

## LENGUA-LUGAR Y LENGUA-HOGAR: APORTES TEÓRICOS PARA ABORDAR LA MOVILIDAD HUMANA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

*House-language and home-language:  
Theoretical contributions to study human mobility in educational contexts*

Thalita Camargo Angelucci<sup>a</sup> 

**Resumen.** El propósito de este trabajo es brindar aportes teóricos para ampliar el abordaje de problemáticas migratorias en contextos educativos. Estos aportes atañen a la dimensión lingüística que afecta los sujetos que transitan espacios de formación social y académica en contextos entre lenguas. Las experiencias de extrañamiento frente al modo de hablar de un Otro suceden desde el sujeto migrante tanto como desde el sujeto autóctono. Partimos de los resultados de un estudio previo desarrollado en Argentina enmarcado teóricamente en el análisis de discurso franco-brasileño. De ese modo, buscamos deslindar y ampliar los alcances de los conceptos de lengua-lugar y lengua-hogar, cuyo foco está en reponer la dimensión subjetiva en el nombramiento de las lenguas que acompañan el sujeto en su movimiento. Las bases teóricas aportadas apuntan a fortalecer la mirada hacia la dimensión lingüística implicada en la movilidad humana, tema que en ocasiones es eludido en los estudios migratorios.

**Palabras-clave:** educación; lengua; migración; movilidad humana.

**Abstract.** *The aim of this work is to provide theoretical contributions to broaden the approach to migration issues in educational contexts. These contributions concern the linguistic dimension that affects the subjects that transit social and academic formation in contexts between languages. The experiences of estrangement in the face of the Other's way of speaking occur both from the migrant subject and from the autochthonous subject. We start from the results of a previous study carried out in Argentina theoretically framed in the Franco-Brazilian discourse analysis. In this way, we seek to define and broaden the scope of the concepts of house-language and home-language, whose focus is on replenishing the subjective dimension in the naming of the languages that accompany the subject in its movement. The theoretical bases provided aim to strengthen the look towards the linguistic dimension involved in human mobility, an issue that is sometimes sidestepped in migration studies.*

**Keywords:** education; language; migration; human mobility.

<sup>a</sup> Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UNR/CONICET), Argentina.

## Introducción

*¿Adónde van los trenes, papá?  
A Mahal, Tamí, a Camirí, espacios en el mapa,  
y luego el padre se reía: también a ninguna parte, hijo,  
tú puedes ir y aunque se mueva el tren, tú no te mueves de tí.*  
Hilda Hilst (2004, p. 132, nuestra traducción)

En un mundo cada vez más interconectado y dinámico, el tránsito de sujetos *in presencia* e *in ausencia* conlleva a confrontaciones culturales y por ende lingüísticas de diversa índole (García Canclini, 2004). En este contexto, como parte de los resultados de una tesis doctoral<sup>1</sup> (Angelucci, 2022) enmarcada en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y de la formación docente, construimos dos conceptos-clave, lengua-lugar y lengua-hogar, que aportan avances a la comprensión de la posición-sujeto de quienes circulan entre diferentes lenguas, culturas y variedades lingüísticas, en contextos de enseñanza y aprendizaje tanto como en tránsitos migratorios. Dicha investigación tuvo como objetivo general producir conocimientos sobre el proceso de ser y estar entre lenguas en contextos educativos y sus implicaciones para la formación de profesores de lenguas extranjeras en lo que atañe al tratamiento de los errores del estudiantado y al concepto de hablante nativo. En base a un método mixto, se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas a formadores de profesores de lenguas extranjeras en el período 2018-2020 y se difundió una encuesta a nivel nacional (Argentina) dirigida a la docencia en lenguas extranjeras inserta en distintos niveles de la educación formal y no formal que alcanzó 470 respuestas válidas. Los instrumentos utilizados en ambas técnicas de recolección de la información atendían a los objetivos general y específicos de la investigación. Los datos recabados fueron triangulados entre sí y con una extensa revisión documental y de antecedentes. Los datos primarios (de orden lingüístico-discursiva) fueron sistematizados y analizados desde el marco teórico-analítico del análisis del discurso franco-brasileño (Pêcheux, 2008, 2010, 2016; Foucault, 2018; Authier-Revuz, 1998, 2004; Orlandi, 1995, 2014, 2017). Los resultados y discusiones se organizaron en torno a los dos ejes principales planteados en el objetivo general: errores y hablante nativo. Asimismo, desde un enfoque inductivo-deductivo, construimos cinco categorías emergentes que atravesaban los dos ejes mencionados: 1) métodos y materiales didácticos, 2) evaluación, 3) formación docente (profesor nativo/no nativo, identidad docente, clases de fonética y fonología, políticas inclusivas en los profesorados y estereotipos docentes), 4) variedades lingüísticas de enseñanza de inglés, portugués y francés, y 5) ser/estar entre lenguas. En este artículo, focalizamos en esta última categoría. Partimos de la hipótesis de que el

<sup>1</sup> Dirigida por la Dra. María Isabel Pozzo y financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

sujeto se constituye en la lengua y, por ende, cuando se mueve de un territorio hacia otro, el desplazamiento físico se impregna de desplazamiento subjetivo que emerge en las lenguas. De ese modo, el objetivo del presente trabajo es fundamentar la construcción de los conceptos de lengua-lugar y lengua-hogar y definirlos haciendo hincapié en los aportes teóricos para pensar la movilidad humana en contexto educativo.

### **La lengua y sus dimensiones**

La doble articulación (nivel morfológico y nivel fonológico) de la lengua es una propiedad clave para diferenciar animales humanos de no humanos: el ser humano es un animal semiótico por excelencia. En el campo de la lingüística, el debate sobre comunicación animal y lenguaje humano ha sido sistematizado por Benveniste (2015). Desde allí, comprendemos que el lenguaje simboliza y, en el caso del lenguaje verbal, se sustituye una cosa por una/s palabra/s. Si bien la facultad simbólica puede proyectarse en otros soportes, como los dibujos, Benveniste sostiene que el lenguaje funciona como el sistema simbólico primordial, ya que se trata del más económico, el que hace mucho con muy poco. A través del lenguaje se intenta nombrar toda multiplicidad de cosas y experiencias que circulan en el mundo y, dada su materialidad lineal, eso solo se realiza a través de recortes. Al fin y al cabo, el lenguaje fija realidades, condiciona el acceso a la realidad externa y también interna y, además, es socialmente constituido y es constituyente. A ello sumamos la dimensión argumentativa de la palabra: en primera instancia, esta dimensión remite al carácter dialógico del lenguaje (quien habla destina su palabra a otro en un aquí y ahora al mismo tiempo individual e histórico, con una intencionalidad pragmática más o menos deliberada); en segunda instancia, el carácter propiamente argumentativo del lenguaje revela que no se puede decir todo, sino solamente partes –no se puede nombrar la totalidad sin remitirse al fragmento–, lo que implica una justificación dialógica de la selección que se realiza (Pérez, Rogieri, 2012).

Lo anterior pone en jaque la idea comúnmente difundida de que el lenguaje es un instrumento de comunicación. En primer lugar, no se constituye como un instrumento –externo al sujeto– que se manipula con las manos. En segundo lugar, no sirve solamente a la comunicación, sino también a la no comunicación (Pêcheux, 2016), a la interincomprensión (Maingueneau, 2005) y a los malentendidos, equívocos y actos fallidos (Freud, 2017).

Es posible definir la lengua como un sistema de signos lingüísticos concatenados a partir de determinadas reglas. Sin embargo, nos interesa abordar la lengua más allá de sus rasgos morfosintácticos, rescatando su estrecho vínculo con la historia. Entre el dominio de una lengua y la participación en una

comunidad de habla<sup>2</sup>, apreciamos la emergencia de la subjetividad. Es allí, pues, que se sostiene la idea de una antinomia en el sujeto: por un lado, la lengua, estructura socializadora, y por el otro, el habla, singularización de la lengua. Para ampliar el tema, Pérez y Rogieri (2012) plantean que cuando un sujeto habla, la palabra está sometida a dos mediaciones simultáneas, una basada en la lógica de la identidad y otra en la de la no identidad. En la primera mediación, opera el habla, cuya manifestación en determinada situación se configura como un acto singular. La segunda mediación implica el uso de elementos lingüísticos que significan en una red de significaciones que generan múltiples sentidos. Esta doble mediación organiza lo decible y lo pensable en un momento histórico singular, para un grupo en particular. Además, desde la perspectiva discursiva adoptada, cuando un sujeto habla también hablan discursos sociales e ideologías; entonces, la antinomia lengua/habla se convierte en una indiscutible relación de pertenencia mutua que, por ello, focaliza más la unidad del conjunto que la separación entre dos elementos vinculados.

Adicionalmente, el lenguaje está organizado en dos planos: el plano físico/material (aparatos vocal y auditivo de una persona) y el plano inmaterial (reemplazo de acontecimientos o experiencias por su evocación). De ese modo, al reproducir la realidad multidimensional, el lenguaje la somete a su propia organización lineal. Rescatamos este último trazo del lenguaje porque es en este proceso de conversión que advertimos la presencia del sujeto de la falta, o más bien, la emergencia de la subjetividad humana (Barbosa, Angelucci, 2021). Si el lenguaje no representa el mundo en sí, se trata entonces de un recorte, de una figuración del mundo tal como mencionamos antes. Así, en función del *hic et nunc* de un grupo social, se dará un tipo de (re)producción del mundo y no otro. El ejemplo más expresivo de tal interrelación entre sujeto, lenguaje y mundo es, precisamente, la diversidad idiomática. En un mundo con aproximadamente 200 Estados están censados alrededor de 6000 grupos etnolingüísticos (Eberhard *et al.*, 2022), lo que nos permite derribar la idea de ‘un estado = una lengua’ y sostener que en cada territorio convergen varias lenguas tensionadas por relaciones de armonía y de confrontación. Si agregamos a esta sumatoria las variedades lingüísticas, tenemos una virtual infinidad de posibilidades desde las cuales los sujetos recortamos la realidad en el afán de constituirnos y de aprehender el mundo que nos rodea.

<sup>2</sup> Tomamos la definición de comunidad de habla de Guy (2001, p. 32, nuestra traducción): “es definida por la existencia de una lengua común utilizada en ella; empero, al mismo tiempo, la variedad de tal lengua es distinta, por lo menos en algunos trazos, de las variedades usadas en otras comunidades. (...) es caracterizada por una densidad de comunicación interna relativamente más alta que la densidad externa” y, además, “Los hablantes de una comunidad comparten actitudes lingüísticas sobre lo que es bueno y lo que no lo es, lo que es formal y lo que es informal, etc.”. Esta definición funciona en cuanto a diferencias geográficas y también de grupos sociales; por ello, un mismo hablante puede participar de más de una comunidad de habla.

## Sujeto y discurso

Aunque se elijan palabras por su significado, hay una chispa de expresividad que brota en el sentido total de los discursos. Dicha chispa no existe ni en el sistema de la lengua, ni tampoco en la realidad objetiva circundante al hablante, sino en el roce del sistema lingüístico con la realidad que se materializa en la enunciación de un sujeto ubicado socio históricamente.

Nos expresamos con palabras ya dichas antes en enunciados similares. De ese modo, dentro de cada género del discurso (Bajtín, 2013), la palabra adquiere cierta expresividad típica. Asimismo, cualquier enunciación es esencialmente dialógica. Esto significa que se dirige a la percepción valorada de otro sujeto, a su comprensión y efectiva o potencial respuesta. Esta orientación hacia un Otro presupone una correlación socio-jerárquica entre ambos interlocutores que organiza la forma estilística de la enunciación y su estructura gramatical. Inclusive en enunciados que externamente aparentan ser monológicos, siempre existe la correlación con una voz que coincide con el representante más típico e ideal de la clase social del sujeto (Bajtín, Volóshinov, 1998). Las regularidades discursivas materializadas en forma de repeticiones, aposiciones, definiciones, negaciones y otros mecanismos lingüístico-discursivos dan cuenta de lo que se dice más allá de lo dicho. En otras palabras, sujetos provenientes de diferentes espacios (institucionales tanto como familiares) se implican de forma singular con lo que dicen y escuchan.

En la perspectiva discursiva franco-brasileña, el psicoanálisis se entrelaza con la lingüística para prestar su concepto de sujeto y complejizar la comprensión respecto a la adquisición de las lenguas, tema que amerita algunas consideraciones a fin de argumentar las definiciones propuestas (lengua-lugar y lengua-hogar). El lazo mencionado se refleja en el desliz semántico de Saussure a Lacan respecto al signo lingüístico y su lugar en la constitución subjetiva.

De acuerdo con sus discípulos, Saussure (1977) propuso que el signo lingüístico correspondía a la unión de un significado–concepto– con un significante –imagen acústica– (que remite a la huella psíquica del sonido material). Su idea fue presentada en un boceto que corresponde al dibujo de un árbol sobre la palabra ‘árbol’, ambos separados por una barra; es decir, ‘significado barra significante’. Lacan invierte esta ecuación y reubica el significante por encima del significado. En esta línea, el “significante no viene a etiquetar un sentido que ya estaría allí; no puede haber sentido sino si hay ya un significante” (Henry, 2019, p. 71). De ese modo, el sujeto cartesiano del consciente da lugar al sujeto lacaniano del inconsciente. Lacan sostuvo, precisamente, la tesis de la primacía del significante y propuso la definición de sujeto como un significante para otro significante (Henry, 2019).

En sintonía con Lacan, Revuz (1998) sostiene que las primeras palabras en la vida del cachorro humano no se dotan solamente de significaciones lingüísticas, sino también de significaciones libidinales que se inscriben en las palabras de modo indisoluble a la experiencia de la relación con el Otro. De esa forma, las palabras están impregnadas no solo de significados, sino también de afectos; a su vez, ambos están inmersos en relaciones ideológicas. De allí, entendemos que el sujeto está desde un principio interpelado ideológicamente (Althusser, 2011; Bajtín, 2013; Pêcheux, 2016) y que, además, la heterogeneidad es constitutiva de los sujetos y de los discursos (Authier-Revuz, 2004). Esto se relaciona estrechamente con el célebre planteo de Volóshinov (2009): todo signo significa ideológicamente. En última instancia, la experiencia discursiva estrictamente individual y transparente no existe. El discurso es siempre producto de interdiscursos y, por lo tanto, polifónico. Esto implica que el sujeto no es fuente autónoma de los sentidos que comunica a través de su lengua. El decir está impregnado de lo dicho; estamos sujetos a la materialidad lingüística, a los equívocos y a la opacidad del lenguaje; y el sujeto es hablado antes mismo de hablar. Esta última afirmación gana aún más relevancia cuando la proyectamos en el sujeto en tránsito que experimenta una vida en el borde: ni acá, ni allá.

En línea con lo previo, Cros (1997, p. 14-15) complejiza la constitución del sujeto en el lenguaje, atribuyéndole dos facetas: el sujeto cultural o del no-consciente, cuyo 'yo' funciona como lugarteniente del 'ellos'; y el sujeto del deseo, que emerge en el acto singular de tomar la palabra. El sujeto, en última instancia, estaría doblemente amordazado: tanto por los valores sociales y paradigmas éticos, como por las trampas de la subjetividad. En esta perspectiva, el sujeto hablante cuenta con enunciados anteriores propios y ajenos con los cuales su enunciado específico establece múltiples relaciones. Podemos decir que una persona está sujeta a la lengua al mismo tiempo que la sujeta. Estas precisiones ayudan a comprender mejor el enunciado como tan solo un eslabón en la cadena de la comunicación, conformada de innumerables eslabones previos y por venir.

En síntesis, la elección de recursos lingüísticos –la materialidad lingüística plasmada en el nivel intradiscursivo– y el modo como se desarrolla la expresividad subjetiva se debe más a enunciados ajenos acerca del objeto del discurso que al objeto discursivo en sí mismo. Así, vislumbrar la comprensión holística de un enunciado implica reconocer sus sentidos y su objeto (contenido temático) y también la actitud histórico-discursiva del hablante hacia los discursos sociales de su época y de otras. Esta actitud hacia una comprensión lo más completa posible topa con un límite que es la imposibilidad de acceder al todo.

### **Lengua materna, lengua extranjera y translingüismo**

La lengua materna puede no ser la de la madre y la lengua extranjera, que se supondría ajena, puede ser familiar (Revuz, 1998), tanto desde el punto

de vista del autóctono como del migrante. Por ello, la distinción entre lenguas familiares y ajenas podría basarse en el orden en el que aparecen en la vida del sujeto: primera lengua, y segunda, tercera o cuarta lengua; es decir, lenguas ‘adicionales’.

Asimismo, es común establecer la diferenciación entre segunda lengua y lengua extranjera en función del contexto de adquisición. Así, en el campo de la lingüística aplicada, el término ‘segunda lengua’ es utilizado para la adquisición en contextos de inmersión, mientras que el término ‘lengua extranjera’ se restringe a la enseñanza de un idioma en un país que no lo tiene como lengua oficial. En este sentido, la lengua de la sociedad de destino que van adquiriendo personas inmigrantes alófonas ejemplifica técnicamente un caso de ‘segunda lengua’. Empero, la diferenciación entre segunda lengua y lengua extranjera no siempre se establece en la literatura sobre enseñanza de lenguas que abarca, además, siglas como L2 para segunda lengua y/o extranjera (indistintamente), LE para lengua extranjera y L1 o LM para primera lengua o lengua materna. Igualmente, en algunos países, el término ‘lengua adicional’ se está utilizando como reemplazo de ‘segunda lengua’, como sucede en Brasil (Jordão, 2014). Complementariamente, la variable migratoria imprime otras nomenclaturas que atienden a especificidades contextuales como, por ejemplo: lengua de herencia (Bloon, Polinsky, 2015), lengua de los inmigrantes (Gutiérrez, 2013) y lengua para la inclusión ciudadana (Ricciardi *et al.*, 2023).

La amplitud de uso de estos y otros términos en la literatura especializada tiende a centrarse en la lengua desde el punto de vista saussureano. De ese modo, desde nuestra formación transdisciplinar que comprende la psicología, la educación y la lingüística, de cara a la complejidad de las relaciones intersubjetivas del mundo actual, nos resultó relevante forjar gestos de nombramiento que incorporasen la dimensión del sujeto en la lengua. Este giro discursivo hacia la definición de las lenguas que habitan el sujeto y que concomitantemente son habitadas por él puede desencadenar nuevas reflexiones en el campo de las didácticas específicas relacionadas a la enseñanza de lenguas en contextos de migración y, especialmente, en la formación de docentes.

Partimos del supuesto de que los sujetos somos fundados en una lengua –la lengua del hogar– e interpelados por otras –las lenguas de los lugares que vamos ocupando en la sociedad–. Esta propuesta conceptual inscrita en los términos ‘lengua-hogar’ y ‘lengua-lugar’ fue pensada de forma incipiente en Angelucci (2017a) e indagada en el transcurso de la investigación subsidiaria de este artículo (Angelucci, 2022). Asumimos que cualquier sujeto circula entre diferentes lenguas o variedades lingüísticas en la medida que ocurren tránsitos entre el hogar (mono o plurilingüe) y el afuera. De ese modo, quienes se movilizan de un lado a otro tanto como quiénes se dedican a la enseñanza o al aprendizaje de lenguas ‘otras’ están especialmente interpelados por el espacio ‘entre’ lenguas.

Desde el psicoanálisis, los discursos plasmados en una o más lenguas que acogen el nacimiento de un bebé brindan la posibilidad de su devenir como sujeto: ser humano deseante inserto en una cultura, incompleto, escindido en consciente e inconsciente, que no es, por lo tanto, dueño de su decir. De ese modo, la significación lingüística es indisociable de la significación construida intersubjetivamente. Ahora bien, si por un lado una primera lengua nos da la posibilidad de leer el mundo, de decirlo y de decirnos, por otro lado, señala la realidad de que no elegimos la lengua que somos: allí está su doble filo (Angelucci, 2017b). Los aportes de Derrida al respecto son insoslayables. El autor expresó con profundidad las consecuencias subjetivas de la imposición de la lengua del colonizador a partir del proceso de guerra que sufrió Argelia y los magrebíes. Derrida (2012) sostiene con vehemencia que no tiene más que una lengua y que esta no es la suya. Escribe en francés e interpreta este acto como una violación de su propia identidad: escribir en la lengua a la cual pertenece y no pertenece.

En esta línea, entendemos la lengua que no es propia como la posibilidad de devenir otro; proceso que, en definitiva, corresponde a retornar a uno mismo, tal como se desprende de la noción de *inquietante extranjería*, trabajada por Freud (1997) en su artículo *Lo Ominoso* (*O Estranho*, en portugués; *L'inquiétante Étrangeté*, en francés). *Ominoso* deviene de la palabra alemana *unheimlich*, que es el opuesto de *heimlich* (íntimo). Como conclusión de su investigación clínica y lingüística, Freud vincula *heimlich* y *unheimlich* en una comunión solidaria de los contrarios. Kristeva (1994) se apoya en la referida argumentación y sostiene que el extranjero habita en nosotros. En síntesis, entendemos que una primera lengua y las demás no se aprehenden de igual modo y que la primera lengua remite a una escritura del yo, mientras que la/s segunda/s, a una reescritura. Aquí lo que denominamos 'primera lengua' no coincide con una lengua oficial; se refiere, más bien, a los enunciados que contornan el devenir del nuevo sujeto, los cuales proyectan rasgos propios de su comunidad de habla más íntima e inmediata. Esta no coincidencia nos da pie para pensar en la necesidad de un nuevo término: lengua-hogar. Entre los mencionados rasgos se contemplan variedades lingüísticas, léxico histórico familiar y mezclas lingüísticas, que veremos a continuación.

En el siglo XXI ha ganado fuerza la idea de que los sistemas cognitivos que operan en el uso de diferentes lenguas se solapan mutuamente; es decir, funcionan de forma entramada en la mente de las personas que hablan dos o más lenguas. En relación a ello, mientras que el concepto *codeswitching* (cambio de código) señala que la lengua es un código y que transitar más de una lengua implica cambiar de códigos alternando entre sistemas aprendidos y adquiridos, el concepto *translanguaging* (translingüismo) se desprende de un desplazamiento de sentido del *codeswitching* hacia una posibilidad más integradora en lo que atañe a sujetos bi o plurilingües; allí se contempla el solapamiento de los dos sistemas (García, 2009) o *code-meshing* (Canagarajah, 2013). Así, desde una perspectiva

translingüe se sostiene que las prácticas de los sujetos entre lenguas son actos de selección de rasgos de lenguas y no de cambios de gramáticas (Otheguy *et al.*, 2015). En definitiva, hay consenso en torno a la existencia de operaciones tanto conscientes como subconscientes que funcionan de modo interdependiente y simultáneo en cualquier clase de manifestación lingüístico-discursiva.

En este contexto, nuevas lenguas alimentan un espacio potencial para la expresión del sujeto y, por lo tanto, puede llevarlo a cuestionar la relación instaurada entre este y su primera lengua. Si por un lado están los sujetos que se resisten a aprender otra lengua, por el otro, se encuentran aquellos que no solamente tienen más facilidad para aprenderla, sino que además se sienten más cómodos al usarla. Esta constatación se advierte en algunos estudios (Coracini, 2007; Klett, 2007; Celada, 2004, entre otros) y también circula habitualmente entre los que transitan el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas especialmente con sujetos migrantes.

### **Lengua-lugar y lengua-hogar: sujetos entre lenguas**

Lengua y sujeto son el metal que constituye una moneda y no sus dos caras. Saussure, de acuerdo con sus discípulos, formuló la célebre metáfora de que el signo lingüístico está conformado por el significado y el significante vinculados indefectiblemente como las dos carillas de una misma hoja. Lacan revisa la ecuación saussureana y destaca la primacía del significante por sobre el significado. De ese modo, es porque hay significantes para el ser hablante en el mundo que las cosas son significadas (Henry, 2019, p. 71). Se introduce, por lo tanto, la idea de una relación desigual entre uno y otro de modo tal que la solidez de la metáfora de la hoja de papel empieza a resquebrajar. La idea de que el significante suceda sin contracara significativa es inspiradora. A partir del diálogo con estos autores y a partir de la investigación realizada, formulamos un planteo novedoso. La amalgama entre sujeto y lengua nos obliga a correr el foco hacia la materia prima de la hoja, antes que sus carillas: sujeto y lengua se unen como las moléculas de una misma materia prima. Para que esta metáfora funcione, aclaramos que estamos hablando del sujeto; por lo tanto, no implicamos allí los *infans* (del latín *no hablante*). Las dos caras se fusionan en una sola masa espejada tridimensionalmente: una perla de espejo. Somos lo que pensamos que somos y si no pensamos que somos, ahí también somos, porque alguien en algún lugar piensa que somos. En este sentido, en situaciones de profundas marginalidades, el valor de la vida de un sujeto deja de tener efecto de sentido cuando ya no hay quien lo piense.

Para dar anclaje empírico a estas reflexiones, presentamos dos fragmentos de entrevistas analizadas en la tesis presentada en la introducción de este artículo (Angelucci, 2022). Estos fragmentos ilustran situaciones cotidianas experimentadas en dos niveles educativos en Argentina. El primero (F1) presenta una situación

álulica vivida por una docente de francés que tuvo en el nivel secundario alumnas italianas:

Por ejemplo, tenía un ejemplo de unas chiquitas, mellizas italianas en la escuela secundaria eh..., ya se habían escolarizado en Italia y estaban desde hacía unos años en Argentina y una vez estaban contrariadas porque en un examen donde había que poner cruces, ellas pusieron cruces en el lado contrario, y me decían, por ejemplo, que ellas, digamos, no ponían en la opción correcta, sino eran como que querían tachar, pero en lugar de tachar la mala, le hicieron el cuadradito en el otro, entonces, claro, nuestra forma de corregir fue diferente... Y... Fue terrible eso, tanto para ellas, como para nosotros, es decir, no nos entendimos... (F1)

En F1 emerge la relación intrínseca entre lengua y cultura. La diferencia cultural se traduce en diferentes interpretaciones de cómo resolver una consigna lingüística, porque la cultura institucional se inmiscuye en la cultura lingüística, provocando un error más intercultural que interlingüístico, vivido con incomodidad por la docente y por las estudiantes. Un error mal señalado es una injusticia; por lo tanto, la diferencia cultural plasmada en las tradiciones educativas impacta en un agravante de las posibles dificultades lingüísticas.

A continuación, el F2 presenta una situación experimentada en el nivel superior, en la formación de docentes de francés: una profesora relata parte de su clase en presencia de estudiantes en su mayoría argentinos y algunos haitianos. Se remonta a diferencias entre variedades lingüísticas del francés que ponen de relieve los desafíos subjetivos de los sujetos entre lenguas:

Claro... y... toda esta cuestión institucional que vos decías, o académica diferente, que todavía no logramos entender ciertas..., no nos logramos entender en ciertas cuestiones, tiene que ver con su fonética, con su forma de hablar que es ((pausa más larga)) muy distinta. Eh... muchos [haitianos que llegan al profesorado de francés] hablan el *kreyòl*, o la mayoría habla el *kreyòl*, y entonces ese *kreyòl* influencia mucho el francés con el que vienen. Y hay fonemas que son distintos, eh..., y bueno, ahí está la cuestión de la fonología, o no, digamos. ¿Lo aceptamos? Si es su francés, ¿por qué no? Pero no nos entendemos, entonces, ahí hay un problema. (F2)

En Haití existe una diglosia asimétrica entre sus dos lenguas oficiales, el *kreyòl aysyen* (del propio territorio) y el francés (del país colonizador). La primera es hablada por la mayoría de la población y se aprende en casa, mientras que la segunda se aprende en la escuela, posee mayor estatus y es hablada por menos personas. En F2, la profesora señala la influencia del *kreyòl* en el francés que es lengua extranjera de enseñanza en este profesorado y, al mismo tiempo, es lengua de inmigración hablada por el alumnado haitiano desde temprana edad. De esto se desprenden resonancias acerca de qué influencia ejerce cada una de las lenguas en contacto. En términos del sujeto que experimenta las dos lenguas, la respuesta dependería de múltiples factores, siendo el más inmediato, cuál lengua fue aprendida en el hogar. En términos glotopolíticos, la respuesta también depende de diferentes factores. Si consultamos a un académico francófono, es probable que considere que el francés sufre modificaciones del *kreyòl*. En tanto

que, si consultamos a un académico haitiano que defiende la soberanía de su país podrá argumentar precisamente lo contrario; es decir, que es el francés el que modifica el *kreyòl*. En lo que nos respecta, es fundamental dejar sentado que las lenguas en contacto se influyen mutuamente en mayor o menor medida, porque los sujetos que experimentan estos tránsitos no se mueven de sí mismos. En otras palabras, no sostenemos el bilingüismo del siglo pasado que prescribía la separación de las lenguas al interior del sujeto, sino que sostenemos el sujeto translingüe. Allí hay porosidad entre las lenguas adentro del sujeto y, además, hay huecos, túneles, agujeros, puentes, ríos y avenidas, nubes, ferrocarriles y placas tectónicas.

Aparte de lo previo, el segundo fragmento también hace emerger discursos sobre los límites de la corrección, amparados en el criterio de la intercomprensión lingüística. No obstante, la comprensión no es solo lingüística sino también intercultural. En este sentido, la falla en la comprensión fonética del Otro sugiere dificultades para escuchar al Otro como sujeto diferente. Este caso, tal como el de las italianas que tacharon con una cruz lo correcto en vez de lo incorrecto, explicita las divergencias entre el Uno y el Otro. Son muestras clave para pensar los desafíos de una educación genuinamente intercultural. La lengua nueva que irrumpe en la experiencia del sujeto moviliza aspectos identitarios.

Veamos un caso paradigmático que ayuda a ampliar la discusión. Abad Quintanal (2022) apunta que España ha pasado de ser un país emisor a ser un país receptor de migrantes que forman un conjunto heterogéneo tanto socioeconómicamente como lingüísticamente. Esta situación impacta en las aulas que vienen demandando de la administración pública el desarrollo de herramientas para gestionar la diversidad. La referida autora aborda el vínculo entre la conflictividad en el ámbito educativo con estudiantado inmigrante y el desconocimiento recíproco de las lenguas que circulan en el aula. Para ello toma por caso escuelas de la Comunidad de Madrid, cuya población inmigrante viene incrementando y diversificando lingüísticamente. De acuerdo con la autora, se observan diferencias en el desempeño académico que suelen favorecer al estudiantado autóctono y, además, una mala o inexistente integración social que deriva en conflictos entre pares e incluso entre estudiantes y docentes. En el desarrollo de su investigación, la autora señala una propuesta para paliar estos conflictos que consiste en fortalecer la enseñanza de la lengua española al estudiantado inmigrante y, junto a ello, “evitar que los alumnos [no hispanohablantes] empleen mucho su lengua materna” (Abad Quintanal, 2022, p. 98); es decir, un modelo de “sumersión lingüística” tal como lo menciona la autora. ¿Acaso la acción de sumergirse no implica necesariamente el ahogo? La propia autora termina reconociendo el carácter segregacionista de estos modelos.

Luego de lo expuesto en este artículo, solo podemos discernir de este tipo de iniciativas que focalizan la lengua mayoritaria de una comunidad que podría

ser más de acogida que de silenciamiento. Dicho esto, entendemos que mejorar las posibilidades de la escuela para afrontar a estos conflictos significa trasladar a ámbitos extra-áulicos (como las familias y la sociedad más amplia) las posibilidades de integración intercultural. Desde este punto de vista, el presente trabajo viene a aportar fundamentos teóricos que permitan comprender la dimensión subjetiva de los procesos lingüísticos para sostener que cualquier persona que sale de su casa originaria sufre desplazamientos en su modo de ser y hablar. Acudimos, por lo tanto, al punto de coincidencia entre los sujetos involucrados. Ahora bien, ¿de qué modo el planteo teórico discutido en este artículo impacta en el ámbito educativo? Para responder a esto apelamos al rol multiplicador de los educadores. El personal docente, como referente académico y afectivo de la comunidad educativa y familiar, puede estar mejor o peor preparado para lidiar con estas cuestiones. De ese modo, el desarrollo teórico aquí planteado viene a ocupar un lugar posible en la formación de docentes y no solamente de aquellos que se abocan a la enseñanza de lenguas, sino a todo y cualquier docente que en potencia estará delante de un aula cada vez más heterogénea. En esta línea, el currículum de la formación de docentes contempla una gama relativamente variable de formación específica que coincide en abordar la dimensión del sujeto en su intersección con el aprendizaje, asignaturas que se nombran de diferentes formas según las tradiciones académicas, como: Sociedad y Cultura, Sujeto y Aprendizaje, Sujetos de la Educación, Problemática Social y Aprendizaje, Escuela y Diversidad Cultural, Campo de las Subjetividades y las Culturas, por mencionar algunas referentes al tramo pedagógico de diferentes carreras de formación docente en Argentina. De esta forma, la trayectoria teórica desarrollada pretende contribuir con la formación de docentes desde su posibilidad de inserción en diferentes módulos curriculares que aporten a la comprensión de las singularidades que el proceso de movilidad humana interpela en diferentes agentes de las comunidades educativas.

A modo de síntesis, formulamos los conceptos de 'lengua-hogar' (*home-language* en inglés, *língua-lar* en portugués, *langue-foyer* en francés, *heim-sprache* en alemán), en tensión continua y complementaria con la 'lengua-lugar' (*house-language*, *língua-lugar*, *langue-maison*, *haus-sprache* respectivamente). El concepto de 'lengua-hogar' despista precisiones deterministas y contempla la síntesis principal del funcionamiento de esta clase de lengua: es la que acoge el individuo interpelado ideológicamente en sujeto, en el seno de su crianza. El concepto de 'lengua-lugar' no es opuesto al primero, sino que funciona tensionándolo para el mundo de afuera, el mundo nuevo, el mundo interpretado de modo diferente y, además, de modos nunca antes imaginados como posibles. Este último concepto también reúne las diversas características de las lenguas otras, ora llamadas extranjeras, ora segundas, adicionales, o mismo sin su caracterización rizotómica elemental (sin la raíz *ling-*): idiomas extranjeros.

Además, contempla el tinte topológico que adquieren las lenguas otras. Son otras porque son ajenas al lugar propio, al hogar. El hogar se mueve con cada sujeto, mientras este sujeto se mueve. Es interno, intrínseco e idiosincrático. A su vez, el lugar es siempre otro en la medida que el sujeto se desplaza, ya sea cuando visita un pariente en otro barrio con otras historias y componentes sociolingüísticos propios, ya sea cuando incursiona en la educación formal o cuando viaja a cualquier otro país del mundo. Estos contornos conceptuales permiten advertir que la lengua-hogar y la lengua-lugar no pueden nunca ser opuestas sino solamente complementarias. Sin embargo, esta complementación no es homeostática, pues lo nuevo y lo diferente siempre ingresan a través del juego estructuración-desestructuración, o bien, para emplear un término de Derrida muy acorde a esta idea, el juego de de-construcción.

La tensión complementaria entre lengua-hogar y lengua-lugar subyace al símbolo africano *Sankofa*, representado por una gallina dibujada de perfil con el cuerpo apuntando adelante que recoge un huevo en sus espaldas. Este símbolo se origina en África central a partir de un refrán de los pueblos de lengua *akan*: “*se wowerē fi na wosankofa a yenki*” que puede ser traducido como “no es tabú volver atrás para buscar lo que se olvidó”. En nuestra propuesta, la lengua-hogar remite a los orígenes, como desarrollamos en los párrafos anteriores, al paso que la lengua-lugar está en el desplazamiento del ser: el cuerpo de la gallina se conserva direccionado para adelante.

En consonancia con lo anterior, Silvia Rivera Cusicanqui, referente en el pensamiento subalterno boliviano, sostiene que desde nuestro lugar en el sur global, nuestra subjetividad está en una lucha permanente entre lo indio y lo europeo —y podríamos agregar ‘lo negro’—. Esta lucha constante, según la pensadora, no debe llevar a una síntesis ni a una fagocitación de un extremo a otro, sino que debemos aceptar y admitir esta puja permanente. En este contexto discursivo, difunde un aforismo aimara: “*quipnayra uñtasis sarnaqapxañani*”, que podría ser traducido como “mirando atrás y adelante podemos caminar el presente futuro”. Allí se concibe que el pasado está por delante de nosotros. El futuro, en cambio, no lo conocemos; por eso, está a nuestras espaldas. Además, el aforismo realiza un anacronismo en la medida que contempla que el pasado irrumpe en el presente. En palabras de Rivera Cusicanqui (2010, p. 55), “El presente es escenario de pulsiones modernizadoras y a la vez arcaizantes, de estrategias preservadoras del status quo y de otras que significan la revuelta y renovación del mundo”.

De esa manera y contemplando nuestra mirada etnocéntrica, estos sentidos transtemporales podrían ser tomados como un mantra, cuyo significado remite a que el avance real se erige sobre retrocesos. La condición *sine qua non* del ir es el reconocimiento del haber estado: pasado y presente para construir un futuro desconocido. Ahí tenemos, justamente, la ruptura con el dualismo, porque

no estamos estáticos en el presente seccionando el pasado y el futuro. Nuestro presente se mueve a cada segundo, y avanzar sin mirar para atrás es peligroso, no en sentidos místicos, sino en el sentido concreto de pérdida de identidad y conmoción biofísica. Las lenguas que se transitan al vivir no están elididas, sino en comunión solidaria.

## Conclusiones

En este artículo ampliamos aportes teóricos desarrollados en una investigación más amplia para dar cuenta de la dimensión lingüística que afecta la experiencia de movilidad humana, dando énfasis en su impacto en la formación de docentes. De ese modo, producimos contornos novedosos para definir la lengua-hogar y la lengua-lugar, que transitan los intercambios de sujetos diferentes, especialmente cuando no comparten la misma lengua. En esta línea, advertimos que incluso en situaciones en las que hay lengua común, la presencia de variedad lingüística también despierta extrañamientos meritorios de atención.

Asimismo, aportamos reflexiones que permiten sostener la idea de hablante translingüe (Angelucci, Pozzo, 2021), lo que implica reconocer también la apropiación de las lenguas más allá de las cuatro macrohabilidades clásicamente vinculadas a su conocimiento. En otras palabras, es posible leer sin escribir y oír sin hablar, sin que eso incurra en monolingüismo, sino más bien lo contrario. La intercomprensión, por ejemplo, apuesta a los conocimientos parciales de cada lengua como plurilingüismo viable y el translingüismo, además, acepta incluso la producción neológica en tanto permite al sujeto expresarse como tal y compartir con Otros en un mundo cada vez más diverso. En esta línea, tratar con relatividad el error lingüístico-discursivo no implica la ausencia de corrección.

A modo de cierre, en un entorno entre lenguas los sujetos buscan en la incompletud de cada una de ellas la completud de sí mismos, inalcanzable, por cierto. Subyace en esa actitud lingüística la búsqueda por la completud inherente a cualquier sujeto. Entendemos que estos aportes teóricos sirven para seguir pensando la dimensión lingüística de los fenómenos migratorios. Futuros estudios podrían indagar en la repercusión de la inclusión de estos temas en la formación de docentes. Se podría también inquirir acerca de la aplicabilidad de estos conceptos, describiendo situaciones empíricas de translingüismo funcional, en el sentido de poner de relieve los beneficios de la creación lingüística en contextos educativos que viabilizan las continuidades académicas y los intercambios genuinamente interculturales.

Por último, apostamos a que estos aportes teóricos ayuden a consolidar colectivamente un inédito viable (Freire, 2013) en el roce de la formación de docentes con la migración; es decir, que contribuya al proceso de liberación de los sujetos a fin de concretar cada día el evento inédito que sea viable en

términos de translingüismo y que funde desplazamientos discursivos para seguir en movimiento.

## Referencias bibliográficas

ABAD QUINTANAL, Gracia. El desconocimiento del español por los inmigrantes y su integración en el ámbito educativo: desafíos, conflictos potenciales y respuestas. *Lengua y migración*, v. 14, n. 1, 2022.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2011.

ANGELUCCI, Thalita C. *Análisis del discurso de profesores de lenguas extranjeras sobre los errores de los aprendices: sujetos entre lenguas o el mito del hablante nativo en Argentina* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2022.

\_\_\_\_\_. Secuencia Didáctica Lengua-lugar/Lengua-hogar: experiencia de intervención en el ámbito universitario desde géneros textuales líricos. In: *V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo: actividades de lenguaje, textos y discursos*. Rosario, del 30 de agosto al 1 de setiembre de 2017a.

\_\_\_\_\_. La lengua materna en la lengua extranjera: un arma de doble filo. In: CARIELLO, Graciela; ORTIZ, Graciela; MIRANDA, Julia; BUSSOLA, Diego; MIRANDA, Florencia (eds.). *Tramas y Tramos VI - Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina*. Estudios Comparativos. Rosario: Laborde Editor, 2017b, p. 167-174.

ANGELUCCI, Thalita C.; POZZO, María I. El concepto de hablante nativo en el discurso de profesores de inglés (Argentina). *Andamios*, v. 18, n. 47, p. 147-176, 2021.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

BAJTÍN, Mijaíl M.; VOLÓSHINOV, Valentín N. La construcción de la enunciación. In: *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Ensayo sobre Freud*. Buenos Aires: Almagesto, 1998, p. 43-78.

BAJTÍN, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

BARBOSA, Keylla; ANGELUCCI, Thalita C. No início do caminho tinha um furo: sujeito, linguagem e figuração do real. *Revista Subjetividades*, v. 21, n. 2, p. 1-11, 2021.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI, 2015.

BLOON, Erin; POLINSKY, Maria. Del silencio a la palabra: El empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. *Informes del Observatorio*, v. 7, p. 1-32, 2015.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Londres: Routledge, 2013.

CELADA, María T. Lengua extranjera y subjetividad. Apuntes sobre un proceso. *Estudios Lingüísticos*, v. XXXIII, p. 38-52, 2004.

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

CROS, Edmond. El sujeto cultural: de Emile Benveniste a Jacques Lacan. In: *El sujeto cultural: sociocrítica y psicoanálisis*. Buenos Aires: Corregidor, 1997, p. 9-24.

DERRIDA, Jacques. *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial, 2012.

EBERHARD, David M.; GARY, Simons F.; CHARLES, Fenning D. (eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-fifth edition. Dallas: SIL International, 2022.

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

FREUD, Sigmund. Lo ominoso. In: *De la historia de una neurosis infantil (El hombre de los lobos y otras obras) [1917/1919]*. Tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu, 1997, p. 215-252.

\_\_\_\_\_. *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017[1901].

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.

GARCÍA, Ofelia. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove; ROBERT PHILLIPSON, Ajit K.; MOHANTY, Minati P. (eds.). *Social Justice Through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 140-158.

GUTIÉRREZ, Rodolfo. La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*, v. 5, n. 2, p. 11-28, 2013.

GUY, Gregory. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. *Boletim da Abralin*, v. 26, n. 1, p. 32-37, 2001.

HENRY, Paul. Acerca del equívoco. In: LAJE, Matías (coord.). *Por más que Lacan lo diga. Una introducción al Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Libretto, 2019, p. 67-98.

HILST, Hilda. *Tu não de moves de ti*. São Paulo: Globo, 2004.

JORDÃO, Clarissa M. ILA-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta? *Revista brasileira de linguística aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KLETT, Estela. Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera. In: VALLEJOS LLOBET, Patricia (coord.). *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca: Red de Editoriales Universitarias Nacionales, 2007, p. 75-101.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

ORLANDI, Eni P. *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. Chile: LOM Ediciones, 2014.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Las verdades evidentes*. Lingüística, semántica, filosofía. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2016.

\_\_\_\_\_. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni P. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2010, p. 49-57.

PÉREZ, Liliana; ROGIERI, Patricia. Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica. In: *Retóricas del decir*. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, 2012, p. 13-40.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 213-230.

RICCIARDI, Natalia; TRAMALLINO, Carolina; ANGELUCCI, Thalita C.; POSTIGLIONE, Cecília. 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. *Perspectiva*, v. 41, n. 4, p. 1-16, 2023.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

VOLÓSHINOV, Valentín N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

## Sobre la autora

**Thalita Camargo Angelucci**, Psicóloga (Universidad Federal de San Carlos, Brasil). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina). Profesora Adjunta en la cátedra “Trabajo de Campo” (UNR). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, área “Lenguas, culturas y educación”. Áreas de interés: análisis del discurso, formación docente, educación lingüística, lenguas y migraciones, translingüismo. Rosario, Argentina. E-mail: angelucci@irice-conicet.gov.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0158-7953>.

## Editores del dossier

Roberto Marinucci, Barbara Marciano Marques