

## La formación de profesores de lenguas desde la perspectiva intercultural crítica. Talleres de español lengua segunda y extranjera (ELSE) y talleres de lenguas y culturas de inmigración

**Natalia Ricciardi**  
**Carolina Tramallino**  
**Thalita Camargo Angelucci**  
**María Cecilia Postiglione**

### **Natalia Ricciardi**

Universidad Nacional de Rosario,  
UNR, Córdoba, Argentina

E-mail: natalia.ricciardi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2258-445X>

### **Carolina Tramallino**

Instituto Rosario de Investigaciones en  
Ciencias de la Educación, CONICET-  
UNR, Córdoba, Argentina

E-mail: carolinatramallino@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4760-7005>

### **Thalita Camargo Angelucci**

Instituto Rosario de Investigaciones en  
Ciencias de la Educación, CONICET-  
UNR, Córdoba, Argentina

E-mail: thacamarg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0158-7953>

### **María Cecilia Postiglione**

Universidad Nacional de Rosario,  
UNR, Córdoba, Argentina

E-mail: mceciliapostiglione@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2892-7329>

Recibido em: 13/05/2023

Aprovado em: 02/08/2023

### **Resumen**

Este artículo aborda la experiencia de un proyecto de extensión universitaria radicado en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Desde una perspectiva intercultural crítica y decolonial de la educación (Castro-Gómez, 2007; Quijano, 1992; Walsh, 2010), el objetivo principal de esta iniciativa es favorecer la inclusión de comunidades migrantes en diferentes ámbitos sociales y promover condiciones para una convivencia libre de actitudes de discriminación racial, lingüística y cultural. En lo que atañe a la dimensión lingüística, asumimos una perspectiva glotopolítica (Arnoux, 2010; Del Valle; Rodrigues; Celada, 2021). En primer lugar, discutimos las características de la perspectiva intercultural y decolonial en la formación docente (Kubota, 2004) y destacamos la necesidad de abordar la problemática étnico-racial en Argentina (Loango, 2021). En segundo lugar, abordamos la experiencia de formación de talleristas argentinas que desarrollan el Taller de Español para la Inclusión Ciudadana y la oscilación orgullo lingüístico – inseguridad lingüística (López García, 2013) que se manifiesta en el proceso de creación de material didáctico situado. A continuación, sistematizamos algunas características sociolingüísticas del kreyòl de Haití para analizar las ideologías lingüísticas (Schieffelin; Doucet, 1994), especialmente las que subyacen a la diáspora haitiana en Argentina respecto del kreyòl y del francés y de su enseñanza como segunda lengua en el Taller de Kreyòl y Cultura Haitiana. Finalmente, reflexionamos sobre los diferentes procesos de comprensión de lo intercultural y de apropiación de la lengua a ser enseñada por parte de voluntarios y talleristas argentinos y haitianos. Las conclusiones muestran que es necesario incorporar una perspectiva plurilingüe e intercultural crítica en la formación docente, y sienta las bases para próximos programas de enseñanza de lenguas.

**Palabras clave:** Español como lengua segunda y extranjera. Interculturalidad crítica. Formación de profesores.



## Resumo

### **A formação de professores de línguas desde a perspectiva intercultural crítica. Oficinas de espanhol como língua segunda e estrangeira (ELSE) e oficinas de línguas e culturas de imigração**

Este artigo aborda a experiência de um projeto de extensão universitária radicado na Universidade Nacional de Rosario, Argentina. A partir de uma perspectiva intercultural crítica e decolonial da educação (Castro-Gómez, 2007; Quijano, 1992; Walsh, 2010), o objetivo principal desta iniciativa é favorecer a inclusão de comunidades migrantes em diferentes âmbitos sociais e promover condições para uma convivência livre de atitudes de discriminação racial, linguística e cultural. No que tange à dimensão linguística, assumimos uma perspectiva glotopolítica (Arnoux, 2010; Del Valle; Rodrigues; Celada, 2021). Em primeiro lugar, discutimos as características da perspectiva intercultural e decolonial na formação docente (Kubota, 2004) e destacamos a necessidade de abordar a problemática étnico-racial na Argentina (Loango, 2021). Em segundo lugar, abordamos a experiência de formação de praticantes argentinas que desenvolvem a Oficina de Espanhol para a Inclusão Cidadã e a oscilação entre o orgulho linguístico e a insegurança linguística (López García, 2013) que se manifesta no processo de criação do material didático situado. A seguir, sistematizamos algumas características sociolinguísticas do kreyòl de Haiti para analisar as ideologias linguísticas (Schieffelin; Doucet, 1994), especialmente as que subjazem à diáspora haitiana na Argentina em relação ao francês e ao kreyòl e seu ensino como segunda língua na Oficina de Kreyòl e Cultura Haitiana. Finalmente, refletimos sobre os diferentes processos de compreensão da interculturalidade e da apropriação da língua a ser ensinada por parte dos voluntários e praticantes argentinos e haitianos. As conclusões mostram que é necessário incorporar uma perspectiva plurilíngue e intercultural crítica na formação docente, e senta bases para futuros programas de ensino de línguas.

## Palavras-chave:

Espanhol como língua segunda e estrangeira; Interculturalidade crítica; Formação de professores.

## Abstract

### **The training of language teachers from a critical intercultural perspective. Spanish second and foreign language workshops (ELSE) and immigration languages and cultures workshops**

This article is part of a university extension project. It presents the experience of Spanish as a Second and Foreign Language (ELSE for its Spanish acronyms) in the city of Rosario, Argentina. The main objective of this initiative is to promote the inclusion of migrant communities and promote conditions for coexistence free of attitudes of racial, linguistic and cultural discrimination assuming a decolonial and intercultural perspective (Castro-Gómez, 2007; Quijano, 1992; Walsh, 2010). As for the linguistic dimension, the project takes a glotopolitical perspective (Arnoux; Del Valle, 2010; Del Valle; Rodrigues; Celada, 2021). Firstly, we discuss the characteristics of the intercultural and decolonial perspective in teacher training (Kubota, 2004,) and highlight the need to address the ethnic-racial problem in Argentina (Loango, 2021). Secondly, we discuss the training experience of Argentine volunteers who develop the Spanish Workshop for migrant communities and the oscillation between linguistic pride – linguistic insecurity (López García, 2013) that manifests itself in the process of creating situated didactic material. Then, we systematize some sociolinguistic characteristics of Haitian Kreyòl to analyze the linguistic ideologies (Schieffelin; Doucet, 1994) in the Haitian diaspora in Argentina regarding Kreyòl and French and their teaching as a second language. Finally, we reflect on the different processes of intercultural understanding and language appropriation by Argentine and Haitian volunteers in their experiences of teaching their language. The conclusions show that it is necessary to incorporate a multilingual and intercultural perspective in teacher training and lay the foundations for future language teaching programs.

## Keywords:

Spanish as a second and foreign language; Critical interculturality; Teacher training.

**Abstrè<sup>1</sup>****Fòmasyon profesè lang yo nan yon pèspektiv kritik entèkiltirèl. Atelye panyòl kòm dezyèm lang e etranje (ELSE) epi Atelye lang ak kilti imigrasyon**

Atik sa enskri nan kad yon pwojè agrandisman inivèsitè e pou ekspoze eksperyans atelye(seminè)espayòl kòm dezyèm lang e lang etranjè (ELSE) pou gwoup migran ak refijye ki sòti Ayiti ki rive nan vil Rosario, Argentina. Kote seminè yo ap fèt, yo mete ansanm patisipasyon pwofesè ak etidyan k ap etidye pòtigè, fransè, italyen, lèt ak syans Edikasyon nan Inivèsite Nasyonal nan Rosario. Objektif prensipal inisyativ sa se favorize enklizyon kominote migran yo nan diferan milye sosyal yo kounye a nan pèspektiv dekolonyal kritik entèkiltirèl (Castro-Gómez, 2007; Quijano, 1992; Walsh, 2010) e pwomouvwa kondisyon pou viv ansanm lib de atitud diskriminasyon rasyal, lengwistik ak kiltirèl. Nan sa ki gen rapò ak dimansyon lengwistik la, yo asire yo gen yon pèspektiv "glotopolítica" (Arnoux; Del Valle, 2010; Del Valle; Rodrigues; Celada, 2021). Pwojè sa òganize nan de (2) objektif: yon kote, atelye ansèyman espayòl pou yon enklizyon sitwayèn; yon lòt bò, atelye metodoloji pou ansèyman kilti e lang Ayisyen an. Defi anseyan sa ki enplike listwa pwofesyonèl (CV) e entèraksyon nan sal klas la konstiti kòm yon espas ouvè pou fòmasyon fiti pwofesè lang yo ki patisipe volontèman. Egalman, sa fè nou revize pwopozisyon editoryal ELSE yo ki egziste pou destinatè (moun k ap resevwa yo) ki lwen gwoup imigre yo e prezante konsekans demann pou fè yon materyèl didaktik ki bon ak yon pwogram ki gen yon dire detèmine. Konklizyon yo montre li nesèsè pou entegre anseyan yo e etabli baz yo pou pwochen pwogram ansèyman lang yo.

**Mo kle yo:**

Espayòl kòm dezyèm lang e lang etranjè. Kritik entèkiltirèl. Sitiyasyon aprantisaj.

**Introducción**

En este artículo<sup>2</sup> nos proponemos problematizar la formación de profesores de lenguas desde una perspectiva descolonial e intercultural crítica. Las experiencias de formación de profesores que aquí describiremos se enmarcan en un proyecto de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina)<sup>3</sup> en el que se busca, desde una perspectiva pluricultural y plurilingüe, concientizar sobre las comunidades migrantes de la región a fin de problematizar diversas situaciones de racismo y discriminación. El proyecto convoca a estudiantes, graduados, docentes y funcionarios de la universidad para desarrollar diferentes instancias de formación; por un lado, talleres de español para la inclusión ciudadana de inmigrantes haitianos y, por otro, talleres de lengua kreyòl y cultura haitiana destinados a ciudadanos de la región<sup>4</sup>. Estos espacios tienen como fin no solo enseñar las lenguas sino también promover

<sup>1</sup> Agradecemos la colaboración del profesor Rene M. Leandre Luis G. en la traducción del resumen al kreyòl.

<sup>2</sup> Agradecemos especialmente la lectura atenta y los invaluable aportes de la Dra. Virginia Irene Rubio Scola, responsable del proyecto de voluntariado social universitario.

<sup>3</sup> Se enmarca en el desarrollo del proyecto de Extensión Universitaria "Lenguas e Integración" de la Facultad de Humanidades y Artes, aprobado en la convocatoria 2021 de Extensión y Territorio de la Universidad Nacional de Rosario y en la convocatoria 2021 de Voluntariado Social Universitario "Universidades Públicas Solidarias" de la Secretaría de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

<sup>4</sup> Agradecemos especialmente a los y las talleristas y voluntarias que desarrollaron los talleres de lengua kreyòl y cultura haitiana y de español para la inclusión ciudadana, protagonistas de las discusiones problematizadas en este artículo: Gustave China; Louis Frantz Junior; Caymitte Jean Gérard; Bonneau Hugues; Rene M. Leandre Luis G.; Castelle Joe Messeroux Ornella; Destin Jean Alex; Rosambert Rachel; Antoine Widmaer; Botti Catalina; Shocron Emilia; Palavecino Silvana; Pedroza Antonela; González Juliana; Stampella Roselen; de la Horra Milagros.

un intercambio intercultural fomentando el diálogo de saberes (Freire, 1975, 1982). Asimismo, la propuesta extensionista ha sido acompañada de seminarios de formación docente para fortalecer la perspectiva intercultural de los voluntarios docentes y no docentes que tienen a su cargo los talleres de lengua española y lengua kreyòl.

En este estudio nos proponemos indagar sobre ciertos supuestos que inciden en los procesos de formación mencionados. En líneas generales, la formación de docentes de lenguas extranjeras está atravesada por un multiculturalismo neoliberal y eurocéntrico (Kubota, 2004). Esto obstaculiza el reconocimiento de las diversas subjetividades que se convocan en un aula de lenguas y silencia las posiciones pluriculturales y situadas en las realidades culturales y sociolingüísticas de la región. Por otro lado, De Jesus Ferreira (2012) cuestiona el presupuesto de que la perspectiva multicultural sea intrínseca a la formación del profesor de lenguas. Creemos que las diversas propuestas de formación docente han desestimado esta dimensión y en ese sentido consideramos necesario fortalecer la formación de profesores desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2010), étnico racial, descolonial y situada que cuestione el currículum, los materiales didácticos y los contenidos, en los cuales predomina una concepción eurocéntrica.

En primer lugar, discutiremos los procesos de formación docente desde una perspectiva crítica, glotopolítica y descolonial. A continuación, daremos cuenta de los diferentes talleres desarrollados en el marco de la práctica extensionista, que involucran instancias de formación en las que se activan diferentes representaciones sobre las lenguas.

Como conclusión, mostraremos que la formación en lengua extranjera, especialmente aquella que tiene como destinatarios a ciudadanos en situación de movilidad, se enriquece sustancialmente cuando incorpora discusiones sobre identidad, raza, género, comunicación intercultural y relaciones de poder entre lenguas, variedades lingüísticas y hablantes.

### **Perspectiva descolonial e intercultural en la formación docente**

Desde una perspectiva descolonial de la formación docente identificamos, junto con Kubota (2004), que la enseñanza de lenguas extranjeras está afectada por el multiculturalismo neoliberal y eurocéntrico, lo que implica desconocer las diferencias y reproducir acríticamente los discursos que perpetúan las disparidades sociales y jerarquías raciales. En ese sentido, es necesario incentivar la formación en pedagogías descoloniales y étnico raciales que cuestionen presupuestos eurocéntricos instalados en la tradición de enseñanza de lenguas. En este campo, el paradigma intercultural se presenta como alternativa para reconocer la diversidad y fomentar la inclusión social de grupos minorizados, especialmente grupos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, es necesario discutir las diversas formas de entender la interculturalidad desde su incorporación en Latinoamérica.

Las políticas interculturales en el continente nacieron en los comienzos de la década de 1980 cuando se incorporó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como resultado de las políticas de plurilingüismo y multietnicidad promovidas por los Estados (Walsh, 2010, 2011). Sin embargo, en esta primera etapa, las prácticas interculturales se implementaron en una única dirección, esto es, desde la inclusión de las poblaciones históricamente subalternas al modelo político y educativo imperante. En otros términos, no se estableció una dinámica intercultural bidireccional, un verdadero diálogo de saberes, sino que los alumnos indígenas debieron relacionarse con la sociedad dominante y no lo contrario.

En la década de 1990 surgieron diferentes movimientos sociales junto a reclamos emancipatorios de reconocimiento de derechos (civiles, ciudadanos, laborales, lingüísticos) que consolidaron la necesidad de sostener políticas estatales de valoración de identidades étnico-raciales. Sin embargo, algunos autores (Kubota, 2004; Walsh, 2010) destacan que dichas políticas se configuraron como parte del proyecto neoliberal que, de esta forma, acabó por incorporar los sectores históricamente minorizados a la lógica del mercado capitalista, bajo el argumento de incluir la diversidad como una forma de garantizar la cohesión social y el control del conflicto. Esta tendencia para comprender la interculturalidad se enmarca en lo que se denomina interculturalidad funcional (Walsh, 2010, 2011; Tubino, 2005), que se enraíza conceptualmente en el reconocimiento de la diversidad por parte de los Estados. No obstante, esta diversidad es considerada en tanto problema que debe ser resuelto con políticas de inclusión que garanticen la inserción de culturas y minorías subordinadas a la estructura social imperante.

El siglo XXI fortalece esta tendencia de enfatizar políticas de inclusión a través de la promoción de la interculturalidad como forma de garantizar la cohesión social y controlar el conflicto pero siempre en beneficio de la “modernización, globalización y competitividad de ‘nuestra cultura occidental’ ya asumida como cultura propia latinoamericana” (Walsh, 2010, s/p.). No obstante, paralelamente, se fortalecen, en diversos países del continente, las políticas que buscan incorporar la diversidad en todas sus dimensiones con el objetivo de alcanzar una verdadera igualdad. Como ejemplo de ello, la autora menciona la experiencia de universidades interculturales en México y el diseño curricular bolivariano en Venezuela. Sin embargo, destaca que estas propuestas acaban reduciéndose a la incorporación de materias que traten lo “étnico” pero sin necesariamente pensar la educación como una co-construcción de saberes y epistemologías. En este sentido, lo intercultural se incorpora en tanto política sumatoria, “desde los márgenes”, como materia “especial” que no necesariamente cuestiona la estructura racial existente (Walsh, 2011, p. 7).

Esta tendencia se enraíza en la necesidad de entender que, en Latinoamérica, la independencia política no necesariamente implicó una independencia epistemológica. El caso de Brasil es paradigmático en tanto fue un príncipe portugués quién proclamó la independencia del país (1822) tornándose su primer dirigente. De acuerdo con Walsh, existe cierto poder colonial interno, una colonialidad del poder y del

saber, una forma de control que radica en las formas de entender el mundo, el conocimiento y las jerarquías establecidas de acuerdo al origen de esos saberes. La colonialidad se erige sobre una base tripartita: la del poder, que implica un modelo de dominación moderno capitalista; la del ser, relacionada a la subjetividad y a los controles corpóreos; y la del saber, precisamente implicada con las epistemologías y relaciones entre discursos y conocimiento (Castro-Gómez, 2007). A su vez, la modernidad es la otra cara de la colonialidad (Castro-Gómez, 2007; Quijano, 1992; Walsh, 2011). Es allí que cobra relevancia la pedagogía descolonial como un proceso continuo mediante el cual se pueden generar perspectivas críticas. En consonancia con este pensamiento, asumimos la importancia de sostener aprendizajes inter epistémicos. La interculturalidad crítica reconoce la existencia de una estructura colonial-racial histórica para incorporar la diversidad a partir de las demandas de los pueblos y culturas históricamente minorizados, en otras palabras, se construye “desde abajo”.

Con respecto a la dimensión cultural en la formación de profesores de lenguas, como ya mencionamos, De Jesus Ferreira (2012, p. 83) cuestiona el presupuesto de que la promoción del multiculturalismo es intrínseca al aprendizaje de lenguas extranjeras, alimentando la representación de que el profesor de idiomas es multicultural por naturaleza. Es necesario cuestionar estos presupuestos y desarrollar en la clase, de forma explícita y transversal, la competencia intercultural. Un abordaje intercultural y situado deberá incorporar miradas críticas que incluyan la revisión permanente de presupuestos eurocentristas y consideren la multiplicidad de saberes originarios del continente americano y la presencia de afro descendencias y sus saberes ancestrales.

La negación de una problemática étnica y racial en Argentina ha prevalecido durante años contribuyendo al ocultamiento de las poblaciones afrodescendientes y esto repercute en el ámbito educativo, en la elaboración de material didáctico de enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera (en adelante, ELSE) y tiene implicancia en las prácticas de enseñanza a inmigrantes y refugiados afrodescendientes. La perspectiva descolonial nos permite reflexionar sobre los valores transmitidos y las representaciones socioculturales vehiculizadas que sostienen las desigualdades étnico-raciales, la exclusión y el racismo (Loango, 2021).

Asimismo, identificamos que los manuales de enseñanza de español que circulan en Argentina están destinados a un estudiante que se encuentra en contexto de turismo o de intercambios académicos o laborales. En estos manuales prevalecen imágenes relacionadas con grupos raciales blancos y situaciones de comunicación propias de prácticas de la clase media (por ejemplo: en el restaurante, en el aeropuerto, búsqueda de trabajo en condiciones de garantía de derechos laborales, viajes por el interior de Argentina). Estas representaciones de la enseñanza de español pueden ser entendidas a partir del concepto de fetiche lingüístico (Bein, 2020). Se trata de representaciones sociolingüísticas que confieren a las lenguas el estatus de fetiche en términos de mercancía forjada como objeto de consumo. En este sentido, el mercado construye

el producto que tiene mayores posibilidades de venderse; por lo tanto, los valores de la sociedad burguesa se reflejan en los materiales que venden, en este caso, la variedad hegemónica de la lengua española en la región. Este *modus operandi* del mercado editorial excluye realidades de inmigración con otras subjetividades y características, resultado de situaciones de vida diferentes.

Por otra parte, en los audios y diálogos que los manuales proporcionan como modelo de uso de la lengua reconocemos un hablante nativo de español rioplatense ideal y homogéneo. Este “hablante nativo idealizado” (Von Esch; Motha; Kubota, 2021) es imaginado con ciertas características: es un hablante blanco, escolarizado, pertenece a la clase media y habla un español “estándar”, lo cual juega un papel fundamental para perpetuar la hegemonía blanca y consecuentemente sus modelos de interacción, formas de pensamiento, actitudes y presupuestos culturales. De acuerdo con Von Esch, Motha y Kubota (2021), la variedad estándar y la ideología a ella asociada en lenguas mayoritarias se vincula con la supremacía blanca y el poder colonial. Este perfil de hablante nativo es promocionado por publicidades que venden cursos de idiomas cuya promesa es enseñar a hablar como nativos. De hecho, en un estudio sobre los discursos en folletos publicitarios de institutos de idiomas de la provincia de San Pablo (Brasil), se identificó como problemática didáctica el anclaje en un modelo tradicional de enseñanza “conservando, entre otros, el mito del hablante nativo (en el caso de las lenguas extranjeras) y del saber gramatical, centrado en contenidos” (Coracini, 2007, p. 245, traducción nuestra). Esta tendencia se traslada como huella formativa en la propuesta de enseñar las lenguas desde una perspectiva contrahegemónica, como veremos más adelante. Asimismo, el hablante nativo también es idealizado en los manuales que sostienen el objetivo de alcanzar un bilingüismo ideal lo cual genera, muchas veces, frustración en los estudiantes.

Nuestra perspectiva de análisis responde a una mirada glotopolítica con el fin de problematizar la relación entre lenguaje y sociedad y develar las ideologías lingüísticas que se materializan en representaciones sociolingüísticas (Arnoux; Del Valle, 2010). Estas se manifiestan en discursos en los procesos de elaboración del material y en las decisiones tomadas por el grupo de talleristas de español y de kreyòl sobre el modelo de lengua a enseñar.

### **Formación docente en español para la inclusión ciudadana**

Como mencionamos en la introducción, nuestra propuesta didáctica de español como segunda lengua para inmigrantes y refugiados, “Español para la Inclusión”, se realiza en el marco de un proyecto de Extensión que convoca a diferentes claustros de la Universidad y a miembros de la sociedad civil. Enmarcados en la corriente crítica de la Extensión (Consejo Directivo Central, 2009), estas prácticas buscan generar en todos los actores involucrados la reflexión crítica y la acción transformadora de la comunidad, en este caso en la ciudad de Rosario, Argentina.

El grupo de talleristas para la enseñanza de ELSE fue conformado por docentes y voluntarias de

diversas carreras, cuya mayoría no contaba con formación docente específica de ELSE. Por lo tanto, se generó un espacio de formación y discusión acerca de la lengua o variedad de lengua española a enseñar y se activaron representaciones ideológicas sobre el español rioplatense.

Con respecto a las ideologías lingüísticas que acompañaron el proceso de evolución del español rioplatense, López García (2015) manifiesta que en la actualidad permanecen dos tipos de representaciones sobre la lengua hablada en nuestro país:

...las representaciones actuales sobre la lengua nacional [...] están sustentadas por el orgullo lingüístico, por un lado, y la inseguridad ante un ideal lingüístico tomado como referencia, por otro; ambas concepciones acompañan las políticas lingüísticas en Argentina y tienen vigencia en la conciencia de los hablantes (López García, 2013, p. 79).

Las permanentes tensiones derivadas de la polarización purismo hispánico/ valorización de los regionalismos se han manifestado desde la conformación del estado nacional. La masiva llegada de inmigrantes a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX y con ellas, sus diversas lenguas y dialectos fueron considerados una amenaza para el proyecto nacionalista de consolidación de la lengua nacional. La creación de la Academia Argentina de Letras en 1931, asociada a la Real Academia Española (RAE), prohibió en las radios el uso del lunfardo y contribuyó para la configuración de ideologías negativas en torno al español rioplatense “teñido” de términos del lunfardo.

López García (2015), señala la influencia que aún hoy ejerce España en la construcción de representaciones de las diferentes variedades americanas, lo cual provoca permanentes tensiones entre la reafirmación de una norma lingüística propia que goza de prestigio y su rechazo, debido a la distancia de la “norma de origen”.

La Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP) llevada adelante desde finales del siglo XX hasta nuestros días por la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) ha consolidado una tercera tendencia ideológica aparentemente conciliatoria, la de un español transnacionalizado o *neutro* (Ricciardi, 2021).

Estas ideologías contradictorias se manifiestan en tensión en los procesos de apropiación del español que las voluntarias consideran más adecuado para enseñarse. Por un lado, algunas de ellas optaban por la variedad peninsular, tanto en actividades que tuvieran en cuenta las conjugaciones verbales como en textos de lectura y análisis. Otras se afirmaban en su identidad rioplatense a través de la opción dialectal en propuestas de audios, textos y consignas. El primer grupo de docentes voluntarias incluía las formas flexivas verbales correspondientes al “tú” de la segunda persona y seleccionaba textos escritos por autores españoles en donde se hallaban términos que no se utilizan en la comunidad lingüística propia de los estudiantes (por ejemplo: “¿Quién os ha enviado este paquete?”, “plátanos”). Además, elaboraban ejercicios con el uso del modo imperativo tuteante -que difiere en gran medida del español rioplatense, como, por ejemplo, “tú, suelta” frente a “vos, soltá”-, lo cual generaba confusiones y provocaba dificultades

en los estudiantes.

Por otro lado, el segundo grupo de voluntarias elegía, exclusivamente, el voseo característico de Argentina tanto en consignas y paradigmas verbales como en la selección de textos notoriamente anclados en la variedad y cultura rioplatense. Incluso, proponían actividades que ponían de relieve el uso del lenguaje inclusivo, sin la oposición de género dada en la alternancia de los morfemas -o y -a.

Estas posturas dicotómicas frente a qué lengua debía ser aprehendida en las clases trascendieron las prácticas docentes y se hicieron presentes, también, en las elecciones que realizaban los propios aprendientes de español en sus exposiciones y producciones. En efecto, en las situaciones en que debían realizar una exposición en el marco de una actividad de evaluación, optaban por el español peninsular. En cambio, en las interacciones verbales entre compañeros o bien, en las situaciones en que se dirigían a las profesoras y realizaban preguntas, utilizaban el voseo, lo cual devela una clara relación diglósica entre las dos variedades.

Por otro lado, la experiencia nos llevó a reflexionar sobre las representaciones activadas tanto por talleristas como por los estudiantes sobre el modelo de hablante de español idealizado. La concepción de hablante nativo como un mito influye en la construcción identitaria del profesor nativo y del no nativo, puesto que el modelo es siempre ideal y, por lo tanto, intangible. De ese modo, invertir esa lógica en la formación de profesores de lenguas extranjeras incorporando, por ejemplo, audios de hablantes no nativos de español, es uno de los aportes que ofrecen las experiencias contrahegemónicas, como la que presentamos en este artículo. El lenguaje es heterogéneo por naturaleza; por ende, el plurilingüismo se presenta “como estrategia de supervivencia para enfrentar la inseguridad lingüística fruto de la imposición de formas del decir sobrevaloradas, que afectan la actuación profesional en contextos entre-lenguas.” (Angelucci; Pozzo, 2021, p. 3).

### Taller de metodología de la enseñanza de la lengua extranjera

Si bien el kreyòl es lengua mayoritaria en Haití puesto que es hablada casi por el cien por ciento de los habitantes, su estatus frente al francés es menor. La élite de ascendencia francesa es bilingüe pero prioriza el francés, lengua que se consolidó durante la época de la colonización y era hablada por los colonos y la élite, mientras que el kreyòl era hablado por los esclavos. En este sentido:

La lengua criolla haitiana se ha visto embestida por la sociolingüística burguesa, que a toda costa ha tratado, en forma desmedida, de socavar el papel histórico y social que ha tenido la verdadera y única lengua materna de este pueblo. Conceptos discriminatorios tales como “lengua degenerada”, “francés acriollado”, “dialecto” o “patois”, etc. han sido manipulados contra la lengua haitiana (Martínez Gordo, 1996, p. 63).

Si bien el surgimiento del kreyòl está relacionado a los *pidgins*, esta lengua ha atravesado diversos y complejos procesos de normativización y, actualmente, es la lengua criolla con el nivel más alto de

estandarización en relación a otras lenguas criollas (Valdman, 2015). El kreyòl cuenta tanto con una Academia de la Lengua y gramáticas como con diccionarios bilingües (Prophète, 2003) y monolingües (Vilsaint; Heurtelou, 2009). Esta instrumentalización del kreyòl es resultado de un proceso de normativización que adopta el criterio fonológico de ortografía en detrimento del criterio etimológico, lo cual lo distancia del kreyòl hablado por la minoría bilingüe (kreyòl - francés) de Haití que ostenta el poder político y económico (Valdman, 2015). La naturaleza fonológica de la ortografía del kreyòl no permite una representación única como en francés. En efecto, existen estudios que destacan la complejidad del proceso de estandarización llevado a cabo por la Academia de Kreyòl (Valdman, 2005, 2015)

De acuerdo con Bonenfant (2011), se observan hoy en el territorio haitiano diferencias dialectales. Existen por lo menos tres principales variedades: el dialecto del sur, el dialecto del norte y el dialecto del oeste (este último incluye la capital, Puerto Príncipe). Las variedades del norte y del sur tienen menos influencia del francés y mantienen grandes diferencias con respecto a la variedad del oeste en términos léxicos (García León, 2011).

La dinámica de convivencia y confrontación entre lenguas se traduce en relaciones jerárquicas de poder, especialmente en países como Haití donde la coexistencia del francés y el kreyòl se sostiene en representaciones ideológicas diferentes. Si bien la estandarización es considerada como una ideología que sostiene la legitimidad de lenguas mayoritarias desde instituciones formales que garantizan simbólicamente su valor social, este proceso también afecta a las lenguas minoritarias que, irónicamente, toman la estandarización en tanto ideología de legitimación y reproducen los mecanismos de la lengua del opresor (Walsh, 1998). No obstante, Gal e Irvine (1995) consideran que en los casos de lenguas minoritarias la estandarización no se reduce a una ideología, sino que se trata de una ideología de diferenciación. En ese sentido, en términos lingüísticos, entendemos que el proceso de estandarización del kreyòl se constituye en una estrategia de diferenciación del francés y lo hace a través de la adopción del criterio fonológico de normativización, proceso que se ha llevado a cabo con desacuerdos y tensiones durante los últimos ochenta años. Sin embargo, por este mismo motivo, esta lengua es frecuentemente vinculada a la idea de que es primitiva, simple, fácil, probablemente por carecer de inflexiones verbales de tiempo, persona y número. Por otro lado, existe la creencia errónea de que el kreyòl es un “dialecto” del francés, en su acepción más ligada al sentido común, como término subsidiario de “lengua”. Sin embargo, el kreyòl es un sistema lingüístico particular e independiente del francés, tal como el francés es diferente del latín (Saldivia Jara, 2018).

Los debates en torno al complejo proceso de estandarización del kreyòl derivan en discursos dicotómicos y contradictorios originados en hechos históricos que impactan en la conformación de la identidad nacional. Estos discursos discuten en qué medida el francés, la lengua de la colonia, está representada en la ortografía del kreyòl (Schieffelin; Doucet, 1994). Dichos debates se sostienen en dos

ideologías que se tensionan de forma permanente: aquella que reivindica la independencia política, ideológica y lingüística a través de la elección por el criterio fonológico de estandarización que se distancia del francés y aquella que prioriza el criterio etimológico aproximando el kreyòl al francés.

*Orthographic debates when situated within the broader framework of language ideology - the cultural beliefs that underlie the language practices, choices, and attitudes of a people - can be seen as articulating historically grounded tensions between groups that do not hold equal shares in the social and political system (Schieffelin; Doucet, 1994, p. 187).*

Como se deriva de la cita, las ideologías lingüísticas, aquellas representaciones culturales que subyacen a las prácticas, elecciones y actitudes lingüísticas de un pueblo, atraviesan los procesos de estandarización ortográfica y articulan tensiones históricas entre grupos cuya representatividad es muy disímil en lo que concierne al poder político y económico. A su vez, de acuerdo con estas autoras, los debates ortográficos y las ideologías a ellos asociadas no se limitan a consideraciones nacionales sino que también repercuten en las representaciones identitarias de la diáspora haitiana, más allá de las fronteras de Haití.

En efecto, los debates en torno a la ortografía del kreyòl y a las ideologías subyacentes se trasladaron a las instancias de formación docente de los talleristas haitianos quienes manifestaron actitudes contradictorias al momento de tomar decisiones sobre la lengua kreyòl y la forma de enseñarla. Este grupo estaba conformado en su totalidad por personas migrantes provenientes de diferentes regiones de Haití<sup>5</sup>, con diversos recorridos educativos, radicadas en la ciudad de Rosario desde hace diez años o más, quienes no poseían conocimientos ni formación respecto a la didáctica o enseñanza de lenguas. Mientras que algunos de ellos, en su recorrido escolar en Haití, habían sido objeto de diferentes grados de discriminación lingüística por hablar kreyòl, otros habían transitado por una educación formal en la que la lengua kreyòl era materia obligatoria. Asimismo, algunos provenían de hogares bilingües en los que se priorizaba el francés, mientras que otros provenían de familias monolingües (kreyòl). Estas vivencias determinaron no solo sus representaciones o reflexiones sobre la lengua materna, sino también sus reflexiones metalingüísticas que influyeron de diferente forma a la hora de determinar los contenidos a enseñar, las elecciones léxicas, la ortografía o las traducciones al español.

El taller de metodología de la enseñanza de la lengua y la cultura, que se desarrolló en encuentros semanales, de manera presencial, a lo largo de un año (2021-2022), tuvo como objetivo reflexionar sobre determinadas nociones y contenidos relativos a la didáctica de la lengua. Como primera instancia, se indagó sobre las representaciones en torno al saber docente y las experiencias positivas y negativas que habían vivenciado en tanto estudiantes, para tomar conciencia de la incidencia de la experiencia escolar en la

---

<sup>5</sup> Es prácticamente un consenso hoy la existencia de al menos tres variedades dialectales en Haití (la del norte, la del sur y la del oeste) y otras tantas variedades sociolectales -el kreyòl afrancesado (*fransize*), el kreyòl vulgar (*gwo*), el kreyòl delicado (*swa*)- y las diversas representaciones sociales asociadas a estas variedades. Ver Schieffelin y Doucet (1994).

práctica docente. También se trabajó con el concepto de cultura, su enseñanza y la reflexión sobre la cultura haitiana. Complementariamente, se abordó la enseñanza de contenidos lingüísticos, pragmáticos, la comprensión y producción textual y la corrección en el aula.

Uno de los objetivos del Proyecto de Extensión fue recuperar los saberes del colectivo migrante como punto de partida para el desarrollo de prácticas interculturales. En otras palabras, se desarrolló el taller de enseñanza del kreyòl mediante un proceso dialógico de intercambio de saberes. En el transcurso de la formación, los talleristas debieron llevar adelante un proceso de apropiación de la lengua kreyòl y de legitimación como detentores de un saber a ser enseñado.

Estas prácticas se relacionan con el concepto de etnoeducación desarrollado por Walsh (2011) en tanto práctica pedagógica o proceso educativo que parte desde lo “propio”, de la construcción de identidades, cuestiona el sistema y persigue un cambio en la estructura de poder racial-colonial, en pos de la autonomía de los pueblos afro, indígenas y campesinos (Walsh, 2011). Los procesos de etnoeducación presentan, de acuerdo con las nociones de Juan García discutidas en Walsh (2011, p. 4) tres momentos (“casa adentro”, “casa afuera” y “casas ajenas”<sup>6</sup>). Consideramos pertinente discutir aquí dos de ellos.

Por un lado, la esfera “casa adentro”, que es entendida como un proceso interno de auto reconocimiento de los pueblos, de sus propios valores y saberes. En ese proceso, los pueblos buscan recuperar y reivindicar conocimientos considerados por la cultura hegemónica como poco prestigiosos o “des-conocimientos”. Estos saberes, presentes en comunidades indígenas o afrodescendientes, se encuentran en la cultura oral, en los ancestros, en los sabios, en la memoria colectiva; saberes epistémicos que conforman la cosmovisión de un grupo social. Por otro lado, la esfera “casa afuera” se refiere a la actitud de intervenir en las prácticas formativas y en el sistema educativo hegemónico vigente. De acuerdo con Walsh, la esfera “casa adentro” debe “transgredir” e “interrumpir en el sistema hegemónico”, “descolonizar desde lo afro a la educación oficial” (2011, p. 6), esto es, transformar la sociedad desde las culturas y lenguas subalternas con el objetivo de interculturalizar la educación, generar conciencia e identidad étnica.

Esta dinámica se advierte en la experiencia aquí relatada con el colectivo migrante haitiano por el proceso de apropiación de la lengua materna como objeto de enseñanza, en tanto representa una acción glotopolítica de intervención en la realidad sociolingüística de la ciudad de Rosario.

## Consideraciones finales

La formación docente en general, y la de profesores de lenguas en particular, se enraíza en una fuerte tradición eurocéntrica que no reconoce la diversidad situada en Latinoamérica. Destacamos la

---

<sup>6</sup> Walsh (2011, p. 8-9) refiere al proceso de casas ajenas cuando las políticas dirigidas a la inclusión de pueblos minorizados provienen de grandes organismos internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo, la Comisión OEA para los Derechos Humanos o la Fundación Ford, por ejemplo) y sirven a los intereses capitalistas.

necesidad de incorporar una mirada que responda al plurilingüismo situado en nuestra región y que asuma una interculturalidad crítica para no reproducir relaciones de fuerza hegemónicas que perjudiquen a culturas y pueblos minorizados (población originaria, migrante y afrodescendiente). Es necesario reformular las relaciones, estructuras y dispositivos de poder que reproducen la desigualdad y las formas de minorizar. La interculturalidad crítica se entiende en términos de reconceptualización de las estructuras sociales, los saberes, las formas de pensar, sentir y vivir en el marco de un proyecto político, social y epistémico. Esto significa abordar los conceptos de lenguas y culturas en sus dimensiones socio-históricas, reconociendo el aspecto glotopolítico de la enseñanza de lenguas para promover una posición igualitaria ante la valorización de la lengua meta y la lengua de origen. En la experiencia discutida en este artículo, la convivencia entre el español en su variedad rioplatense como la lengua mayoritaria del país receptor y el *kreyòl ayisyen* como la lengua del colectivo inmigrante, diversificó las posiciones y, simultáneamente, multiplicó las tensiones en el marco de las decisiones sobre las lenguas por parte de talleristas y alumnos.

Desde una perspectiva glotopolítica, los procesos de formación y de apropiación de las lenguas que se enseñan están atravesados por ideologías lingüísticas. En las experiencias de formación aquí discutidas, marcadas por el diálogo intercultural, se manifestaron diferentes procesos de comprensión de lo intercultural y de apropiación de la lengua a ser enseñada por parte de voluntarios y talleristas. Por un lado, las voluntarias del taller de español oscilaban entre la adopción del español peninsular (que consideraban más aprehensible por parte del inmigrante), y la apropiación del español rioplatense y situado. Por otro lado, los talleristas haitianos fluctuaban entre la adopción de un modelo prescriptivo (marcadamente alejado del francés) como forma de legitimar una lengua en proceso de reivindicación y otras posturas que se mantenían más próximas al francés y a tradiciones escolares antiguas. Las posturas más vinculadas al prescriptivismo tanto en español como en *kreyòl* se remontan al esencialismo que acompañó los procesos de conformación de los Estados en el siglo XIX vinculados a la ideología de un Estado, una nación, una lengua. La opción por el criterio fonológico del *kreyòl* revela un posicionamiento reivindicatorio en tanto se aleja de otras variedades de esta lengua más próximas al francés. Asimismo, opera un juego de resonancias identitarias que se activa en este grupo representativo de la diáspora haitiana a partir del proceso de apropiación de su lengua materna como lengua legítima a ser enseñada en otro país, Argentina, territorio en el que el francés tiene una tradición de lengua de prestigio.

En cuanto a la elaboración de material crítico y situado que deconstruye tradiciones y discursos hegemónicos, consideramos que la concepción de hablante bilingüe idealizado y el mito del hablante nativo impactan en la construcción identitaria tanto de profesores como de alumnos generando modelos inalcanzables, por ser ideales e intangibles. En ese sentido, la incorporación de modelos de hablante de español no nativos genera en los alumnos identificación y empatía para con subjetividades semejantes, sujetos que también atravesaron la experiencia de aprender una segunda lengua.

Cuestionar la lógica hegemónica de formación de profesores permite repensar la selección de contenidos y la elaboración de material didáctico a fin de formar hablantes interculturales y plurilingües que combatan actitudes de discriminación y glotofobia. Por lo tanto, sostenemos la necesidad de repensar el material didáctico para la enseñanza de ELSE a partir de la consideración de las necesidades de inmigrantes y refugiados desde un abordaje que refuerce la perspectiva étnico-racial, de derechos humanos y de género y, además, cuestione el bilingüismo ideal y la supremacía blanca en los modelos de interacción para construir propuestas genuinamente contrahegemónicas.

En investigaciones anteriores hemos observado un déficit en las instancias de formación docente en lenguas extranjeras y escasas en español lengua segunda o extranjera que, al desestimar problemáticas vinculadas a los procesos de inmigración y de integración regional, carecen de propuestas concretas y situadas en la realidad política y educativa de la región y sus demandas. La ausencia de políticas lingüísticas que fortalezcan la enseñanza de español es evidente en los planes de estudio de profesorado argentinos (Tramallino, 2015).

Estamos atravesadas por el colonialismo desde nuestros orígenes y eso determina gran parte de nuestras prácticas y modelos de pensamiento. El propio currículo escolar con el cual nos formamos ha excluido las diversidades y ha reproducido acríticamente modelos eurocéntricos y epistemologías hegemónicas reforzando los relatos que mostraban nuestra sociedad como si fuera homogénea y ocultaban la influencia afrodescendiente en la conformación del Estado (Loango, 2021). Es fundamental asumirlo para comprender que las decisiones de índole crítica implican no solo enfrentar un permanente cuestionamiento de nuestro propio accionar, sino también poner en práctica el diálogo de saberes como constitutivo de las sociedades realmente igualitarias.

Finalmente, concluimos que las instancias de prácticas extensionistas situadas para estudiantes de carreras de formación docente son fundamentales. Esto significa potenciar las acciones en contextos de inmersión en donde los sujetos puedan desarrollar prácticas docentes y, fundamentalmente, comprometerse con un cambio social. Con la propuesta aquí presentada esperamos aportar a procesos críticos descoloniales que favorezcan al constante diálogo intercultural en la formación docente en lenguas en la región.

## Referencias

ANGELUCCI, Thalita Camargo; POZZO, María Isabel. Enseñanza de lenguas y el mito del hablante nativo. **Pro-Posições**, v. 32, p. 1-19, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES> Acceso en: 11 mar. 2022.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in context**, n. 7, v. 1, p. 1-24, 2010.

BEIN, Roberto. Las lenguas como fetiche. Conferencia/Material de cátedra de Sociología del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. **Anuario de Glotopolítica**, 2020. Disponible en:

<https://glotopolitica.com/2020/10/13/las-lenguas-como-fetiché/> Acceso en: 2 jun. 2022.

BONENFANT, Jacques L. History of Haitian-Creole: from pidgin to lingua franca and English influence on the language. **Review of higher education and selflearning**, v. 4, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-91. Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf> Acceso en: 7 dic. 2021.

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. **Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio**. Resolución n. 5. Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. 27 oct. 2009.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DE JESUS FERREIRA, Aparecida. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012.

DEL VALLE, José; RODRIGUES, Fernanda C.; CELADA, María T. En torno de una perspectiva glotopolítica: diálogos, investigaciones, acciones. **Caracol**, n. 20, p. 18-29, 2021. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/180344> Acceso en: 6 dic. 2021.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1975.

GAL, Susan; IRVINE, Judith. The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies Construct Difference. **Social Research Winter**, n. 62, v. 4, p. 996-1001, 1995.

GARCÍA LEÓN, David L. Las lenguas criollas del Caribe: Orígenes y situación sociolingüística, una aproximación. **Forma y función**, n. 24, v. 2, p. 41-67, 2011.

KUBOTA, Ryuko. Critical Multiculturalism and Second Language Education. *In*: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Eds.), **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 30-52.

LOANGO, Anny Ocoro. El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales. Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. **Revista Interedu**, v. 1, n. 4, p. 41-68, 2021.

LÓPEZ GARCÍA, María. No sos vos, soy yo: la identidad lingüística argentina como conflicto. *In*: LAURIA, Daniela y GLOZMAN, Mara (Eds.), **Lengua, historia y sociedad**. Aportes desde diversas perspectivas de investigación lingüística. Mendoza: Editorial FFyL UNCuyo y SAL, 2013. p. 77-91.

LÓPEZ GARCÍA, María. **Nosotros, vosotros, ellos**. La variedad rioplatense en los manuales escolares. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

MARTÍNEZ GORDO, Isabel. La oralidad: bastión de la identidad cultural haitiana. **Anuario Oralidad, lenguas, identidad y memoria de América**, n. 8, p. 62-65, 1996.

PROPHÈTE, Joseph M. **Diksyonè Ayisyen-Franse, Dictionnaire Français-Haïtien**. Montréal, Port-au-Prince: Editions Konbit, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponible en: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> Acceso en: 20 nov. 2021.

RICCIARDI, Natalia. **La enseñanza de español lengua extranjera en Argentina y el uso de materiales didácticos**: análisis de las representaciones identitarias de la lengua y sus usuarios en manuales de ELE. Tesis de Especialización, Facultad de Humanidades y Artes, UNR: 2021. Disponible en: [https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/22934/RICCIARDI%20NATALIA\\_Especializaci%3%b3n%20en%20Adquisici%3%b3n%20de%20ELE\\_Tesis%20final.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/22934/RICCIARDI%20NATALIA_Especializaci%3%b3n%20en%20Adquisici%3%b3n%20de%20ELE_Tesis%20final.pdf?sequence=3&isAllowed=y) Acceso en: 20 dic. 2021.

SALDIVIA JARA, Ana. **Análisis fonético fonológico segmental del criollo hablado por inmigrantes haitianos en la provincia de Concepción**. Tesis de magíster en lingüística aplicada. Universidad de Concepción. 2018. Disponible en: <http://152.74.17.92/handle/11594/673> Acceso en: 3 jun. 2021.

SCHIEFFELIN, Bambi B.; DOUCET, Rachele Charlier. The “real” Haitian Creole: Ideology, metalinguistics, and orthographic choice. **American ethnologist**, v. 21, n. 1, p. 176-200, 1994.

TRAMALLINO, Carolina. La enseñanza del español como lengua extranjera en los planes de estudio de profesorado argentinos. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Letras. **A palavrada**, n. 8, p. 9-15, 2015.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, 1, p. 24-28, 2005.

VALDMAN, Albert. L’Akademi Kreyòl Ayisyen et la standardisation du créole haïtien. **Études Créoles**, v. 33, n. 1, p. 40-63, 2015. Disponible en: [http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/Etudes\\_Creoles/valdman.pdf](http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/Etudes_Creoles/valdman.pdf) Acceso en: 23 jun. 2022.

VALDMAN, Albert. Vers la standardisation du créole haïtien. **Revue française de linguistique appliquée**, n. 10, v. 1, p. 39-52, 2005.

VILSANT, Féquière; HEURTELOU, Maude. **Diksyonè Kreyòl.Vilsen**. Temple Terrace, FL: Educa Vision, 2009.

VON ESCH, Kerry Soo; MOTHA, Suhanthie; KUBOTA, Ryuko. Race and language teaching. **Language Teaching**, n. 53, v. 4, p. 391-421, 2020.

WALSH, Catherine. **Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial**. Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes. CEDET, Lima, Perú, 7, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, p. 75-96, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, n. 3, v. 30, p. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. **Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia**, p. 119-128, 1998.