

INTRODUCCIÓN AL DOSSIER

Habitar la interlengua: escenarios de la enseñanza y la investigación del español como lengua segunda y extranjera en Argentina

Inhabiting the interlanguage: scenes of teaching and research of Spanish as a second and foreign language in Argentina

Ana Brown

Universidad de Buenos Aires / IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

anabrown@filo.uba.ar

ORCID: 0000-0002-5569-9707

Han pasado ya más de cincuenta años desde que se acuñó el término interlengua (Selinker 1972), que ha resultado de una productividad notable para los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas, así como para la metodología de su enseñanza. La idea de un sistema estable y coherente que aloja formas idiosincráticas de la lengua en el proceso de aprendizaje cambió la concepción sobre los errores y las ideas sobre la contrastividad entre lenguas. Abordado desde diferentes campos disciplinares, constituye uno de los ejes centrales que permiten configurar el campo de Español como Lengua Segunda y Extranjera (en adelante, ELSE).

Ya sea que la pensemos desde el punto de vista cognitivo, didáctico o político, la interlengua es el puente por excelencia entre hablantes de diferentes lenguas. Al mismo tiempo se constituye como un espacio de investigación privilegiado para asomarnos a una gran cantidad de fenómenos de interés para la lingüística teórica y aplicada, la didáctica de lenguas y también para diferentes disciplinas cuyo objeto son los fenómenos sociales y culturales.

En este dossier nos propusimos construir una panorámica sobre quienes habitan la interlengua. A manera de introducción, presentaremos a continuación un breve *racconto* de las políticas lingüísticas argentinas sobre el español y la construcción del campo ELSE en nuestro país.

1. La autorrepresentación de Argentina como país monolingüe

Durante muchos años, Argentina se autorepresentó como un país monolingüe: sin declaración de una lengua oficial y con espacios erráticos para las lenguas en la legislación. Esta decisión por la inacción tenía un objetivo: ignorar la diversidad plurilingüe en pos de la construcción de una unidad, sostenida por una única lengua. En el siglo XIX, el proyecto de Estado Nación tuvo como recurso fundamental para este fin el sistema escolar (Ley de Educación Común, 1884), que exigía la enseñanza de la lengua nacional (Bein 2012).

En este contexto, el gran proyecto migratorio se implementó a través de dos movimientos contradictorios: europeizar la estructura demográfica del país y deseuropeizar a los inmigrantes a través del aparato escolar y la inhibición de la enseñanza de las lenguas migratorias y minoritarias (Di Tullio 2003). Es decir que el paisaje plurilingüe argentino, constituido por sus lenguas originarias y por las lenguas de migración, se vio ocultado a través de la escuela y a partir de la enseñanza de español como lengua vehicular de la enseñanza. Ahora bien, ¿qué español era la lengua nacional?

La discusión por la lengua del país y la relación lengua-Estado estuvo presente en los debates desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX. La identificación de rasgos locales de la lengua, los efectos de otras lenguas en las variedades locales, la función de las academias, la producción de instrumentos lingüísticos, el lugar de la lengua en la unidad regional y la autonomía lingüístico-institucional respecto a España son temas que aparecen recurrentemente en los diferentes posicionamientos sobre la cuestión lingüística en nuestro país (Glozman y Lauría 2012:9).

Más allá de los debates sobre la lengua y de la disposición del monolingüismo escolar, ¿qué puede observarse sobre políticas lingüísticas en nuestro país?

2. Las políticas lingüísticas: un campo en transformación

La bibliografía clásica de políticas lingüísticas señala que los modos de influir en las lenguas a partir de la planificación de políticas lingüísticas consisten en la intervención en el corpus o el estatus de una lengua determinada. La primera implica una intervención en el código (por ejemplo, en su estandarización) y la segunda, en sus usos sociales (Calvet 1996). Estos primeros estudios de política lingüística abordaron estudios de caso sobre intervenciones del Estado en las lenguas. Dicha perspectiva se fue modificando a

lo largo de los años así como la centralidad del Estado en ellos; las perspectivas *top-down*, es decir desde arriba hacia abajo (desde el Estado hacia los hablantes) comenzaron a complementarse con perspectivas *bottom-up*, es decir, desde abajo hacia arriba: iniciativas no estatales, gestionadas por los propios hablantes en diferentes contextos (Kaplan 1989). Ricento (2000) organiza la evolución del campo de las políticas lingüísticas en tres momentos. El primero (décadas del 50 y 60) se centró en la planificación estatal de escenarios de descolonización y fundación de nuevos estados. Durante el segundo periodo (décadas del 70 y 80) comienzan a observarse los límites y problemas de la planificación *top-down*. Finalmente, en un tercer momento (finales de los 80 y década del 90) surge la política lingüística crítica en un momento de emergencia de nuevos movimientos y escenarios sociales: migraciones, reconocimiento de derechos indígenas, globalización.

Fraser y Romero Massobrio (2020) ofrecen una completa síntesis de la evolución del campo disciplinar, de los diferentes posicionamientos epistemológicos y metodológicos y de la discusión teórica y coyuntural que implica comprender las políticas lingüísticas como procesos, con muchas capas en tensión y en los que es necesario incorporar la mirada de los hablantes, no ya como receptores sino como actores y protagonistas de las acciones sobre la lengua, más allá del posicionamiento del Estado.

Desde una perspectiva que incorpora tanto a los actores como sus prácticas concretas, Spolsky (2009) señala que existen tres componentes en las políticas lingüísticas: las *creencias*, es decir, las ideologías detrás de las políticas; las *prácticas concretas*, entendidas como las acciones de los hablantes con las lenguas y la *gestión*, es decir, los actos específicos para gestionar y manipular la conducta de los hablantes. Las políticas lingüísticas pueden ser explícitas o abiertas, como por ejemplo un examen, un currículo, una ley, o implícitas, solo observables en las prácticas *de facto*.

Volviendo al caso de nuestro país, Lía Varela afirma que “a pesar de la presencia de cierto grado de conflicto lingüístico y la innegable situación de las minorías lingüísticas (inmigrantes, sordos e indígenas) la política lingüística en Argentina ha sido de no intervencionismo o política del *laissez-faire*” (Varela 2008:5). Es decir, para poder reponer las políticas, debemos rastrear acciones y así visualizar cuál es la situación de las políticas lingüísticas sobre el español, llevadas a cabo de hecho y no de forma explícita.

3. Políticas lingüísticas de hecho en Argentina

El Estado argentino, como veíamos más arriba, ha mantenido silencio con respecto a la lengua oficial y sus acciones se centraron en un aparato escolar normalizado: siguiendo a Sposlky, al ser implícitas solo es posible observar las prácticas que introducen las políticas. Por ejemplo, recién en las últimas décadas del siglo XX Argentina empieza a reconocer su plurilingüismo: en la reforma constitucional de 1994 se incorpora el reconocimiento de las lenguas originarias; la Ley de Educación Nacional (2006) se enmarca en una ampliación de los derechos ciudadanos, que incluye el respeto a la diversidad cultural y a la lengua e identidad de los pueblos originarios y concibe a la Educación Intercultural Bilingüe como un diálogo mutuamente enriquecedor. En nuestro país existía ya un trabajo constante e importante en la investigación y documentación de lenguas indígenas y su contacto con el español. Para una panorámica al respecto, vease Unamuno y Maldonado (2012).

Este proceso va en paralelo con el que venía ocurriendo en América Latina (por ejemplo, con la oficialización de lenguas originarias en Ecuador y Bolivia) o en la Unión Europea con las políticas de integración y reconocimiento de la diversidad lingüística. Todas estas decisiones constituyen políticas lingüísticas desde el Estado y se alinean con un momento histórico de reconocimiento identitario y de la diversidad.

4. El desarrollo del campo ELSE

En los años noventa también comienza a desarrollarse el campo de la enseñanza e investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera. La globalización y los incipientes procesos de internacionalización de la educación superior dieron como resultado una importante circulación de estudiantes alóglotas en las instituciones educativas, con demandas de formación específica y de aprendizaje del español en un contexto de inmersión. A su vez, con la fundación del Mercosur y del Sector Educativo del Mercosur en 1991, se propuso un esquema de integración regional, basado en el principio de la internacionalización y de educación como derecho, que tuvo a las universidades públicas de la región como actrices centrales del proceso (Botto y Ferreto 2018). La agenda de integración regional se centró en tres aspectos: la acreditación de carreras, la movilidad y la cooperación institucional.

La constitución del Mercosur a partir del Tratado de Asunción de 1991 impulsó fuertemente el desarrollo del área. Además de las migraciones promovidas por los intercambios comerciales, comenzó a trabajarse en la incorporación del español como asignatura en la enseñanza fundamental y media en Brasil (Arnoux 2011a). La inserción del español como oferta curricular en el sistema de enseñanza brasileño implicaba la necesidad de formación de docentes y la generación de materiales, abriendo de esta forma dos vastos mercados que eran objetivo de la política lingüística y exterior española. En esta misma época se fundó el Instituto Cervantes, como agencia de difusión internacional de la lengua española (1991) y se desarrollaron también instrumentos de certificación de la lengua: el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes, 1998). Paralelamente, las universidades argentinas comenzaron a desarrollar el área de enseñanza de español, a producir materiales y a planificar certificaciones propias. En cuanto al aspecto lingüístico, comenzó a trabajarse intensamente en estudios contrastivos del portugués y del español tanto en Argentina como en Brasil.

La incorporación de la enseñanza de español a la escuela brasileña se dio en 2010 con la entrada en vigencia de la Ley 11 161, derogada en 2016. En la actualidad, docentes de español agrupados en torno al movimiento *Fica Espanhol* impulsan acciones para que la lengua se reincorpore al currículo. Por su parte, Argentina sancionó en 2008 una ley de oferta obligatoria de portugués en la escuela media (Ley 26 468) que no se ha implementado hasta la fecha.

5. El desarrollo de exámenes de certificación en la región

En 1997 se planteó dentro de la Reunión de Ministros de Educación del Mercosur el respaldo a la aplicación de exámenes de conocimiento de lengua elaborados en la región (Contursi 2010: 81). Al año siguiente, en 1998, Brasil comenzó a tomar el examen de lengua portuguesa CELPE Bras, que estaba en desarrollo desde 1994. A su vez, en Argentina, en octubre de 2001, la resolución 919/01 del Ministerio de Educación, y la 3164 del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, aprobaron los lineamientos de acreditación y certificación, indicaciones de estándares y descriptores de competencia y uso del español contenidos en un documento elaborado y presentado

un año antes por las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Córdoba y del Litoral. Este documento constituyó la base del desarrollo del Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) que se tomó por primera vez en 2004.

Retomando a Spolsky y su caracterización de las políticas lingüísticas de hecho, vemos que la cuestión de los exámenes se torna central. Shohamy (2006) señala que en muchas ocasiones las prácticas concretas entran en abierta contradicción con las políticas declaradas; es por ello que para poder analizar los efectos de una política lingüística es necesario observar las prácticas concretas a través de las cuales se implementa. Los exámenes de lengua suelen conllevar la aplicación de una política lingüística; se utilizan para determinar el prestigio y estatus de una lengua; para estandarizar y perpetuar su corrección y para suprimir la diversidad lingüística. De esta manera se los considera herramientas para manipular la lengua (Shohamy 2006:94). En este caso en particular, la introducción del CELPE Bras y del CELU constituyó en ambos países una acción impulsora de formación e investigación, además de promover una evaluación compleja y completa de las lenguas en uso.

6. Otras acciones: redes, lenguas e internacionalización

En 2003 se crea el área de Internacionalización en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación argentino (en adelante, SPU) y se impulsan dos programas específicos sobre internacionalización con una visión alineada con los objetivos de integración regional del Sector Educativo del Mercosur: el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) y el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA). Ambos tenían como objetivo la cooperación entre instituciones y la movilidad de estudiantes y profesores (Larrea, Astur & Lucca 2015).

El aspecto idiomático de la internacionalización de la educación superior está presente en las políticas gubernamentales desde inicios de la década del 2000. Sin embargo, no hay una política lingüística nacional explícitamente formulada al respecto. A partir de las acciones de los actores del sistema universitario y los vínculos entre ellos, promovidos por la Secretaría de Políticas Universitarias podemos reconstruir dos etapas de puesta en acción de políticas lingüísticas implícitas (Spolski 2006). Una primera, focalizada en la promoción de la enseñanza y certificación del Español como lengua extranjera, y una segunda, en la que comienza a problematizarse, además, la enseñanza

de lenguas extranjeras, la lengua de señas argentina y las lenguas originarias en el sistema universitario argentino. En esta segunda etapa observamos que se incluye en la agenda de la internacionalización lingüística el problema de una formación plurilingüe tanto de estudiantes como de docentes e investigadores. Es decir, que se suma a la política sobre el Español como lengua extranjera, el impulso a una política para la formación en otras lenguas. El “Primer seminario de Gobernanza lingüística en el Sistema universitario argentino”, organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, la Embajada de Francia en Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) en 2019 (Dandrea, 2020), y la fundación de la Red Universitaria de Lenguas en el mismo año son acciones visibles en esta dirección.

En síntesis, si bien Argentina carece de una declaración de lengua oficial y de políticas lingüísticas explícitas, observamos que desde la década del 90 ha habido numerosas acciones de política lingüística de hecho con las universidades nacionales como actrices centrales del proceso, especialmente a través de la creación de exámenes de certificación, redes de cooperación y equipos de investigación que trabajan sobre una agenda que muchas veces problematiza la situación de las minorías lingüísticas invisibilizadas y los contextos de enseñanza de ELSE en estas situaciones. Sin embargo, existen deudas con escenarios frecuentes del sistema formal educativo: la escuela sigue sin asumir de forma específica la existencia de hablantes de otras lenguas en sus aulas, como las lenguas originarias, las de migración y la lengua de señas argentina.

7. Este dossier

Como vimos más arriba, los procesos de internacionalización e integración impulsaron el desarrollo del área de Español como Lengua Segunda y Extranjera en nuestro país. Pero este campo, además de promover el intercambio en el plano regional e internacional, es una de las formas de abordar la complejidad plurilingüe local: ya sea en el aula de primaria con niños cuya lengua materna no es el español (por ejemplo, hablantes de lenguas originarias o de lenguas de migración), migrantes, refugiados que llegan a pedir asilo en nuestro país o personas sordas. En este sentido, vale la pena señalar dos acciones de la

Ciudad de Buenos Aires con respecto a las lenguas de migración. Por un lado, la creación de la escuela bilingüe español-chino en 2014 (véase Sartori 2019 para un análisis del caso); por otro, un protocolo para la inclusión de alumnos y familias hablantes de lenguas distintas al español publicado en 2017 (Rodríguez Loredó 2021).

Las universidades argentinas vienen trabajando desde hace más de dos décadas para abordar la enseñanza en estos contextos, encarándola en un doble plano. Por un lado, el conocimiento lingüístico, su sistematización y abordaje metodológico. Por otro, la comprensión de los contextos de enseñanza en lo que este se despliega y las funciones sociales que cumple. De ahí el nombre de esta propuesta: habitar la interlengua es intervenir como investigador/a, docente y agente de políticas lingüísticas.

Los artículos de este dossier abarcan cuestiones metodológicas, como la construcción de corpus a partir de muestras de lengua de estudiantes alóglotas; cuestiones de gramática pedagógica del español, de lenguas en contacto, de enseñanza a personas sordas desde la metodología ELSE, de configuraciones de aula intercultural bilingüe. Además de la articulación entre investigación acción, se trata de un abordaje federal con investigadoras que trabajan en diferentes puntos de nuestro país: Entre Ríos, Rosario, Bariloche, Chaco, Buenos Aires.

Ana María Pacagnini aborda en su artículo los conceptos de tarea como dispositivo didáctico, en particular las tareas gramaticales y su problematización desde una perspectiva de gramática pedagógica. La autora cruza de este modo el análisis gramatical con sus posibilidades de transposición en el aula, además de considerar, por un lado, las variables de la rentabilidad de cada estructura en los niveles en los que secuencia el aprendizaje de estudiantes alóglotas y, por otro, las estrategias discursivas que su uso habilita. El artículo presenta una novedosa y detallada perspectiva sobre los límites y alcances de lo que es posible sistematizar y enseñar en el aula de ELSE, estableciendo un ida y vuelta con la investigación gramatical y didáctica y da una muestra acabada de la complejidad de los fenómenos que se abordan.

El artículo de **Alicia Avellana** focaliza en la adquisición de español por parte de hablantes de toba y guaraní en un contexto no formal, a partir de la escolarización primaria, desde el marco teórico de la lingüística generativa. En ambos casos se trata de desplazamientos lingüísticos en los que los hablantes abandonan total o parcialmente su lengua en pos de aprender el español. En ese proceso desarrollan una interlengua que presenta fenómenos sumamente informativos para la caracterización de lenguas poco estudiadas. La investigación presentada se centra en la selección de rasgos gramaticales

y aspectos morfológicos y de qué maneras estos generan una ampliación, reducción o reorganización de los rasgos en la gramática del español de contacto. Los resultados muestran que estos fenómenos reestructuran la lengua de diferentes formas y son fuente de información tanto para la toma de decisiones pedagógicas, como para la elaboración de materiales.

En su trabajo, **Virginia Unamuno** propone analizar interacciones de aula en Chaco en escuelas a la que asiste población wichi. Desde un marco teórico interaccionista focaliza en los modos en los que se hacen disponibles, se negocian y reestructuran los repertorios lingüísticos en los intercambios entre estudiantes y docentes en dos contextos: situaciones en las que hay un único docente bilingüe y situaciones en las que hay parejas de maestrxs no bilingüe y bilingüe español-wichi. El análisis contribuye a comprender cómo se gestiona la educación bilingüe intercultural, qué posibilidades emergen de enseñar-aprender español en un contexto en el que no se prevé un espacio formal de enseñanza de esta lengua.

Carolina Tramallino traza una completa panorámica del desarrollo de la lingüística de corpus, en particular, de estudiantes de ELSE. Propone un recorrido teórico para situar la evolución de conceptos como interlengua y error para mostrar cómo se ha desarrollado el campo específico, de la mano del desarrollo tecnológico. El artículo ofrece descripciones de bases de datos y corpus que pueden utilizar tanto investigadores como docentes y estudiantes. La panorámica resulta de relevancia para comprender cómo se sitúan los desarrollos locales y relativos a las diferentes variedades del español en el panorama general de la disciplina.

El artículo de **Gabriela Russel** explora la problemática de los modelos de enseñanza de español a personas sordas. Analiza diferentes propuestas y fundamenta, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, las posibilidades y resultados que brindan los modelos basados en la enseñanza de la lectura y escritura con metodologías utilizadas por la didáctica de ELSE. El artículo aborda un problema complejo y aun no suficientemente estudiado en la formación docente y da cuenta de una de las problemáticas invisibilizadas en las que el campo disciplinar de ELSE puede realizar aportes relevantes.

Para finalizar, queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que colaboraron en la elaboración de este dossier, especialmente a las autoras y a las directoras de Quintú Quimün por la propuesta y el compromiso en el acompañamiento de la tarea. Asimismo, cabe destacar el impecable trabajo de quienes aceptaron realizar las evaluaciones. Esperamos que el presente trabajo colaborativo constituya una panorámica para visualizar la riqueza y potencialidad del campo de ELSE en nuestro país.

Referencias

- Arnoux, Elvira. (2011a). Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional” en Fanjul, Adrián y da Silva Castela, Greice (orgs), *Línguas, políticas e ensino na integração regional*, ASSOESTE, Cascavel.
- Bein, Roberto (2012). Argentinos esecialmente europeos. *Quaderna* (1). Recuperado a partir de <http://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos> el 10 de julio de 2021.
- Botto, Mercedes & Martina Ferreto (2018). La internacionalización de la Educación Superior en el mundo de hoy. Un marco conceptual y espacial para entender los alcances de este proceso en Argentina”. Felitti, Karina y Rizzotti, Andrea. (eds). *Enseñar y Aprender en Contextos Interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de Educación Internacional*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Calvet, Louis-Jean. (1996). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial.
- Contursi, María Eugenia. (2010). La enseñanza del portugués en la Argentina (1991-2001): estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado a partir de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1606> el 4 de marzo de 2019.
- Dandrea, Fabio (2020). *Desde la lengua : gobernanza lingüística : aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*. Río Cuarto, UniRío Editora.
- Di Tullio, Ángela (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración: El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fraser, Georgina & Lucía Romero Massobrio (2020). Políticas lingüísticas: procesos, agentes e instrumentos, *RELEN* (3), recuperado a partir de <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/41> el 5 de mayo de 2021.

- Glozman, Mara & Daniela Lauría (2012). *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina 1900- 2000)*. Buenos Aires, Cabiria.
- Kaplan, Robert & Richard Baldauf (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Larrea, Marina. Astur, Anahí & Clara Martinez Lucca (2015). Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), Secretaría de Políticas Universitarias: marcos habilitantes para la gestión institucional de la IES. Dandrea, Fabio (coord.). *Articulación lingüística y cultural Mercosur 1. El rol del Español Lengua Segunda y Extranjera en los procesos de Internacionalización de la Educación Superior*. Río Cuarto, UniRío Editora.
- Ricento, Thomas & Nancy Hornberger (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, (30:3).
- Rodríguez Loredo, Alicia (2021). *Aulas multiculturales: Nuevos desafíos para la enseñanza de la lengua*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje ; 5). Recuperado a partir de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/172> el 15 de agosto de 2021.
- Sartori, Florencia (2019). “Él es chino, yo soy castellana” identidad lingüística en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Lengua y Migración = Language and Migration*, 11:1. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/520434> el 15 de agosto de 2021.
- Selinker, Larry (1992[1972]). La interlengua. Muñoz Licerias, Juana (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, Visor.
- Shohamy, Elana (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York, Routledge.
- Spolsky, Bernard (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unamuno, Virginia & Ángle Maldonado (2012). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Buenos Aires, Grup de Recerca en enseyament i interacció plurilingües, Universitat Autònoma de Barcelona.

Varela, Lía (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?. Piñón, Francisco (dir.) *Indicadores culturales 2007*, Buenos Aires, EDUNTREF recuperado a partir de <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf> el 15 de julio de 2021.