



**Universidad Veracruzana**

**Instituto de Investigaciones en Educación**

**Maestría en Investigación Educativa**

Tesis

**Familias transmigrantes y prácticas lingüísticas internas: formación de  
competencias interculturales en la educación infantil**

Presenta

**Narcisa Enache**

Directora de tesis

**Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas**

Codirectora

**Dra. Laura Selene Mateos Cortés**

Xalapa, Veracruz, 2023

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

## **Agradecimientos**

A Marcos, mi mejor compañero de viaje, ¡muchas gracias por creer en mí y por impulsarme a cumplir mi meta de realizar esta investigación.

A mi hija Nayra y a mi hijo Matei, ¡muchas gracias por su paciencia, por su amor incondicional y por sus ánimos!

A mi madre Voica y a mi padre Ion por su mirada de amor y orgullo. ¡Muchas gracias!

A mi suegra, mis cuñadas, mis sobrinas y mi sobrino, mi familia mexicana adoptiva, ¡muchas gracias por su soporte y por su amor!

A mis amigas y amigos por su constancia en estar presentes cuando las y los necesité, ¡gracias!

A mis compañeras y compañeros de la maestría, ¡muchas gracias por sus reflexiones y por sus valiosos conocimientos compartidos!

A mi directora Lilia Irlanda Villegas Salas y a mi codirectora Laura Selene Mateos Cortés, ¡muchas gracias por su compromiso y por su orientación valiosa que me han brindado!

A la línea de Estudios Interculturales, ¡muchas gracias por la guía de las y de los profesores!

A todos los docentes de la Maestría en Investigación Educativa, ¡muchas gracias por su dedicación, paciencia y por su valioso trabajo académico!

A todo el cuerpo administrativo del Instituto de Investigaciones en Educación, ¡muchas gracias por su amable atención y por todo el apoyo brindado!

A las personas que han colaborado conmigo durante el trabajo de campo, ayudando a construir esta investigación, ¡muchas gracias por permitirme aprender a su lado!

A las y los lectores, ¡muchas gracias por sus atentas observaciones! Sin duda, enriquecen mucho este trabajo.

Aprecio a cada una y a cada uno de los involucrados en la realización de este trabajo de investigación. Me siento muy afortunada de haber estado rodeada de su sabiduría.

¡Muchas gracias!

# Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Locus de enunciación .....</b>	<b>11</b>
2.1 ¿Cómo me llamo?.....	12
2.2 ¿Qué nombre prefiero y por qué? .....	14
2.3 ¿Qué lenguajes y lenguas conocí en mi primera y segunda infancia? .....	16
2.4 ¿Cuáles han sido mis pautas de migración?.....	18
2.5 ¿Cómo he experimentado el caminar por el sendero de la maternidad bilingüe? .....	20
<b>3. Planteamiento del problema .....</b>	<b>24</b>
3.1 Antecedentes .....	26
<b>4. Marco teórico .....</b>	<b>33</b>
4.1 La familia como sujeto social que educa en la etapa infantil.....	33
4.2 Educación familiar .....	36
4.3 Prácticas lingüísticas familiares en contexto transnacional .....	40
4.4 La movilidad y los derechos lingüísticos en familias transmigrantes .....	45
4.5 Implicaciones en la transmisión de lenguas dentro del núcleo familiar transmigrante .	52
4.6 Escuela monolingüe y monocultural y su relación con las familias transmigrantes plurilingües e interculturales .....	57
<b>5. Metodología .....</b>	<b>65</b>
5.1 Selección metodológica.....	65
5.2 Posicionamiento epistemológico y ético de la investigación .....	66
5.3 Estrategias metodológicas .....	69
5.4 Muestreo .....	72
5.5 Descripción del muestreo .....	74
5.6 Justificación del muestreo .....	84
<b>6. Interpretación y análisis de datos .....</b>	<b>86</b>
6.1 Selección metodológica para el análisis de la información de campo .....	86
6.2 Ruta metodológica para la creación de una guía de campo .....	88
<b>7. La teorización de los datos empíricos .....</b>	<b>92</b>
7.1 Familia y su círculo social amplio: la educación en red .....	94
7.2 Las competencias intergeneracionales y la transmisión de conocimientos tradicionales	

<b>7.3 Procesos migratorios y pautas lingüísticas intergeneracionales: el uso de las lenguas para comunicar y comunicarse .....</b>	<b>108</b>
<b>7.4 La jerarquización de las lenguas y la dificultad para hablar la lengua no vehicular...</b>	<b>119</b>
<b>7.5 La construcción de la identidad y la alteridad/otredad.....</b>	<b>130</b>
<b>8. Conclusiones .....</b>	<b>139</b>
<b>9. Bibliografía .....</b>	<b>149</b>
<b>10. Anexos .....</b>	<b>161</b>
<b>I. Primer cuadro del guión de entrevista semiestructurada.....</b>	<b>161</b>
<b>II. Segundo cuadro del guion de entrevista semiestructurada .....</b>	<b>166</b>
<b>III. Primera guía de campo.....</b>	<b>172</b>
<b>IV. Segunda guía de campo .....</b>	<b>174</b>
<b>V. Hoja de consentimiento informado para entrevista semiestructurada .....</b>	<b>180</b>
<b>I. Extractos de entrevista, a modo de ejemplo de transcripción y categorización .....</b>	<b>181</b>

## 1. Introducción

Doy inicio a este trabajo planteando un locus de enunciación construido como un intertexto, siguiendo la idea que comparte Franco Ferrarotti (2007), según la cual toda investigación supone una indagación de la investigadora. En este escrito, diversas voces teóricas guían mi relato de vida con el objetivo de realizar una narración en torno a los siguientes ejes temáticos: nombre, lenguas, migración, interculturalidad y maternidad bilingüe. De esta manera, pretendo plasmar a nivel textual mi interés personal por los temas centrales de esta investigación, como lo son la educación familiar, las competencias interculturales, las familias, las prácticas lingüísticas y las identidades.

Por consiguiente, como reflejo, por un lado, de las subjetividades plasmadas dentro de mi locus de enunciación y, por el otro, de preocupaciones teóricas y de una tradición académica, se desprenden tres supuestos que dan lugar a las preguntas de investigación, expuestas a nivel textual dentro del planteamiento del problema. Las preguntas giran en torno a las formas o maneras en las que las familias transmigrantes educan a sus hijas e hijos a través de sus prácticas lingüísticas internas. Asimismo, se pretende explorar cómo influye la transmisión de lenguas que las familias transmigrantes llevan a cabo dentro de su núcleo familiar en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos. La última pregunta tiene que ver con las motivaciones que las madres y los padres transmigrantes y plurilingües tienen para transmitir la lengua materna o paterna a sus hijas e hijos.

Dentro del planteamiento del problema, defino de forma resumida los conceptos de familias transmigrantes (transnacionales y transregionales), lengua vehicular, competencias interculturales, así como el bilingüismo y el plurilingüismo. Por el otro lado, entre los trabajos teóricos citados dentro de los antecedentes, que justifican la relevancia y pertinencia de esta investigación, se encuentran la investigación de Gunther Dietz, Laura Selene Mateos Cortés, Yolanda Jiménez Naranjo y Guadalupe Mendoza Zuany (2009) sobre la interculturalidad. Para abordar el tema de la interculturalidad y del multiculturalismo también cito a Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg, evidenciando las fuertes críticas hacia los programas de acción afirmativa dentro del marco del multiculturalismo.

Además, para plantear la idea de comunidad transnacional traigo a la discusión las propuestas de Federico Besserer (1999) y, a través de la autora Adriana Zapata Martínez (2016) toco el tema de la reestructuración del concepto de familia dentro de un ambiente transmigrante. Por último, se destacan los trabajos de Shahzaman Haque (2019), de Isabelle Léglise (2019) y de Consuelo Serio (2019), que resultan de gran relevancia para esta investigación, ya que enfatizan la importancia del estudio de la familia transnacional y de sus políticas lingüísticas, denominadas en este trabajo como prácticas lingüísticas.

Dentro del marco teórico intento complementar algunos de los conceptos y temas que abordan los antecedentes citados anteriormente. En el primer capítulo 4.1, titulado *La familia como sujeto social que educa en la etapa infantil*, se cuestiona una definición unívoca del concepto familia, sobre todo cuando hablamos de una familia transmigrante y plurilingüe y se contrastan, por un lado, una definición que remite a una acción de cuidado de José Gimeno Sacristán (2003), y, por el otro, una definición etnometodológica de Pierre Bourdieu (1994). Asimismo, Iulia-Elena Hossu (2019) enfatiza que, bajo el fenómeno de migración, hablamos sobre una reestructuración de las prácticas internas de la familia y Julia Cerda Carvajal (2014) define a una familia transnacional como a una familia que va más allá del marco de una nación. Sin embargo, en este trabajo se centra la atención en las subjetividades y matices presentes a la hora de interiorizar e interpretar el concepto de familia. A continuación, discuto el concepto de familias transmigrantes entendidas como familias cuyos miembros, en ocasiones, tienen un origen cultural distinto, enfatizando la lejanía del país de origen o de la región geográfica de origen de al menos uno de los miembros.

Sigo construyendo el marco teórico dentro del apartado 4.2, *Educación familiar*. Este acto educativo de la familia tiene que ver con la transmisión de un capital cultural a través de la socialización, dentro de los espacios de convivencia e integración diaria. A través de León Olivé (2009) hablo sobre una posible democracia participativa, es decir sobre la participación activa de diversos miembros de la familia para la realización de este acto educativo. Dentro de la educación familiar cobran gran relevancia la trascendencia de los conocimientos tradicionales para concientizar una historicidad cultural y lingüística distinta, tanto individual como colectiva. El conocerse y comprenderse resulta esencial según Edgar Morin (1989), cuanto más en un espacio

de transmigración, para evitar el etnocentrismo y dejar de cultivar y apoyar los racismos. En este sentido se aborda el concepto de antropodiversidad de Antoní Jesús Aguiló Bonet (2010), relacionado con pluralidad, diversidad y diferencia, marcando la necesidad de llevar a cabo traducciones transculturales, que propone Boaventura de Sousa Santos (2005), una especie de diálogos que se pueden realizar entre culturas con la intención de poner de manifiesto estas diversidades y conectarlas. Por otra parte, deseo enfatizar la dimensión afectiva de la educación familiar, a través de la transmisión de la lengua materna y paterna. Creo que esto apoya el proceso de reconocerse desde el punto de vista histórico, social y cultural, y de reconocer también al otro desde una diversidad que nutre.

A continuación, dentro del apartado 4.3, se intenta un abordaje teórico más detallado de las prácticas lingüísticas familiares, ya que la lengua puede influir en lo que Ángel I. Pérez Gómez (2010) denomina creencias implícitas de las niñas y de los niños. Por lo tanto, la transmisión de las lenguas puede llegar a influir en la formación de sus competencias interculturales. A través de Pierre Bourdieu (1985) me refiero a la transmisión de un habitus lingüístico, es decir, la transmisión de formas interiorizadas de la lengua materna y paterna como una forma de resistencia a la imposición de una lengua vehicular.

Con lo cual, hablamos sobre unas implicaciones culturales y sociales para las niñas, niños, madres y padres dentro del proceso de transmisión y aprendizaje lingüístico, tal y como lo plantea Shahzaman Haque (2019). Estas implicaciones culturales y sociales forman parte del capital transmitido a la siguiente generación, capital determinado por distintos factores socio-económico-culturales que acompañan cada contexto familiar. A este capital se le puede dar uso de forma inconsciente, tal y como lo plantea Isabelle Léglise (2019), o de forma consciente, potenciándolo, tal y como lo deja ver la investigación de María García Cano en colaboración con las otras autoras y autores (2010).

Ahora bien, dentro del capítulo teórico 4.4, titulado *La movilidad y los derechos lingüísticos en familias transmigrantes*, podemos ver que la formación de este capital cultural y lingüístico está relacionada con el desarrollo de un capital económico. Tiene que ver con una movilidad física que lleva a una movilidad social también. Por lo tanto, se aborda el tema de la libertad económica que se puede alcanzar a través de la mercantilización lingüística, es decir, el aprendizaje de las lenguas

vehiculares en detrimento de las lenguas maternas y paternas no dominantes. El tema de las lenguas como mercancías viene abordada por Esteban Ramallo (2019) y por Robert Hobbs (2016).

Por otro lado, centro la atención en la diversidad lingüística y cultural que se impulsa a nivel normativo para cumplir con una presión nacional e internacional. Sin embargo, la situación resulta mucho más compleja en la práctica. Para luchar por sus derechos lingüísticos y evitar la mercantilización de las lenguas, hay diversas estrategias de hibridación, Homi K. Bhabha (1999), que miembros de familias transmigrantes adoptan, como el *code-switching*, el *code-meshing* y el translenguaje. Estas acciones no tienen solo valor instrumental, ya que tales estrategias implican tanto la transmisión de una lengua como de una cultura, que tiene que ver con ideologías, valores y emociones.

Con lo cual, parece que la transmisión de la lengua se lleva a cabo para apoyar a las hijas e hijos de familias transmigrantes a dialogar, comunicar e integrarse. A partir de la perspectiva teórica compartida en el último capítulo teórico 4.5, titulado *Implicaciones en la transmisión de lenguas dentro del núcleo familiar transmigrante*, considero que podríamos deducir como motivación para transmitir las lenguas a sus hijas e hijos la formación de competencias interculturales. Estas vienen definidas aquí como unas competencias del saber hacer y del saber ser, y que se utilizan principalmente en contextos de diversidad social y cultural. Se vislumbran como capacidades y aptitudes, a través de cuales las personas, como agentes sociales activos, pueden participar en la construcción de una sociedad más respetuosa de la diversidad de diversidades.

Asimismo, creo que a través de las competencias interculturales se forma también una identidad transmigrante desterritorializada, dentro de un espacio híbrido. Entre otras identidades que voy abordando está la identidad del residente extranjero de largo plazo a través de Gayatri Spivak (2017). Por el otro lado, cuestiono la posibilidad que propone Stuart Hall (2000) de decidir su identidad, ya que implica el acceso al poder de decidir, lo cual no está al alcance de todas y todos.

Sin embargo, esta identidad que se va formando dentro de un espacio híbrido, lo hace a través de la transmisión de lenguas también. Resalto aquí la importancia de transmitir la lengua



materna o paterna no vehicular en un ambiente escolar monolingüe y monocultural. Según Jenifer Kenzil (2002) una de las dificultades que necesitamos enfrentar para transformar la escuela en un espacio intercultural es el papel de institución asimilacionista de la escuela, que está al servicio del Estado homogeneizador. Una diversidad de 7.097 lenguas distintas en el mundo, registradas en el año 2021, y más de 3000 lenguas de señas distintas afrontan esta intención de uniformidad que promueve la escuela en general. En este sentido, se ofrecen datos sobre las lenguas maternas con más de 10 millones de hablantes en el mundo y sobre la diversidad lingüística a nivel global.

Sin embargo, para llevar a cabo diálogos interculturales entre escuelas y familias transmigrantes, Boaventura de Sousa Santos (2020) propone realizar acciones que impliquen pasar de un proceso de aculturación y transculturación a un proceso de mestizaje cultural. Hablamos, por lo tanto, de adaptación, pero dentro de un mestizaje cultural esto tiene que ver con relaciones de poder menos desequilibradas entre culturas de origen y las dominantes.

En cuanto al abordaje metodológico, en este trabajo se opta por una metodología cualitativa, para ofrecer lo que Antonio Bolívar Botía (2002) llama una *visión binocular*, a través de cual se pretenden fundir las observaciones de las y los colaboradores con las observaciones de la investigadora. Se ha llevado a cabo un proceso cíclico, un ir y venir entre lo teórico y lo empírico, tal y como también lo plantea Carlos Arturo Monje Álvarez (2011).

Dada la importancia y relevancia de una perspectiva emic, el posicionamiento epistemológico es la hermenéutica y la fenomenología, ya que lo que pretendo es interpretar e intentar comprender el mundo del/a otro/a. En este sentido, he intentado establecer una red de comunicación y de colaboración para la realización de este trabajo, priorizando las experiencias y conocimientos en constante devenir de las y de los colaboradores. Se ha llevado a cabo una construcción intersubjetiva de conocimientos, ya que la neutralidad no constituye aquí el punto de partida ni de llegada.

Resulta importante mencionar que se les llama colaboradores a las y a los participantes por la co-labor o el trabajo compartido que han realizado para la construcción de esta investigación. Las personas que aceptaron participar en este trabajo son miembros de nueve familias transmigrantes y plurilingües, que presentan diversas pautas de migración. Se ha trabajado con un

total de 15 colaboradores, cuya descripción detallada se puede consultar más adelante (ver capítulo 5.5), dentro del apartado metodológico. Entre las familias participantes encontraremos las siguientes lenguas maternas y paternas: tseltal, ch'ol, español, inglés, rumano, ruso, kannada, alemán, etc. Su ruta migratoria incluye países como México, Rumania, Inglaterra, Cuba, Bolivia, Francia, Canadá, India, Alemania.

He procurado llevar a cabo un acercamiento ético con las y con los colaboradores a través de un consentimiento informado escrito, que se ha ido reafirmado constantemente a través de lo que Begoña Abad Miguélez (2016) llama conversaciones éticas. El siguiente paso fue llevar a cabo entrevistas semiestructuradas en dos fases para llegar a reflejar el conocimiento empírico. Es importante mencionar que, tal y como lo plantea también Guillermo Henríquez (2002), la virtualidad, a través de cual realicé las entrevistas, ayudó a disminuir ciertas barreras temporo-espaciales e hizo posible el compartir.

Por otra parte, para llevar a cabo el análisis e interpretación de la información de campo, opté por una categorización con enfoque etnográfico. No obstante, se puede observar una fuerte influencia del enfoque biográfico-narrativo dentro del abordaje textual de las categorías emic, que inicialmente no estaba contemplado; con lo cual, aunque los contextos específicos de campo no han sido condiciones muy cotidianas, la mirada etnográfica tiene que ver aquí con el objetivo de estudiar la diversidad humana, las experiencias y las percepciones sociales de las personas. Todo esto se puede ver reflejado dentro del discurso narrativo de las y de los colaboradores.

Quisiera resaltar la relación e interacción compleja y dinámica entre los datos y la teoría, como un análisis en proceso, siguiendo la idea de Amanda Coffey y Paul Atkinson (2003) de que el análisis nunca es completo, refleja unos resultados en tránsito. En este sentido, he optado por ilustrar las categorías etic y emic con una espiral abierta, con la intención de reflejar una interrelación que puede ser infinita entre las categorías. Esta interrelación puede siempre llevar al descubrimiento de nuevas categorías. Asimismo, dentro de la espiral podemos observar once categorías emic, que ulteriormente han sido organizadas por su nivel de relación en cinco apartados y se han abordado a nivel textual.

Por lo tanto, comienzo el sendero del análisis e interpretación de los conocimientos compartidos por las y los colaboradores, con el apartado empírico 7.1, donde enfatizo la importancia de la familia y de su círculo social amplio en el proceso de socialización para lograr una educación en red, en comunión, dentro de cual nos educamos en conjunto, tal y como también lo sostiene Freire (1970).

Las personas que han participado en el estudio reflejan en su discurso que este proceso de socialización y de educación en red puede ser tanto natural como intencional, consciente. De igual manera se observa que este proceso apoya, regulariza e influye distintas dinámicas de familias transmigrantes para formar y consolidar las competencias interculturales de sus miembros. Con lo cual, del discurso narrativo de las y de los participantes interpreto que este tipo de educación en red se convierte en una especie de capital familiar intergeneracional: el círculo social pasado de las abuelas y abuelos, presente, de las madres y padres que influye en el futuro de las hijas e hijos.

A continuación, toco el tema de la traducción transcultural que implica este tipo de educación en red, según el abordaje de Irlanda Villegas (2019), que tiene que ver con intercambios gestuales, rituales y performativos que se realizan en el acto educativo, y que también se vinculan con la formación y desarrollo de las competencias interculturales. Asimismo, dentro del apartado empírico 7.2 estas competencias interculturales vienen definidas por las y los colaboradores como unas competencias intergeneracionales del saber-hacer y del saber-ser en constante devenir.

Las competencias interculturales se relacionan también con la transmisión de conocimientos tradicionales. Para definir los conocimientos tradicionales, dentro del mismo apartado 7.2, titulado *Las competencias intergeneracionales y la transmisión de conocimientos tradicionales*, retomo la definición de cultura de Gilberto Giménez (2004), entendida como representaciones sociales compartidas. Estos conocimientos tienen que ver con la cultura que se encuentra en las casas, en las familias, esa idea de cultura humana como “mosaico” sostenida por Esteban Krotz (2004) también. Se resalta la importancia de la transmisión de los conocimientos tradicionales, o del patrimonio cultural, para comprenderse a nivel individual y después integrarse en una historicidad compartida.

Continuando, dentro del apartado 7.3 planteo la idea de que las pautas de migración y las prácticas lingüísticas de las y de los colaboradores, al igual que el patrimonio cultural, se construyen también de forma intergeneracional y constituyen un capital simbólico. Elijo interpretar el capital simbólico en sentido bourdiano, como un habitus heredado o como formas de ser, estar y hacer, en este caso relacionado con las pautas de migración intergeneracionales y con las prácticas lingüísticas de las y los colaboradores. Por lo tanto, la formación y transformación de sus pautas migratorias influye directamente en la formación y transformación de sus prácticas lingüísticas. Con lo cual, todo este capital cultural se transmite a través de la lengua materna y paterna a la siguiente generación para satisfacer su necesidad comunicativa con el mundo globalizado en general, necesidad que viene determinada por sus propios movimientos migratorios.

No obstante, esta motivación de transmitir la lengua materna y paterna para satisfacer una futura necesidad comunicativa de sus hijas e hijos está también relacionada con una jerarquización lingüística. El tema se comienza a abordar dentro del apartado 7.4, titulado *La jerarquización de las lenguas y la dificultad para hablar la lengua no vehicular*, ya que los participantes en este trabajo expresan una consciencia sobre esta jerarquía lingüística a nivel nacional e internacional. En algunos casos esto funciona como una motivación para transmitir la lengua materna o paterna con más prestigio. Dicho esto, toco la temática del mercado lingüístico dominante a través de Pierre Bourdieu y Luc Boltanski (1975), que tiene que ver con la mercantilización lingüística que se plantea dentro del marco teórico también. Considero que esto tiene que ver con las oportunidades de crecimiento social y cultural que las madres y padres transmigrantes pueden ofrecerles a sus hijas e hijos a través de la transmisión de ciertas lenguas con más prestigio.

Por otra parte, las personas participantes en la investigación enfatizan la dificultad para hablar y transmitir ciertas lenguas no vehiculares o no dominantes. Abram de Swaan (2001) guía el discurso textual sobre las lenguas dominantes y las lenguas periféricas y regreso al diálogo con Pierre Bourdieu Luc Boltanski (1975) quienes sostienen, al igual que Enrique Hamel (2005) que las lenguas oficiales se imponen a raíz de factores históricos y políticos. En este sentido, a nivel empírico, algunos participantes cuestionan la noción de lengua minoritaria, comparten sobre la escasez de recursos (orales y escritos) en la lengua no vehicular y sobre un esfuerzo consciente

(estrategias pensadas) e intergeneracional que se necesita llevar a cabo para transmitir lenguas no dominantes.

Por último, planteo el tema de la construcción identitaria y de la alteridad/otredad dentro del apartado empírico 7.6 en el cual los colaboradores reflejan como elementos constituyentes de su identidad en un ambiente de hipermovilidad la lengua, el país de origen, la nacionalidad, la cultura (gastronomía, conocimientos tradicionales como juegos, fiestas, cuentos, leyendas), sus pautas migratorias y el trabajo que desempeñan. En algunos otros casos hablan sobre cierto orgullo que implica la construcción identitaria pero también sobre un cierto limbo de identidad.

Este diálogo empírico viene guiado por Ofelia García y Heather Homonoff Woodley (2015), quienes hablaban desde el marco teórico sobre una autorreflexión de las personas inmersas en diversos contextos culturales. Considero que entre las motivaciones por transmitir la lengua materna o paterna está el objetivo de apoyar la construcción de la identidad de sus hijas e hijos, para evitar este conflicto identitario. En este sentido, a nivel teórico, Luís Dutch (2002) habla sobre la lengua como una de las estructuras de acogida que resulta ser una parte esencial de la identidad. Por el otro lado, Amin Maalouf (2004) enfatiza la idea, que los participantes en el estudio sostienen también, de lo singular e insustituible de cada persona a la hora de identificarse o de negarse a hacerlo. Asimismo, se ofrecen dos ejemplos de experiencias de residentes permanentes, tema abordado también por Gayatri Spivak (2017) dentro del marco teórico.

Por último, se comienza a hablar sobre la alteridad y otredad cuando las y los colaboradores se llegan a significar a sí mismos a través de la narración que las y los demás hacen de ellas/ellos también. En este sentido se cita a Ricoeur (2009) con la idea de ipseidad, o la idea de uno mismo como otro, que tiene que ver con reflejos que uno transparenta de los demás y con reflejos que los otros transparentan de uno mismo. La mirada del otro sobre una/o misma/o puede resultar en ciertos privilegios/beneficios para el que está siendo observado, siempre dependiendo de su origen histórico, geográfico, cultural y lingüístico. Asimismo, uno de los colaboradores comparte su reflexión empírica sobre lo que Amin Maalouf (2004) se cuestionaba, acerca de los crímenes que se hacen en nombre de la identidad, reflexión que motiva la elección de la trayectoria lingüística y de migración del colaborador.

Para concluir, este trabajo se propone como una aportación a los estudios del ámbito de la investigación educativa, con enfoque intercultural y de migración y a los estudios lingüísticos, centrados en las prácticas lingüísticas o políticas lingüísticas entre los miembros de familias transmigrantes. Estas contribuciones vienen resaltadas dentro de las conclusiones, al igual que los logros y limitantes teóricos y metodológicos. De igual manera, dentro de las mismas conclusiones, planteo los temas emergentes que podrían abordarse con reflexiones más profundas dentro de futuras investigaciones.

## 2. Locus de enunciación

Este escrito autobiográfico está pensado como un relato de vida,<sup>1</sup> que viene aquí entendido como la narración de una vida tal y como la persona la ha vivido y/o cuenta” (Bolívar y Domingo, 2006, p.5). Sin embargo, Bertaux (cit. en Vega Ramírez, 2018) plantea el relato de vida como “un extracto de esa vida, centrada en un momento en particular, o en torno a un tema en específico”. En este caso, la intención es llevar a cabo una narración a nivel textual de mi vida, en torno a los siguientes ejes temáticos: nombre, lenguas, migración, interculturalidad y maternidad bilingüe.

Me resulta esencial comenzar a migrar por este trabajo con la intención de plasmar a nivel textual mi interés personal por el tema que abordaré a continuación, por lo que compartiré un poco sobre mi trayectoria de migración y sobre mi trayectoria lingüística antes de acercarme teóricamente a algunos de los temas centrales de esta investigación como lo son la educación familiar, las competencias interculturales, las familias, sus prácticas lingüísticas y la identidad.

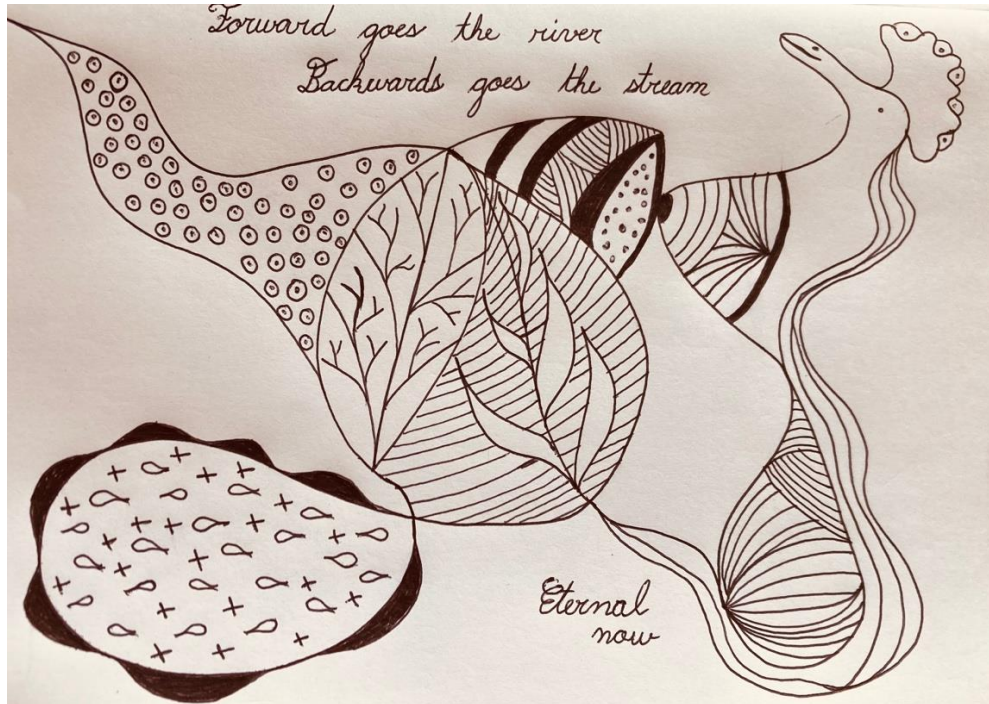
Elijo llevar a cabo este relato de mi vida porque estoy de acuerdo con la idea de que “todo investigador es también un investigado” (Ferraroti, 2007, p.17). Mi intención es realizar este escrito como una especie de entrevista, de tal forma que habrá algunas preguntas que me han surgido, a partir de la propia investigación y que guiarán mi discurso narrativo. De igual manera, este relato de mi vida tiene una intención ética, de correspondencia con las y con los colaboradores de este trabajo. Dado que durante el análisis e interpretación de lo empírico que ellas y ellos me han compartido, he optado por dialogar sus voces con voces teóricas, guiarán mi relato de vida diversas voces teóricas también en una especie de intertexto.

Pienso este relato de vida como una resurrección del pasado, parte de un eterno ahora y de una historicidad compartida, que seguirá fluyendo. He elegido ilustrar el relato de mi vida con el

---

<sup>1</sup> La escritura de mi relato de vida, en forma de locus de enunciación, ha tenido una resurrección, es decir una transformación, a través de la experiencia educativa “La dimensión biográfica en la investigación educativa”, impartida por la Dra. Irlanda Villegas y por el Dr. José Luis Suárez durante el período agosto 2022-enero 2023, y a través del compartir que hemos realizado entre las y los participantes.

siguiente dibujo de un pavo real que se nutre del pasado para recuperar su plumaje,<sup>2</sup> y que seguramente volverá a perder su plumaje y a necesitar repetir el proceso, como una resurrección contante necesaria.



Elaboración propia, 2022

## 2.1 ¿Cómo me llamo?

Llegué al mundo una noche de 29 de junio de 1988 y me nombraron Narcisa. Me nombraron así porque la hija de mi madrina se llamaba Narcisa y también una cantante que a mi madre le gustaba en ese entonces. Dice Bourdieu que “el nombre es el testimonio visible de la identidad del que lo lleva a través de los tiempos y de los espacios sociales” (Bourdieu, 2011, p. 125). A este nombre ya lo habían paseado. Me tocaba a mí darle una nueva identidad, vestirlo nuevamente.

---

<sup>2</sup> Pretendo hacer referencia aquí a la pérdida, durante el invierno, del plumaje del pavo real y a la recuperación de sus bellas plumas en primavera. Para profundizar sobre el tema se puede consultar el artículo de Martí Domínguez (2000), entre otras autoras y autores que han tratado el tema, sobre el simbolismo del pavo real en la pintura, que se encuentra dentro de la bibliografía de este trabajo.



Mi nombre sufrió una transformación debido a los espacios interculturales<sup>3</sup> y las necesidades de comunicación que se me fueron presentando. Me cuenta mi madre que mi abuelo materno no podía de ninguna manera pronunciarlo y preguntaba, cuando lo visitábamos por qué mi madre y mi padre no habían optado por otro nombre más sencillo de pronunciar. Resulta que las palabras de mi abuelo se hicieron realidad a través de mi trayectoria terrenal.

Sin embargo, he llegado a la conclusión de que, si bien ha sido recurrente el dicho de mi abuelo de “No puedo pronunciar este nombre”, en diversos espacios de socialización, este ha sufrido una especie de translenguaje<sup>4</sup> fonético, según la necesidad comunicativa que se ha presentado. García (como se citó en Villegas, 2016) opina que el translenguaje “se basa en el principio de que los hablantes bilingües seleccionan características de las lenguas, pues a partir de ese repertorio acomodan con flexibilidad sus prácticas lingüísticas en maneras que responden adecuadamente a sus situaciones comunicativas”.

No percibí tanto este translenguaje durante 20 años de residir en Rumania, pero la falta de practicidad fonética<sup>5</sup> de mi nombre, que mi abuelo materno externaba, se hizo más visible cuando migré de allí. Primero me di cuenta que en España mi nombre ya no sonaba igual. Ya tenía dos “s” en mi nombre que hasta entonces yo no había escuchado. Comentaba antes sobre el translenguaje, porque en España, cuando me preguntaban por mi nombre, en este nuevo espacio cultural y lingüístico, yo me presentaba como Narcisa y pronunciaba igual, tanto la “c” como la “s”, para satisfacer una necesidad de una comunicación fluida.

En cambio, en Turquía, mi nombre tuvo un cambio muy notable. Lo único que conservó fueron las dos letras iniciales. Después de haber intentado presentarme en varias ocasiones, y observando la dificultad de las personas de pronunciar mi nombre, un compañero y amigo de trabajo me dijo “Aquí nadie va a poder pronunciar tu nombre. Te llamaremos Naghi, ¿estás de

---

<sup>3</sup> La noción de interculturalidad que aquí deseo reflejar es el contacto y convivencia entre diversas culturas, incluidas las culturas familiares con las que tuve contacto a lo largo de mi vida. Con espacios interculturales me refiero a aquellos espacios en donde diversas cosmovisiones coexisten e interactúan dentro de una sociedad en transformación, a veces confrontándose, otras veces negociando la justicia e igualdad.

<sup>4</sup> Se entiende aquí por translenguaje el uso dinámico y móvil de las lenguas. Se puede consultar una definición más detallada dentro del apartado 4.4 del Marco teórico.

<sup>5</sup>La definición que ofrece RAE (Real Academia Española) es la siguiente: “Dicho de un alfabeto, de una ortografía o de un sistema de transcripción: Que trata de establecer una relación biunívoca entre los sonidos del habla y su representación escrita”. Recuperado de: <https://dle.rae.es/fonético>

acuerdo?”. Me gustó el nuevo nombre que me propuso y lo acepté. Esta segunda vez que me nombraron se me pidió la opinión, algo que me agradó bastante.

Tal y como citaba a García (2009) líneas arriba, tanto las personas que me rodeaban, como yo misma, realizábamos el translenguajeo a nivel fonético de mi nombre, ya que las dos partes involucradas en la comunicación seleccionábamos características de diversas lenguas con la intención de acomodar nuestras prácticas lingüísticas para que respondieran a situaciones diversas de comunicación. En otras palabras, llevábamos a cabo este proceso para que mi nombre pudiera ser pronunciado y pudiera fluir dentro del diálogo intercultural que estábamos efectuando. Me parece importante mencionar que opto también por presentarme como Narcisa, con la fonética de la lengua rumana, como un acto de resistencia lingüística, en el sentido que también comparte Van Parijs (2002), de buscar un reconocimiento mutuo a nivel lingüístico y cultural, dentro de un diálogo intercultural.

Sin embargo, para seguir con la ruta de mi nombre, este tomó nueva vestimenta en Polonia, donde me fui presentando varias veces como Naghi (ya había interiorizado mi nuevo nombre y presentarme como tal me resultaba muy natural), hasta que, a pocos días de mi llegada me dijeron que mi nombre significaba “hombre desnudo”. Hubiera sido bueno que fuera un sentido metafórico de un ser despojado de ciertas cuestiones terrenales innecesarias para transitar por el universo, o algo similar, pero me avisaron que el sentido era literal. Con lo cual me llamaron Nai y poco a poco empecé a voltear cuando lo escuchaba.

En Francia los cambios fueron más bien fonéticos, tanto para Naghi (que seguí utilizando por elección dentro de diálogos coloquiales) con una fuerte “i” en francés, como para Narcisa, con la “r” como una “j” española, y con una “c” y “s” con una pronunciación de “s” en español. Por último, en México, utilicé una galería de nombres: Narcisa, Narci (que solo utilizaban personas muy cercanas como amigos y familiares de mi infancia para llamarme) y Naghi, escrito para efectos fonéticos como Nagui.

## **2.2 ¿Qué nombre prefiero y por qué?**

Visualizo la cuestión del mi nombre de la siguiente manera: Vine al mundo desnuda y me pusieron la manta del nombre para materializarme.

## **De nombres**

*Mi nombre me viste*

*Y yo me desvisto,*

*Intento...*

*No corre conmigo,*

*Ni yo le camino encima.*

*Se va escribiendo*

*Como jeroglíficos mudos.*

*Tachado descansa y renace.*

*Me lo como a veces,*

*Y digiero su esencia*

*En partes...*

*Hay siembra de nombres*

*Y yo no cosecho ninguno,*

*Me brotan.*

Narcisa Enache

### 2.3 ¿Qué lenguajes y lenguas conocí en mi primera y segunda infancia?

Recuerdo siempre estar fascinada con las formas de comunicar(me) con el mundo alrededor. Por un lado, conocí la música como una manera de relacionarme, ya que mi madre formaba parte de un *taraf* (pequeño conjunto de música folclórica, más cerca de un género de música gitana que de música tradicional rumana) durante mi infancia. Cuando la invitaban a cantar en bodas, mi hermano y yo la acompañábamos. Me fascinaba observar cómo la misma canción que había cantado mi madre en una boda hacía una semana, en otra producía otro efecto en las personas que la escuchaban, pero también similitudes, tanto en los pasos de baile y movimiento corporal en general como en reacciones de acompañar al canto.

Entendí perfectamente que me puedo comunicar a través del canto y del baile con el mundo y conmigo misma. La comunicación interna a través del canto me la transmitió también mi madre. A veces la observaba enredada, era difícil leerla, comprenderla con claridad, entonces ella comenzaba a cantar diversas canciones que poco a poco me permitían verla y ella cambiaba de estados de ánimo a través de la música. Percibí la música como una fuente de comunicación interior muy poderosa. A veces mi madre me sentaba, cuando era muy pequeña, alrededor de 4-5 años, en una sillita que mi padre me había fabricado, y me enseñaba canciones. “Te voy a cantar una estrofa pequeña y tú la repites conmigo, ¿sale?” me decía. Conectábamos y nos comunicábamos. Nuestro diálogo musical implicaba una escucha sonora del alma también.

Otro lenguaje que conocí de niña fue el tejido de mi abuela, que también practicaban mi madre y la madre de mi madrina. Observaba formas distintas de tejer y de dialogar con el tejido y con el mundo alrededor. Mi madre nos tejía prendas a mí, a mi hermano y a mi padre. Para el siguiente invierno destejía las prendas y las tejía con otra puntada, moldeaba otro diálogo. Como una forma de reciclar palabras: si las pronuncias en otro orden el efecto puede ser distinto. Es como la narración escrita que estoy construyendo ahora de mi vida, distinta del primer locus de enunciación que había redactado a inicios de la escritura de tesis. Con esto se demuestra que “el relato no es estático... El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación” (Ferraroti, 2007, p.31). El proceso de reciclaje del anterior locus de enunciación, como un nuevo tejido, del mismo estambre, pero con nueva puntada,

una reorganización de palabras, llega a comunicar(me) de forma distinta con el mundo (colaboradoras/es, lectoras/es).

En cuanto a otros lenguajes que conocí en mi primera infancia, puedo evocar el regreso de los pájaros en primavera. Mi padre tenía una escalera de madera que llegaba hasta el tejado de nuestra casa. En el punto de unión de los muros de la casa y el tejado se instalaban los pájaros con sus nidos en primavera. Mi padre nos pedía apoyo para avisarle cuando viéramos que se cayera un polluelo de los pájaros al suelo, para subir la escalera y devolverlo al nido, impidiendo de esta forma que nuestros gatos se lo comieran. También me gustaba mucho observar a las hormigas, su forma de organizarse en el trabajo que llevaban a cabo. Todas estas eran formas de estar y comunicar(me) en y con el mundo.

Las dinámicas familiares distintas a la nuestra también me fascinaban. Mi madre y mi padre trabajaban de noche y, muchas veces nos tocaba a mi hermano y a mí dormir en casa de algunos vecinos, amigos de nuestra madre y padre, especialmente después de la muerte de mi abuela, quien asumía el rol de cuidadora. Las formas de estar y comunicar(se) de las demás familias eran distintas a las nuestras, pero la lengua seguía siendo la misma.

El contacto que tuve con una dinámica familiar en una lengua distinta a la mía fue de lejos, observando a los gitanos que venían a mi pueblo, se instalaban por un rato, comercializaban diversos utensilios fabricados de cobre y se iban. Mi madre y mi padre no me dejaban ir a verlos. Después de encontrarme un día cerca de la tienda de campaña de los gitanos, mi madre me dijo que no me quería encontrar de nuevo por allí. A mí, en cambio, me fascinaba su lengua y su forma de convivir. Evidentemente, fui muchas más veces a observarlos, cerca de donde estaban instalados. No parecía molestarles. Hubiera querido conversar con ellos, pero no hablaba su lengua.

Sin embargo, fui testigo de cómo mi padre sí llegaba a conversar con el padre de la familia gitana, cuando lo invitaba a nuestro patio para mostrarle diversos utensilios de cocina. Conseguía incluso entenderle el compartir sobre dinámicas de otros pueblos cercanos. Era fascinante su conversación. Digamos que relaciono mi primer acercamiento con la interculturalidad a través de las diversas culturas familiares con las que estuve en contacto, pero también mediante el acercamiento a la cultura gitana.

A nivel de educación institucionalizada, durante la secundaria, a la edad de 11 años, comencé a estudiar francés. La experiencia educativa no era muy agradable. Se nos exigía perfección en la pronunciación, por lo que realmente no ejercitaba la lengua por gusto, lo hacía por obligación, por cumplir durante la clase y con miedo a equivocarme. En esa época experimentaba también una dimensión emocional muy fuerte relacionada con la lengua francesa, pues mi maestra de francés le expresaba a mi madre el deseo de adoptarme. Recuerdo el miedo que sentí cuando presencié la conversación. La dimensión emocional fuerte, relacionada con la lengua francesa se me quitó cuando viví y trabajé en Francia, y cuando yo elegí hablarlo, porque me permitía conocer otra cultura, comunicarme e integrarme. Existía ya un interés intrínseco por la lengua.

#### **2.4 ¿Cuáles han sido mis pautas de migración?**

Mis prácticas lingüísticas actuales se han ido construyendo a través de diversas pautas migratorias transregionales y transnacionales. Por prácticas lingüísticas me refiero aquí al uso dinámico de las lenguas, siguiendo distintas necesidades comunicativas contextuales. El registro lingüístico que utilizaba durante mi primera infancia dentro del núcleo familiar era distinto al que necesitaba utilizar dentro del espacio escolar de primaria, situada en mi pueblo, de secundaria, cuando migré al pueblo cercano y de bachillerato, cuando migré a la ciudad más cercana. Esto cambió también cuando migré a la ciudad más grande cercana, para cursar la Universidad. Los espacios transnacionales que habité después marcaron pautas distintas también en cuando a la variedad lingüística que fui integrando a mi forma de comunicar y comunicarme con el mundo y conmigo misma.

Tal y como lo menciona Graciela De Garay, “jamás se logra agotar el conocimiento de una vida” (De Garay, 1997, p.16), por lo que me centraré a continuación en señalar ciertas cuestiones que tienen que ver con mi ruta de migración, fuertemente relacionada con el desarrollo de unas pautas lingüísticas, dejando fuera otras situaciones y acontecimientos de forma consciente e inconsciente, dadas ciertas limitaciones espaciales y temporales de la misma escritura de la tesis también.

A la edad de 20 años inicié mi ruta transnacional y llegué a estudiar con una beca Erasmus a la Universidad de Oviedo, España. Había comenzado a estudiar español durante el Bachillerato,

pero no recuerdo haber aprendido mucho. Sin embargo, al ingresar a la Universidad a la carrera de Lengua y Literatura, tenía que elegir dos lenguas, por lo que opté por el inglés (idioma aprendido por una fuerte motivación intrínseca) y el español, ya que el aprendizaje de la lengua era fresco y la aversión emocional por el francés seguía existiendo, así que me pareció mejor elección el español. Me acuerdo de la dificultad a la cual me enfrenté, en cuanto a la lengua española, durante el primer año de carrera. Esta dificultad se fue difuminando cuando utilicé la lengua para integrarme socialmente dentro y fuera del espacio universitario, en la Universidad de Oviedo.

La experiencia fue seguida por una estancia en Turquía, a través de una organización no gubernamental, AIESEC. Allí pude aprender un poco de turco, pero percibía, cada vez que intentaba utilizar el turco, que las personas de mi alrededor querían practicar su inglés y yo representaba su oportunidad para hacerlo. Por ello, fue poco el turco que aprendí, ya que la mayor parte de la comunicación se daba en inglés.

En cuanto al aprendizaje del inglés, primeramente, lo llevé a cabo de forma independiente a mi ruta de migración, y después se fue complementando a través de una ruta migratoria. Durante mi último año de primaria, en el canal nacional se transmitía una serie en inglés. Era el único canal al que teníamos acceso, ya que todavía se sentía la escasez económica que había dejado el comunismo. En cierto momento me di cuenta de que no necesitaba leer los subtítulos de la serie porque ya comprendía el diálogo, y le comentaba a mi madre que estaban subtitulando mal (a nivel de traducción).

En mi casa nadie hablaba otra lengua más que el rumano, por lo que mi madre me comparte que le sonaba a una broma lo que le decía. En resumidas cuentas, no me creía, pero durante el segundo año de secundaria, comenzamos a estudiar inglés en la escuela y la maestra llegó con mi madre para preguntarle si alguien me había enseñado inglés en casa, porque en la clase no tenía problemas de comprensión, sólo de escritura. Creo que el hecho de haber comenzado el aprendizaje sola, sin nadie que me lo impusiera, influyó mucho en el gusto que tenía por aprender y practicar la lengua. Creo que también, de forma inconsciente, comprendía la lengua inglesa como una herramienta para acceder a la realidad cultural y social, ilustrada en la serie televisiva, muy distinta a la que yo conocía hasta ese entonces. Empecé a aprender italiano cuando llegué a Sicilia, a través

del programa Comenius. No lo había estudiado y no sentía la necesidad de hacerlo, hasta que se presentó la oportunidad de conocer una nueva cultura a través de esa lengua y de dialogar con ella.

Observo que a través de mis pautas lingüísticas y de migración, he llegado a la conclusión de que los distintos matices que ofrecen las lenguas apoyan a hacerles un poco más de justicia a nuestros pensamientos e ideas a la hora de expresarnos verbalmente o de practicar una escucha activa. Esta ha sido quizás una de mis grandes motivaciones para seguir aprendiendo distintas lenguas. Son estos matices y cosmovisiones de la lengua rumana que deseo transmitirles a mi hija y a mi hijo, de tal forma que sean parte de su identidad que, a su vez, se encargarán de transformar.

A través de la historia de mi nombre, de mis pautas de migración y lingüísticas, atravesadas por el eje de la interculturalidad,<sup>6</sup> hablo también sobre una identidad “que se construye a través de un proceso, es, por ende, una identidad móvil y dinámica” (Ricoeur, 2009, p. 339) en constante transformación. Intento llevar a cabo también una especie de performance narrativa del “yo”, una proyección de mí misma a través de la narración de mi relato de vida.

## **2.5 ¿Cómo he experimentado el caminar por el sendero de la maternidad bilingüe?**

Tal y como he afirmado, este escrito autobiográfico tiene un objetivo ético, de presentarme frente a las y los colaboradores, quienes han compartido también sus conocimientos y subjetividades durante las entrevistas. Entro también a la residencia móvil de mis recuerdos en tránsito, con un objetivo de una alfabetización constante, tal y como lo expresa también Ernani María Fiori (2007) en la introducción del libro *Pedagogía del oprimido*. Ella nos dice que “Tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida como autor y como testigo de su historia – biografiarse, existenciarse, historicizarse” (Fiori, 2007, p.10). Por lo tanto, me percibo en un proceso de alfabetización como ser humano, como autora de mi historicidad y también como testigo. En este sentido, autobiografiar mi maternidad bilingüe tiene el propósito de dejar ciertas subjetividades al descubierto, en cuanto al tema de esta investigación, antes de poner en diálogo únicamente voces de distintas autoras y autores, dentro del marco teórico de este trabajo.

---

<sup>6</sup> Me refiero aquí a un diálogo y contacto entre diversas culturas a nivel social y lingüístico.



Entonces, resulta importante mencionar que, durante los primeros cinco años de relación con mi actual pareja y esposo, la lengua que utilizamos para comunicarnos fue el español. Dos años aproximadamente, antes del nacimiento de nuestra primera hija, mi esposo comenzó a estudiar el rumano y practicarlo. Esto marcó un cambio en la lengua en la cual nos comunicábamos. Comenzamos con el objetivo de hablar únicamente en rumano entre nosotros, para fortalecer su aprendizaje, ya que pensábamos que fuéramos a residir de forma definitiva en Rumania.

Sin embargo, regresamos a México y estamos habitando aquí desde hace 9 años aproximadamente. El cambio de lengua para comunicarnos en pareja me costó mucho. Había una carga emocional que sentía que no podía transmitirle a mi esposo en rumano, y que sentía que faltaba cuando él se comunicaba conmigo. Sin embargo, realicé el esfuerzo y conseguimos hacer el cambio. Poco a poco ya no fue tan compleja y “hueca” emocionalmente la comunicación en rumano.

Mi primera maternidad bilingüe comenzó un 1 de noviembre de 2014, en Xalapa, México, con el nacimiento de mi hija, y continuó un 20 de diciembre de 2016 con el nacimiento de mi hijo en la misma ciudad. Cuando nació mi hija, tanto mi esposo como yo le hablábamos en rumano en la casa. Sin embargo, fuera de la casa, nos relacionábamos en español. Aun así, muchas veces, aunque la conversación con amigos, conocidos, fuera de casa, es en español, a la hora de dirigirme a mi hija o a mi hijo, lo puedo llegar a hacer en rumano también. Sin embargo, ellos contestan, tanto en rumano, como en español, dependiendo de la situación y de su propia elección de las dos lenguas.

Cuando me dirijo a mi hija y a mi hijo en rumano en compañía de familiares, amigos o conocidos, algunas veces estos familiares, amigos o conocidos me han expresado oralmente que les molesta no entender lo que estamos hablando, o que les frustra no comprender nuestro diálogo. Esto ocurre muy poco, pero quizás mi hija y mi hijo no contestan algunas veces en rumano a nuestro diálogo porque perciben la molestia o frustración de las personas alrededor, o quizás es solo una teoría mía. Lo cierto es que, como adulta percibo esta molestia o frustración por parte de las y los demás también (no hablantes de rumano), aunque muchas veces estos no la expresan verbalmente.

Cuando mi hija tenía 3 años y 4 meses y mi hijo tenía 1 año y 3 meses, fui de viaje con ellos a Rumania y observé que mi hija (que a esa edad mezclaba mucho el rumano y el español), después de una semana y medio de permanecer allí, hablaba solo en rumano. Otra teoría mía es que cuando se dio cuenta que la familia de allá solo la comprendía en rumano, dejó de lado el intento de relacionarse en español. Sin embargo, cuando enviábamos mensaje de voz a familiares de México (abuela, abuelo, tías, primo, primas), le recordaba que necesitaba hablar en español, porque si no, no iban a entender su mensaje, y ella lo hacía sin problemas.

En casa, algunas estrategias que utilizamos mi esposo y yo para la transmisión de la lengua materna a nuestra hija y a nuestro hijo son: ver películas infantiles en rumano, estar en constante comunicación con miembros de la familia de Rumania, hablar (tanto mamá como papá) con ellos en rumano en casa, escuchar y cantar canciones en rumano (tanto canciones infantiles como otro tipo de canciones que yo y el papá escuchamos en rumano), leerles libros infantiles en rumano y escuchar la radio online en rumano.

Asimismo, desde que nuestra hija y nuestro hijo se mostraron interesados por la lecto-escritura, hemos adoptado la siguiente estrategia: en la escuela sus maestras apoyan con el proceso en español y en la casa yo apoyo con lo mismo en rumano. Al inicio de su proceso, en casa, solo veíamos sonidos y combinaciones de sonidos idénticos en español y en rumano y después comenzamos a ver otros que suenan distintos en rumano y en español. No he notado dificultad en que comprendan esta diferencia entre una lengua y otra a la hora de leer y escribir. En este momento seguimos en el proceso de la lecto-escritura en rumano y en español.

La dificultad se presenta a nivel de esfuerzo más bien, que, de forma consciente tenemos que hacer tanto mi esposo como yo en practicar la lengua a nivel oral y escrito, en un ambiente en el cual la lengua dominante en la comunicación diaria es el español. A veces la inercia gana también y nos damos cuenta de que durante algunos días no hemos sido muy constantes, y después retomamos la práctica.

Sin embargo, considero que el contacto que mi hija y mi hijo han tenido con la lengua materna y paterna les ha permitido cierta facilidad para aprender otras lenguas. Yo soy maestra de inglés y, aunque no insisto mucho en esta lengua en la casa, observo mucha facilidad en pronunciar

palabras por parte de mi hija y de mi hijo. Me preguntan seguido, mostrando curiosidad por palabras en inglés y las repiten. A veces también les canto alguna canción en italiano o me escuchan hablar en francés con una amiga de allá, con la que he mantenido contacto estrecho, y preguntan qué significan ciertas palabras y las repiten. De repente mi hija me dice a veces, “Mamá, me gustaría saber hablar francés para hablar con Chloé (mi amiga francesa)”. Mi amiga solo habla francés e inglés y creo que mi hija comienza a darse cuenta de que las lenguas nos permiten relacionarnos, comunicar, comprender y conocer al otro y hacernos comprender por el otro.

A modo de cierre, considero que las lenguas nos apoyan a comprender en cierta medida los matices, las subjetividades y la carga emocional que nos transmite el otro y a comunicar los mismo a nuestro turno. Creo que esto tiene que ver con las competencias de tipo intercultural, y al transmitirles a mis hijos su lengua materna puedo en cierta medida apoyar la formación de sus competencias interculturales. De esta realidad mía nace la curiosidad de conocer las pautas lingüísticas y de migración de otros actores sociales, sus motivaciones por transmitir la lengua materna o paterna a sus hijas e hijos, y constatar si estas motivaciones están relacionadas con la formación de competencias interculturales.

A través de este escrito, quizás “una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran su vida” (Cornejo et al., 2008, p. 31). Por lo que las palabras fueron complementando los pensamientos y los pensamientos encontraron un canal de salida. Espero haber logrado dejar algunos reflejos de mis subjetividades en este relato de vida. Me espejeo completamente en el pensamiento de Ricoeur de que “somos narratividad...nos encontramos entramados al ser la narración de un relato, de un entrecruzamiento de diversos relatos pasados y presentes” (Valerio y Rivara, 2009, p.340). Sigo en proceso de construcción.

### 3. Planteamiento del problema

Tanto del locus de enunciación anterior como de preocupaciones teóricas (con lagunas existentes en torno a la temática) que se abordan a continuación, y de una tradición académica que busca indagar en fenómenos lingüísticos de la infancia temprana, se desprenden los siguientes supuestos:

1. Las familias transmigrantes educan, a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de prácticas lingüísticas internas.
2. La transmisión de lengua(s) llevada a cabo dentro del núcleo familiar transmigrante influye en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos.
3. En un contexto transmigratorio, hay ciertas motivaciones que determinan a las madres y a los padres a transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos.

Asimismo, de estos supuestos surge primeramente la siguiente pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas? De esta pregunta general se derivan las siguientes dos preguntas específicas: ¿cómo influye la transmisión de lengua(s) dentro del núcleo familiar transmigrante en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos? y ¿qué motiva a las madres y a los padres, a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos, en un contexto de trans migración?

En función de las preguntas de investigación se formulan los siguientes objetivos. El objetivo general es conocer la manera en la cual las familias transmigrantes educan<sup>7</sup> a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de prácticas lingüísticas<sup>8</sup> internas. El primer objetivo específico es explorar cómo influye la transmisión de lengua(s), que las familias transmigrantes llevan a cabo dentro del núcleo familiar, en el desarrollo de competencias interculturales<sup>9</sup> de sus hijas e hijos. El segundo objetivo específico es identificar qué motiva a las madres y los padres a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos, en un contexto de trans migración.

---

<sup>7</sup> Se aborda aquí la educación como una acción política y emancipadora para los actores sociales. Se sugiere consultar el apartado 4.1 y 4.2 donde se define con más detalle la educación y respectivamente la educación familiar.

<sup>8</sup> Tienen que ver con la *performancia lingüística*, es decir el uso de distintas lenguas para comunicarse según distintos contextos. Se recomienda consultar el apartado empírico 7.3 para un abordaje más específico del tema.

<sup>9</sup> Entendidas como habilidades del saber-estar, saber-ser y saber-hacer, que pueden representar un apoyo para el reconocimiento y celebración de la diversidad.

Desde las hipótesis y preguntas de investigación se puede ver que en este trabajo tengo el objetivo de centrar la atención en el tema de las familias transmigrantes, vistas como un sujeto social colectivo, cuyos miembros han experimentado pautas de migración.<sup>10</sup> Por miembros de familias transmigrantes entiendo aquí a la madre y/o al padre, que tienen orígenes geográfico-culturales diferentes, para al menos uno de ellos existe una lejanía respecto a la región geográfica de origen, y la lengua legítima o lengua vehicular dominante de la región geográfica que habitan actualmente es distinta de su lengua materna o paterna. El Diccionario de términos clave de ELE, del Centro Virtual Cervantes define la lengua vehicular como *lengua franca*<sup>11</sup> también, específicamente la que se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible. Por lo tanto, la lengua vehicular puede ser vista como una lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos.

Por otra parte, la etapa infantil se vislumbra como una etapa de singular importancia. El papel que desempeña la familia dentro de una educación no escolarizada o informal, resulta otro foco importante de atención, ya que parto del supuesto de que la familia influye a través de la lengua materna y/o paterna en el desarrollo de competencias interculturales en la etapa infantil. Por <sup>12</sup>competencias interculturales entiendo las capacidades y aptitudes que los seres humanos pueden utilizar para moverse entre y a través de las culturas. No contemplo estas competencias exclusivamente como competencias de tipo comunicativas, ya que tienen que ver con la(s) lengua(s) y con el habla, pero conllevan a la par conocimientos, habilidades, emociones, actitudes, valores y un diálogo intercultural.

De igual manera, resulta de suma importancia mencionar que, en el presente trabajo, se llega a desarrollar el concepto del bilingüismo y/o del plurilingüismo, resultado de la transmisión de la lengua materna y/o paterna y del contacto simultáneo que las niñas y los niños, que provienen de familias transnacionales y transregionales, tienen con la lengua legítima de la región geográfica que habitan. El bilingüismo viene asociado con un tipo de capital familiar que los miembros adultos (madre/padre) llegan a apoyar de manera consciente o inconsciente durante la infancia.

---

<sup>10</sup> Sobre las pautas de migración de la propia investigadora se puede consultar el apartado 2.4 del locus de enunciación.

<sup>11</sup> A fin de resaltarlos, la primera vez que aparece un término teórico clave se usa cursiva pero no se considera necesario hacerlo en las subsecuentes. El tema de la dificultad para hablar la lengua no vehicular se desarrolla a profundidad dentro del apartado empírico 7.4.

<sup>12</sup> Se puede consultar el apartado teórico 4.5 donde profundizo el tema de las competencias interculturales, así como el apartado empírico 7.2 del trabajo.

Este trabajo de investigación se propone como una aportación a los estudios centrados en las prácticas lingüísticas entre los miembros de familias transmigrantes, campo de estudios relativamente nuevo según Isabelle Leglise (2019) y según Shahzaman Haque (2019). Asimismo, Consuelo Serio (2019) enfatiza en su trabajo la importancia de destacar el estudio de la familia transnacional, dentro de los estudios interculturales, como un tema que presenta cierta emergencia de un marco teórico. En este sentido, este trabajo de investigación pretende contribuir con información que pueda consolidar este campo de estudios y, quizás, llegar a aportar elementos novedosos a través de los hallazgos resultantes del trabajo de campo.

### 3.1 Antecedentes

El siguiente recorrido histórico y teórico en torno a los conceptos clave que se abordan dentro de esta investigación tiene el propósito de justificar la relevancia y pertinencia de este trabajo, cuya temática se centra en los estudios interculturales, con enfoque migratorio.

Partiendo de la idea que la interculturalidad<sup>13</sup> “se plantea como una ética de la convivencia entre personas de distintas culturas” (Pérez Ruiz, 2009, p. 254), en este trabajo se entiende dicha convivencia como emergente de situaciones de coexistencia y comunicación entre actores sociales de distintas *culturas*,<sup>14</sup> que tiene como implicaciones una interacción positiva, un diálogo reflexivo, una aceptación positiva de la diferencia y aprendizajes mutuos. Se podría afirmar que la interculturalidad, como acto social, educativo y político, dentro de una situación democrática, puede llevarnos a una superación de la *violencia simbólica*,<sup>15</sup> con el propósito de eliminar las xenofobias, los racismos y, en general, para mejorar los aspectos relacionales interhumanos de los ciudadanos con diferentes culturas. Por cultura, entiendo aquí la relación bourdiana indisociable entre las formas objetivas e interiorizadas de la cultura. Estas dos formas “conducen a la formación de esquemas y representaciones similares en los individuos” (Giménez, 2004, p.80). Por lo tanto,

---

<sup>13</sup> Estas consideraciones positivas en torno a la interculturalidad vienen cuestionadas fuertemente dentro del apartado 4.6 del Marco teórico.

<sup>14</sup> Gilberto Giménez define la *cultura* como la “organización social del sentido, interiorizado en forma relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2004, p. 80).

<sup>15</sup> “Mecanismo opresor sumamente eficaz” (Lamas, 2000, p. 12). En sentido bourdiano cuando hablamos de violencia simbólica, nos referimos también a una dominación con consentimiento, a una introyección no cuestionada del mecanismo opresor. Algunos ejemplos de violencia simbólica pueden ser la práctica de la mutilación genital femenina, pero también lo pueden ser las xenofobias y los racismos, cuando no son cuestionados.

tiene que ver con la interpretación e interiorización de unos eventos, valores e ideas tanto a nivel individual como a nivel colectivo, no necesariamente uniforme.

Gunther Dietz, Laura Selene Mateos Cortés, Yolanda Jiménez Naranjo y Guadalupe Mendoza Zuany (2009) reflexionan acerca de los orígenes de los estudios interculturales, orígenes que resultan muy importantes resaltar en este trabajo, ya que permiten establecer y comprender la relación que se establece entre los estudios interculturales y los estudios de migración transnacional. Tales autores mencionan que, desde sus inicios, los Estudios Interculturales se constituyen de forma transnacional. De esta manera, se nos informa que “en los años noventa del siglo pasado, los discursos inter- y/o multiculturales comienzan a migrar no sólo entre sus contextos de origen anglosajones (y de orientación “multiculturalista”) y continental-europeos (de tendencia “interculturalista”), sino también entre estos y los nuevos contextos de “importación discursiva” - en el caso de la América Latina post-indigenista, tanto como en el caso de la Europa meridional, que repentinamente se ve desafiada por las nuevas migraciones de origen extra-europeo y extra-comunitario” (Mendoza Zuany, Naranjo Jiménez, Mateos Cortés, Dietz, 2009, p.62).

Por lo tanto, tal y como nos lo presentan los autores, los conceptos de multiculturalismo e interculturalismo, a veces utilizados de forma indistinta, se asociaron con una población en movimiento. Teniendo en cuenta la afirmación de Ellen Swartz (1993) (cit. en Kincheloe y Shirley, 1999) de que todos los planteamientos tienen un carácter provisorio y presentan una necesidad de ser reformulados y recontextualizados de forma constante, según cambien las circunstancias, a continuación realizaré un intento de distinguir entre los conceptos interculturalidad y multiculturalismo. En este sentido, Kincheloe define el multiculturalismo como “todo y al mismo tiempo nada” (Kincheloe y Shirley, 1999, p. 25).

Resulta de gran relevancia contextualizar el concepto, que surge en la década de los noventa, después de la caída del muro de Berlín, de 1989, y después de la desaparición del bloque comunista. Se empieza a producir una apertura de fronteras políticas y económicas, movimiento que la Escuela de Chicago estudia desde el campo de la Etnosociología, y cuyo resultado será el desencadenamiento de movimientos migratorios muy fuertes. Comienza, de esta manera, una dinámica de mundialización, que conlleva una homogeneización cultural. El multiculturalismo

podría verse como una respuesta a esta diversidad de género, de clase socioeconómica, lingüística, cultural, de preferencia sexual y de discapacidad.

Sin embargo, así como nos lo señalan Kincheloe y Shirley (1999) existen fuertes críticas hacia los programas de acción afirmativa dentro el marco del multiculturalismo. Creo que en un intento de visibilizar e integrar la diversidad, estos programas conducen a una cultura del victimismo que dan como resultado un racismo inverso. Se podría decir que el multiculturalismo nos hace ver solo una parte de un panorama completo y congela la diversidad.

Enfocándonos en los estudios transnacionales y de ciudadanía transnacional, dentro del campo de los estudios interculturales, estos podrían ser descritos según Besserer (1999), como un campo de estudios transdisciplinarios o estudios que se pueden realizar desde un enfoque transdisciplinario. En este sentido, según Schiller, Basch y Blanc Szanton (1992), la experiencia de migrante transnacional está ligada de forma intrínseca a las condiciones del capitalismo global; por lo tanto, la migración transnacional nace también con la apertura de las fronteras políticas y económicas, al inicio de la década de los años 90, al igual que los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad.

No obstante, se nos informa que, en 1975, Sutton y Makiesky-Barrow ya utilizaban el concepto de transnacionalismo cuando describían a los inmigrantes barbadenses (Schiller, Basch, Szanton Blanc, 1992, p. 10). Por lo tanto, contemplamos a la comunidad transnacional dentro del campo de estudios transnacionales. Federico Besserer (1999) nos ofrece herramientas para comprender la noción de comunidad transnacional a través de una mirada antropológica. De esta forma, podemos apreciar y distinguir entre una definición con enfoque objetivista y una definición formulada a través de un transnacionalismo que marca una ruptura ontológica.

En este sentido, desde una perspectiva del empirismo transnacional, podemos entender a la comunidad transnacional como un conjunto de “personas y símbolos que van más allá de las fronteras locales, regionales y nacionales” (Besserer, 1999, p. 217), mientras que una visión ontológica nos habla sobre la comunidad como una unidad en proceso. Dentro de este proceso que implica un movimiento de evolución, se llega a plantear la posibilidad de que una comunidad transnacional y los individuos que la conforman, se puedan identificar a sí mismos. Besserer (1999)



cita a G. Spivak (1989), quien se llega a cuestionar, en este sentido, si “puede el transnacionalizado hablar”.

Llegados a este punto, sería muy interesante descubrir cómo se les identifica a las familias, como parte de las comunidades transnacionales, dentro de los estudios interculturales y de migración. De esta forma, se puede ver que los estudios que han tenido como unidad de análisis a la familia, entendida desde una perspectiva transnacional, han incorporado y desarrollado discusiones en torno a las nuevas configuraciones de esta. Adriana Zapata Martínez nos comparte que en una familia transnacional “las relaciones que se construyen entre sus miembros trascienden la espacialidad y las fronteras físicas” (Martínez, 2016, p. 16). Por lo tanto, considero que “la familia juega un papel central dentro del evento migratorio” (Martínez, 2009, p. 1751), ya que a través de su proceso migratorio deriva en una inevitable transformación del concepto tradicional de familia, dado que “la homogeneidad en la nacionalidad, la lengua y la cultura comienza a ser cuestionada y transformada” (Martínez, 2016, p. 16).

En cuanto a la relación de la lengua con la cultura que conlleva, un antecedente que resulta de gran relevancia aquí es la investigación de María García Cano, Eva María González, Francisco Ruiz, Esther Márquez, Carolina Muriel, Gunther Dietz y María Teresa Pozo (2008), sobre las competencias interculturales que llegan a desarrollar las familias transmigrantes. Dentro de este antecedente de estudio, se identifican y analizan algunas estrategias bilingües e interculturales que ciertas familias transmigrantes hispano-alemanas utilizan, y el interés que estas familias muestran por mantener y potenciar las competencias bilingües e interculturales en su cotidianidad. De igual manera se definen los conceptos de interculturalidad y de competencias interculturales.

Partiendo de la idea de Vigotsky, quien “calificó la adquisición del lenguaje como la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño” (De Cabrera, Villalobos, 2007, p. 3), vemos que los niños se forman a través de la lengua y del contexto cultural y social en el cual están inmersos. Hinshaw, Sarsour y Jutte opinan que la lengua que se habla dentro del núcleo familiar o “la lengua interna representa el vehículo activo que nos lleva a pensar, reflexionar, analizar y aprender de la experiencia” (Barkley, 2001; Winsler, Diaz, Atencio, McCarthy, & Chabay, 2000, citado en Sarsour, Jutte y Hinshaw, 2011, p. 122, traducción propia). Podríamos afirmar que a través de las lenguas maternas y/o paternas, que incluyen conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y

valores, las niñas y los niños llegan a construir su sistema de interpretación y acción, por lo cual, las “creencias implícitas” (Gómez, 2010, p. 46) de los niños y de las niñas pueden estar fuertemente influenciadas por la lengua que se habla dentro del núcleo familiar. Estas creencias implícitas, “vinculadas a emociones, necesidades, deseos y afectos que permanecen a lo largo de la vida y cuya resistencia a cambio es bien conocida” (Gómez, 2010, p. 46), pueden ser vistas como los cimientos del desarrollo de las futuras competencias interculturales.

En términos bourdianos, creo que el plurilingüismo de las niñas y de los niños de familias migrantes, puede ser visto también como una especie de *capital cultural*. Sin embargo, desde mi punto de vista, en el desarrollo del plurilingüismo infantil inciden otros factores sociales, culturales y económicos, de los cuales se hablará con mayor profundidad más adelante. Por ahora, interesa mencionar que “el desarrollo armonioso y beneficioso de las aptitudes bilingües y biculturales se debe, en su mayoría, a las inversiones privadas e informales que las propias familias de migrantes llevan a cabo al «invertir» en el «capital» futuro de sus hijos” (García Cano et al. 2008, p. 292). En este sentido, los miembros de familias transmigrantes procuran reforzar el plurilingüismo, como capital cultural familiar de sus hijas e hijos, a través de agentes externos, como clases particulares, programas de televisión o de radio. Esta hipótesis viene sostenida también por Consuelo Serio (2019), quien además menciona que una de las motivaciones de los miembros de las familias transmigrantes por transmitir códigos lingüísticos a sus hijas e hijos es “garantizar a los hijos mejores oportunidades para el futuro” (Serio, 2019, p. 23), con el propósito de ofrecerles una ventaja a la hora de iniciarse en el mundo laboral.

Regresando a la noción de competencias interculturales, me resulta importante destacar que, al igual que los estudios interculturales y de migración, el interés por las competencias interculturales adquiere mayor importancia en los años noventa como consecuencia de la globalización y de la internalización empresarial. Según Hannigan (1990) (cit. en Carballal, Pinillos, 2020, p. 371) lo que caracteriza una eficiencia intercultural podría ser la: “capacidad de comunicarse, capacidad para establecer y mantener relaciones, orientación del conocimiento, visión del mundo, empatía cultural, capacidad lingüística, flexibilidad y una visión realista de la cultura de destino y su gestión de la organización” (Carballal, Pinillos, 2020, p. 371). Definidas de

esta manera, este tipo de competencias parecen unas de tipo homogéneas, cuyo propósito es servir a los intereses de un mundo globalizado.

Sin embargo, en este trabajo, se entiende por competencias interculturales “la capacidad de superar el etnocentrismo del grupo propio, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posicionalidad y relacionalidad, así como de realizar «traducciones» entre diferentes sistemas normativos y culturales” (García Cano et al. 2008, p. 294). Por lo tanto, más que una herramienta necesaria para una producción capitalista globalizada, comprendo las competencias interculturales como capacidades desarrolladas para contemplar la diversidad cultural, para comprenderla y compartirla. Se podría afirmar que, a través de estas competencias, las personas pueden llegar a despertar una mirada intercultural, caracterizada por una curiosidad y una conciencia de la no existencia de un binarismo bien/mal.

En cuanto a las estrategias que las familias transmigrantes utilizan para acompañar y apoyar el desarrollo de competencias interculturales, la tesis de doctorado de Consuelo Serio representa un antecedente importante (2019), ya que nos presenta dos técnicas: One Person One Language (OPOL) y Minority Language At Home (MLAH). La primera técnica consiste en que cada miembro de la familia (el autor se refiere a la madre y al padre) le habla a su hija o a su hijo en su propia lengua de origen. De esta forma, los niños asocian la lengua con su interlocutor. A través de la segunda técnica, tanto la madre como el padre le hablan a su hijo o a su hija en la lengua materna, dejando que los niños tengan contacto con la lengua oficial únicamente fuera del contexto familiar.

Sin embargo, aquí tomaré en cuenta, de igual manera, la posibilidad de que la lengua que se habla en casa sea solamente la lengua paterna, teniendo el niño o la niña contacto con la lengua oficial o dominante solo fuera del contexto familiar. El trabajo de investigación de Consuelo Serio se centra en las motivaciones que determinan a los miembros de familias transnacionales, particularmente a las madres y padres de familia, a utilizar diversas estrategias lingüísticas con sus hijos e hijas.

Con el propósito de complementar el trabajo de Serio, me resulta importante destacar otras estrategias informales que las familias transnacionales utilizan para apoyar el desarrollo del bilingüismo y de las competencias interculturales de sus hijas e hijos, entre las cuales María García

Cano, Eva María González, Francisco Ruiz, Esther Márquez, Carolina Muriel, Gunther Dietz y María Teresa Pozo (2008) mencionan “las lecturas de cuentos y textos en otro idioma, ver la televisión, acudir a clases de apoyo escolar de manera esporádica, dialogar con los hijos en ese idioma, mantener relaciones sociales con amigos y familiares que hablan una segunda lengua” (García Cano et al. 2008, p. 298). Tal y como lo señalaba líneas arriba, se procura reforzar el plurilingüismo con visión a futuro.

Estas estrategias lingüísticas familiares han sido tratadas también por Haque (2019) y denominadas como *políticas lingüísticas de la familia* (traducción propia). El antecedente de este autor resulta de gran importancia para este trabajo de investigación, ya que emplea un tono crítico en torno a la concepción de que la familia tiene solo un papel instrumental en el proceso de transmisión y aprendizaje lingüístico. Los resultados de su investigación muestran que las prácticas lingüísticas de las familias transmigrantes reflejan también implicaciones culturales y sociales, tanto para las niñas y niños como para las madres y padres de familia.

Estas prácticas lingüísticas conducen, en la opinión de Ana Vlad (2020), a conservar una identidad étnica que los miembros de familias transmigrantes buscan mantener a través de una resistencia manifestada con el empleo del idioma materno. Sin embargo, la misma autora afirma que, a través de los procesos de asimilación y aculturación, necesarios para la integración en una nueva sociedad, los miembros de comunidades transnacionales llegan a desarrollar una identidad híbrida. El tema de la reproducción de identidades culturales de las niñas y de los niños transmigrantes, a través de su lengua materna y/o paterna será tratada con más detalle dentro del capítulo 4.5 del marco teórico de este trabajo.

Resulta de gran importancia la afirmación de Shahzaman Haque quien menciona que la “familia cumple un papel primordial en la transmisión lingüística intergeneracional, ya que representa la base sobre la cual las lenguas se pueden preservar” (Haque, 2019, p. 10, traducción propia). Con lo cual, para esta investigación, descubrir cuáles son las racionalizaciones y creencias que motivan a las madres y a los padres de familias transmigrantes a transmitir sus lenguas a sus hijas y a sus hijos es muy relevante.

## **4. Marco teórico**

### **4.1 La familia como sujeto social que educa en la etapa infantil**

Rosa Nidia Buenfil Burgos afirma que “la investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica” (Buenfil, 2002, p. 32). Dándole validez a esta afirmación, haré uso de diversas ideas de teóricos de la educación, que complementaré con planteamientos de teorías sociales para profundizar en el tema de esta investigación, que gira en torno a los estudios interculturales, de migración, en los cuales las competencias interculturales desarrolladas a través de prácticas lingüísticas, en la etapa infantil, juegan un papel central.

Este trabajo se enfoca en el rol que desempeña la familia en los procesos educativos informales, por lo cual resulta esencial definir primeramente la educación. Concibo aquí la educación como un acto político, que implica, en palabras de Gabriela Dicker (2005) un cambio individual, el cual lleva a un cambio social. Vivimos en una sociedad en movimiento, una sociedad inacabada, al igual que sus actores sociales. Considero que este inacabamiento del ser humano (Freire, 1996) lo conduce a desarrollar acciones sociales, culturales y políticas, que conllevan una promesa de perfeccionamiento constante.

Estas acciones, en mi opinión, buscan realizar un intercambio de saberes intergeneracionales, no solamente dentro de una educación escolarizada, sino también a través de un tipo de educación social, en palabras de Caride (2020). Podemos definir esta educación social, como otro tipo de educación, dentro de cual, la familia, entre otros agentes y factores, contribuye y aporta.

Por otro lado, dentro de una familia transnacional, este intercambio de saberes intergeneracionales, podría ser descrito también como un intercambio de saberes interculturales (en el caso de las familias cuyos miembros tienen orígenes culturales distintas). El intercambio de saberes se produce de manera natural dentro del núcleo familiar, en forma de “herencias familiares” (Lahire, 2007, p. 23), contribuyendo a la construcción social y cultural de las niñas y de los niños.

Antes de continuar desarrollando el tema de la familia y su papel en el proceso formativo integral en la infancia, creo que resulta esencial ofrecer una definición de la familia. Partiremos, en este sentido, definiendo a la familia como “el más primitivo núcleo social, en donde se ensayaron y fraguaron las primeras orientaciones hacia los recién nacidos primero, y hacia el menor, en general, después” (Sacristán, 2003, p. 133). Mientras esta definición se centra implícitamente, en una acción, la del cuidado de los adultos hacia las niñas y los niños, Pierre Bourdieu (1994) va más allá de una definición de familia *normal*, y nos habla sobre “la familia como una *doxa* aceptada por todos como obvia” (Bourdieu, 1994, p. 137) y también, desde un punto de vista etnometodológico, sobre la familia como una ilusión “producida y reproducida con la garantía del Estado” (Bourdieu, 1994, p. 145). Teniendo en cuenta esto, podríamos decir que hablamos de familia desde los inicios de los tiempos.

Para Bourdieu, la familia es un campo cuyos agentes o miembros producen y reproducen estructuras estructurantes de carácter social, pero que tienen fuertes implicaciones de capital cultural, económico y simbólico. El tema del capital familiar y sus posibles implicaciones en la construcción de competencias, que podemos llegar a denominar también como interculturales, será el objeto de atención de este trabajo más adelante. Por el momento, veo importante estar atentos a cómo la primera definición de José Gimeno Sacristán (2003) remitía a una acción de cuidado que la familia lleva a cabo, mientras que la segunda definición nos obliga a reflexionar sobre los orígenes del concepto, del *corpus* social de la familia y de sus acciones. En este trabajo, el concepto de familia viene entendido como un componente cultural interiorizado e interpretado de una manera bastante uniformizada a nivel colectivo, pero con muchos matices y subjetividades a nivel individual.

En el caso de una familia, cuyos miembros presentan pautas migratorias distintas, (que representan aquí el foco de atención), podemos observar también una acción política de transformación, que se lleva a cabo a través de una educación social o informal. Lo que se llega a transformar en este caso es el mismo imaginario de familia, del cual nos habla Bourdieu (1994), de allí que la construcción del concepto se complejiza y se puede llegar a reestructurar por medio del capital familiar transnacional. Emerge otra forma de familia, la cual interesa describir.

Por lo tanto, dentro de los estudios transnacionales el *campo* de la familia resulta de gran relevancia. Para Iulia Elena Hosu, “la familia representa una dimensión esencial de los estudios sociales, cuyas prácticas internas se reestructuran bajo la presión del fenómeno de migración” (Hosu, 2019, p. 71, traducción propia). Dentro de los estudios de las comunidades transnacionales, caracterizadas por movimientos cuyas nuevas implicaciones sociales y económicas no pueden pasar desapercibidas, los estudios de la familia y de las prácticas familiares ocupan un lugar muy importante.

Podemos ver a la familia transnacional como un fenómeno social que surge a partir de los diversos movimientos sociales, económicos y culturales, de los años ochenta y noventa. Dado el salto hacia la globalización con el triunfo del libre comercio y la supuesta desregulación “neoliberal”, estos movimientos han llegado a ser denominados también como multicrisis. Los miembros de familias comienzan sus pautas migratorias con el propósito de superar estas crisis pero también, dada la apertura de fronteras, sus motivaciones por estar “en tránsito” inician a ser también reproductivas, relacionales o emocionales.

El término transnacional remite a “lo que excede el marco de una nación” (Carvajal, 2014, p. 78). Por lo tanto, considero que también podemos describir este tipo de familias como familias cuyos miembros presentan pautas migratorias distintas, cuya lengua materna o paterna es diferente de la lengua legítima de la región geográfica que habitan. Esto implica un intercambio cultural, económico y social entre los miembros. En este trabajo, denominaremos transmigrante, a una familia bicultural, multicultural o intercultural, con la intención de referirnos a la pareja con un origen cultural distinto, enfatizando la existencia de una lejanía respecto al país o región geográfica de origen de al menos uno de los miembros.

## 4.2 Educación familiar

Llegados a este punto, me resulta fundamental explicar a qué tipo de educación nos referimos aquí cuando hablamos de educación familiar. Para el propósito de este trabajo, hablamos de una educación familiar complementaria en la etapa infantil. El término *complementaria* no se refiere aquí a una jerarquización entre educación formal o escolarizada y educación informal, social, en la cual aportan y participan diversos miembros de la familia también. Tampoco tiene que ver la terminología con un orden de aparición, ya que si nos apegáramos a este, la educación familiar sería “inicial”.

La finalidad de utilizar la terminología de educación familiar complementaria es acentuar la certeza de que la educación familiar puede aportar y apoyar a lidiar con “la parcelación de las disciplinas que hace imposible aprender lo que está tejido junto” (Morin, 2002, p.6). Con lo cual, creo que el término “complementaria” hace referencia aquí a una complementariedad necesaria entre una educación escolarizada y una educación familiar cotidiana. En este sentido, la educación familiar forma parte de una educación para la vida, de una educación humanizante que contribuye a disminuir la fragmentación del saber que caracteriza una educación escolarizada globalizada, de corte neoliberal y mercantilizada.<sup>16</sup> Por lo tanto, la familia participa en un acto educativo que se caracteriza por no seguir un currículum con ciertas pautas marcadas, sino que la transmisión del capital cultural se van dando de forma natural, inesperada muchas veces, dentro de los espacios de integración y convivencia familiar diaria.

Enfocándonos en el involucramiento o en la participación de la familia en el acto educativo, en esto que Olivé (2009) denominaba *democracia participativa*, distintos miembros (mamá, papá, tía, tío, abuela, abuelo, prima, primo, etc.), manifiestan una participación activa en la etapa infantil, apoyando la transmisión de los conocimientos tradicionales, estrechamente relacionados con la comprensión de los ritos y costumbres de una/o mismo y de las/los demás. En este sentido, y teniendo en cuenta que “la incompreensión de sí mismo es una fuente muy importante de

---

<sup>16</sup> Sobre el tema de la necesidad de colaboración entre miembros de familias transmigrantes y comunidad escolar se puede consultar el apartado 4.6 del Marco teórico.



incomprensión de los demás” (Morin, 1999, p. 53), creo que la necesidad de conocerse a una misma en términos de patrimonio cultural resulta esencial.

Por consiguiente, cobra gran relevancia marcar la transcendencia del estatus epistemológico de los conocimientos tradicionales transmitidos dentro del núcleo familiar transnacional y/o transregional en la etapa infantil, ya que estos conocimientos apoyan una comprensión primero a nivel individual, desde el punto de vista histórico, social y cultural para después poder integrarse en una historicidad compartida colectivamente. Resulta importante recordar que “el conocimiento tradicional es tácito, y con frecuencia se transmite solo de forma oral y mediante el ejemplo” (Olivé, 2009, p. 25). Por lo tanto, las lenguas, que conllevan una cultura y que los miembros de familias transnacionales o transregionales usan con sus hijas e hijos, representan una herramienta vital en la construcción de una identidad individual y colectiva.

Sin embargo, creo que resulta fundamental concientizar una diferente historicidad lingüística y cultural, tanto individual como colectiva de las y los demás en un contexto de migración. Por lo tanto, el camino de la comprensión, así como lo señala Morin, es conocerse a sí mismo, comprenderse, para poder comprender a los demás. De igual manera, Morin nos advierte sobre la ignorancia de estos ritos y costumbres del Otro, cuando nos dice que “Existe la ignorancia de los ritos y costumbres del otro, especialmente los ritos de cortesía que pueden conducir a ofender intencionalmente o a autodescalificarse con respecto del otro” (Morin, 1999, p. 52). De modo que hablamos de una comprensión individual y de una comprensión colectiva que se van complementando; no hay comprensión de uno mismo si no hay comprensión de las y los demás y viceversa.

Con la intención de evitar el reduccionismo que conlleva una mirada macro hacia la educación familiar transnacional y/o transregional, y teniendo en cuenta la ética de la era planetaria que no cesa de mundializar la comprensión, considero que necesitamos tomar en cuenta los distintos contextos microculturales y macroculturales en el acto educativo. Por lo tanto, apartándonos de la homogenización de las culturas, en un mundo cultural heterogéneo, Morin señala que “existen los mestizos, frutos de matrimonios mixtos que constituyen puentes naturales entre las culturas” (Morin, 1999, p. 57), ya que a nivel microcultural pueden abrir un diálogo entre las culturas,

poniendo énfasis en la riqueza de su diversidad, diálogo que puede llegar a replicarse a nivel macrocultural, en una situación ideal deseable.

Puesto que “La idea clave que encierra el concepto de *antropodiversidad* es el reconocimiento de la pluralidad, de la diversidad y de la diferencia” (Aguiló Bonet, 2010, p. 150), en un contexto de movilidad y con el propósito de preservar, apoyar y aportar a la diversidad lingüística y cultural, la educación familiar, puede constituir una de las bases de la *hermenéutica diatópica* de Boaventura de Sousa Santos. El concepto de hermenéutica diatópica viene definido como un *ir* no solo “más allá de la distancia temporal, sino también, y eso es lo fundamental, de los lugares comunes teóricos, los *topoi* culturales<sup>17</sup> (Aguiló Bonet, 2010, p. 154). Lo que planteo aquí es la posibilidad de que una educación familiar *en tránsito* puede llegar a apoyar y fortalecer un diálogo necesario y urgente para legitimar la diversidad cultural y humana a través de la *traducción intercultural*. Con lo cual, a través de un “procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles (Santos, 2005, citado en Aguiló Bonet, 2010, p. 153), la educación familiar, en contextos migratorios, puede llegar a crear una conexión entre las culturas, poniendo de manifiesto la riqueza de su diversidad.

La que estoy describiendo es una educación familiar complementaria, intercultural, en movimiento, caminando, en un devenir constante, móvil como sus actores, miembros de familias transnacionales y transregionales. Dentro de este tipo de familias interculturales, la transmisión de los conocimientos tradicionales y familiares (el capital cultural familiar), resulta muy relevante. Sin embargo, creo que hay que prestar especial atención a no caer en “la actitud arrogante de quienes viven convencidos de que la experiencia particular de su propia cultura constituye o es representativa de la experiencia de todas las culturas” (Aguiló Bonet, 2010, p. 146) para evitar el etnocentrismo y dejar de cultivar y apoyar los falsos nacionalismos y los racismos.

La educación familiar puede, por lo tanto, también ser descrita como una educación humanizadora, a través de cual el ser humano puede llegar a comprenderse y a comprender a las y a los demás, fortaleciendo la solidaridad, ya que nos educamos todas y todos en conjunto. Este tipo de educación puede llevarse a cabo de forma oral, a través del lenguaje y de la transmisión de los

---

<sup>17</sup> *Topoi* en griego significa lugares” (Aguiló Bonet, 2010, p. 154)

conocimientos y valores tradicionales, en otras palabras, la transmisión de la cultura que ello conlleva.

La afectividad que conlleva la transmisión o el habla de la lengua materna o de la lengua paterna puede, en palabras de Morin “asfixiar el conocimiento, pero también puede fortalecerlo...ya que existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad” (Morin, 1999, p. 5). En este sentido, hay que prestar especial atención a los propósitos etnocéntricos o egocéntricos de una transmisión cultural, dentro del núcleo familiar, teniendo en cuenta que el “etnocentrismo y egocentrismo nutren las xenofobias y racismos hasta el punto de llegar a quitarle al extranjero su calidad de humano” (Morin, 1999, p.58), de modo que ya no conduzca a un diálogo que apoye a la antropodiversidad sino que opere en sentido inverso.

Tomando en cuenta que la dimensión afectiva puede llegar a movilizar “emociones que son ontogénicamente anteriores a la formación de conceptos” (Gaudiano, Carrea, Pérez, 2020, p. 864), resulta muy importante destacar la afectividad como una de las características de la educación familiar. Creo que a través de la afectividad que conlleva el acto educativo dentro del núcleo familiar transmigrante, las niñas y los niños pueden, desde su etapa infantil, reconocerse, desde el punto de vista histórico, social y cultural, y reconocer a la otra o al otro desde una diversidad que nutre y enriquece.

En este sentido, considero que una educación familiar, resultado de la interacción entre miembros de familias insertos en movimientos migratorios, puede participar y apoyar a combatir las xenofobias, los racismos y marcar la importancia del reconocimiento de la antropodiversidad, a través de la movilidad de conocimientos culturales intergeneracionales, desde la etapa infantil.

### 4.3 Prácticas lingüísticas familiares en contexto transnacional

Pienso que resulta muy interesante en este punto describir las acciones que desarrolla una familia insertada en un movimiento migratorio, así como las intenciones y finalidades de estas mismas acciones. A continuación, haré referencia a las prácticas lingüísticas familiares como parte de las acciones educativas desarrolladas dentro del núcleo familiar transnacional. Estas prácticas, que se llevan a cabo dentro de la esfera doméstica, y que, hasta cierto punto han sido poco exploradas según Consuelo Serio (2019), llevan a una nueva configuración del concepto de familia.

Partiendo de la idea vygotskyana, expuesta por Cabrera y Villalobos (2007), de que el conocimiento está socialmente determinado y de que el lenguaje puede ser visto como la herramienta de orden mental de importancia fundamental, que influye directamente en el desarrollo de los procesos mentales superiores, considero que la etapa infantil resulta una etapa de gran importancia para la adquisición del lenguaje. Construido a través de la socialización primaria, dentro del núcleo familiar, el lenguaje puede incidir en las “creencias implícitas” (Gómez, 2010, p. 46) de las niñas y de los niños que, a su vez, llegarán a cobrar mucha importancia en el proceso de construcción de las competencias comunicativas de tipo intercultural, desarrolladas a lo largo de la vida.

Según José Gimeno Sacristán los inicios de la educación familiar fueron marcados por la figura materna, especialmente dentro del modelo cultural occidental. De allí el uso un tanto figurativo de la terminología “lengua materna” (véase p. 27), relacionado con los cuidados y la educación de las hijas e hijos, encargados a la madre. Sin embargo, creo que las prácticas lingüísticas familiares interculturales implican la transmisión tanto de la lengua materna como de la lengua paterna, tal y como también lo postula la investigadora francesa Isabelle Léglise (2019), quien enfatiza la necesidad de indagar en el estudio de *las lenguas* que los miembros de familias transnacionales hablan. Pienso que se está empezando a cambiar, aunque el camino sigue siendo largo, esta idea de que la madre es la única encargada del cuidado de las hijas e hijos y, por ende, de la transmisión de su lengua y de su cultura. El padre también comienza a responsabilizarse del cuidado y de la educación en la etapa infantil, transmitiendo su lengua y cultura.

Por otro lado, Bourdieu nos dice que “[l]a integración en la misma comunidad lingüística es un producto de la dominación política, constantemente reproducida por instituciones capaces de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante, constituye la condición de la instauración de relaciones de dominación lingüística.” (Bourdieu, 1985, p. 20). De allí que este *habitus*<sup>18</sup> lingüístico, manifestado en la transmisión de la lengua materna y/o paterna, que los actores de una familia transnacional llevan a cabo dentro de su *campo*,<sup>19</sup> puede interpretarse también como una resistencia a la dominación de la lengua legítima. Tomando en cuenta la naturaleza social evolutiva del ser humano y de la sociedad en general, creo que se puede ubicar este tipo de resistencias como parte del proceso evolutivo del ser humano, que conduce también a una reestructuración del imaginario de la familia, inicialmente impuesto por el Estado y satisfaciendo los intereses del Estado.

Resulta importante resaltar, llegados a este punto, el predominio de la oralidad en la educación familiar. La familia educa a través de la palabra oral. En este sentido, Sacristán señalaba que el “lenguaje oral y la imagen, aunque ésta en menor medida, fueron recursos fundamentales utilizados por los seres humanos en la transmisión del conocimiento y de la experiencia, como es lógico, mucho antes de que lo fuese la palabra escrita que puede ser leída.” (Sacristán, 2003, p. 201). Por lo tanto, a diferencia de la educación escolarizada, que atravesó un proceso de pasar de una educación oral a una educación llevada a cabo a través de la palabra escrita, podemos observar todavía un dominio de la oralidad en la transmisión del capital cultural familiar.

En otras palabras, podemos afirmar que el capital cultural familiar se transmite principalmente a través del lenguaje oral que, a su vez, incluye creencias, valores y conocimiento intergeneracional. En el caso de las familias transnacionales, pienso que hablamos de un capital transnacional, que la familia llega a transmitir a sus hijas e hijos en la etapa infantil, a través de la

---

<sup>18</sup> “Sistema de disposiciones para actuar, percibir, sentir y pensar de cierta manera, interiorizado e incorporado por los individuos”. (Giménez, 2005, 4).

<sup>19</sup> El término de Pierre Bourdieu de *campo* puede definirse como “una esfera de la vida social, que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia, en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los otros campos.” (Giménez, 2005, 6)

palabra. Este capital transnacional hace referencia a una transmisión intercultural de conocimientos.

Dándole seguimiento a esta idea, Haque (2019) emplea un tono crítico, con el cual estoy de acuerdo en este trabajo, cuando habla sobre la concepción de que la familia solo tiene un papel instrumental en el proceso de transmisión y aprendizaje lingüístico, ya que los resultados de su investigación muestran que las prácticas lingüísticas de las familias (centrándose en familias transnacionales) también tienen implicaciones culturales y sociales, tanto para las niñas y los niños, como para sus madres y padres. Como diría Freire, estamos hablando sobre una educación que puede ser emancipadora para todos los miembros de la familia pero que (completando la idea freiriana) no siempre lo es.

Resulta importante mencionar que, en este contexto, utilizamos la palabra *capital* en el sentido bourdiano, por lo que “se le da el nombre de capital a los recursos puestos en juego en los diferentes campos” (Giménez, 2005, p. 7). En este sentido, hablamos sobre distintos tipos de capital, de los cuales dispone una familia: económico, social, cultural, a los que Bourdieu añade el capital simbólico, con el cual se refiere al poder familiar. Edward Peckuonis y Bruce Deforge señalan que “[l]a pobreza es un factor muy importante que influye en el poder familiar” (Pecukonis, Deforge, 2011, p. 73, traducción propia). Así pues, el poder familiar, entendido como capital simbólico, viene determinado por factores socio-económico-culturales que acompañan la realidad familiar y determinan los recursos que las madres y padres pueden transmitir a sus hijas e hijos.

Ya que “el capital humano se centra en la educación de las madres y padres y en los recursos cognitivos que pueden compartir con sus hijas e hijos” (Pecukonis, Deforge, 2011, p. 69, traducción propia), cuando hablamos de capital, dentro de la educación familiar, pienso que necesitamos mirar hacia atrás, y tener en cuenta la educación que los miembros de la familia recibieron a su vez.

Siguiendo esta misma lógica, creo que el capital familiar influye directamente en los códigos lingüísticos que se llegan a transmitir a través de la educación familiar. Basil Bernstein nos habla sobre un código restringido y sobre un código elaborado del habla. Mientras que el código restringido evoca significados particularistas, ligados al contexto, con el elaborado se puede efectuar una reflexión sobre el orden social que le ha sido transmitido al niño o a la niña. Sin

embargo, “uno de los efectos del sistema de clases consiste en limitar el acceso a códigos elaborados” (Bernstein, 1989, p. 6). Por lo cual, los padres y las madres deben haber podido acceder a estos códigos para poder transmitirlos a sus niñas y niños. En el caso de las familias transnacionales, interesa hablar sobre la transmisión de códigos bilingües o plurilingües, y sobre la elección de estos códigos. Por ello, creo que resulta muy relevante destacar las siguientes dos investigaciones que ilustran muy bien esta idea.

Isabelle Léglise (2019), la investigadora francesa con enfoque multilingüe, nos comparte los resultados de su investigación acerca de la gestión y de la transmisión de las lenguas en familias transmigrantes. Ella realiza su trabajo etnográfico con familias transnacionales de origen brasileño, que viven entre Brasil, la Guayana y Francia. Su conclusión es que para las familias transmigrantes que han conocido un grado de pobreza más fuerte, no podemos hablar de una conciencia sobre los beneficios del aprendizaje de una u otra lengua, por lo que las familias transnacionales, que han formado parte de su estudio, simplemente eligen la lengua que desean hablar dependiendo del contexto.

A continuación, destacaré la investigación realizada por María García Cano, Eva María González, Francisca Ruiz, Esther Márquez, Carolina Muriel y Gunther Dietz (2010), uno de los antecedentes de este trabajo. Los autores mencionan que las familias transmigrantes hispano-alemanas, con las cuales han trabajado, provenientes de un estatus socioeconómico alto, interpretaban el bilingüismo “como una oportunidad o como un hecho que hay que potenciar y privilegiar en la educación de los hijos desde la familia” (García Cano et al. 2010, p. 304). En este caso, podemos hablar sobre una elección consciente del uso de uno u otro código lingüístico en la educación familiar. Estas familias buscan incluso estrategias que tienen como propósito el desarrollo de competencias plurilingües de los hijos, como lo son “la lectura de cuentos y textos en otro idioma, ver la televisión española y/o alemana, acudir a clases de apoyo escolar de manera esporádica, dialogar con los hijos en este idioma, mantener relaciones sociales con amigos y familiares que hablan una segunda lengua, etc.” (García Cano et al. 2010, p. 298).

De allí que la elección consciente o inconsciente de las lenguas transmitidas dentro del núcleo familiar transnacional depende del capital familiar. De igual manera, retomando la resistencia y la reproducción, podemos observar que tanto la primera investigación como la

segunda reflejan la idea de una resistencia a la reproducción de una lengua legítima, resistencia manifestada a través del bilingüismo o multilingüismo familiar. La revisión de esta literatura es muy relevante para el estado del arte de este trabajo, dado que uno de los objetivos es aquí aportar nuevos conocimientos a los ya reflejados.



#### **4.4 La movilidad y los derechos lingüísticos en familias transmigrantes**

Resulta importante destacar las motivaciones de los miembros de familias transmigrantes por estar sumergidas en el tránsito global o regional, para comprender el porqué de su elección y de sus estrategias. Las familias transmigrantes, comprendidas como comunidades en movimiento, no siguen realmente un esquema lineal emigración-inmigración retorno, y esto les permite perpetuar una práctica de circulación, tal y como lo mencionan Amelia Sáiz López, Laura Oso y Almudena Cortés (2017). En este sentido, interesa saber si los miembros de estas familias ven la migración como una solución a algún tipo de problemática social o económica a la cual se enfrentan. Asimismo, una vez tomada la decisión de migrar, resulta importante observar qué pasa con sus derechos lingüísticos tanto a nivel normativo como a nivel empírico.

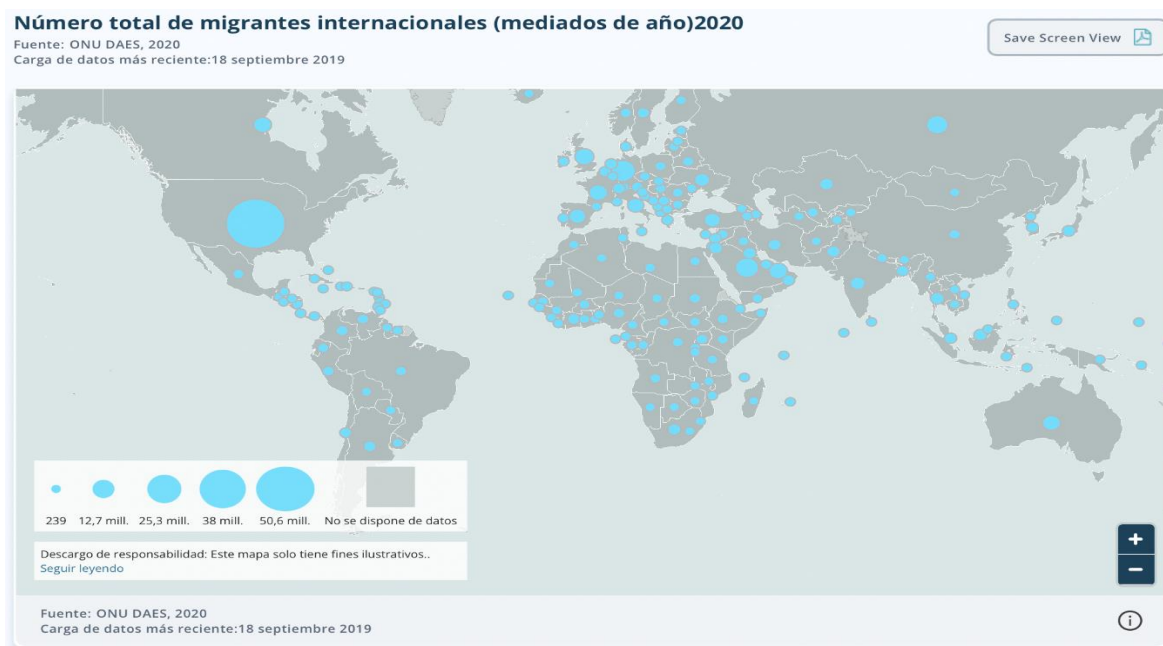
Tal y como afirma Tomás Milton Muñoz Bravo (2020) la sociología de la movilidad social se consolida principalmente después de la Segunda Guerra Mundial, con la construcción de regímenes internacionales para poder atender a migrantes y refugiados. En ese período histórico eran las “persecuciones de la Alemania nazi en contra de opositores políticos, de judíos y hasta de romaníes en su territorio; la posterior ocupación de zonas durante la Segunda Guerra Mundial así como la barbarie de la propia conflagración internacional en diferentes países de Europa” (Muñoz Bravo, 2020, párr. 28) que llevó al desplazamiento a un número de más de cincuenta millones de personas, hasta el mes de mayo de 1945. No obstante, creo que hoy en día las familias transmigrantes presentan distintas motivaciones por construir pautas de migración.

A pesar de la crisis económica, de las crisis ambientales y de los desplazamientos forzados que viven varios países a nivel global, Amelia Sáiz López, Laura Oso y Almudena Cortés (2017) nos dicen que las personas se siguen moviendo por las siguientes razones: ocupacionales, educativas, de ahorro y consumo, reproductivas, relacionales y emocionales. Aunque el siguiente mapa ilustrativo nos presenta el número de migrantes internacionales en el año 2020, la población se mueve, no únicamente a nivel internacional, sino también a nivel transregional, es decir, dentro del territorio de un mismo país. En lo que concierne este último caso, las motivaciones de la

población por moverse son muy parecidas a las mencionadas por Oso, Sáiz López y Cortés, y que mencionamos líneas arriba.

La atención en este trabajo no se centra en las estrategias de movilidad social de tipo individual sino familiares y/o colectivas, enfatizando el hecho de que algunos de los miembros de familias transmigrantes relacionan la movilidad física con una movilidad social, que, a su vez se logra a través de una acumulación de capital económico.

### Mapa 1: Número total de migrantes internacionales (mediados de año) 2020



Fuente: ONU DAES, 2020

Es interesante resaltar el hecho de que esta libertad económica, que impulsa y promueve el neoliberalismo global se puede llegar a alcanzar a través de una mercantilización lingüística también. Tal y como lo presenta Robert Hobbs, en *The global child* (2016), algunos miembros de estas familias transmigrantes, impulsan y apoyan el aprendizaje de otras lenguas vehiculares dominantes (a nivel nacional e internacional), con el riesgo de perder su lengua materna; todo esto para beneficiar el futuro laboral de sus hijas y de sus hijos.

Sobre el mercado lingüístico y sobre la seguridad de que las lenguas constituyen mercancía muy valiosa en un mundo globalizado y en constante movimiento, nos habla también

Esteban Ramallo, cuando nos dice que “Las lenguas constituyen un eje central sobre el cual se consolida ese modelo hegemónico de producción” (Ramallo, 2019, p. 22). Para solucionar esta posible pérdida lingüística existe supuestamente una solución a nivel normativo, relacionada con el respeto a los derechos lingüísticos.

A través de la normatividad nacional e internacional, se nos hace ver que la diversidad lingüística es un fenómeno cultural que enriquece mucho a la humanidad y que deberíamos cuidar entre todas y todos. Podemos constatar, por ejemplo, que dentro de las competencias globales que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y siguiendo el eje de la interculturalidad, se intenta fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad lingüística.

Por otro lado, a nivel nacional, y con el propósito de seguir los lineamientos internacionales de la OCDE, dentro de las orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)<sup>20</sup> se impulsa la atención a la diversidad cultural, lingüística, de género y de aprendizaje. En cuanto a esta última, se sugiere tener en cuenta que hay distintas formas de aprender, según diferentes intereses, problemáticas, valoraciones y opiniones de las y los estudiantes, por lo que se aconseja seleccionar las mejores estrategias que acompañen la diversidad de aprendizaje, así como las demás diversidades mencionadas, presentes en un salón de clases. De igual manera, dentro de los principios en los que se funda la NEM, podemos observar que uno de ellos es fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad lingüística.

Pienso que esta normatividad cumple, de cierta manera, con una presión “necesaria” para que los derechos lingüísticos de los miembros de familias transmigrantes bilingües o multilingües se lleguen a respetar, pero a nivel empírico la situación es bastante más compleja. En este sentido, Muñoz nos dice que es importante tener la “conciencia de que todas las lenguas son iguales sólo en el papel...cumplen como medio de comunicación” (Muñoz, 2006, p. 38). Por lo mismo, en un contexto de migración, en el cual conviven distintos colectivos lingüísticos, diversos miembros de

---

<sup>20</sup> La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el resultado del Acuerdo Educativo Nacional, iniciativa educativa aprobada por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, que se deseó comenzar a implementar en el ciclo escolar 2021/2022. Es un plan de 23 años que pretende enfocarse en la dimensión ética y política de la escuela y en la promoción de la interculturalidad, de la cultura de la paz y del respeto y cuidado del medio ambiente, tal y como viene estipulado dentro del documento oficial de la Secretaría de Educación Pública del año 2019.

familias transmigrantes llevan a cabo luchas lingüísticas para preservar sus derechos lingüísticos de tal forma que puedan usar las lenguas de su elección sin discriminación, tanto en dominios públicos como en dominios privados.

Sin perder de vista la manipulación, en sentido mercantil, de las lenguas, y teniendo en cuenta el hecho de que “las lenguas constituyen un espacio para la discriminación, en todas sus formas” (Ramallo, 2019, p. 22), ya que por lenguas entendemos también las naciones y los grupos de personas, el concepto de *hibridación* de Bhabha (1999) resulta de gran relevancia para explorar las estrategias que las familias transmigrantes bilingües o plurilingües utilizan en su lucha por los derechos lingüísticos. Por lo tanto,

la hibridación es realmente acerca de cómo se negocia entre textos o culturas o prácticas en una situación de desequilibrios de poder, para poder ver la manera en que las estrategias de apropiación, revisión e interacción pueden producir posibilidades para los menos favorecidos, para poder captar en un momento de emergencia, en el proceso mismo del intercambio o la negociación, la ventaja. [...] la hibridación es un proceso discursivo, enunciativo, cultural y subjetivo que tiene que ver con la lucha en torno a la autoridad, la autorización, la desautorización y la revisión de la autoridad (Bhabha, 1999, p. 64, citado en Reséndiz, 2021).

En este mismo sentido, pareciera que el discurso de la interculturalidad, “que promueve la interacción de las culturas y enmarca el racismo a través del respeto a la identidad del otro” (Reséndiz, 2021, p.70), puede no apoyar tanto estas reivindicaciones lingüísticas e identitarias de colectivos multilingües, específicamente de familias transmigrantes multilingües, quedando a nivel de discurso teórico y lineamientos por cumplir.

Nicanor Rebolledo Reséndiz (2021) sostiene esto cuando cuestiona si hay o no una agenda común del interculturalismo y del neoliberalismo: la lucha por los derechos humanos, educativos, culturales y lingüísticos, ya que todo queda en cierta medida a nivel normativo, pagando de esta forma la presión de cumplir con lineamientos internacionales. Lo cierto es que el neoliberalismo sí apoya una especie de libertad económica pagando el precio de la mercantilización lingüística.

Habrá que cuestionar todavía si el eje de la interculturalidad hace lo mismo en los contextos de reivindicación ling stica, social y cultural.

La pregunta acerca de cuáles podrían ser las estrategias de hibridación que miembros de familias plurilingües adoptan para reivindicar/conservar sus derechos ling sticos en algunos casos, pero también para mantener/construir una identidad cultural, en otros casos, sigue en pie. En este sentido, podemos hablar de *code-switching*, *code-meshing* y del translenguajeo. Lin define el *code-switching* como “el uso alternativo de uno o más códigos ling sticos en el salón de clase, por parte de cualquiera de los participantes” (Lin, 2013, P.1-2, traducción propia). Sin embargo, esta definición puede resultar muy reduccionista para los propósitos de este trabajo, ya que solo hace referencia al contexto de un salón de clases y puede dar lugar a contradicciones a través de la dicotomía código/mensaje.

Por el contrario, la definición que nos ofrecen Lee & Handsfield parece adecuarse mejor al contexto de una familia transmigrante, ya que definen el *code-switching* como “el uso oral de una o más lenguas, sea en el interior o a lo largo de una oración” (Lee & Handsfield, 2018, p.2), sin referirse necesariamente a un contexto de salón de clases. Aun así, el *code-switching* no deja de hacernos pensar en un contexto escolarizado, pero que de igual manera interesa, ya que representa un contexto de socialización y de aprendizaje en el cual las hijas e hijos de familias plurilingües se desenvuelven y dentro de cual necesitan que se les respete su derecho de utilizar tanto la lengua vehicular como la lengua materna/paterna cuando sea que lo necesiten.

Mientras Lin (2013) integra el *code-meshing* y el translenguajeo dentro de una plétora de términos similares como, por ejemplo, la heteroglosia,<sup>21</sup> el multilinguaje<sup>22</sup> o el bilingüismo flexible,<sup>23</sup> sin definirlos necesariamente, Lee & Handsfield definen y describen “el *code-meshing* como una práctica de translenguajeo” (Lee, Handsfield, 2018, p.2) y entienden por el translenguajeo el uso dinámico y móvil de las lenguas. Sin embargo, hablamos de *code-meshing* cuando nos referimos al uso dinámico de las lenguas a nivel escrito. Otra estrategia utilizada por

---

<sup>21</sup> Término definido por el diccionario DiccET como “coexistencia de distintos niveles de lengua o variedades ling sticas en un mismo texto”.

<sup>22</sup> Se utiliza aquí con el mismo significado que el término *heteroglosia*.

<sup>23</sup> Alude, en este contexto, al mismo significado que tiene el término *heteroglosia*.

familias transmigrantes bilingües o plurilingües para comunicarse, para integrarse y para reivindicar su lengua e implícitamente su cultura, lo representa también el translenguaje, o el uso alternado de varias lenguas dentro de una oración o dentro de una conversación.

Por lo tanto, el *code-switching*, igual que el *code-meshing* y el translenguaje se describen aquí con el propósito de identificarlas como estrategias de hibridación para reivindicar derechos lingüísticos por parte de miembros de familias transmigrantes, sin dejar de lado el hecho de que pudieran ser utilizados también con propósitos de mantener o de formar una identidad cultural. En definitiva, hemos estado hablando de contextos bilingües, multilingües/plurilingües y, por lo tanto, de la existencia de una lengua materna y/o paterna, y de una lengua vehicular, por lo que vamos a describir a continuación, qué se entiende en este trabajo por una persona bilingüe o plurilingüe/multilingüe.

Aunque Grosjean define a una persona bilingüe como “un individuo que utiliza dos o más lenguas o dialectos en su vida diaria” (Grosjean, 2010, citado en Björklund, 2014, p.9), se entiende por persona bilingüe alguien que habla dos lenguas: la lengua materna/paterna y una lengua vehicular distinta a su lengua materna y/o paterna. En cambio, para referirnos a la performance lingüística, se les está dando aquí un uso indistinto a los términos multilingües/plurilingüe para referirnos a una persona que habla tanto su lengua materna y/o paterna, y varias lenguas que puede también utilizar como lengua vehicular, según los contextos en los cuales necesita ser usuario de estas mismas.

Para complejizar la definición de la lengua materna y paterna o de las lenguas que una persona bilingüe/multilingüe habla, Björklund (2014) nos informa que el término de lengua herencia (LH) es un término cuyo origen se encuentra en Canadá, Europa y Estados Unidos para referirse a las minorías étnicas y que fue utilizado por primera vez en 1925 por Einar Haugen para investigar el uso del noruego entre inmigrantes noruegos en Estados Unidos.

Asimismo, se les define a las y a los hablantes de lengua herencia como “individuos que han sido expuestos a una lengua de inmigrante o minoría desde la infancia, quienes además son muy competentes en la lengua mayoritaria que se habla en la comunidad lingüística más extendida” (Montrul, 2013, citado en Björklund, 2010, p. 10). En este trabajo por comunidad lingüística más

extendida se entiende tanto la región geográfica donde estas personas residen actualmente, como también la lengua dominante de dicha región. Por consiguiente, se considera pertinente aquí el uso de la terminología “lengua herencia” ya que refleja la lengua como parte del capital familiar intergeneracional (en el sentido de capital simbólico y de herencia) que las niñas y niños reciben.

#### **4.5 Implicaciones en la transmisión de lenguas dentro del núcleo familiar transmigrante**

Pienso que, en vista de lo anterior, no podemos ver a la lengua transmitida por la familia solo con valor instrumental. Asimismo, Bourdieu y Passeron opinan que “la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia” (Bourdieu, Passeron, 1979, p. 116). Con lo cual, entiendo aquí la complejidad de la lengua a través de la herencia cultural que se transmite a través de ella también. Por lo tanto, la cultura asociada a la lengua transmitida por las madres y padres en la etapa infantil, puede influir en la formación y desarrollo de las futuras competencias comunicativas de las niñas y niños.

Creo que la familia apoya a través del capital familiar, al desarrollo de competencias comunicativas, que pueden convertirse en competencias interculturales, más aún en un contexto migratorio, a través de las cuales las niñas y los niños pueden moverse entre las culturas y a través de las culturas. Esto con la finalidad de quizás, poder conectar su cultura de origen o familiar con la cultura de la comunidad geográfica que habitan actualmente y aprovechar las implicaciones ideológicas, de valores y emocionales, de las lenguas que utilizan, tanto para relacionarse, como para dialogar, comunicarse o integrarse.

En esta tesis no se centra la atención en las competencias comunicativas de tipo instrumental, propuestas por Dell Hymes en 1966, que tienen que ver con el conocimiento y uso de la lengua, sino en cómo estas competencias pueden convertirse en habilidades de tipo intercultural. Me enfoco, por lo tanto, en verlas como capacidades y aptitudes, a través de cuales “las personas como agentes sociales pueden participar activamente desde su campo de acción individual en la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad” (Salinas, 2011, p. 35) a través del diálogo y del compartir.

En este sentido, quizás los sujetos involucrados en la investigación desarrollada por María García Cano, Eva María González, Francisca Ruiz, Esther Márquez, Carolina Muriel y Gunther Dietz (2010) acerca de las estrategias bilingües e interculturales de algunas familias transmigrantes, ven el bilingüismo como una especie de capital familiar que se necesita para desarrollar



competencias interculturales. Podríamos afirmar incluso que, tanto en esta investigación como en la investigación de la autora francesa Isabelle Léglise (2019), quien nos comparte sus resultados acerca de la gestión y de la transmisión de las lenguas en familias transmigrantes, sea o no consciente la elección de un código lingüístico u otro, el dominio de este código lingüístico no parece ser un fin en sí mismo sino un instrumento para la actuación comunicativa.

Al parecer, estas competencias interculturales que desarrollan los hijos e hijas de familias inmersas en movimientos migratorios, y denominadas aquí familias transnacionales, pueden ser definidas como competencias del saber hacer y del saber ser, utilizadas en contextos de diversidad social y principalmente de diversidad cultural. Por ello Delia María Fajardo Salinas, menciona que “es necesario poseer otros conocimientos no lingüísticos de acuerdo con la cultura” (Salinas, 2011, p. 8). Más que ver la educación familiar a través de diversos códigos lingüísticos, como una educación de tipo instrumental, es necesario prestar atención a todo lo que engloba una lengua transmitida, como las creencias y valores, en otras palabras, la cultura.

Por otra parte, las autoras García y Woodley, enfatizan que “a los alumnos bilingües se les motiva desarrollarse a través de las culturas e incluso apropiarse de diversas prácticas culturales, como una reflexión de ellos mismos” (García, Woodley, 2015, p. 132, traducción propia). Aunque las autoras nos hablan de un ambiente escolarizado, este fenómeno sucede de forma natural cuando las niñas y los niños vienen inmersos en otra cultura, como consecuencias de diversas pautas migratorias de sus madres y padres y como resultado también de la lengua materna o paterna que estos transmiten a sus hijas e hijos. Creo que hablamos entonces de la formación de una identidad de las niñas y niños también, que se va construyendo a través de la lengua y de la cultura.

Al referirse al adulto migrante, Ana Vlad señala que “la conservación de una identidad étnica se hace con el apoyo del imaginario de tipo folclórico, alrededor de los valores fundamentales en los cuales se apoya el migrante: la familia, la lengua y la religión” (Vlad, 2020, p. 2). Mientras que las madres y padres de familias transnacionales van conservando de cierta forma una identidad étnica, a través de su lengua de origen, les van transmitiendo esta identidad a través de la lengua a sus hijas e hijos, por lo que estos van desarrollando ya no una identidad étnica unívoca sino también una identidad que puede ser denominada como híbrida.

En este sentido, Bernstein indica que la socialización familiar implicaba también la adquisición de una identidad: “en cuanto a la socialización, la entiendo como el proceso mediante

el cual el niño adquiere una identidad cultural, y al mismo tiempo reacciona a dicha identidad” (Bernstein, 1989, p. 177). Por consiguiente, creo que estamos hablando sobre una identidad diversificada culturalmente, y construida a través de la socialización primaria que se lleva a cabo en la educación familiar bilingüe o plurilingüe.

Sin embargo, las culturas en general están continuamente en un proceso de hibridación, ya que si observamos las geografías que se viven cotidianamente, vemos cómo “<<lo local>> se ha transformado debido a los fenómenos de transmigración” (Reutlinger, 2010, p. 205). En este sentido, podemos señalar que la territorialidad de las identidades transmigrantes se van reestructurando. Considero que ya no podemos hablar simplemente de una identidad étnica y de una identidad híbrida, sino de una identidad desterritorializada (o que se encuentra dentro de un territorio híbrido), en proceso constante de configuración.

Quizás estamos hablando de una identidad que se va desarrollando y formando dentro de un tercer espacio, así como lo denominaba Bhabha, y que viene definiendo como hibridación. “Para mí, la importancia de la hibridación no reside en la capacidad de trazar dos momentos originales que tienen como resultado un tercer momento, sino que la hibridación representa para mí un tercer espacio” (Rutherford, 1990, p. 211, traducción propia). ¿Será este tercer espacio un producto de la globalización acelerada de finales del siglo XXI? Aunque retórica, creo que esta pregunta puede ser contestada según distintos contextos histórico, sociales y económicos que han acompañado el fenómeno migratorio, creando distintas hibridaciones. Por el otro lado, me pregunto ¿qué cambios puede vivir una identidad transmigrante dentro de un espacio geográfico y cultural híbrido? Durante los siglos XX y XXI el internet y el capitalismo global, entre otros factores, definitivamente han dado paso a nuevas hibridaciones, que siguen influyendo en la formación y desarrollo de identidades transmigrantes.

Antonio Álvarez-Benavides ofrece una respuesta afirmativa a la primera pregunta cuando dice que “en el contexto de la globalización, la identidad es cada vez más compleja, debido a la pluralidad de identificaciones posibles y a las situaciones de convivencia intercultural, en lo que interviene toda una serie de constricciones a la hora de autoidentificarnos e identificar a los demás” (Álvarez-Benavides, 2020, p. 100). Esto me hace pensar que las identidades en tránsito por distintas geografías se van reestructurando o reconfigurando continuamente debido al ritmo acelerado de la globalización neoliberal en el cual estamos inmersos hoy en día. Sin embargo, Ewa Morawska

(1997-1998) nos informa que las migraciones transnacionales han existido desde mucho tiempo antes y que por ejemplo en 1910, en EEUU se habían censado más de 7 millones de migrantes de Europa del Sur y del Este, quienes vivían en *colonias extranjeras*. Con lo cual la desterritorialización representa una de las características que ha estado acompañando el proceso de transmigración y de identidad transmigrante a lo largo del tiempo y no solo recientemente.

Ahora bien, en mi intento de reflexionar sobre la segunda interrogante, relacionada con la territorialidad de las identidades transmigrantes en *constante* proceso de configuración, Spivak nos comparte que “la figura del residente extranjero de largo plazo pertenece a una territorialidad tenazmente aferrada que también, por supuesto es abstracta, como ha de serlo toda territorialidad, sin embargo, sin derechos civiles significativos, la figura carece de acceso a las abstracciones más destacadas de una civilidad cotidiana” (Spivak, 2017, p. 341) como lo es el derecho a votar. En este sentido, pareciera que el transmigrante se aferra al nuevo territorio, sea este geográfico y cultural, pero no llega a poder insertarse por completo en él, dadas ciertas restricciones de orden legislativo.

¿Y si el territorio dejara de ser un espacio geográfico y cultural y pensáramos en el cuerpo como un territorio? Podríamos quizás retomar a Stuart Hall (2000), quien también cita a Foucault con la idea de que “en el hombre nada -ni siquiera su cuerpo es suficientemente estable para servir de base al autoreconocimiento o a la posibilidad de comprender a otros hombres” (Hall, 2000, p. 28). Se observa nuevamente esta idea de una constante reconfiguración y reconocimiento de la identidad, incluso dentro de una territorialidad corporal. De igual manera podemos hablar sobre el tránsito por el espacio corporal y las reconfiguraciones que allí podrían suceder. Sin embargo, estas navegaciones de reconfiguración identitaria a raíz de la corporeidad no siempre son accesibles a todas y todos e intervienen juegos de poder que permiten o no incursionarse a transitar por este camino.

El mismo Hall (2000) enfatiza el hecho de que “en realidad, las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no <<quienes somos>> o <<de dónde venimos>> sino en qué podríamos convertirnos” (Hall, 200, p. 17). Amablemente denominaré esta última afirmación como una verdad parcial, ya que la posibilidad de decidir su identidad necesita ser señalada aquí como una posibilidad privilegiada, no disponible para todo aquel que desee tomarla, porque es una

posibilidad que emerge dentro de un juego de poder, con modalidades específicas, tal y como lo señala el propio autor también. Esta posibilidad de elección viene restringida por la jerarquización cultural y lingüística en la que históricamente nos encontramos inmersos. Tal es el caso de los hablantes de lenguas (e implícitamente de culturas) históricamente marginadas como lo son los hablantes de lenguas originarias en México.

Por último, y sin intención de caer en el reduccionismo, coincido aquí con la idea de que las identidades se construyen siempre “en parte en la fantasía o al menos dentro de un campo fantasmático” (Hall, 2000, p. 18) pero siempre en estrecha relación con las situaciones de variedad lingüística y cultural que se viven en geografías transnacionales y transregionales.

#### **4.6 Escuela monolingüe y monocultural y su relación con las familias transmigrantes plurilingües e interculturales**

Hasta el momento he hablado sobre la familia como un sujeto social que educa a través de la transmisión intergeneracional de conocimientos, así como sobre la importancia del lenguaje en esta transmisión del capital familiar intergeneracional. Dentro del marco teórico se ha dialogado de igual manera sobre las estrategias de hibridación, como por ejemplo el translenguaje, que las familias transmigrantes utilizan para reivindicar sus derechos lingüísticos y para poner de manifiesto una resistencia a la imposición de una lengua dominante. Sin embargo, pienso que es necesario aclarar que no siempre se llevan a cabo estas acciones de forma consciente, intencional.

Todo lo anterior forma parte de una educación familiar, que en el caso de las familias transmigrantes considero que nace también de una necesidad que no llega a ser satisfecha en la escuela. Y es exactamente esta última idea la que se pretende debatir a continuación. ¿Qué se puede decir sobre la relación entre la escuela y las familias transmigrantes, interculturales y plurilingües? ¿Cómo se presenta esta relación desde fuera y cómo se vive desde adentro? Estas preguntas están fuertemente relacionadas con la segunda pregunta específica de investigación, relacionada con las motivaciones de las madres y padres transmigrantes para transmitir su lengua materna y paterna a sus hijas e hijos. Creo que es justamente esta necesidad incumplida de inclusión y participación de familias transmigrantes, plurilingües e interculturales dentro de los espacios escolares que motiva muchas veces la transmisión de la lengua y de la herencia cultural a la siguiente generación.

Pienso que resulta interesante y oportuno abrir el hilo de discusión acerca de la escuela como un ambiente monocultural y acerca de su relación con la interculturalidad de las familias transmigrantes a través de una metáfora. El filósofo e historiador Isaiah Berlin retoma del poeta griego Arquíloco la metáfora del erizo y el zorro,<sup>24</sup> la cual resulta muy oportuna para hablar sobre la escuela como un erizo, es decir como un ambiente caracterizado por “una visión central única y con un principio organizador singular y universal” (Berlin, 1951, 37). En efecto, lo que deseo

---

<sup>24</sup> Decía el poeta griego Arquíloco que el erizo sabe una sola cosa grande, mientras que el zorro sabe muchas. Según Isaiah Berlin esto puede servir para diferenciar aquellas personas “zorro”, que únicamente tienen una visión sistematizada y que perciben el mundo según un orden coherente de aquellas otras personas “erizo” que, aun reconociendo el sentido y coherencia de los fenómenos, perciben y reconocen la compleja diversidad tumultuosa y contradictoria del mundo.

enfaticar aquí es la idea de que la escuela sigue siendo un espacio asimilacionista, que promueve una visión homogeneizadora prescriptiva de *interculturalidad*, y que en pocos casos llega a pasar (en su relación con las familias transmigrantes y plurilingües) de un proceso de aculturación a un proceso de mestizaje dentro de sus aulas.

Venimos mencionando nuevamente el concepto de interculturalidad que necesita todavía otra mirada en cuanto a su relación con la escuela. Según Elvi Piršl (2019):

La interculturalidad no ocurre en la sociedad y mucho menos en la escuela y en sus libros de texto. La interculturalidad se hace presente en el sistema cognitivo de cada sujeto, en su experiencia mental, porque la interculturalidad no se refiere a “los inmigrantes”, “a los otros, sin “a nosotros mismos”, al modo en el cual vivimos y miramos el mundo. La interculturalidad sucede como experiencia en el momento en el cual percibimos que en la narración de la otra cultura hay un pensamiento distinto al nuestro, que podemos aceptar o no. Porque si aplicamos la interculturalidad como experiencia, no es necesario, todavía, acoger el punto de vista del otro, es suficiente tomarlo como distinto al nuestro, podríamos después hacerlo propio, o simplemente tenerlo fuera de nuestro modo de pensar, pero que de todas formas constituye un enriquecimiento. El punto de partida para una auténtica interculturalidad, lo encontramos en la profunda conciencia de la propia cultura, reconociendo sus cualidades y sus límites (p. 2, traducción propia).

Aunque la autora resalta la necesidad de mirar la presencia del concepto de interculturalidad a nivel individual, interiorizado, y no considera que debemos buscarlo en la sociedad y en las escuelas, estas últimas vienen formadas por individuos. Creo que el tener presente una visión intercultural a nivel individual, cognitivo y experiencial, esta visión debería verse reflejada incluso en los libros de texto, que los mismos individuos van creando. Por el otro lado, quizás la autora nos quiere presentar un escenario ideal futuro en el cual no necesitamos hablar de interculturalidad, ya que esta está ya interiorizada por todas y todos y no representa ya una necesidad abordarla explícitamente.

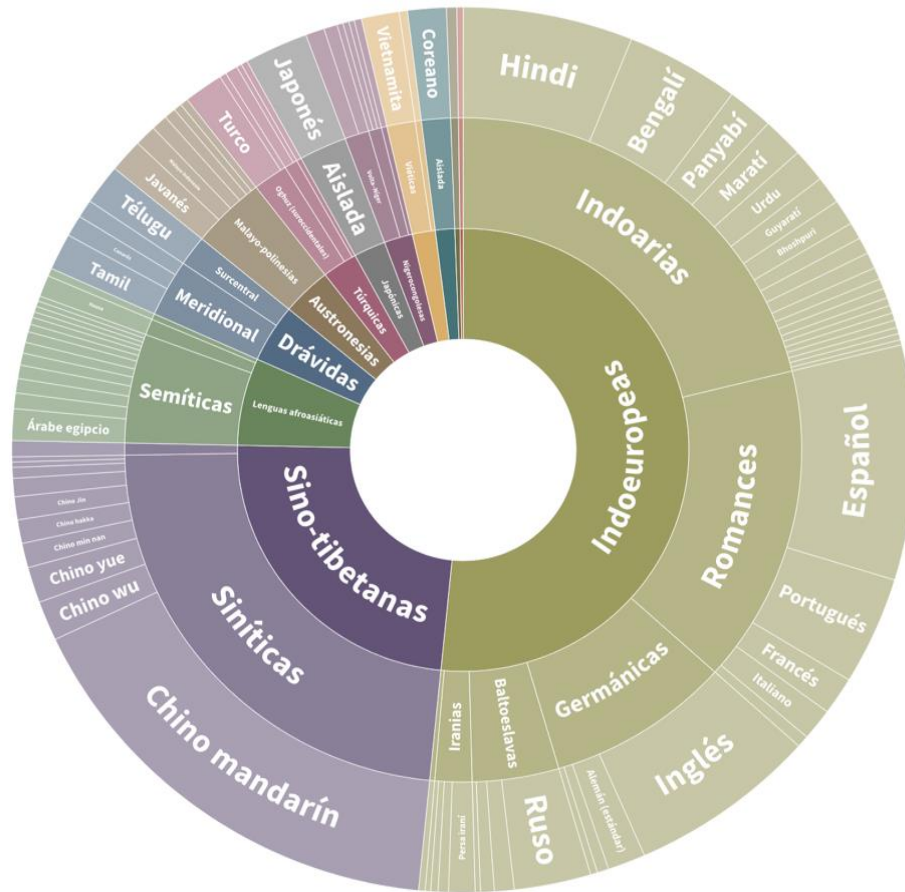
Asimismo, esta visión de interculturalidad me deja pensando ¿qué es o cómo podría ser una educación intercultural? En este sentido y siguiendo una visión prescriptiva, la misma autora nos

comparte que “la interculturalidad es un proyecto educacional que tiene la intención de abrazar de forma transversal todas las disciplinas que se enseñan en la escuela” (Elvi Piršl, 2019, p.5, traducción propia). Sin embargo, creo que esta definición de educación intercultural nos queda muy corta para efectos empíricos, porque al momento de llevarla a la práctica nos topamos con las dificultades ya instaladas desde los inicios de la escuela como institución política. En efecto, “el principal defecto de las definiciones de educación intercultural es la dificultad de hacerlas vivir” (Kenzil, 2002, p. 126, traducción propia) ya que durante mucho tiempo la escuela ha desarrollado, y todavía lo está haciendo, un papel de institución asimilacionista, al servicio del Estado homogeneizador.

Kenzil nos ofrece un repaso de esta visión cuando nos comparte que “tradicionalmente, la escuela invitaba a cada niño a dejar en el umbral sus características culturales específicas a cambio del acceso a la universalidad, a la ciudadanía. El objetivo por lo tanto es la uniformidad: mismo tratamiento para todos, aprendizaje de la misma lengua, las mismas prestaciones ofrecidas, los mismos valores inculcados, la enseñanza de los mismos conocimientos” (Kenzil, 2002, p. 130). Podemos observar que la autora usa primero el pasado y después el presente como tiempos verbales, y es que el pasado todavía está con nosotros en esta tradición homogeneizadora. Me pregunto, por lo tanto, cómo puede existir pretensión de uniformidad con tanta diversidad lingüística y cultural a nivel macro (global) y micro (nacional) tal y como se pretende ilustrar en las figuras 3 y 4.

Figura 3:

*Lenguas maternas con más de 10 millones de hablantes en el mundo.*



Fuente: Agencia de noticias Europa Press <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-idiomas-cifras-cuantas-lenguas-hay-mundo-20190221115202.html> . Fecha de consulta: 2 de junio de 2022

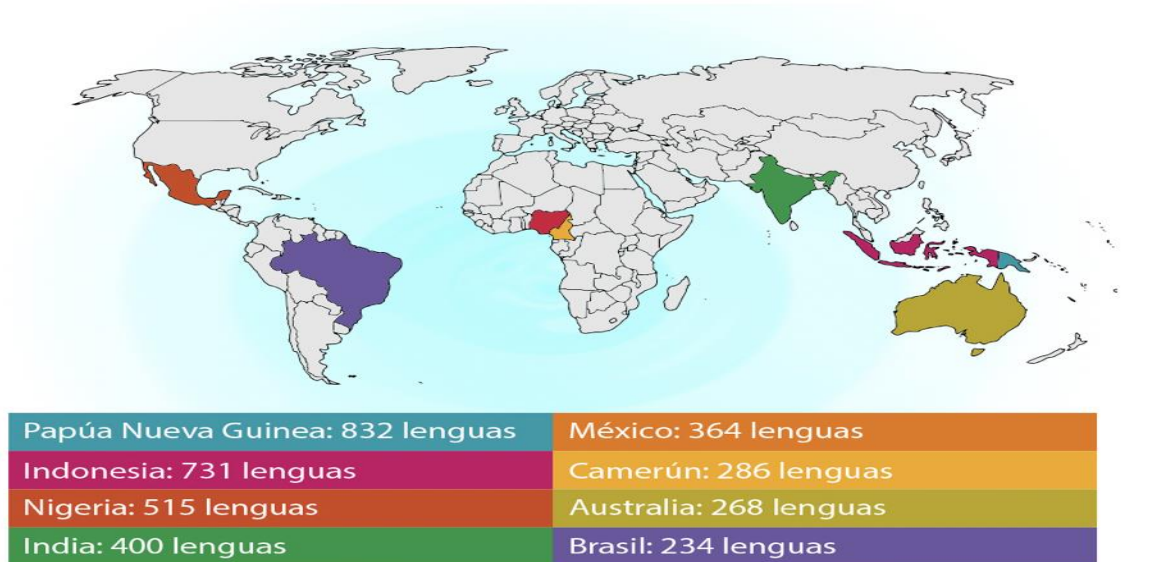
Según los datos ofrecidos por la agencia de noticias Europa Press en el año 2021, hay alrededor de 7.097 lenguas distintas en el mundo, y los datos ofrecidos por INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) en el año 2019 nos informan que a esta cifra se le agregan más de 3000 lenguas de señas distintas. Esto nos da una idea más o menos de la diversidad cultural también



como parte integrante de estas lenguas, con lo cual la homogeneización que se pretende a nivel escolar podría ser calificada como un delito.

Figura 4:

*Diversidad lingüística*



Fuente: [https://site.inali.gob.mx/Micrositios/DILM2019/diversidad\\_linguistica.html](https://site.inali.gob.mx/Micrositios/DILM2019/diversidad_linguistica.html) Fecha de consulta: 4 de junio de 2022

Siguiendo este orden de ideas, Marleen Haboud (2014) nos comparte que:

Idealmente, en un mundo interlingüístico<sup>25</sup> debe haber:

- Riqueza lingüística (diversidad de idiomas)
- Igualdad lingüística (ninguna lengua prevalece sobre la otra)
- Integración lingüística (los distintos hablantes colaboran entre sí)
- Eficacia lingüística (todo el mundo puede hablar con todo el mundo).
- Estabilidad lingüística (todas las lenguas tienen derecho a mantenerse) (p. 6)

---

<sup>25</sup> Según la definición que ofrece Lingvopolis, la interlingüística abarca y tiene que ver con las lenguas del mundo, lenguas nacidas de manera espontánea y lenguas creadas. Se puede consultar la definición completa en el siguiente enlace: <https://lingvo.info/es/babylon/interlinguistics#>

La realidad es que, en la mayor parte de los casos, la escuela representa un espacio con una diversidad lingüística que no llega a convertirse en un mundo interlingüístico, ya que el sistema escolar no va más allá de la prescripción de educación intercultural que se mencionaba líneas arriba. Digamos que “la ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica, y por ello, en su subteorización, mientras que la ceguera de la práctica acaba en la irrelevancia de la teoría” (Santos, 2020, p. 18). En este sentido, Boaventura de Sousa habla sobre la necesidad de establecer diálogos interculturales de saberes para pasar de un proceso de aculturación<sup>26</sup> y transculturación<sup>27</sup> a un proceso de mestizaje cultural.<sup>28</sup> Sin embargo, para entablar diálogos interculturales es necesaria una conciencia más elevada de la incompletud, así como también lo mencionada la autora Elvi Piršl (2019). Pienso que una conciencia de la incompletud de las culturas tiene el poder de promover un mestizaje cultural, de recrear las diversidades que caracterizan el mundo.

Sin embargo, existen intentos de diálogos interculturales entre escuela y familias transmigrantes, pero creo que en algunos de los casos no dejan de ser recetas que se necesitarían contextualizar si se desearan reproducir en otras escuelas y teniendo en cuenta condiciones socio-económico-políticas distintas. Uno de estos ejemplos es el proyecto titulado *Implications des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelles (IPEPI)*<sup>29</sup> desarrollado bajo el auspicio del Centre Europeen pour les Langues Vivantes (CELV). Para desarrollar este proyecto se parte de la premisa de que las madres y los padres de familias transmigrantes no participan en la vida escolar de sus hijas e hijos, ya que no consideran que la escuela integra su lengua y su cultura en las actividades desarrolladas. Dentro del proyecto, tanto los adultos como las niñas e niños de estas familias participan en actividades lingüísticas y culturales que comparten con la comunidad escolar como por ejemplo la creación de un mándala de las lenguas habladas, comprendidas, escritas y deseadas, el costal de cuentos orales y escritos en distintas lenguas, los bailes y cantos tradicionales

---

<sup>26</sup> En el Centro Virtual Cervantes, el concepto de aculturación viene definido como un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique necesariamente el abandono de los patrones de su cultura de origen. Se puede consultar la definición completa en el siguiente enlace: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

<sup>27</sup> Según Héctor Pérez-Brignoli (2017) la transculturación tiene que ver con el carácter multidireccional de los contactos culturales, dentro de cuales casi siempre hay una cultura que aparece como dominante.

<sup>28</sup> Para Boaventura de Sousa Santos (2020) el concepto de mestizaje cultural se asemeja al de transculturación, con la gran diferencia de que hablando de mestizaje cultural hablamos de relaciones de poder más iguales.

<sup>29</sup> ESP: La implicación de los padres y de las madres en la educación plurilingüe e intercultural.

de las familias participantes así como otras actividades que propicien la integración de las familias y el diálogo intercultural con la comunidad escolar.

El objetivo de este tipo de actividades es favorecer “una visión para contribuir al desarrollo de una educación que propicie el desarrollo, una educación más equitativa, más respetuosa con la individualidad” (Clerc, 2015, p.37, traducción propia). ¿Puede haber individualidad cultural? Cuando a un individuo se le ofrece la apertura de compartir su lengua y su cultura ¿no es realmente un colectivo al que se le da voz a través de una solita expresión? El proyecto citado es un ejemplo de diálogo intercultural y de apertura, que sí es posible, aunque con ciertas dudas en cuanto a las relaciones de poder que pueden reflejarse y manifestarse dentro del mismo proceso de diálogo que se pretende realizar. Considero que el simple hecho de que se les necesita abrir a las familias migrantes y transmigrantes la posibilidad de compartir representa en sí una manifestación de relaciones de poder jerárquicas.

En cuanto al individualismo que menciona líneas arriba Stéphanie Clerc, coincido en este trabajo con la opinión de que “las sociedades que se basan en el individualismo, en realidad proporcionan pocas oportunidades para que la mayoría de la gente manifieste su individualidad” (Pérez Gómez, 2002, p.5). En efecto, creo que el proyecto que presenta Stéphanie Clerc representa, la mayor parte de las veces, una propuesta aislada, como un intento de diálogo intercultural y no constituye realmente la vía común de integración o mestizaje cultural entre la comunidad receptora y las familias transmigrantes. Lo común o regular es observar que “la orientación homogeneizadora de la escuela no suprime sino que confirma y además legitima las diferencias sociales” (Pérez Gómez, 2002, p 12). Esto nos hace pensar en la escuela como en un aparato ideológico homogeneizador más que en un espacio que lleva a cabo diálogos de saberes interculturales entre los miembros de su comunidad.

Si seguimos la idea de que “el conocimiento educativo tiene que ser un planteamiento a nivel de la ideología” (Apple y King, 1989, p. 2), entonces opino que este conocimiento viene de dos lados, del lado de la educación escolarizada y del lado de la educación familiar. A las niñas y a los niños se les transmite un capital cultural escolarizado y otro familiar que a veces entran en una contradicción constante y no llegan a compaginar en absoluto.

Es cierto que “es a la familia y a la escuela, como principales contextos de crecimiento, a quienes les corresponde entonces crear las condiciones que permitan integrarse de forma productiva en la sociedad de acogida, sin que para ello (las niñas y niños) tengan que renunciar a sus propias raíces culturales” (De Canale, 2015, p. 187). Sin embargo, creo que el problema no reside en la discrepancia entre la transmisión de distintos tipos de conocimientos o capitales culturales (familiares y escolares) sino en la falta de un diálogo entre estos conocimientos para hacer más iguales las relaciones de poder entre las culturas.

Así como nos lo hacía saber Piršl (2019) líneas arriba, impera una necesidad de una profunda conciencia tanto de la diversidad cultural como de la incompletud cultural. De igual manera, Santos coincide con esta idea cuando nos dice que “el único hecho transcultural es que todas las culturas son relativas” (Santos, 2020, p. 68). Con lo cual, considero que la necesidad de colaboración a través de diálogos de saberes horizontales entre miembros de familias transmigrantes y comunidad escolar se presenta como una urgencia desde tiempos pasados, ya que “todas las culturas tienden a definir como universales los valores que consideran fundamentales”. Una vez que los actores involucrados (familia y escuela) comprendan esta visión y tengan una apertura para dialogar, creo que podríamos hablar del inicio de un mestizaje cultural.

El historiador y crítico literario rumano Nicolae Manolescu (2011) nos habla sobre el mestizaje en el sentido de:

La uniformización económica, la velocidad con la cual circula la información, el impacto mutuo de todo tipo de políticas, en corto, el tiempo real en el cual vive hoy nuestro planeta, del extremo norte al extremo sur, del amanecer hasta el atardecer, nos lleva de forma irrevocable a una sociedad global y hacia un mestizaje inevitable. (párr.2, traducción propia)

Sin embargo, el autor entiende por mestizaje algo a lo que no podemos oponer resistencia y que nos va dominando sin siquiera darnos cuenta. Por ello lo imperante de una conciencia profunda de incompletud cultural tanto por parte de los miembros de familias transnacionales como por parte de los miembros de las comunidades escolares como una clave para el inicio de una apertura hacia diálogos interculturales e instauración de relaciones de poder más horizontales.

## 5. Metodología

### 5.1 Selección metodológica

Para dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes en la etapa infantil a través de sus prácticas lingüísticas internas? en este trabajo he optado por una metodología cualitativa, con el objetivo de ofrecer una visión *emic*, poniendo en el centro de la investigación al actor social y sus experiencias subjetivas e intencionales. A la vez, como investigadora, me identifico también como una actora social inmersa en la cotidianidad, con mi propia visión y percepción del mundo, por lo que el objetivo ha sido ofrecer una “visión binocular” (Bolívar, 2002, p. 17,) a través de cual “el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los demás”. (Monje 2011, p. 32).

Para tales propósitos se ha llevado a cabo un escrito autobiográfico , dentro de cual he ido exponiendo mi interés por el tema de investigación, dado que “no hay conocimiento sin interés” (Mardones, Ursúa, 1982, p.32). Como parte de una familia cuyos miembros han experimentado diversas pautas de migración, se ha despertado en mí la curiosidad de conocer y poder plasmar otras experiencias de otros agentes sociales inmersos en movimientos migratorios, con el objetivo de realizar una construcción intersubjetiva de conocimientos.

En efecto, el objeto de estudio de esta investigación es el mundo del sujeto, pero “no se puede desvincular el investigador y la realidad investigada en las ciencias humanas” (Mardones, Ursúa, 1982, p. 149). Sin embargo, no he tratado de ponerme como investigadora, en el lugar de los otros actores sociales para generar hipótesis, ya que, así como lo exponía Bolívar (2002), cada experiencia es única y singular. A través de una metodología cualitativa, he tenido como objetivo exponer las particularidades de las vivencias de los sujetos sociales. Por lo tanto, partí de mi trayectoria y supuestos como investigadora, para después fundamentar con teoría.

A continuación, regresé a una perspectiva *emic*, esta vez de las personas inmersas en sus propios procesos migratorios y contextos sociales, económicos y culturales, con sus propias subjetividades e intencionalidades. Por último, para generar conocimiento, regresé a la teoría para sustentar las experiencias *emic* de los agentes sociales involucrados en el proceso de investigación.

Con lo cual se llevó a cabo un proceso cíclico, un ir y venir, entre lo teórico y lo empírico. La siguiente figura de Bonilla y Rodríguez (1997), (citado en Monje, 2011, p. 18) tiene el propósito de ilustrar este proceso cualitativo de producción de conocimientos.

**Figura: El proceso de la investigación cualitativa**



Fuente: Bonilla y Rodríguez (1997), citado en Monje (2011, p. 18).

## 5.2 Posicionamiento epistemológico y ético de la investigación

Puesto que se ha marcado hasta ahora la importancia y relevancia de una perspectiva *emic*, el posicionamiento epistemológico de esta investigación es la hermenéutica y la fenomenología. En este sentido, dentro del presente trabajo, la utilidad de esta posición epistemológica reside en permitir a los individuos expresar las diferentes maneras en que revisten de significado los objetos, acontecimientos o experiencias y tomar nota de ello.

Para esta toma de nota o para entender aquello que los sujetos han expresado, la perspectiva hermenéutica ofreció un gran apoyo, en el sentido de permitirme analizar e interpretar tanto lo verbal como lo no verbal. La consecuencia metodológica que se deseó enfatizar es aquella de que “la comprensión es el método adecuado para captar un mundo significativo, intencional” (Mardones, Ursúa, 1982, p. 149), en otras palabras, ha resultado fundamental intentar comprender el mundo del otro, con su experiencia singular.

Este proceso interpretativo, pero enfocado en los fenómenos que se llegan a dar en la conciencia de los individuos, se nutrió de la perspectiva epistemológica de la fenomenología, ya que esta se centra en “el pensar sobre las experiencias originarias”. (Monje, 2011, p. 114). De igual manera, Monje (2011) señala lo siguiente:

En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (p. 114).

En este sentido, aunque a nivel teórico, sobre todo en el marco teórico de esta investigación, fui empleando diversas definiciones bourdianas con enfoque etnometodológico, cuyo propósito ha sido enfatizar la relatividad de las categorías sociales y culturales como familia, identidad nacional o Estado, esto no implicaba necesariamente la existencia de una conciencia de los sujetos acerca de las “sobredeterminaciones sociales que intervienen en su construcción” (Bernstein, Philips, Labov, Rist, McDermott, citado en Bertely, 2000, p. 25). Tampoco descarté esta posibilidad y, por ello, consideré de suma importancia darles voz a los participantes, para que ellas y ellos expresen su visión del mundo, su percepción, subjetividad e intencionalidad.

Se ha tenido muy presente en este trabajo el hecho de que “tratar al hombre como un objeto de investigaciones y experimentación, he allí un camino peligroso, deshumanizante” (Villasante, 2007, p.143), con lo cual, lo que se pretendió fue establecer una red de comunicación y colaboración, dando prioridad en este camino a las opiniones, experiencias y subjetividades de las y de los colaboradores. Sin embargo, lo compartido por los integrantes del estudio pueden ser tanto representaciones sociales individuales como colectivas, ya que “hay saberes fundados en el

conocimiento propio como los hay también basados en un conocimiento ajeno” (Villoro, 1989, p. 212). Hablamos sobre saberes que pueden ser tanto previos o que se están formando, modificando actualmente.

Podríamos decir que no hay conocimiento acabado, ya que está en un constante devenir, al igual que los actores sociales y, en este sentido “el problema es cómo captar a la realidad en transformación, impulsada por factores estructurales y a la vez subjetivos, tanto en cuanto acción, como en cuanto a subjetividad” (De la Garza, 2001, p. 2). Para responder, me resulta importante señalar que la neutralidad y la objetividad, dado el acercamiento metodológico cualitativo del estudio, no vienen marcadas como puntos de partida o de llegada del presente trabajo porque, así como bien nos lo señala Ester Massó Guijarro “la neutralidad no existe” (Guijarro, 2003, p.95). Lo que me interesó, en cuanto al plasmar las opiniones y las experiencias en transformación, es hacerlo desde una construcción y transformación intersubjetiva de conocimientos que se ha ido dando en la interacción investigadora – colaboradores.

En este sentido, Massó Guijarro nos dice que, como investigadoras “*no vamos a decir la verdad porque esta no existe como tal ...vamos a alumbrar, al fin, mundos inéditos desde nuestras palestras, desde un pensamiento pedestre...es decir, que camina*”<sup>30</sup> (Massó Guijarro, 2003, p. 96). La interacción investigadora-actores ha sido también un proceso que se fue construyendo, lo cual pretendo ilustrar en la transcripción, categorización e interpretación de las entrevistas.

En cuanto a las opiniones de los actores sociales inmersos en la cotidianidad, estas han tenido que ver directamente con sus conocimientos y saberes individuales y colectivos, dado que “todo lo que venía del pueblo tenía un valor tan importante como lo que venía de la academia” (Villasante, 2006, p. 144). De allí que, en este estudio, por su carácter cualitativo, le otorgué una gran importancia a las representaciones sociales de las personas involucradas.

En definitiva, para la realización de esta tesis, se llevó a cabo una co-labor, palabra que según el *Diccionario de la Lengua Española* viene del latín *collaborare* y significa “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra” (citado en Leyva Speed, 2008, p. 66), lo que implicó una construcción intersubjetiva de conocimientos, resultado de la interacción

---

<sup>30</sup> La letra cursiva se encuentra en el texto original de la autora citada.



investigadora-sujetos. Por consiguiente, les llamo colaboradores a las y los participantes, por la colaboración o el trabajo colaborativo que hemos realizado en conjunto. Tal y como lo menciona también Sartorello (2020) se les reconoce a los colaboradores aquí como co-productores de significados.

### **5.3 Estrategias metodológicas**

Dado que “para comprender algo humano, personal o colectivo es preciso contar una historia” (Bolívar, 2002, p. 2), redacté, en primera instancia, un escrito autobiográfico, que representa el locus de enunciación de este trabajo. El objetivo fue desvelar o desmontar algunas de mis subjetividades acerca del tema que investigué ya que, así como nos lo señala Enrique de la Garza “sujeto y subjetividad van de la mano” (De la Garza, 2001, p.8). De igual manera, me apoyé en el escrito autobiográfico para delimitar categorías o conceptos clave que me ayudaron en la redacción de las preguntas para las entrevistas semiestructuradas con los miembros de familias transmigrantes.

El objetivo del escrito autobiográfico fue también darle validez a mi propia experiencia de vida que, en definitiva, es lo que me motiva primeramente a investigar este particular tema. Así como lo señala Bolívar (2002), es necesario “tomar el mundo puramente y de forma totalmente exclusiva *tal y como el mundo tiene sentido y validez de ser en nuestra vida de conciencia*” (Bolívar, 2002, p.3). Por lo tanto, consideré necesario identificar los significados que, como sujeto social, doy a mis propias acciones y experiencias, desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica, para después construir de forma intersubjetiva el conocimiento, en colaboración con los demás sujetos sociales.

En una segunda fase del proceso de construcción de conocimiento empírico, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con familias transmigrantes (entrevistas grupales) o con miembros de familias transmigrantes (entrevistas individuales), dependiendo del acuerdo establecido inicialmente y respetando siempre el deseo expresado por las personas.

Se consideró pertinente la elección del método, ya que a través de algunas preguntas diseñadas con anticipación se buscó la construcción de información densa y relevante para la investigación. En este sentido, Flick menciona también que “la ventaja de este método es que el

uso uniforme de una guía de entrevista aumenta la capacidad de los datos para la comparación y que su estructuración se incrementa como resultado de las preguntas incluidas en la guía.” (Flick, 2004, p. 108). De igual manera, se consideró apropiada la elección del método por la forma dialógica de construcción de conocimientos, que permite a los individuos expresarse con más naturalidad y compartir de forma un poco más espontánea.

A este respecto, en los anexos I y II del documento se puede consultar el **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** provisional de entrevista semiestructurada, que fue utilizado para llevar a cabo las entrevistas con las y los colaboradores. He utilizado el adjetivo “provisional” con el propósito de señalar el hecho de que fui adaptando este guion de entrevista a cada contexto familiar e individual, por lo que sirvió de base o eje, ya que en ocasiones introduje otras preguntas durante las entrevistas, que inicialmente no estaban contempladas.

Se ha procurado un acercamiento ético con las personas que colaboraron en este trabajo, por lo cual, antes de llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas, se redacté un consentimiento informado, que estipula una participación voluntaria revocable, con previo aviso, el respeto a la confidencialidad de las personas a través del anonimato y la no producción de daño o perjuicio alguno.

Este primer acercamiento ético, también visto aquí como un procedimiento estandarizado, se complementó por una perspectiva micro-ética o una ética situada, de la cual nos habla también Begoña Abad Miguélez, quien la define como un acercamiento que “no se basa en un output (consentimiento informado como procedimiento ante y post), sino en un input colaborativo asentado sobre un consentimiento en movimiento continuo que acompaña todo el proceso” (Miguélez, 2016, p. 112). Por lo cual, así como se mencionaba líneas arriba, se les concibe a los participantes en este estudio como sujetos situados y como agentes activos, de allí que se consideré muy necesario el uso, por mi parte, del principio de la flexibilidad para construir, negociar y reafirmar el consentimiento de forma continua mediante lo que Miguélez (2016) denomina conversaciones éticas. Este acercamiento concuerda también con los principios epistemológicos de la perspectiva hermenéutica y fenomenológica de esta investigación.

Cabe mencionar que durante las entrevistas semiestructuradas que llevé a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2021 con los miembros de las familias FM4, FM7 y FM8 surgió el tema de las trayectorias de migración y de las trayectorias lingüísticas, relacionadas con la formación y el desarrollo de la identidad, como un tema muy relevante para la investigación. Durante estas primeras entrevistas observé que no les ofrecí la oportunidad a las personas de profundizar en el tema. Resultó esencial hacerlo, ya que el propósito de abordar este tema en particular fue explorar la forma en la cual estas trayectorias puedan influir o no en la formación de competencias interculturales y de esta manera intentar contestar la primera pregunta específica de investigación. Por esta razón se optó por llevar a cabo una segunda fase de entrevistas semiestructuradas con los miembros de estas familias, cuya configuración viene descritas líneas abajo.

Podemos afirmar que este trabajo se caracteriza por un seguimiento longitudinal y por una triangulación de métodos de investigación (entrevistas semiestructuradas realizadas en dos etapas), con el objetivo de complementar información y de llegar a ofrecer un panorama más completo del tema a investigar. Monje (2011) asocia la triangulación de métodos con la cantidad del trabajo de campo y menciona que “El hecho de llevar a cabo suficiente trabajo de campo y recoger datos en cantidad suficiente permite elaborar interpretaciones válidas y asegura la transferibilidad a contextos más amplios” (Monje, 2011, p. 15). En efecto, otro objetivo que se pretendió alcanzar fue contemplar la posibilidad de proyectar los resultados hallados a nivel micro social a un nivel macrosocial, sin olvidar, ni dejar de lado, la singularidad de cada experiencia. Para ello, se efectuó una triangulación de métodos de investigación y una triangulación de actores, dada la diversidad de tipologías familiares y de sujetos que conforman a las familias con las que se está trabajando.

En cuanto a las estrategias metodológicas seleccionadas y consideradas pertinentes para este trabajo, resulta importante mencionar que la virtualidad jugó un papel esencial, ya que tanto la primera etapa de las entrevistas semiestructuradas como la segunda etapa fueron llevadas a cabo vía remota, a través de diversas plataformas como Zoom (videollamada y grabación audio de las entrevistas) y WhatsApp (videollamadas y grabación audio de las entrevistas, mensajes de texto y mensajes de voz). En este sentido, cuando se refiere al contexto de estudio de la migración internacional, pero que en este trabajo aplica también para el contexto de estudio de la migración

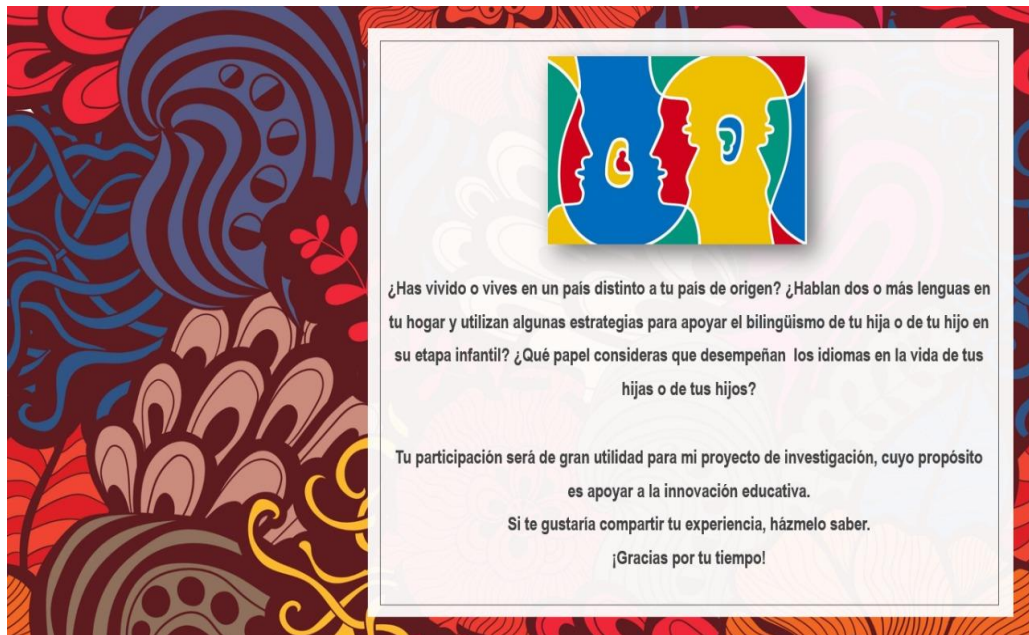
transregional, Guillermo Henríquez (2002) menciona que la herramienta virtual que puede proporcionar el internet llega a disminuir las barreras tempo-espaciales y hace posible que las y los colaboradores nos compartan sus opiniones, visiones y experiencias de vida. Cabe mencionar que únicamente una de las entrevistas fue realizada de forma presencial.

Dada la ubicación geográfica diversa de las y los colaboradores y la contingencia sanitaria por COVID-19 este proyecto contempló la viabilidad de aplicar entrevistas a distancia, de forma sincrónica y establecer comunicación de forma asincrónica a través de herramientas que se encuentran en la Red Internet.

#### **5.4 Muestreo**

En cuanto al muestreo, Monje señala que “se suele utilizar sobre todo al principio una muestra por conveniencia, que se denomina muestra de voluntarios” (Monje, 2011, p. 129). En este sentido se diseñó el siguiente cartel de sondeo, el cual distribuí a diversas familias transmigrantes que conocía y que pensé que pudieran estar interesadas en colaborar en esta investigación.

**Figura 2: Cartel de sondeo**



Elaboración propia, 2021

Sin embargo, en una segunda fase del proceso de muestreo, se llevó a cabo un muestreo por avalancha o bola de nieve que consistió en “pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes” (Monje, 2011, p. 129). En este sentido, me puse en contacto con amigos que puedan conocer familias insertadas en procesos migratorios. De esta forma, se me contactó con un miembro de una familia transnacional que vive en Xalapa, el cual no conocía y que me ofreció diversidad en cuanto a las tipologías familiares que colaboraron en la investigación.

Me parece importante mencionar que seguí llevando a cabo el muestreo por conveniencia y por avalancha, aproximadamente por una duración de tres meses, distribuyendo el cartel y pidiendo colaboración por parte de las y de los informantes con el propósito de llegar a tener una muestra representativa. Veo la representatividad de la muestra, no en el sentido de cantidad sino en el sentido de diversidad de configuraciones subjetivas familiares (valores, creencias, motivaciones, clase social) que aportaron distintas miradas hacia el fenómeno que se investigó.

## 5.5 Descripción del muestreo

**FM1 (Primera familia).** La primera familia que manifestó interés en colaborar en esta investigación es una familia formada por Valentina, madre mexicana y Evan, padre escocés. Valentina es originaria de la Ciudad de México, tiene 45 años y actualmente trabaja en una escuela de inglés. Habla español (lengua materna) e inglés. Comparte que su mamá y su papá son ambos mexicanos. Evan tiene 37 años, nació en Escocia y actualmente es repostero. Habla inglés (lengua materna) y español en menor proporción, ya que lo comenzó a aprender al llegar a México hace 6 años. Su madre y su padre son escoceses. Tanto Valentina como Evan han viajado en varios países por separado y han vivido juntos en Londres, pero desde hace 6 años y medio aproximadamente habitan en Xalapa, México. La lengua que se transmite y cuyo uso se enfatiza en casa es el inglés, la lengua paterna. Tienen una hija de 7 años, un hijo de 5 años y un hijo menor de 4 años.

**FM2.** La segunda familia que está colaborando está formada por Alicia, madre mexicana y Ben, padre estadounidense/mexicano. Alicia nació en la Ciudad de México donde cursó su primaria en una escuela bilingüe, hecho que marcó su trayectoria lingüística, pero que tampoco determinó que ella fuera bilingüe. Actualmente es investigadora y menciona que para ella el inglés es un idioma académico, lo utiliza para pensar y escribir ciencia. Comparte, de igual manera, que le resulta muy complejo utilizar el español para su trabajo, aunque es su lengua materna. Tanto su madre como su padre son mexicanos y, durante su infancia, le hablaban únicamente en español en la casa. Ben tiene 45 años y es actualmente investigador. Es originario de la Ciudad de México, su papá es del Estado de México y su mamá de Pensilvania, Estados Unidos. Estudió su carrera en California, donde conoció a su actual pareja. Comparte que vivieron en California por aproximadamente ocho años y otros dos años en Puerto Rico, antes de establecerse en Xalapa, México, donde habitan actualmente con sus dos hijas de 10 años y 5 años de. Durante su infancia menciona que su padre le hablaba en español y su madre en inglés. La pareja comparte que actualmente les hablan a sus hijas en la casa principalmente en español.

**FM3.** La tercera familia que apoyó la construcción de esta investigación está formada por Ioana, madre rumana y Nikolay, padre cubano/ruso. Ioana, tiene 42 años, nació en Rumania y trabaja actualmente como pianista en la Filarmónica Estatal de Sibiu, Rumania. En su infancia, su padre le hablaba en rumano únicamente y su madre le hablaba en rumano y le enseñaba francés, ya

que ella fue maestra de francés. Ioana habla rumano (lengua materna), inglés, francés y español. Nikolay tiene 44 años, nació en Rusia y al año de edad se mudó a La Habana, Cuba. Trabaja actualmente como cellista en la Filarmónica Estatal de Sibiu, Rumania. Habla ruso (lengua materna), español (lengua paterna), rumano, inglés y francés. Tienen una hija de 14 años, una hija de 13 años y un hijo de 6 años. Desde hace 8 años habitan junto con sus hijas e hijo en Sibiu, Rumania. Entre las lenguas que se hablan en casa están el rumano (predominante), el ruso, el español, el inglés y el francés (los últimos cuatro en una proporción mucho menor que el rumano). Antes de habitar en Rumania, los miembros de la familia residieron también en Bélgica y en México.

**FM4.** La cuarta familia que participa en la investigación es una familia formada por María (madre mexicana) y Jaidev (padre hindú). María es originalmente de la Ciudad de México, tiene 48 años y es investigadora en la universidad. Su tema de investigación es el comportamiento sexual de los insectos plaga. Su padre era xalapeño y su madre es estadounidense. Identifica como lengua materna al español, aunque se describe como bilingüe (español-inglés) de cierta manera. Habla un poco de kannada (lengua dravídica) también. Ha viajado y vivido en varios países, entre los cuales México, Estados Unidos, Australia e India. Jaidev es originario de la India y habita actualmente en Xalapa, México, con su esposa María y sus dos hijas de 10 y 4 años de edad. Tiene 45 años y es investigador en la universidad. Su tema de investigación es el comportamiento de las arañas. Ha vivido y viajado en varios países, entre los cuales la India, Israel, Australia y México. Su lengua materna es el kannada, pero habla también hindi, inglés y español. Las lenguas que hablan en la casa son, en el orden de la frecuencia de su uso, el inglés, el español y el kannada.

**FM5.** La quinta familia está formada por Amalia, madre alemana y Marcos, padre mexicano. Amalia tiene 30 años, nació en Alemania, está estudiando un doctorado en humanidades y es maestra de alemán como lengua extranjera. Ella nació en Alemania y su madre y padre le hablaban únicamente en alemán en casa, pero escuchaba otros idiomas en casa de amigas en la preparatoria. Sin embargo, menciona que su mamá y su papá viajaron tanto por separado como juntos a México. Igual menciona que su mamá tomaba clases de español. Marcos tiene 34 años, nació en México, estudia un doctorado en sociología y habla español (lengua materna), inglés y un poco de alemán. En su infancia sus padres únicamente le hablaban en español, sin embargo,

comparte que su mamá sí estudió inglés y francés, pero no hablaba estas lenguas en la casa. Como pareja, Amalia y Marcos han hecho varios viajes por países de Latinoamérica y Europa también. Tienen una hija pequeña de un año y medio a la cual la mamá le habla en alemán y el papá le habla en español. En este momento, Amalia y Marcos residen en la Ciudad de México.

**FM6.** La sexta familia está formada por Luisa (madre mexicana) y Fritz (padre alemán). Luisa tiene 43 años, nació en México, es curadora de profesión y está haciendo una investigación sobre diversidad lingüística en la ciudad de Bremen, Alemania. Vivió en Canadá, en Ecuador, en Londres y en Alemania. Habla español (lengua materna), alemán, italiano e inglés. Fritz tiene 47 años, nació en Alemania y trabaja en la enseñanza de arquitectura, pero con enfoque de estudios urbanos. Habla alemán (lengua materna), inglés y español. Vivió en México, en Inglaterra y en España. Durante su infancia su mamá y su papá le hablaban únicamente en alemán en casa, pero menciona que le fascinaba cuando su mamá hablaba con sus tías en un alemán suizo. Su papá estudió en El Salvador, pero no les hablaba español en la casa a los hijos. En este momento residen en Bremen, Alemania. El idioma que hablan en casa, con su hija de 9 años y con su hijo de 7 años es el alemán y el español.

**FM7.** La séptima familia está formada por Miguel (padre mexicano). Miguel tiene 35 años y es profesor de educación primaria en una escuela bilingüe (español - tseltal). Nació en la comunidad Ejido Sibactel, en el municipio de Tenejapa, Chiapas, México. Durante los días laborales reside en esta misma comunidad, y durante los fines de semana reside en San Cristóbal de las Casas. En casa, con su esposa, con su hija e hijo habla su lengua materna, el tseltal. Tiene una hija de 4 años y un hijo de 7 años.

**FM8.** La octava familia está formada por Patricia, madre mexicana. Ella tiene 36 años, nació en Tumbalá, Chiapas, donde reside actualmente. Tanto su mamá como su papá nacieron en la misma comunidad y durante su infancia le hablaban principalmente en la lengua ch'ol. Menciona que su papá habla un poco de español, pero su mamá únicamente habla en la lengua ch'ol y no entiende ni habla el español. Patricia trabaja actualmente como auxiliar de seguridad y tiene dos hijas de 4 y 5 años respectivamente, a las cuales les habla tanto en español como en ch'ol.



**FM9.** La última colaboradora es Julia, una madre estadounidense. Julia tiene 40 años y es originaria de Tejas, EEUU. Lleva viviendo en México casi veinte años y habla inglés (lengua materna) y español. En su infancia, su madre y su padre le hablaban únicamente en inglés en la casa. Le habla a su hija de 8 años únicamente en inglés. En este momento trabaja como escritora y traductora y reside en Xalapa, México.

Para complementar la descripción del muestreo opté por la realización del siguiente cuadro comparativo en forma de una pequeña monografía de las lenguas maternas y paternas de las y los colaboradores. Dentro del mismo cuadro se incluye información referente a otras tres lenguas que algunas y algunos de las y los participantes hablan, pero que no son sus lenguas maternas o paternas. Por el otro lado, el mapa ilustrativo tiene el objetivo de resaltar la trayectoria de migración de las y los colaboradores, ilustrando también el espacio geográfico que habitan actualmente. El objetivo ha sido también destacar la configuración mosaica de culturalidades y conformaciones familiares con las que se ha colaborado, como parte de las posibles innovaciones y aportaciones de este estudio.

Lenguas maternas y paternas de las y los colaboradores <sup>31</sup>	Familia lingüística	Territorio donde se habla	Número total de hablantes	Funcionalidad o impacto
<b>Español</b> <sup>32</sup>	<p>Pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas</p> <p>Es una lengua romance precedente del latín hablado</p>	Se habla en el continente americano y en la península ibérica, pero su rastro puede seguirse en otras regiones del planeta como África, Asia y el Pacífico.	En 2022, más de 496 millones de personas tienen el español como lengua materna (6.3 % de la población mundial).	<p>Es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino, y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes después del inglés, el chino mandarín y el hindi.</p> <p>Los usuarios de español en el mundo superan el 7.5% de la población mundial.</p>
<b>Inglés</b>	<p>Pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas</p> <p>Es una lengua germánica occidental que surgió en los reinos anglosajones de Inglaterra.</p>	Según un censo de 2006, los países con mayor población de hablantes nativos de inglés son Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, Nigeria, Irlanda, Sudáfrica y Nueva Zelanda.	A nivel mundial, es la lengua más hablada por número total de hablantes (1452 millones de hablantes). Si se considera solamente las personas para quienes es lengua nativa, queda en tercera posición después del chino mandarín y el español.	Debido a la influencia política, militar y económica de Gran Bretaña, Reino Unido y Estados Unidos desde el siglo XVIII y mediados del siglo XX, el inglés se ha difundido ampliamente por todo el mundo.

<sup>31</sup> Para más información sobre cada una de las lenguas se pueden consultar las siguientes páginas web:

<https://www.ethnologue.com>

<http://www.proel.org/index.php?pagina=presentacion>

<http://sic.gob.mx/index.php>

<sup>32</sup> Las lenguas maternas y paternas se ilustraron en el orden en el cual aparecen en la descripción del muestreo.

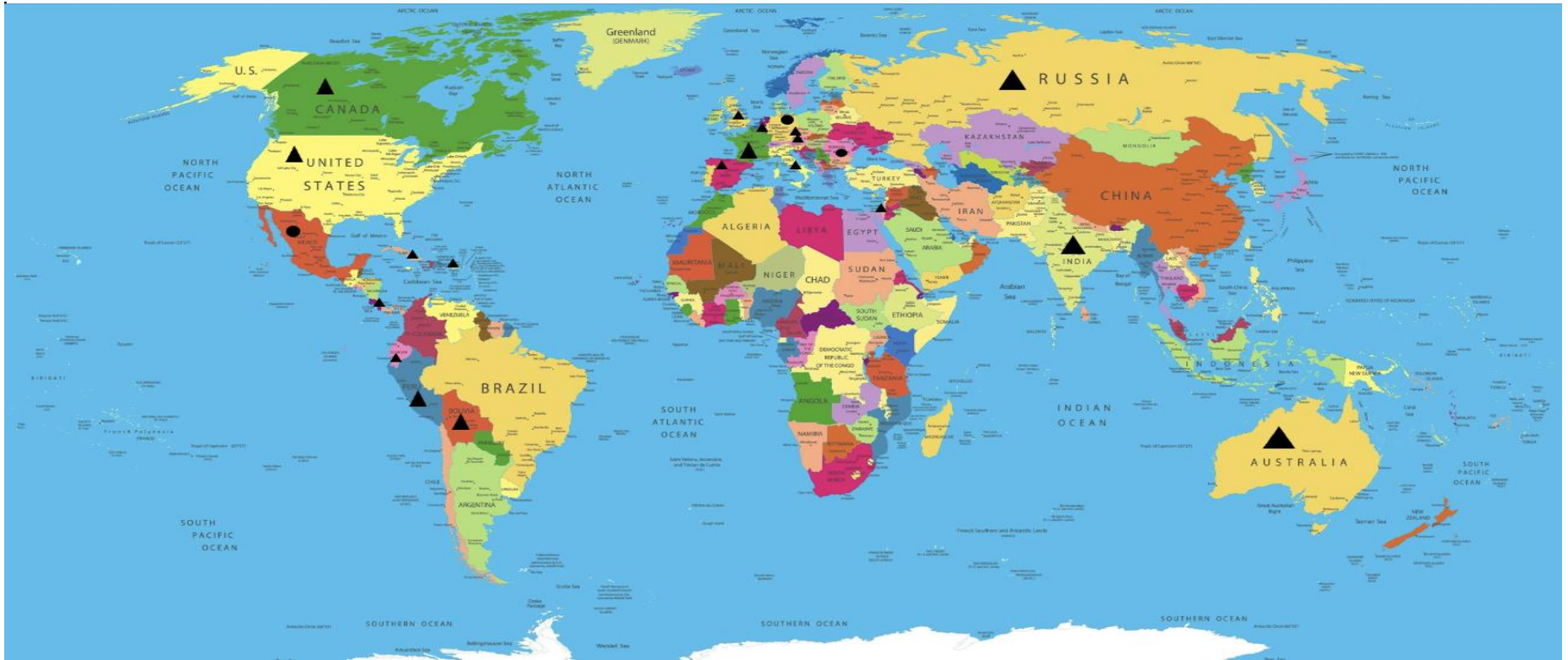
Lenguas maternas y paternas de las y los colaboradores	Familia lingüística	Territorio donde se habla	Número total de hablantes	Funcionalidad o impacto
<b>Rumano</b>	<p>Pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas</p> <p>Pertenece a la rama oriental de las lenguas romances.</p> <p>Su léxico está formado por elementos latinos, con una fuerte influencia eslava y una menor influencia turca.</p>	Es la lengua materna para el 80% de la población que la habla en Rumania (principalmente), Moldavia y en la provincia autónoma serbia de Voivodina, donde es lengua oficial.	Se estima un total de 28 millones de hablantes entre los cuales se encuentran las comunidades de emigrantes rumanos de Alemania, Italia, Francia, Estados Unidos, Israel y Rusia.	Dentro de la Unión Europea ocupa el cuarto puesto entre las lenguas romances y séptimo en general.
<b>Ruso</b>	Pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas, de la rama eslava oriental.	Es lengua oficial en Rusia, Bielorrusia, Kirguistán, Kazajistán, en las repúblicas separatistas de Abjasia y Osetia del Sur en Georgia y en Transnistria (región de Moldavia). se usa ampliamente también en el este de Ucrania y en Estonia y Letonia.	Ocupa la octava posición entre las lenguas eslavas más habladas del mundo por número de hablantes totales, con 273 millones de hablantes.	<p>Es una de las seis lenguas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas.</p> <p>Es lengua oficial de Rusia, que en este momento se encuentra en estado de guerra contra Ucrania, donde el ruso se usa ampliamente también.</p>
<b>Kannada</b>	El canarés o kannada es una de las lenguas dravídicas con mayor difusión.	Es lengua oficial del estado de Karnataka, uno de los cuatro estados meridionales de la India. Se habla también en cierta medida en los estados de Andhra Pradesh, Maharashtra, Tamil Nadu y Kerala. Hay poblaciones destacables de hablantes en Estados Unidos, Reino Unido y se habla en menor medida en Australia y Canadá.	Es una de las 22 lenguas oficiales de la India y ocupa el tercer lugar entre las lenguas dravídicas, en cuanto al número de hablantes, después del telugu y el tamil, con un total de 44 millones de hablantes.	Solo el tamil supera al kannada, dentro de las lenguas dravídicas, en lo que respecta su antigüedad escrita que comienza en el año 450 d.C

Lenguas maternas y paternas de las y los colaboradores	Familia lingüística	Territorio donde se habla	Número total de hablantes	Funcionalidad o impacto
<b>Alemán</b>	Es una lengua germánica occidental de la familia de lenguas indoeuropeas.	Es una lengua pluricéntrica, con tres centros principales: Alemania, Austria y Suiza. Se habla también en la mayor parte de Luxemburgo y en Liechtenstein. Otras comunidades germanófonas menores se encuentran en la República Checa, Eslovaquia, Polonia, Rumania, Serbia, Rusia, Kazajstán y Hungría.	Tiene más hablantes nativos que cualquier otra lengua germánica, cerca de 135 millones.	Es la segunda lengua germánica más hablada después del inglés, dentro de la Unión Europea.
<b>Tzeltal</b>	Forma parte de la familia de lenguas maya y del grupo cholano-tzeltalano.  Su nombre es una forma castellanizada que en su lengua se escribe <b>bats'íl k'op</b> , y significa <i>palabra verdadera</i> .	El área históricamente ocupada por los tzeltales se localiza en el sureste de México. Las lenguas tzeltales (del norte, del oriente y del sur) se hablan en la región central y nororiental de Chiapas y en el sur de Tabasco.	Se han censado aproximadamente 474 mil hablantes en más de 2200 localidades.	Las lenguas tzeltales son las lenguas originarias de México con el más alto porcentaje de monolingüismo.
<b>Ch'ol</b>	Las lenguas ch'oles pertenecen al grupo cholano de la familia lingüística maya.  Dicho nombre es la forma castellanizada. Los hablantes llaman a su lengua <b>lakty'añ</b> , que significa <i>nuestra lengua</i> .	El área históricamente ocupada por los ch'oles se localiza en el sureste de México. El ch'ol se habla en los estados de Campeche, Chiapas y Tabasco. Existen dos variantes de la lengua: la variante de noroeste y la del sureste.	Se han censado aproximadamente 161 mil hablantes en más de 883 localidades.	La lengua ch'ol jugó un papel crucial en el desciframiento de la escritura maya.

Otras lenguas que algunas/os de las/los colaboradores hablan	Familia lingüística	Territorio donde se habla	Número total de hablantes	Funcionalidad o impacto
<b>Hindi</b>	Es una lengua de la familia indoeuropea, parte de la subfamilia indo-irania, del subgrupo indo-ario central.	Es una de las lenguas con carácter oficial en la India, junto con el inglés y otras veintidós lenguas.  Se habla principalmente en la India, pero hay hablantes también en Nepal, en Guyana y en Sudáfrica.	Se estima un promedio de 380 millones de hablantes nativos y otros 120 millones de hablantes no nativos.	Es la cuarta lengua más hablada en el mundo, según el número de hablantes nativos, después del mandarín, inglés y español y la tercera lengua más hablada, teniendo en cuenta el número total de hablantes, después del mandarín y el inglés.
<b>Francés</b>	Forma parte de la familia de lenguas indo-europeas, siendo una lengua romance que pertenece al grupo galorromance.	Se habla principalmente en Europa (Francia, Bélgica, Suiza, Mónaco y Luxemburgo) así como en Canadá, en Estados Unidos, en Haití y en países de África.	Es la novena lengua más hablada del mundo por hablantes nativos y la quinta lengua más hablada a nivel mundial, con un total de 321 millones de hablantes.	Numerosas organizaciones internacionales emplean el francés como lengua de trabajo, entre ellas la Organización Internacional de la Francofonía, la Unión Europea, las Naciones Unidas o el Comité Olímpico Internacional.
<b>Italiano</b>	Pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas. Es una lengua romance, precedente del latín hablado.	Es una de las tres lenguas oficiales en Suiza y es también lengua oficial de San Marino y de la Ciudad del Vaticano.  De igual manera, se habla en América, Oceanía, África y tiene una escasa presencia en Asia.	En un informe del 2016, publicado por la Comisión Europea, el italiano resulta ser la lengua materna del 95% de la población residente en Italia (incluyendo a los extranjeros empadronados).	Del florentino arcaico de Sicilia se desarrolla el italiano transregional. A finales del siglo XIV el léxico fundamental ya estaba construido un 90%.

Elaboración propia, 2023

## Trayectoria de migración de las y los colaboradores



<sup>33</sup>Fuente: <https://hotcore.info/act/kareff-010627.html>. Fecha de descarga: 16 de enero de 2023

Las y los colaboradores residen actualmente en



La ruta migratoria de las y de los colaboradores incluye los siguientes países



<sup>33</sup> El mapa se descargó del sitio web indicado y se trabajó para ilustrar los países de residencia y la trayectoria de migración de las y los colaboradores.



## 5.6 Justificación del muestreo

Para la representatividad de la muestra tomé en cuenta criterios que tuvieron que ver con la combinación de lenguas, por lo que se procuró contemplar una combinación diversa de lenguas maternas y paternas. Sin embargo, observo el limitante de representatividad de miembros de familias (que no sean madre y padre) como colaboradoras/es, dado que no se ha podido contactar a otros miembros de familias transnacionales y transregionales (abuelos, tías/os, nanas) dispuestas/os a participar. En este sentido, los tiempos estipulados por el Conacyt para finalizar la tesis, fueron también un factor importante que influyó directamente en la representatividad de la muestra.

Por el otro lado, dada la perspectiva hermenéutica y fenomenológica de este trabajo, el propósito fue evidenciar e interpretar experiencias singulares, sean estas transregionales o transnacionales, que puedan nutrir el campo de estudios. Al respecto, la integración del séptimo colaborador y de la octava colaboradora se hizo al ampliar el muestreo, a inicios del segundo semestre, una vez que se decidió contemplar también el tema de la migración transregional.

Tal y como se enfatizaba anteriormente, se llevó a cabo una triangulación de actores con el objetivo de proyectar los resultados hallados a nivel micro social a un nivel macrosocial, sin olvidar, ni dejar de lado, la singularidad de cada experiencia. En relación con esto, las y los colaboradores resaltaron como temas centrales<sup>34</sup> la importancia de una educación en red, colaborativa y la transmisión de una herencia cultural para la construcción de una identidad transmigrante. Asimismo, las personas coinciden en evidenciar una dificultad de criar a niñas y niños en diversas lenguas, tomando en cuenta la jerarquía lingüística existente a nivel mundial (que se pretendió ilustrar también con el cuadro lingüístico anterior). De igual manera, a nivel micro, que puede proyectarse a nivel macro, las y los colaboradores coincidieron en enfatizar la importancia del reconocimiento de la diversidad de diversidades para evitar y combatir las xenofobias y los racismos.

---

<sup>34</sup> Para un abordaje complejo de las categorías emic, mencionadas aquí de manera muy general, se recomienda consultar los apartados empíricos 7.1 hasta 7.6 de la tesis.



Sin embargo, el objetivo de proyectar la singularidad de cada experiencia, tiene que ver con ir de lo general de las opiniones y conocimientos compartidos a lo particular. Para ejemplificar singularidades, aunque las y los colaboradores coincidieron en destacar la importancia de una educación en red, en comunión, una de las colaboradoras compartió sobre la influencia de su cuñada en la dinámica de lectura bilingüe (español – inglés) de su hija. Asimismo, otra de las colaboradoras enfatizó la importancia de un diálogo intercultural (español-alemán) que su hija estableció con una amiga. Volteando la mirada hacia el tema de la transmisión de la herencia cultural y lingüística, relacionada con la dificultad de criar a niñas y niños en diversas lenguas, las y los colaboradores compartieron distintas opiniones fuertemente relacionadas con su origen social, cultural y geográfico. Respecto al tema de la construcción identitaria, las personas reflejaron distintos elementos constituyentes de su identidad, en un ambiente de hipermovilidad, como la lengua, el país de origen, la nacionalidad, la cultura (gastronomía, conocimientos tradicionales como juegos, fiestas, cuentos, leyendas), sus pautas migratorias y el trabajo que desempeñan.

Para concluir, la diversidad y combinaciones de lenguas, la hibridación geográfica y las configuraciones subjetivas familiares se consideraron como factores que aportaron a complementar y complejizar la construcción intersubjetiva de conocimientos. Esto tiene que ver también con la validez del presente trabajo ya que, tal y como lo enfatizaba Ramírez (2018), esta reside en las narraciones de los miembros de las familias, narraciones que permiten comprender diversas dimensiones cognitivas, afectivas y activas de lo que las personas están compartiendo. Se pretenden reflejar conocimientos propios de los sujetos sociales con el objetivo de visibilizar realidades colectivas desde la visibilización de la experiencia individual, teniendo en cuenta siempre la singularidad de las experiencias, tal y como lo enfatiza Bolívar (2002).

## **6. Interpretación y análisis de datos**

### **6.1 Selección metodológica para el análisis de la información de campo**

Tanto para el inicio del trabajo de campo como para el análisis e interpretación de la información de campo, la selección metodológica por la que opté fue la categorización con enfoque etnográfico. Ya que “La lectura es el alimento de las categorías de análisis” (Díaz de Rada, 2011, p. 230), partí de las ideas planteadas dentro del marco teórico para crear tanto una guía de campo como el glosario de las categorías “etic”. Más adelante se explicitará la ruta seguida para la creación de la guía de campo y las modificaciones que la guía inicial tuvo, a medida que se avanzó en el trabajo de campo.

Las modificaciones de la primera guía rudimentaria de campo ocurrieron a raíz del trabajo de campo y de la introducción de temas emergentes en las entrevistas semiestructuradas, por lo que también surgieron categorías “emic”. Ahora bien, “cada una de estas categorías analíticas es... como un cajón conceptual que llenaremos de contenido empírico durante el trabajo de campo” (Díaz de Rada, 2011, p. 245). En este sentido, se abordarán a continuación estas categorías emic, procediendo a su análisis, interpretación y diálogo entre distintas voces: de las y los colaboradores, de diversos teóricos y de la propia investigadora.

El surgimiento de las categorías emic se debe también al enfoque etnográfico de este trabajo, dado que “la orientación fundamental de una guía de campo es el examen de la vida social concreta” (Díaz de Rada, 2011, p. 248). Digamos que empleé la guía de campo con el propósito de tener en claro aquello que quería estudiar, que es la diversidad de las experiencias sociales de las y los colaboradores, enfocadas en el tema específico de este estudio. En este sentido, procuré que la guía de campo no estuviera excesivamente estructurada, para justamente dar lugar al surgimiento de categorías emic durante el trabajo de campo.

Soy consciente de la relación asimétrica entre la investigadora y las y los colaboradores, dado que la primera pudo haber llegado a ser percibida, en palabras de Dietz, (2017) como intrusa. De aquí que para el análisis e interpretación de los datos opté por una metodología híbrida de

categorización con enfoque etnográfico. Esto con el propósito de plasmar una traducción intercultural hacia afuera de los decires y hacer de las personas, aún dada esta relación asimétrica.

La etnografía viene “caracterizada desde sus inicios por ser una opción metodológica que procura estudiar la diversidad humana en sus contextos específicos” (Dietz, 2017, p. 229). En este caso, el trabajo de campo implicó la aplicación de entrevistas semiestructuradas, por lo que los contextos específicos de campo no fueron condiciones muy cotidianas. Sin embargo, el objetivo fue estudiar la diversidad humana, las experiencias y las percepciones sociales de las personas. Aunque “Una mirada etnográfica es aquella que se va desarrollando a menudo a través de estancias prolongadas que se llevan a cabo en el seno de dicho grupo” (Dietz, 2017, p. 230) esto no ha impedido que, a través de las entrevistas semiestructuradas, que invitan a un diálogo intercultural, pueda dar prioridad a las voces de las y los colaboradores.

Dada esta prioridad de evidenciar las valoraciones y cosmovisiones de las personas, varias voces teóricas con enfoque biográfico-narrativo han guiado el intertexto que me propuse realizar dentro de los apartados empíricos. Cabe mencionar que esta perspectiva no estaba inicialmente contemplada dentro de la selección metodológica inicial para el análisis e interpretación de los datos. Sin embargo, después de haber cursado la experiencia educativa titulada “La dimensión biográfica en la investigación educativa”, impartida por la Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas y por el Dr. José Luis Suárez Domínguez llegué a concientizar la importancia de un enfoque biográfico-narrativo, dadas las relaciones dialógicas que pretendí establecer dentro de las entrevistas semiestructuradas, en las cuales llegaron a fusionar diversos universos de las y los colaboradores. Se considera una triangulación válida ya que el enfoque biográfico-narrativo, al igual que el enfoque etnográfico “permite al investigador *leer*, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias” (Aguilar y Chavéz 2013, p. 2). Esto representa una de las ventajas de utilizar un enfoque biográfico-narrativo, para analizar e interpretar el compartir de las y los participantes.

Asimismo, este abordaje “en cualquier tipo de estudio sirve de control de las perspectivas *etic* y *macro*, pues agota el contrapunto de su visión *emic* y *micro*” (Pujadas 1992, p. 45). Esto tiene que ver con la validez de este trabajo que reside también en la elección de las entrevistas semiestructuradas como método para la construcción intersubjetiva de conocimientos, con el objetivo de visibilizar realidades colectivas desde la experiencia individual, (Bolívar, 2002), a

través de las narraciones de las personas. Por lo tanto, partí de un marco teórico, con la intención de ofrecer una perspectiva macro, que complementé y complejicé ulteriormente a nivel empírico.

El extracto de entrevista,<sup>35</sup> que va ilustrando diversas categorías etic y emic, viene entendido a continuación como un texto que refleja eventos empíricos únicos y “se convierte en acto de habla o unidad discursiva susceptible de ser analizada” (Villegas y Dietz, 2016, p. 663). Creo que esto refleja una relación dialógica entre los actores y la investigadora, y también nos hace entender que, tal y como lo enfatizan Villegas y Dietz (2016), entre el método de construcción de conocimientos y las personas, vistas como actores, no existe tanta rigidez como se podría pensar.

## **6.2 Ruta metodológica para la creación de una guía de campo**

Para proceder al análisis y ulterior interpretación de la información de campo, opté por seguir en cierta medida la pauta que comparte Díaz de Rada (2011). El autor menciona que para hacer etnografía resulta imprescindible “confeccionar, antes de ir al campo, una guía de campo, es decir un conjunto de categorías de análisis, un desglose de las dimensiones del problema que desea investigar” (Díaz de Rada, 2011, p. 231). En este sentido, creé en primera instancia un listado provisional de conceptos clave y sus respectivos campos semánticos, como una especie de guía de campo rudimentaria. Para crear esta primera guía de campo,<sup>36</sup> tomé como punto de partida un guion de entrevista semiestructurada inicial que se encuentra para su consulta como el primer anexo del presente trabajo.

El propósito del primer cuadro del guion de entrevista semiestructurada era, en primer lugar, organizar las preguntas de la entrevista por temas y explicar la operacionalidad de las preguntas. En segundo lugar, buscaba relacionar las preguntas de entrevista con los conceptos clave y con sus respectivos campos semánticos, identificados a nivel teórico y, en tercer lugar, el objetivo era

---

<sup>35</sup> Dentro del Anexo VI de este trabajo se pueden consultar, a modo de ejemplo de transcripción y categorización, algunos extractos de entrevistas.

<sup>36</sup> Véase el Anexo III de este trabajo.

señalar la conexión de cada pregunta de entrevista con las preguntas de investigación (general y específicas). A raíz de los elementos presentes en dicho cuadro elaboré la primera guía de campo.

Tal y como lo indicaba, las pautas que marca Ángel Díaz de Rada (2011) se siguieron únicamente en cierta medida, ya que el autor resalta la necesidad de tener una guía de campo antes de iniciar el trabajo de campo. Sin embargo, en este caso, el trabajo de campo fue guiado primeramente por el guion de entrevista semiestructurada inicial. Digamos que, a diferencia de lo que recomienda el autor, en este caso se tuvo una guía de campo cuando ya estaba iniciado el trabajo de campo y no antes.

Resulta muy importante mencionar que, dado el momento de creación de la primera guía de campo (cuatro meses después de haber iniciado el trabajo de campo), esta viene plagada en cierta medida de algunas categorías emic también y no contiene, así como lo recomienda Díaz de Rada, únicamente categorías etic, dado que al momento de crear la guía ya contaba con una primera lectura de transcripciones de entrevistas. Es esencial también especificar que dentro de la primera guía de campo no vienen diferenciadas las categorías etic y emic. No obstante, estas pueden verse diferenciadas en la figura ilustrando la relación entre las categorías etic y emic y su jerarquización.

Así como lo menciona líneas arriba, tanto esta guía de campo rudimentaria como el primer cuadro del guion de entrevista semiestructurada<sup>37</sup>, que le sirvió de base, sufrieron modificaciones a raíz del trabajo de campo y de la introducción de nuevos temas emergentes en las entrevistas semiestructuradas. Sin embargo, la creación de la guía de campo y sus ulteriores modificaciones fue un trabajo guiado y acompañado tanto por la Dra. Laura Selene Mateos Cortés como por varias compañeras y compañeros durante el curso-taller “Categorización y análisis de datos cualitativos (impartido por la Dra. Laura Selene Mateos Cortés). El acompañamiento y guía incluyeron observaciones puntuales en cuanto a la relación entre las categorías etic y emic con las preguntas y objetivos de esta investigación y con el índice del presente documento, que también se fue modificando a raíz del trabajo realizado durante este mismo curso-taller.

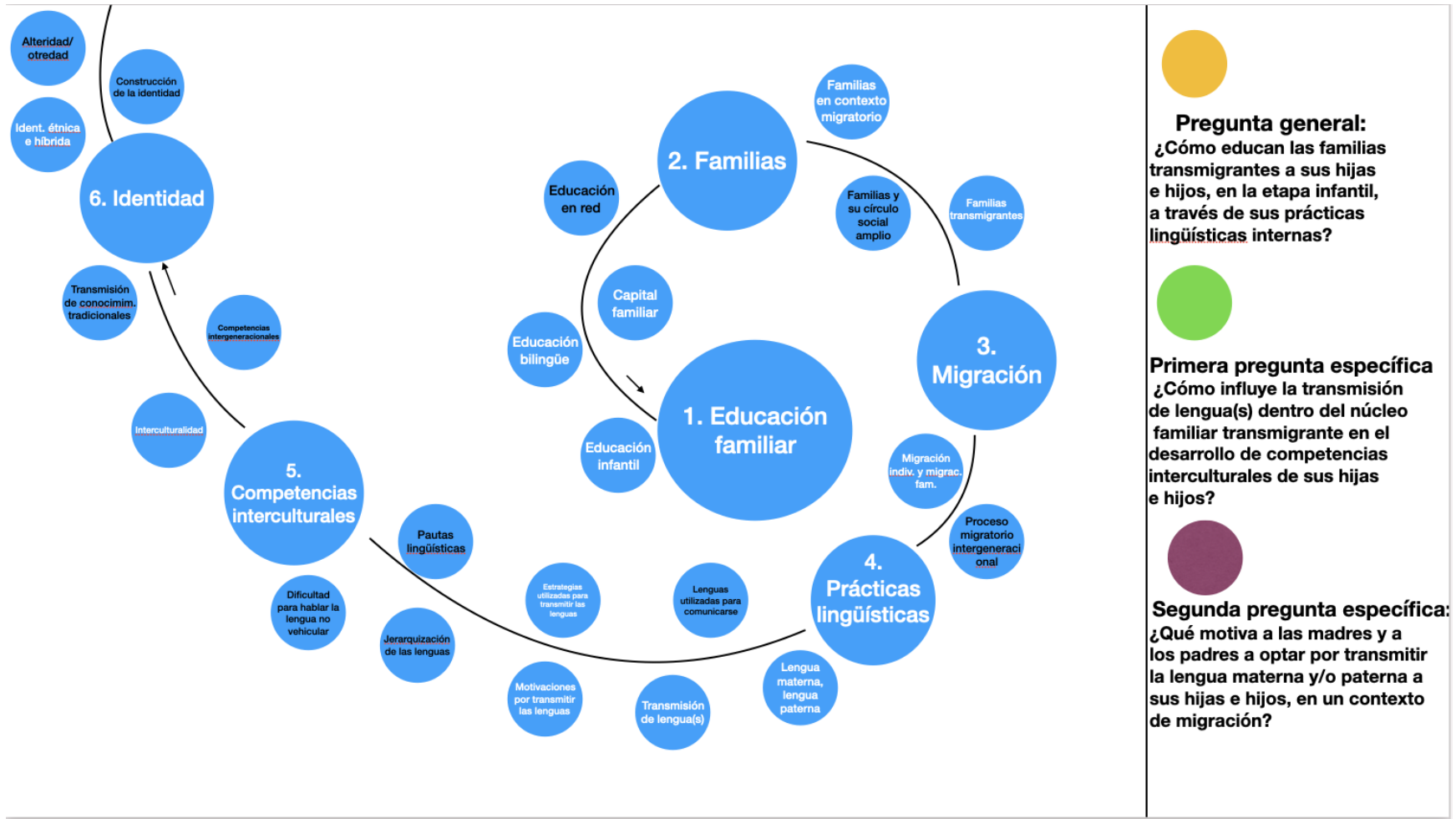
A continuación, opté por utilizar una espiral abierta para ilustrar la jerarquización de las categorías etic y emic y su relación, con el objetivo de resaltar también el proceso pluri-direccional

---

<sup>37</sup> Se puede consultar la segunda versión de este cuadro dentro del Anexo II.

de la investigación: un ir y venir entre la teoría y la información de campo. Pretendo destacar una relación infinita entre las categorías etic y emic, que puede siempre llevar al descubrimiento de nuevas categorías. Las categorías se nutren las unas de las otras y existe una interrelación entre ellas. Dentro de esta jerarquización, la categoría de Educación familiar viene identificada como categoría principal.

Figura: Jerarquización de las categorías etic y emic<sup>38</sup> y su relación



<sup>38</sup> Las categorías emic vienen marcadas con color negro

## 7. La teorización de los datos empíricos

Quisiera evidenciar algunas consideraciones metodológicas preliminares, según las cuales se realizó la interpretación de los datos empíricos. De igual manera, pretendo reflejar aquí la relación que existe entre la representación de los datos y las voces de los actores presentes en ellos. Asimismo, deseo recalcar la visión del movimiento entre la teoría y los datos de campo como un proceso continuo.

“Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica” (Bourdieu, cit. en Schettini y Cortazzo, 2015, p. 14). Partiendo de esta idea, se está de acuerdo aquí con la importancia de un marco teórico en la construcción y en el desarrollo del problema de investigación. Sin embargo, al momento de realizar el trabajo de campo, y ulteriormente a la hora de analizar e interpretar los datos resultantes, creo que es muy importante llevar a cabo un diálogo entre las voces de las y los colaboradores, de la investigadora y de las y los teóricos.

En este sentido, cuando hablo de análisis me refiero a lo que Amanda Coffey y Paul Atkinson (2003) llamaban transacciones con distintas personas, ya que “el análisis no es solo una manera de clasificar, categorizar, codificar o confrontar datos... el análisis trata de la representación o reconstrucción de fenómenos sociales” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 128). Por lo tanto, en sintonía con el método de categorización con enfoque etnográfico y biográfico – narrativo, pretendí aquí reflexionar sobre las voces, significados, concepciones y experiencias presentes en los conocimientos compartidos por las personas.

Podríamos decir que los datos que se construyen en esta investigación son “interacciones entre los sujetos entre sí y con el propio investigador”, investigadora en este caso (Rodríguez et. al. citado en Schettini y Cortazzo, 2015, p. 14). Por lo tanto ¿cuál será la interacción que se quiere lograr entre los datos empíricos y la teoría, dado el enfoque cualitativo de la ruta metodológica por la cual he optado? Veo necesario recalcar que “El trabajo cualitativo es inductivo más que deductivo, no comienza con una hipótesis, sino que genera una hipótesis a partir de los datos” (Schettini y Cortazo, 2015, p. 19). Ahora bien, en vez de una distinción categórica entre una lógica



inductiva y otra deductiva, he optado aquí por enfatizar la existencia de una interacción mucho más dinámica entre los datos y la teoría, algo similar a la lógica abductiva propuesta por Peirce (1979).

Es decir, es innegable la importancia del marco teórico en identificar e intentar explicar un problema en particular, pero dentro del proceso de analizar, representar y traducir los datos empíricos “existe una interacción repetida entre las ideas existentes, los hallazgos y las observaciones anteriores, las observaciones nuevas y las ideas nuevas” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 187). Con lo cual, esta relación entre teoría y lo empírico no se ve aquí como unidimensional sino como una relación mucho más compleja y dinámica.

De manera que lo que sigue no constituye un análisis final de los datos de campo, sino que se pretende ofrecer una traducción intercultural de las perspectivas emic que han colaborado en este proyecto y que seguramente continuarán en líneas de investigación futuras. Lo denominó un análisis en proceso, ya que “El análisis nunca es completo. Siempre hay más ideas y líneas de investigación abiertas a nosotros, que no podemos tener la esperanza de agotar” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 174). De modo que estamos hablando sobre un movimiento cíclico, un proceso entre ideas, teoría y lo empírico, en continua e inagotable construcción que refleja, en este caso, resultados procesuales y transitorios.

## 7.1 Familia y su círculo social amplio: la educación en red

La intención de este apartado es abordar el tema de la educación familiar, retomando las reflexiones y conocimientos que las y los colaboradores han compartido durante sus entrevistas. Con ello, la categoría de familia y su círculo social amplio viene entendida por las y los participantes, de manera general, como una comunidad o red de aprendizaje que influye, apoya y regulariza ciertas dinámicas desarrolladas dentro del núcleo familiar central, como las prácticas lingüísticas, la transmisión de conocimientos y la construcción y reafirmación identitaria.

En este sentido, una de las colaboradoras enfatiza la importancia de la red de amigos transmigrantes e interculturales para el proceso de transmisión de la lengua materna (el español en este caso):

Una cosa que es muy importante es que yo me di cuenta que yo no soy suficiente para los niños, o sea que la lengua en términos lingüística tiene que venir con una motivación, horizontes que se abren, gente que uno conoce, canciones que escuchan. Entonces, para mí es muy importante que estos amigos estén presentes, porque entonces Y y X están interesados en otra gente a la cual solo tienen acceso gracias a que hablan en español, por ejemplo nuestro amigo Z que es un cubano maravilloso, es pintor, es un tipazo, y bueno o sea es gracias a que hablan el español que pueden entrar en contacto con el mundo que es él. (FM6f, febrero de 2022)<sup>39</sup>

Cuando hablamos sobre educación a través de Gabriela Dicker (2005,) dentro del marco teórico, hablamos sobre una educación entendida como un acto político, que implica un cambio individual y social. Sin embargo, me parece que en el caso de las familias transmigrantes, el cambio tiene que ver también con la reestructuración del imaginario de familia bajo el fenómeno de migración, tal y como también lo sostiene Hosu (2019). Si uno de los temas centrales de este trabajo es el papel que desempeña la familia en los procesos educativos informales, los conocimientos compartidos por las y los participantes dejan ver que hablamos sobre una educación en red, no

---

<sup>39</sup> De aquí en adelante los códigos FM6f serán utilizados para mostrar los extractos de entrevistas: **FM** significa Familia, **6** es equivalente a la familia número 6 y **f** es equivalente al género femenino. Cambiará en los próximos extractos el número de la familia colaboradora y el género de la persona que se está citando.

únicamente sobre procesos educativos informales que se desarrollan dentro del núcleo familiar central.

Se puede observar que la madre citada anteriormente busca este círculo social amplio, y lo ve como una forma de capital social que puede ser transformado en capital familiar y utilizado para concientizar a su hija y a su hijo de la diversidad cultural y lingüística que los rodea y de la cual forman parte también. De igual manera, este contacto intercultural representa una motivación para transmitir la lengua materna. Por su parte, la madre espera que este contacto social e intercultural motive a su hija y a su hijo a hablar su lengua materna para integrarse en este círculo intercultural.

Todo lo anterior tiene que ver con el tema de la socialización también, que “implica aquellos procesos interactivos, sus estructuras, contenido, contextos y valores. A través de cual uno aprende a ser un actor, interactúa, ocupa un estatus, tiene roles y forja relaciones sociales en la vida de la comunidad, así como la adquisición de la competencia, la habilidad, sensibilidad y disposiciones apropiadas a la participación social.” (Porter, 1998, p.833). Por lo tanto, resulta de gran importancia el proceso de socialización entre los miembros de la familia y con el círculo social amplio de ésta, como lo son los amigos, los familiares, los vecinos. El siguiente colaborador comparte sobre su propio contacto intercultural de socialización durante su infancia:

Mi mamá es antropóloga, y de cierta forma estuvimos medio expuestos a la cultura, a muchas culturas. Ella está especializada en Teotihuacán, y pues a veces sí íbamos a algunos viajes y con ella a sus prácticas y hablaba con gente de la región, que hablaba español como forzado, pero que hablaban en lenguas tradicionales también. En la comunidad de mis abuelos, o bueno en los pueblos donde vivían, en el Estado de México, pues venía mucha gente indígena, que todavía hablaban lenguas tradicionales. Entonces pues sí hemos tenido bastantes posibilidades. (FM2m, marzo de 2022)

Al preguntarle si este contacto ha tenido alguna influencia en su desarrollo como persona, el colaborador lo ve como una posibilidad de ser consciente de la diversidad de culturas que lo rodean:

Pues yo creo que sí, yo creo que sí ha tenido, en parte por el simple hecho de estar consciente de esa diversidad de lenguaje, y luego conforme iba creciendo y sabiendo poquito más y

aprendiendo pues de lo que implica, como por ejemplo de las lenguas indígenas, como se están perdiendo. (FM2m, marzo de 2022)

Creo que este contacto intercultural que describe el colaborador llega a influir fuertemente en lo que Lahire (2007) llama “herencias familiares” de las niñas y niños, ya que contribuyen a su construcción social desde su etapa infantil. Con lo cual, se lleva a cabo un acto educativo en el cual “nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión” (Freire, 1970, p. 85). Este tipo de educación que se logra a través de la socialización, puede, tal y como viene reflejado en los últimos dos ejemplos, presentarse de forma inesperada, imprevista, como también a través de acciones direccionadas, que los miembros de familias transmigrantes realizan, como es el caso del siguiente colaborador.

Yo puedo llevar a mis hijitos en la comunidad para que aprendan tseltal, y nuestro plan es que aquí termine la primaria, hable tseltal, lo escriba, y que promueva la lengua tseltal. (FM7m, octubre de 2021)

El padre tiene en claro el objetivo con el cual hace esta elección de mudarse, permanecer y socializar dentro de la comunidad. El hecho de concientizar a su hijo y a su hija de la diversidad lingüística de la cual forman parte, y de impulsarlos a promover y celebrar esa diversidad, resulta de gran importancia para él. En este sentido, la educación en red a través de la familia y de su círculo social amplio parece convertirse en una forma de capital simbólico, que apoya a las madres y padres de familias transmigrantes a moldear cierta conciencia intercultural.

Por el otro lado, este tipo de educación en red se llega a presentar no únicamente dentro de núcleos familiares transmigrantes. Preguntándole a una de las colaboradoras (de familia bilingüe, español - ch’ol), que no comparte haber tenido pautas de migración transregionales o transnacionales, sobre algunas estrategias de transmisión de su lengua materna (ch’ol en este caso) a sus dos hijas, ella contesta:

Pues allí es un pueblo chico y toda hablamos lengua chool, pocas habla en español y desde que nací sigo viviendo en esta comunidad. (FM8F, marzo de 2022)

Con lo cual la comunidad apoya, influye y reafirma la construcción de una identidad lingüística colectiva en la cual sus dos hijas están insertas. Más allá de una identidad étnica o híbrida, de la cual habla Vlad (2020) dentro del marco teórico, considero que las y los colaboradores hablan sobre la construcción de una identidad lingüística, como un proceso continuo, que no puede describirse únicamente a través de estas dos opciones. Para un abordaje más centrado en el tema de la construcción identitaria transmigrante se puede consultar el apartado 7.5 de este trabajo.

Sin embargo, para seguir centrándonos en analizar la categoría de educación en red, y hablar sobre un acto educativo no institucionalizado, que se realiza a través de este tipo de intercambio de saberes entre los miembros de las familias transmigrantes, una de las colaboradoras comparte sobre su experiencia:

Lo que hicimos fue que, por recomendación de su hermana, cada vez que se le caía un diente, pues antes ya sabes, le dábamos el típico cinco pesos del ratón Miguel, pero su hermana (de su esposo) nos dijo que ella le daba un libro cada vez que a su hijo se le caía un diente. Entonces nos pareció muy buena recomendación, sobre todo porque como que en esa etapa caen muchos dientes. (FM4f, noviembre de 2021)

En este caso, podemos ver reflejada la definición del concepto de familia enunciada dentro del marco teórico, según la cual, si bien la familia viene vista como un componente social y cultural interiorizado e interpretado de una manera bastante uniformizada a nivel colectivo, definitivamente podemos resaltar matices y subjetividades a nivel individual. Con lo cual, “la familia como *doxa* aceptada por todos como obvia” (Bourdieu, 1994, p.137) va tomando la forma de una ilusión, tal y como también lo enfatiza el autor, dado que las personas hablan sobre la familia que forman, en comunión con otras y otros.

Volteando la mirada hacia la pregunta general de investigación, que para efectos prácticos giraba en torno al propósito de conocer la manera en la cual las familias transmigrantes educan a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de prácticas lingüísticas internas, es importante señalar

la siguiente limitación de la pregunta. Destaca la influencia que tienen otros actores sociales también, y no únicamente el núcleo familiar central, en el proceso educativo informal de las niñas y de los niños. En este sentido, la siguiente persona comparte sobre la red que apoya el desarrollo integral de sus hija e hijo:

Bueno, por ejemplo, aquí en Bremen he conocido gente que para mí son como modelos, que órale qué buena onda como han educado a sus hijos. Son padres más grandes que nosotros, con hijos mayores que mandaron a sus hijos a Uruguay durante un año y no sé qué y regresaron. Pues hay muchos ejemplos de gente que ha experimentado cosas y que yo veo a los chicos de esas familias y me parece que son chavos híbridos, interesantes. (FM6f, febrero de 2022)

Me parece que el capital social de la educación en red tanto influye como regulariza varias decisiones de orden educativo que se toman dentro del núcleo familiar central. Al respecto, la misma colaboradora y su esposo se llegan a cuestionar si pueden o no ser consideradas sus amistades como un tipo de estrategia/capital:

- O sea, realmente una estrategia fuerte son los amigos, porque los invitamos a cenar, luego con estos amigos que son artistas hacemos piñatas, este tipo de cosas son estrategias. (FM6f, febrero de 2022)
- ¿Son estrategias conscientes o más bien son nuestros amigos? (FM6m, febrero de 2022)
- Bueno las dos cosas si quieres. (FM6f, febrero de 2022)

Ahora bien, esta educación en red llega a apoyar o influir de distintas maneras en las dinámicas interculturales de las familias transmigrantes participantes en el estudio, según la traducción intercultural<sup>40</sup> que se lleva a cabo dentro del intercambio comunicativo lingüístico, cultural, performativo, gestual, etc. Cuando habla sobre una interpretación o traducción de diversas

---

<sup>40</sup> “Subyace al adjetivo *transcultural* la noción de cultura como conjunto de saberes (individuales y colectivos) y concepciones simbólicas compartidos por los miembros de una comunidad en un tiempo y espacio dados...La traducción transcultural procura la cabal comprensión de las culturas involucradas en intercambios (no sólo lingüísticos, sino también los incluidos en los actos comunicativos: gestuales, rituales, performativos).” (Villegas, 2019, p.338)

influencias de culturas familiares, de pautas de migración y de diversas dinámicas plurilingüísticas con la que ha tenido contacto, la siguiente colaboradora comparte lo siguiente:

Bueno, en mi caso, igual en mi casa solo se hablaba alemán, y cuando tuve los primeros contactos donde se hablaba dos idiomas fue en plena infancia, digamos con mis amigos en mi escuela, con unas amigas también, que sus papás son de Eritrea. Luego en la prepa mi mejor amiga, su mamá es guatemalteca, entonces ahí escuchaba el español, y puedo decir que es algo que me fascinaba, también esa capacidad de mis amigas de traducir. Luego los viajes de mi[s] papás, yo creo que sí me influyó ahí mi papá, porque él de muy joven hizo un viaje a México, tiene una amiga, hay un lazo, una historia muy larga, pero hay una conexión de la familia de mi papá con una mujer mexicana. Después, también con mi mamá, cuando ya estaba embarazada conmigo, hicieron un viaje a México, entonces yo sé que en este viaje se comunicaron más en inglés con un poquito de alemán, porque esta amiga también habla un poco de alemán. (FM5f, marzo de 2022)

Podemos afirmar que se realiza una interpretación del intercambio realizado durante varios momentos de socialización, una especie de traducción transcultural que resulta en un capital -competencia que se desea transmitir/heredar a la próxima generación. Sobre la visión que las y los colaboradores tienen acerca de las competencias intergeneracionales de tipo intercultural hablaremos más al fondo durante el siguiente apartado empírico. Por ahora resulta importante mencionar que este tipo de diálogo e intercambio se llega a buscar con el objetivo de celebrar la diversidad. Tal y como lo sostiene Morin (1999), dentro del marco teórico (capítulo 4, apartado 4.2) las hijas e hijos, frutos de matrimonios transmigrantes pueden llegar a puentear culturas, posibilitando la apertura de un diálogo intercultural. En este sentido, una de las colaboradoras nos comparte:

- Una cosa que yo noto en Emma es que también digamos hubo un tiempo hace como 2 años se les hizo difícil hablar español, el ejercer, el esfuerzo y ahora noto que les da gusto y cuando estamos incluso con otros niños siento que a veces que a propósito casi se dirigen en español a Luisa para enseñar a los otros amigos que habla español. (FM6m, febrero de 2022)

- Ya le está enseñando español a una de ellas. (FM6f, febrero de 2022)
- Exacto, está enseñando español a una de sus amigas. (FM6m, febrero de 2022)

Considero que réplicas de este tipo de diálogo intercultural pueden llegar a combatir los racismos, las xenofobias y posibilitar una celebración de la “diversidad de diversidades” (Dietz, 2009). A nivel microcultural pueden abrir un diálogo entre las culturas, evitando los etnocentrismos/egocentrismos, enfatizando la riqueza de las diversidades. Hablamos, creo yo, sobre un diálogo establecido a través de una traducción intercultural (Santos, 2005) que puede dar lugar a una inteligibilidad recíproca entre diversas experiencias disponibles y posibles del mundo. A la vez, este tipo de educación informal, en red, apoya a lidiar con “la parcelación de las disciplinas que hace imposible aprender lo que está tejido junto” (Morin, 2002, p.6), ya que la transmisión del saber se da de forma inesperada, sin seguir un currículum preestablecido.

En tono de conclusión, Calderón Carillo resume muy bien el papel de la socialización en el camino del aprendizaje humano cuando dice que “Sin duda las concepciones del mundo se van adquiriendo desde el nacimiento. En cada momento del desarrollo se aprende más sobre el mundo” (Calderón Carillo, 2015, p.134). Con lo cual los distintas etapas y contextos de socialización marcan importantes pautas para un desarrollo integral del ser humano. La red que une estos relatos orales, es decir la intertextualidad de opiniones, ideas y conocimientos compartidos por las y los colaboradores, enfatizan la importancia de la familia y su círculo social amplio, en el proceso de socialización, para lograr una educación en red, en comunión. Este proceso, tanto natural como consciente, intencional y direccional, que apoya, influye y regulariza distintas dinámicas familiares, llega a formar parte y a consolidar diversas competencias intergeneracionales, de tipo intercultural. Esto, con el objetivo de transformar estas competencias en un capital simbólico para futuras generaciones.



## **7.2 Las competencias intergeneracionales y la transmisión de conocimientos tradicionales**

Tal y como se señalaba anteriormente, las familias educan en comunidad, en conjunto con vecinos, amigos, conocidos, llevando a cabo un acto educativo a través de diversos conocimientos, relacionados con la cultura, que comparte la red social de la cual forman parte sus miembros. Con lo cual el factor cultural parece cumplir un papel muy importante en la educación de tipo familiar, ya que el acento no recae únicamente en las prácticas lingüísticas, sino que estas mismas son vistas ahora como uno de los componentes culturales que las madres y los padres de familias tranmigrantes pretenden transmitir a sus hijas e hijos.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la primera pregunta específica de investigación, donde se enfatizan tanto la importancia del elemento cultural, como del núcleo familiar central y de las prácticas lingüísticas. La intención de la pregunta era explorar cómo influye la transmisión de lenguas, llevada a cabo dentro del núcleo familiar transmigrante, en el desarrollo de competencias interculturales de las hijas e hijos. Aunque a nivel teórico se mencionaba en este trabajo que “ la lengua interna representa el vehículo activo que nos lleva a pensar, reflexionar, analizar y aprender de la experiencia” (Barkley, 2001; Winsler, Diaz, Atencio, McCarthy, & Chabay, 2000, cit. en Sarsour, Jutte y Hinshaw, 2011, p. 122, traducción propia), creo que resulta fundamental subrayar el hecho de que la construcción de competencias intergeneracionales de las hijas e hijos no solo está relacionada con las prácticas lingüísticas, y no ocurre solo dentro del núcleo familiar central, tal y como se resalta dentro del apartado anterior.

Las y los colaboradores señalan la importancia tanto de la transmisión de elementos culturales como juegos, leyendas, cuentos, gastronomía, así como también de las practicas lingüísticas intergeneracionales. La herencia cultural resulta ser una parte importante del *habitus*, que influye en la construcción identitaria. En este sentido, una de las participantes, que reside actualmente en Alemania, y cuya lengua materna es el español (ella es originaria de México) nos comparte:

La otra cosa es la comida. Yo a veces soy muy sorprendida de cómo me he convertido en la agregada cultural de Alemania y hago tamales de México, hago tamales, rosca de reyes,

cosas que yo en mi vida había hecho, hago la ofrenda de muertos, a ver, si la embajada mexicana está en casa. Lo que pasa es que es la única manera que tengo yo de transmitir los sabores. Yo tampoco vengo, pero de una familia súper tradicional, pero son como los elementos que uno tiene para poder comunicarse y ritualizar ciertas cosas. (FM6f, febrero de 2022)

Parece que su objetivo es apoyar la construcción identitaria de su hija y de su hijo. Creo que esto tiene que ver con la idea que se resalta dentro del marco teórico, acerca de la importancia de comprenderse a nivel individual para poder integrarse después en una historicidad identitaria compartida colectivamente, Morin (1999). Por lo tanto, la transmisión de estos conocimientos que llamamos aquí tradicionales, relacionados con la cultura materna (en este caso) tienen que ver con una especie de capital cultural familiar, tal y como lo enfatiza también la misma colaboradora, capital que moldea y refuerza la construcción identitaria:

Yo tenía muy claro que quería que entendieran a los abuelos, que cuando fueron a México pudieran hablar, que las canciones que yo me sé las entendieran, las adivinanzas, los referentes etcétera. (FM6f, febrero de 2022)

Esta transmisión de la herencia cultural se realiza aquí a través de la lengua materna, como una especie de complementariedad necesaria lengua-cultura. En este mismo sentido, cuando se le pregunta sobre estrategias de transmisión de la lengua paterna (tseltal en este caso), el siguiente colaborador comparte sobre la transmisión de elementos culturales tradicionales a través de la lengua:

Sí, por ejemplo, el juego de las canicas, y cuando juegan canicas cuentan cuántas le quitaron y cuantas ganó. En el mismo juego, manejan las formas de medir, porque antes, aquí no manejan el sistema métrico decimal, lo que usan es mano, dedos, el codo, la brazada, las medidas tradicionales. Los niños distinguen esas formas de medida. Ya como padres yo le digo, “trae tu medidor, mira cuántos centímetros trae este, ¿y el codo cuánto?”. Pero, al inicio están aplicando lo que son las medidas tradicionales y yo solo le complemento en decir cuánto tiene el sistema métrico decimal. (FM7, octubre de 2021)

Más adelante en la entrevista agrega:

Tengo algunos libros, tengo el alfabeto tseltal, tengo algunos cuentos, leyendas, que, como le mencionaba antes, yo fui becado en una institución que promovía lo que son las lenguas indígenas. Entonces también allí investigué con los abuelitos, los ancianos, que tenían todavía esas leyendas de las comunidades, solo que ahorita no lo tengo a la mano. (FM7m, octubre de 2021)

Nuevamente resalta la importancia de la educación en comunión con los sabios de la comunidad, que representan en este caso la red de apoyo. Por el otro lado, cuando este tipo de capital cultural familiar (conocimientos tradicionales a través de la lengua materna-paterna) no llega a ser transmitido a la siguiente generación, las personas lo expresan como una especie de desventaja, como una pérdida, como lo es el caso del siguiente colaborador, originario de México y que actualmente reside en México:

Más bien sí me hubiera gustado, porque seguramente tienen ascendencia (sus padres) de ciertas culturas donde se hablaba náhuatl, no lo sé, ahí sí la verdad no conozco más allá de mis abuelos, pero pudo haber sido interesante que conociera esas lenguas más allá del inglés o francés. (FM5m, marzo de 2022)

Ahora bien, esta noción de cultura, que vemos reflejada en las narraciones orales de las personas, tiene que ver con la definición de cultura que se aborda teóricamente dentro del apartado 3.1 del presente trabajo como “la organización social del sentido, interiorizado en forma relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas” (Giménez, 2004, p.8). El compartir del último colaborador citado me hace pensar en que comprende esta herencia cultural como un tipo de competencia necesaria para una futura apertura hacia la diversidad con la que convive.

Estoy convencida de que las competencias o habilidades intergeneracionales pueden apoyar a combatir la tendencia de las culturas de definir como universales los valores que cada una considera como fundamentales. Las experiencias interculturales que pueden permitir comprender

que “la cultura humana es un mosaico” (Krotz, 2004, p. 14) juegan un papel central. Así lo expresa también la siguiente colaboradora, originaria de México y cuya lengua materna es el español, cuando habla sobre su experiencia de haber residido en Inglaterra:

El haber vivido en Inglaterra fue... son cuadrados, pero también así funcionan las cosas.  
(FM1f, marzo de 2022)

Más tarde en la entrevista ella enfatiza la importancia que le da al transmitir de esta competencia a través de la lengua inglesa a su hija, estando en México:

Me gustaría que ella tuviera esta forma de expresar sus ideas tal y tal, no expresarlas como lo hacemos muchos en México. (FM1f, marzo de 2022)

Por lo tanto, considero que no podemos dejar de lado la importancia de la lengua, como expresión de la cultura, para lograr reconocer y celebrar las diversidades.

En general, las y los participantes definen lo que llamamos aquí competencias intergeneracionales de tipo intercultural como estructuras, creencias o ideas acerca de la interculturalidad, de las experiencias interculturales y de la diversidad de diversidades, que se han venido transmitiendo de forma intergeneracional, consciente o inconscientemente, dentro de su núcleo familiar y a través de una educación de tipo familiar, en red. Cuando esta transmisión se busca, se hace con el objetivo de concientizar a la futura generación sobre el beneficio de ser parte de esa diversidad y de celebrarla. Las y los colaboradores hacen referencia también al bilingüismo y al plurilingüismo, como una especie de capital familiar, parte constituyente de las competencias interculturales, con visión de utilidad futura, que también aborda Consuelo Serio (2019), uno se los antecedentes de este trabajo.

En este sentido, una de las participantes, originaria de Rumania y cuya lengua materna es el rumano, nos habla sobre sus pautas lingüísticas, que define como una especie de competencias lingüístico-culturales, transmitidas de forma intergeneracional:

Era una lengua que mi mamá me enseñó en serio, tenía como libros y cuadernos con mucha poesía, gramática, literatura y todo. Eso me sirvió mucho cuando me encontré en Bélgica, en Amberes, aunque en Amberes se hablaba holandés, pero mucha gente hablaba también francés, especialmente los profesores sí hablaban tres o cuatro idiomas. Entonces allí empecé a hablar francés con mi profesor de piano y aunque al principio tenía miedo de expresarme, dentro de unas semanas ya todo fluyó [...]Yo estoy muy reconocida a mis padres que me enseñaron inglés y francés de una vez, eso me ayudó muchísimo. Una vez que me fui (de Rumanía) yo podía fácilmente adaptarme. (FM3f, enero de 2022)

Ahora bien, creo que los actores sociales realizan, a su turno, una especie de traducción de estas competencias interculturales heredadas. A través de su agencialidad realizan un acto de traducción del habitus lingüístico-cultural que han recibido, para poder transmitirlo a su turno. Sin embargo, hablamos de una agencialidad cambiante, ya que “esta implica pensarla de manera fluida, cambiante y con parámetros múltiples...dependiendo del contexto” (Kleinert, 2019, p.28). Con lo cual, la transmisión de este tipo de competencias interculturales, a través de un bilingüismo o plurilingüismo no siempre tiene este objetivo de utilidad futura, asegurando una integración cultural y laboral.

En otros contextos o situaciones, las personas optan por transmitir lenguas (maternas y paternas) para asegurar el acercamiento tanto a la cultura de origen como para moldear una conciencia de las hijas e hijos acerca de la existencia de una diversidad de diversidades. Tal es el caso del siguiente colaborador, cuya lengua materna es el alemán, y que comparte sobre las prácticas lingüísticas de su hija y de su hijo:

Sí, es muy conocido que hay niños que hablan inglés o árabe u otros idiomas, entre ellos hablan el alemán (se refiere a su hija y a su hijo), pero ellos (su hija y su hijo) saben que los niños hablan diferentes idiomas. (FM6m, febrero de 2022)

En cuanto al diálogo intercultural que se puede abrir a través del compartir de distintos conocimientos tradicionales, la esposa del colaborador anterior, originaria de México, residente en Alemania, y cuya lengua materna es el español, comparte el siguiente diálogo intercultural que se llevó a cabo:

Por ejemplo, los hijitos de una muy buena amiga hicimos un intercambio de chucherías y entonces ellos fueron a la tienda y les mandaron todos los dulces que se compran en la tiendita y ellos (su hija y su hijo) fueron a la tiendita de aquí y les mandaron todos los dulces. (FM6f, febrero de 2022)

Considero que este último puede ser un ejemplo de una experiencia educativa en red, que se buscan de forma consiente por las “personas que se dan cuenta de que (su) mundo no se caracteriza por una culturalidad definida desde un principio” (Zifonun & Leggewie, 2010, p. 148). A la vez, esto tiene que ver también con procesos de reivindicación lingüística, social y cultural. Desde su campo de acción individual, las personas participan en construir una sociedad que reconozca y respete y celebre la diversidad.

Los conocimientos tradicionales (dulces típicos, leyendas, comida tradicional, juegos tradicionales, etc.) representan los elementos constituyentes de la cultura, entendida aquí, como “una praxis colectiva, internalizada, rutinizada y generacionalmente transmitida y reelaborada a interior de un determinado grupo humano, que para fines de identificación se delimita de otros grupos humanos recorriendo a algunos rasgos de origen cultural, lingüístico o incluso biológico, que son percibidos como propios, frente a los demás grupos con los que se interactúa” (Dietz, 2019, p. 46). De aquí que la agencialidad de las personas, al transmitir su cultura, tanto para reivindicar orígenes, para fines de integración, o para abrir diálogos interculturales, tiene que ver con una traducción de competencias o capacidades, habilidades intergeneracionales que se desean heredar a la siguiente generación, dentro de distintos contextos sociales, culturales, económicos y políticos.

Una vez comprendida una pertenencia cultural en lo individual y en lo colectivo o comunitario, podemos observar que en algunos casos las y los agentes sociales buscan llevar a cabo diálogos interculturales, como lo ha ilustrado el ejemplo anterior. Esta agencialidad tiene que ver también con combatir, de cierta manera, un discurso intercultural a nivel normativo, pero que no siempre se efectúa en la práctica en contextos institucionales. En este sentido, el siguiente colaborador señala la falta de apoyo a la hora de integrarse en el colectivo escolar:

La desventaja de no haber hablado desde pequeño otra lengua aparte de tseltal fue cuando llegué a la ciudad a estudiar mi prepa, me costó convivir con mis compañeros que ellos dominaban desde niño la lengua española, eso me provocó inseguridad al expresarme con mis compañeros, docentes y hablar en público. (FM7m, mayo de 2022)

De allí que las personas se convierten en agentes para promover y apoyar un diálogo intercultural, a través de cual pueden reivindicar sus derechos lingüísticos, culturales y sociales, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Con lo cual las competencias interculturales “a diferencia de las competencias culturales – no se limitan a una determinada cultura, sino que se refieren a las relaciones entre diversas culturas” (Dietz, 2019, p.43). Cuando este tipo de competencias quedan a nivel normativo, pero falta su fomento en la práctica, resulta complejo llevar a cabo un diálogo intercultural, tal y como nos lo señala el colaborador en la cita anterior. El incumplimiento de la normatividad resulta, en el caso del padre citado, en una discriminación lingüística y en una violencia simbólica que sufre en su adolescencia.

Para concluir, las competencias intergeneracionales de tipo intercultural, son definidas por las y los colaboradores como capacidades y habilidades de ser y de hacer en movimiento, al igual que las culturas. La traducción que se realiza a nivel intergeneracional de estas capacidades, para transmitir las a futuras generaciones, en un ambiente transmigrante, se relaciona con una intencionalidad de lograr una educación emancipadora, transformadora para los miembros de la familia, es decir una educación que favorezca el reconocimiento y celebración de las diversidades lingüísticas y culturales.

La noción de cultura que se transmite a través de los conocimientos tradicionales, tiene que ver con la definición de Krotz (2004), una cultura que no se encuentra necesariamente en los museos sino en la calle y, sobre todo, en las casas de las familias transmigrantes (en este caso) y de su red social.

### **7.3 Procesos migratorios y pautas lingüísticas intergeneracionales: el uso de las lenguas para comunicar y comunicarse**

Lo que se desea captar en esta etapa de análisis e interpretación son las subjetividades de las y de los colaboradores, ya que “a partir de los interlocutores, que digan lo que hacen y lo que son (lo que creen ser y hacer), se está entrando al terreno de la etnografía” (Garay, 1997, p. 18). Para ello, se sigue aquí un intento de abordaje interpretativo con enfoque etnográfico. En este sentido, dentro del apartado anterior las y los colaboradores compartían sobre un acto de traducción de las competencias intergeneracionales para transmitir las posteriormente a la siguiente generación. También nos hablaban sobre una educación familiar en red, en conjunto con vecinos, amigos, familiares.

Sin embargo, a partir de las narraciones de los miembros de las familias transmigrantes, considero que llevan a cabo el acto educativo también a través de las que en el objetivo general de esta investigación llamábamos prácticas lingüísticas. Estas prácticas están directamente relacionadas con las trayectorias lingüísticas de las familias transmigrantes plurilingües y representan un tema poco explorado, tal y como lo enfatiza Consuelo Serio (2019), uno de los antecedentes teóricos de este trabajo.

Antes de centrarme en el compartir de las y los colaboradores sobre las formas en las cuales se construyen sus prácticas lingüísticas familiares, intentaré explicitar una definición de las prácticas lingüísticas. Se entiende aquí por prácticas lingüísticas el uso que se les da a diversas lenguas dentro de los núcleos familiares. Con lo cual, hablamos sobre intercambios lingüísticos, “comunicativos entre hablantes en diferentes ámbitos de interacción, al igual que entre hablantes y su entorno” (Rincón, 2015, p. 130) y sobre una diversidad de estrategias que los miembros de familias transmigrantes utilizan para transmitir las lenguas dentro de su núcleo familiar central (madre, padre, hija, hijo). Resulta importante señalar que el tema de las estrategias de transmisión de lenguas se tratará con más detalle dentro del siguiente apartado empírico, fuertemente relacionado con la jerarquización de las lenguas y con la dificultad de utilizar las lenguas no vehiculares.



Ahora bien, estas prácticas lingüísticas de las familias transmigrantes parecen constituirse a partir de pautas lingüísticas intergeneracionales, fuertemente relacionadas con sus pautas migratorias intergeneracionales. Si se observa el primer guion provisional de entrevista semiestructurada que apliqué durante las primeras tres entrevistas, se puede notar que este no incluye preguntas relacionadas con pautas lingüísticas intergeneracionales o con procesos migratorios intergeneracionales. Sin embargo, cuando se les preguntaba sobre sus prácticas lingüísticas familiares, de su núcleo familiar central, las y los colaboradores (en el caso de las/los primeros tres) narraban también sobre las experiencias lingüísticas y migratorias de sus madres y padres, sobre sus experiencias individuales, sobre sus experiencias de pareja y sobre las que han tenido con sus hijas e hijos.

Fue necesario, por lo tanto, trabajar nuevamente el guion de entrevistas tomando en cuenta estas categorías emergentes, de *pautas lingüísticas y procesos migratorios intergeneracionales*. Se fueron integrando nuevas preguntas y temas en el segundo guion, que se puede encontrar para su consulta como el segundo anexo de este trabajo. En este sentido, se procuró que la guía de campo no estuviera excesivamente estructurada, para seguir la pauta que Díaz de Rada (2011) ofrece, generando nuevas categorías de análisis cuando el material empírico lo exige.

Para dar un ejemplo, en una de las primeras entrevistas que realicé con una colaboradora, cuya lengua materna es el inglés, y que reside actualmente en Xalapa, Veracruz, México, ella compartía lo siguiente durante el mes de noviembre de 2021:

Mi mamá nació allá en Estados Unidos y se vino acá a México relativamente joven, como a los veintitantos años y se casó con mi papá. Ella lleva ya muchísimos años viviendo en México y su español es muy bueno. Ella trabaja en medio académico, ella escribe en español. Ella le corregía la gramática a mi papá. Entre mis papás nunca se hablaban ellos en inglés, siempre hablaban en español. Aunque mi papá sí hablaba inglés y francés, pero no entre ellos. (FM4f, noviembre de 2021)

Sin embargo, dado que en la primera entrevista con esta colaboradora no se enfatizó el tema de las pautas de migración intergeneracionales, durante el mes de mayo de 2022, se le volvió a contactar para saber si quería compartir más sobre el tema, y es cuando ella añade lo siguiente:

Sí, mis padres viajaban mucho... por trabajo, los dos... pues académicos... mi papá de la UNAM y mi mamá del Colegio de México. Entonces sí, viajaban mucho. Y sí, yo pues también, viajábamos siempre, todos los veranos, ya sea a Canadá o a Estados Unidos para ver la familia, porque mi tía vive, la hermana de mi mamá, vive en Canadá, entonces pues íbamos a visitarla a ella. Y también pasábamos pues casi todos los veranos en casa de mi abuela en Oregón, en Estados Unidos. (FM4f, mayo de 2022)

Aunque el foco de atención de las preguntas de la entrevista no venía dirigido hacia las pautas lingüísticas y migratorias intergeneracionales, la colaboradora las fue integrando en su respuesta. De igual manera sucedió con las otras dos entrevistas iniciales, con lo que se fueron integrando al guion de entrevista nuevas interpretaciones de las preguntas y fueron floreciendo nuevas categorías emergentes y emic.

Dado que “lo que se busca es la apertura de nuevas posibilidades de interpretación, aceptando que no existe una verdad definida y totalmente acabada” (Garay, 1997, p.21), se abordarán a continuación cada una de las categorías evocadas en el título, desde la perspectiva subjetiva de las y los colaboradores. Dicho esto, la trayectoria de migración intergeneracional viene comprendida por las y los colaboradores, como un proceso continuo de migración individual y colectivo, de diversos miembros de la familia. Llega a formar parte del capital familiar, en forma de competencias interculturales que posibilitan el moverse entre las culturas y a través de las culturas. Estas pautas de migración posibilitan un proceso migratorio siempre en movimiento para la familia. Se van construyendo a la par con las pautas lingüísticas de los miembros de la familia e influyen en la construcción de una identidad individual y colectiva de forma intergeneracional. En este sentido, una de las colaboradoras, comparte:

Mi papá también, como que viajaba mucho, como con cosas a nueva York todos los años, él viajaba solo y de repente también nos llevaba... Mi papá viene de un pueblito del sur de Veracruz y luego salió como de ese círculo, se vino aquí a Xalapa y de allí se fue a México, cuando a lo mejor no mucha gente iba a México, porque era peligrosísimo. Mucha gente se quedaba en Xalapa a estudiar más que irse a la UNAM. En fin, siempre hubo este sentido

de salir, y mi mamá también por el estilo, siempre fue como que salir. Mis hermanos, a muy temprana edad los empezaron a alentar a salir. (FM1f, marzo de 2022)

La colaboradora nos comparte de cierta manera la formación de un capital<sup>41</sup> familiar, entendido aquí como un capital simbólico en el sentido bourdiano, un habitus heredado como formas de ser, estar y hacer, relacionado en este caso con las pautas de migración intergeneracionales. Va remarcando la voluntad, iniciativa y éxito de su padre de salir de su pueblo cuando dice “se fue a México, cuando a lo mejor no mucha gente iba a México, porque era peligrosísimo”. Desde mi punto de vista, esto tiene que ver con la idea que se resaltaba dentro del marco teórico, a través de Pecukonis y Deforge (2011), acerca de la educación de las madres y padres la cual permite compartir diversos recursos con sus hijas e hijos.

Podríamos decir que, de cierta forma, las narraciones individuales pueden convertirse en unas narraciones colectivas, como también lo señala Javier Feliciano Arnaldo Vega Ramírez cuando menciona que “cada historia personal puede convertirse en una historia colectiva (Ramírez, 2018). En este sentido, el mismo proceso de formación de un capital familiar simbólico viene también ilustrado por el siguiente colaborador, quien va narrando sobre el proceso migratorio de su madre y de su padre:

Por iniciativa de un presidente, Lázaro Cárdenas aquí en México, mi abuela pudo salir de ese pueblo para estudiar en la Normal de maestros<sup>42</sup> y mi padre ya nació en la ciudad de México. Por parte de mi mamá, ella también fue de pueblo, casi no había posibilidades de viajar a ningún lado” (FM5m, marzo de 2022).

Con lo cual, “para recuperar el dinamismo de los procesos migratorios, retomamos el concepto de *circulación* en las trayectorias de vida de los sujetos migrantes, en los que las “salidas”,

---

<sup>41</sup> “En cada campo hay formas específicas de capital, que actúan como fuerzas y los individuos o los grupos luchan por mantener o alterar la distribución de estos capitales” (Fernández, 2012, p. 36).

<sup>42</sup> En México “las escuelas normales rurales fueron opciones de ascenso de estatus al constituirse en una oferta educativa para jóvenes del campo (y sus familias) que no contaban con un gran abanico de oportunidades. Hacia 1935, por ejemplo, existían solo 164 escuelas secundarias y 114 escuelas de estudios superiores en todo el país, la mayor parte de ellas ubicadas en zonas urbanas. Hasta los años cuarenta, en el campo no era fácil estudiar y mucho menos llegar a las secundarias, a las Normales o a los Institutos Científicos y Literarios (INEGI, 1999: 89)” (Civera Cerecedo, 2004, p.9).

“llegadas”, “estadías” y “retornos” componen una trama complejo” (Linares, 2016, p. 36-37). Considero que la complejidad reside aquí no solo en esta circulación a nivel geográfico sino en una de orden lingüístico también. A la par del compartir sobre su proceso migratorio intergeneracional, las personas hablan también sobre la formación y transformación de ciertas pautas lingüísticas familiares, que han ido construyendo de forma intergeneracional. Estas pautas lingüísticas forman parte de sus prácticas lingüísticas actuales, dentro de su núcleo familiar central: madre, padre, hijas e hijos. Las y los colaboradores comparten sobre la importancia de la ruta lingüística de las abuelas y abuelos. De igual manera, estas pautas lingüísticas tienen que ver con ciertas competencias interculturales que conforman el capital familiar, siendo parte importante de su identidad.

En este sentido, uno de los colaboradores comparte sobre la formación de sus propias pautas lingüísticas, fuertemente relacionadas con su ruta migratoria:

Me fui a estudiar a California... La principal lengua que hablamos era inglés y español también, había mucha gente hablando español... Estudié francés muchos años, aunque como nunca lo practiqué, realmente no lo manejo, o sea lo entiendo cuando hablan despacito, lo puedo leer, o sea no lo domino al 100 y tampoco lo he mantenido. Cuando estaba en Europa, intentaba hablar en francés, pero terminaba hablando en inglés... Cuando estuve en Francia fue el mundial de fútbol de Francia y estuvimos un tiempo en Francia y trate de probar mi francés, pues realmente la única vez que estaba en posibilidades. Entonces en la mayoría de las veces es realmente el inglés el que se utiliza, o he utilizado a lo largo de mi vida, en mis más de 40 años, como lengua segunda. (FM2m, marzo de 2022)

En cuanto a la formación y transformación de las pautas lingüísticas intergeneracionales, el mismo colaborador comparte:

Pues ella (su mamá) tuvo que aprender español pero siempre estuvimos muy expuestos al inglés por su parte, entonces sí crecimos en una casa no sé si 100% bilingüe, porque mi papá nunca nos hablaba en inglés pero muchas veces nos hablaba y nos fomentaba mucho el aprender el inglés, entonces sí lo aprendimos de chiquitos estamos expuestos... en mi casa pues sí me acuerdo que mis papás hablaban el inglés entre ellos, sobre todo cuando querían comunicarse información entre ellos que no querían que otros supieran. Me acuerdo mucho que cuando tomaban o querían conversar sobre alguna decisión, que estaban con

mis abuelos o con mis tíos, que no hablaban nada de inglés, hablaban entre ellos, pues así como cuánto le vamos a pagar al chofer o cuánto le vamos a pagar al médico, cuánto dinero traes ahorita. Recuerdo que lo hacían con nosotros cuando venían los amiguitos de la escuela y decían algo que no querían que los amiguitos se enteraran o entendieran, nos lo decían en inglés, y que realmente era regañarnos. Pues eso recuerdo yo, entonces esa era la parte de la dinámica de la casa. (FM2m, marzo de 2022)

Resulta importante señalar que de cierta manera la dinámica lingüística de su madre y de su padre se repite actualmente dentro de su núcleo familiar central:

Nuestra lengua principal era el español antes de tener a las niñas, y siempre fue en la que más nos comunicamos...el inglés lo hablábamos como lenguaje secreto, que por ejemplo decisiones que nos íbamos a ir de viaje o que vamos a hacer alguna cosa y no queríamos que en este momento las niñas supieran, pues hablamos en inglés, pero no continuamente, no es nuestra lengua primaria y eso que bueno, A (su hija mayor) tachó ya el inglés y todo pues ya no es secreto. (FM2m, marzo de 2022)

Creo que el compartir anterior puede por un lado ilustrar la idea Bourdiana (1979) de que la lengua no puede ser vista únicamente como un instrumento de comunicación, ya que hablamos de una complejidad al nivel de las lenguas transmitidas por la familia con el objetivo de transmitir conocimientos y experiencia a la siguiente generación. Por el otro lado, en la narración anterior se refleja el predominio de la oralidad dentro de la educación familiar, tal y como lo comenta Sacristán (2003).

La relación que se señalaba líneas arriba entre la formación de las pautas lingüísticas y el proceso migratorio se repite en los compartires de las y los demás colaboradores, tal y como podemos verlo también en los siguientes casos:

Cuando vivimos en Bruselas, en Bélgica, en donde ninguno de nosotros pertenecía, siempre era como francés, inglés alrededor e incluso ruso, él (su esposo) cambiaba, él hablaba, podía cambiar 4-5 idiomas, hablaba en un día 4 idiomas con 5 personas diferentes, tenía la práctica de cambiar entre un idioma y otro. (FM3f, enero de 2022)

Pero digamos que yo aprendí el inglés ya en la adolescencia y lo aprendí un poco a la fuerza cuando me fui a Canadá a estudiar. (FM6f, febrero de 2022)

Algunas de las colaboradoras, como es el caso de las siguientes dos colaboradoras, señalan esta formación de diversas pautas lingüísticas como parte de una especie de competencias interculturales, descritas a veces como una conciencia de la diversidad lingüística. A la par señalan la falta de la transmisión de este tipo de competencias como una escasez de apertura hacia diversidades. Es decir, una de las razones de las personas por migrar, que Amelia Sáiz López y Almudena Cortés (2017) mencionaban, es educacional. Con lo cual, parece que algunas de las personas, como es el caso de la siguiente colaboradora, interpretan como un acto de emancipación el bilingüismo de sus hijas/os, desarrollado a raíz de su proceso migratorio.

O sea, ya tiene (su hija) una noción de que la gramática es diferente de idioma a idioma, mientras yo de niña, yo claramente me acuerdo haber pensado que obvio cada idioma nada más cambiaban las palabras pero se decía en el mismo orden y que eran siempre las mismas palabras. O sea, no me cabía en la cabeza...Sólo hablábamos inglés, no hablaban otro idioma mis papás. (FM9f, octubre de 2021)

Por lo tanto, considero que, de cierta manera, la colaboradora cree en la idea de que “el lenguaje puede incidir en las *creencias implícitas* (Gómez, 2010, p.46) de las niñas y de los niños y llegan a cobrar mucha importancia en el proceso de construcción de las competencias interculturales. Esto último lo refleja también la siguiente persona, quien comparte que:

Hubiera sido mejor que fuera bilingüe. Creo que tenían esa intención y por eso mi mamá insistió tanto en que aprendiera otra lengua. Bueno yo creo que también los ayudaría mucho a ellos, sobre todo antes leían muchísimo, y bueno ahora tú lo sabes, cuando uno lee en el idioma es muy distinto cuando es traducido, entonces sí pienso, para ellos, qué fantástico hubiera sido que muchos de los autores que leen, lo hubieran podido leer en el idioma original. (FM2f, marzo de 2022)

Podemos observar, por lo tanto, una formación de pautas lingüísticas pero también el uso de diversas lenguas relacionado con una ruta migratoria. Las dinámicas lingüísticas se van transformando también conforme a sus necesidades de comunicación, determinadas muchas veces por los movimientos migratorios que los miembros de las familias transmigrantes han emprendido de forma intergeneracional. Las personas señalan que utilizan diversas lenguas para comunicarse, intentando satisfacer de esta forma una necesidad comunicativa. En este sentido, el siguiente colaborador, cuya lengua materna es el inglés y que en este momento reside en México comparte sobre la importancia de satisfacer su necesidad comunicativa:

To me communicating it has always been really important. I like languages, even if I can't spell really well, it's just, I like the idea of being able to communicate. So therefore, it's important for me that people understand when I'm speaking, even when it's not very interesting. / Para mí la comunicación siempre ha sido realmente importante. Me gustan las lenguas, aunque no puedo deletrear muy bien, es que me gusta la idea de tener la posibilidad de comincar(me). Por lo tanto, es importante para mí que las personas entiendan cuando hablo, aun cuando no es muy interesante la conversación. (FM1m, marzo de 2022, traducción propia).

En este sentido, las lenguas utilizadas para comunicarse vienen vistas por las personas integrantes de este estudio como una especie de competencia intercultural, parte del capital familiar, tal y como lo resaltan también García Cano (2010). Las y los colaboradores me comparten sobre una necesidad de comunicarse con diversos miembros de su familia, durante los viajes y con el mundo globalizado en general (medios de comunicación, lectura de libros, etc.).

Yo los idiomas los hablo de una forma intuitiva, cuando se necesitan. (FM3m, enero de 2022)

Ahh, bueno sí, en ese caso, es cuando quieren algo, por ejemplo, a ellos (a su hija y a su hijo) les gusta salir al río, les gusta salir al campo a jugar futbol, y es cuando dicen, hablan en tseltal, como una forma de convencernos que le obedecemos creo, para decir "Sí, está

bien, vamos.” Y por ejemplo “Ya jk'an nuxel ta ja/ quiero ir al río a nadar”. Bueno, cuando lo dicen en español, pues este, “No, mañana.” o “No tengo tiempo, tengo trabajo”. Allí “¡Ya papi, ya papi!” dice en tselal, como que nosotros lo vemos, de manera cariñoso, cariñosa cuando lo dicen “Ayy, está bien, ¡vámonos!” y lo hace más como una forma de convencer a nosotros de que quiere algo. (FM7m, octubre de 2021)

El italiano solo en las vacaciones cuando íbamos sabía hablarlo (su mamá), pero no hablaba y hablaba con nosotros alemán, igual nunca hablamos otro idioma en la casa de niños. (FM6m, febrero de 2022)

Apoyar a satisfacer esta posible necesidad comunicativa futura de las hijas e hijos resulta ser una importante motivación para transmitir la lengua materna y paterna, tal y como lo señalan también las siguientes colaboradoras. De allí la importancia que señala Isabelle Leglise (2019) de indagar en las lenguas que miembros de familias transmigrantes hablan, por lo que este trabajo se ofrece como una aportación a este campo de estudios también.

En cuanto a las motivaciones nuestras, yo pondría en primer lugar eso la facilidad de comunicación. (FM5f, marzo de 2022)

Que el idioma no sea una barrera, que se sientan cómodas. (FM2f, marzo de 2022)

Pues quiero también que se relacione con su familia cuando vamos para allá. (FM9f, octubre de 2021)

Sin embargo, las personas comparten también sobre una dificultad por parte de las hijas, hijos, madres y padres por utilizar otras lenguas, distintas a la vehicular, menos en situaciones de consciencia de una necesidad comunicativa, que necesitan satisfacer.

Yo recuerdo que un día, cuando fuimos a EEUU a ver a mis abuelos, estábamos en una biblioteca, en una librería... ¿Te acuerdas que allí fue la primera vez que habló A (su hija)



en inglés? ...Fue la primera vez que ella dijo algo, salió de ella decir algo en inglés. "I like this book/ Me gusta este libro", algo así dijo, no me acuerdo. Como que no quería que la vieran raro allí. Quería que la entendieran. (FM4f, noviembre de 2021)

Para satisfacer esta necesidad comunicativa las personas optan, a veces, por utilizar una combinación de diversas lenguas. En el caso de utilizar una segunda lengua para comunicarse, se me comparte sobre una insuficiencia lingüística a la hora de comunicarse, una comunicación limitada a raíz del vocabulario limitado o de una falta de conexión más profunda con las palabras.

Pero, paradójicamente, es de las lenguas extranjeras que peor hablo (el francés) por lo que nunca la he usado mucho, a pesar de que una buena amiga mía vive en Ginebra. La hemos ido a visitar varias veces con Marcos y con mi hija ya fuimos ahora. Todos hablan, bueno ella tiene 5 hijos, y todos nada más hablan francés y fue sumamente difícil para mí comunicarme con ellos... Entonces justo ahora nos fuimos a pasar Navidad y Año Nuevo allá y vimos a varios amigos muy recurrente y hablábamos en inglés, aunque siento que en inglés la comunicación es muy limitada, yo no diría que mi inglés es muy bueno. (FM5f, marzo de 2022)

Because sometimes the words they just don't... because you didn't grown up with that, you just learnt it, like how to communicate, just communicating. I don't feel you're 100% being your absolute yourself, because you don't have the connection with the words...is just really difficult when you're still learning to get that connection with all the strength and all the nuances of the language. I find that really interesting. Now I'm getting a little bit better, because now I can really communicate a lot better in Spanish. / Porque, a veces, las palabras simplemente no... porque no creces con ellas, solo las aprendes, como para llegar a comunicar, solo a comunicar(te). No siento que uno es 100% uno mismo, porque no tienes esa conexión con las palabras... es muy difícil, cuando todavía aprendes, tener esa conexión con toda la fortaleza y matices de una lengua. Lo encuentro muy interesante. Ahora estoy mejorando un poco, porque ahora me puedo comunicar mucho mejor en español. (FM1m, marzo de 2022)

Para concluir, las y los colaboradores se refieren a las pautas de migración y a las pautas lingüísticas como un proceso construyen de forma intergeneracional y que llega a formar parte de su capital familiar. Sin embargo, aunque disponen de este capital lingüístico y cultural de la lengua materna y paterna, las personas comparten sobre una dificultad para utilizar diariamente estas lenguas, cuando no son las vehiculares de la zona geográfica que habitan actualmente.

#### **7.4 La jerarquización de las lenguas y la dificultad para hablar la lengua no vehicular**

Las dos categorías emic que se pretenden abordar dentro de este apartado se encuentran relacionadas con la segunda pregunta específica de investigación acerca las lenguas que se llegan a transmitir dentro de diversos núcleos familiares transmigrantes y plurilingües y sobre las motivaciones por transmitir ciertas lenguas y otras no. La pregunta es: ¿qué motiva a las madres y a los padres a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos, en un contexto de transmigración?

Cuando hablan sobre sus motivaciones por transmitir la lengua materna o paterna, entiendo que las personas externan una conciencia sobre la jerarquización lingüística a nivel nacional y global, que relacionan con una dificultad para transmitir y para hablar su lengua materna y paterna también. Las madres y padres de familias transmigrantes y plurilingües poseen una conciencia sobre la existencia de una jerarquía de lenguas a nivel global. Esto funciona como una motivación para transmitir la lengua (materna o paterna) con más prestigio, con el propósito de satisfacer necesidades comunicativas presentes y futuras, dependiendo también de la zona histórico-geográfica que habitan actualmente estas familias.

Bourdieu opina que “las disposiciones lingüísticas vienen determinadas...por la estructura de oportunidades objetivas de ganancias que se le ofrecen a un locutor determinado, en función de su capital lingüístico dentro de un caso determinado de mercado lingüístico dominante” (Bourdieu y Boltanski, 1975, p. 8, traducción propia). En efecto, observo que las y los colaboradores hacen referencia a estas oportunidades de crecimiento social y económico que pueden ofrecerles a sus hijas e hijos a través de la transmisión de ciertas lenguas. Sobre el tema de acumulación de capital económico a través de la movilidad física, que implica una diversificación de dinámicas lingüísticas, se puede consultar el apartado teórico de este trabajo titulado “La movilidad y los derechos lingüísticos en familias transmigrantes”.

En este sentido, una de las colaboradoras, cuya lengua materna es el inglés y cuya lengua paterna es el español, comparte lo siguiente cuando habla sobre sus motivaciones para transmitir tanto el inglés como el español a sus dos hijas:

El inglés es muy cómodo, porque en casi todos los lugares puedes hablarlo. Desde África, Asia, y ciertamente Europa y Estados Unidos, ¿no? Y con el español, pues también ¿no? Entonces, pues nada más le veo ventajas en cuanto a viajes, en cuanto a tu carrera y... el poder comunicarte con la gente, ¿no? Son dos idiomas muy muy ventajosos. (FM4f, mayo de 2022)

Tal y como lo mencionaba, existe una conciencia sobre un sistema de jerarquización de las lenguas. Respecto al tema de la jerarquización lingüística, Abram De Swaan (2001) opina que:

Muchos de los hablantes de una lengua central son multilingües: primero está el caso de los hablantes que llevan a cabo su discurso nativo en una lengua satélite, de la periferia, y que después aprendieron una lengua central. De hecho, en todo el mundo, este caso está en aumento... Sin embargo, el segundo tipo, del hablante nativo de una lengua central que aprende una lengua periférica es mucho menos común... regularmente las personas prefieren aprender una lengua que se encuentra en un nivel más alto de la jerarquía... Si los hablantes de una lengua materna central aprenden otra lengua, normalmente es una lengua más difundida y que ocupa un lugar más alto en la jerarquía. (p. 6, traducción propia)

Uno de los participantes en esta investigación, originario de Escocia y cuya lengua materna y paterna es el inglés, comparte esta visión acerca de lo que ha observado durante su infancia y su residencia en Reino Unido.

Realmente cuando estuve creciendo no era ningún, como es para Valentina o como para personas en otros países, no tenemos ese sentido mucho, como que tienes que aprender esa otra cosa, porque estás hablando inglés y de una forma hay un no sé... sentido *of arrogance* (de arrogancia) del país, que no es necesario. Es la vibra, como se dice, sí es intencional, y sienten como superior, es parte de la cultura que hay allí en Reino Unido. (FM1m, marzo de 2021)

La visión que vemos reflejada en la narrativa del colaborador es el segundo caso que nos planteaba De Swaan, de las y los hablantes de una lengua más difundida, que no sienten la

necesidad de aprender otra lengua para poder comunicarse en otros contextos socioculturales y geográficos.

Sin embargo, viene importante dejar en claro que “la lengua oficial no se impone por su propia fuerza intrínseca. Es la política que le confiere sus límites geográficos y demográficos” (Bourdieu y Boltanski, 1975, p. 2, traducción propia). Está de acuerdo con esta opinión también Enrique Hamel (2005) cuando habla sobre los factores que influyen en la difusión de la lengua que aquí llamamos dominante, vehicular u oficial de un espacio geográfico, y añade que estos factores son también de orden histórico.

Resulta fundamental para mí, señalar en este punto del trabajo que el objetivo no es aquí juzgar la ideología y convicciones relacionadas con la lengua y la cultura de las madres y los padres que participan en este estudio, que influyen en las decisiones que toman, sino el hecho de que sus prácticas lingüísticas<sup>43</sup>, es decir su gestión lingüística, vienen determinadas también por un contexto histórico, social, cultural y político.

Anteriormente, De Swaan hablaba sobre el caso de un hablante de una lengua dominante que no siente necesariamente la necesidad de aprender otra lengua. Sin embargo, cuando hablamos del primer caso, de las y los hablantes de lenguas periféricas, que aquí denominamos no vehiculares, uno de los colaboradores, cuya lengua materna es el tselal, nos comparte lo siguiente:

A nivel de educación primaria adquirimos una nueva lengua que sería la española, esto porque los maestros nos hablan en esta lengua, eso hace que nos vemos obligados a aprenderla. (FM7m, mayo de 2022)

Considero que el colaborador nos hace pensar en un acto de sometimiento cuando dice “nos vemos obligados a aprenderla” (FM7m, mayo de 2022). Durante su narrativa habla también sobre una discriminación social y cultural:

---

<sup>43</sup> King y Lanza (como se citó en Christiansen y Lanza, 2018) hacen una referencia a la dificultad de diferenciar entre la gestión lingüística, la política lingüística y las prácticas lingüísticas. Ellas definen casi de igual manera la gestión lingüística y las prácticas lingüísticas como esfuerzos conscientes e intencionales que las y los cuidadores llevan a cabo para modificar el comportamiento lingüístico de los miembros de la familia. De la misma manera ofrecen una visión fluida y negociable de las políticas lingüísticas.

Yo no puedo negar que no hablo tseltal solo porque algunas personas me ven mal cuando hablo: “Es indígena, no vale aquí”. Si hablas español, como que te valoran más. (FM7m, mayo de 2022)

Comparte, de igual manera, la situación que observa con otros familiares, quienes han decidido, a raíz de la discriminación lingüística, social y cultural, no utilizar la lengua tzeltal fuera del espacio privado:

Le comentaba de otros familiares que, en la casa, de repente sí hablan en tzeltal, pero fuera de ella, en el mercado, en la calle, como que no lo quieren hacer. Le comentaba que por qué no lo hacían, es porque las personas lo ven mal, no lo valoran. (FM7m, mayo de 2022)

La supremacía de ciertas lenguas sobre otras, en este caso el español sobre el tseltal, viene determinada desde el punto de vista político e histórico, tal y como lo sostiene Bourdieu (1975) y Hamel (2005). Reitero que la intención aquí es de “captar y descubrir cambio, subjetividades, ambigüedades, claves de interpretación” (Chárriez Cordero, 2012). En este sentido, otro de los colaboradores, también consciente de la discriminación lingüística, esta vez en un contexto transnacional, comparte sobre la dificultad de utilizar su lengua materna, el ruso, dentro de los espacios de comunicación en Rumania, donde reside actualmente.

El problema en Rumanía es que existe una antipatía por el ruso. No lo utilizo para nada en la vida social. Inclusive las personas que vienen de República Moldova no hablan ruso aquí, les da pena hablar ruso. Entonces, prácticamente llegó a ser una lengua muerta en estas circunstancias. La utilizo nada más para leer, inclusive no para pensar. (FM3m, enero de 2022)

Con la misma intención de señalar una discriminación, se cuestiona qué idioma llamamos mayoritario y minoritario cuando una de las colaboradoras comparte sobre la lengua de su esposo, originario de la India y cuya lengua materna es el kannada:

Cuando conocí a J él decía: “¡Ayy, casi nadie habla mi idioma!”. En México solo hay unos cuantos hablantes, pero en la India hay más de veinte millones de personas que hablan ese idioma. Pero es un idioma minoritario para la India, ¿no? Entonces, yo sí creo que es bien importante que lo aprendan (sus hijas), porque hay como una dominancia de lo que es el

hindi, y pues no se debe perder esa oportunidad de hablar el idioma, que es de minoría. Minoría entre comillas porque para veinte millones de personas suena como un montón, ¿no? (FM4f, noviembre de 2021)

Esta pareja comparte también la conciencia sobre un ranking de lenguas a nivel global, que juega aquí un papel de motivación para transmitir la lengua materna que es el inglés, a sus dos hijas. En su discurso enfatizan el hecho de que el inglés es un idioma dominante que se necesita utilizar en varios contextos sociales y culturales. Con lo cual, considero que la posición del inglés dentro de esta jerarquía lingüística va moldeando las prácticas lingüísticas de esta familia y de diversas familias a nivel global, tal y como también lo apunta Enrique Hamel (2005) cuando habla sobre una hegemonía del inglés. En la misma dirección, una de las colaboradoras, cuya lengua materna es el español, pero que habita en este momento en Alemania, habla sobre una conciencia de superioridad lingüística del español a nivel global. Esto funge como una motivación para transmitir la lengua materna a su hija y a su hijo. Ella comparte lo siguiente:

También el español es una lengua que tiene mucho prestigio aquí, o sea no hablamos turco ni árabe, hablamos español: Mallorca, Madrid, Cancún. Entonces es más fácil no sé. También las maestras en el kínder de A, él les enseñaba palabras y muy cool traducía, mi mami dice que si queremos una galletita. (FM6f, febrero de 2022)

En este mismo sentido, la siguiente colaboradora comparte sobre la conciencia que empieza a despertar en su hija, sobre esta jerarquía lingüística y también sobre el capital simbólico que el bilingüismo pueda proporcionarle cuando cuenta que:

Antes cuando iba a la escuela, al principio era un poco tímida, pues es un poco reservada en general, pero como que algo le hizo click y se dio cuenta que los demás lo creían muy chido y muy especial que hablaba en inglés. Entonces hacía todo un show en la mañana cuando la dejaba: " Bye mommy! Have a good day mommy! I'll see you this afternoon mommy! / ¡Hasta luego mami! ¡Que tengas buen día mami! ¡Nos vemos en la tarde mami!" (FM9f, octubre de 2021, traducción propia.)

Por el otro lado, las personas relacionan la dificultad para hablar la lengua no vehicular (materna o paterna) con el prestigio de ciertas lenguas a nivel local y global. Tal y como se venía mencionando, las madres y padres eligen muchas veces transmitir la lengua con más prestigio a nivel global. Observo que esta dificultad de hablar las lenguas no dominantes se presenta a raíz de un esfuerzo consciente que, de forma intergeneracional, miembros de familias plurilingües están o no dispuestos hacer. Sin embargo, en algunos casos, una fuerte motivación intrínseca puede llegar a romper con esta dificultad. Tiene que ver también con la facilidad de encontrar o no recursos en la lengua no vehicular. Resulta difícil hablar una lengua en la cual las personas no pueden conseguir con facilidad libros para leer, doblaje de películas/animaciones, etc.

Por un lado, podemos observar que utilizar o no ciertas lenguas maternas o paternas viene moldeada por una presión de una proficiencia<sup>44</sup> lingüística que se necesita alcanzar en el idioma de mayor funcionalidad. Una de las colaboradoras comparte su observación sobre las prácticas lingüísticas de su esposo (cuya lengua materna es el ruso y cuya lengua paterna es el español) desde que residen en Rumania:

N empezó a hablar más y más rumano hasta que ahora habla puro rumano con los niños. Cuando los abuelos estaban aquí, papás de N, sí se hablaba español, yo trataba de hablar español lo más posible para que todos entiendan hablar en español ... y él hablaba rumano. (FM3f, enero de 2022)

Considero que en este contexto de dinámicas lingüísticas de familias transmigrantes resulta compleja la transmisión de la lengua materna y paterna, ya que “ los cuidadores, madres y padres y la sociedad en general muestra más y más preocupación acerca de qué lenguas deberían usarse para criar a las niñas y niños, qué lenguas se deberían mantener y desarrollar, qué tipo de ambiente (socio)lingüístico es apropiado para el aprendizaje de más lenguas, qué tipo de prácticas de

---

<sup>44</sup> El el Centro Virtual Cervantes “el concepto de proficiencia (ingl. *Proficiency*) remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular”. Para más información se puede consultar el enlace: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/proficiencia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm)



literacidad confieren funcionamiento y cuáles proveen limitaciones para el desarrollo multilingüe” (Christiansen y Lanza, 2018, p.123). Las mismas autoras citadas se preguntan si realmente debería ser sencillo criar a niñas y niños en diversas lenguas. En efecto, las y los colaboradores comparten sobre esta dificultad de utilizar y transmitir la lengua no vehicular dentro del espacio privado, pero también dentro del espacio público, dado que implica un esfuerzo consiente y a veces gana la inercia de utilizar la lengua dominante o vehicular:

Pero lo que sí es cierto es que son todos adultos (en los encuentros que planean), o sea no interactúan los niños, los hijos de padres hispanoparlantes también hablan alemán, entonces en el momento en el que los dos niños se juntan hablan en alemán. Son bilingües los niños, pero pasan al alemán inmediatamente. (FM6f, febrero de 2022)

Asimismo, observo que las personas señalan la escasez de recursos en la lengua materna y paterna no vehicular y el predominio de materiales (orales y escritos) en la lengua dominante o vehicular como una causa de esta dificultad para transmitir y utilizar las lenguas no vehiculares o dominantes:

Veo que ahorita en las comunidades no se saben los números en tseltal, de uno al diez, y en aquellos tiempos que yo pasé, todos mis compañeros sí lo manejábamos, lo que son el alfabeto tseltal, toda la estructura, lo que es la lengua tseltal, pues ahorita ya no le están dando esa importancia. (FM7m, octubre de 2021)

Ahí hay un gran problema, que es que la literatura alemana es maravillosa. En serio, en serio, la diversidad digamos de literatura que hay en alemán, te vas para atrás, al mercado es inmenso. Tienen unos libros bellísimos que se pueden conseguir súper baratos, tienes unas traducciones fantásticas. (FM6f, febrero de 2022)

Entonces como que yo me acuerdo esta canción *Twinkle twinkle*, y entonces fue así que Roberta... y a mí me sirvió, una, como para calmar una ansiedad de ser una mamá por primera vez, en un país sin mi mamá, sin una red de como, de amigas. A lo mejor si me hubiera quedado aquí, ay, la nana, no sé. Pero allí es como que eres tú y ese es el sistema que te ayudó para que como mamá primeriza... y tienes todo un sistema muy bueno, una

red increíble, libros tal, material tal, y pues chicas, servicios y horas, y sí, todo en inglés. Para mí, no me voy a conflictuar tratando de “no, le tengo que hablar en español!”. Ni siquiera pensé en eso. Pensé “esta es la información, ok, vamos usar esto. (FM1f, marzo de 2022)

Me parece importante señalar que en el caso de la última colaboradora no encontramos esa dificultad o conflicto para hablar o no la lengua no vehicular, sino que ella señala y motiva su decisión de hablarle a su hija en inglés, dada la red de apoyo y los materiales que tenía a su alcance como mamá primeriza.

En varios de los casos, de cierta manera “los esfuerzos de gestión lingüística y las actividades de planeación lingüística dentro del hogar... vienen motivados por las experiencias pasadas de las madres y padres y de sus aspiraciones futuras acerca del desarrollo lingüístico de sus hijas e hijos” (Christiansen y Lanza, 2018, p. 124, traducción propia). Efectivamente, en el caso de las colaboradoras FM1f, ella comparte que la elección de utilizar el inglés en la comunicación con su hija y con sus dos hijos viene motivada también por el habitus que le transmitieron su madre y su padre:

También no sé, mis papás de cierta manera siempre de una forma, siempre nos educaron que el inglés es un negocio, el inglés te va a llevar a muchas partes. (FM1f, marzo de 2022)

Otros de los participantes en la investigación también hablan sobre un capital simbólico intergeneracional, en forma de un habitus lingüístico que motiva y moldea sus propias dinámicas lingüísticas dentro de su núcleo familiar:

Pero en el caso de mi mamá, cuando empezó también, ella se metió a la escuela de maestros y estudio para ser profesora de inglés, entonces los únicos idiomas eran el español y el inglés y conmigo más o menos me enseñaba desde chiquito. (FM5m, marzo de 2022)

Se sigue señalando este esfuerzo consciente que se necesita realizar y que se ha llevado a cabo de forma intergeneracional. En este sentido, creo que dentro de un contexto de diversidad de prácticas lingüísticas y de hipermovilidad a nivel transregional y transnacional la noción de familia se va reconstruyendo también. Ahora es una familia cuyos miembros están en tránsito, en continuo

movimiento geográfico y lingüístico, un ir y venir, o un ping-pong, tal y como el siguiente colaborador describe sus prácticas lingüísticas familiares.

Y bueno mis papás se regresaron a México, y te digo tenían esta comunicación entre ellos en inglés, que poco a poco se fue diluyendo también, no sé si mi mamá se cansaba más de hablar en inglés. A veces teníamos que hacer consciente el esfuerzo para hablar en inglés, para seguir ocupándolo ahí en la casa, y de repente seguíamos hablando otra vez en español, y ya a veces era como un ping-pong. (FM2m, marzo de 2022)

Me parece que esta dificultad de hablar una lengua no dominante, o no vehicular, lleva a las madres y a los padres transmigrantes y plurilingües a investigar de forma intencional y consciente sobre recursos que puedan guiar sus prácticas lingüísticas dentro de su núcleo familiar:

El libro decía que antes de los 4 años hay que empezar, de los 5, hay que empezar a hablarles en tu idioma, en español, que en este caso es el idioma minoritario en el contexto en el que se encuentran también, porque pasan mucho tiempo en el kínder y entonces lo que escuchan en el kínder es mucha influencia del alemán. (FM6m, febrero de 2022)

Para mí cambió mucho la cosa con esa formación docente que hice, porque por un lado estaba escuchando y hablando por 4 horas al día alemán, y era un lenguaje otra vez incluso como de trabajo, incluso intelectual. Escribía otra vez mucho más en alemán y también todas las materias que cursé también. De algún modo me reconcilié con el alemán, así como que me sentí otra vez como en casa, incluso en un alemán más alto. Con Marcos o con mi hija no hablo dialecto, hablo con ella ahora alto alemán, digamos que el alemán que se usa ahora en los seminarios. El alemán que uso cuando doy clases, digamos que un alemán mucho más estándar. Digamos que ese fue el proceso en dónde empecé a hablar más alemán con ella, porque antes también lo sentía como una imposición. Mis papás estaban todo el día diciéndome, mi hermano, ¡no!, tienes que hablarle exclusivamente en alemán, tienes que hacerlo, sino nunca va a poder aprender alemán, como nos vamos a poder comunicar con nuestra nieta, etcétera. Como en el caso de mis papás, aunque no tengan una experiencia en ese sentido, se sientan ya expertos en temas de lo bilingüe, y no tienes que hacerlo así y así... Entonces también me sentía muy muy presionada pues. (FM5f, marzo de 2022)

Considero que del último ejemplo anterior viene marcado, por un lado, el esfuerzo consciente e intencional que se lleva a cabo por parte de la madre, para transmitirle su lengua a su hija. Por el otro lado va ilustrando también el hecho de que, a través de una motivación intrínseca, la madre llega de cierta manera a romper con esta dificultad de utilizar, hablar o transmitir su lengua cuando comparte “para mí cambió mucho la cosa con esa formación docente que hice... De algún modo me reconcilié con el alemán” (FM5f, marzo de 2022).

Para concluir, las madres y los padres transmigrantes y plurilingües, que han elegido colaborar dentro de este trabajo, externan verbalmente una conciencia sobre el papel que juega la comunicación dentro del mundo globalizado que habitan. Esto tiene que ver con una jerarquía de las lenguas a nivel local y global. Sin embargo, aparte del tema de eficiencia lingüística, como una forma de capital simbólico, algunas personas tocan también el tema de la justicia lingüística y de los derechos lingüísticos, tal y como se ha estado reflejando a través de los extractos de sus narrativas. Tal y como sostiene Van Parijs (2002) y como también lo expresa la siguiente colaboradora, no hablamos de un problema de eficiencia lingüística sino más bien de un problema de justicia lingüística, ya que existe la visión, políticamente sostenida e impulsada, de superioridad de ciertas lenguas sobre otras:

Entonces diría, bueno, para qué no ayudarle a aprender algo que le van a súper exigir, aunque no creo que deberían, ¿verdad? Pero esa es otra conversación. Pero sobre todo porque no se me haría correcto para mí que mi hija no hablara mi idioma. (FM9f, octubre de 2021)

La madre enfatiza y cuestiona que, dentro del desarrollo escolarizado de su hija, “le van a súper exigir” el aprendizaje del inglés, y esto representa una motivación para ella en seguir transmitiéndole a su hija su lengua materna. Lo que la mamá cuestiona aquí, y lo que este trabajo intenta también hacer, es la imposición de ciertas lenguas con una posición más alta en la jerarquía sobre otras.

Asimismo, del compartir de las y los colaboradores, se puede observar la presencia de esfuerzos conscientes e intencionales que realizan con el propósito de transmitir la lengua no vehicular a la siguiente generación, para que la pueda utilizar en diversos espacios de socialización

privados y públicos, aunque marcan una dificultad notable a la hora de invertir tiempo y esfuerzo en diversas dinámicas lingüísticas familiares.

## **7.5 La construcción de la identidad y la alteridad/otredad**

El tema de las identidades en un contexto transmigrante se desarrolla también, desde un abordaje meramente teórico, dentro del apartado 4.5 del marco teórico de este trabajo. Si inicialmente se contemplaba un abordaje de la identidad étnica, por un lado, e híbrida, por el otro lado, a medida que se ha avanzado en el análisis e interpretación de las subjetividades de las y de los colaboradores, se ha visto la necesidad de complejizar el tema. Sin embargo, tal abordaje realizado dentro del marco teórico, tiene una fuerte influencia empírica, ya que la escritura de este tema en específico se realizó cuando ya se contaba con transcripciones y análisis preliminar de las entrevistas semiestructuradas.

Dentro del marco teórico se citan teóricos que abordan la cuestión identitaria como algo que se adquiere a través de la socialización, como un proceso de desterritorialización en un contexto de trans migración y como algo que se construye como un territorio en constante cambio. Por lo tanto, lo que se pretende aquí es dialogar aquellas voces teóricas con las voces de las y los colaboradores, complejizando también el tema con el apoyo de otras concepciones teóricas e interpretaciones de la misma investigadora.

En este sentido, considero que las implicaciones revisadas hasta ahora y relacionadas con el contexto transmigrante, como la educación en red a través del proceso de transmisión de las lenguas y de las culturas o la construcción intergeneracional de las pautas de migración y de las pautas lingüísticas, ambas estrechamente relacionadas con una jerarquización lingüística y cultural, vienen moldeando y apoyando la formación del proceso identitario de los miembros de familias transmigrantes.

Respecto al tema, “Tal y como lo señala el prefijo <<trans>>, el transnacionalismo implica un proceso según el cual las formaciones identitarias delimitadas tradicionalmente por las fronteras políticas y geográficas, van más allá de las fronteras nacionales para producir nuevas formaciones identitarias... se trata de una nueva forma de concebirse, de describirse, en otras palabras, de una nueva manera de existir como ser humano” (Paterson, 2008, p. 96 traducción propia). En mi opinión, estas identidades trazadas por delimitaciones geográficas pueden, de igual manera,

referirse a unas identidades transregionales, que también se reestructuran bajo el proceso de transitar diversas fronteras geográficas regionales.

No obstante, cuando se trata el tema de las implicaciones en la transmisión de lenguas dentro del núcleo familiar transmigrante, Morawska (1997-1998) enfatiza que esta desterritorialización de las identidades transmigrantes no es un tema novedoso. Ella aborda el tema de una construcción identitaria de los migrantes (principalmente de Europa de Sur y Este) desde finales del así llamado siglo de la industrialización hasta el siglo XXI. En este sentido, nos comparte que en 1910 en Estados Unidos fueron censados más de 7 millones de migrantes de Europa del Sur y del Este. En efecto, el tema de las subjetividades a la hora de reflejar la construcción identitaria dentro de un ambiente transmigrante, que viene tratada desde el año 1910-1920 con la obra *El campesino polaco en Europa y en América* de Thomas y Znaniecki, no representa un tema reciente.

Sin embargo, quiero enfatizar que el interés no recae aquí en la novedad del tema, sino en el objetivo de captar, como investigadora, las subjetividades de las y de los participantes en este estudio. Dado que las y los colaboradores son sujetos sociales con sus propias ideologías y vivencias, tengo el compromiso de reportar o dar cuenta de estas mismas, con el objetivo de apoyar a seguir construyendo y complejizando el campo de estudios. Por lo tanto, en cuanto a su identidad dentro de un ambiente transmigrante, las y los colaboradores de este trabajo van realizando una significación de sí mismos a través de su relato o narración oral. Observo que lo que reflejan como elementos constituyentes de su identidad en un ambiente de hipermovilidad son: la lengua, el país de origen, la nacionalidad, la cultura, sus pautas migratorias y el trabajo que desempeñan, tal y como se puede observar a continuación:

El idioma cambia muchas cosas, casi casi toda la personalidad un poquito, porque trae la cultura con el idioma y como la manera de expresarse... I don't feel you're 100% being your absolute yourself, because you don't have the connection with the words/ siento que uno no es 100% uno mismo, porque no tienes esa conexión con las palabras (se refiere al proceso de aprender una nueva lengua). (FM1m, marzo de 2022)

El mismo colaborador continúa describiendo la construcción de su identidad que implica cierto orgullo:

It's more about where you're from, how you grew up and being so proud of where you're from. So that pride comes from being Scottish, cause it's really beautiful, is just where you were born, where you grew/ tiene que ver más bien con el lugar de dónde eres, cómo te criaste y ser muy orgulloso del lugar de dónde vienes. Entonces este orgullo tiene que ver con ser escocés, porque es muy bello, tiene que ver con el lugar donde uno nació, donde se crió. (FM1m, marzo de 2022)

Otro de los actores relaciona su identidad con la lengua que habla y con su cultura:

Soy una persona de origen tseltal, desde pequeño domino oralmente la lengua, en mi comunidad se celebra fiestas tradicionales como la carnaval, la fiesta de santo patrono del pueblo, etc. (FM7m, octubre de 2021)

En el caso de la siguiente persona, cuando se le pregunta sobre su identidad, ella comparte su región geográfica de origen y el trabajo que desempeña.

Me llamo L y tengo 36 años. Yo vivo en Tumbalá, Chiapas. Trabajo como auxiliar de seguridad pública. Hablo el lengua ch'ol y español. (FM8f, marzo de 2022)

Los siguientes dos individuos hablan nuevamente sobre su trabajo, pero también sobre la nacionalidad y sobre sus pautas migratorias.

Yo de formación estudié arquitectura, pero ahorita en el trabajo más bien en la enseñanza de la arquitectura, pero enfoco en estudios urbanos. (FM6m, febrero de 2022)

Soy difícil de explicar que soy, digamos soy curadora. Estoy haciendo una exposición sobre diversidad lingüística en Bremen, para el museo de la ciudad. Viví en México una buena parte de mi vida en la Ciudad de México y también en Tabasco y en Cuernavaca y después de 17 a los 19 años estuve en Canadá en British Columbia 2 años; después estuve en el Ecuador un año y luego en 2009 viví dos años en Londres y a partir del 2011 en Alemania. Mis padres son mexicanos. (FM6, febrero de 2022)



Aunando a estas descripciones subjetivas de las identidades, una de las personas realiza una reflexión acerca del “limbo de identidad”:

Pues...soy J? Una estadounidense migrante en México. A estas alturas siento que no pertenezco ni aquí ni allá, me preguntan de dónde soy cuando voy, y pues, está bien, vivo en un limbo de identidad de país. (FM9f, octubre de 2021)

Esto nos hace pensar en una descripción del proceso identitario como algo en formación más que como algo finalizado/completado. A través de García y Woodley (2015) se hace referencia, dentro del marco teórico, a esta reflexión de uno mismo como consecuencia del contacto con diversas culturas. De igual manera, me parece que las madres y los padres de familias transmigrantes ven la(s) lengua(s) que transmiten, junto con las culturas que estas lenguas conllevan, y junto con una visión intercultural, como elementos esenciales que contribuyen a la construcción identitaria de sus hijas e hijos. Quizás entre las motivaciones por transmitir la lengua materna o paterna está el objetivo de apoyar la construcción de la identidad de sus hijas e hijos.

La misma colaboradora citada líneas arriba, continúa compartiendo sobre su motivación en apoyar la construcción identitaria de su hija, a través de la transmisión de la lengua materna, el inglés en este caso, quizás con el propósito de no tener este conflicto identitario que ella siente cuando menciona que está en un limbo de identidad.

Creo que también le facilita poder sentirse en casa en cualquier lugar, cabe aquí y cabe allá... mi hija es muy obvio que es de aquí y cuando vamos allá; pues es que también ya estamos muy mezclados, que cualquier persona podría ser gringo, o sea realmente. Allá, hablando inglés y moviéndose pues ella podría estar en casa en cualquiera de los dos países. (FM9f, octubre de 2021)

Por lo tanto, las lenguas, como parte de “las estructuras de acogida, por el hecho de que se fundamentan en los procesos de transmisión, constituyen los marcos más importantes y decisivos de las múltiples praxis pedagógicas que, en el transcurso de su existencia, acompañan al ser humano” (Duch, 2002, p. 15). En este sentido, considero que la siguiente persona ve la lengua como una parte integrante esencial de la identidad A la pregunta ¿qué es lo que les motiva a ustedes transmitir sus lenguas, el alemán y el español, a su hija y a su hijo? ella contesta:

Hay una identidad individual también. Yo L soy una persona muy afín al lenguaje, mi humor tiene mucho que ver con el idioma. Hablo muchísimo, por ejemplo, E me decía mami tú ríes más en español. Pues sí, por una cuestión de identidad individual y también por una cuestión más cultural, porque digamos estando aquí tan lejos tengo pocas herramientas para poder transmitirles la idea que yo puedo tener de México... la lengua ha sido como de las cosas que yo me he agarrado. (FM6f, febrero de 2022)

Sin embargo, aunque hay quienes relacionan su identidad con lenguas que hablan, con su cultura, con su región geográfica de origen, con el trabajo que desempeñan, con su nacionalidad y con sus pautas migratorias, está también la idea de que “aunque cada uno de esos elementos está presente en gran número de individuos, nunca se da la misma combinación en dos personas distintas y creo que es justamente allí donde reside la riqueza de cada uno, su valor personal, lo que hace que todo ser humano sea singular y potencialmente insustituible” (Maalouf, 2004, p. 6). Existen, en efecto, colaboradores como el siguiente, que no quisieran describirse de alguna forma en específico:

Yo podría decir que quizás no me identifico, porque siento que me encasillaría en ser hombre, en ser M, en ser mexicano o en ser chilango. Entonces, creo que eso sería una especie de determinación muy cuadrada decir soy tal cosa y me identifico con algo, porque perdería cierta parte de originalidad. Pero a ver ¿quién es M?... pues quizás no me identifico con muchas cosas, pero justamente siento que podríamos perder cierta originalidad. Como dice la canción, no soy de aquí, ni soy de allá, caminar libremente y a ver qué podemos ir aprendiendo. (FM5m, marzo de 2022)

En el caso del sujeto citado, podemos observar que él comparte sobre una identidad abstracta, difícil de describir con palabras. También se refleja una posición política, la decisión de no describirse. Este tema de una identidad como territorialidad abstracta, sobre todo en cuanto a la figura del residente permanente de largo plazo, se trata también dentro del marco teórico a través de Spivak (2017). En este mismo sentido, dos de los colaboradores, pareja, expresan esta

desterritorialización que han experimentado, con relación a su propia identidad, dentro de un ambiente geográfico, cultural y político transmigrante.

No me siento adaptada a mi propia sociedad en donde yo crecí. Si en Bélgica me consolaba diciendo " Si de todas formas me ven como extranjera", yo estaba como más alejada de este tipo de prácticas (que no me gustan), aquí me enoja, me lo tomo más a pecho. (FM3f, enero de 2022)

Pero en Cuba siempre crecí como extranjero, es decir no soy ni cubano ni ruso, y prácticamente en todos los países que estuve fui como extranjero, a excepción de aquellos países en los que verdaderamente era extranjero. Por ejemplo, en México era verdaderamente extranjero, no era como una contradicción, y en Rumania tampoco. Me adapto muy rápido a cualquier medio, pero los medios en los que me cuesta mucho trabajo vivir y adaptarme es el medio de Cuba y el medio de Rusia, porque entonces siento que la mitad la entiendo y la otra mitad es una obscuridad total. (FM3m, enero de 2022)

Es decir, estas dos personas comparten estar más cómodas, de cierta manera, con esta identidad transmigrante abstracta, fuera del espacio geográfico y cultural de su nacimiento, ya que “una identidad no es algo <<esencial>>, fijado a priori, sino que se va construyendo a través del trayecto del ser humano, desde el nacimiento hasta su muerte” (Duch, 2002, p.14).

Asimismo, existe el deseo expresado por algunas y algunos de las y los colaboradores de alejarse de una descripción con tendencia reduccionista de uno mismo. Sin embargo, considero que las y los demás nos llegan a describir también, según diversas características físicas, culturales o históricas que desean resaltar. Por ejemplo, en el caso del último colaborador citado anteriormente, cuando habla sobre su identidad él incluye dentro de su descripción un espejismo que le comparten las y los demás:

Como cultura mixta, soy lo que dicen los amigos en broma, soy un ruso negro. Desde chico siempre fui abordado con las preguntas sobre la identidad y la percepción de la realidad. (FM3m, enero de 2022)

Otras personas se llegan a significar también a sí mismos a través de la narración que las y los demás les comparten. Me parece que hablamos aquí de la otredad o alteridad que el Diccionario panhispánico de dudas define como esa condición de ser otra/o.<sup>45</sup> Hablamos también sobre lo que Ricoeur (2009) llama ipseidad, o la idea de uno mismo como otro. En este sentido, a través de su discurso, las personas definen la otredad o alteridad como una conciencia de sí mismos y de las y los demás. La alteridad o la otredad tiene que ver, por un lado, con la idea de verme a través de los reflejos que los otros transparentan de mí mismo y, por el otro lado, con el reflejo que yo transparente de quienes me rodean. Puede también definirse como una conciencia de la diversidad de la que forman parte las/los demás y una misma. En esta dirección, la siguiente colaboradora transparenta su opinión sobre otra cultura, enfatizando elementos que desea incluir y llegar a reflejar como parte de la complejidad de su identidad:

En inglés siento que las instrucciones son muy claras. El haber vivido en Inglaterra fue... son cuadrados, pero también así funcionan las cosas. Por ejemplo, hay respuestas cortas, la forma en la que se expresan, es como muy directo... Entonces eso es como mi problema ahora. Yo cuando estoy hablando entro en conflicto, porque cuando trato de explicar las cosas lo hago en inglés, pero también, de repente, me agarra mi ser mexicano y entonces empiezo a decirlo en español, pero ya me confundo. (FM1f, marzo de 2022)

En el caso del siguiente participante, él transparenta una reflexión acerca de otras identidades, reflexión que guía sus elecciones de dinámicas de transmisión lingüística y que moldea la formación de sus pautas de migración también. Su reflexión va dirigida a la interrogante de Amin Maalouf (2004), en torno a “tratar de comprender por qué tanta gente comete crímenes en nombre de su identidad religiosa, nacional o de otra naturaleza” (Maalouf, 2004, p. 5):

En el sentido de la cultura, una de las razones por las cuales nos fuimos de México, yo habiendo vivido estas cuestiones relacionadas con las identidades, nos dimos cuenta de que

---

<sup>45</sup> **otredad**. 1. ‘Condición de ser otro’: «Descubre, mediante el autoerotismo, la otredad del cuerpo propio» (País [Esp.] 11.9.77). Es voz correctamente formada a partir del indefinido *otro* (→ [-dad](#), [a](#)). Son incorrectas las formas *otridad* y *otriedad*. 2. También se emplea, con este mismo sentido, la voz *alteridad*, cultismo formado sobre el latín *alteritas*, *-atis* (‘diferencia’): «La singularidad irreductible de cada individuo, la alteridad inevitable de cada quien» (Paranaguá Ripstein [Méx. 1997]). Consultar la definición en <https://www.rae.es/dpd/otredad>.

era mejor para ellas (sus hijas) crecer en Rumania, tener una identidad que viene por su mamá, un pilar para apoyarse, porque por ejemplo lo que vi en Europa es que los niños de migrantes crecen con la idea de ser ciudadanos europeos de segunda categoría. La sociedad los ve como de segunda categoría. Eso se vio muy fuerte cuando fueron los atentados en España, en Inglaterra, porque los que hicieron los atentados eran hijos de inmigrantes nacidos en Europa. A causa de esa falta de un pilar cultural, son muy manipulables... El rumano es importante como base, porque tienen una madre rumana y porque viven aquí, son rumanas. (FM3m, enero de 2022)

De igual manera, en cuanto al discurso que el otro transparenta, como descripción de uno mismo, las personas llegan a concientizar aquellos elementos que conforman la permanencia, dentro de su identidad, como lo refleja el siguiente colaborador:

Lo que sí es muy chistoso, bueno porque siempre fue parte de la identidad y realmente nunca lo he pensado tanto, hasta ahora que lo preguntas. Nosotros, nuestro apellido es el de mi mamá, es un apellido que llama la atención, segundo apellido es M. Por como lo pronunciamos, por cómo se escribe y bueno los rasgos y al saber que mi mamá es de Estados Unidos, siempre ha sido como curioso <<¿ay, ese apellido de dónde es?>>, pues como que se siente parte de quien soy, que de cierta forma supongan, suponen o asuman cosas los demás. (FM2m, marzo de 2022)

La mirada del otro sobre una/o misma/o puede resultar en ciertos privilegios/beneficios para el que está siendo observado, dependiendo de su origen histórico, geográfico, cultural y lingüístico. En el caso del siguiente colaborador, originario de Alemania, él comparte sobre los privilegios de su identidad originaria, tanto geográfica como cultural, histórica y corporal:

Yo viví 8 años creo, desde el 2001 hasta el 2009 en México de infiltrado, de clandestino, nunca tuve papeles para trabajar en México era turista por 8 años... excedía el tiempo que se puede quedar y nunca me pasó nada. Los privilegios de los europeos, yo creo. (FM6m, febrero de 2022)

Sin embargo, aunque “la identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos, que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales” (Maalouf, 2004, p.5), no todas o todos podemos despojarnos de ciertos elementos para reconstruirnos contantemente. El siguiente colaborador comparte que su identidad originaria geográfica, cultural, histórica y corporal a veces no resulta en beneficios:

Algunas personas me ven mal cuando hablo <<Es indígena, no vale aquí>>. Si hablas español como que te valoran más. (FM7m, octubre de 2021)

Para concluir, creo que la idea de identidad se encuentra, tal y como lo sostiene Ricoeur (2009), entre la permanencia y el cambio. Las y los colaboradores hablan sobre su identidad y sobre la identidad de lo semejante, se significan a sí mismos a través de su discurso y a través de las narraciones que las y los demás reflejan de ellas/ellos también. Los elementos que reconocen como constituyentes de su identidad, en un ambiente de hipermovilidad son: la lengua, el país de origen, la nacionalidad, la cultura, sus pautas migratorias y el trabajo que desempeñan. De sus narraciones y de una experiencia personal transmigrante y plurilingüe, puedo deducir que la motivación de apoyar a la construcción identitaria de sus hijas e hijos, a través de la transmisión de elementos lingüísticos y culturales, llega a moldear las prácticas lingüísticas y las dinámicas de movilidad, dentro del ambiente transmigrante que se habita.

## 8. Conclusiones

A modo de cierre, expondré algunas de las contribuciones que este trabajo pretende realizar en distintos ámbitos de estudio como los estudios interculturales, la investigación educativa y los estudios migratorios centrados en el tema lingüístico. A la par, estas aportaciones representan algunos de los logros de este trabajo. Por lo tanto, creo que la aportación de este trabajo en el ámbito de la investigación educativa, centrada en el tema de la educación familiar, es el descubrimiento empírico de que el acto educativo se realiza en red, en conjunto con vecinos, amigos y conocidos, y no únicamente dentro del núcleo familiar central, tal y como se abordaba dentro del marco teórico. En algunos casos hablamos sobre lo que León Olivé (2009) llama una democracia participativa, pero que no se limita a los miembros de la familia. Se observa una reestructuración del concepto de familia, entendida ahora como un sujeto colectivo, donde llegan a confluír distintos miembros, no necesariamente parte del núcleo familiar central.

Observo que las y los participantes ven este tipo de educación en red como una especie de capital familiar construido de forma intergeneracional, a través del proceso de socialización. Llega a influir, apoyar y regularizar ciertas dinámicas desarrolladas dentro de los núcleos familiares centrales, como las prácticas lingüísticas, la transmisión de conocimientos y la construcción y reafirmación identitaria. Dado que representa una forma de capital simbólico para los miembros de las familias, esta educación en red puede darse de forma natural, dentro de los espacios de socialización. De igual manera, las madres y padres de familias transmigrantes pueden llegar a realizar acciones conscientes y direccionadas, buscándola. Esto con el propósito de moldear cierta consciencia intercultural de sus hijas e hijos, concientizarles sobre la diversidad lingüística y cultural que las y los rodea y de la cual forman parte.

Tal y como lo mencionaba, esta educación en comunión puede llegar, en la mayoría de las familias integrantes, a regularizar algunas de sus prácticas lingüísticas. Al respecto, este trabajo de investigación se propone también como una aportación a los estudios del ámbito lingüísticos, centrados en las prácticas lingüísticas entre los miembros de familias transmigrantes, campo de estudios relativamente nuevo según Isabelle Leglise (2019) y según Shahzaman Haque (2019), dos de los antecedentes teóricos de esta investigación.

Las familias que han apoyado a construir esta investigación educan a través de sus prácticas lingüísticas en conjunto con amigos, vecinos y familiares. Sin embargo, observo que las prácticas lingüísticas de las familias participantes implican tanto un uso dinámico y móvil de las lenguas, según distintos contextos de necesidad comunicativa, como la transmisión de un patrimonio cultural bajo la forma de juegos, leyendas, cuentos, gastronomía, etc. Estos elementos llegan a formar parte de su habitus individual y familiar, que construyen de forma intergeneracional, y que apoyan el conocerse como individuo y como parte de una historicidad compartida. Morin (1989) ve muy necesario este autoconocimiento, más aún en un espacio de transmigración, como una opción para evitar el etnocentrismo y dejar de cultivar y apoyar a los racismos.

Con lo cual, considero que no podemos hablar únicamente sobre una transmisión instrumental de las lenguas, sino de la cultura que conllevan. Este patrimonio cultural puede llegar a influir en lo que Gómez (2010) llama creencias implícitas de las niñas y de los niños y dar paso a que, una vez comprendida una herencia cultural individual y colectiva, las y los agentes sociales puedan realizar diálogos, interacciones o prácticas interculturales para reivindicar sus derechos lingüísticos, culturales y sociales, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Las personas comprenden esta herencia cultural, en forma de conocimientos tradicionales, como un tipo de competencia necesaria para una futura apertura hacia la diversidad con la que conviven.

De las narraciones que se me han compartido, entiendo que la transmisión de los elementos culturales y los diálogos interculturales pueden apoyar el intento de combatir la tendencia de las culturas de definir como universales los valores que cada una considera como fundamentales. Esto con el propósito de dejar en evidencia el mosaico que es la cultura humana, tal y como lo enfatiza Krotz (2004). Así pues, dentro de estas interacciones interculturales, los agentes sociales ponen en juego sus capacidades o competencias interculturales y hacen uso de diversas hibridaciones con el objetivo de reivindicar el reconocimiento y celebración de sus diversidades lingüísticas e identitarias.

Ya hemos comentado en los antecedentes para nuestro estudio que Serio (2019) enfatiza la importancia de destacar el estudio de la familia transnacional dentro de los estudios interculturales, como un tema que presenta cierta emergencia de un marco teórico. La presente investigación abona en este sentido al campo de estudios, al habernos ocupado específicamente de familias



transnacionales y transregionales. Nuestra contribución al ámbito de la educación intercultural tiene que ver aquí con la agencialidad de las personas para transmitir la cultura fuera de los espacios institucionalizados, para reivindicar orígenes, con fines de integración, o para abrir interacciones interculturales. Hablamos también sobre una traducción de competencias, capacidades, habilidades intergeneracionales que estos agentes sociales desean heredar a la siguiente generación, dentro de distintos contextos sociales, culturales, económicos y políticos. Es decir, partiendo de unas habilidades intergeneracionales, definidas como una herencia cultural, cuya existencia lleva a su transmisión y transición de saberes-haceres-sentires entre ancestros y descendientes. Es una especie de hilo cultural que permite su eventual traducción o trasposición de valores y prácticas, que cada progenitor hace hacia sus hijas e hijos, propiciando la formación y desarrollo continuo de sus competencias interculturales. Estas últimas vienen compendidas como capacidades que todas y todos ponen en práctica dentro de sus interacciones interculturales.

La noción de cultura que se desea compartir está fuertemente relacionada con la noción que aborda Krotz (2004), una cultura que no se encuentra necesariamente en los museos sino en la calle y, sobre todo, en los hogares y círculos concurridos por las familias transmigrantes y su red social. En general, observo que las y los participantes en este trabajo, entienden las competencias interculturales como estructuras, creencias o ideas acerca de la interculturalidad, de las experiencias interculturales y de la diversidad de diversidades. Estas capacidades y habilidades de ser y de hacer se transmiten de forma intergeneracional, consciente o inconscientemente y están en constante formación, en movimiento, al igual que las culturas.

Por otra parte, Serio (2019) presenta el tema de las trayectorias lingüísticas de las familias plurilingües y de sus pautas de migración como un tema poco explorado también. De allí que, en el ámbito de las investigaciones migratorias, el abordaje de la interrelación entre las pautas lingüísticas y las pautas migratorias, como elementos constituyentes de la educación familiar y de la formación de competencias interculturales, resulta muy importante para este y otro tipo de estudios. Las prácticas lingüísticas, entendidas aquí por las y los colaboradores como el uso que se les da a diversas lenguas dentro de los núcleos familiares, se constituyen a partir de sus pautas lingüísticas, fuertemente relacionadas con sus pautas migratorias. Con lo cual, considero que las pautas o trayectorias de migración intergeneracionales tienen que ver con una circulación a nivel

geográfico, tal y como lo menciona Linares (2016), fuertemente relacionada con una circulación de orden lingüístico también. Estas prácticas lingüísticas llegan a formar parte del capital familiar, en forma de competencias interculturales que posibilitan el moverse entre las culturas y a través de ellas. Nuevamente, otra contribución que se pretende aquí en el campo de los estudios interculturales, tiene que ver con el estudio de las competencias interculturales de los miembros de familias transmigrantes, construidas de forma intergeneracional, a través de sus pautas lingüísticas y de migración.

Sin embargo, aunque las personas disponen de este capital familiar simbólico, observo que las y los colaboradores comparten sobre una dificultad para utilizar diariamente sus lenguas maternas o paternas, distintas de las lenguas dominantes o vehiculares. El diccionario<sup>46</sup> panhispánico del español jurídico define la lengua vehicular como la “lengua usada habitualmente por la comunidad educativa en sus relaciones cuando existen diversas lenguas maternas entre sus miembros. Equivale al tradicional concepto de *lengua franca*.” De igual manera, la RAE la define como una lengua “que sirve de comunicación entre grupos de personas de lengua materna distinta.” No obstante, aunque los dos diccionarios la definen como la lengua de mayor funcionalidad dentro de un espacio geográfico, cultural y político, dentro de este trabajo se entiende por lengua vehicular una lengua dominante. Por lo general, las otras lenguas que las personas usan dentro de un mismo espacio, como por ejemplo las lenguas maternas y paternas originarias, no se contemplan como una posibilidad dentro del proceso institucionalizado de enseñanza y aprendizaje.

Esto se relaciona con los estudios lingüísticos en un ambiente transmigrante, y tiene que ver aquí con las motivaciones de las madres y de los padres por transmitir la lengua materna o paterna a sus hijas e hijos, en un contexto de trans migración. Cuando hablan sobre sus motivaciones por transmitir sus lenguas, las personas externalizan una conciencia sobre la jerarquización lingüística a nivel nacional y global, que relacionan con una dificultad para transmitir y para hablar sus lenguas maternas y paternas distintas a la lengua vehicular dominante de la región geográfica que habitan

---

<sup>46</sup> Para consultar las definiciones completas de ambos diccionarios, se pueden consultar los siguientes enlaces:

<https://dpej.rae.es/lema/lengua-vehicular-en-la-enseñanza>

<https://dle.rae.es/vehicular?m=form>

actualmente. Esto tiene que ver con un problema de justicia lingüística y no de eficiencia lingüística que los personas necesitan alcanzar en la lengua vehicular, ya que existe la visión, políticamente sostenida e impulsada, de superioridad de ciertas lenguas sobre otras, tal y como lo sostiene también Van Parijs (2002).

Las y los participantes comparten sobre oportunidades de crecimiento social y económico a través de la transmisión de la lengua (materna o paterna) con más prestigio, pero también abordan el tema de la discriminación lingüística a nivel nacional e internacional, con el ejemplo de la lengua tseltal en México y el ruso en Rumania. De igual manera, llegan a cuestionar la clasificación de lengua minoritaria y mayoritaria y externan la dificultad, que comparten a nivel teórico Christiansen y Lanza (2018) también, de criar niñas y niños en diversas lenguas. Se señala un esfuerzo consciente e intencional que se necesita llevar a cabo de forma intergeneracional, para transmitir las lengua maternas y paternas. Empero, una motivación intrínseca parece conseguir romper con esta dificultad. Tal y como lo enfatiza Haque (2019), podemos observar que las prácticas lingüísticas de las familias transmigrantes reflejan tanto implicaciones culturales como sociales para las niñas y niños como para las madres y los padres.

Es decir, algunas de las personas externan sus experiencias de discriminación lingüística, como lo es el caso del padre hablante de la lengua tseltal, sin embargo, casi todos los participantes ponen en juego sus prejuicios lingüísticos relacionados con la jerarquización y los niveles de prestigio de las lenguas. No obstante, resulta muy importante señalar que sus prácticas lingüísticas, culturales y sus hibridaciones les permiten trascender tales discriminaciones y prejuicios y llegan, por lo tanto, a descolonizar lingüísticamente. En otras palabras, en el campo de las investigaciones migratorias, el abordaje de la transmigración que posibilita estas hibridaciones y descolonizaciones se pretende como una portación original que este trabajo hace respecto a los estudios previos.

Además, cuando hablamos en esta investigación sobre las motivaciones para transmitir la lengua materna o paterna a la siguiente generación, en un contexto transmigrante, las madres y los padres comparten sobre apoyar una construcción identitaria de sus hijas e hijos. En este sentido, la educación en red a través del proceso de transmisión de las lenguas y de las culturas y la construcción intergeneracional de las pautas de migración y de las pautas lingüísticas parecen moldear y apoyar la formación del proceso identitario de los miembros de familias transmigrantes.

Tal y como lo mencionaba líneas arriba, las madres y padres transmigrantes y su comunidad cercana, realizan una transición y traducción de la herencia cultural intergeneracional para apoyar la formación y el desarrollo continuo de las competencias interculturales de sus hijas e hijos. Es resultado es también una transformación identitaria. Las condiciones híbridas, y en buena medida no planeadas, en las que se encuentran inmersas estas familias, van haciendo que surjan nuevas identidades más abiertas, propositivas, con capacidades interculturales como el dialogar, escuchar, adaptarse a contextos. Para ejemplificar, una de las familias participantes, residente en Alemania, comparte sobre la iniciativa de su hija de enseñarle español (la lengua materna de la hija) a su amiga alemana, quien se encuentra también abierta al diálogo.

Por lo tanto, creo que la contribución al campo de los estudios interculturales con enfoque migratorio tiene que ver aquí con las subjetividades que las personas reflejan en sus narraciones, por ejemplo, aquellos elementos constituyentes de su identidad en un ambiente de hipermovilidad, como la lengua, el país de origen, la nacionalidad, la cultura, sus pautas migratorias y el trabajo que desempeñan. Estos elementos se encuentran presentes en una zona híbrida, de intersección. Con lo cual no podemos hablar sobre la reproducción de identidades, sino de la formación y transformación de identidades frescas, que muchas veces rompen con los moldes intergeneracionales existentes. Para remarcar las particularidades de ciertos casos, uno de los colaboradores comparte sobre cierto orgullo que implica su identidad, mientras que otra colaboradora habla sobre una especie de limbo o conflicto identitario. En los dos casos, las personas optan por transmitir su lengua materna o paterna para apoyar la formación y transformación identitaria de sus hijas e hijos, ya que ven la lengua como una de las estructuras de acogida, de la que habla Duch (2010), parte integrante esencial de la identidad.

Otro de los colaboradores comparte sobre su identidad como territorialidad abstracta, difícil de describir con palabras, que tiene que ver con una identidad singular e insustituible que describe Maalouf (2004) también. Asimismo, en cuanto a la figura del residente permanente de largo plazo, que aborda Spivak (2017), dos personas comparten estar más cómodas, de cierta manera, con esta identidad transmigrante abstracta, fuera del espacio geográfico y cultural de su nacimiento. Por lo que la lengua puede ser un factor para sentirse en casa y para salir de casa también, dependiendo del uso que los agentes sociales le dan.

No obstante, cuando se aborda el tema de la alteridad o la otredad, esta tiene que ver, por un lado, con la idea de autopercepción a través de los reflejos que los otros transparentan de uno mismo y, por el otro lado, con el reflejo que uno transparenta de quienes lo rodean. Opino que puede también definirse como una consciencia de la diversidad de la que forman parte las/los demás y uno mismo. Se habla también sobre lo que Ricoeur (2009) llama ipseidad, o la idea de uno mismo como otro. En este sentido, a través de su discurso, las personas definen la otredad o alteridad como una consciencia de sí mismos y de las y los demás. Este hallazgo resulta muy relevante para los estudios interculturales, ya que la consciencia de estar en mundo con otros es clave para mejorar la convivencia, descentralizarse, comprender.

Con el mismo propósito de remarcar las particularidades de ciertos casos, uno de los colaboradores comparte una reflexión acerca de otras identidades, relacionada con la interrogante de Maalouf (2004) acerca de los "crímenes" que se llegan a cometer en nombre de la identidad (religión, nacional, etc.). Esta reflexión motiva la elección de su trayectoria lingüística y de migración. Comprendo que, desde otro ángulo, en cuanto al discurso que el otro transparenta de uno mismo, las personas llegan a concientizar aquellos elementos que conforman la permanencia, dentro de su identidad, como lo es el apellido en el caso de uno de los colaboradores. De igual manera, en cuando a la mirada que otros reflejan de uno mismo, esta puede resultar en ciertos privilegios/beneficios para el que está siendo observado, siempre dependiendo de su origen histórico, geográfico, cultural y lingüístico.

Asimismo, considero que el abordaje transmigrante de este trabajo, tanto transregional como transnacional, puede representar también una innovación dentro del campo de los estudios de migración, ya que resulta escaso este doble planteamiento dentro de un mismo trabajo. Es importante mencionar que el abordaje transregional no estaba inicialmente contemplado, ya que pensaba colaborar únicamente con familias transnacionales. Durante el segundo semestre abrí el muestreo con el objetivo de incluir lo local, partir de lo micro hacia lo macro. Asimismo, dada la perspectiva hermenéutica y fenomenológica de este trabajo, el propósito fue evidenciar e interpretar experiencias singulares, sean estas transregionales o transnacionales, que puedan nutrir el campo de estudios. Las migraciones han ocurrido desde épocas milenarias, no obstante, los patrones de migración han cambiado a lo largo del tiempo. Con lo cual, hablamos aquí sobre una

interacción y actuación social, espacial y territorial que se da entre los agentes inmersos en una migración entre diversas regiones de un solo país, y no únicamente entre personas con origen transnacional (de diferentes países del mundo). Existen particularidades culturales que diferencian a las personas tanto en lo local como en lo nacional, y que son parte constituyente de las diversidades de las cuales formamos parte.

Destaca también la configuración mosaica de lenguas, culturalidades y conformaciones familiares con las que se ha colaborado aquí, como parte de las posibles innovaciones y aportaciones de esta investigación al campo de los estudios interculturales y de migración. Entre las familias participantes encontraremos las siguientes lenguas maternas y paternas: tseltal, ch'ol, español, inglés, rumano, ruso, kannada, alemán, etc. Su ruta migratoria incluye países como por ejemplo México, Rumania, Inglaterra, Cuba, Bolivia, Francia, Canadá, India, etc.

Tal y como lo enfatiza Ramírez (2018) también, considero que la importancia de esta investigación reside en las narraciones de los miembros de las familias, conocer su voz sobre estos procesos educativos familiares en torno al uso de sus lenguas. Estas permiten comprender diversas dimensiones cognitivas, afectivas y activas de lo que están compartiendo. El objetivo de estudio consistió en presentar una investigación situada, reflejando los conocimientos propios de las y los colaboradores. Se pretendió visibilizar realidades colectivas desde las experiencias individuales, teniendo en cuenta siempre la singularidad de las experiencias, tal y como lo destaca Bolívar (2002).

En este sentido, se observa una fuerte influencia del enfoque biográfico-narrativo dentro del abordaje textual de las categorías emic, que inicialmente no estaba contemplado. Considero podría haber sido útil un abordaje más narrativo para acercarme a las y a los colaboradores durante las entrevistas, aunque se ha procurado siempre un acercamiento ético con las y los colaboradores a través de conversaciones éticas constantes, hecho que representa uno de los logros importantes de este trabajo. La elección de las entrevistas como estrategia metodológica tuvo que ver con la dialogicidad que estas permitieron también. Sin embargo, de haber optado por un enfoque mucho más narrativo, como los relatos de vida, seguramente hubiera permitido otro flujo de categorías emic. Definitivamente es algo que podría realizarse en otra investigación, para dar seguimiento a los temas emergentes aquí.

Me parece importante mencionar también que, tal y como lo plantea Guillermo Henríquez (2002), la virtualidad, a través de cual se han realizado las entrevistas, ha ayudado a disminuir ciertas barreras tempo-espaciales y ha hecho posible el compartir. No obstante, creo que hubiera sido muy enriquecedor poder realizar más entrevistas presenciales, dada la relación que se podría establecer entre investigadora y colaboradores, con el propósito de estudiar la diversidad humana, las experiencias y las percepciones sociales de las personas.

Empero, entre otros logros del diseño metodológico, quisiera evidenciar la elección del posicionamiento epistemológico de la hermenéutica y la fenomenología para interpretar e intentar comprender el mundo del otro. En este sentido, se ha procurado establecer una red de comunicación y de colaboración para la realización de este trabajo, priorizando las experiencias y conocimientos en constante devenir de las y de los colaboradores. Sin embargo, considero que en un futuro trabajo se tendría que priorizar también la colaboración dialógica con las niñas y los niños de familias transmigrantes y plurilingües que, por razones temporales, de plazos Conacyt, no se pudo llevar a cabo aquí.

Dado que hablamos sobre una representación, reconstrucción e interpretación de lo analizado en proceso, entre los temas emergentes de este trabajo se encuentran primeramente el papel de la socialización en un ambiente transmigrante. Resalta la socialización en red como una forma de capital familiar que influye en la formación de competencias interculturales de las hijas e hijos de estas familias. Las personas, como agentes socializadores, desarrollan diversas estrategias de socialización para su crecimiento económico, social y cultural.

Si bien planteo brevemente el tema la socialización escolarizada de las hijas e hijos de familias transmigrantes dentro del marco teórico del trabajo, creo que la temática podría abordarse con reflexiones más profundas dentro de una futura investigación. En este sentido, se podría documentar la socialización que permite también visibilizar los racismos que se producen dentro de este proceso de interacción. La importancia de esta temática reside también en que a través de esta forma comunitaria o colectiva de capital se adquiere y se desarrolla una identidad transmigrante, en un proceso dinámico de interacción, identificación e interiorización.

Por el otro lado, creo que el fenómeno de discriminación lingüística, como una forma de racismo cuya resistencia está poco documentada, puede también ser profundizado dentro de un futuro abordaje. Una indagación situada puede apoyar en diseñar propuestas para combatir racismos lingüísticos y apoyar la celebración de la diversidad de lenguas dentro de un ambiente transmigrante (transnacional y/o transregional).

Por último, me parece que impera indagar en la relación que existe empíricamente, y que podría construirse, entre familias transmigrantes y plurilingües y escuela. Creo que la necesidad de colaboración, a través de diálogos de saberes horizontales, entre miembros de familias transmigrantes y comunidad escolar se presenta como una urgencia desde tiempos pasados.



## 9. Bibliografía

- Abad M., B., (2016) Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada, *EMPIRIA.Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34).
- Aguilar, D.H. y Chavéz, R.R. (2013) La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(3).
- Aguilo Bonet, A., J. (2010) Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 8(14).
- Álvarez-Benavides, A. (2020). Migraciones e identidad. Una aproximación desde la teoría del sujeto. *Estudios de la Paz y el Conflicto Revista Latinoamericana*, 1 (1), pp. 97-115.
- Apple, W., M. y King, N., R (1989) ¿Que enseñan las escuelas?, En J.Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez. (Eds) *La enseñanza, su teoría y su práctica* . Madrid, Akal.
- Azpurua, F. (2005). La escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Revista Universitaria de Investigación*. 6. (5).
- Bernstein, B. (1989) Clase social, lenguaje y socialización, en *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bertely, M. (2000) Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación. En: M. Bertely: *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Besserer, F. (1999) Estudios transnacionales y ciudadanía transnacional. En: G. Mummert (ed.): *Fronteras fragmentadas*, pp. 215-238. Zamora, Mich.: Colegio de Michoacán
- Björklund, S. (2014) Bilingüismo como lengua herencia. Stockholms Universitet. Recuperado de: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:730660/FULLTEXT01.pdf> .
- Santos, Boaventura de Sousa, (2020) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1).

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. FQS 7(4). Art. 12. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 56, sep-dic, 121-128.
- Bourdieu, P. (1994) El espíritu de familia. en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1985) La producción y reproducción de la lengua legítima, en *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal Universitaria, Madrid, España.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza*, Editorial Laia S.A, México.
- Bourdieu, P. y Boltanski, L. (1975) Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(4), 2-32.
- Buenfil, R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Educación y Ciencia*, 6, (12)
- Calderón Carillo, D. (2015) Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28 (82), 125-140.
- Cano, G. M., González, E.M., Ruiz, F., Márquez, E., Muriel, C., Dietz, G. y Pozo, M.T. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*. (352).
- Carballal, A. y Pinillos J., M. (2020) Competencias profesionales y organizaciones multiculturales: identificación e instrumentos de medida de la competencia intercultural. *Revista Internacional de Organizaciones (EIO)*, 24.
- Caride, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la Educación social, *Laplage em Revista*, 6, (2).
- Carvajal, J. (2014) Las familias transnacionales. *Reflexiones críticas*, (2), Recuperado de: [http://132.247.70.74:1023/REDIFAM/docs/publicaciones/articulos/Julia\\_Cerda\\_Carbajal-Familias\\_Transnacionales.pdf](http://132.247.70.74:1023/REDIFAM/docs/publicaciones/articulos/Julia_Cerda_Carbajal-Familias_Transnacionales.pdf)

- Cerecedo Civera, A. (2004) La legitimación de las Escuelas Normales Rurales, El Colegio Mexiquense, Zinacatepec, Estado de México, Recuperado de: [https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Civera2004\\_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf](https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Civera2004_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf)
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*. 5(1), 50-67.
- Civera Cerecedo, A. (2004) *La Legitimación de las Escuelas Normales Rurales*, El Colegio Mexiquense, Zinacatepec, Estado de México. Recuperado de [https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Civera2004\\_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf](https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Civera2004_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf)
- Clerc, S. (2015) Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents: enjeux et modalités. *Babylonia*, (2), [https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/Babylonia2\\_15clerc.pdf?ver=2016-11-04-085441-887](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/Babylonia2_15clerc.pdf?ver=2016-11-04-085441-887)
- Coffey Amanda y Paul Atkinson (2003) Capítulo 3. Narrativas y relatos, en *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial: Universidad de Antioquia. Colombia. Pp. 64- 98
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche*, 17(1), 29 -39.
- Curdt-Christiansen, X., L. y Lanza, E. (2018) Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. *Multilingua*, 37(2), 123-130. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/63800/Lanza%2B-%2BLanguage%2Bmanagement.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- De Cabrera, C., M. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*. 11(38).
- De Canale, B. (2015) Famiglie immigrante e scuola dell' infanzia. Confronto interculturale e intesa progettuale. *Revista Italiana di Educazione Familiare*, (1), 183-199.

- De Garay, G. de. (1997). La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas. En *Cuéntame tu vida: historia oral, historia de vida*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Instituto de Investigaciones, 16-28.
- De la Garza T., E. (2001) La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología*, 63(1). <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>
- De Swaan, A. (2001) *Words of the world*. Polity Press y Blackwell Publishers Ltd.
- Díaz de Rada, Ángel (2011) La producción y la productividad de las categorías analíticas, en *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED, Pp. 227-311
- Díaz, B (2004). *Y así nos entendemos. Lenguas y comunicación en la emigración*. Traficantes de sueños.
- Diccionario panhispánico de dudas (2022, 2 de diciembre) Otreidad <https://www.rae.es/dpd/otredad>
- Dietz, G. (2009) *Multiculturalism, Interculturality, and Diversity in Education: An Anthropological Approach*, Münster y Nueva York, Waxmann.
- Dietz, G. (2017) La construcción e interpretación de datos etnográficos. En: Díaz-Barriga A. y Domínguez Castillo C. *Interpretación: Un reto en la investigación educativa*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala / NEWTON, Educación y Tecnología Educativa.
- Dietz, G. (2019) Competencia intercultural. En Villegas, I., Dietz, G., Figueroa Saavedra, M. *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. (pp. 43-66). Universidad Veracruzana.
- Diker, G. Educación. Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. Recuperado de: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>
- Diker, G. (2005). Los sentidos el cambio en educación, En G. Figueiro y Diker, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Domínguez, M. (2000) Naturaleza y símbolo: la interpretación de la naturaleza en la pintura del Renacimiento. En: Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo, 4, 53-59.

- Duch, L. (2002) *Antropología de la vida cotidiana*, Editorial Trotta.
- Ernani, M., F. (2007) Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En *Pedagogía del oprimido*, siglo XXI.
- Esteban, M.,L. y Ramallo. F.(2019) Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 20-52.
- Ferraroti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), may-ago, 15-40.
- Fernández Fernández, J., M. (2012) Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers*. 98 (1), pp. 33-60. Recuperado de:  
<https://papers.uab.cat/article/view/v98-n1-fernandez/pdf>
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Tierra.
- Freire, P. (2007) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- García, O. y Woodley, H., H (2015) Bilingual Education. en: M. Bigelow & J. Ensser K. (eds.): *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Routledge.
- Giménez, G. (2004) Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66.
- Giménez, G. (2005), Introducción a la sociología de Bourdieu, en *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: UNAM, Plaza y Valdés
- Gimeno S., J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, Morata
- Gómez, P. (2010) Aprender a educar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (242).
- González Valerio, M., A. y Rivara, G. (2009) Paul Ricoeur, “La identidad narrativa”. En María Stoopan (coord.), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 339-357.

- Haboud, M. (2014) Reflexiones sobre prácticas interculturales e interlingües, [https://www.researchgate.net/publication/316921647 Reflexiones sobre practicas interculturales e interlingues](https://www.researchgate.net/publication/316921647_Reflexiones_sobre_practicas_interculturales_e_interlingues)
- Hall, Stuart. (2000). ¿Quién necesita identidad? En Buenfil, Rosa Nidia (ed.). *Los márgenes de la educación: México a finales del milenio*. México: Plaza y Valdés. 13-39.
- Haque, S., Cognigni, E., Léglise, I. y Bencherif, A. Z. M. (2019). Politique linguistique familiale: Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un context migratoire. Recuperado de: [\(PDF\) Politique linguistique familiale: Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire Family language policy: Dynamics in language transmission in a migratory context \(researchgate.net\)](#).
- Henríquez, G. 2002. El uso de herramientas de internet en la investigación social. *Cinta moebio* 13: 74-85
- Hobbs, D.R (2016) *The Global Child: How Experts Would Change Education: Research-Based Acquisition of Languages*, Lambert Academic Publishing.
- Hossu, E. I., (2019). Familia transnațională – reprezentare și practici. *Revista Transilvania*. (2).
- Kenzil (2002) L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, (14), 120-159
- Kincheloe, J., L. y Shirley R., S. (1999) Introducción: ¿Qué es el multiculturalismo? En: J.L. Kincheloe. y S.R. Steinberg, *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona: Octaedro.
- Kleinert, C. (2019) Agencialidad del intérprete. En Villegas, I., Dietz, G., Figueroa Saavedra, M. *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. (pp. 19-42). Universidad Veracruzana
- Krotz, E. (2004) Cinco ideas falsas sobre la cultura. *Revista de la universidad Autónoma de Yucatán*, 9 (191), 31-36
- Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16.

- Lee A., Y. y Hansfield L., J. (2018). Code-Meshing and Writing Instruction in Multilingual Classrooms. *The Reading Teacher*, vol. 0, núm. 0.
- Léglise, I. (2019) Documenter les parcours de familles transnationales: généalogies, biographies langagières et pratiques langagières familiales, Recuperado de: [\(PDF\) Documenter les parcours de familles transnationales :généalogies, biographies langagières et pratiques langagières familiales \(researchgate.net\)](#)
- Leyva S., X. y Speed, S. (2008) Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En: X. Leyva, A. Burguete & S. Speed (coords.): *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, pp. 65-107. México: CIESAS, FLACSO. Cfr. <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40038.pdf>
- Lin, A. M. Y. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 195-218.
- Linares, M. D (2016) Trayectorias migratorias e inserción laboral de migrantes recientes en Santa Rosa-Toay (La Pampa Argentina). *Revista Pilquen, Sección Ciencias Sociales*, 19(4), pp. 32-49.
- Maalouf, A. (2004) *Identidades asesinas*, Alianza Editorial, Madrid.
- Manolescu, N (2011) Vai, metisajul cultural este inevitabil. *Romania Literara*, (50), [https://arhiva.romanaliterara.com/index.pl/vai\\_metisajul\\_cultural\\_este\\_inevitabil](https://arhiva.romanaliterara.com/index.pl/vai_metisajul_cultural_este_inevitabil)
- Mardones, J., M. y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Fontamara colección logos.
- Martínez, Z., A. (2009) Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.7. (2).
- Martínez, Z., A. (2016). Madres y padres en contextos transnacionales: el cuidado desde el género y la familia. *Desacatos*.(52).pp.14-31.
- Massó G., E. (2003) El postulado de la neutralidad versus la afirmación de la crítica: meditaciones sobre antropología y epistemología. *Revista de Antropología Experimental* 10: 93-109

- Mendoza Z., G., Naranjo J., Mateos Cortés, L.S, Dietz, G. (2009). Estudios Interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso*. (16). Recuperado de: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Articulo-Sociedad-Discurso.pdf>
- Miguélez, A. B. (2016) Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (34) 101-120.
- Monje A. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo, Neiva.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO. (Capítulo I, Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, y capítulo 6, Enseñar la comprensión). Cfr. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Morin, E. (2002) La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. (Capítulo 1: Los desafíos). Cfr. [http://ipcem.net/wp-content/uploads/2014/08/La\\_cabeza\\_bien\\_puesta.pdf](http://ipcem.net/wp-content/uploads/2014/08/La_cabeza_bien_puesta.pdf)
- Muñoz Bravo, T.M. (2021), Evolución de los regímenes internacionales de refugio y migración y los retos tras la aprobación de los nuevos pactos mundiales, *Revista IUS*, 15(47).
- Muñoz Cruz, H. (2006) Cambio sociolingüístico y experiencias interculturales desde discursos autobiográficos de hablantes de lenguas indígenas. *Cuadernos interculturales*, 7, p.23-48.
- Olivé, L. et. al. (2009) Pluralismo epistemológico. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo Editores– Comunas - CIDES – UMSA.
- Oso, L., A. Sáiz-López y A. Cortés. (2017). “Movilidades cruzadas” en un contexto de crisis: Una propuesta teórica para el estudio de la movilidad geográfica y social, con un enfoque de género, transnacional e intergeneracional. *Revista Española de Sociología*, 26(3).
- Palacios, M., I. et. al. *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Recuperado de: <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/tercera-lengua> .
- Paterson, M., J (2008) Identité et alterité: littératures migrantes ou transnationales?. *Interfaces*, 8(2). [https://issuu.com/literaturadefronteras/docs/paterson\\_janet\\_m.\\_identit\\_et\\_alt](https://issuu.com/literaturadefronteras/docs/paterson_janet_m._identit_et_alt)



- Peckuonis, E. y Deforge, B. (2011) Family capital: Implications for interventions with Families, *Journal of Family Social Work*. Recuperado de: [\(PDF\) Family Capital: Implications for Interventions with Families \(researchgate.net\)](#)
- Pérez-Brignoli, H. (2017) Aculturación, transculturación, mestizaje: metáforas y espejos en la historiografía latinoamericana. *Cuadernos de literatura*, 21(41), 96-113.
- Pérez Gómez, Á. (2002) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J.Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez. (Eds) *Comprender y transformar la enseñanza*. Decima Edición, Ediciones Morata.
- Pérez Gómez, A., (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68. (24,2).
- Pérez Ruiz, M., L. (2009) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En: M.L. Pérez Ruiz y L.R. Valladares de la Cruz, *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, México: UAM-I & Juan Pablos Editor
- Piršl, E. (2019) Educazione all'interculturalità – una questione ancora sempre aperta per la società complessa,  
<https://www.bib.irb.hr/pretraga?operators=and%7CIntercultural%20education%7Ctext%7Cmet>
- Porter, P y Fritz, J. (1998). *Socialization, Enculturation and the development of Personal Identity*. Londres Routledge
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. México: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reséndiz, N. R. (2021) Educación intercultural: reflexiones sobre dos décadas de interculturalismo en México. En Rivera Morales, A. (Ed) *Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por Covid 19*. Ciudad de México: Parmenia. P. 70-78
- Reutlinger, C. (2010) Transmigración y espacio social – Desafíos para el Trabajo Social a partir del ejemplo de las “vecindades transnacionalizadas”, en Kniffki, J. & Reutlinger, C (Eds), *El trabajo*

*social desde miradas transnacionales – Experiencias empíricas y conceptuales*, Frank & Timme, Reletran.

Ricoeur, P. (2009) La identidad narrativa. En Stoopen, M. (coord.), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 339-357.

Rincón, D., F. (2015) Documentación de las prácticas lingüísticas y socioculturales de la Gente de centro, Amazonia noroccidental, *Mundo Amazónico*, 6 (1), 129-146. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/50649/53259>

Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders (Hg): *identity, Community, Culture, Difference*. London, Lawrence and Wishart, 207-221.

Salinas Fajardo, D., M. (2012) De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6, (12).

Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S. y Boyce, T. (2011). Family Socioeconomic Status and Child Executive Functions: The Roles of Language, Home Environment, and Single Parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*. (17).

Sartorello, S. (2020) Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina, En Veinguer et al. *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales (pp. 81-109)*. Buenos Aires.

SEP (2019) La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEP. p. 2-24

Serio, C., (2019). *Il benessere delle famiglie multilingue tra pratique linguistiche, dinamiche generazionali e comunità. Ipotesi di una emergenza teorica*. Univeristà degli studi di Palermo. Recuperado de [https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/339933/715695/Tesi\\_dottorale\\_Consuelo\\_Serio\\_XXXI\\_Ciclo\\_post\\_referaggio.pdf](https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/339933/715695/Tesi_dottorale_Consuelo_Serio_XXXI_Ciclo_post_referaggio.pdf).

- Schettini, P y Cortazzo I. (2015) Análisis de contenido y análisis del discurso, en *Análisis de datos cualitativos en la investigación social procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Pp. 42-48
- Schiller, N., Basch, L., Blanc, C. (1992) Transnationalism: a new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645.
- Spivak, C.G (2017). Una educación estética en la era de la globalización, (Fraga, I., Villegas, I., Dietz, G. Trad.), Siglo XXI, (obra original publicada en 2012).
- Van Parijs, P. (2002) Linguistic Justice, *Politics, philosophy & economics*, 21(1), 59-74.
- Vázquez Cuevas, M. (editora), 2019. Monitoreo global del Desarrollo Educativo nacional ¿coercitivo o constructivo? Norrag. Sección 1 y 2.
- Vega Ramírez, J. F. A. (2018). “Yo no quería ser profesora”. Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría Educativa* 30(2), 177-199.
- Villasante, T., R. (2007b) Una articulación metodológica: desde textos del Socio-análisis, I(A)P, F. Praxis, Evelyn F. Keller, Boaventura S. Santos, etc. *Política y Sociedad* 44 (1): 141-157
- Villegas, I. (2019) Traducción transcultural. En Villegas, I., Dietz, G., Figueroa Saavedra, M. *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. (pp. 337-362). Universidad Veracruzana
- Villegas, I. (2016) Procesos traductores en el aula intercultural: ejercicios discursivos y vigilancia de hábitos para la transformación epistémica, En Kasperska, Iwona, Villegas, Irlanda y Donés, Amaia (eds.), *Ideologías de traducción. Literatura, didáctica, cultura*. Pp. 263-282. Francfort/Berna/Varsovia/NY: Peter Lang
- Villegas, I. y Dietz, G. (2016) Tres modelos epistemológicos de relaciones dialógicas en la Educación Superior Intercultural, *Entreculturas*, 7-8.
- Villoro, L. (1989) Creer, saber, conocer, pp. 197-221. México: Siglo XXI. Cfr. <https://epistemeciencia.files.wordpress.com/2013/01/creer-saber-conocer-villoro-lectura.pdf>

Vlad, A. (2020) Imaginarul emigratiei romanesti. Profilul unor comunitati in cautarea identitatii. Studii de caz. *Academia Romana*. Recuperado de: [https://academiaromana.ro/ief/doc2020/doctorate/VladAnaGabriela/Rezumatul\\_tezei\\_de\\_doctorat\\_Ana\\_Gabriela\\_I\\_Vlad.pdf](https://academiaromana.ro/ief/doc2020/doctorate/VladAnaGabriela/Rezumatul_tezei_de_doctorat_Ana_Gabriela_I_Vlad.pdf)

Zifonun, D. y Leggewie, C. (2010) ¿Qué significa interculturalidad? En Kniffki, J. y Reutlinger, C. (Eds.). *El trabajo social desde miradas transnacionales – Experiencias empíricas y conceptuales*. Frank & Timme, Reletran.

## 10.Anexos

### I. Primer cuadro del guión de entrevista semiestructurada

Preguntas para el guion de entrevista semiestructurada	Operacionalidad de la pregunta	Conceptos clave	Campos semánticos	Preguntas de investigación
<b>Tema:</b> Lenguas habladas entre los miembros de la familia				
1. ¿Qué lengua/s hablas en casa y con quién?	-se relaciona con la pregunta general de investigación, ya que hace referencia a las practicas lingüísticas internas llevadas a cabo por los miembros de las familias.	Performancia lingüística	Lenguas habladas	Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas?
2. ¿Cómo consideras que la elección de la lengua que hablas con tu pareja ha influido en la elección de la lengua que hablas con tu hija/o?	-se busca constatar si las prácticas lingüísticas de la pareja influyen en las lenguas que utilizan para comunicarse con sus hijas/os.  - se relaciona con la pregunta general de investigación, ya que hace referencia a las practicas lingüísticas internas llevadas a cabo por los miembros de las familias.	Performancia lingüística	Lengua materna, lengua paterna	Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas?
3. ¿En qué momentos usas determinada lengua con tu hija/o? (ej: cuando vas al mercado, al momento de la comida, en la	-esta pregunta se relaciona con la dimensión educativa de la pregunta general de investigación, haciendo referencia a la educación familiar cotidiana a través	Performancia lingüística  Capital familiar	Lenguas habladas  Lengua materna/paterna	Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus

entrada y salida de la escuela, etc.)	de prácticas lingüísticas internas.	Educación familiar		prácticas lingüísticas internas?
4. ¿En qué momentos o contextos tu hija/o se dirige a ti usando la lengua materna o paterna?	-se relaciona con la pregunta general y con las preguntas específicas de investigación, ya que la atención central son las prácticas lingüísticas familiares, sin embargo, se busca diferenciar entre lengua que se transmite y lengua que se reproduce. Mi supuesto es que la lengua que se transmite no es la misma que las niñas y los niños reproducen durante la etapa infantil.	Performancia lingüística	Lengua materna/paterna	<p>Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas?</p> <p>I Pregunta específica: ¿cómo influye la transmisión de lengua(s) dentro del núcleo familiar transmigrante en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos?</p> <p>II Pregunta específica: ¿qué motiva a las madres y a los padres a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos en un contexto de migración?</p>

**Tema:** Motivaciones que acompañan la elección de lenguas

5. ¿Qué te motiva hablarle a tu hija/o en tu lengua?	- esta pregunta se relaciona con la segunda pregunta específica de investigación, ya que su objetivo es conocer las motivaciones de las madres o de los padres	Educación familiar	Transmisión de la/s lengua/s	II Pregunta específica: ¿qué motiva a las madres y a los padres a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos en un
--	--	--------------------	------------------------------	--

	por transmitir su lengua a sus hijas/hijos.			contexto de transmigración?
6. ¿Por qué es importante que tu hija/o aprenda estas lenguas (las que hablan en casa)? 7. ¿Qué ventajas u oportunidades crees que tendrá tu hija/o al hablar otra lengua?	-las dos preguntas tienen que ver con el supuesto de que la transmisión de las lenguas, por parte de las madres y de los padres, viene de una motivación por apoyar el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales, desde la etapa infantil.  -se relacionan con la primera y con la segunda pregunta específica de investigación, ya que el propósito es conocer algunos motivos para la transmisión de lenguas y constatar si uno de ellos es el de apoyar el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales durante la etapa infantil.	Competencias comunicativas e interculturales	Lenguas utilizadas para comunicarse  Desarrollo integral	I Pregunta específica: ¿cómo influye la transmisión de lengua(s) dentro del núcleo familiar transmigrante en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos?  II Pregunta específica: ¿qué motiva a las madres y a los padres a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos en un contexto de transmigración?
8. ¿Qué tan importante consideras el hecho de que tu hija/o se relacione con otros miembros de la familia (primas/os, tías/os, abuela/o) en la lengua materna/paterna?	-la operacionalidad de esta pregunta tiene que ver con el supuesto de que todos los miembros de la familia pueden aportar y apoyar la educación integral de las niñas y de los niños en su etapa infantil.  - la pregunta se relaciona con la dimensión educativa de la pregunta general.	Competencias comunicativas intergeneracionales e interculturales	Relación con otros miembros de la familia	Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas?  I Pregunta específica: ¿cómo influye la

	-de igual manera se busca constatar si la transmisión de lenguas viene motivada por el desarrollo de cierto tipo de competencias comunicativas intergeneracionales e interculturales.			transmisión de lengua(s) dentro del núcleo familiar transmigrante en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos?
--	---	--	--	--

**Tema:** Estrategias utilizadas para la transmisión de lenguas

9. ¿Qué estrategias utilizan en casa para transmitir la lengua materna y /o paterna (lectura de libros, juegos, películas, etc.)?	-estas tres preguntas se relacionan con la pregunta general de investigación, en cuanto buscan ahondar en la cuestión educativa (desde el punto de vista de la cultura, no únicamente de la lengua) que implica la transmisión de la lengua materna y/o paterna.	Educación familiar bilingüe	Estrategias utilizadas para transmitir la lengua	Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas?
10. ¿Son estrategias pensadas o espontáneas?				II Pregunta específica: ¿qué motiva a las madres y a los padres a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos en un contexto de transmigración?
11. ¿Crees que alguna estrategia es más efectiva que otra y por qué?	-de igual manera, las tres preguntas tienen que ver con la segunda pregunta específica de investigación, ya que su propósito es arrojar luz en cuanto al acto educativo llevado a cabo a través de prácticas lingüísticas, como algo pensado o como algo espontáneo.			

12. ¿Algo que quisieras agregar?

**Datos generales de las y los colaboradoras/es**



Nombre completo:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia:

Lengua materna:

Lengua paterna:

Número de hijas/os y edad:

Escuela de tu hija/o: pública, pública bilingüe, privada, privada bilingüe.

Elaboración propia, 2021.

## II. Segundo cuadro del guion de entrevista semiestructurada

Preguntas para el guion de entrevista semiestructurada	Operacionalidad de la pregunta	Categorías	Subcategorías	Preguntas de investigación
<b>Tema 1: Migración individual y familiar</b>				
<p>1. ¿De dónde eres?</p> <p>2. ¿Cómo te identificas?</p> <p>3. ¿En qué ciudades/países has vivido y/o viajado sola/o, en pareja, con hijas/os y qué lengua(s) has/han utilizado para comunicarte(se)?</p>	<p>-la primera pregunta es una pregunta rompe-hielo pero que abre paso para hablar sobre pautas de migración individuales y familiares, a través de las preguntas de seguimiento englobadas en la segunda y tercera pregunta del guion, y también de otras preguntas que puedan surgir durante la entrevista, según las características de cada colaborador/a.</p> <p>-la segunda y tercera pregunta pueden dar paso a hablar sobre cómo las/los colaboradores sienten que han sido y que son percibidos en el entorno que habitan actualmente y sobre cómo perciben la realidad cultural y social que los rodea.</p> <p>-se busca abrir el paso para poder contestar la pregunta general y la primera pregunta específica de investigación, ya que se comienza a tocar el tema del capital familiar (lingüístico, cultural, competencias interculturales) y de cómo, a través de este capital, las familias pueden llegar a educar en la etapa infantil.</p>	<p>5. Identidad</p> <p>6. Migración</p> <p>2. Prácticas lingüísticas</p> <p>1. Competencias interculturales</p>	<p>Identidad étnica e identidad híbrida</p> <p>Construcción de la identidad</p> <p>Alteridad, otredad</p> <p>Migración individual y migración familiar</p> <p>Lenguas utilizadas para comunicarse (necesidad comunicativa)</p> <p>Competencias intergeneracionales</p>	<p>Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas?</p> <p>I Pregunta específica: ¿cómo influye la transmisión de lengua(s) dentro del núcleo familiar transmigrante en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos?</p>

<b>Tema 2: Migración de las/los abuelos y lenguas habladas por ellas/os</b>				
<p>4. ¿Tus padres viajaban y utilizaban varias lenguas para comunicarse en sus viajes?</p> <p>5. ¿Qué lengua(s) hablaban en casa durante tu infancia?</p> <p>6. ¿Ves alguna ventaja u oportunidad en el hecho de haber hablado otras lenguas en casa durante tu infancia/ Ves alguna ventaja o desventaja el hecho de no haber hablado otras lenguas en casa durante tu infancia?</p>	<p>-para contestar la primera pregunta específica de investigación, se ha optado por indagar en el proceso migratorio y lingüístico de las madres y de los padres entrevistados.</p> <p>-el propósito de las tres preguntas es analizar si las pautas lingüísticas y de migración de las abuelas y abuelos han llegado a influir en el desarrollo de competencias interculturales de las madres y padres entrevistados. El acento caerá sobre las opiniones de las y los colaboradores sobre el tema.</p>	<p>6. Migración</p> <p>4. Familias</p> <p>2. Prácticas lingüísticas</p> <p>1. Competencias interculturales</p>	<p><b>Proceso migratorio intergeneracional</b></p> <p>Familia transmigrante (transnacional y transregional)</p> <p>Lengua materna, lengua paterna</p> <p><b>Lenguas utilizadas para comunicarse (necesidad comunicativa)</b></p> <p>Transmisión de lenguas</p> <p><b>Páutas lingüísticas</b></p> <p><b>Jerarquización de las lenguas</b></p> <p><b>Dificultad para hablar la lengua no vehicular</b></p> <p>Interculturalidad</p>	<p>I Pregunta específica: ¿cómo influye la transmisión de lengua(s) dentro del núcleo familiar transmigrante en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos?</p>

		3. Educación familiar	<p>Transmisión de conocimientos intergeneracionales</p> <p>Educación infantil</p> <p>Educación bilingüe</p> <p>Capital familiar</p> <p>Educación en red</p>	
<b>Tema 3: Lenguas habladas entre los miembros de la familia</b>				
<p>7. ¿Qué lengua/s hablas en casa y con quién?</p> <p>8. ¿Cómo consideras que la elección de la lengua que hablas con tu pareja ha influido en la elección de la lengua que hablas con tu hija/o?</p> <p>9. ¿En qué momentos usas determinada lengua con tu hija/o? (ej.: cuando vas al mercado, al momento de la comida, en la entrada y salida de la escuela, etc.)</p>	<p>-estas preguntas se relacionan con la pregunta general de investigación, ya que hacen referencia a las practicas lingüísticas internas llevadas a cabo por los miembros de las familias dentro de la educación familiar cotidiana.</p> <p>- se busca diferenciar entre lengua que se transmite y lengua que se reproduce/utiliza. Mi supuesto es que la lengua que se transmite no es la misma que las niñas y los niños reproducen durante la etapa infantil.</p> <p>-se busca constatar si las prácticas lingüísticas de la pareja influyen en las lenguas que utilizan para comunicarse con sus hijas/os.</p>	<p>2. Prácticas lingüísticas</p> <p>4. Familias</p> <p>3. Educación familiar</p>	<p>Lengua materna, lengua paterna.</p> <p>Lenguas utilizadas para comunicarse (necesidad comunicativa)</p> <p>Transmisión de lenguas</p> <p>Pautas lingüísticas</p> <p>Dificultad para hablar la lengua no vehicular</p> <p>Familia en contexto migratorio</p> <p>Educación bilingüe</p>	<p>Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas?</p>

10. ¿En qué momentos o contextos tu hija/o se dirige a ti usando la lengua materna o paterna?			Capital familiar	
<b>Tema 4: Motivaciones que acompañan la elección de lenguas</b>				
<p>11. ¿Qué te motiva hablarle a tu hija/o en tu lengua?</p> <p>12. ¿Por qué es importante que tu hija/o aprenda estas lenguas (las que hablan en casa)?</p> <p>13. ¿Qué ventajas u oportunidades crees que tendrá tu hija/o al hablar otra lengua?</p> <p>14. ¿Qué tan importante consideras el hecho de que tu hija/o se relacione con otros miembros de la familia (primas/os, tías/os, abuela/o) en la lengua materna/paterna?</p>	<p>-se relacionan con la primera y con la segunda pregunta específica de investigación, ya que el propósito es conocer algunos motivos para la transmisión de lenguas y constatar si uno de ellos es el de apoyar el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales durante la etapa infantil.</p> <p>-la operacionalidad de estas preguntas tiene que ver con el supuesto de que todos los miembros de la familia pueden aportar y apoyar la educación integral de las niñas y de los niños en su etapa infantil.</p>	<p>3. Educación familiar</p> <p>2. Prácticas lingüísticas</p> <p>1. Competencias interculturales</p> <p>4. Familias</p>	<p>Educación bilingüe</p> <p>Capital familiar</p> <p>Motivaciones por transmitir la(s) lengua(s).</p> <p><b>Jerarquización de las lenguas</b></p> <p><b>Dificultad para hablar la lengua no vehicular</b></p> <p>Interculturalidad</p> <p><b>Transmisión de conocimientos intergeneracionales</b></p> <p>Familia transmigrante</p> <p><b>Familia y su círculo social amplio:</b></p>	<p>I Pregunta específica: ¿cómo influye la transmisión de lengua(s) dentro del núcleo familiar transmigrante en el desarrollo de competencias interculturales de sus hijas e hijos?</p> <p>II Pregunta específica: ¿qué motiva a las madres y a los padres a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos en un contexto de transmigración?</p>

			familiares, vecinos, amigos.	
<b>Tema 5: Estrategias utilizadas para la transmisión de lenguas</b>				
15. ¿Qué estrategias utilizan en casa para transmitir la lengua materna y /o paterna (lectura de libros, juegos, películas, etc.)?	-estas tres preguntas se relacionan con la pregunta general de investigación, en cuanto buscan ahondar en la cuestión educativa (desde el punto de vista de la cultura, no únicamente de la lengua) que implica la transmisión de la lengua materna y/o paterna.	2. Prácticas lingüísticas	Transmisión de lenguas Estrategias utilizadas para transmitir la lengua	Pregunta general de investigación: ¿cómo educan las familias transmigrantes a sus hijas e hijos, en la etapa infantil, a través de sus prácticas lingüísticas internas?
16. ¿Son estrategias pensadas o espontáneas?	-de igual manera, las tres preguntas tienen que ver con la segunda pregunta específica de investigación, ya que su propósito es arrojar luz en cuanto al acto educativo llevado a cabo a través de prácticas lingüísticas, como algo pensado o como algo espontáneo.	3. Educación familiar	Educación bilingüe Capital familiar	II Pregunta específica: ¿qué motiva a las madres y a los padres a optar por transmitir la lengua materna y/o paterna a sus hijas e hijos en un contexto de transmigración?
17. ¿Crees que alguna estrategia es más efectiva que otra y por qué?				



### III. Primera guía de campo

#### Listado de conceptos clave y sus respectivos campos semánticos

##### 1. Bilingüismo/Plurilingüismo

- 1.1 Transmisión de lenguas
- 1.2 Performancia lingüística
- 1.3 Lenguas utilizadas para comunicarse
- 1.4 Lenguas habladas: lengua materna/lengua paterna/lengua herencia.
- 1.5 Jerarquización de las lenguas (categoría emic)

##### 2. Capital familiar

- 2.1 Relación con otros miembros de la familia

##### 3. Competencias interculturales

- 3.1 Competencias intergeneracionales
- 3.2 Transmisión de conocimientos tradicionales (categoría emic)

##### 4. Educación familiar

- 4.1 Desarrollo integral
- 4.2 Educación para la vida/

- 9. Se define a una persona bilingüe según la definición de Francois Grosjean como una persona que utiliza varias lenguas o dialectos en su vida. En cambio, para referirnos a la *performancia lingüística*, se les está dando aquí un uso indistinto a los términos multilingües/plurilingüe para referirnos a una persona que habla tanto su lengua materna y/o paterna, y varias lenguas que puede también utilizar como lengua vehicular, según los contextos en los cuales necesita ser usuario de estas mismas. La *jerarquización de lenguas* tiene que ver con la perspectiva social acerca de una lengua: ej. no es lo mismo hablar español que hablar ch'ol en México.
- 10. El *capital familiar* incluye creencias, valores y conocimiento intergeneracional que en el caso de una familia transmigrante se convierten en un capital familiar transnacional o transregional, y tiene que ver con una transmisión intercultural de saberes y conocimientos. El capital familiar viene determinado por factores socio-económico-culturales que acompañan la realidad familiar y determinan los recursos que las madres y padres pueden transmitir a sus hijas e hijos.
- 11. *Competencias interculturales* vistas como competencias del saber hacer y del saber ser que pueden representar un apoyo para el reconocimiento y celebración de la diversidad.
- 12. Por *educación familiar* se comprende un intercambio de saberes intergeneracional en el cual participan diversos miembros de la familia, a través de una



<p>humanizadora</p> <p>4.3 Educación familiar bilingüe</p> <p><b>5. Estrategias utilizadas para transmitir la(s) lengua(s)</b></p> <p>5.1 Estrategias pensadas/espontáneas</p> <p><b>6. Familia</b></p> <p>6.1 Familia en contexto migratorio</p> <p>6.2 Familia transmigrante</p> <p><b>7. Identidad</b></p> <p>7.1 Identidad étnica</p> <p>7.2 Identidad híbrida</p> <p>7.3 Identidad intercultural</p> <p><b>8. Proceso migratorio intergeneracional (categoría emic)</b></p> <p>8.1 Pautas de migración intergeneracionales</p> <p>8.2 Pautas lingüísticas intergeneracionales</p> <p>8.3 Competencias interculturales intergeneracionales</p>	<p>democracia participativa. En una familia transmigrante, este intercambio de saberes se llega a realizar también a través de la oralidad (diversas lenguas).</p> <p>13. Las <i>estrategias utilizadas para transmitir la lengua</i> se refieren al uso de la lengua materna y/o paterna dentro del núcleo familiar, nanas que hablan el/los idiomas que a los padres les interesa transmitir a sus hijas/os, ver televisión, leer libros, etc.</p> <p>14. Se parte de una definición de <i>familia</i> de José Gimeno Sacristán (2003) y otra de Pierre Bourdieu (1994). La primera está centrada en una acción del cuidado que la familia lleva a cabo y la segunda nos obliga a reflexionar sobre los orígenes del concepto, del <i>corpus</i> social de la familia y de sus acciones. El concepto de <i>familia</i> se comprende aquí como un componente cultural interiorizado e interpretado de una manera bastante uniformizada a nivel colectivo, pero con muchos matices y subjetividades a nivel individual. A partir de diversos movimientos sociales, económicos y culturales de los años 80 y 90, que desencadena el fenómeno de migración, el concepto de <i>familia</i> y sus prácticas internas se van reestructurando.</p> <p>15. Con la autora Ana Vlad se toca el tema de la conservación de una <i>identidad étnica</i> y la posible formación de una <i>identidad híbrida</i> a través de la lengua en un contexto migratorio. A su turno la lengua implica valores conocimientos, habilidades, actitudes y emociones.</p> <p>16. La importancia de analizar <i>el proceso migratorio intergeneracional</i> reside en poder dar una respuesta un poco más completa y compleja a la primera pregunta específica de investigación acerca de cómo influye la transmisión de lenguas dentro del núcleo familiar transmigrante en el desarrollo de competencia interculturales de sus hijos e hijas.</p>
--	---

#### IV. Segunda guía de campo

Categorías etic y emic	Glosario
<p><b>1. Educación familiar (categoría central)</b></p> <p>1.1 Educación infantil</p> <p>1.2 Educación bilingüe</p> <p>1.3 Capital familiar</p> <p>1.4 Educación en red<sup>47</sup></p> <p><b>2. Familias</b></p> <p>2.1 Familia en contexto migratorio</p> <p>2.2 Familia y su círculo social amplio: familiares, amigos, vecinos, comunidad</p> <p>2.3 Familia transmigrante (transnacional y transregional)</p> <p><b>3. Migración</b></p> <p>3.1 Migración individual y migración familiar</p> <p>3.2 Proceso migratorio intergeneracional</p> <p><b>4. Prácticas lingüísticas</b></p> <p>4.1 Lengua materna, lengua paterna</p> <p>4.2 Lenguas utilizadas para comunicarse</p> <p>4.3 Transmisión de lengua(s)</p>	<p>1. La <b>educación familiar</b> está relacionada con el <i>capital familiar</i> e incluye creencias, valores y conocimiento intergeneracional que en el caso de una familia transmigrante se convierten en un capital familiar transmigrante (transnacional o transregional), y tiene que ver con una transmisión intercultural de saberes y conocimientos. El capital familiar viene determinado por factores socio-económico-culturales que acompañan la realidad familiar y su círculo social amplio y determinan los recursos que las madres y padres pueden transmitir a sus hijas e hijos.</p> <p><u>Educación en red</u> = educación en la cual están involucrados de forma consciente o no diversos miembros de la familia, amigos, vecinos, conocidos.</p> <p>“lo que hicimos fue que, por recomendación de su hermana, cada vez que se le caía un diente, pues antes ya sabes, le dábamos el típico cinco pesos del ratón Miguel, pero su hermana (de Jaidev) nos dijo que ella le daba un libro cada vez que a su hijo se le caía un diente. Entonces nos pareció muy buena recomendación, sobre todo porque como que en esa etapa caen muchos dientes, entonces empezamos con unos libros muy lindos que se llaman <i>Elephant &amp; Piggie</i>, muy sencillitos de leer y les súper encantaron. Y allí le empezó a agarrar el gusto a la lectura en inglés” (María, noviembre de 2021).</p> <p>2. Se parte de una definición de <b>familia</b> de José Gimeno Sacristán (2003) y otra de Pierre Bourdieu (1994). La primera está centrada en una acción del cuidado que la familia lleva a cabo y la segunda nos obliga a reflexionar sobre los orígenes del concepto, del <i>corpus</i> social de la familia y de sus acciones.</p> <p>El concepto de <i>familia</i> se comprende aquí como un componente cultural interiorizado e interpretado de una</p>

<sup>47</sup> Se marcarán con el color rojo las subcategorías emic

<p>4.4 Estrategias utilizadas para transmitir la(s) lengua(s)</p> <p>4.5 Motivaciones por transmitir la(s) lengua(s)</p> <p>4.6 Pautas lingüísticas</p> <p>4.7 Jerarquización de las lenguas</p> <p>4.8 Dificultad para hablar la lengua no vehicular</p> <p><b>5. Competencias interculturales</b></p> <p>5.1 Interculturalidad</p> <p>5.2 Competencias intergeneracionales</p> <p>5.3 Transmisión de conocimientos tradicionales</p> <p><b>6. Identidad</b></p> <p>6.1 Identidad étnica e identidad híbrida</p> <p>6.1 Construcción de la identidad</p> <p>6.2 Alteridad, otredad</p>	<p>manera bastante uniformizada a nivel colectivo, pero con muchos matices y subjetividades a nivel individual. A partir de diversos movimientos sociales, económicos y culturales de los años 80 y 90, que desencadenan el fenómeno de migración, el concepto de <i>familia</i> y sus prácticas internas se van reestructurando. El concepto de <i>familia</i> se analiza en este trabajo también desde la unicidad y singularidad de las familias participantes en el proyecto, dada su diversidad en el encuentro de lengua y culturas.</p> <p><u>Familia y su círculo social amplio: familiares, amigos, vecinos, comunidad</u> = círculo definido a veces como comunidad de aprendizaje o como red, constituido por familiares, amigos, vecinos, conocidos, etc.</p> <p>“están aprendiendo tseltal sin que nosotros intervinimos más, sino que más por las personas que están en su contexto “. (Miguel, noviembre de 2021)</p> <p><b>3.</b> A través de Amelia Sáiz López, Laura Oso y Almudena Cortés se toca el tema de las razones por las cuales las personas eligen <b>migrar</b>. La cuestión de la movilidad social de tipo individual y familiar resulta de gran relevancia.</p> <p><u>Proceso migratorio intergeneracional</u> = relacionado con las pautas de migración de diversas generaciones de la familia (madres, padres, abuelos, abuelas, nietas, nietos) que constituye parte del capital familiar y puede incidir en la formación y desarrollo de competencias interculturales de cada generación.</p> <p>“en mi caso, mis papás se conocieron en la Unión Soviética porque mi papá hizo sus estudios universitarios allá. Después de varios años se mudaron a Cuba, y en Cuba vivieron prácticamente nueve años, luego se mudaron a México.” (Nikolay, enero de 2022)</p>
---	--

**4. Las prácticas lingüísticas** tienen que ver con la *performancia lingüística*, es decir el uso de distintas lenguas para comunicarse según distintos contextos.

Lenguas utilizadas para comunicarse = tiene que ver con la necesidad comunicativa y con la performancia lingüística.

“ya se puede comunicar con ellos. Fue más por necesidad también por comunicarse con mis sobrinos, pues antes le decían una cosa y no les entendía. Vio esa importancia de aprenderlo para que se pueda comunicar con mis sobrinos”  
(Miguel, noviembre de 2021)

Pautas lingüísticas = se refieren al aprendizaje y uso de la lengua en distintos contextos que pueden ser tanto geográficos como contextos intergeneracionales (el historial lingüístico de diversos miembros de la familia, que a su vez se puede relacionar con la formación y desarrollo de diversas competencias comunicativas e interculturales y con el capital familiar).

“Nosotros siempre hemos hablado rumano en la casa, pero mi papá también hablaba inglés, francés y alemán... Ellos viajaron, pero siempre han viajaron a países en donde el inglés y el francés eran como las lenguas en las cuales se comunicaban.” (Ioana, enero de 2022)

Jerarquización de las lenguas = relacionado con el prestigio de ciertas lenguas y el estigma de otras.

“El problema en Rumanía es que existe una antipatía por el ruso. No lo utilizo para nada en la vida social. Inclusive las personas que vienen de República Moldova no hablan ruso aquí, les da pena hablar ruso.” (Nikolay, enero de 2022)

“algunas personas me ven mal cuando hablo " Es indígena, no vale aquí". (Miguel, noviembre de 2021)

Dificultad para hablar la lengua no vehicular = tiene que ver con una conciencia de la jerarquización de lenguas, con el prestigio de ciertas lenguas. Las madres y padres eligen muchas veces transmitir la lengua (materna o paterna) con más prestigio a nivel global. Se presenta a raíz de un esfuerzo consciente que, de forma intergeneracional, miembros de familias plurilingües están o no dispuestos a hacer.

“Yo creo que pensábamos que íbamos a hacer una casa mucho más que bilingüe, y creo que con Ana lo intentamos al principio, pero igual la inercia de repente no sé, empezaba a ganar el español... Yo creo que es un poco la inercia de estar aquí. Sé que las cosas suceden en español. Como te decía, cuando estábamos en Estados Unidos y hacíamos actividades diarias en inglés, era muy fácil llevarlo de regreso a la casa y continuar. Aquí es al revés, todo es en español, entonces como que la propia inercia te lleva al español” (Alicia, marzo de 2022).

5. **Competencias interculturales** vienen vistas como competencias del saber hacer y del saber ser que pueden representar un apoyo para el reconocimiento y celebración de la diversidad. La educación en contexto familiar y comunitaria implica un intercambio de saberes intergeneracional en el cual participan diversos miembros de la familia, a través de una democracia participativa, el cual contribuye a la formación y desarrollo de competencias interculturales.

Competencias intergeneracionales = competencias del saber hacer y del saber ser de distintas generaciones y miembros de una familia, que tienen que ver con el uso de lenguas para relacionarse en diferentes contextos geográficos y culturales:

“era una lengua que mi mamá me enseñó en serio, tenía como libros y cuadernos con mucha poesía, gramática, literatura y todo. Eso me sirvió mucho cuando me encontré en Bélgica, en

Amberes, aunque en Amberes se hablaba holandés, pero mucha gente hablaba también francés, especialmente los profesores sí hablaban tres o cuatro idiomas. Entonces allí empecé a hablar francés con mi profesor de piano y aunque al principio tenía miedo de expresarme, dentro de unas semanas ya todo fluyó” (Ioana, enero de 2022)

Transmisión de conocimientos tradicionales = relacionados con la lengua y la cultura:

“Entonces también allí investigué con los abuelitos, los ancianos, que tenían todavía esas leyendas de las comunidades” (Miguel, noviembre de 2021)

6. Con la autora Ana Vlad se toca el tema de la conservación de una *identidad étnica* y la posible formación de una *identidad híbrida* a través de la lengua en un contexto migratorio. A su turno la lengua implica valores conocimientos, habilidades, actitudes y emociones.

Alteridad, otredad = Tiene que ver con la percepción de espejo de uno mismo; cómo me veo en la mirada del otro, cómo me ve el otro.

“Como cultura mixta, soy lo que dicen los amigos en broma, soy un ruso negro. Desde chico siempre fui abordado con las preguntas sobre la identidad y la percepción de la realidad.” (Nikolay, enero de 2022)

“algunas personas me ven mal cuando hablo " Es indígena, no vale aquí". (Miguel, noviembre de 2021)

Construcción de la identidad = como un proceso continuo.

“Pero en Cuba siempre crecí como un extranjero, es decir no soy ni cubano ni ruso, y prácticamente en todos los países que estuve fui como extranjero, a excepción de aquellos países en

los que verdaderamente era extranjero. Por ejemplo, en México era verdaderamente extranjero, no era como una contradicción, y en Rumanía tampoco.” (Nikolay, enero de 2022).

## V. Hoja de consentimiento informado para entrevista semiestructurada

### Consentimiento informado

Acepto participar en esta investigación, cuya responsable es Narcisa Enache. Se me ha informado que el objetivo de este estudio es explorar la experiencia de los miembros de familias bilingües o plurilingües con la transmisión de la lengua materna y/o paterna, durante la etapa infantil de sus hijas/hijos.

Entiendo que mi participación es voluntaria, anónima y que puede cesar en el momento que yo así lo deseé. Tengo la libertad de solicitar que mi participación no se incluya en la investigación, siempre y cuando dé aviso previo a la fecha de conclusión de este proyecto, programada hacia el mes de noviembre de 2022.

Comprendo que mi colaboración en este proyecto constará en responder algunas preguntas durante una entrevista. Es de mi conocimiento que la entrevista se realizará en alguna plataforma virtual o en persona y doy mi autorización para audiograbar o videograbar la entrevista. Se me ha informado que mis respuestas serán transcritas posteriormente y que se preservará mi confidencialidad usando seudónimos en la transcripción. Si deseo que mi nombre aparezca en la transcripción, lo puedo solicitar explícitamente.

Los datos resultantes se emplearán únicamente con propósitos profesionales, siendo incluidos en la tesis de maestría de Narcisa Enache, con la posibilidad de darles uso también en alguna ponencia o publicación.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Narcisa Enache al teléfono 2287764493, o al correo electrónico [enarcissa@gmail.com](mailto:enarcissa@gmail.com).

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Firma** \_\_\_\_\_



## I. Extractos de entrevista, a modo de ejemplo de transcripción y categorización

<p>Valentina: Yo soy Valentina, nací en México, mis papás son de Veracruz, pero crecimos en México y ellos... vivimos 10 años allí, y desde chicos estuvimos en una escuela bilingüe. Mis papás no hablan mucho inglés, pero nos inscribieron en una escuela bilingüe por recomendación, no sé si tanto su motivación para inscribimos en esa escuela. Se llama La Salle, muy padre, la recuerdo muy bonita, y fue allí mi contacto con el inglés. Me acuerdo que se llevaban estos libros, que son Ladybird, eran además los libros de gramática y demás, eran buenísimos. Para mí siempre fue como</p>	<p>Categorías etic 6. Identidad</p> <p>1.2 Educación bilingüe</p> <p>3.1 Migración individual y migración familiar</p>	<p>Categorías emic 6.2 Construcción de la identidad</p> <p>1.4 Educación en red</p> <p>2.2 Familia y su círculo social amplio: familiares, amigos, vecinos, comunidad</p>
--	--	---

<p>impactante. De allí, pues mi papá empezó a trabajar en esta compañía, para escuelas de inglés, también pues de alguna forma siempre se mantuvo allí el inglés, como en contacto con esa lengua. ¿Qué más? Bueno, hasta la fecha sigo trabajando en una escuela de inglés. Estoy como tratando de pues pensar como ¿qué más...?</p> <p>Entrevistadora: Quieres platicar un poquito sobre quizás tu trayecto, dónde has estado viviendo, si has viajado...</p> <p>Valentina: Pues sí. En México, mis papás, fíjate que ellos tenían un amigo que vivía en Miami, entonces como que</p>	<p>5. Competencias interculturales</p> <p>2.2. Familia transmigrante (transnacional y transregional)</p> <p>5.1 Interculturalidad</p> <p>4. Prácticas</p>	<p>3.2 Proceso migratorio intergeneracional</p> <p>4.7 Jerarquización de las lenguas</p> <p>4.6 Pautas lingüísticas</p> <p>6.3 Alteridad, otredad</p>
---	---	---

FM 1, Marzo de 2022, entrevista presencial

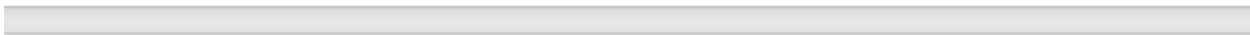
<p>Ben: <b>Pues realmente yo me identificaría como ciudadano de México, pero tengo la nacionalidad de Estados Unidos, tengo ciudadanía, no me siento como un ciudadano americano así como los gringos, por ejemplo llega independencia de Estados Unidos y no lo tomo así como tomo la independencia de México. Realmente yo empecé a tener un poco más de mi identidad con la ciudadanía de Estados Unidos cuando estuvimos en California, pero muy poco, <i>yo siempre me he considerado mexicano, obviamente como un mestizo, como muy mezclado porque mi papá es más origen más como hacía el lado mestizo indígena de México. Mis abuelos eran gente del Estado de México, tenía rasgos, sobre todo mi abuela como indígena, mi papá es más moreno, digamos como el prototipo mexicano, y mi mamá es güera, bueno ahora su cabello es blanco, pero güera de ojos azul, entonces es una mezcla como muy curiosa, salimos güeritos, siempre nos hemos considerado mexicanos, bueno yo. Lo que sí es</i></b></p>	<p><i>6.1 Identidad étnica e identidad híbrida</i></p>	<p><b>6.2 Construcción de la identidad</b></p> <p><b>6.3 Alteridad, otredad</b></p>
--	--	---



<p><b>muy chistoso, bueno porque siempre fue parte de la identidad y realmente nunca lo he pensado tanto, hasta ahora que lo preguntas, nosotros, nuestro apellido es el de mi mamá, es un apellido que llama la atención, segundo apellido es McClung. Por como lo pronunciamos, por como se escribe y bueno los rasgos y al saber que mi mamá es de Estados Unidos. Siempre ha sido</b></p>		
---	--	--

FM 2, marzo de 2022, videollamada de zoom

<p>Me llamo Patricia y tengo 36 años. Yo vivo en Tumbalá, Chiapas. Trabajo como auxiliar de seguridad pública. Hablo <u>el</u> <u>lengua chol</u> y español.</p> <p>Pues allí es un pueblo chico y toda hablamos lengua chol. <u>pocas habla</u> en español <u>y desde que nací sigo viviendo en esta comunidad.</u></p>	<p>6. Identidad</p> <p>4. Prácticas lingüísticas</p> <p>3. Migración</p>	<p>1.4 Educación en red</p> <p>6.2 Construcción de la identidad</p>
--	--	---



<p>Pues más que nada <u>mis hija</u> le hablo en español y me contestan en español. Pues para mi es bonito que hable. <u>Hay ciudades que cuando van a ir a presentar examen en para lengua indígena y ese examen bien en chol y logra pasar, quedan como profesionista de lengua indígena.</u></p> <p>Pues las estrategias ahí para que aprendan ah libro, cuentos para que aprendan bien en chol y la vez bien en español, <u>pues aquí, casi la mayoría habla lengua chol y tzeltal.</u></p> <p>Pues <u>mi niñas</u> tiene 4 y 5 y van a escuela bilingüe.</p> <p><u>Pero aquí casi la mayoría de la gente habla lengua indígena, pocas veces habla en español.</u></p>	<p>5. Competencias interculturales</p> <p>4.4 Estrategias utilizadas para transmitir la(s) lengua(s)</p>	
--	--	--

FM8, marzo de 2022, intercambio de mensajes de WhatsApp.