

Ideologías lingüísticas de estudiantes ingresantes a una universidad argentina

Linguistic ideologies of students entering an Argentine university

Ivana Casas  *¹, Julieta Gurvit  ², Paola Viviana Pereira  ¹

¹ Programa de Apoyo, Retención y Permanencia, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina

² Trabajo Social Comunitario 1, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina

* icasas@undav.edu.ar

ACCESO ABIERTO / OPEN ACCESS

Cita: Casas, Ivana., Gurvit, Julieta, Pereira, Paola Viviana (2019). Ideologías lingüísticas de estudiantes ingresantes a una universidad argentina. *Textos en Proceso*, 5(1), pp. 1-15. <http://doi.org/10.17710/tep.2019.5.1.icasasgurvitypereira>

Editor: Ariel Cordisco, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Recibido: 15/03/2019

Aceptado: 01/06/ 2019

Conflicto de intereses: Las autoras han declarado que no poseen conflictos de intereses.

Copyright: © Ivana Casas, Julieta Gurvit, Paola Viviana Pereira. Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación PROAPI “La lectura y la escritura en el ciclo inicial de la Universidad Nacional de Avellaneda”. Uno de los ejes desarrollados en el mismo es la diversidad lingüística en relación con los procesos de escritura académica. Un porcentaje significativo de nuestros estudiantes se encuentra en situación de lenguas en contacto, incluso pueden considerarse bilingües en sentido amplio (Speranza, 2012) Considerar estas especificidades en el ámbito académico contribuye a evitar que la diferencia lingüística se transforme en desigualdad lingüística con la consecuencia del abandono de los estudios universitarios. Por ello, en la primera etapa de la investigación, realizamos una encuesta a los estudiantes ingresantes, cuyo resultado parcial nos interesa exponer en este trabajo. Una de las preguntas consistió en que describieran con una palabra o frase una lista de lenguas que se ofrecían con el objetivo de identificar las ideologías lingüísticas (del Valle, 2007). Del análisis realizado, se observa que las ideologías lingüísticas predominantes sobre las lenguas quechua y guaraní se construyen, por un lado, en términos negativos de vacío y enigma, como terra incógnita de la que poco y nada puede decirse, y, por otro, en términos afirmativos basados en las ideas de alteridad étnica y de extranjería.

Palabras clave: diversidad lingüística, ingresantes a la universidad, ideologías lingüísticas, escritura académica, deserción

Abstract

This work is part of the PROAPI research project “Reading and writing in the initial cycle of the Universidad Nacional de Avellaneda”. One of the axes developed in it is linguistic diversity in relation to academic writing processes. A significant percentage of our students are in a situation of languages in contact, they can even be considered bilingual in a broad sense (Speranza, 2012). Considering these specificities in the academic field helps prevent linguistic differences from becoming linguistic inequality with the consequence of abandonment of university studies. Therefore, in the first stage of the investigation, we conducted a survey of incoming students, whose partial result we are interested in exhibiting in this work. One of the questions was to describe with a word or phrase a list of languages that were offered in order to identify linguistic ideologies (del Valle, 2007). From the analysis carried out, it is observed that the predominant linguistic ideologies on the Quechua and Guaraní languages are built, on the one hand, in negative terms of emptiness and enigma, as an unknown terrain of which little and nothing can be said, and on the other, in terms affirmative based on the ideas of ethnicity and foreigners.

Keywords: linguistic diversity, university beginner students, linguistic ideologies, academic writing, dropout

1. Introducción

El análisis que aquí presentamos forma parte de un trabajo de investigación que las autoras venimos realizando en el marco del Programa de Apoyo a la Investigación y Formación de Docentes-Investigadores (PROAPI) de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)¹. Esta institución, en la que nos desempeñamos como docentes y que alberga este proyecto y este equipo de investigación, se sitúa, en su concepción de la Educación Superior, en línea con la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, cuyos postulados fueron refrendados en la III Conferencia Regional de Educación Superior realizada en la Universidad Nacional de Córdoba en 2018. En la Declaración de 2008², se postula que la educación superior es un Derecho Humano y un bien Público y Social y se señala:

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural.³

La Educación Superior, afirma luego, “debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra

¹ En este Proyecto, nos propusimos trabajar en tres objetivos específicos: en primer lugar, la identificación de las prácticas de lectura y escritura particulares de nuestros estudiantes. En segundo lugar, el reconocimiento de las valoraciones de las distintas variedades lingüísticas y de las prácticas lingüísticas como “hablar bien” y “escribir bien” por parte de los mismos y, por último, proponer intervenciones pedagógicas y didácticas específicas que promuevan la valoración de una perspectiva intercultural y del propio capital simbólico de los estudiantes, a fin de lograr la autonomía crítica y la apropiación del conocimiento sin pérdida de la identidad lingüística y cultural.

² Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe, Cartagena de Indias, Colombia, 2008.

³ Op. Cit.

región”.⁴ En pos de afrontar los desafíos que nos presenta esta concepción de educación superior, nos preguntamos qué sucede frente a esta diversidad “pluricultural, multiétnica y multilingüe” en las aulas de la UNDAV, cuánto sabemos de esos “otros” culturales que transitan silenciosamente nuestras clases, y aún más, qué pasa cuando se enfrenta el desafío de la enseñanza de la lectura y la escritura académica a una población culturalmente diversa en esta institución.

Existen experiencias muy heterogéneas, en nuestro país y en América Latina, con respecto a la educación superior y su relación con los pueblos originarios, experiencias que van desde programas orientados a asegurar la permanencia y el egreso de los estudiantes hasta universidades creadas y dirigidas por las propias comunidades indígenas.⁵ En el marco de UNDAV, claramente, a partir del Congreso Regional de Educación Superior de Córdoba 2018 esta cuestión buscó ser incorporada a la agenda universitaria y se han impulsado distintas actividades en este sentido.⁶ Sin embargo, debemos decir que la presencia de personas pertenecientes o descendientes de pueblos originarios pareciera pasar entre inadvertida e indiferente para la mayoría de los docentes y estudiantes de nuestra Universidad. Como docentes de los Talleres de Lectura y Escritura académica que integran el Programa de Ingreso, Retención y Permanencia de la Secretaría Académica de la UNDAV⁷, no podemos abordar los problemas de la lectura y la escritura en la universidad si no visibilizamos la presencia de tal diversidad, más aún cuando sabemos que los distintos modos de ejecutar estas prácticas están vinculados a situaciones de lenguas en contacto por parte de los estudiantes.

Al respecto, desde la Etnopragmática, Martínez y Speranza (2009) estudian la variación lingüística producto del contacto entre lenguas. Si bien su análisis excede el marco de esta investigación, nos interesa incluir esta perspectiva ya que las autoras señalan que la variación sistemática que presentan las distintas variedades de una misma lengua, específicamente el español en contacto con lenguas indígenas, puede deberse a procesos de transferencia mediante los cuales se pone de manifiesto el perfil cognitivo que el individuo adopta ante la escena representada. De este modo, el fenómeno de transferencia se constituye en un síntoma de procesos cognitivos mediante los cuales los sujetos de una comunidad resuelven sus necesidades comunicativas. En este contexto, las autoras señalan que las características gramaticales de la lengua de origen cumplen un rol significativo puesto que promueven la utilización creativa de las potencialidades

⁴ Op. Cit.

⁵ Mato (2016) las sintetiza conceptualmente en la expresión “por, con, o para pueblos indígenas”. El autor reseña distintas modalidades implementadas que van desde programas para mejorar las posibilidades de culminar exitosamente los estudios, experiencias de vinculación y colaboración con instituciones interculturales, hasta universidades creadas y dirigidas por las propias comunidades. Por nombrar algunas de las experiencias que reseña Mato, entre muchas otras, en nuestro país el gobierno de la provincia de Chaco creó el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA), y en Bolivia se crearon en el año 2008 tres universidades indígenas: La Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas.

⁶ En el año 2019, por ejemplo, se realizó un curso de extensión universitaria sobre Quichua Santiagueño y un Conversatorio denominado “Universidad y diversidad cultural”, organizado por la Secretaría de Extensión, en el que compartimos las experiencias que existen en la Universidad y en otras instituciones en torno a esta temática.

⁷ Los estudiantes, al iniciar sus estudios en nuestra universidad, rinden una evaluación diagnóstica con el objetivo de evaluar sus habilidades en lectura y escritura académica. A partir de los resultados, se determinan distintas modalidades de acompañamiento, una de las cuales es la asistencia obligatoria a los Talleres de Lectura y escritura académica.

gramaticales de la lengua de contacto, en el caso que ellas analizan, el español. De este modo, caracterizan los fenómenos de transferencia más frecuentes en los casos de contacto quechua-castellano y guaraní-castellano, como concordancia atípica de género y número, desplazamiento en el uso de preposiciones, entre otros. Otros estudios más recientes, amplían esta caracterización de los fenómenos de transferencia con estudios sobre la evidencialidad (Speranza, 2012 y 2014). Siguiendo los principios de la Escuela de Columbia, las autoras explican que las formas analizadas responden a un uso motivado de las formas en contexto. En consecuencia, hay una relación directa entre diversidad lingüística y prácticas de la escritura. Este reconocimiento, en nuestra tarea docente, implica no sólo el reconocimiento de la diversidad lingüística, sino también el intento de establecer un diálogo intercultural⁸, en la medida en que el “error” a ser corregido por el docente, desde esta perspectiva, pasa a ser un elemento de reconocimiento de otra lengua y de sus características gramaticales particulares, en tanto fenómeno de transferencia lingüística. Esta perspectiva es desarrollada por Golluscio y Ciccone (2017), quienes trabajan la diversidad lingüística en su estudio sobre las estructuras contrastivas del quechua-español y guaraní-español. Las autoras confeccionan un material de consulta orientado a los docentes de escuelas primarias y secundarias en el que focalizan en los fenómenos producidos por el contacto lingüístico como las transferencias y convergencias lingüísticas.⁹

De este modo, la bibliografía sobre el tema muestra el modo en que el contacto lingüístico se manifiesta en la escritura de sujetos en contacto de lenguas: en el primer caso, se analizan las intenciones comunicativas de los hablantes en los fenómenos de transferencia; en el segundo, se focaliza en los fenómenos de transferencia prototípicos a partir del reconocimiento de las estructuras contrastivas de las lenguas en contacto.

En segundo lugar, debemos considerar que el status de las lenguas en contacto no es equivalente. Godenzzi (2007) en su trabajo sobre las políticas de lenguas en América Latina, señala que las lenguas de poder y las otras entran en tensión en una situación diglósica. Como consecuencia, las otras lenguas suelen debilitarse o aún desaparecer:

Suele predominar un mecanismo excluyente, cuyo resultado es la consolidación de unas lenguas a expensas de otras. Y, en relación con los hablantes de esas lenguas, se ha generado un imaginario y una práctica social en la que se distinguen categorías de "ciudadanía", con diversos niveles en el acceso a los derechos democráticos. (Godenzzi, 2007, p. 25)

En consecuencia, en este trabajo en particular (que desde luego habrá que ampliar y profundizar) nos proponemos analizar las *ideologías lingüísticas* (Del Valle, 2007; Arnoux y Del Valle, 2010) de los estudiantes ingresantes a UNDAV con respecto a distintas lenguas, entre las que se cuentan el quechua y el guaraní.

⁸ Juliano (1998, p. 36) propone la concepción *interculturalista* como una idea superadora de las barreras interétnicas, entendiéndola como una concepción que parte de la idea de que las distintas culturas todas tienen elementos que aportar, fortaleciendo el enriquecimiento mutuo en la medida en que permite conocer y tratar a los distintos miembros para aprender del otro, para intercambiar experiencias. En suma, establecer un diálogo intercultural de igual a igual. Godenzzi (2007, p. 29), por su parte, entiende la *interculturalidad* como un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las realidades asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad.

⁹ Cfr. Golluscio y Ciccone (2017)

Entendemos que en estas se expresan profundas concepciones ideológicas acerca del lugar que ocupan esos grupos y esas identidades culturales en el orden social. Para ello, diseñamos una encuesta que constituye nuestra principal fuente de análisis.

Antes de profundizar y desarrollar el marco teórico, consideramos pertinente referirnos brevemente a la situación actual de los pueblos originarios en la Universidad Nacional de Avellaneda y en la Región Metropolitana de Buenos Aires, esto es, la Ciudad de Buenos Aires y los 24 países del Gran Buenos Aires, que es el área de procedencia fundamental de los estudiantes.

2. Situación actual de los pueblos originarios en la Región Metropolitana de Buenos Aires y en la UNDAV

De acuerdo al último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en el año 2010 habitaban el territorio nacional casi 1 millón de personas que se auto identificaban como pertenecientes o descendientes de pueblos originarios. Aproximadamente, 250 mil se encontraban en la Región Metropolitana de Buenos Aires¹⁰, lo que representaba un 1,9% de la población de la región.

De acuerdo con el Documento sobre Pueblos Originarios en la Región Metropolitana de Buenos Aires elaborado por este mismo organismo¹¹, en la Ciudad de Buenos Aires 61.876 habitantes se reconocían como pertenecientes o descendientes de pueblos originarios en ese año censal, fundamentalmente el quechua (9.856), guaraní (9.848), aymara (9606) y mapuche (6806). En los partidos del Gran Buenos Aires eran 186.640 personas, siendo más importantes en términos numéricos los pueblos guaraní (39.571 personas), toba (35.544), mapuche (21.041) y quechua (19.630).

Este documento presenta información estadística que permite dimensionar los desafíos de la incorporación de población originaria en la educación superior. De acuerdo al mismo, en materia educativa, entre la población indígena de 20 años y más de la Ciudad que asistió a un establecimiento educativo, 24,1% completaron estudios de educación superior (universitaria o no universitaria), mientras que en el Gran Buenos Aires esta proporción es del 10,6%. En ambas jurisdicciones, pero sobre todo en la Ciudad, estos números son más reducidos que el promedio general: las tasas son del 32% en la Ciudad y del 11,2% en los partidos del Gran Buenos Aires¹². Sin embargo, la tasa de personas en condiciones de iniciar estudios universitarios, puesto que tienen el secundario completo, son las mismas: en el Gran Buenos Aires la tasa general de personas de 20 años y más con secundario completo es del 24,5%, 24,4% entre la población indígena; en la Ciudad de Buenos Aires tanto la tasa general como la correspondiente a la

¹⁰ La Región Metropolitana de Buenos Aires está compuesta por la Ciudad de Buenos Aires y los 24 partidos del Gran Buenos Aires.

¹¹ Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario, Pueblos Originarios: Región Metropolitana, Serie D N° 6, INDEC, 2015, disponible en: https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/pueblos_originarios_Metropolitana.pdf.

¹² Los datos generales no surgen del documento mencionado, sino que son una elaboración propia a partir de la información estadística que ofrece el INDEC en su página web: cuadros "P29-P. Provincia de Buenos Aires, 24 partidos del Gran Buenos Aires. Población de 5 años y más que asistió a un establecimiento educativo por nivel de educación alcanzado y completud del nivel, según sexo y grupo de edad. Año 2010" y "Cuadro P29-P. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Población de 5 años y más que asistió a un establecimiento educativo por nivel de educación alcanzado y completud del nivel, según sexo y grupo de edad. Año 2010".

población originaria es del 27%. Si observamos la proporción de personas con nivel de educación superior incompleta, podemos suponer que existe entonces una dificultad mayor entre la población originaria para cumplimentar sus estudios: 10,8% es la tasa general en la Ciudad de Buenos Aires, y 12,3% es la tasa entre la población originaria, mientras que en el Gran Buenos Aires las tasas son del 5,5% y 7,5% respectivamente. Es decir, la información estadística indica que hay una franja de personas pertenecientes o descendientes de pueblos originarios que estaría llegando efectivamente a la educación superior, universitaria y no universitaria, pero con mayores dificultades, en relación al conjunto, para permanecer allí hasta egresar.

Estos datos permiten dimensionar los desafíos que nos presenta, a quienes realizamos la tarea docente y al conjunto de la comunidad universitaria, la llegada de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios a la UNDAV. Emplazada en ese partido del sur del Gran Buenos Aires, con sedes repartidas en distintos puntos del mismo, la recibe estudiantes provenientes principalmente de los distritos del sur del Gran Buenos Aires (Avellaneda desde luego, pero también Lanús, Almirante Brown, Lomas de Zamora, Esteban Echeverría, entre otros) y de la Ciudad de Buenos Aires, especialmente de la zona sur. En una encuesta realizada a los estudiantes que se habían inscripto a los cursos preparatorios de febrero de 2017 y junio 2017, 17 personas de las que respondieron dicha encuesta (el 53,7% de los inscriptos) dijeron que su lengua materna era el guaraní y 2 el quechua. La presencia de población perteneciente o descendiente de toba o mapuche, que parece significativa de acuerdo a los datos del Censo 2010 antes consignados, parece ser nula en esta universidad (al menos nadie consignó el toba o mapudungún como lengua madre), mientras que la población hablante de quechua es muy reducida si se tiene en cuenta que se trata del pueblo mayoritario en la Ciudad de Buenos Aires. De estas 19 personas, dos cuya lengua materna era el guaraní abandonaron el curso preparatorio. De las restantes, 10 ingresaron a la Universidad con la indicación de sus docentes de realizar el Taller de Lectura y escritura académica, puesto que se evaluó que presentaban dificultades en este aspecto.

Nos referimos, entonces, a las dificultades materiales en las prácticas de escritura que presenta esta población, en general mayores al promedio general, que desde luego constituyen un obstáculo para cualquier proyecto educativo. Nos proponemos abordar en el marco de este trabajo dificultades de otro orden: las dificultades que hacen al contexto subjetivo en el que se insertan los individuos de pueblos originarios que llegan a la UNDAV, o dicho de otro modo, las dificultades que podrían derivarse de la percepción social que se tiene sobre sus lenguas y para ello nos centraremos en el análisis de las ideologías lingüísticas.

3. Marco teórico

Nos interesa inscribir esta investigación en el marco de los estudios glotopolíticos, Seguiremos la definición de Arnoux (2000, p. 4), quien señala que la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas; que, por el otro, atiende como marco social tanto a las pequeñas comunidades como a las regiones, los Estados, las nuevas integraciones o el planeta según la perspectiva que se adopte y el problema que se enfoque; y que, finalmente, puede considerar no solo las intervenciones reivindicativas sino aquellas generadas por los centros de poder como una dimensión de su política.

Desde la perspectiva de la autora, el análisis debe centrarse tanto en las intervenciones explícitas como en los comportamientos espontáneos, la actividad epilingüística y las prácticas metalingüísticas, más allá de que asigne importancia a las representaciones sociolingüísticas que las sostienen. Dentro del campo de la Glotopolítica, en la última década del siglo XX, el campo se vio enriquecido con el desarrollo de una nueva categoría teórica: las ideologías lingüísticas. (Arnoux y Del Valle, 2010, p. 4) Del Valle y Meirinho-Guede (2016, p. 622) señalan que se trata de una categoría que nos invita a pensar el lenguaje en relación con el contexto, pero no sólo como producto derivado de este, es decir, como objeto cuya forma refleja las condiciones sociales; sino como práctica que lo constituye, como intervención efectiva en ese contexto. José del Valle define las ideologías lingüísticas como sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización (Del Valle, 2007, p. 20) Asimismo, se debe examinar cómo estas representaciones ideológicas del lenguaje contribuyen a naturalizar un determinado orden social, es decir, a crear una apariencia de inevitabilidad asociada con un grupo particular de categorías y procesos culturales, políticos o sociales.

De este modo, nuestro objetivo aquí es analizar las ideologías lingüísticas del quechua y del guaraní que aparecen en nuestro corpus. Para realizar este análisis, implementamos una encuesta, cuyas características explicaremos a continuación.

4. Marco metodológico

En agosto de 2018 implementamos una encuesta a ingresantes a la UNDAV que se presentaron a rendir la evaluación que permitirá determinar estrategias de apoyo y acompañamiento en sus estudios (mediante Tutorías y Talleres de lectura y escritura académica fundamentalmente). Fue respondida por 155 estudiantes. Como primer estudio exploratorio, nos permite detectar algunos elementos con respecto a las ideologías lingüísticas sobre las lenguas originarias de los ingresantes a la UNDAV.

La encuesta está compuesta por 10 preguntas, de respuesta abierta la mayoría de ellas. En primer lugar, se indaga por la lengua que habla y si en su casa se habla otra lengua, con el objeto de determinar si el encuestado se encuentra en situación de lenguas en contacto. Luego, se pide que describan con una palabra o una frase varios idiomas, entre los que se encuentran las lenguas de algunos países centrales (castellano, portugués, inglés, francés, italiano y alemán) y las lenguas originarias guaraní y quechua. (cfr. Encuesta en Anexo) Buscamos así obtener información que nos permita indagar en torno a las ideologías lingüísticas imperantes. El requisito de “una palabra o frase” nos permitió acotar las respuestas a un volumen de información manejable y, al mismo tiempo, reducir el tiempo de resolución del formulario que implicaba tomar parte de horas de clase. Es esta pregunta en particular la que será objeto de análisis en este trabajo. Nos detenemos específicamente en las respuestas referidas al castellano, el

guaraní, el quechua y el inglés. Tal delimitación buscó acotar el análisis en este primer estudio, y el recorte se definió de este modo porque consideramos que podríamos extraer algunos elementos de interés del análisis comparativo entre dos grupos de lenguas bien diferenciadas, las lenguas originarias por un lado y, por otro, la lengua oficial en Argentina (el castellano), y el inglés, de indiscutida importancia a nivel global y que se ha impuesto como lengua extranjera en nuestro país de distintas formas, una de ellas a través del sistema educativo¹³.

A partir del estudio cualitativo de la amplia gama de respuestas obtenidas, encontramos que los estudiantes respondieron de acuerdo con ciertos criterios que nos permiten reducir esa variedad a unos pocos tipos que pueden ser tabulados y analizados. Los criterios de respuesta fueron los siguientes:

- Palabras en la lengua;
- Designación de los lugares en los que se habla;
- Caracterización de la lengua por nivel de complejidad o dificultad para su aprendizaje;
- Designación de grupos de hablantes (quiénes hablan la lengua);
- Gusto, apreciación, valoración personal;
- Conocimiento o dominio del idioma;
- Extensión geográfica de su uso (universal, “todo el mundo”, minorías);

Aparecieron además algunas respuestas que escapan a estos criterios pero que, por su escasa ocurrencia, decidimos reunir simplemente en “otros criterios”. A partir de este agrupamiento obtuvimos la frecuencia de las respuestas para cada una de las lenguas que son objeto de estudio.

Como veremos en el próximo apartado, entre esta población de 155 ingresantes, 12 dijeron ser hablantes de lenguas originarias: 9 hablan guaraní y 3, quechua. A continuación, entonces, vamos a presentar un análisis de parte de la información obtenida a través de esta Encuesta Sobre Ideologías Lingüísticas.

5. Las ideologías lingüísticas de los ingresantes a la UNDAV: las lenguas originarias entre el enigma y la ajenidad

Como se observa en los cuadros 1, 2 y 3, las personas que respondieron la encuesta son en su mayoría mujeres, y esto es en gran medida coincidente con la relación de género de los estudiantes a la UNDAV. De acuerdo con las últimas encuestas realizadas en el curso preparatorio de ingreso, casi el 60% de las personas que se inscriben son mujeres. Se trata asimismo de una población joven en su mayoría (el 50% tiene entre 18 y 23 años, el 75% tiene menos de 34 años) pero con una franja importante de población adulta. Existe una representación mayoritaria de los estudiantes de los Departamentos de Salud y Actividad Física y de Ciencias Sociales, proporciones traccionadas fundamentalmente por las carreras de Enfermería y Abogacía, que son las más numerosas de la Universidad.

¹³ La Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993 instala el inglés como la lengua extranjera obligatoria en el sistema escolar. La Ley de Educación Nacional, que la suplantó en 2006, es más genérica en el sentido de que establece como obligatoria la enseñanza de por lo menos un idioma extranjero, y no nombra el inglés. Aún así, la enseñanza del inglés como lengua extranjera es extendida en el sistema escolar argentino, y a él se suma un número importante de institutos de aprendizaje por fuera del sistema formal (Pozzo, 2009).

Cuadro 1. Estudiantes ingresantes que respondieron la Encuesta sobre ideologías lingüísticas por grupos de edad.

Grupo de edad	%	% acumulado
18 – 20	31.6	31.6
21 – 23	18.1	49.7
24 – 33	25.8	75.5
34 – 41	14.2	89.7
42 – 60	9.0	98.7
61 y más	0.6	99.4
No responde	0.6	100
Total	100	

Fuente: Encuesta sobre Ideologías lingüísticas (elaboración propia)

Cuadro 2. Estudiantes ingresantes que respondieron la Encuesta sobre ideologías lingüísticas por género.

Género	Frec	%
Femenino	106	68.4
Masculino	49	31.6
Total	155	100.0

Fuente: Encuesta sobre Ideologías lingüísticas (elaboración propia)

Cuadro 3. Estudiantes ingresantes que respondieron la Encuesta sobre ideologías lingüísticas por Departamento de la carrera a que inician.

Departamentos	Frec	%
Departamento de Salud y Actividad Física	75	48.4
Departamento de Ciencias Sociales	69	44.5
Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	6	3.9
Departamento de Humanidades y Artes	4	2.6
Departamento de Ambiente y Turismo	1	0.6
Total	155	100.0

Fuente: Encuesta sobre Ideologías lingüísticas (elaboración propia)

Del procesamiento de nuestras 155 encuestas, surge que ante la consulta sobre el idioma que hablan en su casa, 148 encuestados declaran hablar castellano.¹⁴ Sólo 7 expresan que hablan español e inglés; español y portugués; castellano, inglés y japonés; guaraní y español; criollo haitiano; francés y portugués. Luego, se les preguntó si había alguien en su casa (familia o amigos) que hablara con ellos en un idioma que no sea castellano. Las respuestas afirmativas fueron 36, frente a 119 encuestados que respondieron que no. De este grupo que habla otra lengua en su entorno familiar, 14 mencionan inglés, 9 guaraní, 7 portugués, 4 italiano, 3 quechua, 2 italiano, 1 criollo haitiano y 1 francés.

¹⁴ En esta respuesta, aparece mencionada la lengua como castellano, español, español latino, entre otras. Este tema está siendo desarrollado en otro trabajo del equipo, por eso no lo profundizamos aquí.

Cuadro 4. Estudiantes que respondieron la encuesta según la presencia de otras lenguas distintas al castellano habladas en el hogar.

¿Hay alguien en tu casa que hable con vos en un idioma que no sea castellano?	Frecuencia
No	119
Sí	36
Total	155

Fuente: Encuesta sobre Ideologías Lingüísticas.

Cuadro 5. Estudiantes que hablan otras lenguas distintas al castellano en el hogar, según lengua.

¿Qué idioma hablan?	Frecuencia*
Inglés	14
Guaraní	9
Portugués	7
Italiano	4
Quechua	3
Italiano	2
Criollo haitiano	1
Francés	1
Lengua de señas	1
Coreano	1

Fuente: Encuesta sobre Ideologías Lingüísticas.

* El total no es 36 porque algunas respuestas son múltiples; es decir, algunos estudiantes consiguieron múltiples idiomas.

De este modo, en un escenario planteado casi exclusivamente como monolingüe en la primera pregunta (sólo el 4.5% declara hablar otra lengua); a partir de la segunda, el 23% declara estar en situación de lenguas en contacto. Luego del inglés, el guaraní aparece como la lengua más hablada (25%), seguida por el portugués, el italiano y el quechua. En suma, según nuestro relevamiento, del total de encuestados, casi el 8% manifiesta estar con contacto con lenguas originarias.

Asimismo, les pedimos a los encuestados que usaran una palabra o frase para describir las siguientes lenguas: castellano, portugués, guaraní, quechua, inglés, francés, italiano y alemán. El análisis cualitativo de estas respuestas nos permitirá más adelante volver a la interpretación de los datos expuestos más arriba. Recordemos que para el análisis de esta pregunta, clasificamos las respuestas según los criterios utilizados para responderla, de acuerdo con los siguientes agrupamientos:

- (a) Palabras en la lengua;
- (b) Lugares en los que se habla;
- (c) Caracterización de la lengua por nivel de complejidad o dificultad de su aprendizaje;
- (d) En blanco;
- (e) Quiénes la hablan;

- (f) Gusto, apreciación, valoración personal;
- (g) Conocimiento o dominio del idioma;
- (h) Extensión de la misma tanto geográfica como en cuanto a su uso (universal, “todo el mundo”, minorías, dialecto);
- (i) Otros criterios.

En el cuadro 6 exponemos, entonces, las respuestas en relación con el quechua, el guaraní, el castellano y el inglés agrupadas de acuerdo con las categorías detalladas.

Cuadro 6. Descripción de las lenguas a través de una palabra o frase.

Criterios	Frecuencia				Porcentajes sobre 155			
	Castellano	Guaraní	Quechua	Inglés	Castellano	Guaraní	Quechua	Inglés
Palabras en la lengua	37	7	3	34	23.9	4.5	1.9	21.9
Lugares en los que se habla	34	37	8	17	21.9	23.9	5.2	11.0
Complejidad	14	11	16	15	9.0	7.1	10.3	9.7
En blanco	23	61	73	34	14.8	39.4	47.1	21.9
Quiénes lo hablan	19	12	27	6	12.3	7.7	17.4	3.9
Apreciación personal.	12	18	7	21	7.7	11.6	4.5	13.5
Conocimiento/dominio	10	11	15	9	6.5	7.1	9.7	5.8
Extensión geográfica	0	2	4	22	0.0	1.3	2.6	14.2
Otros	6	2	6	3	3.9	1.3	3.9	1.9
Total general*	155	155	155	155	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Encuesta sobre Ideologías Lingüísticas (elaboración propia)

*La suma de las partes no es igual al total porque hay respuestas múltiples.

Como se observa en el cuadro 6, el quechua presenta un porcentaje alto de no respuesta (en blanco), superior al de las otras lenguas. Al mismo tiempo, es alto el porcentaje de estudiantes que lo describe según su conocimiento (9.7%): muchos estudiantes dicen “no conocerlo”, “ni idea”, “no sabía que existía ese idioma”, “no sé ni una palabra” y “nunca lo escuché hablar”. Se manifiesta así, en este vacío y desconocimiento, un sentimiento de ajenidad o lejanía con una lengua hablada en la propia comunidad argentina, metropolitana y universitaria.

Por otro lado, un 10% lo describe por su nivel de complejidad, y en este caso se lo juzga difícil o muy difícil, e incluso “inintendible” o “difícil de entender”, es decir, no sólo no se lo conoce, para muchos estudiantes no pareciera considerarse el no entender como una dificultad o limitación propia del no hablante de esa lengua, sino que es “inintendible” en absoluto, taxativa e inexorablemente, como una fatalidad intrínseca de la lengua misma.

En contrapartida, quienes lo describen en términos afirmativos, y pueden decir algo con respecto al quechua, lo describen fundamentalmente en función de quiénes lo hablan (17,4%): “pueblos originarios”, “lengua nativa aborígen”, “habla de una tribu aborígen”, “indígenas”, “indios” y “lenguaje nativo” (17 respuestas). Dos respuestas vinculan la lengua a “personas nacidas en Bolivia”, una de ellas la denomina “dialecto”; cuatro a “peruanos”, “peruanos descendientes de los Incas”, “incaica” y “lengua incaica” y una a su “abuela”. Sólo tres respuestas vinculan el quechua a la Argentina: “lengua aborígen del norte”, “habla de los nortños” y “lengua que usan los aborígenes de la Argentina”.

Por otro lado, describir el idioma según el lugar en el que se habla es el criterio utilizado frecuentemente para el castellano y el guaraní, en cambio, es utilizado en mucha menor medida en el caso del inglés, y casi para nada en el caso del quechua. Los motivos, sin embargo, son diferentes. En el caso del quechua, evidentemente, hay una dificultad para reconocer lugar o región en la que se habla, como si se tratara de una lengua sin lugar, sin territorio o desterritorializada (17,4% de las respuestas la atribuyen a “pueblos originarios”, “lengua nativa aborígen”, “habla de una tribu aborígen”, “indígenas”, “indios” y “lenguaje nativo”). Como dijimos, solo unos pocos la ubican en nuestro país como una lengua nortea, y algunos indican que es peruana. El inglés, por el contrario, se encuentra “en todo el mundo”, es lengua “universal”.

De acuerdo con las evaluaciones predominantes, observamos entonces que las ideologías lingüísticas sobre el quechua consisten en la asociación del mismo con un otro “aborígen”, la distancia ideológica con ese otro¹⁵ va desde “tribu” o “indio” a “pueblo originario”. Esta distancia está marcada por la lejanía en cuanto a su conocimiento (se trata de una lengua desconocida, nunca escuchada), en el tiempo (lengua incaica), y en cuanto a su complejidad (difícil, inentendible). En otras palabras, las ideologías lingüísticas predominantes sobre el quechua no conciben al idioma como una lengua en contacto, como una lengua que pueda usarse en la ciudad, de alguien cercano o conocido, sino que aparece asociado a pueblos “primitivos”, aunque con diferentes grados de valoración (la gradación va de “tribu” a “pueblos originarios”).

Con respecto al guaraní, el 2% de los que declaran que en su casa se habla otra lengua, esa otra lengua es el guaraní. Representan casi un 6% del total de los encuestados. El 39,4% del total, sin embargo, deja en blanco la descripción de esa lengua. De la misma forma que en el caso del quechua, muchas de las personas que lo describen en relación con su conocimiento dicen “no lo conozco”, “no sé ni una palabra”, “ni idea”. El descriptor fundamental parece ser entonces el del vacío y el enigma.

Quienes lo describen en términos afirmativos lo hacen en referencia a los lugares en los que se habla (23.9%). Las descripciones predominantes dentro de este grupo (78% de las respuestas) vinculan esta lengua a Paraguay: “Paraguay”, “lengua que aún se utiliza en la República de Paraguay”, “dialecto hablado por personas que viven o vivieron en Paraguay”, “lengua aborígen del Paraguay y cercanías”. Sólo el 21% hace referencia a su uso en Argentina: “idioma muy usado en el norte de nuestro país”, “idioma característico del Litoral argentino, Corrientes y Misiones”. Un porcentaje relativamente importante (11,6%) eligió juzgarlo en función del gusto, apreciación o valoración personal: “interesante”, “hermoso”, “familiar”, “tradicional”, frente a “feo”, “viejo”, “confuso” y “raro”. El porcentaje es alto también en el caso del inglés pero en este caso se lo juzga, fundamentalmente, “útil” y “necesario”. Uno de los encuestados que respondió que no se hablaba otra lengua en su hogar más que el castellano, en el caso del guaraní puso: “entiendo pero hablo poco, solo cuando es necesario”. Así, incluso

¹⁵ Todorov (2005, p. 195) distingue tres ejes para el análisis de la problemática de la alteridad. En primer lugar, cuando hay un juicio de valor: el otro es bueno o malo, es mi igual o es inferior a mí. En segundo lugar, la acción de acercamiento o de alejamiento en relación con el otro: adopto los valores del otro, me identifico con él, o asimilo al otro a mí, le impongo mi propia imagen; entre la sumisión al otro o la sumisión del otro hay un tercer punto que es la neutralidad o la indiferencia. En tercer lugar, conozco o ignoro la identidad del otro.

entre alguno de los hablantes de guaraní su uso pareciera estar restringido a momentos inevitables, sin demasiada inquietud, al menos manifiesta, acerca de su innecesaridad.

Por último, en tercer lugar, el 7,7% hace referencia a quiénes hablan guaraní: “pueblos originarios”, “lengua nativa aborígen”, “habla de una tribu aborígen”, “indígenas”, “lenguaje nativo”. De este modo, en el caso del guaraní, hay dos ideologías lingüísticas predominantes, una que lo configura como un idioma extranjero; y otra, que sitúa su uso en algunas regiones de Argentina. Asimismo, un grupo minoritario asocia la lengua a pueblos nativos aborígenes, aunque con diferente valoración. Además, esta ideología configura la lengua como propiedad de un otro cultural marcado como “antiguo”, “primitivo”, como se desprende de los siguientes ejemplos: “lengua que aún se utiliza en Paraguay”, “viejo”, “raro”, “lengua de una tribu aborígen”.

Lo que develan estas ideologías configuradas son los regímenes de normatividad, las relaciones de dominación política que sostienen esas ideologías lingüísticas, y ponen al descubierto la concepción de una nación- una lengua, es decir, una concepción monolingüe de nuestro país. Las evaluaciones de los hablantes sobre estas lenguas muestran una identidad lingüística monolingüe en castellano. Esto puede explicar que ante la pregunta sobre el idioma que hablan en la casa, sólo el 4.5% responde con otra lengua diferente del castellano. Aunque luego, cuando se repregunta si alguien en su casa les hablaba en otro idioma, este porcentaje sube a 23%. Esta situación se presenta como coherente respecto de las ideologías lingüísticas predominantes del quechua y del guaraní. Asumir hablar otra lengua, o tener otra lengua materna, implica para los hablantes convertirse en otro, en un extranjero, más allá de serlo legalmente; dicho de otro modo, hablar una lengua originaria pasa a ser índice de otredad cultural muchas veces descrita en términos negativos de distancia y ajenidad, o valorada negativamente como extraña e impenetrable, situación mucho más compleja en un espacio institucional académico.

Muchas personas eligieron describir las lenguas con una palabra, pero mientras que 37 personas dicen una palabra en castellano, lo cual es lógico puesto que es la lengua materna de la mayoría de los estudiantes, lo cierto es que mientras 31 dicen una palabra en inglés, solamente 7 personas incluyen palabras en guaraní (“mba e ichopo”: ¿Qué hacés?; “N'derekore”: haragán; “Rohayhu/ndeporá”: te quiero lindo; “Mbaeiechapareiko”: ¿cómo te va?; “Rojaiju”: te quiero; “Chacarái”: mi señor; “Curuzú Cuatíá”: Cruz de papel); y apenas 3 en quechua (“imanaikasanki”; “Imataparlasanqui”: ¿qué decís?; “Mana, ari”: no, sí). Desde luego, entre estos 7 se encuentran las personas hablantes de estas lenguas (aunque no solo). En oposición a las ideologías lingüísticas dominantes que vinculan el quechua y el guaraní a lo antiguo y primitivo, estos ejemplos nos muestran lenguas vivas, en uso (“mba e ichopo”: ¿Qué hacés?; “Rohayhu/ndeporá”: te quiero lindo; “Mbaeiechapareiko”: ¿cómo te va?); pero de las cuales incluso su hibridación y/o penetración en la lengua castellana pareciera ser una incógnita para la mayoría de los estudiantes.

6. Consideraciones finales

En resumen, el análisis de la encuesta sobre las ideologías lingüísticas nos muestra que las ideologías predominantes sobre las lenguas quechua y guaraní se construyen, por una parte, en términos negativos de vacío y enigma, como *terra*

incógnita de la que poco y nada puede decirse, y por otro, en términos afirmativos basados en las ideas de alteridad étnica y de extranjería, ambas cualidades frecuentemente infravaloradas. Estas ideologías son percibidas y orientan las conductas de los hablantes de esas lenguas, quienes en general las ocultan, como observamos ante la pregunta sobre el idioma que hablan en la casa, sólo el 4.5% responde con otra lengua diferente del castellano y, sin embargo, cuando se repregunta si alguien en su casa les hablaba en otro idioma, este porcentaje sube a 23%.

Además, según la encuesta realizada a los estudiantes inscriptos a los cursos preparatorios de febrero de 2017 y junio 2017, se observa una correlación entre estudiantes que declaran estar en contacto de lenguas originarias (17 de los que respondieron dicha encuesta dijeron que su lengua materna era el guaraní y 2 el quechua) y la indicación de realizar el Taller de Lectura y escritura académica, puesto que se evaluó que presentaban dificultades en este aspecto (10 ingresaron a la Universidad con la indicación de sus docentes de realizar el Taller).

Hasta aquí, mostramos un pequeño avance de nuestra investigación que será completado con el procesamiento y análisis de las otras preguntas de la encuesta 2018. Sin embargo, a la luz de estos datos, es necesaria una intervención pedagógica que proponga una mirada intercultural para evitar que los derechos de estudiantes en contacto de lenguas sean vulnerados, en palabras de Godenzzi (2007:25), con distintas categorías de “ciudadanía”.

Anexo

Fecha: Edad: Sexo: Carrera:

1. ¿Qué idioma hablás en tu casa?
2. ¿Hay alguien en tu casa (familia o amigos) que hable con vos en un idioma que no sea castellano?
3. ¿Quién o quiénes?
4. ¿Qué idioma habla/n?
5. Usá una palabra o una frase para describirlos siguientes idiomas.

Castellano	
Portugués	
Guaraní	
Quechua	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Alemán	

6. ¿Qué significa hablar mal el castellano?
7. ¿Qué significa hablar bien el castellano?
8. ¿Quiénes hablan muy bien el castellano?
9. ¿Quiénes escriben muy bien el castellano?
10. Creés que leer los textos de la Universidad te resultará:

NADA DIFÍCIL 1 2 3 4 MUY DIFÍCIL

Referencias

1. Indec (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario, Pueblos Originarios: Región Metropolitana, Serie D N° 6. Recuperado de <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>
2. de Arnoux, Elvira Narvaja, and José Del Valle (2010). "Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo", en *Spanish in Context*, 7(1), pp. 1-24.
3. de Arnoux, Elvira (2000) "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario", en Primer Simposio en la Maestría en Ciencias del Lenguaje, Instituto de Educación Superior "Joaquín V. González.
4. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe, Cartagena de Indias, Colombia, 2008
5. Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES), Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Disponible en: http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf
6. Del Valle, José (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
7. Del Valle, J. y Merinho-Guede, V. (2016). "Ideologías lingüísticas" en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. New York: Routledge.
8. Godenzzi, J. (2007). "Ciudadanía intercultural y política de lenguas: perspectiva latinoamericana", en *Signo & Seña* N° 18, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
9. Golluscio, L. y Ciccone, G. (2017). *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní-español / quechua-español*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
10. Juliano, D. (1998). "Universal/particular, un falso dilema" En: Bayardo, R. Y Lacarrieu, M. (Comps.) *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires, Ediciones CICCUS.
11. Martínez, A. y Adriana Speranza (2009). "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque" En: *Lingüística*. Volumen 21 N° 1. Revista de la ALFAL: 87-107.
12. Mato, D. (2016). "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos", en Mato, D. (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina, Experiencias, interpelaciones y desafíos*, Ed. UNTREF, Provincia de Buenos Aires.
13. Pozzo, M. I. (2009). "La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina", *Diálogos Latinoamericanos* Vol. 15, Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868002.pdf> Fecha de consulta: 2 de octubre de 2019.
14. Speranza, A. (2014). *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. Moreno, Universidad Nacional de Moreno.
15. Speranza, Adriana (Coord.), Guillermo Fernández y Marcelo Pagliaro (2012). *Identidades lingüísticas y culturales en contexto educativos*. Buenos Aires, Imprex Ediciones.
16. Todorov, T. (2005). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires, Siglo XXI.