

ENTRE NEGOCIAÇÕES DE NORMATIVIDADE: ATITUDES E IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS ACERCA DAS VARIEDADES ESTANDARDIZADAS ENTRE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA FRONTEIRA URUGUAI-BRASIL

Me. Coral I. Zayas Colón  0000-0003-4846-2397
Universidade Temple

RESUMO: O ensino de espanhol e português na fronteira entre o Uruguai e o Brasil tem sido um contexto de grande interesse de pesquisa para a sociolinguística. Desde o final do século XX, projetos de planejamento linguístico multilíngue têm sido desenvolvidos como resultado de interesses socioeconômicos ligados a processos de integração regional. No entanto, ao fornecer, em grande parte, metas curriculares globais que não se traduzem necessariamente em metodologias de ensino específicas, esses projetos deixam os professores em uma encruzilhada pedagógica ao serem confrontados com os diversos contextos sociolinguísticos do país. Este artigo é apresentado como uma pesquisa que examina as experiências didáticas durante a prática de ensino de seis alunas matriculadas em programas de ensino de espanhol e português. A partir de uma perspectiva mentalista, as atitudes linguísticas dos docentes são analisadas e vinculadas a ideologias linguísticas. Uma metodologia qualitativa é empregada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados destacam o papel significativo das atitudes linguísticas no posicionamento pedagógico e nas estratégias de manejo do multilinguismo. Em conclusão, enfatiza-se uma tendência de atitudes positivas acerca de ambas as línguas; entretanto, problematiza-se as diferentes ideologias linguísticas que motivam as valorizações das línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes de Língua; Ideologias Linguísticas; Ensino de Línguas; Política Linguística.

BETWEEN NORMATIVITY NEGOTIATIONS: LANGUAGE ATTITUDES AND IDEOLOGIES TOWARD STANDARDIZED VARIETIES AMONG LANGUAGE TEACHERS ON THE URUGUAY-BRAZIL BORDER

ABSTRACT: The teaching of Spanish and Portuguese on the Uruguayan-Brazilian border has been a context of great research interest for sociolinguistics. Since the end of the 20th century, multilingual language planning projects have been developed due to socio-economic interests linked to regional integration processes. However, by largely providing global curricular goals that do not necessarily translate into specific teaching methodologies, these projects leave teachers at a pedagogical crossroads when confronted with the country's diverse sociolinguistic contexts. This study is presented as a survey that examines the teaching-learning experiences during the teaching practices of six students enrolled in the Spanish and Portuguese teaching programs. From a mentalist perspective, the teachers' language attitudes are analyzed and linked to language ideologies. A qualitative methodology was employed through semi-structured interviews. Findings highlight the significant role of language attitudes in pedagogical positioning and multilingualism management strategies. In conclusion, the results showed a tendency of positive attitudes toward both languages; however, it is problematized that the valuations are rooted in different linguistic ideologies.



KEYWORDS: Language Teachers; Linguistic Ideologies; Language Teaching; Language Policy.

1 INTRODUCCIÓN

El estudio sobre la situación de contacto lingüístico entre el español y el portugués en la frontera Uruguay-Brasil, particularmente la examinación de las actitudes lingüísticas, ha sido un tópico de investigación de mucho interés para profesionales de la sociolingüística. El marco investigativo de la sociolingüística variacionista cuenta con una gesta de trabajos profusa, lo que confirma la relevancia de ambas lenguas en el país uruguayo (Barrios, 2001; Behares, 1984; Broveto, 2010; Elizaincín *et al.*, 1987; García de los Santos, 2014; Hensey, 1978). Los siglos de planificación lingüística monolingüe en español produjeron actitudes radicalmente negativas hacia el portugués (Behares; Broveto, 2008). Sin embargo, en las últimas décadas se han registrado cambios de actitudes lingüísticas, con posturas más matizadas e incluso positivas hacia el portugués estándar en este contexto fronterizo (Alfonso, 2020; Gutiérrez-Bottaro, 2017; Nossar, 2018). Estos cambios, según argumenta Albertoni (2021), responden a la mercantilización de las lenguas en cuestión y las demandas del mercado lingüístico ante procesos de integración regional.

Como respuesta a este aparente cambio, se utiliza el marco teórico de las ideologías lingüísticas para contextualizar las actitudes lingüísticas mientras se explora su aplicabilidad en la discusión del contexto fronterizo uruguayo-brasileño, específicamente en el escenario educativo. El objetivo principal de este trabajo es examinar las actitudes lingüísticas de docentes de lengua en formación hacia variedades lingüísticas estandarizadas (español y portugués) y cómo estas se articulan dentro de ideologías lingüísticas. Se parte de la premisa de que las ideologías



lingüísticas expanden la examinación de los significados que se les otorgan a las prácticas lingüísticas (Del Valle, 2007) y, por consiguiente, a sus respectivas actitudes.

El texto está organizado de la siguiente manera: primero, se presenta una breve revisión de literatura sobre las actitudes e ideologías lingüísticas y se discuten sus implicaciones en el contexto educativo fronterizo del presente estudio. Seguidamente, se especifican el paradigma metodológico, los participantes y el esquema de codificación. Luego, se expone la discusión de los hallazgos, los cuales fueron subdivididos entre valoraciones, creencias y conductas. Por último, se puntualizan las consideraciones finales y se señalan las limitaciones y proyecciones futuras.

2 REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Actitudes lingüísticas

El apego, aprobación o rechazo hacia prácticas lingüísticas se producen como consecuencia de las funciones y connotaciones sociales que tengan estas según los diferentes contextos de uso y sus respectivos hablantes (Ramírez, 2022). Siguiendo a Falcón (2018, p. 32), las actitudes lingüísticas son “una manifestación de la actitud social de los individuos que se caracteriza por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad”. Un aspecto clave que hay que resaltar sobre las actitudes lingüísticas es que las bases de sus juicios evaluativos estriban en el conocimiento de las implicaciones y significados sociales que tengan las prácticas lingüísticas para quienes posean algún grado de familiaridad con ellas (Kircher; Zipp, 2022). De ahí que las actitudes lingüísticas hacia una variedad o prácticas lingüísticas específicas se traduzcan en actitudes hacia las personas que hacen uso de estas. Consecuentemente, el nivel de acceso a variedades o prácticas



lingüísticas que tenga una persona incide en su estatus socioeconómico, acervo de capital cultural y participación cívico-política, lo que permite valorar críticamente la diversidad lingüística como factor de justicia social (Piller, 2016).

Metodológicamente desde un enfoque mentalista, las actitudes lingüísticas se subdividen en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conativa (Falcón, 2018). No existe un consenso teórico-metodológico con relación a esta subdivisión dentro del estudio de actitudes lingüísticas, especialmente si se contrastan con los enfoques conductistas (López, 2015; Ramírez, 2022). No obstante, el presente trabajo opta por la categorización operativa empleada por Falcón (2018, p. 39), quien considera tres subcomponentes: valoración (componente afectivo), creencia (componente cognitivo) y

conducta (componente conativo). En este sentido, el análisis de las actitudes lingüísticas en la frontera uruguayo-brasileña compromete no solo información sobre el nivel de lealtad lingüística (dimensión afectiva) hacia las variedades involucradas por parte de los implicados en esta situación de contacto sino también su posicionamiento (dimensión cognitiva) y su respuesta (dimensión conativa) frente a estas. Ello desdobra, a su vez, la negociación de identidades multilingües y las ideologías que configuran estas tres dimensiones.

2.2 Ideologías lingüísticas

Del Valle (2007, p. 20) define las ideologías lingüísticas como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”. La vinculación esencial de ámbitos lingüísticos con ámbitos no lingüísticos acentúa la necesidad de contextualización de carácter multidisciplinario. A su vez, esta definición operativa



caracteriza las ideologías lingüísticas con implicaciones en el ámbito material, las cuales pueden examinarse a partir de evaluaciones de los hablantes, textos reguladores y normativos, procesos de estandarización, gestiones o proyectos de planificación lingüística, entre otras discursividades (Del Valle, 2007; Narvaja De Arnoux; Del Valle, 2010).

Leeman y Fuller (2021, p. 84) sintetizan la noción de materialidad de las ideologías lingüísticas al puntualizar que son “las que les dan significados sociales a las formas particulares de utilizar el lenguaje y nos permiten juzgar a las personas en base a su forma de hablar”. La asignación de valores sociales a prácticas lingüísticas, en la terminología de Narvaja De Arnoux y Del Valle (2010, p. 3), se denomina regímenes de normatividad, puesto que “articulan la relación entre las formas lingüísticas y su valor social” y “estructuran el mercado lingüístico”. De manera preliminar, esta caracterización parecería superponerse a la definición operativa de actitudes lingüísticas, que presume que estas se convierten en creencias y conductas hacia los usuarios de ciertas prácticas lingüísticas. No obstante, las ideologías lingüísticas se instauran como “sistemas culturales” que no se reducen a “opiniones o impresiones individuales de personas concretas, sino que están relacionadas entre sí y también están vinculadas a los valores y las normas de la sociedad”, según argumentan Leeman y Fuller (2021, p. 85).

Siguiendo a Kircher y Zipp (2022, p. 6), las ideológicas lingüísticas son “un fenómeno a nivel comunitario mientras que las actitudes están influenciadas por factores individuales”. O sea que las ideologías lingüísticas corresponden a los niveles macro y meso; las actitudes lingüísticas, al nivel micro. Por esta razón, factores individuales, tales como identidad, edad, género, escolaridad, características personales, redes sociales, experiencias socioeconómicas, entre otros, también inciden las actitudes lingüísticas (Kircher; Zipp, 2022; Niño-Murcia *et al.* 2020; Zabala, 2016).



La diferencia principal radica en la sistematización a nivel estructural, que configura las ideologías frente a las actitudes lingüísticas basadas en un acercamiento más individual.

De modo que, las ideologías lingüísticas no se presentan como una sustitución teórica-metodológica frente a las actitudes lingüísticas, sino que añaden criticismo a la examinación de los significados otorgados a las prácticas lingüísticas desde una perspectiva sistemática y estructural (Del Valle, 2007), y, por consiguiente, a sus respectivas actitudes lingüísticas. Al ser catalogadas como sistemas culturales que impactan la valorización de los hablantes y sus prácticas lingüísticas, las ideologías lingüísticas guardan una relación sinérgica con el mantenimiento y (re)producción de la desigualdad social (Leeman; Fuller, 2014; Narvaja De Arnoux; Del Valle, 2010). Por esta razón, analizar las actitudes lingüísticas desde el marco teórico de las ideologías lingüísticas añade contextualización, lo que aporta a la examinación del efecto del mercado lingüístico tanto a nivel individual como comunitario. Asimismo, expande el análisis sobre la (re)creación y difusión de los regímenes de normatividad.

2.3 Implicaciones de las actitudes e ideologías lingüísticas en el escenario educativo fronterizo uruguayo-brasileño

Los regímenes de normatividad instauran legitimidad y valoración de prácticas y rasgos lingüísticos cuando se orquestan desde instituciones con poder regulador, por ejemplo, la escuela (Niño-Murcia *et al.*, 2020). Según Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010, p. 3), “el valor de la lengua oficial se deriva del poder del Estado para recompensar a quienes la conocen y sancionar a quienes la ignoran”. La escuela como institución juega un rol crítico en esos procesos de recompensa y sanción pues está en el centro de las políticas relacionadas con la inclusión sociocultural, y, por ende, lingüística (García-Sánchez, 2016). Es decir, la escuela como eje pragmático de la



planificación lingüística y educativa ocupa un espacio dinámico y complejo en donde la socialización del lenguaje ejerce un rol normativo al contar con los mecanismos de autoridad y legitimidad.

Estos mecanismos establecen las variedades lingüísticas estándares como las legítimas en los espacios educativos, pues corresponden a prácticas lingüísticas que se vinculan con “un ideal normativo” (Silva-Corvalán; Enrique-Arias, 2017, p. 15). El caso del contacto lingüístico entre el español y el portugués en la frontera uruguayo-brasileña ha sido catalogado como una situación de bilingüismo diglósico (Barrios *et al.* 1993; Behares, 1984; Broveto, 2010; Elizaicín, 1975; Fernández; Rios; Marques, 2016). Según estos estudios, el español —única lengua oficial en la planificación lingüística desde la fundación del estado-nación uruguayo— ha sido valorizado como la lengua de prestigio vinculada con movilidad social, espacios profesionales e identidad nacional. El portugués, por su parte, se ha categorizado como variedad informal de uso en espacios íntimos e incluso como una amenaza a la identidad nacional monolingüe. El efecto de esta política lingüística monoglósica y su implementación por medio de la alfabetización obligatoria en español provocó actitudes negativas hacia el portugués y sus variedades dialectales.

Recientemente, esta planificación lingüística monoglósica cambió a una heteroglósica. En 2008, el estado uruguayo reconoció como lenguas maternas, junto con el español, al portugués del Uruguay (como lo denomina oficialmente la documentación de política lingüística) y la lengua de señas uruguaya (ANEP, 2008). Cabe señalar que, si bien la práctica de institucionalizar el “portugués del Uruguay” asegura ciertos esfuerzos y acciones por parte del Estado para promover la lengua, esto no tiene un efecto inmediato de reivindicación frente a años de estigmatización. El cambio en la planificación lingüística, y, por consiguiente, en los escenarios educativos, es significativo en términos de posicionamiento educativo y valoraciones lingüísticas,



tanto para quienes completaron su formación docente bajo la planificación monoglósica como para quienes la han completado después del cambio. Esta mudanza no solo impacta la identidad y saberes de los docentes de lengua como profesionales, sino también las valoraciones de sus propias prácticas lingüísticas como posibles hablantes de las variedades de contacto.

Waltemire (2012) señala que esta región fronteriza ya no debería describirse como diglósica por la emergente presencia del portugués en espacios profesionales y escenarios formales. No obstante, Albertoni (2018) señala que esta revaloración del portugués estándar en Uruguay es una respuesta a la demanda del mercado lingüístico impuesta por procesos de integración regional. Este argumento propone una importante interrogante sobre el impacto de las ideologías lingüísticas que sustentan estos cambios institucionales, y a su vez, cómo informan su implementación en los escenarios educativos.

3 METODOLOGÍA

3.1 Paradigma metodológico y recolección de datos

El presente trabajo se ubica metodológicamente bajo la perspectiva crítica de la investigación cualitativa. Según descrito por Lapan *et al.* (2012), si bien se admite que las personas son quienes co-construyen los significados de sus realidades a través de la interacción con otras personas y el mundo que les rodea, esta perspectiva se centra en examinar el impacto de las estructuras de poder en la formación de las sociedades y comunidades que influyen y condicionan la noción de agencia de las personas. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas semi-estructuradas. Este tipo de entrevista que se orienta hacia la manifestación de relatos orales enfatiza la contextualización desde la perspectiva de los miembros de la comunidad bajo



investigación sin desligar la inherente construcción subjetiva de estas narrativas (Mirhosseini, 2020).

3.2 Participantes

El muestreo por conveniencia fue implementado para el reclutamiento. La muestra está compuesta por seis (6) participantes cuya descripción sociodemográfica y lingüística se presenta en la Tabla 1. Todas las participantes se autoidentificaron bajo el género femenino y estaban matriculadas en un centro de preparación docente localizado en la zona fronteriza con Brasil. Se cuenta con tres (3) participantes del programa de español y tres (3) del de portugués. En términos de edad, la muestra tiene un promedio de 34 años con un rango de 36 puesto que oscilan entre los 21 y los 57 años.

Por medio del Perfil Lingüístico Bilingüe (BLP—por sus siglas en inglés), se calculó la puntuación lingüística global de las participantes en español y portugués y su dominancia bilingüe. La dominancia bilingüe se mide con base en la diferencia entre las puntuaciones lingüísticas globales de cada lengua (Gertken; Amengual; Birdsong, 2014). No hubo puntuaciones negativas, lo que indica que ninguna participante es dominante en portugués. Por ende, todas las participantes mostraron dominancia en español en mayor o menor escala. Sin embargo, se pueden observar ciertos patrones con base en el programa al que pertenecen las participantes (ver Tabla 1). Las participantes del programa de español obtuvieron las tres puntuaciones más altas en la puntuación lingüística global para español y las tres más bajas para portugués. Sus altos valores para español permiten describir a esta parte de la muestra como la de mayor dominancia en español. Asimismo, las participantes del programa de portugués obtuvieron las tres puntuaciones más altas en la puntuación lingüística global para



português, sin dejar de mostrar mayor dominancia en español. Con respecto a la dominancia bilingüe, las participantes del programa de portugués obtuvieron los tres valores más cercanos a cero, lo que indica, según Gertken, Amengual y Birdsong (2014), que en la vida cotidiana de esas participantes la distribución de uso entre el español y portugués es más balanceada en comparación con las del programa de español. Resulta preciso insistir en que la dominancia bilingüe como un continuo no necesariamente dicotómico no es definida sólo por la proficiencia lingüística y que, si bien estos conceptos se asocian, no son intercambiables (Gertken; Amengual; Birdsong, 2014).

Tabla 1: Descripción sociodemográfica y lingüística de la muestra

Participante	Edad	Puntuación lingüística global (español)	Puntuación lingüística global (portugués)	Dominancia Bilingüe
ESPA 01	34	193.06	71.01	122.05
ESPA 02	57	217.94	41.77	176.17
ESPA 03	42	198.23	85.81	112.43
PORT 01	25	188.97	168.35	20.62
PORT 02	25	185.33	150.37	34.96
PORT 03	21	169.71	163.81	5.90

Fuente: Autoría propia.

3.3 Análisis de datos

El corpus cualitativo se construyó con base en seis (6) transcripciones de las entrevistas semi-estructuradas. Se utilizó el software ATLAS.ti para el análisis y manejo de los datos. Se implementaron tres niveles de codificación: abierta, axial y selectiva, según lo recomendado por San Martín (2014). Durante la codificación abierta, se



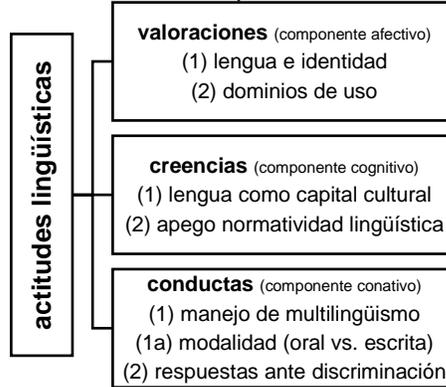
vincularon las narrativas desde las perspectivas de las participantes con el paradigma de las actitudes lingüísticas. Luego, durante la codificación axial se relacionaron las propiedades de cada código y sus respectivas subcategorías con la intención de examinar la relación entre sí. Finalmente, durante la codificación selectiva, se vincularon todos los conjuntos de códigos y subcategorías con las ideologías lingüísticas como categorías centrales. Esta división entre los códigos no pretende limitar su interacción, particularmente en la articulación de actitudes lingüísticas; sin embargo, se presenta como una estrategia metodológica para facilitar el manejo, análisis e interpretación de datos cualitativos.

El esquema de codificación resultante para las actitudes lingüísticas, detallado en la Figura 1, incluye dos subcategorías para la dimensión de valoraciones (componente afectivo), dos para la dimensión de creencias (componente cognitivo) y dos para la dimensión conductual (componente conativo). Entre las valoraciones (componente afectivo) se identificaron la relación entre lengua e identidad y las percepciones sobre dominio de uso. La noción de lengua como capital cultural y el apego a la normatividad lingüística forman parte de la codificación de las creencias (componente cognitivo). Por último, referente al componente conductual (componente conativo) se identificaron las estrategias instruccionales de manejo de multilingüismo con un subcódigo para el rol de la modalidad y las respuestas ante las prácticas de discriminación lingüística.

Por último, las ideologías lingüísticas se codificaron de manera deductiva con base en las ideologías lingüísticas categorizadas por Leeman y Fuller (2021), las cuales se subdividen entre ideologías monoglósicas y heteroglósicas (ver Figura 2). Se identificaron como relevantes para el este estudio: (1) lengua estándar, (2) una lengua-una nación, (3) monolingüismo normativo y suma cero e (4) instrumentalidad y comodificación.

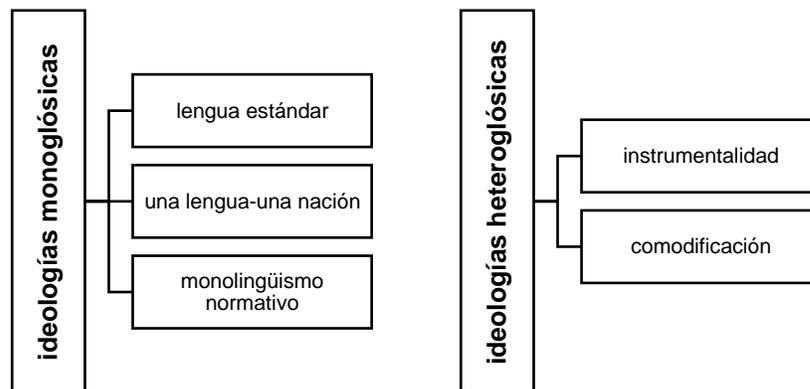


Figura 1: Esquema de codificação para las actitudes lingüísticas



Fuente: Autoría propia.

Figura 2: Esquema de codificación para las ideologías lingüísticas



Fuente: Autoría propia

La ideología de la lengua estándar hace referencia a una idealización de un lenguaje hablado homogéneo que ha sido impuesta por grupos dominantes y se presenta como modelo y norma (Lippi-Green, 2012). Los regímenes de normatividad afirman esta ideología, pues les asegura una valoración positiva y representación en los instrumentos prescriptivos (Leeman; Fuller, 2021). En un escenario educativo, la noción de normatividad y corrección cobra importancia porque los docentes de lengua aparecen como hablantes modelo cuyo objetivo principal es instruir bajo estos



estándares normativos para lograr las metas académicas nacionales. Estas, sin embargo, no contemplan la diversidad lingüística de la población estudiantil de forma crítica.

La fundamentación de la ideología de una lengua-una nación, por otro lado, alude al rol crucial del idioma en la definición de las identidades nacionales: una variedad lingüística se denomina lengua nacional por medio del valor constitutivo que se le otorga en la definición discursiva de las naciones (Del Valle, 2007). Sobre esta idealización de los discursos de nacionalismo lingüístico, Leeman y Fuller (2021, p. 99) señalan cómo estos consideran la diversidad lingüística “un impedimento para la unidad nacional”. Se establece una relación constitutiva entre idioma e identidad basada en rasgos lingüísticos por medio de la indexicalización, de ahí que se emitan juicios sobre quiénes pertenecen o no a una nación o un grupo específico. La creencia de que las prácticas lingüísticas señalan “la identidad auténtica de una persona por encima de otros tipos de evidencia (lugar de nacimiento, ciudadanía, etc.) se basa en la dificultad que presenta ‘fingir’ de forma convincente una competencia lingüística que no se posee” (Watt; Llamas, 2014, p. 2). En otras palabras, esta consideración les otorga cierta superioridad a los rasgos lingüísticos como indicadores de identidad y afiliaciones frente a otros tipos de pruebas.

La ideología de una lengua-una nación se vincula, a su vez, con el principio territorial. En resumen, se trata de una “creencia colectiva que vincula un lenguaje abstracto particular a un lugar particular y que está consagrado en gran parte por la legislación de políticas lingüísticas” (Piller, 2016, p. 35). Dicho de otro modo, la relación constitutiva que se crea entre lengua y nación por medio del principio territorial sustenta que los usuarios de las prácticas lingüísticas monoglósicas mayoritarias sean considerados como auténticos o nativos, mientras que segrega al resto como foráneos.



Leeman y Fuller (2021) puntualizan cuán conectadas están la ideología de la lengua estándar y la de una lengua-una nación, ya que el discurso prescriptivo que fundamenta la ideología de la lengua estándar apoya y facilita la idealización homogénea de la noción de identidad nacional colectiva. Esta conexión se concretiza en la ideología del monolingüismo normativo y la suma cero, la cual caracteriza el monolingüismo como lo “natural” y supone que los idiomas en situaciones de multilingüismo están en un estado de disputa (Leeman; Fuller, 2021). Esta ideología no sólo pasa por alto las ventajas cognitivas, sociales y afectivas que aporta el bilingüismo, sino que impulsa discursos discriminatorios hacia personas que no se ajusten a estas idealizaciones monoglósicas pues se crea la idea de que las prácticas lingüísticas son una decisión individual y no están condicionadas por factores externos.

La ideología del monolingüismo normativo y la suma cero se puede relacionar con el concepto de *habitus* monolingüe. Este concepto fue introducido por Clyne (2005) para denominar el desfase entre un multilingüismo ampliamente difundido y una idealización de una nación monolingüe por medio de la planificación lingüística como una de las prácticas de borrado de diversidad lingüística. Por medio del *habitus* monolingüe se impone una hegemonía lingüística que justifica la creencia del monolingüismo como lo “natural” o “normal”. Por tanto, el multilingüismo es considerado como un “obstáculo para la adquisición del idioma mayoritario” (Leeman; Fuller, 2021, p. 104), el cual tiende a ser la variedad lingüística que se relaciona con los grupos dominantes y carga prestigio.

Por último, dentro de las ideologías heteroglósicas sólo se consideran relevantes para el estudio la instrumentalidad y la mercantilización de las lenguas. Según Heller y Duchêne (2011, p. 10), en una economía globalizada, a los idiomas se le otorgan dos roles: “fuente de valor simbólico agregado y modo de gestión de redes globales”. La primera se vincula con la mercantilización de las identidades nacionales y de la



autenticidad; la segunda, con la noción de idiomas como una habilidad técnica (Heller; Duchêne, 2011). Ya sea por valor simbólico o modo de gestión, ambos roles se benefician de la utilidad de un idioma en una circunstancia específica para alcanzar algún objetivo, lo que resalta el impacto del capitalismo y las políticas neoliberales en estos procesos (Leeman; Fuller, 2021). De manera similar, Del Valle (2007) caracteriza esta valoración de la lengua como recurso económico en términos de su rentabilidad en un determinado mercado lingüístico. Es decir, bajo esta ideología heteroglósica, a las lenguas y, por consiguiente, al multilingüismo, se le considera una mercancía regulada por el mercado lingüístico.

4 HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

4.1 Valoraciones

En general, las docentes de ambos programas demostraron una valoración de las prácticas lingüísticas y su conexión con las identidades de los hablantes con base en el principio territorial (Piller, 2016). Es decir, se denota una valoración fundamentada en la relación geográfica y las prácticas lingüísticas. Según ESPA 02, los docentes que hablan español exclusivamente son los que no son de Rivera. Asimismo, relaciona la variedad de contacto con la identidad fronteriza de manera exclusiva. Dentro del contexto educativo, la valoración de ESPA 02 también presenta una interrogante importante sobre las aparentes diferencias en la experiencia lingüística-educativa cuando el docente tiene dominio de la variedad de contacto.

[...] son pocos los docentes que hablan español exclusivamente son los que vienen de del Sur. Digo, o vienen de Colonia, de la parte este. Pero, todos hablan portuñol (ESPA 02).



Por otro lado, PORT 02 hace valoraciones negativas cuando hace referencia a un portugués montevidiano. PORT 02 se cuestiona la autoridad lingüística de sus profesoras “nacidas y criadas en Montevideo” frente a las profesoras brasileñas al momento de recibir correcciones. De nuevo, se observa como las prácticas lingüísticas se vinculan de manera exclusiva con referencias territoriales.

[...] tenemos dos profesoras y vos te preguntas nacidas y criadas en Montevideo con aquel portugués montevidiano que es complicadísimo para no decir bravísimo para decir algo y esas son las que nos vienen a corregir, sino que profesoras de acá, profesoras que son de ahí de Brasil que vienen a clase nos dicen que está perfecto, perfecto y con ellas [profesoras de Montevideo] tenemos que corregir. O sea, entonces vos decís, hay algo que no cuadra, no queda claro (PORT 02).

Bajo las valoraciones también se identificó la subcategoría de los dominios de uso puesto que las docentes hicieron mucho énfasis en el rol de estos en sus prácticas lingüísticas y pedagógicas. De acuerdo con Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017, p. 7), se le conoce como dominio de uso al “conjunto de situaciones sociales que constituye un ámbito de conducta sociolingüística”. En general, las participantes mostraron una noción muy estructurada de los dominios de uso de las variedades lingüísticas. ESPA 03, por ejemplo, cataloga el uso del español en dominios formales como una “obligatoriedad” y vincula esta variedad con los espacios ciudadanos (“centros poblados”) frente a espacios rurales (“campañas”), los cuales relaciona con la variedad del contacto lingüístico (“portuñol/portunhol”). Este fragmento confirma la actual valoración del español como una variedad de prestigio socializada para el uso público.



[...] las campañas en sí como que están un poco vacías, ¿no? Y estamos más en entornos de centros poblados donde se dictan muchos cursos, donde hay muchas facilidades de la gente, estudiar algo, prepararse y hacer algo. Y, ahí está donde está la obligatoriedad del español. Entonces la gente ya se va acostumbrando a que bueno, que ya el portuñol [...] no está siendo aceptado en esos ámbitos, en esos círculos y ya lo está tomando como que bueno. Desaparece el portuñol (ESPA 03).

Por otro lado, las docentes de portugués tienen una noción más estructurada sobre la diferenciación entre las prácticas lingüísticas relacionadas con la variedad de contacto y con el portugués estándar. Por una parte, PORT 03 confirma que, en efecto, existe un tipo de incentivo para hablar el español en espacios formales; sin embargo, también hace una diferenciación más matizada entre el uso del portuñol/portunhol y el portugués dentro del dominio familiar. Manifiesta que en este ámbito utiliza la variedad de contacto y que en ocasiones hace uso del portugués como resultado del consumo de los medios brasileños. Si bien PORT 03 asegura que ambas variedades del portugués se relegan al dominio íntimo e informal, al portugués lo vincula con la cultura brasileña, valoración que podría relacionarse con la ideología de una lengua-una nación.

[...] nos incentivaban a hablar en español tipo socialmente de la escuela cuando salíamos, o sea con la gente de afuera. Pero en casa siempre hablamos portuñol y a veces incluso hablamos portugués porque mirábamos mucha televisión brasileña. O sea, siempre miramos canales brasileiros más que canales en español (PORT 03).

A diferencia de las docentes de español, las docentes de portugués han recibido instrucción en portugués normativo por lo que se esperaría un incremento en su seguridad lingüística y sus nociones de diferenciación dialectal. Esto no quita que las docentes de español, por el contexto fronterizo, tengan un posible dominio bilingüe en



português, como mostraron algunas en el BLP; en cambio, asegura la instrucción de portugués en escenarios formales.

[...] incluso lo sentí ese cambio también cuando empecé formación docente. Porque claro, una cosa es tu preparación de años de portugués y otra el hablar. Y eso pasa con un curso [...] de repente entras y ves otro mundo por la forma en que hablan, la forma en que se expresan los profesores. Es un cambio. Como el estilo. Vos veis la diferencia de lo que hablábamos antes con [la] cómo habla y se expresa en la profesora (PORT 01).

[...] yo veo [cómo-] como algo que te puede ayudar a llegar a algo, porque a veces no saben cómo es el español y no saben el portugués. Entonces te responden algo ahí y bueno ta', o sea, vamos por un buen camino ahí. Yo creo, no tanto con los espacios sino con la situación en que el contexto que se va a dar. Por ejemplo, el espacio puede ser el mismo, el salón de clase, ¿entendés? [con-] Hablando del portugués. Pero una cosa es cuando yo estoy sola con ellos en que vivo, otra cosa es cuando me vienen a evaluar como que, si lo siento, hay una diferencia ya (PORT 02).

Por ejemplo, para PORT 01 significó un cambio notable la exposición al portugués estándar dentro de escenarios de educación formal. Da mucho énfasis a los registros lingüísticos del profesorado, particularmente en cuanto al estilo. Además, declara haber notado un cambio en su propia habla como consecuencia de años de instrucción formal. Este fragmento denota cierta consciencia de un continuo dialectal del portugués. Bajo este mismo argumento, PORT 02 asegura que aun dentro de un mismo dominio formal, como lo es su salón de clases, emplea más de una variedad del portugués por dos razones principales: (1) ante algún quiebre en la comunicación para asegurar accesibilidad y participación y (2) al ser evaluada como docente en formación. Para la primera razón, flexibiliza su expectativa de participación monolingüe normativa bajo la ideología de la lengua estándar mientras que para, la segunda, asegura su cumplimiento.



4.2 Creencias

La creencia de prácticas lingüísticas como capital cultural (Bourdieu, 1985) en las entrevistas de las docentes está fundamentada por ideologías heterogéneas, en específico, las relacionadas con narrativas instrumentalistas y la mercantilización. Según Bourdieu (1985, p. 29), “la constitución de un mercado lingüístico crea las condiciones de una rivalidad objetiva en la cual y por la cual la competencia legítima puede funcionar como capital lingüístico”. De modo que, las demandas de un mercado lingüístico específico reconfiguran la valoración de las prácticas lingüísticas que habían sido relegadas, pero que como consecuencia de estas nuevas demandas resultan rentables.

[...] Hay profesiones, hay carreras que vos la podés hacer en Rivera y haces un curso en Santana o en alguna parte de Brasil, donde podés revalidar el título y puedes trabajar sin problemas en Brasil. Entonces, en este ámbito es una gran ventaja. Como uruguayo, como vos podés trabajar en Santa Ana, en cualquier parte de Brasil, porque no tenés problemas del idioma, de entender el idioma (ESPA 03).

[...] entonces, un poco más en la reunión de los padres hay eso, yo vi el interés de ir formando que ellos tengan el día de mañana, un currículum, un curso y que estén preparados tanto para trabajar tanto acá como en Livramento, porque acá en Rivera ahora apareció el tema del documento fronterizo, tú vas a Livramento, te sacas un documento fronterizo y podés trabajar en Brasil con ese documento (PORT 01).

Ambos fragmentos muestran posicionamientos tanto de las docentes como de otros miembros de la comunidad educativa que apoyan la creencia del dominio lingüístico del portugués como habilidad técnica que maximiza las posibilidades laborales en el escenario brasileño. La valoración positiva hacia el portugués responde



a la demanda del mercado lingüístico viabilizada por la posibilidad de la validación de títulos entre los países. Sin embargo, aunque se vincula con la movilidad social o más oportunidades laborales, nótese como se sostiene la creencia de que el portugués es lengua extranjera en Uruguay, lo que ejemplifica el principio territorial de Piller (2016). El portugués, según estas narrativas de ESPA 03 y PORT 01, no corresponde al contexto uruguayo, ni siquiera al fronterizo, sólo a Brasil. Esta creencia, aunque aparenta ser una actitud positiva hacia el portugués, no toma en consideración el valor afectivo de la lengua en Uruguay ni valida su importancia en el contexto fronterizo uruguayo.

Los regímenes de normatividad estructuralmente establecidos inciden en un apego a la normatividad lingüística como justificación de la valoración positiva del español o el portugués estándar frente a otras variedades lingüísticas no estandarizadas. PORT 01 califica al portugués como “una lengua más perfecta” para justificar la importancia de su instrucción. PORT 02 compartió un posicionamiento similar al indicar que el objetivo de la instrucción en portugués es que los estudiantes logren diferenciar entre las variedades lingüísticas. De modo que, fundada por la ideología de la lengua estándar, la enseñanza del portugués sirve como una medida para mitigar el uso de las variedades de contacto. Este posicionamiento supone una separación de los sistemas lingüísticos dentro del repertorio de las personas multilingües. Esta aparente compartimentación de los recursos lingüísticos en el uso real no es tan clara, como lo indican las denominaciones que se utilizan para describirlos (Del Valle, 2007; Piller, 2016).

[...][el portugués] me parece sumamente importante. Porque está mucho el tema del portuñol y que la gente lo habla como algo cotidiano del día a día. Pero el portugués es algo más una *língua padrão*. Hay una lengua más perfecta, entonces eso me parece sumamente importante. Están comenzando su etapa de estudios. Entonces digo a futuro el tener una segunda lengua como el



portugués y que no tanto influya el portuñol creo que es muy importante ya (PORT 01).

[...]Yo creo que, en la situación de cada uno, pensando yo creo que sirva como ellos sepan diferenciar y separar lo que es el portugués del portuñol. [Eso es-]. Ese es el objetivo. Sin que ellos consideren que el portuñol esté mal, pero que yo sepa diferenciar. En un momento yo qué sé vayan a hablar una palabra y que ellos sepan diferenciar cuál hace parte del portuñol y cuál hace parte del portugués (PORT 02).

4.3 Conductas

Resulta previsible las valoraciones y las creencias informen las estrategias instruccionales de manejo del multilingüismo (componente conativo). Se adopta la definición de manejo del multilingüismo de Ribeiro-Berger (2020, p. 86), quien lo emplea para referirse a “las acciones o prácticas dirigidas a la coexistencia de lenguas las cuales son desarrolladas por sus agentes e influyen las interacciones y actitudes”. En este caso, debido al rol de los docentes como agentes que ejercen cierta autoridad frente a otros miembros de la comunidad educativa. Dicho de otra manera y tomando en cuenta las relaciones de poder dentro del contexto educativo, el concepto de manejo del multilingüismo en esta investigación se emplea para describir la gestión por parte de los docentes dentro del salón de clases para negociar, fomentar, inhibir y evaluar el involucramiento, la interacción y las aportaciones de sus estudiantes con enfoque en el rol de las prácticas lingüísticas y las actitudes hacia ellas. Principalmente, se identificaron dos formas de manejo de multilingüismo: prohibición y consentimiento.

La participante ESPA 01, comentando el uso del portugués en la clase de español elaboró sobre la obligatoriedad del español vinculada al escenario educativo que ya comentaba ESPA 03 y cómo esta impacta también la interacción de los estudiantes.



[...] lo vemos en el aula. Lo vemos en incluso los chiquilines corrigiéndose entre ellos. Eso no se habla así, eso no se dice así, eso no es de acá, es de allá. No es necesario que el docente corrija, que le digan no, mirá que esa palabra no es, sino que los propios compañeros ya lo están reconociendo (ESPA 01).

Ribeiro-Berger (2020) asocia esta conducta de apego a los regímenes de normatividad con la “prohibición”, una práctica de manejo de multilingüismo basada en ideologías monoglosicas. La prohibición corresponde a una predisposición negativa o una desaprobación ante la presencia de prácticas lingüísticas que no se ajusten al monolingüismo normativo (Ribeiro-Berger, 2020), lo cual, a su vez, aporta a la difusión de actitudes lingüísticas negativas. Si bien resultan en prácticas similares, Ribeiro-Berger (2020) describe la prohibición cuando la realizan los docentes como agentes con cierta autoridad; sin embargo, en el fragmento anterior se destaca la agencia del estudiantado en este proceso. Es decir, no sólo los educadores asumen este rol de corrección, para el cual, dicho sea de paso, han sido instruidos durante su formación docente, sino que los estudiantes ya han sido socializados en estas actitudes e ideologías hacia las prácticas lingüísticas, a tal grado que asumen y ejercen su posicionamiento ante estas. Este apego y valoración positiva a la normatividad informa no sólo las prácticas lingüísticas de los hablantes sino también sus conductas hacia ellas. Más específicamente, el hecho de que el estudiantado asuma roles más activos en la corrección de sus pares muestra un nivel de consciencia considerable sobre los dominios de uso y las consecuencias de ajustarse o no a los regímenes de normatividad de estos.

Por otro lado, la práctica de consentimiento se ve afectada, según las reflexiones de las docentes, por aspectos relacionados con la accesibilidad y la modalidad de la interacción. El consentimiento como práctica de manejo del multilingüismo se refiere a una flexibilización que negocia el *habitus* del monolingüismo normativo temporalmente



(Ribeiro-Berger, 2020). De modo que, bajo ciertas circunstancias, se permiten prácticas lingüísticas que en una circunstancia diferente se prohibirían o desaprobarían. La accesibilidad promueve la práctica de consentimiento ante la imposibilidad de comunicación en ciertos contextos educativos, particularmente en escenarios más rurales. Según indica PORT 02, hay escenarios en los que resulta necesaria la flexibilidad de la expectativa de comunicación bajo la ideología del monolingüismo normativo porque, de lo contrario, se afectaría en gran medida la experiencia educativa. Esta permisibilidad temporal es resultado de ejercer la agencia como docente y negociar la expectativa monoglósica al enfrentarse al reto de fomentar la participación en el aula.

[...] depende del profesor, yo creo que depende del docente adentro del salón de clase, ¿no? porque tuve que escuchar a docentes re bien que dicen sí, sí, decíme a ver, porque generalmente hay en lugares de más precariedad, digamos hay barrios que los niños no hablan español nada, tienen el portuñol como lengua materna. Entonces, claro, dentro de un salón y un profesor no, dice bueno ta' es más accesible y esto sí, pero yo creo que 50 y 50 hay unos que sí y hay otros que no (PORT 02).

Este fragmento muestra cómo la docente tiene una noción muy clara de la relación entre la lengua de los hablantes y su contexto socioeconómico junto con el impacto de esta en la experiencia educativa. Basado en esta reflexión, se podría argumentar que la docente ha sido socializada a considerar el español como vehículo que promueve la movilidad social, lo que a su vez vincula al portugués y sus variedades dialectales con escenarios socialmente precarios. Esta valoración de las lenguas naturaliza que los hablantes monolingües del español, en este contexto, se beneficien del prestigio que se le otorga a esta variedad. Es decir, esta dominación simbólica opera desde la ideología de la lengua estándar puesto que favorece al grupo dominante monolingüe, específicamente a quienes hacen uso del español estándar.



Adicionalmente, en este fragmento, PORT 02 especula sobre el rol de la agencia del docente al encontrarse con la encrucijada pedagógica de aferrarse a los estándares curriculares monoglósicos o adaptarse a las realidades instruccionales heteroglósicas a las que se enfrenta.

Dentro del consentimiento como práctica de manejo del multilingüismo se destaca una importante diferencia en función de la modalidad del intercambio entre las docentes y sus estudiantes, particularmente entre las docentes de español. Según sus narrativas, ellas perciben que son más flexibles con la corrección lingüística a la hora de los intercambios orales en comparación con textos escritos. En otras palabras, las docentes afirman que tienden a negociar su expectativa de uso de lengua normativo con mayor frecuencia en la modalidad oral. Entre las razones que sustentan esta aparente flexibilización de la ideología de la lengua estándar sobresale nuevamente la preocupación por asegurar la participación del estudiantado dentro del aula.

[...] la oralidad es un poco más compleja, como te digo, porque con los adolescentes es difícil que ellos participen en la oralidad. Entonces cuando lo hacen yo no los estoy corrigiendo en público, pero siempre les estoy diciendo que es necesario que ellos sepan distinguir cuando necesitan hablar en distintos contextos, cuando tienen que hacerlo de forma competente (ESPA 01).

A pesar de consentir de manera limitada prácticas lingüistas que no se suscriben a los estándares normativos, ESPA 01 no abandona sus creencias sobre la importancia de insistir como docente de lengua en la instrucción sobre los dominios de uso y cómo el seguir estos regímenes de normatividad es un indicador de comunicación competente. De manera similar, PORT 01 hace énfasis en la flexibilización de su expectativa monoglósica con los intercambios en modalidad oral, no obstante, también subraya que esta práctica de consentimiento no se traslada a la modalidad escrita.



[...] yo trato de dirigir. Bueno, en la oralidad, como te digo, este ellos son más libres porque no los estoy corrigiendo todo el tiempo, pero en la escritura trato de corregirlos y hacer con que vuelvan a escribir y si es necesario, tratando de llevarlos a la norma sin que ellos perciban que se están acercando a la norma (PORT 01).

Por último, y dentro del componente conativo, la noción de lengua como capital cultural (creencia) resultó relevante para las respuestas ante la discriminación lingüística. De ahí que la alfabetización en español, fundamentada en las ideologías monoglosicas, sea la respuesta más frecuente ante la desigualdad lingüística estructural. Esto resulta irónico pues es una respuesta catalogada como práctica de discriminación por el contexto fronterizo (Barrios, 2008; Brovotto, 2010). Leeman y Fuller (2021, p. 88) sostienen que “aunque las ideologías lingüísticas tengan consecuencias negativas para los grupos no dominantes, las personas pertenecientes a esos grupos también suelen darlas por sentadas”. O sea, el hecho de sufrir las consecuencias de una ideología discriminatoria no exime al hablante de poder reproducirla e incluso sostenerla, así tenga o no consciencia de sus prácticas, actitudes o ideologías lingüísticas. Del mismo modo, tampoco se le exime de la capacidad de impugnar, criticar o problematizarlas.

Por ejemplo, ESPA 03 al reflexionar sobre la importancia de enseñar español estándar en el contexto fronterizo demuestra cómo la creencia del valor simbólico del español no sólo repercute en el vínculo que la docente le otorga a esta lengua con la movilidad social sino también con su noción del principio territorial. El vínculo con la movilidad social de ESPA 03 se percibe al insistir en que los estudiantes precisan un español estándar para que puedan navegar escenarios educativos más demandantes. Por otro lado, al hacer referencia al sur del país, la docente ejemplifica cómo opera el principio territorial (Piller, 2016). Las prácticas lingüísticas del sur del país, particularmente en la capital, Montevideo, cuentan con las actitudes lingüísticas más



positivas porque se ligan con prácticas monoglósicas y normativas (García De Los Santos, 2014). La clara noción de la docente de las consecuencias negativas de no poder navegar discursivamente espacios académicos más demandantes o un proceso de migración interna hacia el sur del país sustenta su apego a los regímenes de normatividad y, por tanto, su respuesta a la discriminación lingüística que estos procesos podrían suponerles a sus estudiantes. Según la docente, el enfatizar la enseñanza del español normativo de cierto modo encubre las prácticas lingüísticas multilingües que se vinculan con los hablantes que residen en la frontera norte del país. En otras palabras, a pesar de tener una noción clara de la discriminación lingüística y rechazarla, refuerza con su respuesta pedagógica las ideologías monoglósicas, pero con la ulterior intención de evitarles exposición a las críticas o burlas producto de sus prácticas lingüísticas.

[...] es entender que ellos [el estudiantado] no se van a quedar en primero, segundo, tercer año de liceo, sino que ellos tienen que prepararse para para seguir adelante, para si se van al sur y ellos no saben hablar el español, ellos van a sufrir muchísimo las críticas del *bullying*, todo eso (ESPA 03).

Si bien ESPA 03 no indica explícitamente una intención de evitar el portugués y sus variedades dialectales en escenarios educativos en el fragmento anterior, la importancia que le otorga al español normativo podría tener como consecuencia a largo plazo una falta de apoyo para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los hablantes multilingües emergentes. PORT 02 narra cómo esta respuesta intencional de priorizar la enseñanza del español normativo también se manifiesta en otros miembros de la comunidad educativa y cómo se vuelve un desafío para ella como docente.

[...] había una alumna que se negaba a hablar en portugués y dijo que no, que no quería porque la madre de ella dijo que ella tenía que hablar español, que el portugués no. Entonces la maestra, que era la titular de la clase, llamó a la mamá



y la madre dijo que sí, que no quería que aprendiera portugués. Entonces, en un salón de clase, que eran casi 30, que una venga y te diga, o sea que la madre venga y te diga no, no es eso, es fuerte. ¿Pero por qué no? Y la señora cómo que no se explicaba, pero decía que no quería que la hija hablara portuñol ni portugués (PORT 02).

5 CONSIDERACIONES FINALES

Las docentes de ambos programas mostraron una conciencia bastante clara sobre las valoraciones y creencias hacia las variedades lingüísticas estandarizadas en la zona fronteriza. En cierta medida, se podría afirmar que se desprenden actitudes lingüísticas positivas tanto hacia el español como al portugués; sin embargo, las valoraciones que se le otorgan a cada lengua son fundamentadas en ideologías lingüísticas distintas. En general, las docentes del programa de español y las de portugués mostraron actitudes positivas hacia el español. Estas valoraciones se basan principalmente en ideologías monoglósicas tales como la lengua estándar, una lengua-una nación y monolingüismo normativo. Así, el español sigue teniendo un nivel de identificación prominente en el contexto educativo, y su vinculación con la movilidad social es clara y fundamentada sólidamente en ideologías monoglósicas. Por otro lado, las valoraciones positivas hacia el portugués responden a ideologías heteroglósicas vinculadas con la instrumentalidad y mercantilización de la lengua. Es decir, aunque los resultados preliminarmente apuntan hacia un cambio de actitudes lingüísticas más positivas hacia el portugués, la fundamentación de estas actitudes responde a la demanda del mercado lingüístico, lo que no necesariamente considera la valoración afectiva o su relación con las identidades fronterizas. Estos resultados concuerdan con la propuesta de Barrios (2008) que categoriza el portugués como estándar minoritario en este contexto.



Examinar las fundamentaciones de las valoraciones resulta vital para comprender el impacto del mercado lingüístico. Por ejemplo, dado el constante cambio de las demandas del mercado lingüístico, la valoración actual no se podría describir como sostenible a largo plazo porque un cambio significativo de su demanda podría significar un cambio perjudicial a la valoración del portugués estándar en esta zona. En otras palabras, si bien el impacto de las demandas del mercado lingüístico resulta casi ineludible, el hecho de que se fomente la valoración del portugués desde posicionamientos más críticos podría asegurar un mejor escenario para el estado futuro de esta lengua en la zona fronteriza, y, por lo tanto, para sus hablantes.

El principio territorial fue una constante en las valoraciones, creencias y conductas de las docentes a lo largo de sus narraciones. La creencia de que el español pertenece al contexto uruguayo mientras que el portugués, al brasileño, se sostiene en la ideología de una lengua-una nación. Esta firme creencia es una consecuencia directa de la hegemonía lingüística impuesta por el *habitus* monolingüe que permeó la planificación lingüística nacional por siglos. Dado que el portugués se valora por su instrumentalidad dentro del contexto brasileño, se fomenta la valoración del portugués estándar brasileño, variedad que dista de la variedad del portugués uruguayo en esta zona. Estas valoraciones y creencias informan el posicionamiento pedagógico de las docentes, sus estrategias y materiales instruccionales. Asimismo, se mostró cómo las ideologías lingüísticas impactan directamente las prácticas de manejo de multilingüismo a su vez condicionadas por la accesibilidad, la gestión de la participación y la modalidad de la interacción.

A pesar de contar con una muestra limitada, este estudio sirvió para brindar una panorámica de cómo el constructo teórico de las ideologías lingüísticas expande el estudio de las actitudes lingüísticas al combinarlos en el análisis. Una proyección futura para este proyecto sería incluir las actitudes e ideologías lingüísticas que fundamentan



las valoraciones hacia variedades lingüísticas no estándares, específicamente la variedad de contacto. Hasta el momento, esta variedad de contacto no cuenta con un consenso claro para su denominación, pero es importante señalar que las docentes de este estudio la llaman categóricamente portuñol/portunhol.

Si bien las participantes se encuentran en la etapa de formación docente y estas experiencias formativas impactan sus prácticas pedagógicas, también es importante reconocer que las experiencias personales con la discriminación lingüística tienen un efecto en las nociones sobre sus identidades, agencia como docentes, actitudes e ideologías lingüísticas. Nossar (2018) señala que las prácticas internalizadas, es decir, las experiencias previas como estudiantes y, en algunos casos, como miembros de las comunidades de habla fronterizas, son una de las fuentes principales para tomar decisiones pedagógicas en tiempo real. Esto no quiere decir que las docentes repliquen las prácticas a las que fueron expuestas de manera exclusiva, puesto que la reflexión crítica sobre estas y otras experiencias formativas tienen el potencial de impactar estas valoraciones y, por ende, sus prácticas pedagógicas. Por eso, para poder generar una mayor comprensión crítica sobre cómo los miembros de comunidades multilingües ejercen su agencia dentro de contextos educativos al negociar sus identidades, resulta imperativo analizar las reflexiones de las docentes sobre sus experiencias en el escenario escolar y su posicionamiento actual desde sus perspectivas y saberes.

AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

El presente trabajo recibió apoyo financiero de Temple University a través de dos becas internas: la Beca de Investigación para Estudiantes de Posgrado del Departamento de Estudios Globales y el Premio de Investigación de Verano del Departamento de Español y Portugués.



REFERENCIAS

ALBERTONI, P. Autenticidad y patrimonio: El proceso de postulación del portugués como patrimonio cultural inmaterial. In: ACEVEDO, F.; NOSSAR, K. (ORG.). **Educación y sociolingüística**. Montevideo: CUR/UDELAR, 2018. p. 179–202.

ALBERTONI, P. Mercantilización y Autenticidad en la frontera Uruguayo-Brasileña: El Portugués en el Siglo XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 410–424, mai. 2021. DOI: 10.1590/010318131032051620210623. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/TC5GKGHGn6RkcdpkipMstP/?lang=es#>. Acceso: 9 ago. 2023.

ALFONSO, S. Identidad y Conflicto Lingüístico: El Caso de la Postulación del Portugués como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, Córdoba, v. 13, n. 13, p. 77-89, nov. 2020. ISSN 18533256. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31544>.

ANEP. **Documentos de la Comisión de políticas lingüísticas en la educación pública**. Montevideo: ANEP/CoDiCen, 2008.

BARRIOS, G. Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portugués fronterizos. In: Hora, D. da; Lucena, R. M. de (ORG.). **Política Linguística na América Latina**. João Pessoa, Ideia/Editora Universitaria, 2008. p. 79-103.

BARRIOS, G. *et al.* Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. **Iztapalapa**, México, v. 13, n. 29, p. 177-190, 1993.

BEHARES, L. Diglosia escolar en la frontera uruguaya con Brasil. Matriz social del bilingüismo. **Cadernos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 6, p. 228-234, 1984.

BEHARES, L.; BROVETTO, C. Políticas Lingüísticas en Uruguay: Análisis de sus modos de establecimiento. In: BROVETTO, C. (ORG.). **Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP**. Montevideo: ANEP, 2008. p.143–174.

BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid: Akal, 1985.



BROVETTO, C. Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 25–43, set. 2010. DOI: 10.1590/S0103-73072010000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8CmSfxDCNVrv8wsbyyK3qMd/?lang=es#>.

CARVALHO, A. Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. In: BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. (ORG.). **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Montevideo: ANEP/CEP, 2007. p. 49–98.

CLYNE, M. **Australia's Language Potential**. Sydney: UNSW Press, 2005.

VALLE, J. del (ED.). **La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español**. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2007.

ELIZAICÍN, A. El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña. **Letras de Hoje**, n. 20, p. 65–75, 1975.

ELIZAINCÍN, A.; BEHARES, L.; BARRIOS, G. **Nos falemo brasileiro: dialectos portugueses en Uruguay**. Montevideo: Editorial Amesur, 1987.

FALCÓN, P. **Identidades y actitudes lingüísticas en comunidades bilingües de la selva central**. 1. ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos/ Facultad de Letras y Ciencias Humanas/ Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, 2018. ISBN 9789972466335. Disponible en: <https://unmsm-web-static-files.s3.sa-east-1.amazonaws.com/fondo-editorial/open-access-book/191C.pdf>. Acceso: 9 ago. 2023.

FERNÁNDEZ, T.; RÍOS, A.; MARQUES, A. El lenguaje como factor de desigualdad en los aprendizajes en Pisa 2009: el caso de la frontera noreste de Uruguay con Brasil. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 119–135, 2016. DOI: 10.15448/1984-7289.2016.1.24239. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/24239>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GARCÍA DE LOS SANTOS, E. (2014). Actitudes lingüísticas en Uruguay. Tensiones entre la variedad y la identidad. **Bergen Language and Linguistics Studies**, [S. l.], v. 5, 2014. DOI: 10.15845/bells.v5i0.695. Disponível em: <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/695>. Acesso em: 4 dez. 2023.



GARCÍA-SANCHEZ, I. Multiculturalism and Its Discontents: Essentializing Ethnic Moroccan and Roma Identities in Classroom Discourse in Spain. *In*: ALIM, H.; RICKFORD, J.; BALL, A. (Org.). **Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race**. New York: Oxford University Press, 2016. p. 291–308.

GERTKEN, K.; AMENGUAL, M.; BIRDSONG, D. Assessing Language Dominance with the Bilingual Language Profile. *In*: LECLERCQ, P.; EDMONDS, A.; HILTON, H. (ORG.). **Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA**. Tonawanda: Multilingual Matters, 2014. p. 208–225. Disponível em: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/templeuniv-ebooks/detail.action?docID=1720825>. Acesso: 9 ago. 2023.

GUTIÉRREZ BOTTARO, S. E. Actitudes Lingüísticas en el Portugués Uruguayo: Marcas de una identidad. **Revista SURES**, n. 10 p. 107–120, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/729>.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and Profit Changing Discourses of Language: Capital and Nation-State. *In*: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (ORG.). **Language in Late Capitalism: Pride and Profit**. New York: Routledge, 2011. p. 1–21. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/templeuniv-ebooks/detail.action?docID=957501>. Acesso: 9 ago. 2023.

HENSEY, F. **The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border**. The Hague: Mouton, 1973.

KIRCHER, R.; ZIPP, L. (ORG.). **Research Methods in Language Attitudes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. DOI: 10.1017/9781108867788.

LAPAN, S.; QUARTAROLI, M.; RIEMER, F. **Qualitative research: An introduction to Methods and Designs**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

LEEMAN, J.; FULLER, J. **Hablar español en Estados Unidos: La sociopolítica del lenguaje**. St Nicholas House: Multilingual Matters, 2021.

LIPPI-GREEN, R. **English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2012. Disponível em:



<https://ebookcentral.proquest.com/lib/templeuniv-ebooks/detail.action?docID=958316>.

Acceso: 9 ago. 2023.

LÓPEZ, H. **Sociolingüística**. 2. ed. Madrid: Gredos, 2015.

MIRHOSSEINI, S. **Doing Qualitative Research in Language Education**. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. DOI: <https://doi.org/kd3n>.

NARVAJA DE ARNOUX, E.; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, v. 7., n. 1, p. 1–24, 2010. DOI <https://doi.org/dmh55m>.

NIÑO-MURCIA, M.; ZABALA, V.; DE LOS HEROS, S. La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio. En NIÑO-MURCIA, M.; ZABALA, V.; DE LOS HEROS, S. (Orgs). **Hacia una sociolingüística crítica: Desarrollo y debates**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2020. p. 11–50. ISBN 9789972519796.

NOSSAR, K. Ser docente de lengua en aulas de frontera: ¿un problema a resolver? *In*: ACEVEDO, F.; NOSSAR, K. **Educación y sociolingüística**. Montevideo: CUR/UDELAR, 2018. p. 301–320.

OROÑO, M. La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. *In*: ACEVEDO, F.; NOSSAR, K. **Educación y sociolingüística**. Montevideo: CUR/UDELAR, 2018. p. 321–351.

PILLER, I. **Linguistic Diversity and Social Justice**. New York: Oxford University Press, 2016.

RAMÍREZ RODRÍGUEZ, L. Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de Educación Básica en Huánuco: un análisis cualitativo. **Lengua y Sociedad**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 501–517, 2022. DOI: 10.15381/lengsoc.v21i1.22445. Disponible em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/22445>. Acceso em: 4 dic. 2023.

RIBEIRO-BERGER, I. The role of attitudes in the management of multilingualism in Brazilian schools located in the Brazilian-Paraguay border region. *In*: BUGEL, T.; MONTES-ALCALA, C. **New Approaches to Language Attitudes in the Hispanic**



and Lusophone World. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2020. p. 83-108.

SAN MARTIN CANTERO, D. Teoría fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. **REDIE, Enseñada**, v. 16, n. 1, p. 104-122, jan. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 9 ago. 2023.

SILVA-CORVALÁN, C.; ENRIQUE-ARIAS, A. **Sociolingüística y pragmática del español**. 2 ed. Washington: Georgetown University Press. 2017.

WALTERMIRE, M. The differential use of Spanish and Portuguese along the Uruguayan–Brazilian Border. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 15, n. 5, p. 509–531, jan. 2012. DOI: 10.1080/13670050.2011.637618. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2011.637618>. Acesso em: 04 dez. 2023.

WATT, D.; LLAMAS, C. **Language, Borders, and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

Recebido em: 01-10-2023

Aceito em: 04-12-2023

