

Lingüística
Vol. 40, 2024
ISSN 2079-312X en línea
DOI: 10.5935/2079-312X.20240014

**LA EDUCACIÓN DE MIGRANTES DOMINICANAS EN MONTEVIDEO,
URUGUAY: UN ACERCAMIENTO A LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN LAS
ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS PÚBLICAS**

A EDUCAÇÃO DE MIGRANTES DOMINICANAS EM MONTEVIDÉU, URUGUAI: UMA
ABORDAGEM DAS ATITUDES LINGUÍSTICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS
PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS

THE EDUCATION OF DOMINICAN MIGRANTS IN MONTEVIDEO, URUGUAY: A
LOOK AT LINGUISTIC ATTITUDES IN PUBLIC SCHOOLS

Ana Sánchez-Muñoz
California State University, Northridge
ana.sanchezmunoz@csun.edu
0009-0009-4742-2546

Mónica Da Silva Ramos
Universidad de la República, Uruguay
dasilvamon@gmail.com
0000-0003-2522-4716

Mariana Viera Cortázar
Universidad de la República, Uruguay
mariviera.21@gmail.com
0009-0003-7985-9036

Resumen

Dado que la lengua es el vínculo de las relaciones sociales, una brecha lingüística puede contribuir al aislamiento y discriminación de las poblaciones minoritarias y migrantes. En este trabajo se analizaron las actitudes lingüísticas hacia poblaciones migrantes en el ámbito educativo en la capital uruguaya. En concreto, se examinó el trasfondo lingüístico del alumnado procedente de la República Dominicana, sus experiencias en el contexto educativo, y sus expectativas en cuanto a la educación formal. Se consideraron también las actitudes del personal docente hacia estudiantes no uruguayos, además de su preparación y disponibilidad para educar a un alumnado cultural y lingüísticamente diverso en centros educativos públicos de Montevideo y área metropolitana. Asimismo, se realizó una búsqueda de noticias publicadas en diversos medios relacionadas con la educación de migrantes.

Los resultados arrojan luz sobre la correspondencia entre las actitudes y los comportamientos lingüísticos en el ámbito educativo y el conflicto que se puede generar en situaciones de contacto cuando existe desigualdad entre los diferentes hablantes de una comunidad.

Palabras clave: Lengua y migración; actitudes lingüísticas; migración dominicana en Uruguay; educación de migrantes.

Resumo

Dado que a língua é o vínculo das relações sociais, uma lacuna linguística pode contribuir para o isolamento e a discriminação das populações minoritárias e migrantes. Neste trabalho foram analisadas as atitudes linguísticas em relação às populações migrantes no campo educacional na capital uruguaia. Especificamente, foram examinadas a formação linguística dos estudantes da República Dominicana, suas experiências no contexto educacional e suas expectativas em relação à educação formal. Também foram consideradas as atitudes do corpo docente em relação aos estudantes não uruguaio, além de sua preparação e disponibilidade para educar estudantes cultural e linguisticamente diversos em centros educacionais públicos de Montevideu e da região metropolitana. Da mesma forma, foi realizada uma busca por notícias publicadas em diversos meios de comunicação relacionadas à educação dos migrantes.

Os resultados esclarecem a correspondência entre atitudes e comportamentos lingüísticos no campo educacional e o conflito que pode ser gerado em situações de contato quando há desigualdade entre os diferentes falantes de uma comunidade.

Palavras-chave: Língua e migração; atitudes linguísticas; migração dominicana no Uruguai; educação de migrantes.

Abstract

Since language is the bond of social relations, a linguistic gap can contribute to the isolation and discrimination of minority and migrant populations. This work analyzed the linguistic attitudes towards migrant populations in the educational field in Uruguay. Specifically, this study examined the linguistic background of students from the Dominican Republic, their experiences in the school context, and their expectations regarding formal education. The analysis included the attitudes of the teaching staff towards Dominican students and considered their preparation and availability to educate culturally and linguistically diverse populations in public education centers in Montevideo and its metropolitan area. Additionally, a search was conducted to gather any news published in various media outlets related to the education of migrants.

The results shed light on the correspondence between linguistic attitudes and behaviors in the educational field and the conflict that may occur in situations of linguistic contact when there is inequality between the different speakers of a community.

Keywords: Language and migration; linguistic attitudes; Dominican migration in Uruguay; migrant education.

Recibido: 10/07/2024

Aceptado: 21/10/2024

1. Introducción

1.1. Contexto migratorio y movilidad humana en Uruguay

En la última década, las dinámicas de movilidad humana han cambiado radicalmente. Uruguay, que solía ser principalmente un país emisor, ahora también es un país de tránsito y asentamiento para migrantes y refugiados, lo que refleja un cambio en los patrones de movilidad a nivel regional. Estos cambios se observan tanto en los datos estadísticos como en los espacios urbanos y rurales donde se concentran los migrantes. La presencia de idiomas, acentos y estilos de vida poco comunes hasta el momento crea espacios de contacto que, por un lado, enriquecen y, por otro, desafían a la sociedad uruguaya.

Tradicionalmente, la mayoría de los extranjeros en Uruguay provenían de Argentina y Brasil, debido a dinámicas fronterizas, familias binacionales y formas de ocupación estacional. Sin embargo, desde 2013 ha aumentado la población originaria de países latinoamericanos no limítrofes, destacándose República Dominicana, Cuba y Venezuela. Para 2017, los venezolanos superaron a los argentinos en número de residencias otorgadas.

En 2019, se registró un incremento del 60,9% en la población migrante en el país, impulsado por la llegada de personas de origen caribeño y latinoamericano, en particular de Venezuela, Cuba y República Dominicana (Koolhas *et al.*, 2017). Según los datos del Censo 2023 del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023), aproximadamente el 3% de la población uruguaya es de origen extranjero. Entre 2012 y 2023, las principales nacionalidades de los migrantes que llegaron al país fueron: Venezuela (27%), Argentina (22%) y Cuba (20%).

Asimismo, el Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia (OMIF, 2022) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, con base en la Encuesta Continua de Hogares 2019, señala que, del total de 32.411 migrantes recientes (nacidos en el extranjero y que llegaron a Uruguay hace menos de cinco años), el 25% son niñas, niños y adolescentes menores de 17 años. Por otro lado, el 11% de los 62.483 migrantes antiguos (nacidos en el extranjero y que llegaron a Uruguay hace más de cinco años) también pertenecen a este grupo etario (OMIF, 2022).

Este aumento en la migración ha planteado varios desafíos para garantizar condiciones adecuadas para el ejercicio de los derechos establecidos en la Ley de Migración, en igualdad de condiciones que la población nacional.

Las preocupaciones sobre el acceso a la vivienda, la salud, la educación y el trabajo en condiciones dignas han sido destacadas en la producción académica nacional (Uriarte, 2019) y en los medios de comunicación. Sin embargo, el tema del contacto lingüístico entre variedades del español no se ha estudiado adecuadamente. Es especialmente importante examinar cómo las jerarquías lingüísticas reproducen dinámicas de poder que afectan a las poblaciones más vulnerables, particularmente a niños, niñas y adolescentes en contextos educativos.

1.2. Contexto educativo

En relación con el acceso a la educación, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2023) estableció que, en 2020, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), informó que fueron matriculados en Educación Inicial, Primaria y Especial, 5.755 estudiantes nacidos en el extranjero. Para 2022, los registros del Sistema de Gestión Unificada de Registros e Información (GURÍ) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) estimaba que 5.929 personas de origen extranjero estaban matriculadas en la educación inicial y primaria y especial de todo el país.

De acuerdo con los informes elaborados a partir de la Etnoencuesta de Inmigración (OMIF, 2020), es en los núcleos familiares de origen dominicano donde se encuentra una mayor prevalencia de hogares monoparentales (20,7%, frente a un 11,5% de origen peruano, y un 6% de origen venezolano). Las mujeres dominicanas son junto con las peruanas las que presentan mayores niveles de inactividad en el mercado de trabajo. En relación con el acceso a la vivienda, las personas dominicanas viven en un mayor porcentaje en pensiones (71,8%) y residen en menor porcentaje en viviendas "prestadas" (8.4%) en comparación con las otras nacionalidades estudiadas (Perú, Cuba y Venezuela).

Según los datos de la Etnoencuesta (OMIF, 2020), tan solo el 5% de las y los referentes adultos de origen dominicano que tienen niñas, niños y adolescentes dentro de su núcleo familiar poseen educación terciaria completa (frente a un 21% de la población de origen peruano, 34,6% de la población de origen cubano y un 49,5% de la población de origen venezolano). También es importante destacar que el porcentaje de asistencia escolar de la población dominicana es del 77,4% (OMIF, 2021). Las niñas, niños y adolescentes dominicanas son los que cuentan con un menor porcentaje de asistencia a un centro educativo entre los 3 y los 17 años de edad entre todos los orígenes considerados en la Etnoencuesta de Inmigración Reciente.

Las imbricaciones de desigualdades que atraviesa la población dominicana no son ajenas a la interpelación que nos hacemos en términos de producir conocimiento situado y comprometido que aporte a la toma de decisiones y al mejoramiento de las condiciones de vida de dicha población.

Finalmente, también es importante notar que nuestro trabajo si bien analiza el contexto educativo, no parte del sistema educativo formal. Nuestro contacto con las y los participantes no fue a través de las instituciones educativas y las entrevistas fueron realizadas fuera de las escuelas y liceos donde asisten o trabajan las y los participantes de este estudio.

Nuestra elección de realizar la investigación por fuera del marco del sistema educativo formal responde a la intención de crear un espacio de reflexividad donde puedan surgir sin censura o cohibición cualquier elemento que los participantes quieran compartir. Las decisiones adoptadas incorporan una perspectiva interseccional y nuestro sentir-pensar, arraigado en una reflexividad que reconoce las emociones en los procesos de investigación (Haraway, 1995; Harding, 1996; Guber, 2014).

1.3. Contexto lingüístico

Para examinar la integración social de las poblaciones migrantes, es fundamental dirigir una mirada crítica hacia los centros educativos tanto de instrucción primaria como secundaria, ya que el acceso a la educación es clave para el desarrollo personal, social y económico. La educación parte de un código lingüístico común, que no solo implica entender las bases del idioma (español), sino también comprender las actitudes y prácticas lingüísticas hacia y entre las personas migrantes que traen una modalidad lingüística (por ejemplo, español dominicano) distinta a la local (español uruguayo). Los movimientos migratorios juegan un papel fundamental en el contacto entre lenguas, o en nuestro caso, de variedades de una misma lengua. Utilizamos el término "variedad" para referirnos a una modalidad lingüística marcada por ciertos rasgos que son compartidos por una comunidad de hablantes conectados por factores sociales, geográficos o culturales. Las diferencias se reflejan en aspectos como vocabulario, entonación y pronunciación, y suelen ser más evidentes en el lenguaje hablado que en el escrito. El término "variedad" o más específicamente en este trabajo, "variedad dialectal" es una forma neutral de abordar estas diferencias, evitando la confusión y las connotaciones negativas que a menudo acompañan al concepto de "dialecto", el cual no siempre se define con criterios claros (Álvarez González, 2006).

El contacto entre variedades lingüísticas nunca ocurre de manera aislada del contacto cultural; siempre forma parte de él (Elizaincín, 2007). Por tanto, la propuesta de investigación sobre la integración escolar de los alumnos y las alumnas migrantes en Uruguay requiere examinar el contexto lingüístico, considerando tanto las actitudes lingüísticas de la sociedad uruguaya como la manera en que estas ideologías se reflejan en el ámbito educativo. La lengua es el vínculo de las relaciones sociales, y una brecha lingüística puede contribuir al aislamiento y la marginación de las poblaciones minoritarias y/o migrantes en los centros educativos.

1.3.1. Actitudes lingüísticas en Uruguay

Comprender las actitudes lingüísticas de una comunidad hacia su propia lengua es fundamental para analizar cómo se relacionan con otras lenguas o con variedades de la misma lengua que coexisten debido al contacto por migración o movilidad humana. Las ideologías lingüísticas establecen un marco que determina cuáles formas de hablar son consideradas "correctas", "prestigiosas" o "desviadas", lo que influye directamente en las actitudes de los hablantes.

Estas creencias son internalizadas por las personas, quienes desarrollan actitudes tanto positivas como negativas hacia ciertos idiomas y variedades (Bourdieu, 1991). A su vez, las actitudes lingüísticas afectan la manera en que los hablantes perciben y juzgan a los demás según su forma de comunicarse. Las percepciones lingüísticas están marcadas por las ideologías dominantes y las actitudes adoptadas, ya sea de manera consciente o inconsciente (Albury, 2020). En el ámbito educativo y en la integración de estudiantes migrantes, estas ideologías y actitudes pueden impactar la forma en que se valoran las lenguas y variedades que traen consigo los y las estudiantes. Esto puede influir no solo en la interacción en el aula, sino también en su éxito académico y en su inclusión social (Lippi-Green, 2012).

En el área de las actitudes lingüísticas en Uruguay, el trabajo de García de los Santos (2014) comprende un análisis amplio y exhaustivo tanto de las actitudes de los montevideanos hacia su variedad dialectal como hacia otras variedades del español. En su estudio, García de los Santos describe el grado de identificación de los hablantes de la zona metropolitana de Montevideo con sus variedades lingüísticas, incluyendo la lealtad a su propia variedad, sus creencias y prejuicios, y las actitudes lingüísticas hacia variedades diferentes de acuerdo con distintos géneros discursivos.

Sus resultados muestran una fidelidad a una "norma lingüística estándar", imaginada desde el español del Uruguay urbano o de aquel de España, al pensarse el español peninsular como el más correcto y deseable (García de los Santos, 2014). La preferencia por una variedad específica, en términos generales, es por la nacional, lo cual muestra un fuerte sentido identitario hacia la variedad propia, mientras que en segundo lugar aparece España. Interesante para nuestro estudio es que la variedad de español de la República Dominicana (RD), aparece hacia el final de una lista de países de Hispanoamérica y eso si es que se menciona por los hablantes encuestados (cf. García de los Santos, 2014: 1391-1394). Cabe señalar que es posible que la mayoría de los participantes encuestados no tengan una clara idea de cómo es el español de RD, ya que se menciona Cuba en varias ocasiones, pero no RD con la que comparte muchos rasgos lingüísticos por ser ambas variedades caribeñas antillanas del español.

Los motivos de estas preferencias lingüísticas son variados. Sin embargo, hay que resaltar que no se trata de las semejanzas que los hablantes perciben entre su variedad y la de otros países lo que explica sus gustos lingüísticos. De hecho, el país con el que más diferencias perciben los encuestados en el estudio de García de los Santos es precisamente España. Sin embargo, este es el país por el que más preferencia hay con respecto al gusto y a la norma.

Esto es muy importante ya que hay una identificación afectiva y simbólica que sitúa a España como el país donde se habla más "correctamente" y que se entiende como "correcta" una variedad con la cual se perciben diferencias importantes.

Estas ideologías lingüísticas forman parte de un imaginario de identidad nacional enmarcado dentro de "un patrón étnico-identitario normativo, calcado en la imagen del inmigrante europeo como constructor de la nación" (Uriarte y Montealegre, 2016: 29).

1.3.2. El español caribeño: Características lingüísticas

Desde el punto de vista lingüístico, se considera como variedad caribeña de español aquella hablada en tierras bañadas por el mar Caribe: El Caribeño Continental que incluye parte de las costas de México, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colombia y Venezuela; y el Caribeño Antillano situado en las islas hispanohablantes del Caribe: Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana (Moreno-Fernández, 2014: 235). A continuación, resumimos algunas de las características principales comunes a todas las islas donde se usa el español caribeño antillano.

En cuanto a la fonología (la pronunciación) se destaca la influencia del español canario y de la mitad sur de España. Entre los rasgos fonológicos más emblemáticos, cabe destacar los siguientes (Alvar, 1996):

- Elisión o lenición en las consonantes:
 - La realización de /-s/ aspirada como [h] a final de sílaba o antes de consonante. Generalmente también se aspira, elide o asimila con la consonante siguiente o precedente: *espíar* > [e:pi'a(r)].
 - Se suele perder el sonido de la /d/ intervocálica: *comido* > *comío*.
 - La consonante africada "ch"[tʃ] se fricativiza a "sh" [ʃ] en algunas zonas.
 - Elisión de líquidas. Por ejemplo la /r/ se elide ante cualquier palabra que comience con vocal y al final de la frase: *comer* > *comé* [ko'me].
 - La pronunciación de *j-g* /x/ como [h], que es general: *Los Ángeles* [lo'hãheleɣ].
- Delante de una consonante, la /l/ y /r/ se intercambian: *cobarde* > *cobalde*.
- Las vocales se nasalizan cuando están próximas a una consonante nasal, ésta se enmudece o bien se realiza como /ŋ/. Por ejemplo, en *San Juan* [sã'hwã] o [sãŋ'hwãŋ].
- La geminación de consonantes: *por donde* > *pod donde*.
- Reducción de palabras y sustituciones: *para* > *pa'*.
- La /r/ puede ser también convertida a [h]: *virgen* > *vihhen* ['bi'h:en].
- Yeísmo: <y> y <ll> suenan ambas como /j/.
- La pronunciación nasalizada de una vocal seguida por "n" o "m".
- La velarización de /n/ en todo final: *camión* > [ka'miõŋ].

Con respecto a la morfología y la sintaxis es notable el uso de diminutivos terminados en *-ico* e *-ica* (y no *-ito/a* ni *-illo/a*). Por ejemplo, *bizcochico* (diminutivo de "bizcocho"). En los rasgos sintácticos, los más destacados son:

- la inversión del sujeto en preguntas (por ejemplo: *¿Qué tú quieres?*)
- la tendencia a redundar el uso de los pronombres sujeto (*yo caminaba y yo escuchaba... ya tú sabes*)

- el uso explícito del pronombre sujeto delante de un infinitivo (*Para yo saberlo*)
- las estructuras con el verbo ser intensivo en preguntas: *¿Qué es lo que...?, ¿Cuándo es que...?, ¿Cómo es que...?, etc.*

Finalmente, gran parte del léxico del español caribeño proviene del andaluz, el extremeño, el canario y el taíno. Además, hay que destacar que el español caribeño ha incorporado léxico proveniente del inglés estadounidense y del Caribe anglófono, no solo por contacto geográfico, sino también por las profundas relaciones económicas, políticas y culturales. Según nos recuerda Domínguez Hernández (2017), esto se debe a que tanto Cuba como Puerto Rico fueron destinos de la inversión estadounidense, incluso desde la época del colonialismo español.

Este fenómeno se intensificó a partir de 1898, cuando ambos territorios insulares comenzaron a experimentar distintos tipos de dependencia política con respecto a su vecino del norte.

1.3.3. Actitudes y percepción del español caribeño y sus hablantes

En cuanto a la realidad sociolingüística del español caribeño, el marco de la raciolingüística es sumamente útil para comprender por qué históricamente se han valorado, en general, de manera negativa las variedades caribeñas por el resto del mundo hispanohablante. La raciolingüística es un enfoque teórico y metodológico que examina la relación entre lengua y raza, y cómo esta relación impacta otras áreas de la sociedad (Alim *et al.*, 2016; Rosa y Flores, 2017). Se basa en la sociolingüística y la antropología lingüística para explorar cómo las jerarquías lingüísticas posicionan a algunas lenguas como superiores a otras, y cómo las distinciones coloniales continúan dando forma a las ideologías lingüísticas y raciales contemporáneas. La raciolingüística también busca comprender los complejos significados e implicaciones del habla de un sujeto racializado, y cómo la relación entre raza y lengua impacta ámbitos como la política y la educación.

La asociación de raza, clase social, y lengua se entiende dentro de un contexto global heredado de jerarquías coloniales que posicionan lo "blanco", lo "afluente", y lo "urbano", como lo deseable y que por otro lado sitúan la negritud y la indigeneidad junto con los escasos recursos materiales como lo incivilizado e indeseable. En este contexto surgen ideologías lingüísticas que resultan en actitudes negativas hacia español caribeño.

Con frecuencia, en las regiones donde la población negra es o fue numerosa, se relacionan las variedades socialmente estigmatizadas con el elemento africano (Sobrino Triana, 2019). Numerosos estudios sociolingüísticos han demostrado que el español dominicano es el más menospreciado de todos, y que los propios dominicanos no tienen una buena opinión de su variedad, creyendo que es menos "correcta" que otras variedades habladas en España y América Latina (García *et al.*, 1988, Toribio, 2000; Alfaraz, 2002).

El bajo estatus socioeconómico de los inmigrantes dominicanos juntamente con las nociones prejuiciosas existentes hacia esta comunidad

tiene efectos negativos en la formación de la identidad y lleva a la inseguridad lingüística de las personas de origen dominicano (Suárez Büdenbender, 2010), especialmente perjudiciales entre niños/as y adolescentes.

1.4. Delimitación del estudio, objetivos y preguntas de investigación

En este trabajo examinamos las actitudes lingüísticas hacia estudiantes dominicanas en el ámbito educativo. En concreto, examinamos las narrativas de alumnas migrantes y cómo se comparan éstas con las del personal docente de liceos y otros centros educativos públicos de Montevideo y área metropolitana. Además, recopilamos noticias publicadas en diversos medios relacionadas con la educación de migrantes, con el objetivo de obtener un panorama general sobre los discursos sobre esta población.

En este estudio nos enfocamos en una región específica de Uruguay y en una población migrante en particular. Aunque Uruguay se compone de 19 departamentos, cada uno con sus propios municipios y particularidades culturales, incluyendo diferencias lingüísticas, hemos decidido centrarnos en Montevideo. Como capital y principal centro urbano del país, Montevideo es el motor económico, cultural y educativo de Uruguay, y cuenta con la infraestructura más desarrollada del país. Esto la convierte en un destino atractivo para residentes y migrantes en busca de mejores oportunidades y una mayor calidad de vida.

Nos interesa particularmente la población migrante, específicamente femenina, proveniente de la República Dominicana (RD) por varias razones: (1) El notable incremento de migrantes de la RD en 2013 y 2014 (MIDES, 2017) y que además consta con un perfil más feminizado que otras poblaciones migrantes (Prieto Rosas *et al.*, 2022); (2) Esta población enfrenta una mayor vulnerabilidad debido a la precariedad, la racialización y la falta de conocimiento por parte de la comunidad receptora acerca de sus necesidades y características específicas. Como ejemplo de esta vulnerabilidad, desde 2015, los migrantes dominicanos deben tramitar una visa para ingresar a Uruguay, siendo los factores económicos la principal causa de su migración; (3) La elección de entrevistar a mujeres (niñas y adolescentes) se basa en la evaluación de las diversas dificultades que enfrenta este grupo. El tema de las mujeres migrantes surge como una cuestión emergente que requiere enfoques de género e interculturales en la interpretación de las comunicaciones mediáticas, ya que a menudo se expresan desde narrativas predominantemente androcéntricas y una perspectiva cultural occidental específica (Creighton, 2013).

Por un lado, los medios reflejan prejuicios y actitudes profundamente arraigados en el sistema de valores dominante (Rovetto, 2010) y tienen el potencial de ejercer violencia estructural al difundir ideas androcéntricas y etnocéntricas.

Compartimos algunas preguntas de investigación organizadas en relación a los tres actores de la sociedad uruguaya en Montevideo que definimos incluir en este estudio: estudiantes (origen RD), docentes, y medios de comunicación:

I. Estudiantes:

1. ¿Cuáles son las percepciones y expectativas de los/las estudiantes hacia la educación que están recibiendo en Montevideo y área metropolitana?
2. ¿Cuáles son las prácticas y sentidos que se construyen a partir de las variedades del español caribeño que utilizan los/las niños/as y adolescentes dominicanos?

II. Docentes:

1. ¿Cuáles son las percepciones y expectativas de los/las docentes hacia los/las estudiantes no uruguayos en Montevideo y área metropolitana?
2. ¿Cómo afectan las ideologías lingüísticas de los/las docentes a los procesos educativos de la población estudiantil dominicana?

III. Medios:

1. ¿Cuál es el discurso mediático acerca de la escolarización y educación de niñas/os y adolescentes migrantes?
2. ¿Se tiene en cuenta el aspecto lingüístico (i.e., el hecho de que aunque es el mismo idioma las diferencias dialectales son notables) en las noticias acerca de la educación de migrantes?

2. Metodología

Desarrollamos un estudio cualitativo preliminar y exploratorio donde utilizamos un muestreo de conveniencia (Patton, 2002) para seleccionar a las personas participantes. Llevamos a cabo una combinación de entrevistas a docentes y estudiantes, junto con la recopilación de noticias relacionadas con la población migrante. En cuanto a los docentes, realizamos entrevistas en centros de educación media en Montevideo y área metropolitana.

Las preguntas realizadas a los docentes abarcaron diferentes áreas tales como la experiencia de enseñar a un alumnado que incluye población migrante, y acerca de sus actitudes lingüísticas hacia variedades del español. Por ejemplo:

- ¿Has tenido que cambiar algo en tu forma de enseñar para llegar mejor a los estudiantes migrantes?
- ¿Es fácil entender la variedad de español de los migrantes de otros países hispanos en la escuela? ¿Sentís que se entiende bien su forma de hablar?

Con las estudiantes de origen dominicano desarrollamos un proceso de trabajo que se inició con un taller lúdico-creativo de participación libre en un centro de referencia para ellas, donde buscamos establecer una relación de conocimiento mutuo y confianza. Luego, con las interesadas en continuar desarrollamos entrevistas donde el guión abarcó áreas temáticas como: experiencia migratoria, cuerpo-género, experiencia educativa actual, pandemia y lenguaje. En el área del lenguaje que es objeto de este trabajo, se organizaron preguntas tales como:

- ¿Qué te resulta más curioso de la manera que habla aquí la gente?
 - ¿Has escuchado algún comentario acerca de la forma en que hablas?
- ¿Quién lo hizo? ¿Cómo te hizo sentir eso?
- ¿Te resultó difícil acostumbrarte a las formas de hablar en Uruguay?, ¿sentís que tenés que cambiar algo de tu forma de hablar para ser aceptada?
 - ¿Alguien te ha tratado de manera diferente a otros por tu forma de expresarte? ¿Qué pasó y cómo te hizo sentir?

Asimismo, reunimos noticias publicadas en distintos medios de la prensa escrita acerca de la educación de migrantes, con el fin de obtener una visión general de los discursos relacionados con esta población.

En cuanto al análisis de las entrevistas se realiza un análisis del discurso. Específicamente, para las entrevistas empleamos el Análisis Temático (AT), este es un método que se enfoca en identificar el significado de patrones en un conjunto de datos. Varios académicos han escrito sobre el AT (p. ej., Braun y Clarke, 2008). Se desarrolló en el campo de la psicología y se ha utilizado ampliamente en las ciencias sociales, conductuales y lingüística aplicada. El propósito de AT es identificar patrones de significado en un conjunto de datos que proporcionen una respuesta a la pregunta de investigación que se está abordando.

Los patrones se identifican a través de un proceso riguroso de familiarización con los datos, codificación de información, desarrollo y revisión de temas. Una de las ventajas es su flexibilidad. Puede adaptarse a preguntas relacionadas con las experiencias de las personas o las opiniones y percepciones de las personas.

Para las entrevistas a docentes, todos ellos voluntarios y adultos, obtuvimos su consentimiento informado. Para las niñas y adolescentes, al ser menores de edad, se implementó asentimiento y consentimiento informado de sus responsables legales (padres o tutores/as). Las entrevistas tienen una duración de entre cuarenta minutos y una hora y media y fueron analizadas para dilucidar los temas que surgieran relacionados a las actitudes lingüísticas, expectativas.

La siguiente tabla resume los datos analizados en este trabajo:

Entrevistada/o	Puesto educativo	Institución educativa	Sexo y edad
Profe 1	Adscripción (Bachillerato)	Liceo Montevideo	Mujer, 35 años
Profe 2	Docente (Ciclo básico)	UTU, Montevideo	Hombre, 58 años
Profe 3	Docente (Ciclo básico)	Liceo, Canelones	Mujer, 31 años
Profe 4	Adscripto, docente	Liceo, Montevideo	Hombre, 33 años
Profe 5	Docente de liceo	Liceo, Montevideo	Mujer, 56 años
Profe 6	Docente (Bachillerato)	UTU, Montevideo	Hombre, 29 años
Profe 7	Docente (Bachillerato)	Liceo, Montevideo	Hombre, 42 años
Profe 8	Docente (Ciclo básico)	Liceo, Canelones	Hombre, 36 años
Profe 9	Docente (Ciclo básico)	Liceo, Montevideo	Mujer, 42 años
Profe 10	Docente (Ciclo básico)	UTU, Montevideo	Hombre, 37 años
Profe 11	Docente (Ciclo básico)	Liceo, Montevideo	Hombre, 64 años
Profe 12	Adscripción	Liceo, Montevideo	Mujer, 48 años
Adolescente 1	Estudiante	2do Liceo, Montevideo	14 años
Adolescente 2	Estudiante	6to escuela, Montevideo	13 años
Niña 1	Sin escolarizar en Uruguay	Sin escolarizar al momento de la entrevista	11 años
Niña 2	Estudiante	4to escuela, Montevideo	11 años
Niña 3	Estudiante	3ero escuela, Montevideo	11 años
Niña 4	Estudiante	2do escuela, Montevideo	9 años

Tabla 1: Participantes entrevistados para este estudio: Docentes y estudiantes

3. Análisis y discusión

Las cuestiones lingüísticas que encontramos en las entrevistas tanto a profesores de liceos y otros centros educativos públicos en Montevideo coinciden con las reflexiones de las estudiantes en dos temas principales: (1) La percepción de la diferencia lingüística es tal que requiere “traducciones” o “repeticiones” para que tanto docentes como estudiantes uruguayos entiendan.

(2) La actitud negativa por parte de las y los docentes hacia un tono de voz más elevado el cual se percibe en las variedades caribeñas y que se interpreta como "gritos". (3) Inseguridad lingüística en las migrantes que se cuestionan sus habilidades comunicativas.

3.1. Repeticiones y traducciones

En los centros educativos, las niñas y adolescentes migrantes suelen enfrentar desafíos relacionados con las distancias culturales y lingüísticas. Narran que frecuentemente reciben comentarios sobre su acento y el uso de palabras que no se consideran "adecuadas" en el contexto local. Además, enfrentan malentendidos debido a los dobles sentidos de ciertas palabras y, en ocasiones, deben explicar el significado de términos específicos o ser "traducidas" por otras personas, ya sean docentes o amigas, para ser comprendidas adecuadamente. En nuestro análisis ambas estrategias, las repeticiones y las traducciones, refuerzan la idea de que las participantes son ininteligibles. La "traducción" da cuenta de que se jerarquiza el español local (uruguayo) como la norma. Los siguientes ejemplos tomados de nuestras entrevistas a estudiantes dominicanas, evidencian la promulgación de ideologías lingüísticas hegemónicas que posicionan la variedad dominicana como errada y la uruguaya como normativa (ejemplos 1-4):

1. Me pasó con un alargue, yo le digo al profe "¿me prestas la extensión?", nosotros le decimos extensión. El profe me dice "no te entendí, ¿me lo decís bien?", y se lo digo bien, y qué significa. (Adolescente, 14 años)

Este tema se recupera en las entrevistas a profesores de liceos y otros centros educativos públicos en Montevideo. Por ejemplo, una de las docentes entrevistadas relata un incidente sucedido con otra profesora en la que las ideologías lingüísticas claramente relegan al estudiante no uruguayo como incompetente en su propio idioma ("no entendés el español"), y por lo tanto posiblemente incapaz de aprender o ser enseñado:

2. De hecho, pasó una situación con la profe que [...], que los gurises claro, como que no entendían nada... Claro, como que la profe le tiró onda tipo: "No entendés el español y vas a entender el inglés" una cosa así, fue como bastante cruda la cosa. (Profesor 1)

La valoración de "decirlo bien" o la afirmación de "no entendés español" implica aceptar la nominación local y además dar explicaciones o fundamentar el supuesto "error". Aquí no sólo está en juego la diferencia de nominación del objeto, sino el contexto lingüístico que denota relaciones de poder. Aprender nuevas formas de hablar o nombrar a los objetos, no es algo negativo, por el contrario, podría ser un enriquecimiento lingüístico. Pero cuando estos aprendizajes están anclados en actitudes desvalorizantes o discriminatorias deriva en un padrón impuesto por un grupo privilegiado que considera como "error" aquello que es diferente.

Además, el tema de que se necesiten traducciones o explicaciones para ser comprendidas, sitúan a las niñas como externas al uso adecuado de la lengua, y las puede hacer sentir como fuera de lugar o blanco de burla, como se ve en el ejemplo 3:

3. Sí, la maestra a veces hace una traducción de lo que digo, si no queda claro. Y mi amiga S también me entiende. A veces algunos compañeros se ríen de mí, pero nada grave. A otros amigos que vinieron conmigo, ya ni les quedan palabras de Dominicana, hablan como uruguayos, va pasando el tiempo y se te pegan las palabras (Niña de 9 años).

El personal docente también expresa esta percepción de la otredad de las variedades caribeñas que puede crear una brecha comunicativa. Por ejemplo, uno de los profesores admite necesitar que le “repitan las frases”, aludiendo a la falta de familiaridad con estas variedades dialectales:

4. Por ejemplo, hay casos que, bueno, son con estudiantes, pero son de intercambio del cotidiano vivir, digamos, con cubanos, con algunos cubanos, pero no sé si es como a veces hablan rápido, como para adentro y que tengo que... que me repitan las frases, porque a veces me cuesta. (Profesor 4)

El hecho de requerir repetición o necesidad de “traducción” en el propio español puede tener sentido para ir ganando legitimidad y comprensión, pero también sitúa a las estudiantes en la trama de dificultades que quedan colocadas en las migrantes y no en los nativos que no logran comprender. Estas experiencias también incluyen la falta de legitimidad de ciertos temas de conversación en el entorno educativo uruguayo. Aspectos como la dimensión religiosa y expresiones lingüísticas particulares a menudo son objeto de burla, son censurados, o vistos de manera despectiva.

3.2. El tono de voz

Tanto las estudiantes como los docentes señalaron el tono de voz como un elemento de diferencia, con comentarios que sugieren que las estudiantes de RD necesitan bajar el tono de voz para adecuarse a las expectativas, como una de las estudiantes señala:

5. Prácticamente viste que acá todo es serio, tranquilo, no sé, más quieto, menos ruido. Nosotros somos de hablar fuerte pero no hablamos fuerte porque seamos maleducados, hablamos fuerte porque allá hay mucho ruido. Supuestamente es el país del caribe más ruidoso. Claro, me decían ‘baja la voz’. Y yo decía: ‘pero’, gritando les decía ‘pero si estoy hablando bajo’, ‘no’. Y ahí sí fui moderando un poquito pero con el tiempo. (Adolescente de 14 años)

Concordando con esta reflexión de la adolescente dominicana en el ejemplo 5, uno de los profesores menciona el tono de voz en “Centroamérica”, refiriéndose a la variedad caribeña antillana de Cuba y la República Dominicana, y que interpreta como “gritar.”

6. Por lo general, también, no me gusta la gente que grita mucho, pero eso por temas personales, y en realidad, sé que el Centro de América es como que se habla con un tono más alto, general. (Profesor 4)

La voz, desde un punto de vista técnico, es el resultado acústico de la vibración de las cuerdas vocales que, al pasar por la glotis y salir por la cavidad oral, genera sonido. No obstante, la voz es también una expresión de la individualidad de cada persona, comunicando estados de ánimo, emociones y actitudes, lo que enriquece la comunicación con un fuerte componente simbólico (Dovetto, 2012).

Por esta razón, ciertos parámetros acústicos como el volumen y la intensidad pueden ser evaluados no sólo objetivamente, sino también aportan información sobre la percepción e imagen del hablante (Pavez-Soto *et al.*, 2023). El tema de la percepción del tono de voz de las estudiantes dominicanas como elevado o demasiado alto es interesante pues se corresponda o no con la realidad, como expresara Caravedo: “en situación de migración es la percepción el elemento central que se pone en juego en el encuentro de exponentes de sociedades y culturas diversas, en la convivencia cotidiana, esto es, en el contacto lingüístico-social” (Caravedo, 2014: 257). No es nuestra intención realizar un análisis acústico para demostrar la veracidad de que las migrantes dominicanas hablan “más alto” que las y los uruguayos. Más bien, nos interesa resaltar cómo esta percepción por parte de los docentes puede conducir a actitudes negativas como se evidencia en la interpretación del tono de voz como “gritos” (evidenciado en el ejemplo 6).

3.3. Inseguridad lingüística

El desequilibrio de poder entre la variedad minoritaria y la nativa a menudo deriva en una inseguridad lingüística que perpetúa las jerarquías y asegura el prestigio de las variedades mayoritarias/nativas. En efecto, la inseguridad lingüística afecta particularmente a la población de RD en la diáspora, ya que el español dominicano ha sido generalmente muy devaluado y estigmatizado en el mundo hispanohablante, como se mencionó anteriormente (Toribio, 2000; Suárez Büdenbender, 2010).

En vista de las diferencias socioeconómicas y las disparidades raciales percibidas entre los inmigrantes dominicanos y la población nativa en Uruguay (Prieto Rosas *et al.*, 2022), las fronteras dialectales pueden además amplificar esta inseguridad lingüística en las niñas y adolescentes dominicanas. En los siguientes ejemplos (ejemplos 7-9) se evidencian la falta de confianza en las habilidades lingüísticas propias, y la acomodación al dialecto uruguayo, incluso a expensas de olvidar el vernáculo (ver ejemplo 9), para intentar “encajar” y no sobresalir.

7. [...] yo con los de Dominicana puedo hablar como así libre... como yo hablo... acá no... acá tengo que ... hablar pa que me entiendan... porque si hablo como yo hablo... no me van a entender” (Adolescente de 12 años).
8. Cuando hablo se dan cuenta que soy de Dominicana, porque hablo con el idioma...acento dominicano. Algunas palabras se me pegaron. Como el de "Yo" y el "ta" (Niña de 11 años)
9. Hay muchas formas de hablar que ellos utilizan como raras... ahora una amiga, que es como de barrio y dice "palabra" yo le digo que significa? Me dice, como firme, como bueno. Un amigo que tengo decía "de frente" ... y yo le decía ¿"de frente" qué? Explícame. Entonces muchas palabras que me parecen raras como que hay personas que me parecen raras que hablan así... a veces hablo como ellos... me resulta medio difícil, porque a veces quiero decir una palabra de allá de dominicana entonces tengo que acordarme. (Adolescente de 12 años)

Para finalizar, las entrevistas a docentes y estudiantes dominicanas arrojan luz sobre las percepciones y actitudes lingüísticas que debemos tomar en consideración como parte del proceso educativo de las poblaciones migrantes.

En concreto, la inseguridad lingüística exacerbada por malentendidos o desafíos léxicos e idiomáticos y la percepción de un tono de voz inapropiado pueden tener consecuencias nocivas en la educación de niñas y adolescentes de RD en Uruguay.

3.4. Medios de comunicación

Los medios desempeñan un papel fundamental en la construcción de discursos sobre las personas migrantes. En este caso, no buscamos hacer un análisis de los medios, sino compartir el relevamiento de algunas noticias para ofrecer un contexto general sobre la cobertura relacionada con esta población. Las noticias pueden presentar a un grupo o comunidad como víctima o como criminal; como aliado o como adversario; como miembro valioso de la sociedad, o por el contrario, como una carga y un problema que requiere control y vigilancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, a través del repositorio de noticias *MigraMedios* (Observatorio de Medios sobre Movilidad Humana en Uruguay), realizamos un relevamiento de las noticias vinculadas a educación, niñez y adolescencia, publicadas en medios uruguayos en el período que va del 2017 al 2023. De esta manera, pudimos observar como la mayor parte de noticias se concentran entre los años 2017 y 2019, siendo este intervalo donde se mencionan aspectos vinculados principalmente al aumento de matrícula de niños, niñas y adolescentes migrantes en educación primaria y secundaria. Ejemplo de lo anterior son titulares como: "Récord de estudiantes extranjeros en el sistema público" (El País, 2019), "Más de 2.000 nuevos estudiantes provenientes del extranjero comienzan las clases en liceos públicos" (La Diaria, 2019), "Hay 48% más extranjeros en las escuelas del Centro" (El País, 2018), y "El boom de inmigrantes llegó al liceo" (El País, 2017).

Posterior a este período, disminuyen significativamente los titulares relacionados a la educación, lo cual se puede vincular, entre otras cosas, a la emergencia sanitaria por el COVID19. No obstante, se recuperan algunas noticias sobre la integración de la infancia y adolescencia migrante en los últimos años. A modo de ejemplo: "La escuela pública como refugio de los niños venezolanos: el 40% no hace actividades extracurriculares y la quinta parte manifiesta malestar emocional" (El Observador, 2023), y "Migrar hacia Uruguay porque los padres lo decidieron" (El País, 2022).

En cuanto a la referencia de aspectos lingüísticos, podemos mencionar dos noticias en particular que hacen alusión al tema: "Cuando 'concha' dejó de ser un pan dulce" (El Observador, 2018), donde se hace referencia a la polisemia de las palabras en las variedades del español, las confusiones y dificultades que esto conlleva, y "El boom de inmigrantes llegó al liceo", donde recuperamos la siguiente declaración de la subdirectora del liceo Rodó, que hace mención a esta diversidad de significados rescatándolo como una oportunidad educativa:

A pesar de que la mayoría de los inmigrantes del liceo Rodó son latinos, "cada tanto hay alguna confusión lingüística y los alumnos involucrados suelen aclararlo: En mi país se dice así...", contó la subdirectora Lemes.

Lejos de ser un obstáculo, "para los docentes es una oportunidad de abordar aspectos culturales y de profundizar en las diferencias". (El País, 2017).

En general, las escasas noticias en cuanto a la educación de migrantes, e incluso la ausencia de alusiones a la diversidad lingüística que ofrecen los estudiantes del Caribe, nos da pistas de que no es un tema en el punto de mira de los medios. La sociedad responde a noticias sensacionalistas que recogen temas de seguridad y criminalidad, a menudo asociadas a personas racializadas (dominicanas y otras) y presentadas como potencialmente peligrosas (Fossatti, 2017). Consideramos que es necesario sacar a la luz las realidades y necesidades educativas de la población dominicana, quien al ser invisibilizada en los medios y en el discurso de que "todos hablamos español", pueden no recibir la atención y recursos que merecen.

4. CONCLUSIONES

Este estudio ha examinado las percepciones y actitudes lingüísticas en el contexto educativo uruguayo, enfocándose en las experiencias de estudiantes migrantes provenientes de la República Dominicana. A través de entrevistas con docentes y estudiantes, se han identificado tres temas principales que destacan las dinámicas lingüísticas y sociales que afectan a esta población: la necesidad de repeticiones y traducciones, la percepción del tono de voz y la inseguridad lingüística.

En primer lugar, la necesidad de repeticiones y traducciones subraya las barreras lingüísticas que enfrentan las estudiantes dominicanas. Estas barreras no solo dificultan la comunicación, sino que también reflejan una jerarquía lingüística en la que la variedad uruguaya del español es considerada normativa. Esta situación impone una carga adicional sobre las estudiantes migrantes, quienes deben adaptar su habla para ser comprendidas, lo que puede resultar en sentimientos de exclusión y desvalorización. En segundo lugar, la percepción del tono de voz más elevado de las estudiantes dominicanas como "gritos" revela una falta de comprensión y aceptación de las diferencias culturales en la expresión oral. Esta percepción negativa puede llevar a actitudes despectivas por parte de los y las docentes y compañeras/os, lo que a su vez puede afectar la autoestima y la integración de las estudiantes en el entorno escolar. Finalmente, la inseguridad lingüística es un fenómeno recurrente entre las estudiantes dominicanas, exacerbada por las percepciones negativas de su variedad dialectal y las expectativas de conformidad con la norma lingüística local. Esta inseguridad no solo afecta su desempeño académico, sino que también tiene implicaciones para su identidad y sentido de pertenencia.

Los medios de comunicación también juegan un papel crucial en la construcción de discursos sobre las personas migrantes. Aunque en general se observa una escasa cobertura mediática sobre la diversidad lingüística y las experiencias educativas de los estudiantes caribeños, cuando se mencionan, los enfoques tienden a ser superficiales o sensacionalistas.

Es necesario un cambio en la narrativa mediática que reconozca y valore la diversidad lingüística como una oportunidad educativa y cultural.

Para líneas de investigación futura, consideramos necesaria mayor atención a la investigación de actitudes lingüísticas en contextos de educación de migrantes debido a su impacto en la integración social. Este trabajo se ha centrado en la población femenina procedente de RD, pero en futuras investigaciones, sería importante examinar las relaciones lingüísticas entre diferentes grupos étnicos y sociales dentro y fuera del aula. El lenguaje no sólo codifica la cultura, sino que también actúa como una herramienta esencial para participar en ella (Vygotsky, 1986). Las prácticas educativas que imponen un modelo lingüístico único tienden a suprimir las diversas formas de expresión de las identidades de adolescentes, niñas y niños. Esta imposición no solo limita su capacidad para expresar su identidad, sino que también las coloca en una posición de desventaja en la participación en los procesos educativos y culturales.

En definitiva, es imperativo que el sistema educativo uruguayo y la sociedad en general reconozcan y aborden estas dinámicas lingüísticas y sociales. Se requiere una mayor sensibilización y formación de los docentes para fomentar un entorno inclusivo que respete y valore la diversidad lingüística. Además, es fundamental promover políticas educativas que apoyen a las estudiantes migrantes, garantizando que reciban el apoyo necesario para superar las barreras lingüísticas y culturales.

Referencias Bibliográficas

- Albury, Nathan. 2020. Language attitudes and ideologies on linguistic diversity, en Andrea C. Schalley y Susana A. Eisenclas (eds.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*. Berlin/Boston, De Gruyter Mouton: 357-376 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/9781501510175-018>
- Alfaraz, Gabriela. 2002. Miami Cuban perceptions of varieties of Spanish, en Dennis Preston y Daniel Long (eds.), *Handbook of Perceptual Dialectology*, 2. Amsterdam, John Benjamins: 1-13.
- Alim, H. Samy, John R. Rickford, y Arnetta F. Ball. 2016. *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. New York: Oxford University Press.
- Alvar, Manuel. 1996. *Manual de dialectología hispánica: El español de América*. Madrid, Ariel.
- Álvarez González, Albert. 2006. *La variación lingüística y el léxico: conceptos fundamentales y problemas metodológicos*. Hermosillo, Universidad de Sonora.
- Braun, Virginia y Victoria Clarke. 2008. Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2: 77-101 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Caravedo, Rocío. 2014. *Percepción y variación lingüística: Enfoque sociocognitivo*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.

- Creighton, Helen. 2013. (De) construir la otredad: las mujeres inmigrantes en la prensa escrita española. *Revista de paz y conflictos*, 6: 78-106 [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205027536004>
- Domínguez Hernández, Marlen A. 2017. *Los problemas del español del Caribe (Hispanico) (Insular) y la identidad*. Academia Cubana de la Lengua. La Habana, Cuba.
- Dovetto, Francesca M. 2012. La voz del silencio en algunas figuras femeninas de la antigüedad clásica. *Limes*: 7-25 [en línea]. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/LimesSantiago/2012/no25/1.pdf>
- Elizaincín, Adolfo. 2007. Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico. *Lingüística*, 19, 1: 117-132.
- Fossatti, Leonardo E. 2017. Cocinando al migrante ideal – La construcción mediática de la figura del inmigrante contemporáneo en Uruguay. *Jornadas de Investigación de la Facultad de Información y Comunicación*. Universidad de la República, Uruguay [en línea]. Disponible en: <https://ji.fic.edu.uy/wp-content/uploads/2018/06/GT5-Fossatti-Fern%C3%A1ndez-COCINANDO-AL-MIGRANTE-IDEAL.pdf>
- García de los Santos, Elizabeth. 2014. Actitudes lingüísticas en Uruguay. Tensiones entre la variedad y la identidad, en Ana Beatriz Chiquito y Miguel Ángel Quesada Pacheco (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5 [en línea]. Disponible en: <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/695>
- Guber, Rosana. 2014. *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires, IDES/Miño y Dávila.
- Haraway, Donna Jeanne. 1995. *Ciencia, "cyborgs" y mujeres*. Madrid, Cátedra.
- Harding, Sandra. 1996. *Ciencia y Feminismo*. Madrid, Morata.
- INE - Instituto Nacional de Estadística. 2023. *Censo 2023. Población preliminar: 3.444.263 habitantes*. Montevideo, INE [en línea]. Disponible en: <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes>
- Koolhas, Martín, Victoria Prieto y Sofía Robaina. 2017. *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Informe final*. Montevideo, MIDES [en línea]. Disponible en: <https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/76604/1/caracterizacion-de-las-nuevas-corrientes-migratorias-en-uruguay..pdf>
- Lippi-Green, Rosina. 2012. *English with an accent*. (2ª ed.). New York, Routledge.
- Moreno-Fernández, Francisco. 2014. *La lengua española en su geografía*. Madrid, Arco/Libros.
- OMIF - Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay. 2020. *Dinámicas familiares de las personas migrantes en la ciudad de Montevideo*. Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, OMIF, UNICEF [en línea]. Disponible en: https://bibliotecaunicef.uy/documentos/241_Dinamicas_familiares_migrantes_Montevideo.pdf

- OMIF - Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay. 2021. *Trayectorias educativas y acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en Montevideo*. Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales, OMIF, UNICEF [en línea]. Disponible en: https://bibliotecaunicef.uy/documentos/242_Trayectorias_educativas_migrantes_Montevideo_web.pdf
- OMIF - Observatorio de Movilidad, Infancia y Familia en Uruguay. 2022 [en línea]. Disponible en: <https://omif.cienciassociales.edu.uy/consulta-en-linea/>
- OIM - Organización Internacional para las Migraciones. 2023. *DTM (Matriz de Seguimiento de Desplazamiento): Educación y niñez migrante en Uruguay 2023*. Montevideo, OIM [en línea]. Disponible en: https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1461/files/reports/DTM%20Ronda%205%20Uruguay%20RESUMEN_f.pdf
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). London/New Delhi, Sage.
- Pavez-Soto, Iskra, Daniela Poblete-Godoy, Juan Ortíz-López, Monique Ap. Voltarelli, Pamela Villegas, Nicolás Grandón, Manuel Ansaldo, Andrea Molina, Giselle Leonelli, y Karen Andrades. 2023. Voces simbólicas y procesos de adaptación de las jóvenes migrantes haitianas en Chile. *Estudios Públicos*, 169: 7-39 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.38178/07183089/2008220103>
- Prieto Rosas, Victoria, Julieta Bengochea, Mariana Fernández Soto, Clara Márquez Scotti, y Camila Montiel. 2022. *Informe de resultados de la Etnoencuesta de Inmigración Reciente en Montevideo (ENIR 1, 2018)*. Montevideo, Udelar [en línea]. Disponible en: <https://omif.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2022/06/DT-UM-PP-07.pdf>
- Rosa, Jonathan y Nelson Flores. 2017. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective, *Language in society*, 46, 5: 621-647.
- Rovetto, Florencia Laura. 2010. La representación del trabajo de las mujeres en los medios de comunicación. El caso de las mujeres inmigrantes, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28, 4 [en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118913006>
- Sobriño Triana, Roxana. 2019. Estudio dialectológico perceptual de las Antillas Hispánicas. *Bergen Language and Linguistics Studies* 10, 1: 20 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1370>
- Suárez Büdenbender, Eva María. 2010. Comparing Dominican linguistic (in) security in the Dominican Republic and in the diaspora, en Claudia Borgonovo, Manuel Español-Echevarría y Philippe Prévost (eds.), *Selected proceedings of the 12th Hispanic linguistics symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project: 148-159.
- Toribio, Almeida Jacqueline. 2000. Language variation and the linguistic enactment of identity among Dominicans, *Linguistics* 38, 5: 1133-1159.
- Uriarte, Pilar y Natalia Montealegre. 2016. Entre el refugio y la inmigración: un plan de reasentamiento para personas de origen sirio en Uruguay, *Revista Encuentros Uruguayos*, IX, 2: 19-34.

- Uriarte, Pilar. 2019. Del dicho al hecho. Algunas consideraciones sobre la implementación de una política migratoria con perspectiva de derechos humanos, *Movilidad humana*: 38-51.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1986. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard Mass, Harvard University Press.

Nota

El 50 por ciento de este texto ha estado a cargo de Ana Sánchez-Muñoz, el 30 por ciento a cargo de Mónica Da Silva y el 20 por ciento por Mariana Viera.

Disponibilidad de los datos

Los datos han sido recogidos por las autoras y no están disponibles de manera pública.

Nota de aceptación

Este texto ha sido aceptado para publicación por el único Director-Editor de la revista, Adolfo Elizaincín, quien ha actuado de acuerdo a lo establecido en la "Declaración de comportamiento ético" de la revista *Lingüística* (https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/Declaracion_comp_etico.pdf), primer párrafo del capítulo "Obligaciones del Director-Editor". A esta declaración deben adherir, explícitamente, el Director-Editor, los árbitros y los autores.