
Parte / Part II: **Encrucijadas y paradojas de las
fronteras transnacionales /
Crossroads and Paradoxes
of Transnational Borders**

Ignacio Andrés Soria & Laura Morgenthaler García

Las relaciones sociolingüísticas en migración y afrodescendencia

Aproximación al *acceso* y al *alcance* lingüísticos en las experiencias de jóvenes guineoecuatorianxs residentes en España

Resumen: La migración guineoecuatoriana hacia España es un fenómeno de largo recorrido que cristaliza en modalidades y experiencias de migración y afrodescendencia atravesadas por condicionantes materiales y simbólicos diversos. Como consecuencia de los procesos de movilidad e identidad se producen cambios en las relaciones sociolingüísticas que construyen las personas migrantes guineoecuatorianas. Un aspecto que induce a un reajuste en las consideraciones ideológicas e actitudinales, así como en las prácticas y políticas lingüísticas que vertebran la experiencia social de las diversas comunidades y de los individuos que residen en el territorio español. En este trabajo exploramos las configuraciones actitudinales e ideológicas de siete alumnos y alumnas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) residentes en la ciudad de Zaragoza con relación, tanto a las posibilidades que les brindan sus propios repertorios lingüísticos (*alcance*, ing. *scope*), como a las formas de acceso a estos recursos lingüísticos (ing. *access*). A partir de los datos recabados durante el mapeo lingüístico de un instituto de la ESO, el análisis se centra en los significados atribuidos a dos lenguas que forman parte de los repertorios del grupo de participantes: el pichi y el fang. El corpus etnográfico confeccionado por la triangulación de las notas resultantes de la observación-participante, las entrevistas semidirigidas, los grupos de discusión, los retratos y los cuestionarios sociolingüísticos se utilizan para ilustrar la experiencia vivida del lenguaje de estos jóvenes. Los resultados apuntan la necesidad de incorporar un tratamiento relacional de las categorías de *acceso* y del *alcance* lingüísticos para el fang y el pichi como lenguas migradas y de la afrodescendencia.

Palabras clave: relaciones sociolingüísticas, Guinea Ecuatorial, lingüística de la migración, sociolingüística, España

1 Introducción

¿Cómo entienden los hablantes guineoecuatorianos residentes en España el conjunto de condiciones sociolingüísticas que determinan su práctica diaria? A través de esta pregunta, la contribución explora el conjunto de relaciones sociolingüísti-

cas (Weirich, 2021) que configuran las experiencias vividas del lenguaje (cfr. *Spracherleben*, Busch, 2017) de jóvenes migrantes y afrodescendientes de orígenes guineoecuatorianos que residen actualmente en Zaragoza (España) y que forman parte de una misma comunidad educativa. Si bien la atención de los estudios contextuales del lenguaje sobre la migración y la afrodescendencia guineoecuatoriana en España es creciente (cfr. Schlumpf, 2022a; Chagas, 2023), no se ha prestado suficiente atención a la caracterización de las configuraciones ideológicas, actitudinales y socioculturales que constituyen las relaciones sociolingüísticas que intervienen en los contextos nacionales y transnacionales ocupados por estos hablantes. Estas investigaciones se prestan necesarias para observar los procesos de diferenciación lingüística que condicionan la emergencia de identidades lingüísticas y de dinámicas de fronterización simbólica, relacional y transnacional derivadas de las condiciones ligadas a la globalización y a la movilidad. Es el caso de la migración y la afrodescendencia.

Entre las diversas disciplinas que durante la última década han explorado la matriz lengua-migración, desde la lingüística de la migración (cfr. Zimmermann & Morgenthaler García, 2007; Gugenberger, 2018; Estévez-Grossi, 2018) y la sociolingüística crítica hemos querido entender cómo los procesos de diferenciación lingüística participan de la reconfiguración de los repertorios lingüísticos, teniendo en cuenta que éstos últimos se ven muy frecuentemente transformados bajo condiciones revulsivas tales como las ligadas a los procesos migratorios (Busch, 2017). El caso de la migración guineoecuatoriana hacia España merece de atención, especialmente para el ámbito de la romanística, por ser ésta una migración transnacional africana de sentido Sur-Norte, intervenida por el español como lengua compartida, en la que además existe una relación colonial activa entre los dos polos de la migración. Es un contexto hispanohablante en el que los valores que adquieren las lenguas oficiales, las lenguas autóctonas¹ y las relaciones entre la modalidad europea y africana del español se ven reconfiguradas por las nuevas condiciones de la migración y de la afrodescendencia e implican muy frecuentemente modulaciones de los repertorios lingüísticos como parte de una reacción² (Weirich, 2021).

1 Nos hacemos eco de la clasificación derivada del articulado de la Constitución ecuatoguineana en su Artículo 4: “Las lenguas oficiales de la República de Guinea Ecuatorial son el español, el francés y las que la Ley determine. Se reconocen las lenguas autóctonas como integrantes de la cultura nacional.” (Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial, 2012)

2 Entendemos esta reacción, nombrada por Weirich, como la respuesta consciente o inconsciente que produce el individuo ante la transformación de las relaciones sociolingüísticas que envuelven su experiencia social.

El estudio de las relaciones sociolingüísticas implica el análisis de instancias en las que convergen dinámicas discursivas de homogeneización y diferenciación de los sentidos y valores atribuidos a las variedades, lenguas y contextos sociales que intervienen en la experiencia vivida del lenguaje (cfr. *Spracherleben*, Busch, 2017). La literatura especializada, y particularmente las contribuciones de Weirich (2021), destacan la relevancia de dos factores que intervienen en la adaptación de los repertorios lingüísticos en los momentos en los que las relaciones sociolingüísticas se transforman: el *alcance* (ing. *scope*) de los recursos lingüísticos y el *acceso* (ing. *access*) a los mismos. A partir del análisis de estas dos categorías este trabajo arroja luz sobre las relaciones sociolingüísticas emergentes que los hablantes jóvenes migrados y afrodescendientes señalan a partir de las consideraciones metalingüísticas relativas a las lenguas que intervienen sus contextos materiales y simbólicos. En particular nos centramos en las consideraciones vinculadas al fang y al pichi, por tener estas dos lenguas una mayor relevancia contextual para el grupo de participantes contactado. Para tal objetivo, nos apoyamos en las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué configuraciones ideológicas y actitudinales sustentan las prácticas lingüísticas de los hablantes jóvenes guineoecuatorianos residentes en España? 2) ¿Qué factores inciden en la reconstrucción de las relaciones sociolingüísticas que intervienen en las experiencias de estos jóvenes? 3) ¿Qué valores se atribuyen al acceso y al alcance lingüísticos de las lenguas que rodean las vidas de estos jóvenes? En el siguiente apartado se presentan algunas explicaciones descriptivas de las relaciones sociolingüísticas y su conexión con los repertorios lingüísticos. En una segunda sección se presentan las caracterizaciones más frecuentes de la dimensión sociolingüística de la migración y afrodescendencia guineoecuatorial en España. Tras la reflexión metodológica del tercer apartado, se presentan tres hilos de resultados: el silenciamiento representacional de las lenguas propias, las actitudes lingüísticas en negativo hacia el pichi, y finalmente, el rol de los agentes en los procesos de transmisión lingüística del fang. Cerramos la contribución con la presentación de nuestras conclusiones.

2 Las relaciones sociolingüísticas y los repertorios lingüísticos desde la migración y la afrodescendencia

Como parte del desarrollo creciente de los estudios contextuales del lenguaje se ha impulsado el diseño de herramientas conceptuales orientadas a capturar las relaciones de espacialidad, temporalidad, afectividad y agencia que emergen

entre las diversas instancias de carácter social y lingüístico que atraviesan los hablantes en sus contextos. El repertorio lingüístico ha sido elaborado como un concepto central que acentúa –desde un marco de comprensión académica– las relaciones del individuo con el campo semiótico que le rodea y con los recursos lingüísticos que participan de su trayectoria lingüística. Entendemos el repertorio lingüístico atendiendo a las consideraciones de Blommaert y Backus, quienes lo conciben como una instancia en constante transformación integrada por

all the ‘means of speaking’, i.e. all those means that people know how to use and why while they communicate, and such means, as we have seen, range from linguistic ones (language varieties) over cultural ones (genres, styles) and social ones (norms for the production and understanding of language). (Blommaert & Backus, 2013, p. 11)

La conceptualización de los repertorios lingüísticos –considerando la situacionalidad y la relacionalidad como elementos explicativos de la práctica lingüística (Pennycook, 2010)– ha posibilitado desarrollos teóricos de potencial emancipador orientados a liberar a los hablantes de la opresión de estereotipos lingüísticos, como los ligados a la experiencia multilingüe. Sin embargo, como parte de la discusión contemporánea emergen *nuevos* constructos que subrayan las vinculaciones entre la agencia lingüística y el influjo del contexto. Es el caso particular de las relaciones sociolingüísticas. La noción de *relaciones lingüísticas* fue inicialmente propuesta con el fin de entender las condiciones sociolingüísticas particulares en las que se desenvuelven los hablantes (Weirich, 2021, p. 161). Este enfoque adopta una especial relevancia a la hora de describir las funciones y valores sociales que se atribuyen a las lenguas que intervienen en las experiencias lingüísticas vividas por los hablantes (cfr. *Spracherleben*, Busch, 2017). Elaboradas en los trabajos de Utz Maas (2008, 2010), Klaus Bochmann (1997, 2007) y Jürgen Erfurt (1994, 2002, 2003), y reelaboradas por Weirich (2018, 2021) constituyen un marco desde el que entender los puntos de sinergia entre los repertorios lingüísticos y el influjo del contexto sociolingüístico. Para Weirich las relaciones sociolingüísticas

exist between all languages, varieties, and registers practiced in a national state. These relations depend on the distribution of their functions, their evaluations, their role in the regulation of access to political and economic participation, and their accessibility in learning. Linguistic relations are dynamic, and they can undergo dramatic changes in times of social rupture and of redefinition of social power relations. (Weirich, 2021, p. 162)

Si bien se han frecuentado como enfoque para describir el influjo que produce la articulación política de los condicionantes lingüísticos en el marco de los Estados-nación –por ejemplo, en procesos de ruptura política y/o cultural, o en situaciones de impulso de nuevas lenguas nacionales– se prestan igualmente fértiles para el análisis de la reconfiguración de los repertorios lingüísticos derivada de una reac-

ción producida en los procesos de migración (Weirich, 2021). Entre las consecuencias de un proceso migratorio cabe señalar la frecuente alteración de los valores de las lenguas ligadas a los repertorios a causa de la transformación de las relaciones sociolingüísticas que inciden en las experiencias de los hablantes. Esto supone una reconfiguración de los factores que intervienen en las medidas del alcance (ing. *scope*) y del acceso (ing. *access*) ligadas a los recursos lingüísticos, dos aspectos que se conectan con las posibilidades de tener voz en las nuevas condiciones contextuales (ver figura 1) y con los procesos de legitimación social. De igual forma, la afrodescendencia es una condición identitaria que puede ser vivida en diversas ocasiones desde cierto sentido de transnacionalidad y policentrismo, y que interviene, como veremos en el caso de los jóvenes participantes, las consideraciones hacia las lenguas y las relaciones sociolingüísticas establecidas en los Estados-nación.

Seguimos a Weirich (2021) al definir los conceptos de alcance y acceso como factores relacionales que intervienen la articulación de las relaciones sociolingüísticas. Nos servimos de la noción de *alcance* para explorar las funciones que se atribuyen, desde una perspectiva émica, a los recursos lingüísticos vinculados a las lenguas de origen, de herencia y de la migración que configuran parte de los contextos lingüísticos familiares, comunitarios y transnacionales de los jóvenes guineoecuatorianos. Tal y como propone Weirich (2021), este enfoque implica explorar los aspectos vinculados al uso comunicativo, a la mercantilización y a las posibilidades de participación (comunitaria, familiar y nacional) pero a ello se le suman también las condiciones de prestigio, visibilización e hibridación que atraviesan las construcciones sociales de las lenguas. Junto a esta primera categorización exploramos la noción de *acceso*, entendiéndolo como el conjunto de posibilidades que los hablantes tienen en un contexto determinado para identificar tales recursos e incorporarlos a su repertorio lingüístico. En este caso, el enfoque requiere, como se observará en el análisis, explorar las motivaciones individuales que atraviesan los procesos de transmisión lingüística, los agentes que intervienen en ellos, así como las condiciones materiales y simbólicas que los sustentan (Figura 1).

Para el análisis del espacio sociolingüístico en el contexto migratorio en España algunos estudios se han desarrollado a partir de enfoques que, si bien no adoptan explícitamente el marco de las relaciones sociolingüísticas, describen categorías afines. Especial atención han recibido experiencias vinculadas a migraciones de algunos países latinoamericanos. Ya Patiño Santos (2018) demuestra cómo las personas migrantes latinoamericanas mantienen y proyectan en las comunidades de acogida en España los marcos lingüístico-cognitivos incorporados a partir de las relaciones sociolingüísticas de los países de origen. También ha habido aportaciones en el campo de estudio de la diáspora magrebí en España (cfr. Fleisch, 2015; Moustauoui

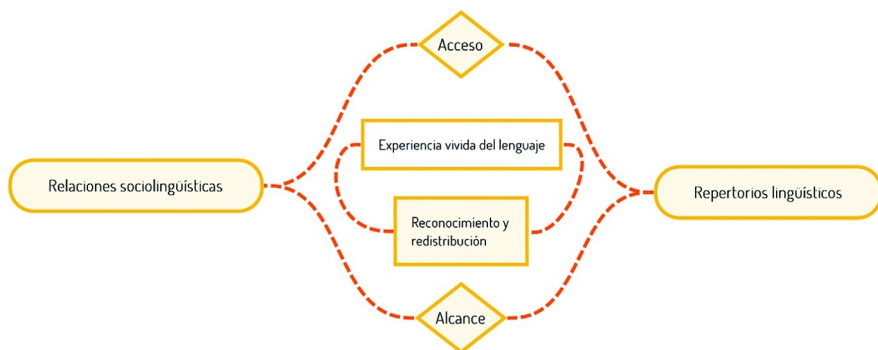


Figura 1: Representación visual del sistema de relaciones sociolingüísticas. Elaboración propia a partir de Weirich (2018).

Shrir, 2020). En este sentido, Ali (2023) describe el efecto espejo (cfr. Cortés-Colomé et al., 2016) con referencia a los paralelismos en las relaciones de minorización que producen ciertos migrantes entre el tamazigh y el catalán en Barcelona. Sin embargo, todavía no se ha prestado suficiente atención a explorar las dinámicas de acceso y alcance de los recursos lingüísticos ligados a las migraciones de los países subsaharianos hacia España. En el caso particular de la migración con origen en Guinea Ecuatorial cabe señalar el histórico abandono académico que ha sufrido este contexto sociolingüístico desde los estudios del mundo hispánico, si bien se constata un impulso actual de este tipo de investigaciones. En este sentido, las contribuciones de Schlumpf (2022a) ya señalan la necesidad de explorar los reajustes lingüísticos que emergen en los procesos migratorios de los hablantes guineoecuatorianos y que conectan con la motivación de este trabajo. En sus palabras:

la migración a España conlleva múltiples reajustes en cuanto al peso que tiene cada idioma en su vida cotidiana, familiar y profesional, en relación con los contextos de uso de los distintos idiomas y los interlocutores con quienes emplean cada idioma, o por lo que respecta al significado que le asignan a cada una de las lenguas. (Schlumpf, 2022a, p. 45)

3 La dimensión sociolingüística transnacional: entre Guinea Ecuatorial y España

El aterrizaje en España y la afrodescendencia guineoecuatoriana suponen la reactualización del entendimiento de las relaciones sociolingüísticas presentes a uno y otro lado del mediterráneo, activas en las redes familiares y comunitarias. Estas situaciones conllevan, además, la incorporación, reapropiación y confrontación

de ideologías lingüísticas que afectan a los jóvenes guineoecuatorianos e hispanoecuatoguineanos residentes en España. Uno de los principales rasgos de la caracterización sociológica que se ha hecho de la comunidad migrante guineoecuatoriana es la transnacionalidad (Aixelà-Cabré, 2012, p. 88). Bien sea por el mantenimiento de las conexiones existentes, por las prácticas comunicativas, o por los múltiples viajes, contactos y transferencias entre ambos países y comunidades de pertenencia. De acuerdo con los datos de la ONU, España es el segundo destino migratorio por detrás de Gabón y es elegido como país de destino por un 17,49% de los migrantes guineoecuatorianos. La constante presencia de individuos y comunidades de origen africano en la península ibérica (Borst & Gallo González, 2019, p. 209) y el influjo de las relaciones históricas entre ambos países –España y Guinea Ecuatorial– ha cristalizado a lo largo de las diferentes épocas históricas en el impulso de flujos migratorios y desarrollos legislativos en materia de extranjería que favorecerían, más o menos, la incorporación de los guineoecuatorianos y otros pueblos afectados por la colonización y el imperia-lismo español. Las relaciones sociolingüísticas activas en Guinea Ecuatorial así como las ligadas a los procesos de migración y a la condición de afrodescendencia en España necesitan ser exploradas por medio de un análisis decolonial del multilingüismo que observe el vínculo histórico colonial con España, una condición existente desde la dominación española del territorio a partir de 1843 y que ha ido transformándose hasta hoy en día.

A pesar de su condición singular como único país subsahariano hispanohablante, el papel de Guinea Ecuatorial en el mundo hispano no ha sido revisado y merecería mucha mayor atención de la que ha recibido hasta el momento (cfr. Schlumpf, 2022b). La posición débil de Guinea Ecuatorial en el mundo hispánico nos indica, entre otras cosas, la poca relevancia que desde España se ha otorgado al estudio del contexto de la excolonia (Brancato, 2009), como parte de un ejercicio de invisibilización de la historia colonial. Entre las investigaciones que sí se han ocupado, destacan aquellas de corte sociológico y antropológico que subrayan, desde perspectivas decoloniales, la relevancia de entender las relaciones entre españoles y guineoecuatorianos considerando las experiencias coloniales españolas en África (cfr. Aixelà-Cabré, 2022, p. 13). Por otro lado, los estudios centrados en la descripción del espacio sociolingüístico del país africano destacan la incidencia de las ideologías del nacionalismo lingüístico (Schlumpf, 2022b, p. 6) y la prevalencia de los enfoques deficitarios sobre las lenguas autóctonas. Se da, por ejemplo, una doble reificación que afecta a algunas de las lenguas africanas habladas en Guinea Ecuatorial y que son objeto de este trabajo, tales como el pichi (Yakpo, 2016). Estos dos factores derivan en una falta de atención del panorama sociolingüístico de Guinea Ecuatorial, tanto por parte de la dialectología hispánica, como por otras disciplinas afines.

La dimensión sociolingüística de Guinea Ecuatorial está marcada por la prevalencia del español como lengua dominante, una situación heredera de las políticas lingüísticas ligadas al proceso de colonización española y la consecuente jerarquización política de las lenguas africanas. La política lingüística actual del país tiene un marcado carácter exoglósico (Yakpo, 2016, p. 212), aspecto que se observa en la posición central otorgada al español como *lengua oficial*, junto al (des) reconocimiento efectivo de las lenguas autóctonas y a un reconocimiento político del francés y del portugués. Este último aspecto está ligado a una voluntad de participación en las esferas político-culturales de influencia vinculadas a la lusofonía y a la francofonía. En este sentido, Yakpo (2016, p. 215) ya señala el desequilibrio que existe entre la política lingüística del país y los usos reales del lenguaje en Guinea Ecuatorial.

Con relación a las lenguas exploradas en este trabajo, cabe decir que nos centramos en el fang, el pichi y el español por ser estas las lenguas con una mayor relevancia en los datos recabados. Los aspectos sociolingüísticos del conjunto de las lenguas bantúes (fang, bubí, combe y bujeba, vengá, balengue y baseke), del fâ d'ambó o de la variedad guineocuatoriana del español no son tenidos en cuenta, por no corresponderse con los objetivos de la investigación. Destacamos, en cambio, las consideraciones relativas al pichi y al fang por su conexión con las narrativas de los participantes de esta investigación. En primer lugar, cabe mencionar que las orientaciones actitudinales negativas hacia el pichi –en Guinea y en otros territorios africanos pichihablantes– conforman un ejemplo del modo en el que las ideologías coloniales vinculadas a los criollos (en este caso de base inglesa) se reproducen y se extienden (Yakpo, 2016, p. 215) por medio de la transmisión intergeneracional. Incluso, como se analiza en esta investigación, más allá de la frontera nacional en situaciones de migración y afrodescendencia. Si bien identificamos actitudes de aperturismo hacia el pichi como lengua identitaria (cfr. Schlumpf, 2022a), son frecuentes las valoraciones que implican un desreconocimiento de esta lengua, un aspecto relacionado con un supuesto sentido de hibridez diferenciador respecto de otros recursos lingüísticos. Yakpo (2016, p. 220) describe el pichi como una entidad en ambivalencia valorativa que únicamente está localizada en los usos interpersonales, y no en el espacio público. Para el caso de Guinea Ecuatorial, el investigador destaca su valor como lengua de elección para interacciones entre iguales fuera de la escuela y el hogar (Yakpo, 2016, p. 222) y como lengua internacional (Yakpo, 2016, p. 223) con relación a su uso en otros países como Nigeria. En segundo lugar, con relación al fang, cabe mencionar que este se construye como una de las lenguas más utilizadas en Guinea Ecuatorial junto al español, y vinculada a la comunidad étnica dominante en Guinea (Schlumpf, 2022a). Se convierte, en ocasiones, en una lengua común entre individuos de diferentes etnias y es particular-

mente utilizada en ciudades como Bata y Malabo. A su vez, adquiere un fuerte valor simbólico en términos de identidad étnica.

4 Metodología

El trabajo de campo etnográfico se llevó a cabo como parte de un proyecto más amplio y tuvo lugar durante el curso escolar 2020–2021 en un centro público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Zaragoza. Como parte de este proyecto, se impulsó en el instituto –situado en la linde de un barrio históricamente ligado a la migración– un mapeo lingüístico. Este proceso posibilitó la identificación de los repertorios lingüísticos que hacen parte de las experiencias individuales de los estudiantes y reveló, en definitiva, la amplitud de la diversidad lingüística ligada al instituto. Este mapeo se fundamentó en el registro de las formas de habla (ing. *means of speaking*) informadas por los y las estudiantes que participan del centro educativo. Para ello, se diseñó y desarrolló una actividad para la clase de *Lengua Castellana y Literatura* mediante la cual se produjeron y recogieron los retratos lingüísticos en cada uno de los cursos y niveles del centro educativo, siguiendo las orientaciones de Busch (2012). Junto a ello también se recogieron cuestionarios sociolingüísticos orientados a explorar los repertorios del alumnado. Durante la actividad, el investigador principal contó con el acompañamiento del / de la profesor/a de referencia, si bien fue él mismo quien orientó al alumnado a través de la dinámica de los retratos lingüísticos. En cada sesión se contó con la participación de aproximadamente 20 alumnos/as por clase. En una segunda fase estos datos fueron complementados con entrevistas semiestructuradas de una hora de duración que se mantuvieron con el alumnado que había informado en los retratos y/o cuestionarios que las lenguas vinculadas a territorios de África Occidental circundaban sus vidas o las de sus familias. Puesto que las dinámicas escolares durante este periodo estuvieron afectadas por las medidas sanitarias tomadas a raíz de la pandemia por la Covid-19, las actividades se llevaron a cabo influidas por la *distancia etnográfica* emergente entre el investigador y los participantes que se deriva del uso de la mascarilla y contemplando la dificultad de organizar el acceso a las clases en un régimen de semipresencialidad educativa.

El corpus de esta investigación fue diseñado para prestar atención a las consideraciones metalingüísticas que los hablantes jóvenes realizan sobre las modalidades de habla que atraviesan sus identidades nacionales, étnicas y lingüísticas. Está conformado por cuatro retratos lingüísticos, sus correspondientes cuestionarios y cinco entrevistas semidirigidas. A ello, se suman algunos datos obtenidos

de un grupo de discusión realizado más adelante en el curso escolar 2021–2022. Con relación al perfil de los participantes, cabe señalar que todos ellos tienen entre 12 y 18 años y participan de la vida del instituto desde diversas instancias educativas. Si bien la mayoría están matriculados en los programas regulares de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), algunos de ellos y ellas están inscritos en los cursos de Formación profesional o en el Bachillerato. Puesto que la identidad afrodescendiente de guineoecuatorianos no ha recibido apenas consideración académica (Gallo González, 2023, p. 205) se contactó tanto con alumnado migrante como con jóvenes afrodescendientes con orígenes en Guinea Ecuatorial. A continuación, se presenta una nómina descriptiva de las trayectorias de los y las participantes (Tabla 1).

Tabla 1: Relación de participantes y sus trayectorias.

Nº	Nombre	Género	Edad	Curso	Lenguas informadas	Trayectoria y socialización
1	Manuel	M	16	4º ESO	Fang, combe, pichi, español	Nacido en España
2	Verónica	F	16	4º ESO	Fang, español	1 año en España
3	Carmen	F	17	1º Bto.	Bubi, fang, español	1 año en España
4	Gabriela	F	12	1º ESO	Combe, pichi, bubi, español	Desde la primera infancia en España
5	Donato	M	17	FPB	Fang, pichi, español	Nacido en España
6	Cristina	F	15	3º ESO	Fang, español	Nacida en España

Con relación a los criterios éticos que orientaron este trabajo, cabe señalar que se prestó atención a las dos dimensiones de la ética en la investigación que recoge Morgenthaler García (2022, p. 6) siguiendo a Guillemin y Gillam (2004) y a Kubanyiova (2008). Por un lado, se tuvo en cuenta los aspectos ligados a la ética procesual, y por otro, se contemplaron aquellos derivados de la reflexión sobre *los momentos éticamente importantes*. Con relación a la primera, tres son los principios señalados por Kubanyiova (2008) que orientaron la investigación: en primer lugar, el respeto por las personas “which binds researchers to protect the well-being of the research participants and avoid harm and/or potential risks” (Kubanyiova, 2008, p. 505). En segundo lugar, el beneficio, “ensuring that the research project yields [...] benefits while minimizing harm” (Kubanyiova, 2008, p. 505). Y en tercer lugar, el principio de justicia, es decir, “a fair distribution of research benefits” (Kubanyiova 2008, p. 505). Respecto a la reflexividad ligada a la com-

preensión de los *momentos éticamente importantes* cabe señalar la relevancia que sostuvo el acto de preguntar a los informantes sobre sus orígenes y sobre las lenguas que hablaban en el hogar. En el primer caso, al orientarnos en la identificación de los participantes a partir de criterios lingüísticos y al considerar tanto situaciones de migración como de afrodescendencia, la adscripción a las identidades nacionales de los participantes no fueron en absoluto *previsibles*. En el segundo caso, tal y como se observará, algunos de los participantes percibieron la pregunta con relación al uso de lenguas de casa como un acto interrogativo alterizante, asumiendo un lineamiento lengua-nación y un presupuesto etnolingüístico. Este hecho tuvo consecuencias específicas, especialmente para el *footing* y el desarrollo de las entrevistas. Por ello y para evitar el daño lingüístico derivado, se dieron explicaciones posteriores ante los participantes afectados.

5 Resultados y discusión

El análisis del corpus nos lleva a presentar tres direcciones de resultados. El primero se corresponde con los procesos de invisibilización de las lenguas propias, de origen y de migración. En este sentido, a partir del análisis de dos retratos y de las narraciones en torno a ellos, se destacan los procesos de silenciamiento representacional que los participantes (re)producen en los retratos lingüísticos con relación a los recursos lingüísticos que atraviesan sus trayectorias lingüísticas. El segundo hilo de resultados se corresponde con las actitudes lingüísticas (negativas) que los participantes manifiestan, particularmente hacia pichi, destacando sus accesos y alcances complejos y ambivalentes. El tercero de los análisis apunta la relación entre el fang y los principales agentes de la transmisión lingüística, destacando la relevancia de las abuelas en los procesos de aprendizaje y adquisición.

5.1 El silencio visual y el silenciamiento representacional en los retratos lingüísticos

El análisis de los retratos lingüísticos nos permite constatar la invisibilización que atraviesan las lenguas vinculables al espacio sociolingüístico de Guinea Ecuatorial en los procesos de representación narrativa y gráfica de los repertorios lingüísticos de los jóvenes participantes. Tanto el fang como el pichi son referidos visualmente tan solo en una ocasión en todos los retratos del corpus. Por otro lado, los cuestionarios refieren al fang también en una única ocasión. Las notas de campo elaboradas durante las sesiones de realización de los retratos lingüísticos y du-

rante las entrevistas etnográficas informan también de la ausencia de reconocimiento de la lengua que la familia habla en casa, como en el caso de Gabriela, una joven alumna de primero de la ESO que vive con su abuela y que manifiesta utilizar únicamente el español. En particular, ella refiere en el momento de hacer el retrato que “hay unas lenguas que se hablan en casa pero no sé cómo se llaman” (nota de campo). Las entrevistas tienen la capacidad de desplegar con mayor profundidad parte del entendimiento que tienen los participantes en torno a las lenguas descritas. En el caso de Gabriela, la entrevista servirá para entender que las lenguas referidas y supuestamente desconocidas son el combe, el bubi y el pichi, así como para confirmar que existe cierta competencia de comprensión por parte de la participante: “no las hablo, pero algo comprendo” (nota de campo). Este silencio en el nivel de la representación (Figura 2) apunta una ausencia de prestigio o de importancia hacia tales lenguas.

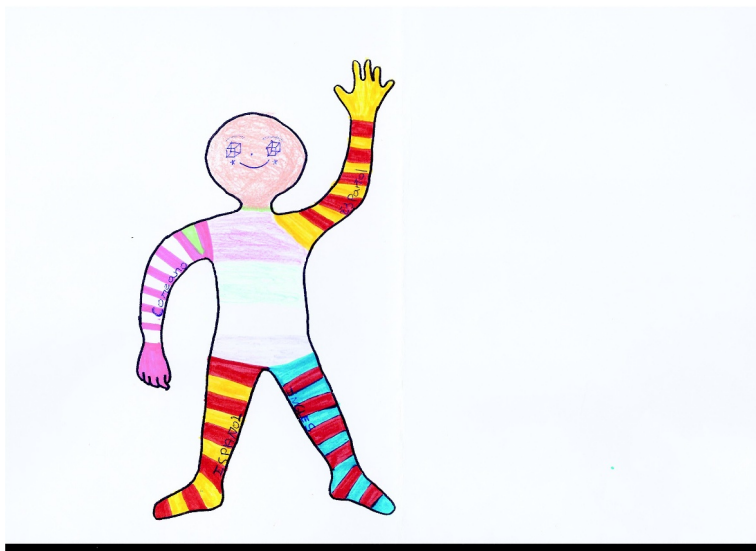


Figura 2: Retrato lingüístico de Gabriela. Silueta: heteroglossia.net.

Estas ausencias se pueden explicar desde la falta de uso de las lenguas en la migración y en la afrodescendencia, pero también, de forma complementaria, desde la incidencia de las ideologías presentes en Guinea Ecuatorial a través de la transmisión intergeneracional. Tal y como describe Schlumpf (2022a), las lenguas *autóctonas* de Guinea Ecuatorial han sido descritas desde el concepto de invisibilización (Langer & Havinga, 2015). Un aspecto que debe ser tenido en cuenta en la condición de afrodescendencia y de migración. Las lenguas *autóctonas* vinculadas

a la socialización familiar o comunitaria de los jóvenes participantes no emergen fácilmente en los procesos de mapeo lingüístico a través de los retratos. Estos silencios se interpretan como parte de lo que Muller (2022) llama *visual silence* en el análisis de lenguas *ausentes* en los retratos lingüísticos en Luxemburgo. La investigadora aplica este enfoque para entender el ejercicio de resistencia y/o confrontación que hacen los escolares hacia el dominio de las lenguas de la educación que no tienen un valor subjetivo en la experiencia vivida del lenguaje (cfr. *Spracherleben*, Busch 2017). En nuestro caso, los hablantes no representan visualmente las lenguas atribuibles al contexto de Guinea Ecuatorial desarrollando un ejercicio consciente de silencio visual y de silenciamiento representacional, posiblemente para evitar ser ligados con una lengua en particular, bajo la premisa de que no manejan estas lenguas o se alejan de su cotidianidad. Es el caso de Manuel, un estudiante afrodescendiente de 4º de la ESO nacido en Madrid, que elabora el siguiente retrato (Figura 3) y nos habla de su repertorio en el ejemplo 1.



Figura 3: Retrato lingüístico de Manuel. El azul representa el castellano, el beige, el inglés, el rosado, una mezcla de inglés y español, el rojo, el latín, el negro, el francés y el verde, el catalán. Silueta: heteroglossia.net.

Dibujo de una persona con diferentes partes del cuerpo coloreadas.

La cara está dividida con verde y beige, mientras que el cuerpo y extremidades tienen diferentes colores según los idiomas asignados.

Ejemplo 1

1. I: Y estoy realmente interesado también por lo que se habla en casa, no. ¿En casa vosotros habláis alguna lengua...?
2. M: Bueno yo he nacido aquí
3. I: Claro
4. M: En España, Madrid y mis padres son de Guinea Ecuatorial. Entonces yo desde pequeño, o sea mi familia allá es de castellano, de hablar español pero bueno, en mi país en plan en los pueblos y tal se habla. En el pueblo de mi padre se habla el fang, que es una lengua nativa de ahí. En el pueblo de mi madre se habla el combe ndowe, que vamos yo
5. I: combe ndowe
6. M: Ndowe, sí, así.
7. I: ¿Qué significa ndowe? El combe lo había oído
8. M: Ndowe no sé, en plan es como el, la raza
9. I: Ah vale
10. M: Sabes qué. Yo soy, en plan, es como, ndowe es como, en plan tú eres español, yo soy ndowe pero el idioma es el combe
11. I: Ah vale, o sea es el combe de los, de la gente ndowe
12. M: Sí, es como el gentilicio de los del pueblo
13. I: Ya
14. M: También están, también están más razas como esa. El anobonés
15. I: Anobonés
16. M: Y Bubi, pero eso ya, en plan yo ya, mi padre es fang y mi madre es combe
17. I: Aja
18. M: Pero algo entiendo cuando me hablan, pero no entiendo mucho porque eso si no te lo enseñan desde pequeño. Y yo como me he criado aquí en España pues como que me cuesta más entender.
19. I: Claro, ¿o sea que de alguna manera esas lenguas no están en, no las has puesto aquí? ¿no?
20. M: No, porque realmente no es que tenga mucha idea de ellas

Al ser preguntado por las lenguas en casa, Manuel confiere complejidad a su experiencia a través del matizador *bueno*, en ‘Bueno yo he nacido aquí’ (l. 2). Se sirve de esta confrontación como estrategia de protección ante una categorización que percibe por parte del investigador. Para Manuel explicitar el lugar de su nacimiento (‘En España, en Madrid’, l. 4) se convierte en una estrategia discursiva con la que romper el supuesto etnolingüístico que se deriva de la pregunta (incómoda) del investigador (‘me preguntas por otras lenguas porque me ves negro’). Este hecho encaja en el tipo de situación interaccional que Spindler Møller (2021)

denomina arrinconamiento lingüístico. Por otro lado, Manuel construye el español como la lengua principal del repertorio familiar en un marco que se configura en torno a dos polos: el del español y el de las *lenguas nativas*. La identidad lingüística (mi familia de allá es de castellano, l. 4), se entrevera con la identidad guineocuatoriana (sus padres, la de su familia de allá).

En la misma línea Manuel relaciona a su familia con la lengua española y vincula de seguido las lenguas *nativas* con los territorios rurales de Guinea Ecuatorial, pero también con la identidad étnica, un aspecto que reconstruye en la figura de su madre (ndowè) y en la de su padre (fang). Refiriéndose a estas lenguas, Manuel señala que es capaz de entender ‘algo’ (l. 18) pero no ‘mucho’, un aspecto a través del que Manuel matiza su competencia lingüística autopercebida. Esta valoración en negativo la justifica por medio de dos argumentos: el primero, que son lenguas complejas de incorporar sin un *input* suficiente en etapa infantil (l. 18). El segundo, que se deriva del primero, refiere a la complejidad de entender la lengua en un contexto de crianza diaspórico³ (l. 18). Finalmente Manuel reconoce que no incluye las lenguas *nativas* en su retrato lingüístico porque son lenguas de las que ‘no tiene mucha idea’ (l. 20), un mensaje sintetizador que recoge la discusión que describíamos más arriba: son lenguas que no adquieren un valor, *a priori*, relevante para su vida. Cabe mencionar que más adelante, en la entrevista, Manuel reconocerá que es hablante de pichi (ver ejemplo 2), lengua que tampoco emerge ni en el cuestionario ni en el retrato lingüístico. De la narrativa de Manuel entendemos que desde la condición de afrodescendencia, la identidad étnica está completamente interrelacionada con la lengua. En tanto que afrodescendiente ligado a la experiencia residencial en España, Manuel configura el acceso lingüístico a las lenguas *nativas* –el combe y el fang– a partir de las siguientes consideraciones. En primer lugar, la espacialidad lingüística vivida en los pueblos de Guinea Ecuatorial. En segundo lugar, la configuración de la política lingüística familiar. En tercer lugar, la crianza lingüística en el país de origen y finalmente, la transmisión lingüística desde momentos vinculados a la infancia en el país de destino.

³ La identificación nacional que reconstruye está atravesada por una doble condición: por un lado, haber nacido en España, por otro, reconocer al mismo tiempo Guinea Ecuatorial como su país (‘mi país’, l. 4).

5.2 Actitudes negativas hacia el pichi

El pichi es la lengua que con más asiduidad refieren los participantes jóvenes de la investigación. Como mencionábamos anteriormente, Manuel –nacido en Madrid, hijo de madre ndowè y padre fang– se declara en algún momento de la entrevista hablante de esta lengua, si bien la configuración que hace de ella y de sí mismo como hablante no escapa a un sentido de ambivalencia. En el ejemplo 2, tras hablar de las lenguas que intervienen en la interacción familiar con su madre, Manuel apunta algunas de las consideraciones metalingüísticas que entroncan con las actitudes lingüísticas hacia el pichi:

Ejemplo 2

21. I: Le sale el fang ¿no?, o el combe [a su madre]
22. M: El combe, el combe, ella es. Aunque también sabe fang y también hay, como otra especie de idioma que no es especial, no es específicamente de mi país si no que es como de Nigeria que se llama pichi, pichinglis en plan, como inglés mal hablado
23. I: ¿Mal hablado?
24. M: Sí, en plan en vez de decir en plan, como qué pasa y dices *we ting* que significa qué pasa
25. I: ¿Qué pasa?
26. M: O algo así
27. I: Y también lo, también lo hablas
28. M: Sí, ese es el, en ese más o menos voy, en plan que más idea tengo porque lo hablo hasta a veces con amigos y tal y es más fácil aprenderlo porque es, al fin y al cabo, es inglés
29. I: Claro, lo hablas con amigos de Guinea Ecuatorial también
30. M: Sí, de ahí, y de aquí en España también que tengo amigos así

Partiendo de la descripción del repertorio lingüístico de su madre (l. 21), Manuel señala la existencia del pichi. La presentación de esta modalidad lingüística se construye siguiendo una concatenación de colocaciones, aposiciones y atribuciones de orientación valorativa. Las proposiciones son las siguientes: 1) ‘especie de idioma’ 2) ‘que no es especial’ 3) ‘no es específicamente de mi país’; 4) ‘sino que es como de Nigeria’ 5) ‘que se llama pichi, pichinglis’, 6) ‘como inglés malhablado’⁴.

⁴ Es una de las atribuciones más frecuentes atribuidas por los participantes entrevistados. La valoración negativa descansa sobre una consideración negativa de la hibridez y las ideologías de la pureza y corrección lingüísticas

Si bien la segunda y la tercera proposiciones apuntan formalmente consideraciones neutras en términos valorativos, no dejan de construir una representación ensombrecida de la lengua dotándola de una naturaleza *incompleta* y atenuando su relevancia. En el caso de la tercera y de la cuarta proposición, se reconstruye la territorialidad de la lengua, aludiendo al alcance del pichi, entendiendo que subyace la extensión de las posibilidades de comunicación más allá de Guinea Ecuatorial. Siguiendo el modelo semiótico de Irvine y Gal (2009), se trata de un proceso de iconización (Yakpo, 2016, p. 224), en el que, en este caso, se deshace la especificidad de la lengua para su país, atribuyendo el origen de la modalidad a Nigeria⁵. A la vez, esto le sirve para ampliar el dominio de uso y la convierte en una lengua de alcance internacional más allá de Guinea Ecuatorial. También le sirve para mostrar estos usos híbridos como algo no inherente a Guinea Ecuatorial, sino a Nigeria. Hay que destacar que se parte de una construcción en negativo de la tercera proposición. Por otro lado, la quinta proposición nos informa en términos positivos del nombre que recibe la lengua. La sexta proposición supone la materialización de la actitud negativa hacia la lengua. El uso de este tipo de designaciones es un aspecto rastreable en los discursos de contexto transnacional, pero también en los propios de Guinea Ecuatorial. Estas actitudes han sido bien descritas por Yakpo (2016) y Schlumpf (2022a). En palabras de la última:

Aunque se mencionan estos argumentos positivos que se centran en la utilidad comunicativa del pichi, en su conjunto prevalecen valoraciones negativas. Sobre todo, predomina la idea de que el pichi es un inglés mal hablado: es algo cutre, no se considera correcto, es un idioma asociado a la delincuencia y una lengua para bandidos, no es inglés ni es nada, es el inglés Brooklyn o el broken English, una especie de inglés mal hablado, una réplica del inglés o un inglés barato. En suma, se describe como el inglés africano, considerado una variante corrupta del inglés. (Schlumpf, 2002a, p. 64)

La designación que hace Manuel del pichi, ‘Especie de lengua’, apunta a la hibrididad de la que se hace eco Yakpo (2016, p. 218) y converge con el proceso de recursividad (Irvine & Gal, 2009) por el cual la dialéctica lengua-dialecto colonial es incorporada en la vivencia africana de la dimensión lingüística, reproduciendo por parte de los descendientes en territorio europeo la ideología del déficit lingüístico y de la subestandarización (Yakpo, 2016, p. 218). Tal y como constata Schlumpf (2022a, p. 60), “[l]os guineoecuatorianos describen y evalúan las lenguas africanas en términos de dialectos, estableciendo una clara diferencia terminológica entre ambos conceptos” al estar vinculados a un proceso activo de glotofagia y de subjetivización de la colonialidad. A pesar de estas orientaciones negativas, Manuel

5 De acuerdo con las investigaciones de la criollística, el pichi proviene del Krio, una lengua fácilmente asociable con Nigeria.

aprovecha la ocasión para mostrar un ejemplo de lengua: ‘we ting’ (l. 24). A partir de ese momento, Manuel se construye como pichihablante, señalando en la línea 28 la relación existente entre el mayor entendimiento que tiene él mismo sobre esta lengua (en comparación con el resto de modalidades del paradigma lingüístico presentado previamente) y el hecho de utilizarla, incluso con amigos, más allá de la esfera privada familiar. El alcance atribuible a la lengua, en este caso, se fundamenta en el valor comunicativo que adopta en a) una interacción supuesta con la familia y con la comunidad y b) una interacción explicitada entre pares. Por ello, se presenta como una modalidad lingüística aplicable a la comunicación afrodescendiente transnacional (l. 30). Si bien Manuel reproduce los estereotipos lingüísticos que recaen generación tras generación sobre el pichi, no presenta ningún rechazo profundo explícito a tal lengua. Es más, el argumento de la sencillez del aprendizaje resultante del proceso semiótico de elisión (cfr. *erasure*, Irvine & Gal, 2009) al que son sometidas las modalidades denominadas híbridas y criollas como el pichi (cfr. Yakpo, 2016, p. 223) sirve a Manuel (‘porque al fin y al cabo es inglés, l. 40) para justificar, junto al enfoque comunicativo, el hecho de que el mismo conozca con mayor detalle el funcionamiento de la lengua desde su condición de afrodescendiente. Bien sea por la sencillez relativa, bien porque la lengua también conecta con los procesos de adquisición del inglés (escolares, por ejemplo) que pueden ser entendidos como apoyos en el desempeño del pichi. Este es un aspecto que dista de la complejidad que el propio Manuel asumía en el aprendizaje tardío del fang.

Por otro lado, entre las narrativas de otros participantes se pueden observar consideraciones más negativas de la misma lengua. Un ejemplo es el caso de Donato, un estudiante de Formación Profesional Básica de Electrónica, cuyo retrato sí informa del pichi (Figura 4).

En la entrevista Donato, nacido en España, señala que el pichi forma parte del espacio sociolingüístico familiar, en los siguientes términos:

Ejemplo 3

31. N: A ver, ¿recuerdas alguna? ¿Allá qué se habla?
32. P: Español, inglés, francés, pichi, fang, portugués creo que también se habla
33. N: ¿Ah, sí? Eso no sabía.
34. P: Creo que se habla portugués, a lo mejor me equivoco pero creo que también.
35. N: Puede ser, puede ser. ¿Y tú conoces el pidgin?
36. P: Si, es básicamente como un inglés malhablado
37. N: ¿Cómo malhablado? ¿Por qué?
38. P: A ver, es como si hablases español pero con faltas de ortografía y no sé

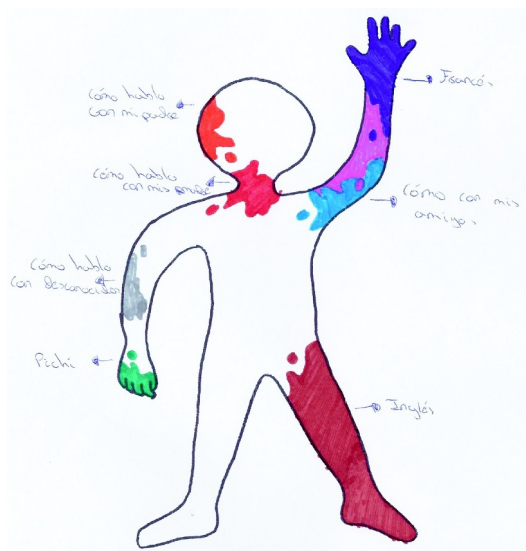


Figura 4: Retrato lingüístico de Donato. El color morado corresponde al francés, el marrón al inglés, el verde al pichi, el rojo a “Cómo hablo con mi padre”, el azul a “Cómo hablo con mis amigos” y el gris a “Cómo hablo con desconocidos”. Silueta: heteroglossia.net.

39. N: Mmm
40. P: No sé es como malhablado simplemente, no sé.
41. N: ¿A ti te gusta hablarlo?
42. P: Es que casi no lo hablo, entiendo
43. N: Ah lo entiendes
44. N: ¿Y hay alguien con quien lo hables de vez en cuando?
45. P: Mi madre dice palabras sueltas y mi padre a veces también
46. N: Ya, ¿en casa entonces habláis en español?
47. N: ¿Y cómo aprendiste esas pocas palabras que dices que sabes? ¿Quién te las enseñaba?
48. P: Enseñar, sabes, más bien es el contexto y tal. Me solían echar la bronca y pues no sé que... año tras año pues vas pillando lo que quiere decir
49. N: ¿Cuando te echaban la bronca era cuando tus padres hablaban en pidgin?
50. P: Sí y en inglés
51. P: Y poco a poco terminas aprendiendo (Donato)

El pichi se presenta bajo los términos de la incorrección normativa, esta vez en comparación a un ideal de inglés (l. 36). Donato, a través del *topoi* de la compara-

ción, asevera que el uso de esta lengua consistiría comparativamente en hablar español con faltas de ortografía, seguramente aludiendo a la hibridación y a la escritura divergente respecto de las modalidades normativizadoras del inglés. Donato se presenta como un sujeto oyente activo, en la medida en que entiende a su madre y a su padre cuando hacen emerger la lengua mediante lo que él mismo denomina *palabras sueltas*. El acceso, en este caso, no se produce a través de un aprendizaje planificado u orientado, sino que está supeditado al ejercicio de escucha activo por medio del *input* que ofrecen los progenitores. Refiere a las broncas – junto a tantos otros jóvenes afrodescendientes encuestados – como momentos en los que la lengua de herencia (familiar) emerge y en los que, por la performatividad contextual se produce el aprendizaje a lo largo del tiempo. En este sentido, el acceso del pichi se conecta con la dimensión de la comprensión, un aspecto que se desarrolla a partir de la voluntariedad individual de aprendizaje y de las herramientas personales de escucha e incorporación al repertorio lingüístico. Tal y como recogemos en el ejemplo 4, Donato se reconoce en la importancia de las lenguas ('es una manera de sentirme... más culto, sabes. Más realizado', l. 57) y, de hecho, proyecta sus expectativas respecto a ellas (aprender francés, japonés). Sin embargo, el pichi no forma parte de esta voluntad de aprendizaje. Si bien es consciente de las formas de acceso a los recursos lingüísticos que le interesan, manifiesta un particular desinterés por el pichi. Las configuraciones del alcance lingüístico de la lengua son anuladas bajo el argumento de la hibridez con el inglés. Este rechazo lingüístico que orienta una (no) elección lingüística del pichi, se conecta una vez más con el acervo actitudinal colectivo del desprestigio y del déficit ante la lengua.

Ejemplo 4

52. N: Dices, ¿en idiomas que tú no sabes? Por ejemplo, ¿cuándo te ha pasado?
53. P: Yo por ejemplo no sé leer francés, algunas palabras que voy relacionando y voy entendiendo lo que quiere decir la frase. Italiano también he leído pero mucho menos que el francés y logro entender la frase. Es básicamente, un hobby, sacarme el c2, sacarme el francés y luego el japonés, quizás.
54. N: ¿Son importantes las lenguas para ti?
55. P: Para mí sí
56. N: ¿Por qué? ¿De qué manera?
57. P: No sé, me siento, es una manera de sentirme... más culto, sabes. Más realizado.
58. N: Cuantas más lenguas, ¿no? ¿Y el pidgin entra dentro de esas lenguas?
59. P: Pff, de momento no. El pichi como se mezcla tanto con inglés tampoco me interesa tanto.
60. N: Ya

5.3 El fang: de padres, nietas y abuelas

Son las mujeres que participaron en la investigación del corpus, Verónica, Cristina y Carmen, quienes nos informan con más detalle sobre el fang. En muchas de las narrativas, los abuelos emergen como figuras con relevancia en las experiencias vitales de las y los jóvenes, bien vinculados con los aspectos pragmáticos de la crianza, bien con los roles de autoridad o incluso con las figuras de referencia. Tal y como recoge la antropóloga Aixelà-Cabré (2009), en Guinea Ecuatorial “las abuelas de los recién nacidos, cuya media de edad puede oscilar entre los 37 y 42 años, tienen un reconocimiento importante y un prestigio familiar incuestionable: son escuchadas con atención y son fuente de consejo para las decisiones que afectan al grupo” (Aixelà-Cabré, 2009, p. 2). Con relación a la dimensión lingüística, las investigaciones etnográficas ponen de relevancia “la importancia de la generación de los abuelos, y especialmente el rol de las abuelas, tanto en la transmisión como en el mantenimiento de estos idiomas. Son, hasta cierto punto, un modelo lingüístico para las generaciones más jóvenes.” (Schlumpf, 2022a, p. 55). Este aspecto es observado por Verónica, una estudiante que reside en España desde hace un año y que concibe su lengua propia, el fang, como una modalidad lingüística que a las más jóvenes les llega por impulso de las abuelas:

Ejemplo 5

61. V: Este, es muy difícil. Es que cambias de golpe.
62. I: Ya
63. V: Cambias todo de golpe. Yo he tenido mucha suerte porque en Guinea hablamos español y nuestra lengua es el fang, como te he dicho. O sea, hablamos más el español que el fang, a veces hablamos fang porque nuestras abuelas han vivido del fang, o sea, ellas son las que más nos hacen hablar fang. Pero, si hubiera llegado aquí hablando inglés o yo qué sé, sería otra cosa, sería el caos.
64. I: Claro
65. V: Sería el caos. Y encontrando todo esto, todo está parado, las clases no van tan, o sea, estaría ya haciendo el doble, porque tendría que estar este año y el año que viene, y todo eso son años que te caen encima. Para adaptarte, es otra cosa. Porque hablo muy bien el español, entiendo también. Pero si hubiera hablado inglés, sería otra cosa.

En el ejemplo 5 Verónica, alumna de cuarto de la ESO, valora la intensidad del cambio que implica su proceso migratorio, destacando la dificultad y la brusquedad con la que se presenta una nueva realidad revulsiva. Es una realidad que ella

siente más accesible por el hecho de dominar el español, lengua que adscribe al espacio sociolingüístico de Guinea Ecuatorial (l. 63). Si el español es una lengua cuyo alcance forma parte también de Guinea ('en Guinea hablamos español'), el fang se construye como lengua propia que se atribuye al endogrupo por medio del posesivo 'nuestra' (l. 63). Si bien el español es lengua habitual de interacción en Guinea, según Verónica (l. 63), las abuelas son reconstruidas como los agentes involucrados en las experiencias vinculadas al fang. Se las presenta como personas cuyas vidas han sido marcadas por la propia lengua ('viven del fang', l. 63). Con una voz que parece querer representar a las demás mujeres de su generación, señala que las abuelas son las impulsoras de la transmisión lingüística, como una forma concreta de agentividad parental (y familiar). Entendemos la agentividad parental según la propuesta de Moustauoui Shrir (2020) y Fogle y King (2013). Los autores entienden que la agentividad parental se corresponde con el conjunto de "mechanisms in which parents and family members of different ages in transnational families 'take on agentive roles in shaping family language policy within everyday conversations'" (cfr. Moustauoui, 2020, p. 8). Desde esta consideración, podemos comprender que Verónica subraya el rol agentivo de las abuelas atendiendo a la influencia que ellas tienen sobre las jóvenes ('son las que más nos hacen hablar fang', l. 63). En este caso, el acceso a la lengua propia se supedita a la acción de un agente familiar determinado como las abuelas. Al final del ejemplo, la alumna apunta, de nuevo, el privilegio sentido de poder hablar español, entendiendo la lengua como un recurso valorable en el proceso migratorio, especialmente en la situación compleja derivada de la pandemia por la Covid-19 (l. 65). El alcance se configura a partir del entendimiento del español como lengua de la interacción habitual y frecuente en Guinea Ecuatorial, pero también en España, un aspecto que resuelve las complejidades que pudiesen emerger de migrar en un momento sociosanitario complicado. Este movimiento discursivo, por el que se reactualiza el alcance lingüístico a través de su imbricación con la experiencia mediata, señala la escalaridad lingüística (Blommaert, Westinen & Leppänen, 2015) y la relacionalidad del alcance lingüístico.

Los valores asociados al fang, entendida como lengua propia, se contraponen a los ligados al español como lengua compartida. A su vez, los vínculos con las abuelas están también intervenidos por las transformaciones de las relaciones lingüísticas. Emergen, en este sentido, configuraciones percibidas como problemáticas, como son los casos en los que ambas generaciones –la de las abuelas y la de las nietas– no comparten un código común y se dan situaciones de dificultad comunicativa. El siguiente ejemplo recoge algunos de las consideraciones que Cristina, estudiante de tercero de la ESO nacida en España, hace al respecto durante un grupo de discusión entre pares, junto a su compañera Diana:

Ejemplo 6

66. C: Pero justo lo que acaba de decir ella de los abuelos, que por ejemplo que su abuela no sabía inglés, mi abuela por ejemplo, que era muy, pero que muy mayor, o sea no sabía tampoco nada de español, tampoco nada de español, ya solo sabía fang, porque mucha gente, no sé, la generación antes del Baby-Boom, muchos de ellos solo saben su dialecto, su lengua materna. Porque yo con la mía no sé cómo me comunico, yo no sé fang, ella no sabe español. Es todo muy complicado, pero no solo le pasa a ella, a muchos abuelos de mis compañeros en Guinea, me dijeron que también les pasa lo mismo, porque yo tenía una compañera Bubi que por lo visto ella aprendió bubi con su abuela, porque le gusta pasar tiempo con ella y tal. Y se vio obligada a aprender bubi, porque su abuela no sabía español, y pasa bastante, por lo menos en Guinea.
67. D: Que como España, ya Guinea es un país muy joven, tiene cincuenta y cinco años, hace este año, entonces aún hay gente que... aún hay gente viva que vivía en la colonización, y que no sabe español. Los que viven en los pueblos y gente de edad.

En el desarrollo del grupo de discusión (ejemplo 6) Cristina describe la relación lingüística con su abuela. La figura narrativa de la abuela se construye acen- tuando su edad y destacando su repertorio lingüístico, el cual se representa a partir de dos componentes. En primer lugar, su carencia de competencia en español. En segundo, su condición de hablante de fang (l. 66). Cristina se sirve de esta representación para caracterizar un arquetipo del hablante monolingüe, el cual queda inmediatamente ligado con la generación de las abuelas (la generación anterior al Baby-boom). Paralelamente, el alcance lingüístico del fang se adscribe a la ruralidad a partir del comentario de Diana en el que suscribe las palabras de Cristina (l. 67). El fenómeno de incomunicación entre nietas y abuelas, si bien implica a ambas partes, se construye de forma desequilibrada en torno a la figura de la abuela y su generación ('muchos de ellos solo saben su dialecto' (l. 66), 'no solo le pasa a ella, a muchos abuelos' (l. 67). Son las nietas quienes sienten que deben reconfigurar sus repertorios y al menos gestionar su implicación en la situación. Para ahondar en el alcance de este fenómeno, Cristina introduce una narrativa de experiencia indirecta (Fludernik, 2003, p. 252) en la que reproduce la situación de incomunicación intergeneracional generada por un diferencial de repertorios, esta vez, en el caso particular de una amiga bubi con su abuela. La conocida es presentada como una figura activa que pese 'a verse obligada', aprende la lengua bubi para poder comunicar con su abuela. Este ejemplo sirve de contrapunto ante su propia situación de incomunicación con su abuela, conceptualizada

en términos de complejidad ('no sé cómo me comunico', l. 66). Si el arquetipo del monolingüismo (dialectal) se adscribe a la figura de las abuelas, el arquetipo del monolingüismo español (jóvenes monolingües) así como el del bilingüismo fang-español (jóvenes bilingües) son encuerpados por las nietas. En este fragmento, por Cristina y su amiga bubi. Tal y como recoge Schlumpf (2022a, p. 43) "Al menos en las regiones urbanas y especialmente en Malabo está creciendo una generación de jóvenes que, en partes, ya aprenden en español desde pequeños en sus casas. Por supuesto, esto depende considerablemente del contexto familiar de cada individuo". Esta consideración nos permite proponer un factor que interviene el alcance del fang: el mantenimiento de la comunicación familiar. Un aspecto que no está ligado únicamente a la condición etaria o generacional, sino tal y como apunta la compañera del grupo de discusión en la intervención final, también a la vivencia en los pueblos de Guinea Ecuatorial (l. 67). El binomio ciudad-pueblo y los hablantes que participan de él son intervenidos por la ecología lingüística y el entendimiento de las relaciones sociolingüísticas que tienen los jóvenes desde la migración y su afrodescendencia. Es interesante observar cómo en este ejemplo se reconstruye la relación colonial, la experiencia generacional y la ausencia de competencia en español, señalando, a su vez, la intersección lengua y ruralidad, un aspecto abandonado desde la investigación académica a causa de la hegemonía de la mirada urbanocéntrica de gran parte de los desarrollos sociolingüísticos contemporáneos.

Sin embargo, los jóvenes manifiestan otros condicionantes de la transmisión lingüística que van más allá de los roles de las abuelas. Los estudios de política lingüística han demostrado la importancia que tienen el tiempo material y la motivación de los progenitores a la hora de articular las condiciones necesarias para desarrollar una política lingüística familiar consciente en la que la lengua de herencia tenga un rol relevante. En este sentido, Schlumpf (2022a) expone para el caso de las familias guineoecuatorianas que, a pesar de este deseo de transmisión lingüística, factores como las parejas mixtas, la falta de conocimiento del idioma africano o la falta de tiempo inciden en los procesos de transmisión. En ocasiones, el desinterés paterno y materno percibido por los jóvenes es un argumento movilizado a la hora de explicar la ausencia de transmisión de las lenguas migradas, y supone una quiebra sentida en su acceso. Este desinterés se vincula, frecuentemente, con la ausencia o precariedad de las condiciones materiales de vida (por ejemplo, el tiempo) y es un aspecto recurrente en el discurso escolar migrante y de afrodescendientes. Tal y como lo muestra Manuel en el ejemplo 7, el resto de las condiciones que intervienen el acceso a los recursos lingüísticos vinculados a la lengua de herencia parecen supeditarse al deseo y posibilidades de transmisión de los progenitores:

Ejemplo 7

68. I: ¿Y recuerdas en algún momento que tus padres te dijeran “nos gustaría que hablaras nuestras, las lenguas del pueblo”?
69. M: Sí, yo le dije a mi madre, “¿Por qué no me enseñas fang por ejemplo?” Porque ella también sabe, porque se llevan, un montón de años casada con mi padre. Me dice, eso pregúntaselo, eso díselo a tu padre. Y luego le digo a mi padre y mi padre nada, otro que pasa del tema, que al fin y al cabo tampoco, sin más.
70. I: ¿Cómo que tampoco?
71. M: Como que le digo, “pues enseñame; ya te enseñaré...” Así y así y al final pues nada
72. I: Queda en nada
73. M: Se nos olvida a los dos y bueno ya está
74. I: Claro... Ok, ¿crees que has tenido tiempo como para aprenderlo?
75. M: Bueno ese año que estuve viviendo ahí a lo mejor podría haber aprendido, pero es que tampoco. Era un niño, tampoco me interesaba mucho.
76. I: Claro
77. M: Y bueno, cuando vas creciendo a lo mejor si quieres la verdad es que, a lo mejor te interesa un poco más el tema porque ya tienes más idea y eso pero
78. I: Sí
79. M: Bueno

Ante nuestra pregunta sobre la expectativa lingüística de los progenitores, Manuel presupone en el investigador un desinterés asociado a su propia figura y aprovecha para reconstruirse como agente deseante y solicitante de tal transmisión lingüística. El discurso reportado señala a su madre como la receptora primera de esa solicitud de intervenir en el repertorio lingüístico y extender las relaciones sociolingüísticas familiares. Entre el combe y el fang, las lenguas de herencia presentes en la unidad familiar, se decide apuesta por la transmisión del fang (l. 69), si bien esta es la lengua que Manuel vincula con la ascendencia étnica de su padre y no tanto con la de la madre, que es presentada al inicio como *ndowè*. Sin embargo, esto no supone problema para Manuel; la madre es legitimada como hablante de fang a partir de la competencia lingüística adquirida durante *un montón* de años de convivencia en pareja con su padre (l. 69). La figura materna, que se construye como una potencial forma de acceso, como un agente legítimo de la transmisión, transfiere la decisión y la práctica de transmisión al padre (l. 69) el cual, a ojos de Manuel, no hará caso de su deseo y solicitud (‘ya te enseñaré y así al final... pues nada’, l. 71). Finalmente, Manuel se recons-

truye como co-responsable del olvido en el que deriva tanto el deseo como el proceso de transmisión y aprendizaje de la lengua (l. 73 ‘se nos olvida a los dos y ya está’). Si bien los jóvenes son conscientes de la responsabilidad que ellos también tienen en la construcción de las relaciones lingüísticas familiares y en la reconfiguración de sus propios repertorios lingüísticos, a ojos de Manuel, las negativas materna y paterna son manifestaciones de la doble condición de *gatekeepers* lingüísticos que sostienen sus progenitores. En primer lugar, como quienes ‘guardan’ la herencia cultural de los hijos. En segundo, como quienes la *retienen* impidiendo su transmisión.

6 Conclusiones

A partir de las consideraciones metalingüísticas hacia el pichi, el fang y el español referidas por jóvenes guineoecuatorianos residentes en España hemos indagado sobre la complejidad que atraviesa las articulaciones del acceso y del alcance lingüísticos en situaciones de transnacionalidad y afrodescendencia. El análisis de los tres fenómenos identificados –el silenciamiento representacional, el desarrollo de actitudes negativas así como la transmisión intergeneracional y las agencias parentales– ha permitido alumbrar los factores concretos que configuran el alcance y el acceso lingüísticos, especialmente desde los espacios familiares.

En primer lugar, a través del análisis del acceso lingüístico de las lenguas propias, de origen y de herencia hemos señalado la territorialidad lingüística y la política lingüística familiar como factores que tienen una alta relevancia en la articulación del orden interaccional, ideológico y político en las familias transnacionales, así como en la construcción de los repertorios lingüísticos de los jóvenes en condición de afrodescendencia. Especial importancia adopta la influencia de la socialización lingüística en el país (de origen) y la transmisión lingüística desde la infancia en el país (de destino). Por otro lado, la multiplicidad de los agentes involucrados en la transmisión lingüística –atravesados por las construcciones sociales etarias, de parentesco y de ruralidad– también desarrollan una especial incidencia en las consideraciones de los jóvenes guineoecuatorianos respecto al acceso y alcance lingüístico, considerando especialmente las figuras de los progenitores y de los abuelos. Junto a los agentes destacados, los contextos materiales en los que se desarrolla la socialización familiar se observan como espacios condicionantes del reconocimiento lingüístico necesario para la transmisión lingüística en contextos de migración o de afrodescendencia. Con relación al alcance lingüístico, es decir, atendiendo a las funciones atribuidas a las lenguas, destaca el uso comunicativos entre hablantes de distinta generación. En este sentido, se ha observado la incomunicabilidad

entre las generaciones de nietas y abuelas como una ideología amenazante. Este es un aspecto que debería ser objeto de mayor profundización, especialmente contemplando su relación con los procesos de muda lingüística y de adquisición de las lenguas *autóctonas*.

La ambivalencia actitudinal hacia las lenguas propias, familiares, de herencia y origen, explorada con relación al componente de hibridación atribuido a lenguas criollas como el pichi, se observa como un espacio legítimo desde el que revisar las categorías de acceso y de alcance lingüísticos, entendidas como configuraciones relacionales y situadas. Los casos analizados muestran concretamente la multiplicidad de atribuciones valorativas y funcionales que los jóvenes adscriben a los recursos lingüísticos que rodean sus trayectorias y la interacción familiar. Sin embargo, se necesita ahondar con mayor profundidad en las formas en las que conviven las categorías teóricas y émicas (lenguas migradas/de migración, lenguas autóctonas, lenguas propias, lenguas de origen, lenguas de herencia y lenguas nativas) para atender a los eventuales cambios futuros en el espacio sociolingüístico familiar de las comunidades guineocuatorianas migradas.

La revisión de los aspectos mencionados ensancha el trabajo interdisciplinar de los campos de estudio de la socialización lingüística, de las políticas lingüísticas familiares y de las ideologías lingüísticas. Las reflexiones emergentes de este trabajo se presentan especialmente valiosas para abrir los campos de estudio ligados a la lingüística de la migración, por ejemplo, a la hora de observar las formas en las que las ideologías lingüísticas coloniales cristalizan en actitudes negativas hacia lenguas que se extienden en situaciones de transnacionalismo. Este factor debería ser abordado desde enfoques adscritos al giro decolonial, considerando el tratamiento de las nociones de acceso y alcance desde una configuración relacional y no solo apuntando los diferenciales entre los Estados-nación implicados en el proceso migratorio. Supone, por ello, atender las conexiones entre comunidades, individuos y contextos, entendiendo que las relaciones sociolingüísticas del Estado-nación son reconfiguradas en las experiencias individuales de los hablantes. Se vuelve urgente el estudio de las ideologías lingüísticas que sostienen las rearticulaciones actitudinales en negativo en el nivel representacional de las lenguas de origen y propias y sus consecuentes silenciamientos individuales y sociales. Con el fin de identificar los sentidos de construcción de la diferencia consideramos necesario ahondar en las configuraciones discursivas y lingüísticas que tiene el español como lengua dominante en este contexto de migración y afrodescendencia, pero con mayor prioridad, estudiar a fondo los valores sociales atribuidos a las lenguas migradas. Este movimiento será paso relevante en aras de vertebrar e impulsar discursos de conciencia lingüística que contemplen las particularidades de la intersecciones activas en los procesos de migración, así como de las políticas lingüísticas familiares e institucionales orientadas al reconocimiento lingüístico.

Referencias bibliográficas

- Aixelà-Cabre, Y. (2009). Africanas en el mundo contemporáneo: Las mujeres de Guinea Ecuatorial. En Y. Aixelà-Cabré, LL. Mallart, & J. Martí (eds.), *Introducción a los Estudios Africanos* (pp. 51–64). Barcelona: CEIBA.
- Aixelà-Cabré, Y. (2012). Entre las dictaduras y el petróleo: las migraciones transnacionales de Guinea Ecuatorial. *Revista Andaluza de Antropología*, 3, 80–93.
- Aixelà-Cabré, Y. (2022). *Africanas en África y Europa (1850–1996)*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ali, F. (2023). *Multilingualism and Gendered Immigrant Identity: Perspectives from Catalonia*. Bristol / Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Bochmann, K. (1997). Der Name der Sprache und die wissenschaftliche Wahrheit. Ein sprachpolitischer Erlebnisbericht aus der Republik Moldavia. *Quo Vadis, Romania?*, 10, 77–85.
- Bochmann, K. (2007). Sprache und Identität in mehrsprachigen Regionen in Osteuropa – Theoretische und methodische Ausgangspositionen. En K. Bochmann & V. Dumbrava (eds.), *Sprachliche Individuation in mehrsprachigen Regionen Osteuropas. Republik Moldavia* (vol. 1, pp. 13–41). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. En I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (eds.), *Multilingualism and multimodality* (pp. 11–32). Sense Publishers.
- Blommaert, J., Westinen, E., & Leppänen, S. (2015). Further Notes on Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics*, 12(1), 119–127.
- Borst, J., & Gallo González, D. (2019). Narrative Constructions of Online Imagined Afro-diasporic Communities in Spain and Portugal. *Open Cultural Studies*, 3(1), 286–307. <https://doi.org/10.1515/culture-2019-0026>
- Brancato, S. (2009). Voices Lost in a Non-Place: African Writing in Spain. *Matatu*, 36(1), 1–17.
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* — The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358.
- Chagas, A. (2023). Migration and Linguistic Repertoire. En I. Andrés Soria, S. Issel-Dombert, & L. Morgenthaler García (eds.), *Language, Migration and Multilingualism in the Age of Digital Humanities* (pp. 51–78). Berlin / Boston: De Gruyter.
- Cortès-Colomé, M., Barrieras, M., & Comellas, P. (2016). Changes in Immigrant Individuals' Language Attitudes Through Contact with Catalan: The Mirror Effect. *Language Awareness*, 25(4), 272–289.
- Erfurt, J. (1994). *Glottopolitisch initiiertes Sprachwandel. (Sprachdynamik. Auf dem Weg zu einer Typologie sprachlichen Wandels)*. Bochum: Brockmeyer.
- Erfurt, J. (2002). Dimensiunile Sociolingvistice ale limbii române vorbite. En K. Bochmann & V. Dumbrava (eds.), *Limba Română vorbită în Moldova istorică* (vol. 1, pp. 15–36). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Erfurt, J. (2003). Plurizentrischer Sprachausbau und die Herausbildung von Standardvarietäten in Moldova und Québec. *Quo Vadis, Romania?*, 22, 8–21.
- Estévez Grossi, M. (2018). *Lingüística migratoria e interpretación en los servicios públicos: La comunidad gallega en Alemania*. Berlin: Frank & Time.
- Fleisch, A. (2015). Legados coloniales y repertorios lingüísticos en el amazigh europeo. En Y. Aixelà-Cabré (ed.), *Tras las Huellas del Colonialismo Español en Marruecos y Guinea Ecuatorial* (pp. 169–193). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Fludernik, M. (2003). Chronology, Time, Tense and Experientiality in Narrative. *Language and Literature*, 12(2), 117–134.

- Gallo González, D. (2023). El pelo afro y la afro-descendencia en España en el documental *Afro, así es mi pelo* (2013). En *Women's Perspectives on (Post) Migration* (pp. 303–334). Georg Olms Verlag.
- Gugenberger, E. (2018). *Theorie und Empirie der Migrationslinguistik: mit einer Studie zu den Galiciern und Galicierinnen in Argentinien* (vol. 21). LIT Verlag Münster.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2009). Language Ideology and Linguistic Differentiation. En A. Duranti (ed.), *Linguistic Anthropology: A Reader* (pp. 402–434). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Fogle, L. W., & King, K. A. (2013). Child Agency and Language Policy in Transnational Families. *Issues in Applied linguistics*, 19, 1–25.
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical and Microethical Perspectives in Situated Research. *The Modern Language Journal*, 92(4), 503–518.
- Langer, N., & Havinga, A. (2015). *Invisible Languages in the Nineteenth Century*. Bern: Peter Lang.
- Ley Fundamental de Guinea Ecuatorial – Nuevo texto de la Constitución de Guinea Ecuatorial, promulgada oficialmente el 16 de febrero de 2012. Con los textos de la Reforma Constitucional aprobados en referéndum el 23 de noviembre de año 2011.* https://www.guineaequatorialpress.com/pdf/Ley_Fundamental_Guinea_Ecuatorial.pdf (consultado el 12 de febrero de 2024).
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V&R Unipress.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21–150.
- Moustaoui Srhir, A. (2020). Making Children Multilingual: Language Policy and Parental Agency in Transnational and Multilingual Moroccan Families in Spain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(1), 108–120.
- Morgenthaler García, L. (2022). Vulnerability in Sociolinguistic Research: Some Epistemological and Ethical Aspects in Asylum Settings. En A. Zabrodska (ed.), *Language, Identity and Conflict: A Cultural Perspective from Above and from Below*. Societies 12.
- Muller, S. (2022). Visual Silence in the Language Portrait: Analysing Young People’s Representations of Their Linguistic Repertoires. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3644–3658. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072170>
- Patiño Santos, A. (2018). “No-One Told Me It Would All Be in Catalan!” –Narratives and Language Ideologies in the Latin American Community at School. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018(250), 59–86.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Schlumpf, S. (2022a). *Voces de una comunidad africana poco visible: los guineoequatorianos en Madrid*. Madrid: Diwan Mayrit.
- Schlumpf, S. (2022b). ¿África forma parte (o no) de la *hispanofonía*? Reflexiones glotopolíticas e ideológicas en torno a Guinea Ecuatorial. En L. Becker, J. Del Valle, & G. Knauer (eds.), *La mirada glotopolítica, la continuidad y la renovación de la romanística / Le regard glottopolitique, la continuité et le renouveau de la romanistique* (pp. 261–282). Berlin: Peter Lang.
- Spindler Møller, J. (2021). Etnolingvistisk Cornering. *SPROGS STATUS I RIGSFÆLLESSKABET* 2031, 115.
- Weirich, A. C. (2018). *Sprachliche Verhältnisse und Restrukturierung sprachlicher Repertoires in der Republik Moldova*. Peter Lang.
- Weirich, A. C. (2021). Access and Reach of Linguistic Repertoires in Periods of Change: A Theoretical Approach to Sociolinguistic Inequalities. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(272), 157–184.

- Yakpo, K. (2016). "The Only Language We Speak Really Well": The English Creoles of Equatorial Guinea and West Africa at the Intersection of Language Ideologies and Language Policies. *International Journal of the Sociology of Language*, 2016(239), 211–233.
- Zimmermann, K., & Morgenthaler García, L. (2007). Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración? De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 5:2(10), 7–19.