciones todas ellas desempeñadas principalmente por mujeres.⁴

4. Lengua de herencia

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

4 Bundesamt für Statistik, consulta personal.

los pueblos originarios (p. ej. El navajo), las lenguas coloniales (p. ej. El alemán o el holandés) y las lenguas de inmigración (p. ej. El chino y el urdu). Otra definición de LH refiere a una lengua de instrucción para personas que han estado expuestas a esta lengua en contextos familiares y domésticos por ser la lengua de la cultura de origen (Valdés 2005). Esta definición es la que sirve de base a esta investigación.

El término LH no denota un nivel particular de dominio lingüístico; es más, los niveles de competencia pueden ser muy dispares: algunas personas hablan y escriben las LH en distintos grados, otras las leen y otras solo las entienden. Pero lo que tienen en común todas estas personas que hablan LH es que para ellas no son extranjeras, sino que les son familiares de distintas maneras porque forman parte de su biografía familiar o comunitaria (Peyton et al. 2001). La educación en LH surge en este contexto y refiere a un tipo específico de instrucción en lengua minoritaria que tiene lugar al margen de la escolarización primaria o secundaria en la(s) lengua(s) nacional(es) y que tiene por objetivo el desarrollo de competencias comunicativas y de alfabetización en LH (Leeman/King 2015). Formas de educación en LH son secciones especiales, distintas a las clases de la enseñanza de lenguas extranjeras, que se dan durante unas horas a la semana en centros de enseñanza secundaria o universidades, así como programas de instrucción en escuelas complementarias o extracurriculares, que generalmente imparten clase los fines de semana o después de la escuela obligatoria, y que suelen estar dirigidas por grupos comunitarios, asociaciones culturales, iglesias u otras asociaciones sin ánimo de lucro. Generalmente se excluyen de este uso la educación bilingüe, la doble inmersión y las escuelas que suelen ofrecer escolarización a tiempo completo a los hijos de *expats* y otras élites (Leeman 2015).

Por último, cabe apuntar que las LH han recibido diferentes denominaciones, como señala Moustauoui (2021). En Europa donde, a diferencia de Estados Unidos y Canadá, no existe una tradición de estudios sobre estas lenguas (De Boot/Gorter 2005; Bonomi 2020), no se ha impuesto la etiqueta *Heritage Language* (HL). En Suiza, por ejemplo, reciben la denominación de *heimatliche Sprache* (‘lengua de la patria’) en la parte germanófona, *langue d’origine* en la francófona y *lingua dei paesi d’origine* en la parte italiana, de manera semejante a lo que ocurre en Alemania *Herkunftssprache* (‘lengua de origen’) o *Heimatsprache* (‘lengua de la patria’), España (*lengua de origen*), Francia (*langue d’origine*) e Italia (*lingua dei paesi d’origine*). Aunque el término *lengua de herencia* ha recibido críticas, como por ejemplo por parte de García (2005), para quien el término *herencia*

asocia las lenguas al pasado, como si fueran reliquias históricas, no menos controvertidos son términos como *Herkunftssprache* o *heimatliche Sprache*, pues vinculan directamente la lengua con los conceptos de origen y de «patria», asumiéndose así de antemano y de manera estática un origen y una patria, cuando en realidad, como ha mostrado la pedagogía intercultural, tanto las culturas como las lenguas se negocian como parte de las identidades (Trim et al. 2001; cf. También Van Deusen-Scholl 2003); más aún: hoy en día, en países con grandes poblaciones migrantes como Suiza, por ejemplo, vivir con la diversidad no es simplemente una opción, sino una normalidad históricamente desarrollada (Yildiz 2019). Por estos motivos, hemos optado en esta contribución por utilizar el término *lengua de herencia*, como también lo hacen Moustauoi (2021) para España y Bonomi (2020) para Italia.

4.1 Las lenguas de herencia en el contexto de la política lingüística suiza

Las LH empezaron a enseñarse en las escuelas complementarias de Suiza cuando llegaron los llamados *Gastarbeiter* («trabajadores invitados» en los años 50), con el objetivo de ayudar a la reintegración de los hijos de estos trabajadores extranjeros del sur de Europa (Italia, España y Portugal) en sus países de origen cuando las familias volvieran a casa. Desde finales de los años sesenta, la Confederación Suiza ha aconsejado a los directores cantonales de educación que introduzcan dos horas de enseñanza de LH a la semana como parte de la oferta curricular. Cuando estos grupos de trabajadores se convirtieron en residentes permanentes, los objetivos de la enseñanza de LH también cambiaron (Sánchez Abchi 2018). Actualmente, las clases en LH son reconocidas y fomentadas por el Estado suizo, que es oficialmente multilingüe, con el objetivo de desarrollar las competencias multilingües desde una edad muy temprana y aprovechar las sinergias lingüísticas para desarrollar las capacidades lingüísticas de los niños. Suiza también sigue oficialmente las directivas de la Comisión Europea y del Consejo Europeo que promueven «el plurilingüismo, la diversidad lingüística, el entendimiento mutuo, la ciudadanía democrática y la cohesión social» (Consejo de Europa 2016).

En este contexto, es oportuno indicar que también la educación pública suiza es multilingüe (cf. Lehrplan 21), en consonancia con el estatus cultural lingüístico que defiende la Confederación Suiza en su Constitución (art. 2§ 2 y art. 4), que reconoce cuatro lenguas nacionales (alemán, fran-

cés, italiano y retorromano). Partiendo del principio de complementariedad, en la Suiza germanófona es obligatoria en la escuela primaria la enseñanza del francés como primera lengua extranjera y el inglés como la segunda (Lehrplan 21). En la escuela secundaria (*Sekundarstufe I*), puede introducirse la tercera lengua oficial (el italiano o el latín). En el caso del liceo, que llevará a la madurez (*Sekundarstufe II*), pueden cursarse otras lenguas no nacionales, como por ejemplo el español o el ruso. Este multilingüismo apoyado por la educación suiza, puede influir positivamente en el valor que los padres de familia le dan al español en las escuelas complementarias de LH, pero es un aspecto que no desarrollamos en este artículo.

Por último, un dato que debe tomarse en cuenta para la comprensión del panorama sociolingüístico de la parte germanófona de Suiza es que en estos territorios coexisten distintas variedades lingüísticas, a saber, el alto alemán o *Hochdeutsch* y los llamados dialectos o *Mundarten*. Estos dialectos tienen un enorme capital simbólico, gozan de un prestigio abierto y se utilizan en la comunicación cotidiana con conocidos y no conocidos, mientras que el alemán estándar de Suiza se reserva sobre todo para las aulas educativas y la comunicación escrita (Watts 1999). Esto quiere decir que, si bien la enseñanza en las escuelas se realiza en alto alemán, en los recreos, los pasillos, las cafeterías de las escuelas imperan como lengua de comunicación los dialectos.

4.2 La Escuela Latinoamericana de Berna (ELB)

La ELB es la tercera más grande en cuanto a número de alumnos que ofrece instrucción educativa para la población de origen latinoamericano en Suiza (Sánchez Abchi 2018: 509). Actualmente imparte cursos de español como LH en ocho niveles distintos, incluidas clases preescolares para niños de 5 a 6 años.

En cuanto a los tipos de escuelas de LH, en Suiza existen tres tipos distintos según la fuente de financiación: a) aquellas sostenidas y organizadas por el país de origen a través de las embajadas; b) las apoyadas por otras organizaciones como ONG; y c) las organizadas y financiadas por asociaciones o fundaciones, muchas de ellas creadas por iniciativa de padres u organizaciones privadas (Sánchez Abchi/Calderón 2016). Mientras que países con una larga tradición migratoria hacia Suiza como España, Portugal e Italia subvencionan escuelas para los hijos de sus ciudadanos

que residen Suiza, las escuelas como la ELB, pertenecen al tercer grupo, es decir a las que no reciben subvenciones de las embajadas de sus respectivos países para apoyar su implementación y desarrollo. Esto repercute en su infraestructura y en su profesionalización, ya que en estas escuelas financiadas por los padres de familia los salarios se pagan por horas, con una carga de trabajo limitada y mal remunerada. Por ello, el personal suele realizar esta labor de forma complementaria a su actividad profesional principal, e incluso muchas veces de forma voluntaria (Sánchez Abchi/Calderón 2016). A pesar de ello, «la oferta de cursos organizados por asociaciones o iniciativas de padres ha crecido fuertemente y este crecimiento parece perfilarse para el futuro» (Sánchez Abchi/Calderón 2016: 85). El hecho de que las escuelas complementarias latinoamericanas no reciban subvenciones ni ningún tipo de apoyo infraestructural y, sin embargo, crezcan en número de alumnos, sugiere que enviar a los niños a estas escuelas complementarias ofrece algún tipo de beneficios y de satisfacción tanto a los padres como a los niños. Pero no debe confundirse la ELB con una escuela de élite (cf. Leeman 2015). La ELB, que se define en sus propios estatutos como una asociación sin fines de lucro (Estatutos, en línea), acoge a niños procedentes de diferentes grupos socioeconómicos.

La ELB se fundó en el año 1997 debido a la decisión tomada por el Gobierno español (Real Decreto 1027 de 1993) de limitar el acceso a sus escuelas de LH a los hijos de ciudadanos españoles. Así, en el año 2000 nace la Asociación Fomento Escuela Latinoamericana de Berna, que tiene por objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas tanto orales como escritas en español, la transmisión y promoción de la cultura latinoamericana y el fomento de un espacio de intercambio intercultural que favorezca la integración de los migrantes en el Cantón de Berna (Estatutos, en línea). Como vemos, los objetivos no son únicamente educativos, sino que buscan ofrecer apoyo al colectivo latinoamericano en la sociedad de acogida. Por eso, la escuela organiza también charlas y cursos en español para padres y madres, relacionados con la educación familiar e información sobre el sistema escolar y profesional suizo.

Por lo que respecta a la composición sociodemográfica de la ELB, es importante mencionar que, según las cifras extraídas de la base de datos oficial del ELB para 2018, 73 de las 94 familias con hijos matriculados en la escuela son binacionales, es decir, uno de los padres es de origen latinoamericano y el otro suizo. Son principalmente las madres las que son de origen latinoamericano. Este hecho demuestra, en primer lugar, el elevado número de familias binacionales que viven actualmente en Suiza, lo que

ya destacó el propio departamento de educación del cantón de Berna en 2013, al señalar explícitamente que las parejas binacionales representan el 40 % de la sociedad suiza.

5. Metodología

Esta investigación sociolingüística de perspectiva etnográfica realizada en la ELB nace con el objetivo de poder obtener mayor información sobre los valores que se le dan al español en una institución concreta debido a que en el proyecto de investigación anterior, llevado a cabo entre 2015 y 2019 sobre las ideologías e identidades lingüísticas de personas latinoamericanas de habla hispana en la Suiza alemana (cf. Bürki 2019; Bonomi/Bürki 2018) fueron emergiendo, a lo largo de las 60 entrevistas realizadas, diferentes valores que los hablantes le daban al español. Hemos elegido una escuela complementaria de español como LH porque como ya apuntaba Bourdieu (1991a; 1991b), las escuelas son lugares poderosos para la transmisión de ideologías lingüísticas.

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

Concebida desde la perspectiva de la sociolingüística etnográfica (Heller 2008; Heller et al. 2017), hemos empleado los siguientes métodos para dar cuenta de la complejidad social de la ELB y poder triangular datos:⁵

- Observación participante (visitas a la escuela y su cafetería los sábados cada quince días, cuando tenían lugar las clases, participación como socia de la asociación en dos reuniones de padres de familia) y notas realizadas en el trabajo de campo.
- Entrevistas semidirigidas con padres de familia (seis madres y dos padres), miembros del personal administrativo (la directora de la escuela) y de la comisión de padres de familia de la asociación de la ELB (la presidenta y otros tres miembros), así como miembros del personal docente (tres maestras).
- Entrevista con un miembro femenino fundacional de la ELB.

5 Agradezco a Soraya Bühlmann, a quien conocí cuando ejercía el cargo de directora de la ELB en 2018, el haberme facilitado la entrada en la ELB así como haber colaborado en la realización de entrevistas con maestras y madres de familia de la ELB.

- Elaboración y conducción de dos actividades con el alumnado (nueve chicas y un chico entre 14 y 16 años) de una clase para la preparación del DELE y de una clase mixta, correspondiente a la cuarta/quinta clase con alumnos y alumnas de entre 13 y 14 años (seis chicas y ocho chicos).

Asimismo, hemos recolectado y analizado diferentes artefactos culturales como la página web de la ELB, correos electrónicos que circularon de forma oficial entre los miembros de la asociación y la revista que publicó la ELB con motivo de sus 20 años de fundación y que hemos triangulado con los datos procedentes de las entrevistas.

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

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

momento y fue particularmente difícil entrevistar a los hombres. A ello se debe que el número entre padres y madres entrevistadas sea dispar.

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

Se han transcrito todas las entrevistas de forma completa mediante el software Transana siguiendo los criterios de transcripción utilizados en investigaciones etnográficas (cf. Heller et al. 2017: 182–187).

Para el análisis de los datos hemos codificado cada una de las entrevistas transcritas y el material adicional de acuerdo con los valores que señalaban los actores sociales en relación con el español utilizando el método de *grounded theory* (Glaser/Strauss 2000 [1967]; Bryant 2017). En una primera etapa del análisis se generaron los códigos siguientes: cultura, origen, nación, lengua materna, lengua relacional (comunicación con parientes), viajes, amistades, unión, afectividad, lengua internacional, lengua global, plurilingüismo, movilidad, futuro, estética. Correlacionamos estos valores con el tipo de actor social (padre/madre de familia, directora, maestra, miembros de la comisión de padres de familia, alumnos). En una segunda etapa, y a través de procesos de comparación y abstracción sucesivos, realizamos un mapa cognitivo con los valores centrales que los actores sociales, en el contexto de la ELB, le adjudicaban al español. En esta contribución nos basamos en tres valores que consideramos especialmente interesantes para entender por qué los padres de familia de la ELB llevan a sus hijos a esta escuela complementaria: el valor identitario, el de distinción y el instrumental (cf. *supra*, 2. Ideologías lingüísticas y legitimación de las lenguas).

6. Análisis de los datos y discusión

Antes de empezar con el análisis propiamente dicho, indicamos cómo empleamos epistemológicamente los términos *discurso* y *valor* en relación con la LH. Desde una postura crítica y glotopolítica de los estudios del lenguaje, entendemos *discurso*, más allá del intercambio de información, como una actividad metadiscursiva a partir de la cual es posible visibilizar

las ideologías y las identidades de los actores sociales (Gee 2005). Desde esta perspectiva, entendemos el concepto de *valor* en relación con la LH como un producto ideológico que se manifiesta en el discurso. En resumen, sostenemos que a través de la actividad metadiscursiva en la interacción entre los participantes se cristalizan los valores que adquiere la LH como constructos discursivos, que apuntan a la circulación de diferentes ideologías lingüísticas.

6.1. «Nuestras raíces»

El valor identitario está muy presente en la escuela, como demuestra esta conversación con la presidenta de la Asociación, una paraguaya de 45 años casada con un paraguayo de origen suizo que lleva 24 años viviendo en Suiza:

(1)

M: porque acá lo que venimos a aprender y a valorar es nuestras raíces.

Y: mhm. mhm.

M: nuestra cultura. nuestro idioma.

Y: mhm. mhm.

M: ¿entiendes?

En este fragmento de la entrevista, Mirna, la presidenta, utiliza la metáfora de la raíz para subrayar la importancia de la escuela en la transmisión cultural y lingüística. La argumentación de Mirna muestra la interrelación entre lengua y cultura en la construcción identitaria de la LH en el sentido en que es mediante ella que se cultivan las raíces. En general, la metáfora de la raíz para explicar la herencia cultural y lingüística es de empleo frecuente en las entrevistas realizadas en la ELB (con un total de 45 ocurrencias), como también la han documentado Guardado (2018) y He (2012).

También tuvimos ocasión de entrevistar a una de las fundadoras de la ELB, una mujer suiza de 63 años que había estado casada con un boliviano y quien recalca que la ELB surgió como un proyecto orientado a la reafirmación de la identidad latinoamericana hispanohablante de los hijos:

(2)

R: y luego también por el (.) curriculum, (.) era ya con- en la en la sexta clase más o menos tenían que apren- memorizar los los

ríos y las montañas y las ciudades así la geografía de de España y eso no le interesó. (2) y luego, entonces, (.) nos dimos cuenta que había unas otras madres más con niños de su edad, que aún no fueron a la es- escuela y algunos pocos ya creo que llegaron a esta edad y entonces ahí abrimos, (.) el tercer grupo escolar teníamos dos antes, (.) y (.) hemos hecho el de los grandes hemos dicho a partir de 13 años, ¿no? (2) y ahí se juntaron como:: cinco niños niños, mi hijo y los otros más que realmente ya estaban en momento de(.) que querían descubrir sus otras raíces de Latinoamérica

Como Mirna, Rosa acude a la metáfora de la raíz para explicar que la ELB nace para que los hijos tengan acceso a la cultura latinoamericana. Rosa explica además, utilizando el verbo volitivo *querer*, intensificado mediante el adverbio con función evidencial *realmente*, que esta necesidad de conectarse con la cultura latinoamericana surge de la propia motivación de los hijos, quienes, ya con 13 años o más, no estaban dispuestos a aprender de memoria aspectos de la geografía de un país como España con el que no tenían ningún vínculo, un comentario en el que se observa con nitidez la ideología nacional.

Un cuestionamiento muy lícito que puede surgir al hilo de la lectura es que los países latinoamericanos son varios, con unas identidades y unas comunidades imaginadas (Anderson 2006 [1983]) específicas y que, a pesar de compartir acontecimientos históricos en común, como la colonización española y las independencias, que han dado como resultado una base cultural compartida, incluida la lengua española (Patiño-Santos/Márquez Reiter 2019: 229), hay otros aspectos sociohistóricos que han conllevado procesos de memorización colectiva diferenciados. Sin embargo, a nivel metadiscursivo, lo que se construye en el contexto de la ELB es un binomio discursivo en el que, por un lado, Latinoamérica se opone a Suiza en tanto que dos realidades culturales que actúan en el contexto suizo como complementarias. Esta construcción discursiva se pone claramente de manifiesto en este pasaje de la conversación sostenida con Rosa:

(3)

Y: tienen los aspectos positivos de latinoamérica con las canciones el folklo:re todo esto pero luego dentro de un sistema digamos:: suizo ¿no?

R: justamen- desde el principio era una idea bicultural. (.) eso también ya está en los estatutos, que son niños (.) eh em que fomentamos el bilingüismo la- (.) también eh la biculturalidad eso ha sido también de las otras fundadoras ha sido un::: interés muy claro porque casi todos han sido familias binacionales. En ese sentido eh: era muy importante, eh: de fomentar eso.

Palabras como *bicultural* y *binacional* y la idea de *bilingüismo* en tanto que a cada cultura y nación se le asigna de forma naturalizada una lengua reflejan en el discurso de Rosa la presencia del binomio *Latinoamérica vs. Suiza* que de manera recursiva se construye acudiendo a la ideología del Estado nación. Exactamente lo mismo podemos observar en esta nota dedicada al inicio del segundo curso de la ELB, aparecida en la sección de Educación de la rúbrica «Escuelas Latinoamericanas en Suiza», que fue publicada en noviembre de 2001 en la revista *Mundo Hispánico*⁶ donde, de nuevo, aparecen idioma castellano y la cultura latinoamericana como elementos sustanciales de una identidad que se presupone como bicultural, es decir latinoamericana y suiza:

(4)

Los contenidos de las clases impartidas apuntan tanto al idioma castellano como a la cultura latinoamericana en general, con el fin de desarrollar la identidad bicultural en estos jóvenes mediante actividades manuales, relatos y cuentos, canciones, festividades típicas, paseos y visitas pedagógicas. (*Mundo Hispánico*, noviembre 2001)

La misma construcción identitaria como binaria, en que la latinoamericana en bloque se construye frente a y de manera complementaria a la suiza, se observa en esta madre de familia suiza casada con un suizo de origen chileno con dos hijos matriculados en la ELB:

(5)

E: y eso creo que es lindo que(.) e:: para nuestros niños es claro que ellos formen parte de la escuela, porque tienen también este parte latinos en ellos, y:: como::(.) todos- un gran parte de los niños que ahí encuentran- tienen las dos cosas ¿no? De suiza y de latinoamérica, y eso me parece muy lindo, que pueden vivir eso, que también aprenden algo de la cultura, y de las fiestas, y de las eh:: historias o leyendas, eso, también(.) eh:: es lindo

En otras palabras, desde una perspectiva ideológica, estamos frente a un proceso de recursividad fractal (Irvine/Gal 2000), ya que los mismos procesos que operan para crear el sentido de unidad a nivel nacional, son proyectados en el contexto de la ELB para construir a Latinoamérica frente a Suiza a como dos comunidades imaginarias.

6 El recorte de periódico puede consultarse en la página web de la ELB bajo la rúbrica «Fotos», <https://www.escuela-latinoamericana.org/prensa> [20/05/2022].

Por otro lado, las prácticas culturales (danzas, canciones, festividades típicas) son parte de la oferta de la ELB para reforzar, fuera de los países latinoamericanos de origen, el espíritu identitario, en la vena de lo que Billig denomina *nacionalismo banal*, como observamos en los ejemplos (4) y (5). Con todo, aquí también se observa que la construcción discursiva identitaria es la de una comunidad panlatinoamericana con una base en común, pero enriquecida a través de la diversidad.

6.2. La importancia de la distinción

Dentro de los valores que se le da al español en el discurso sobre la LH que circula en la ELB llama la atención la importancia que algunas personas le dan a la escolarización institucionalizada para adquirir la lengua escrita, que se vincula con la ortografía y la gramática, en otras palabras, con la variedad estándar. Iris, una peruana abogada de profesión casada con inglés y que trabajaba en el momento de la entrevista como profesora de la ELB, expresa que la razón por la que llevó a su hija, antes de que empezara a trabajar en la ELB, fue precisamente para que adquiriera las destrezas escritas. Porque de otro modo el aprendizaje de la lengua es, según Iris, incompleto:

(6)

I: desde temprano Eva fue a la escuela latinoamericana, porq-bueno, desde mi parte, desde mi punto de vista era importante que aprendiera el idioma, no solamente hablarlo, sino también conocer la::la gramática y la forma de hacer la escritura porque sino el idioma no está completo, ¿no?

Corina, una madre mexicana administradora de empresas, casada también con suizo, va incluso más lejos, al mencionar que no se trata solo de hablar y escribir, sino de adiestrarse en la lengua escrita y en el conocimiento de la literatura (línea 5):

(7)

C: importante.

Y: mhm.

C: PORQUE también eh: (.) lo tiene que saber leer.

Y: mhm. mhm.

C: la literatura eh: española, castellana no es la misma que la literatura de lengua alemana.

Y: mhm.

C: y traducciones no son lo mismo.

Y: mhm. mhm. [mhm. mhm.]

C: [((risas))entonces], si creo que es importante. es muy muy importante que ella:

Y: mhm.

C: aparte de HABLAR que eso lo va- lo aprende en la casa o no, pero (.) esc- escribir.

Y: o sea que si ha sido digamos una reflexión consciente decir "bueno, vamos a hacer esto ((nombre propio)), vamos a llevar (.) a: la escuela latinoamericana:"

E: sí. sí. totalmente.

En estos dos ejemplos, las mujeres entrevistadas separan de forma nítida hablar la lengua, que vinculan con su adquisición en el entorno doméstico con el aprendizaje de y el entrenamiento en la escritura, que asocian con prácticas escolares para alcanzar y ejercitarse en el dominio de la variedad ejemplar. A diferencia de las prácticas culturales banales que analizábamos antes y que están encaminadas a crear y cultivar un vínculo emotivo con Latinoamérica, estas prácticas se relacionan con lo que Bourdieu (1991a) define como capital cultural y social, en el sentido de que a través de estas puede alcanzarse una distinción frente a otros niños que solo adquieren la LH en entornos domésticos. A estas madres de familia, entonces, no les es suficiente con que sus hijos e hijas sepan de bailes, cantos y de tradiciones nacionales típicas para crear y mantener los vínculos con Latinoamérica, sino que un factor decisivo para pagar la matrícula en la ELB es que sus hijos se alfabeticen correctamente. No parece entonces casualidad que estas mujeres sean ellas mismas profesionales y que sean conscientes de que el capital lingüístico se garantiza no solo a través de la transmisión cultural en la familia, sino en las prácticas escolares formales (Bourdieu 1991a). Como señala el sociólogo francés (1991a: 66–67), el capital lingüístico funciona como indicador del nivel académico y social de las personas, que repercute tanto en el nivel pragmático de las competencias efectivamente adquiridas, como en las percepciones y en el impacto que estos indicadores suscitan como marcas de distinción social.

6.3. «El español abre puertas»

Si en el caso de Iris y Corina la escolarización en español garantiza alcanzar las prácticas escriturales que prometen distinguir a sus hijas e hijos frente a aquellos que han adquirido la LH solo en contextos familiares y a través de la oralidad, en el caso de otros padres de familia, la motivación

central no es en primer lugar la diferenciación social —lo que Bourdieu (1991a) llamaba «distinción»—, sino la utilidad que el español pueda proporcionarles a sus hijos en un mundo altamente competitivo y globalizado como el actual. Violeta, una uruguaya casada con un médico checo que lleva viviendo cinco años en Suiza y madre de una niña de nueve años matriculada en la ELB, menciona por ejemplo que, además de los lazos identitarios y relacionales, entendió rápidamente que el español, debido a su enorme alcance —todo un continente habla prácticamente la misma lengua— el español es una lengua «que abre puertas hoy en día»:

(8)

V: yo entendí rápidamente que:: el idioma que Emma iba a manejar naturalmente por supuesto es el idioma de contacto, el idioma materno. Entonces me parecía muy importante que mantuviera lazos eh:: muy fuertes con lo que es latinoamérica. no solo por la familia de ella, sino porque me parece que el español este:: abre puertas hoy en día, es un idioma sumamente rico, hay que revalorizarlo de alguna forma, este:: me parecía interesante que justamente eso que tenemos en latinoamérica que es la lengua ¿no? que todo un continente hable prácticamente una misma lengua.

La idea de que el español funciona como una llave que abre puertas o como un «plus» para el futuro está bastante extendida en la escuela:

(9)

M: es decir que acá no solamente el niño además de la cultura o de la convivencia con el resto de la familia de eh:: latinoamericana tiene un lenguaje, tiene tiene como un:: a profesión digamos.

Y: mhm. mhm.

M: algo que es bueno para él en su futuro.

Y: mhm. mhm.

M: es un plus después para él y::

Y: claro. mhm. y te refieres también a este conocimiento que él puede poner en diplo::mas, en su cv ¿no?

M: ya. exactamente. si porque eso también es lo lo importante que ha avanzado en en en en el ámbito educativo de:: digamos eh:: la educación de suiza es que la la nota

Y: claro.

M: figura en la libreta eh de estatal del país.

Mirna, la presidenta de la Asociación, quien señalaba antes (cf. ej. 1) la importancia de la LH como elemento identitario, se refiere en este extracto de la conversación al español en tanto que beneficio en el sentido de que funciona como un bien activo porque cuenta en el historial escolar, del alumnado, «en la libreta escolar», como dice Mirna. Este valor

instrumental que adquiere el español en el discurso actual sobre la LH está bien documentado (cf. Szilagyí/Szecsí 2020 para el húngaro en Estados Unidos; Patiño-Santos 2018 para el español latinoamericano en Barcelona; Guardado 2018 para el español de familias hispanohablantes en Canadá y He 2012 para el chino en Canadá).

También Gemma considera la utilidad del español en relación con el rendimiento escolar de sus nietos y la constancia en libreta de notas. Se trata de una paraguaya de unos 60 años, casada con un suizo que vive desde hace muchísimos años en Suiza y quien ha ejercido presión sobre su única hija, que no acudió a ninguna escuela complementaria o extracurricular para la escolarización en su LH, para que lleve a sus tres hijos a la ELB no solo argumentando el vínculo identitario, sino precisamente las ventajas del español como capital lingüístico en la formación escolar de sus nietos, como explicó:

(10)

Y: es otra vez una recompensa también a nivel psicológico ¿no?
((que los hijos hablen también español))

A: sí:: y también de eh luego [para::]

G: [el estudio también]

A: para el estudio [porque]

G: [eh::] uno que va a un *pregymnase*⁷ puede luego elegir el español como curso, ¿no?

Y: claro, [claro]

G: [y me pare-] sobre todo que nosotros vemos que los niños (.) desarrollan totalmente:: (.) eh:: una persona le está haciendo un regalo. esa es la pura realidad. y luego que las notas van a la escuela m- locales. eso un plus que ellos tienen en sus notas

Como vemos, Gemma argumenta que el dominio del español puede ser una ventaja en el liceo porque esta lengua se puede tomar como asignatura, implicando con ello que en esta materia se garantizarán de antemano resultados satisfactorios para la libreta de notas. Gemma entiende, así pues, la lengua española como una inversión (Norton 2000) con repercusiones positivas en el currículum escolar de sus nietos.

En la era del capitalismo tardío, cuentan sobre todo los certificados oficiales que ofrezcan constancia de haber superado un examen a través del cual se mide «objetivamente» la competencia lingüística (Urciuoli 2008).

7 El *pregymnase* está destinado a los alumnos que podrán acceder directamente a los estudios de Matura si obtienen el certificado de fin de estudios secundarios.

En el caso concreto del español, esta certificación la provee el DELE mediante el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, que ofrece acreditación institucional de acuerdo con el grado de competencia y dominio del español en seis niveles por. La importancia que se le otorga a este tipo de certificación se refleja en la siguiente conversación que mantuvimos en la cafetería de la escuela con madres miembros de la Comisión Escolar:

(11)

G: que vuelven otra vez a terminar ahora su- tienen trece catorce años, y están haciendo el:: una formación para poder hacer su (.) examen, el:: el::

Y: DELE. DELE.

G: el DELE.

A: entonces para poder cerrar todo este proceso [de::]

B: [sí::]

A: [desde pequeñitos]

G: [tantos años.]

A: de español, para porque:: ellos puedan tener su (.) diploma:: reconocido [de::]

Y: [claro.]

A: un nivel. de algún nivel. ((a1, a2, b1 y sobre todo b2.))

En la interacción, sobresalen los vocablos *formación*, *examen*, *diploma reconocido* y *nivel*, todos estos vinculados a la isotopía de la certificación académica, lo que a su vez nos muestra que el español no solo funciona como lengua de «orgullo», sino como «beneficio» (Heller/Duchêne 2013; Bürki 2022), junto con la distinción que proporciona la alfabetización y el dominio de registros de distancia comunicativa frente a personas que adquieren la LH únicamente en contextos familiares y domésticos (Bourdieu 1991a).

Desde una perspectiva glotopolítica, es importante anotar que las certificaciones como las que extiende el DELE del Instituto Cervantes o las del SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) son instrumentos lingüísticos concebidos para construir y divulgar el español como una herramienta poderosa para «reconoce[r] oficialmente [las] habilidades lingüísticas y fortalece[r] así [los] currículos de cara a nuevas **oportunidades laborales y académicas**» (Siele, en línea; las negritas son del original). Estos dispositivos desvelan la voluntad glotopolítica de construir institucionalmente el español como valor económico (García Delgado et al. 2012) para aquellos sujetos que hacen uso de estas certificaciones,

soslayando el hecho de que también constituyen un activo poderoso como parte del engranaje de la industria de la lengua.

Finalmente, esta idea del español como inversión (Norton 2000) y beneficio (He 2012) para el futuro se encuentra también presente en el alumnado, que han interiorizado y reproducen los mismos argumentos empleados por los padres para motivar a sus hijos e hijas a levantarse temprano todos los sábados, cada quince días, para ir a la ELB:

(12)

C: m: eh: es así em: conmigo al principio la escuela latina era como que estaba obligada a veni:r, (.) no me gustaba mucho y después ahora para el DELE al principio dije que sí, y es como que algunos sábados estoy como que ¡ah:: me tengo que levantar temprano para ir a la (.) escuela latina. ¿por qué tiene que ser a las 10 de la mañana?. podría ser a la tarde!.

Y: ¡claro! usted viene desde ((lugar en el cantón de Berna)) además ¿no?,

C: no: es tan lejos. pero: (.) enton- algo que también me gustó del DELE es lo del- dip- diploma: el diploma que es algo para juntar con lo que dijo ella. El diploma también puede ayudar para encontrar un trabajo más fácil porque tenés como un privilegio ya al hablar hablar el español.

En este intercambio, Carmen, una alumna de padres argentinos que acude a la ELB desde que está en Suiza, explica claramente que para ella ahora tiene sentido levantarse los sábados para ir a la ELB desde que tiene como objetivo concreto certificar su dominio del español a través del DELE. Dos cosas llaman la atención en la argumentación de Carmen: primero, el hecho de que no acuda al argumento de manejar mejor la lengua, en el sentido del dominio de las competencias escritas, sino que se valga del argumento instrumental de «encontrar un trabajo más fácil», y segundo, el hecho de dar por sentado que la única manera de certificar que realmente «habla» español es mediante la adquisición de este diploma, cuando en realidad es la lengua que hablan regularmente en casa, ya que ambos padres son argentinos y la familia está asentada en Suiza desde algunos pocos años solamente. A través de ambos argumentos observamos cómo Carmen ha internacionalizado la ideología instrumental de la lengua entendiendo esta como recurso e inversión en el futuro. En otras palabras, Carmen fechitiza el español como capital lingüístico y económico (Jhally 2014 [1987]) de cara a su futuro.

6.4. Discusión

Tras haber expuesto de qué manera funcionan los diversos valores del español como LH que circulan en la ELB, en este subapartado nos proponemos ordenarlos e interpretarlos en su despliegue cronológico y ponerlos en relación tanto en la ELB como con otros contextos de otros países en los que se han documentado constelaciones discursivas semejantes.

Desde un punto de vista cronológico, la documentación de los datos demuestra con claridad que la ELB nace como un producto de las ideologías nacionales interiorizadas y reproducidas por los padres de familia de origen latinoamericano y suizo —de allí la insistencia en la biculturalidad—. Al cerrar la Escuela Española sus puertas en Suiza en el año 1996 a quienes no son ciudadanos españoles (un criterio basado claramente en la ideología nacional), estos padres se organizan para formar una escuela que transmita a sus hijos contenidos identitarios para hispanohablantes de origen latinoamericano. La ideología instrumental y utilitaria empieza a circular más tarde, como producto de las ideologías del beneficio del capitalismo tardío. El hecho de que se trata de una nueva ideología que aparece en la ELB, vinculada a padres de familia más jóvenes, es percibido por ejemplo por Vero, una profesora de origen peruano que lleva trabajando en la ELB prácticamente desde su fundación, como se observa en este fragmento de la entrevista que sostuvimos con ella:

(13)

V: Lógicamente, lo cultural está- está siempre pegado con- con el lenguaje, el idioma, pero:: era- era, para mí es eso después, o sea una generación en la que de verdad busca eh:: que un- que- que su niño (.) así como aprende el inglés bien, así como aprende eh:: el, el español, también el:: alemán, aprenda el español, o enriquecer, vamos a decir así, un currículo lingüístico.

Vero habla de un giro generacional, es decir de padres que ya no solo buscan la transmisión cultural y lingüística —vemos aquí nuevamente el vínculo estrecho entre lengua y cultura—, sino el beneficio que puede traer la lengua para el currículum académico de sus hijos, de la misma manera que lo entienden en relación con otras lenguas fuertemente instrumentalizadas como el inglés (cf. Park/Wee 2012). En comparación con otros países como Estados Unidos (Leeman 2007) y Canadá (Guardado 2018 He 2012), la ideología instrumental de la LH se introduce en la ELB bastante más tardíamente y, sobre todo, no ha borrado ni opacado la circulación de la ideología nacional, sino que se encuentran presentes en

las mismas personas, como demuestran los extractos de las conversaciones sostenidas con Mirna (ejs. 1 y 8) y Gemma (ej. 7). La coexistencia sin conflictos de ambas ideologías se debe a que estas se mueven en escalas distintas (Blommaert 2007; Prego Vázquez 2020; Bürki 2022), cada una con sus propios orígenes, historicidades, centros y alcances: desde la escala identitaria, alimentada por la ideología nacional, se entiende la transmisión de la LH para que los niños participen de la cultura de la madre y/o del padre latinoamericano; desde la escala instrumental, alimentada por las ideologías del capitalismo tardío de la inversión (Norton 2000) y del beneficio (He 2012), el valor de la lengua se reifica como capital lingüístico y económico (Jhally 2014 [1987]) que puede ofrecer a los niños mayores oportunidades académicas y profesionales (Urciuoli 2008).

Con todo, cuando hablamos, haciéndonos eco de las palabras de la profesora Vero (cf. ej. 12), de giro generacional, no entendemos este giro como estático y rígido, en el sentido de que las madres jóvenes son las que han internalizado la ideología instrumental de la lengua frente a las madres fundadoras de la ELB, que actuaban movidas por la ideología nacional. La dinámica de la circulación de las ideas es, como ya hemos mostrado en otros artículos (cf. Bürki 2021; 2022) múltiple, ya que se transmiten de arriba para abajo, de abajo para arriba y de manera reticular entre las redes de socialización de los sujetos. Es precisamente este dinamismo de la circulación ideológica que explica que personas como Gemma, quien no envió a su hija a ninguna escuela complementaria de español y enfatiza la importancia de los lazos identitarios del español en la familia («yo he hecho un trabajo de identidad en la casa hablando español y comiendo empanada»⁸), argumente, en el caso de sus nietos escolarizados en la ELB por presión suya, con el beneficio del español para su rendimiento escolar.

Finalmente, aunque menos representado entre nuestros datos, el valor de la LH como distinción está en nítida relación con el manejo del estándar, es decir de las competencias escriturales, y de la lengua como capital cultural y social que marca la diferencia con respecto a la adquisición del español como LH únicamente en entornos domésticos y a través de la oralidad y los registros de cercanía comunicativa. Este valor lo hemos documentado en madres latinoamericanas académicas que no solo entienden la LH vinculada a la cultura en amplio sentido del término, incluyendo las

8 Conversación informal sostenida con personas miembros de la Comisión Escolar.

prácticas del nacionalismo banal (Billig 1995), sino como distinción social en el sentido que Bourdieu (1991a) le da al término.

7. Conclusiones

En este capítulo hemos analizado tres tipos de valores en relación con el español como LH que circulan en la ELB y que contribuyen a su transmisión institucionalizada: el identitario, el de la distinción y el del beneficio.

Hemos visto que los argumentos sobre el valor identitario tienen su origen en las ideologías del Estado nación, que ha internalizado la idea entre las personas de que la lengua y la cultura son elementos fundamentales para unir y mantener la comunidad, aún con mayor razón, fuera del país de origen. Precisamente estos elementos culturales se cultivan a través de los que Billig (1995) ha denominado nacionalismo banal mediante cantos, bailes y narraciones. En la ELB esta ideología identitaria, que es además la que está en el trasfondo de la creación de la ELB, está bien asentada y goza de excelente salud, también porque se ha visto apoyada por la presencia de la ideología nacional en los padres suizos, que entienden por eso mismo la ELB como un producto binacional y bicultural.

El valor de la LH como distinción (Bourdieu 1991a), un producto de la ideología del Estado nación, que impone el estándar nacional en las instituciones educativas nacionales como la variedad prestigiosa cuyo aprendizaje y manejo permite la movilización social, se recoge también en la ELB, aunque en menor medida que el valor identitario. Son madres latinoamericanas académicas y profesionales que entienden el aprendizaje y desarrollo de las destrezas lectoescriturales —empleo de la ortografía, la gramática y desarrollo de la competencia lectora— como un elemento social de distinción frente a niños y niñas que solo adquieren la lengua en contextos domésticos a través de la oralidad.

Finalmente, el valor de la LH como instrumento (Urciuoli 2008) e inversión (Norton 2010) para alcanzar beneficios en el rendimiento académico y en la vida profesional futura está también muy extendido en la ELB. Aunque en términos cronológicos su circulación es posterior al del identitario, no es por ello menos poderoso como argumento para mantener la LH en Suiza, un fenómeno que también se ha mostrado en el mantenimiento del español como LH en otros países (Lemann 2007; He 2012; Patiño-Santos 2018; Szilagyí/Szecsí 2020). Ahora bien, no hay que

entender la presencia de estos valores de manera acotada y exclusivista. Todo lo contrario, estos valores pueden convivir en el repertorio ideológico de la misma persona, dependiendo del contexto. En otras palabras, estos valores son productos de una dinámica ideológica escalar porque apuntan a diferentes centros, el nacional y familiar por un lado, y el del rendimiento académico como inversión personal para la movilidad social en tiempos globalizados por otro. Es necesario entender esta escalaridad en su dimensión cronológica en el sentido de que en la medida en que las ideas lingüísticas circulan, sobre todo si son recurrentes, las personas van interiorizándolas. Por eso precisamente, personas de otras generaciones que tal vez habían argumentado con discursos identitarios para la socialización y transmisión de la LH a sus hijos, hoy en día, frente a la generación de los nietos, cuentan entre sus repertorios también con el discurso instrumental. Precisamente este aspecto instrumental del español como LH se conecta con la escuela pública suiza al entender los padres (o los abuelos) que la certificación del español como competencia lingüística les trae beneficios en el sistema de educación público del país de acogida.

8. Referencias bibliográficas

- Allan, Kori/Bonnie McElhinny (2017). Neoliberalism, language and migration. En: Suresh Canagarajah (ed.). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. New York: Routledge, 79–102.
- Anderson, Benedict. (2006 [1983]). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Billig, Michael (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Blackledge, Adrian/Angela Creese (2010). *Multilingualism. A critical Perspective*. London: Continuum.
- Blackledge, Adrian/Angela Creese (2012). Pride, Profit and Distinction. Negotiations Across Time and Space in Community Language Education. En: Monica Heller/Alexandre Duchêne (eds.). *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge, 116–138.
- Blommaert, Jan (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.001>
- Bolzman, Claudio/Myrian Carbajal/Giuditta Mainardi (2007). Latino-Américains en Suisse: à la découverte de migrations méconnues. En: Claudio Bolzman/Myrian Carbajal/Giuditta Mainardi (eds.). *La Suisse au rythme latino. Dynamiques migratoires des Latino-Américains: logiques d'action, vie quotidienne, pistes d'interventions dans les domaines du social et de la santé*. Genève: ies éditions, 11–40.

- Bonomi, Milin (2020). Mi(s) Lengua(s): educational paths for Hispanic students within Italian school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(1), 45–58. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2019.1621875>
- Bonomi, Milin/Yvette Bürki (2018). Percepción lingüística y prácticas translingües en la diáspora latina en Suiza e Italia: una propuesta metodológica. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 31, 69–98.
- Bourdieu, Pierre (1991a). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991b). *Language and symbolic power*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Bryant, Anthony (2017). *Grounded theory and grounded theorizing: pragmatism in research practice*. New York: Oxford University Press.
- Bundesamt für Statistik (2020). *Ständige ausländische Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1980–2019*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-Buenointegration/auslaendische-bevoelkerung.html> [10/12/2021]
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. <https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1999/404/20140518/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1999-404-20140518-de-pdf-a.pdf> [01/10/2022]
- Bürki, Yvette (2019). Ideologías lingüísticas y prácticas heterogéneas: un estudio intergeneracional entre personas hispanohablantes en Suiza. *Iberoromania* 90, 197–222. <https://doi.org/10.1515/iber-2019-0018>
- Bürki, Yvette (2021). «Una latina no es una latina». Una mirada glotopolítica sobre la migración latinoamericana en Suiza a través de la interseccionalidad. En: Elvira Narvaja de Arnoux/Lidia Becker/José del Valle (eds.). *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*. Bern: Lang, 153–173.
- Bürki, Yvette (2022). «Pride and Profit». The Values of Spanish as a Heritage Language among Latin Americans in the German-Speaking Switzerland. En: Rosina Márquez Reiter/Adriana Patiño-Santos (eds.). *Latin Americans in Europe*. London: Routledge.
- Council of Europe (2016). *Plurilingual Education. Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Communication* (2ª edición). Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> [14/10/22]
- Cummins, Jim (1991). Introduction. *The Canadian Modern Language Review* 47(4), 601–605. <https://doi.org/10.3138/cmlr.47.4.FM>
- De Boot, Kees/Durk Gorter (2005). A European perspective on heritage languages. *The Modern Language Journal* 89(4), 612–616.
- De Fina, Anna (2009). From space to spatialization in narrative studies. En: James Collins/Stef Slembrouck/Mike Baynham (eds.). *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices*. London: Continuum, 109–129.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2010–2014). Lehrplan 21. <https://www.lehrplan21.ch> [01/10/22]

- Dong, Jie/Jan Blommaert (2009). Space, Scale and Accents: Constructing Migrant Identity in Beijing. En: James Collins/Stef Slembrouck/Mike Baynham (eds.). *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices*. London: Continuum, 42–61.
- Echarte Fuentes-Kieffer, Rita (2004). *Migration aus Liebe. Interkulturelle Paare zwischen strukturellen Zwängen und individuellen Konzepten am Beispiel lateinamerikanischer <love migrants> in der Schweiz* (Trabajo de Máster). Universität Bern.
- Engel, Laura (2007). *Rescaling the State: The politics of educational decentralization in Catalonia* (Tesis doctoral). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013). *Unterricht in Heimatsprache und Kultur. Ein Leitfaden zur Organisation und Zusammenarbeit*. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04_Migration%20%26%20Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_d.pdf [12/02/2022]
- Escuela Latinoamericana de Berna <https://www.escuela-latinoamericana.org> [12/02/2022]
- Fernández-Mallat, Víctor (2018). Cuando la población migrante desmiente los discursos dominantes: autorretratos lingüístico-culturales de jóvenes hablantes bilingües del español en Suiza. *Visitas al patio* 12, 145–169. <https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.12-2018-2109>
- Finanzdirektion des Kantons Bern. Ständische ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 2019. <https://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html> [12/02/2022]
- Fishmann, Joshua A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En: Joy K. Peyton/Donald A. Ranard/Scott McGinnis (eds.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC/McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 81–98.
- García, Ofelia (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal* 89(4), 601–605.
- García Delgado, José Luis/José Antonio Alonso/Juan Carlos Jiménez (2012). *Valor económico del español*. Madrid: Ariel/Telefónica. https://www.cervantes.es/image/nes/file/biblioteca/valor_economico_espanol/valor_economico_espanol.pdf [04/10/2022]
- Gellner, Ernest (1983). *Nations and nationalism*. Paris: Payot.
- Glaser, Barney G./Anselm Strauss (2000 [1967]). *Discovery of Grounded Theory: strategies for Qualitative Research*. New York: Routledge.
- Gleich, Utta von (2010). Language Policy challenges in Multiethnic Latin America: Goals for the Bicentennial of Independence (2010–2026). En: Rosemary Howard (ed.). *Language and Sociopolitical Struggle in the Hispanic World. Symposium conducted at the meeting of Americas Research Group/School of Modern Languages/Institut Ramon Llull*. Newcastle: Newcastle University, 15–21.
- Guardado, Martin (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization. Micro and macro perspectives*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614513841>

- He, Agnes Weiyun (2012). Heritage language socialization. En: Alessandro Duranti/Elinor Ochs/Bambi B. Schieffelin (eds.). *The Handbook of Language Socialization*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 587–609. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch25>
- Heller, Monica/Alexandre Duchêne (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge.
- Heller, Monica/Joan Pujolar/Sari Pietikäinen (2017). *Critical sociolinguistics research methods: Studying language issues that matter*. London: Routledge.
- Hobsbawm, Eric (1983). Mass producing traditions: Europe 1870–1914. En: Eric Hobsbawm/Terence Ranger (eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 279–280.
- Hobsbawm, Eric/Terence Ranger (eds.) (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irvine, Judith/Susan Gal (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En: Paul Kroskrity (ed.). *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 35–83.
- Jhally, Sut (2014) [1987]. *The codes of advertising: Fetishism and the political economy of meaning in the consumer society*. London: Routledge.
- Juan, Nadège/Yvette Bürki (2022). Entrevistas mediadas en sociolingüística cualitativa. La aplicación en la etnografía en línea. *Estudios de lingüística del español* 45, 261–284. <https://infoling.org/elies/45/elies45-10.pdf> [18/10/2022]
- Kroskrity, Paul V. (ed.) (2000). *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Leeman, Jennifer (2007). The Value of Spanish: Shifting Ideologies in United States Language Shifting. *ADFL Bulletin* 38(1-2), 32–39. <https://doi.org/10.1632/adfl.38.1.32>
- Leeman, Jennifer (2015). Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 100–119. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000245>
- Leeman, Jennifer/Kendall A. King (2015). Heritage language education: Minority language speakers, second language instruction and monolingual schooling. En: Martha Bigelow/Johanna Ennser-Kananen (eds.). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge, 210–223.
- Makarova, Elena (2014). Courses in the language and culture of origin and their impact on youth development in cultural transition: A study among immigrant and dual heritage youth in Switzerland. En: Peter Pericles Trifonas/Themistoklis Aravossitas (eds.). *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 89–114.
- Márquez Reiter, Rosina/Luisa Martín Rojo (eds.) (2014). *Sociolinguistics of Diaspora*. London: Taylor & Francis.
- Martín Rojo, Luisa/Christine Anthonissen/Inmaculada García-Sánchez/Virginia Unamuno (2017). Recasting diversity in language education in postcolonial, late-capitalist societies. En: Anna De Fina/Didem İkizoglu/Jeremy Wegner (eds.). *Diversity and super-diversity: Sociocultural linguistic perspectives*. Washington: Georgetown University Press, 171–190.

- Moustaoui, Adil S. (2021). Discourse on Heritage Languages with Moroccan Families in Spain. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, Monográfico 2 (2021): *Bilingualism and Heritage Languages*, 15–51. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.mon.2021.i2.02>
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2020). De la «unidad en la diversidad» al español auxiliar internacional. En: Sebastian Greußlich/Franz Lebsanft (eds.). *El español lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*. Bonn: V&R Unipress/Bonn University Press, 39–60. <https://doi.org/10.14220/9783737009997.39>
- Norton, Bonny (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Park, Joseph Sung-Yul/Lionel Wee (2012). *Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World*. London: Routledge.
- Patiño-Santos, Adriana (2018). «No-one told me it would all be in Catalan!» — narratives and language ideologies in the Latin American community at school. *International Journal of the Sociology of Language* 250, 59–86. <https://doi.org/10.1515/ijisl-2017-0055>
- Patiño-Santos, Adriana (2021). The politics of identity in diasporic media. *Language, Culture and Society* 3(1), 34–57. <https://doi.org/10.1075/lcs.00032.pat>
- Patiño-Santos, Adriana/Rosina Márquez Reiter (2019). Banal interculturalism: Latin Americans in Elephant and Castle, London. *Language and Intercultural Communication* 19(3), 227–241. <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1508292>
- Pennycook, Alastair (2010). Popular cultures, popular languages, and global identities. En: Nikolas Coupland (ed.). *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Wiley-Blackwell, 592–607. <https://doi.org/10.1002/9781444324068.ch27>
- Peyton, Joy Kreeft/Donald A. Ranard/Scott McGinnis (2001). *Heritage Language in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Pietikäinen, Sari (2010). Sámi language mobility: Scales and discourses of multilingualism in a polycentric environment. *International Journal of the Sociology of Language* 202, 79–102. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.015>
- Pietikäinen, Sari/Helen Kelly-Holmes (eds.) (2013). *Multilingualism and the periphery*. Oxford: Oxford University Press.
- Prego Vázquez, Gabriela (2020). Escalas sociolingüísticas. En: Luisa Martín Rojo/Joan Pujolar (coords.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza, 91–130.
- Prego Vázquez, Gabriela/Luz Zas Varela (2019). Unvoicing practices in classroom interaction in Galicia (Spain): The (de)legitimization of linguistic *mudes* through scaling. *International Journal of the Sociology of Language* 257, 77–107. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2021>
- Pujolar, Joan (2020). La mercantilización de las lenguas (commodification). En: Luisa Martín Rojo/Joan Pujolar (coords.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza, 131–164.

- Ramírez Bautista, Elia (2000). Mujeres latinoamericanas en Europa. Inmigración, trabajo, género y atención. *Comercio exterior* 55(12), 1050–1061.
- Real Decreto 1027. (1993). BOE-. A-1993-20613, Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno, España.
- Sánchez Abchi, Verónica (2015). Le récit de vie chez des enfants bilingües: L'apprentissage de l'espagnol comme langue minoritaire dans les contextes suisse-allemand. *Revue Suisse de Sciences de l'éducation* 3(1), 21–37.
- Sánchez Abchi, Verónica (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. En: Kim Potowski (ed.). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. London: Routledge, 504–516.
- Sánchez Abchi, Verónica/Ruth Calderón (2016). La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). *Textos en Proceso* 2(1), 79–93. <https://doi.org/10.17710/tep.2016.2.1.4sabchicalderon>
- Schmalzbauer, Leah (2008). Family divided: The class formation of Honduran transnational families. *Global Networks* 8(3), 329–346. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2008.00198.x>
- Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (Siele). <https://siele.org/01/10/2022>
- Szilagyi, Janka/Tunde Szecsi (2020). Why and how to maintain the Hungarian language: Hungarian-American families' views on heritage language practices. *Heritage Language Journal* 17(1), 114–115. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.5>
- Trim, John/Brian North/Daniel Coste (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Urciuoli, Bonnie (2008). Skills and selves in the new workplace. *American ethnologist* 35(2), 211–228. DOI: 10.1111/j.2008.1548-1425.00031.x
- Van Deusen-Scholl, Nelleke (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education* 2(3), 211–230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4
- Tolstokorova, Alissa (2012). Of Women's Bondage: Socio-Economic Effects of Labour Migration on the Situation of Ukrainian Women and Family. *Acta Universitatis Sapientiae. Social Analysis* 2(1), 9–29. <http://www.acta.sapientia.ro/acta-social/C2-1/Social21-1.pdf> [04/10/2022]
- Watts, Richard J. (1999). The Ideology of Dialect in Switzerland. En: Jan Blommaert (ed.). *Language Ideological Debates*. Berlin: de Gruyter, 67–103. <https://doi.org/10.1515/9783110808049.67>
- Wiley, Terrance (2001). On defining heritage languages and their speakers. En: Joy K. Peyton (ed.). *Heritage Languages in America: Blueprint for the Future*. Washington D.C./McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 29–36.
- Wright, Sue (2016). *Language Policy and Language Planning* (2ª edición). London: Palgrave/Macmillan.
- Yildiz, Erol (2019). Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Pädagogik der Vielheit. En: Maria Juen/Zekirija Sejdini/Mehmet Tuna/Martina Kraml (eds.). *Dritte «Tagung der Fachdidaktik» 2017: Religiöse und (sozio-) kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 41–58.

