



CONTACTO LINGÜÍSTICO EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN: ¿SUPERVIVENCIA O EXTINCIÓN?

LINGUISTIC CONTACT IN THE ARGENTINE EDUCATION SYSTEM DURING GLOBALIZATION –SURVIVAL OR EXTINCTION?

Adriana Speranza¹

paglisper@gmail.com

Universidad Nacional de Moreno/CONICET

Universidad Nacional de La Plata

Argentina

Resumen

La cuestión acerca del rol que asumen las variedades del español producto del contacto/conflicto con otras lenguas, en especial con lenguas americanas, resulta ausente en los debates sociales. En especial, se advierte esta ausencia en los espacios educativos, tanto en lo referido a los procesos de adquisición de la variedad estandarizada y de la variedad académica como del aprendizaje de lenguas extranjeras, segundas u otras. Esta situación adquiere mayor dimensión a la luz de los procesos migratorios de los que participan gran parte de los estudiantes que acceden a las aulas en la Argentina. En este trabajo analizamos datos obtenidos en el trabajo con estudiantes de escuelas secundarias, estudiantes de nivel superior y migrantes afincados todos en el segundo cordón del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires (AMBA). A estos datos sumamos la lectura de algunos documentos que expresan de manera desigual las posiciones oficiales sobre el tema. Intentaremos identificar los gestos glotopolíticos que subyacen a los procesos de minorización de las variedades en cuestión (Arnoux, 2015) en la disputa por conciliar la convivencia/el conflicto de distintas lenguas en un mismo espacio social. La situación actual expone la tensión entre el ejercicio de los derechos lingüísticos que integran derechos humanos, declarados y registrados en distintos instrumentos oficiales, y su efectivo reconocimiento y puesta en práctica (Bein, 2019) a partir de acciones concretas por parte de las instituciones, en este caso, educativas².

Palabras clave: minorización lingüística - variedades del español - contacto de lenguas - derechos lingüísticos - políticas lingüísticas

Abstract

The question of the role that Spanish varieties undertake as a consequence of contact/conflict with other languages—especially with Native American languages—is absent in social discussions. This absence is especially evident in educational environments, both when considering a) the acquisition process of the standard variety; and b) the acquisition process of the academic variety; and the learning of foreign languages—second or other-. Such situation gains greater dimension in the light of the migration processes of which many students in Argentina take part. In this work, we analyze the data gathered when working with students of secondary and higher education, as well as migrants—all of them inhabiting the area of the Greater Buenos Aires located at least 40 kilometers away from downtown Buenos Aires. We add to the data some documents expressing dissimilar official positions on the topic. We aim to identify the glottopolitical gestures underlying the processes of minorization of the aforementioned varieties (Arnoux, 2015), in the dispute to reconcile the coexistence/conflict of different languages in the same social space. The current situation shows the tension between the exercise of linguistic rights encompassed within Human, declared and registered Rights in different official instruments, and its actual acknowledgement and implementation (Bein, 2019) through concrete actions on behalf of, in this case, educational institutions.

Key words: language minoritization - Spanish varieties - language contact - linguistic rights - language policies

Recepción: 28-12-2024

Aceptación: 03-04-2024

Introducción

A la memoria de la Dra. Anita Herzfeld³

La minorización de las variedades del español producto del contacto con otras lenguas, en particular con lenguas americanas, traslada la discusión acerca de su relevancia, que supera los límites del análisis estrictamente dialectológico, al plano de las políticas lingüísticas. La ausencia en los debates sociales del rol que estas variedades asumen en los espacios educativos, tanto en los procesos de adquisición de la variedad estandarizada y de la variedad académica, como del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, adquiere mayor dimensión a la luz de la pertenencia social de los estudiantes que acceden a las aulas en la Argentina.

En esta ocasión, ilustramos con datos obtenidos del trabajo con estudiantes de escuelas secundarias y estudiantes de nivel superior afincados todos en el segundo cordón del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires (AMBA)⁴. A estos datos, sumamos la lectura de algunos documentos que regulan el funcionamiento del nivel medio de educación en la provincia de Buenos Aires, documentos que expresan de manera desigual las posiciones oficiales sobre el tema. Nos interesa su lectura por el rol que asume discursivamente este nivel educativo en la formación para el trabajo y los estudios superiores. En relación con la incorporación de estudiantes usuarios de otras lenguas/variedades en el nivel superior, reflexionamos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y su vinculación con la comunicación científica y los procesos de internacionalización de los que las instituciones participan.

Este artículo contiene el problema propuesto y la descripción de las comunidades de habla en el AMBA; luego, ofrecemos una aproximación a los instrumentos de regulación de la educación media en la provincia de Buenos Aires. Seguidamente, nos enfocamos en educación superior y la/s lengua/s de la ciencia y finalizamos con algunas conclusiones preliminares.

El problema

En 1983, el retorno a la democracia en la Argentina significó, entre muchos otros aspectos, un cambio considerable en el ámbito educativo. Desde las últimas décadas del siglo pasado, los niveles medio y superior de educación han dado señales de una expansión en su matrícula como consecuencia de la apertura de nuevas escuelas, de nuevos institutos de formación docente, de nuevas universidades. Esta expansión implicó la incorporación de población usuaria de diferentes variedades de español, lengua que, en su mayoría

los hablantes han adquirido como lengua de origen, aunque usuarios de una variedad producto, en muchos casos, del contacto con otras lenguas, predominantemente lenguas americanas. La nueva situación dio lugar a un conflicto derivado, nada novedoso para la sociedad argentina: la cuestión vinculada a la apropiación de la variedad estandarizada por parte de hablantes de otras lenguas y variedades. La incorporación de estos sectores sociales a los diferentes niveles de instrucción asociada a la especialización de los productos discursivos, productos altamente codificados, como son los registros académico y profesional utilizados en determinados niveles de formación, sumó un factor más a las dificultades que estos estudiantes atraviesan.

Retomamos el concepto de *urdimbre* (Speranza, 2019) para pensar la compleja realidad lingüística de las grandes urbes como un entramado del que forman parte todos los repertorios que coexisten en un ecosistema lingüístico determinado. En este sentido, la denominada “cuestión de las lenguas” para referirse a las “lenguas extranjeras, lenguas indígenas, lengua española en cuanto lengua nativa, segunda y extranjera, Lengua de Señas argentina (LSA), entre otras” (Declaración sobre gobernanza lingüística CRUP-CIN, 2019, p.s/n) se presenta como una enumeración que, en principio, parecería describir compartimentos estancos. Cada denominación constituye una problemática en sí misma pero también forma parte de una realidad ‘encastrada’ en la que las lenguas (extranjeras, indígenas, nativa, segunda, etc.) se superponen y coexisten conformando el hábitat lingüístico del cual cada individuo forma parte.

Las comunidades de habla en el AMBA

Como producto de los procesos (in)migratorios, la Argentina muestra una diversidad lingüística fuertemente presente en los espacios urbanos. Desde la década de 1930 las zonas económicamente más desarrolladas reciben a pobladores de distintas regiones del país, a los que se suman inmigrantes, en su mayoría, de países limítrofes.

Este fenómeno, invisibilizado desde la concepción originaria de la educación en la Argentina, cobra interés a partir de la presencia de estudiantes con distintos niveles de bilingüismo en las aulas, particularmente, de los grandes centros urbanos. De los constantes movimientos demográficos emerge una situación especial, producto de los procesos de contacto de lenguas que derivan en variedades del español en las que se verifican particularidades producto de la convergencia lingüística de dos o más sistemas en continua y profunda coexistencia/convivencia.

Estas variedades conformadas a partir de la influencia de lenguas americanas, en nuestro caso, carecen de reconocimiento por diferentes razones. Entre estas nos interesa destacar, en primer lugar, la identidad de los hablantes quienes se autodefinen como miembros de una comunidad “criolla” producto del mestizaje histórico y se diferencian

de las comunidades originarias a las que les atribuyen un mayor y mejor conocimiento de las lenguas de adstrato (Speranza, 2017). En segundo lugar, el “estatus social” que alcanzan estas variedades también es diferente respecto de las lenguas originarias. En la construcción de las representaciones vinculadas a las distintas variedades de una misma lengua participan evaluaciones relacionadas con la “pureza”, con la “mezcla” (Barrios, 2008), representaciones que se verifican entre los miembros de la comunidad en general y entre los depositarios del poder político capaz de construir instrumentos de regulación lingüística.

Las situaciones a las que nos referimos se diferencian de aquellas por las cuales se reconoce la coexistencia del español con otras lenguas lo que significa, en muchas jurisdicciones del país, el despliegue de programas de educación específicos, como es el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de muy desigual y discontinuo desarrollo. Sabemos de la trayectoria que estos programas poseen en nuestro territorio, pero también sabemos del desconocimiento general respecto de la composición de la población que integra nuestras aulas en las grandes ciudades, en particular, en el AMBA (Speranza, 2005, 2012, 2017, 2018, 2019).

El desconocimiento mencionado dio lugar a una serie de investigaciones que citamos seguidamente con el objetivo de dar cuenta de la diversidad a la que nos referimos y de la relevancia que, desde nuestra perspectiva, posee el tema tanto para el campo de los estudios dialectológicos como para el desarrollo de políticas lingüísticas y educativas específicas. A continuación, presentamos algunos datos correspondientes a relevamientos anteriores, realizados en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2019 en el nivel secundario y universitario en los partidos de Merlo y Moreno, ubicados en el segundo cordón del AMBA.

Los trabajos realizados en la zona, correspondientes a diferentes investigaciones llevadas adelante en el periodo citado, involucran a 3.601 consultados. La segmentación indica los años en los que se tomaron las muestras en el marco de las investigaciones vigentes en cada caso (Speranza, 2005, 2011, 2017, 2018; Speranza et al., en prensa). En la Tabla 1 sintetizamos parte de la información sociolingüística obtenida en relación con los siguientes aspectos:

- i Conformación de los grupos: origen de los estudiantes y de sus familias o redes sociales más próximas.
- ii Vitalidad de las lenguas de contacto: lengua/s utilizada/s en los grupos de pertenencia.
- iii Representaciones sociales sobre el propio desempeño lingüístico de los consultados.

Tabla 1

Caracterización sociolingüística de la población migrante en los partidos de Merlo y Moreno (periodo 2000-2019)

	Periodo: 2000-2006	Periodo: 2011-2016	Periodo: 2016-2019
Corpus	Consultados: 1.233 estudiantes Nivel: secundario (Pdo. Merlo)	Consultados: 225 estudiantes Nivel: secundario (Pdo. Moreno)	Consultados: 2.143 ingresantes Nivel: superior UNM) (Pdo. Moreno)
Estudiantes extranjeros	4%	10%	5%
Países de origen	Bolivia - Paraguay Perú - Chile Uruguay	Bolivia - Paraguay Perú -Brasil	Bolivia – Paraguay Perú
Integrantes de familias de migrantes internos	50%	30%	48%
Provincias de origen (familias de migrantes internos)	Chaco - Corrientes - Formosa - Misiones - Santiago del Estero - Tucumán		
Hablantes en situación de contacto lingüístico	21%	22%	16%
Lenguas de contacto	61% guaraní 27% quechua 12% otras lenguas	78% guaraní 10% quechua 12% otras lenguas	53% guaraní 30% quechua 17% otras lenguas

Como se desprende de la Tabla 1, los resultados muestran algunas constantes. El promedio de los tres grupos (1.802 casos de un total de 3.601, 50,04%) muestra que los estudiantes integran familias migrantes, oriundas de provincias distintas de la provincia de Buenos Aires o de otros países de América Latina, en un número muy importante de casos, mayoritariamente en dos de los tres grupos citados. En algunos casos, estos estudiantes se han trasladado junto con sus padres u otros familiares desde su lugar de origen, aunque la mayor parte de ellos nació en el Conurbano bonaerense. Un promedio

de alrededor del 20% de los consultados manifiesta algún nivel de contacto con otra lengua. En todos los casos, los porcentajes más altos corresponden a quienes poseen como lenguas de adstrato la lengua guaraní, en sus variedades paraguaya y correntina, seguidos de la lengua quechua, en sus variedades boliviana y santiagueña.

En relación con el desempeño lingüístico que los sujetos manifiestan respecto de las lenguas de origen, se observa un conocimiento parcial de estas lenguas: en algunos casos son semihablantes o hablantes pasivos. Manifiestan un desempeño asimétrico respecto de la lengua de origen lo que significa que el conocimiento de ambas lenguas es diferente en lo concerniente a las habilidades desarrolladas, en particular las habilidades en las lenguas de adstrato se reducen considerablemente.

Además de la información sociolingüística citada, estas investigaciones permitieron registrar el desempeño lingüístico de estos hablantes. El análisis permite destacar la presencia de rasgos que constituyen características de una variedad en tanto su frecuencia de aparición es considerablemente diferente respecto del resto de los hablantes (Pereira, 2021; Speranza, 2014). No obstante, para el aparato de instrucción estos usuarios poseen un desempeño “defectuoso”, que no alcanza los estándares previstos para satisfacer las demandas del sistema. Las observaciones que habitualmente se registran acerca de las variedades utilizadas por estos hablantes se vinculan con el escaso conocimiento que poseen de la norma; en muy pocas ocasiones, se relaciona con el contacto lingüístico, más allá de su presencia en los documentos oficiales.

Los instrumentos de regulación

Como hemos anticipado, la problemática de la diversidad lingüística y su relevancia para la enseñanza de la variedad estandarizada y de la gramática del español, así como la selección de las lenguas extranjeras incorporadas en los diferentes planes de estudio de la provincia de Buenos Aires, constituyen temas integrados de manera desigual en los documentos oficiales. Una revisión atenta a los instrumentos que regulan la enseñanza media en la provincia nos permite reconocer algunos gestos respecto de la problemática.

A continuación, haremos un punteo de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires (DC) correspondiente a las asignaturas Prácticas del Lenguaje e Inglés como lengua extranjera, para aproximarnos a la perspectiva propuesta tanto para la enseñanza de la L1/lengua materna como para la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, sumamos algunas reflexiones surgidas de la lectura del apartado correspondiente al Bachillerato con Orientación en Lenguas Extranjeras.

El DC adopta una perspectiva que contempla la *interculturalidad* como un elemento central:

[...] para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales. (DGCyE, 2008, p.14)

La escuela es concebida como un espacio de encuentro intercultural, de integración e intercambio, de valoración de la diferencia, de la diversidad cultural en favor de la igualdad educativa.

En este contexto, la propuesta para Prácticas del Lenguaje se presenta favorable a la incorporación de diferentes variedades, puesto que parte del reconocimiento de la diversidad. Se propicia el aprendizaje de las diferentes formas discursivas, de manera que el sujeto pueda insertarse en los diversos ámbitos sociales; se pone especial atención en la 'estandarización' que manifiestan muchas de estas formas. En el mismo sentido, la reflexión sobre la gramática surge del contacto del estudiante con las producciones discursivas. El énfasis está puesto en la diversidad discursiva observada en las producciones analizadas; es decir, la diversidad se relaciona con la meta 'a alcanzar': las formas de uso a incorporar.

Se propone que la enseñanza propicie instancias de reflexión sobre el lenguaje: “[...] sobre los procedimientos y recursos lingüísticos que el hablante utiliza en función de la optimización de sus prácticas sociales del lenguaje; sobre las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad” (DGCyE, 2008, p.357). La propuesta parece contemplar la producción de los estudiantes, sin embargo, se centra en producciones escritas modélicas; no se propone una reflexión que incluya la variedad utilizada por el estudiante al ingresar a la escuela, sobre sus propios usos. Una consideración en este sentido, resulta indispensable para identificar las características de las variedades que circulan en el espacio lingüístico compartido.

En esta línea, el DC avanza proponiendo los conceptos de variación y variedad, aunque en ambos casos la propuesta concentra la problemática en la producción oral. La discusión sobre la 'corrección' de las variedades se reduce al plano de la oralidad: “**no hay 'variedades orales correctas' y 'variedades deficitarias', sólo hay variedades**”⁵ (DGCyE, 2008, p.208). De manera coherente con esta perspectiva, se propone el concepto de lengua estándar:

Como se sabe, la “lengua estándar” no es más que una idealización del habla, en función de los parámetros de la escritura: frente a la proliferación de prácticas lingüísticas orales de lo más desemejantes, la escritura ha servido como referente de semejanza entre todas esas prácticas y como referente de legitimidad de algunas de ellas por sobre otras. (DGCyE, 2008, p.208)

Algunas notas sobre esta definición: en principio, se omite la dimensión política implícita en todo proceso de estandarización; es decir, las referencias a los conflictos que dan

lugar al establecimiento de una variedad como variedad hegemónica/lengua estándar. Por otra parte, esta definición –con un fuerte sesgo estructuralista– permitiría concebir la oralidad/habla como una práctica ‘libre’ del hablante, con el riesgo de entender esa libertad como anarquía lingüística que es controlada por la escritura; la que, por otro lado, se plantea como un espacio de reflexión en el que las diferentes versiones llevarán al aprendiz a la incorporación de las formas modélicas. Sin embargo, en lo que respecta a la oralidad, la abultada bibliografía sobre los fenómenos de variación –desde Labov en adelante (cf. Labov, 1983, entre otras)– muestra hoy la sistematicidad del habla, que permea la escritura, y está lejos de mostrarse anárquica. Por otro lado, la concepción de escritura propuesta parece otorgar a esta la tarea de rescatarnos de la oralidad anárquica para conducirnos a sus orillas tranquilizadoras y homogeneizantes. Podríamos inferir que la oralidad, impregnada de volatilidad, desde esta perspectiva, es el espacio de las alternancias, mientras que la escritura, como contraparte, se constituiría en el espacio de la estabilidad que daría lugar a la estandarización. No profundizaremos esta cuestión puesto que excede los objetivos de este trabajo y amerita la revisión de la abultada bibliografía antes citada sobre variación, en este caso, en la escritura.

En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras, los diferentes documentos destinados a la enseñanza del inglés propician el desarrollo del pensamiento crítico mediante la reflexión de “los códigos de la lengua inglesa y los trabajados en Prácticas del Lenguaje acerca de su propia lengua” (DGCyE, 2010, p. 9). Este planteo acompaña el propósito desarrollado ya en los CBC a través de la propuesta de comparación entre lenguas:

El español y el inglés: comparación de dos cosmovisiones. Tener en cuenta las diferencias en la concepción del mundo que tienen las dos lenguas posibilita ampliar el modo de pensar la riqueza de un nuevo lenguaje diferente del lenguaje materno, plantear interrogantes y señalamientos, descubrir lo distinto y lo similar. (DGCyE, 2008, p.25)

Esta perspectiva, que apunta a incorporar el conocimiento de otras lenguas y culturas “sin poner en riesgo su propia identidad” (DGE, 2010, p.9), se ve acompañada de una serie de consideraciones que recogen las principales representaciones sociales que sobre el conocimiento de ciertas lenguas aparecen en el imaginario colectivo. La expansión económica, tecnológica, científica y cultural requieren de la adquisición de estos conocimientos para, por ejemplo: “insertarse en el mundo del trabajo globalizado [...]; acceder a los avances de la ciencia y la tecnología” (DGCyE, 2010, p.10).

En el caso de la Orientación en Lenguas Extranjeras, la oferta se amplía al francés o italiano y al portugués. Desde un enfoque que sostiene la importancia de la formación plurilingüe del alumnado, se desarrolla una propuesta que pretende abandonar la perspectiva utilitaria de las lenguas en tanto se ofrecen como “herramienta fundamental

en el futuro académico, social y laboral de los estudiantes” (DGCyE, 2010, p.9). En este marco, se reconoce el derecho a aprender tres lenguas al menos:

[...] primero, la lengua con la cual más se identifica su familia; segundo, la lengua del país o región donde viven; y tercero, una lengua de comunicación internacional y enriquecimiento cultural. En la Argentina, el español es la lengua oficial y en la provincia de Buenos Aires es, generalmente, la lengua materna de los estudiantes. Por su parte, el inglés es una lengua de comunicación internacional y de transmisión del conocimiento científico debido a su historia dentro de nuestro sistema educativo. (DGCyE, 2010, p.9)

La realidad nos muestra que la variedad/lengua familiar constituida por el contacto lingüístico mencionado más arriba se encuentra ausente en los procesos de aprendizaje contemplados en el documento.

La enseñanza del francés, por su parte, se relaciona con el trabajo mientras que el italiano se relaciona con los vínculos históricos producto de las migraciones; se la describe como “una de las grandes lenguas occidentales transmisoras de cultura” (DGCyE, 2010, p.11).

La incorporación del portugués se explica en el marco de las acciones de integración regional del Mercosur; espacio en el cual esta lengua conforma, junto con el español y el guaraní, el conjunto de lenguas oficiales. Recordemos que la Argentina promulgó en el año 2009 la ley que establece la inclusión de su enseñanza en las escuelas secundarias del país, lo que da lugar a su incorporación en el DC de la provincia. Además, se reconoce su importancia a partir del número de hablantes en el mundo. Su enseñanza, al igual que la del resto de las lenguas propuestas, se vincula a las exigencias de la globalización, a los procesos socioeconómicos y al desarrollo de las tecnologías. Resulta importante destacar que es este el único apartado en el que aparece la mención a una lengua americana, en este caso, el guaraní (DGCyE, 2010).

Como vemos, el discurso de estos instrumentos describe una propuesta que se autodefine no instrumentalista, orientada al desarrollo del pensamiento crítico, a la apertura a otras visiones de mundo, al respeto de la diversidad y la propia identidad. Sin embargo, en los mismos documentos se reproducen las representaciones por las cuales la importancia del acceso a las lenguas se vincula con la posibilidad de (en orden de enumeración): “Insertarse en el mundo del trabajo globalizado que los espera al egresar del nivel; acceder a los avances de la ciencia y la tecnología; obtener información actualizada desde su fuente original; [...]” (DGCyE, 2010, p.10).

Estas representaciones reproducen las ideas de utilidad y prestigio que no poseen, necesariamente, correlato con la realidad. Tal como sostiene Bein (2005):

[...] a las lenguas se les atribuyen ciertas cualidades esenciales que son, en realidad, un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción. Como a cualquier otro, al fetiche lingüístico se le atribuyen cualidades mágicas: se deposita en él

la virtud de conseguir empleo, o la de reunificar una comunidad, o la de hacer perdurar una religión (s/n).

La descripción realizada hasta aquí nos invita a detenernos en algunos aspectos. En primer lugar, el discurso sobre la lengua de las ciencias que expone las representaciones sociales ligadas al prestigio/desprestigio y a la instrumentalidad de las lenguas. De la lectura de los documentos se desprende que las representaciones sobre cuáles son las lenguas de las ciencias se ven construidas mucho antes de la incorporación de los sujetos a la educación superior y a las instancias de investigación, producción y difusión del conocimiento que se espera para el futuro profesional. En este sentido, Arnoux (2015) sostiene:

La voluntad glotopolítica de algunas instancias de decisión favorable a este avance del inglés se comienza a manifestar en Latinoamérica pero ya se ha ido imponiendo en la Unión Europea. De allí el interés del cuestionamiento que hace Grin (2014) a las ideas más habituales sobre la presencia del inglés en la universidad. Señala la sobrestimación “constante y grosera” de la presencia del inglés en el mundo académico y en la sociedad globalizada que no se corresponde con la realidad; lo absurdo de pensar que los cursos de inglés en un ambiente francófono o hispanófono van a atraer los mejores estudiantes extranjeros ya que posiblemente estos elijan universidades anglófonas si se interesan por esta cultura; la necesidad de diferenciar la publicación de artículos científico de la producción científica, la enseñanza y la divulgación que se realizan en las lenguas propias del lugar en el que se desempeñan los investigadores; y la distancia entre las representaciones y la realidad de la comunicación científica (p.295).

Si, tal como expresa Arnoux (2015), el español y el portugués en América Latina se encuentran en proceso de minorización lingüística en lo que se refiere al campo científico, este proceso tendrá/tiene efectos más devastadores para hablantes de otras lenguas y variedades ya minorizadas en tanto fueron y son silenciadas, relegadas a ámbitos privados, a eventos restringidos.

En segundo lugar, como venimos sosteniendo, este discurso no incluye las lenguas americanas y las variedades surgidas del contacto, en nuestro caso, del español con estas lenguas. Su presencia es periférica en los discursos dominantes. Las propuestas carecen de un abordaje reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje que contemple distintas variedades de una misma lengua además de la variedad estandarizada. Este conocimiento debe ser reconocido e incorporado al análisis y su presencia debe integrar las discusiones, además acerca de cómo estos estudiantes incorporan otras lenguas. Sabemos que el conocimiento que los hablantes poseen de sus lenguas de origen se transforma en un insumo a la hora de trabajar con otras lenguas, cuestión que requiere de la generación de más conocimiento lingüístico y una reflexión teórico-metodológica apropiados. En relación con este punto, Haboud (2007) sostiene:

La enseñanza de LE debe ser contextualizada, y tener en cuenta lo que implica incluir LE en relación con el mantenimiento de la lengua y la cultura originarias. [...] A pesar de todo lo expuesto, bien sabemos que una verdadera propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de LE, solo será viable si se basa en una política lingüístico-educativa que parta del convencimiento de que la educación para los pueblos minorizados debe dejar de ser una especie de “concesión generosamente ofrecida” por los grupos hegemónicos, para convertirse en un derecho; porque aprender, y en este caso aprender una lengua extranjera, es un derecho de todos. (Haboud, p.190)

Los datos presentados más arriba sobre los ingresantes a la universidad (Tabla 1) permiten reflexionar sobre la incorporación a la educación superior de amplios sectores de la población históricamente postergados. Estos sectores integran comunidades migrantes, en la mayor parte de los casos ubicadas en zonas periféricas de las ciudades, con necesidades económicas y sociales no resueltas. Estos hablantes de otras lenguas/variedades han sufrido una estigmatización histórica que se ha visto reflejada en los altos niveles de deserción y fracaso escolar.

Tanto el guaraní como el quechua, las lenguas que poseen mayor presencia en los grupos analizados, son lenguas habladas por una comunidad importante en número, aunque en la Argentina esa población se halla distribuida en distintas zonas del territorio nacional con una fuerte concentración en los centros urbanos, como venimos sosteniendo. La representación que los hablantes poseen de estas lenguas resulta un elemento central para su sostenimiento. Sin embargo, en paralelo, estos hablantes reconocen en el español un factor de inserción social, mientras que sus lenguas de origen son percibidas, en muchos casos, como un ‘obstáculo’ para lograr la asimilación a la comunidad hegemónica. Sobre estos aspectos, Bochmann (2023) propone:

Una zona económicamente próspera otorga peso a las reivindicaciones de las minorías que viven en ella y ofrece más posibilidades materiales de concretar derechos lingüísticos. [...] Si, por otra parte, las minorías viven en zonas marginales económicamente postergadas, circunstancia que predomina, las leyes de fomento de la lengua tienen poco efecto si no van acompañadas de ayuda al desarrollo de la región para evitar que continúe la emigración de la población activa a regiones económicamente más fuertes y que la niñez y la juventud renuncien a su lengua de minorías a favor del avance social. (p.31)

La comunidad mayoritaria reconoce la existencia de estas lenguas, aunque su presencia en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, como hemos visto, es mínima, casi nula. Por su parte, las variedades de español surgidas del contacto con las lenguas mencionadas cuentan con menor reconocimiento aún. En muchos casos, estas variedades integran el conjunto de ‘repertorios no estandarizados’ sin mayor profundización respecto de las características identitarias y dialectales que los conforman. En este sentido, Arnoux (2015) sostiene:

[...] En el caso de lenguas amerindias [...] se las minoriza cuando la norma escrita se presenta como único patrón de las prácticas desconociendo la diversidad propia de las culturas orales. [...] Esto puede llevar al distanciamiento intergeneracional o al desconocimiento por parte de algunos hablantes, que pueden ser los que manejan fluidamente su lengua, de la variedad escolar como propia. Para que este proceso de minorización no se dé y la estandarización amplíe las posibilidades expresivas de los hablantes y no las empobrezca, hay que reconocer y valorar los rasgos propios de las culturas orales y permitir su desarrollo en espacios como la escuela. Para ello es necesario que docentes y especialistas estudien su especificidad y las contrasten con las culturas escritas. Por otra parte, se deben explotar todas las formas de registro de la oralidad que las nuevas tecnologías hacen posibles atendiendo al vínculo profundo entre lengua y cultura y a la necesaria construcción de una memoria (pp. 292-293).

Como vemos, la incorporación de estos sectores sociales requiere de una reflexión profunda y la puesta en funcionamiento de instrumentos que den cuenta de la heteroglosia latente en las aulas para construir un diálogo real que genere las condiciones de apropiación del conocimiento específico que requiere el nivel de formación.

La educación superior y la/s lengua/s de la ciencia

A esa realidad lingüística ‘encastrada’ que mencionamos al comienzo del artículo se suma la problemática vinculada a la hegemonía del inglés en la transmisión del conocimiento científico. Este proceso, como hemos mencionado más arriba, conlleva la minorización de lenguas hegemónicas como el español y el portugués (Arnoux, 2015), lo que significa un doble proceso de minorización de las lenguas/variedades utilizadas por los grupos migrantes.

Este proceso de monopolización lingüística en el espacio de la comunicación científica y la internacionalización de la educación superior muestra distintos niveles de recepción en la propia comunidad científica. En particular, el ámbito de las ciencias sociales se muestra como el conglomerado académico más resistente a este avance. Un ejemplo de ello lo constituye la declaración de la Asamblea General de la ALFAL de 2017.

La situación actual obedece a demandas de sectores externos a las instituciones de educación superior y contribuye a consolidar un modelo regido por la lógica empresarial. Esas demandas no necesariamente dan cuenta de las necesidades reales de los sectores. Algunas investigaciones muestran que, en el ámbito de la internacionalización, el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras se halla sujeto a variables académicas reales, tal como cita Didou Aupetit (2017): “Una proporción de estudiantes extranjeros no hispanófonos llega a la región para adquirir conocimientos disciplinarios y, a la par, elevar sus niveles de proficiencia en una lengua de amplio uso como el español” (p.92). Sin embargo, más allá de las demandas reales de cada país o cada ámbito científico,

la elección de la lengua a impartir como lengua extranjera se ve condicionada por cuestiones económicas y, sobre todo, por el lugar que el inglés ocupa en el imaginario colectivo. En el marco de medidas tendientes a reducir la presión sobre los investigadores y estudiantes resultan bienvenidas iniciativas como el financiamiento de departamentos de traducción académica, por ejemplo, el desarrollado por la Universidad Federal de Campinas en Brasil (Didou Appetit, 2017).

Estas iniciativas resultan importantes para reducir la presión sobre los académicos, pero no resuelven el lugar que el resto de las lenguas ocupan en la investigación y la producción científica. Para ello, resulta necesaria la toma de posición de los propios implicados, tal como aparece en la Declaración de la ALFAL de 2017:

Abogamos [...] por la preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a las lenguas indígenas y de inmigración; y la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la investigación y la enseñanza. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad. (p. s/n)

La situación actual expone la tensión entre el ejercicio de los derechos lingüísticos que integran derechos humanos, declarados y registrados en distintos instrumentos oficiales, y su efectivo reconocimiento y puesta en práctica (Bein, 2019) a partir de acciones concretas por parte de las instituciones, en este caso, educativas. Estos derechos se transforman en discursos vacíos en tanto no reflejan actuaciones efectivas que expresen su real cumplimiento. En este escenario de declaración de buenas intenciones, las lenguas hegemónicas siguen a paso firme su avance, afirmación y confirmación en diferentes espacios sociales para los cuales su presencia, como venimos sosteniendo, es el resultado de la puesta en funcionamiento de las representaciones que sobre el lenguaje se construyen. En esta línea de análisis, Pietro Trifone (2009) sostiene⁶:

La afirmación del monopolio angloamericano en los lenguajes de la ciencia, la tecnología, la economía y en las nuevas redes de la comunicación planetaria parece casi invitar a una reacción anticolonial o antiglobal, a la restauración de una ecología primitiva de las relaciones humanas basada en los sentimientos de pertenencia y de diversidad. Habitar la provincia de un enorme imperio no ayuda a sentirse ciudadanos del mundo. En efecto, no solo en nuestro país resurgen antiguos particularismos étnicos y proteccionismos económicos, que van acompañados de un redescubrimiento de las tradiciones locales y de las matrices dialectales. David continúa desafiando a Goliath con su honda, pero el gigante ha aprendido cómo asimilar los golpes certeros. (p.15) (La traducción es nuestra)

CONCLUSIONES

Con este trabajo pretendemos reflexionar acerca de la situación lingüística del espacio urbano más poblado del país en el que conviven diferentes lenguas y diferentes variedades del español. A partir de los casos analizados, observamos que estos repertorios son producto de la vitalidad que poseen las lenguas americanas; lenguas vigentes en el actual territorio argentino, de las cuales sus habitantes son usuarios de la misma manera que otros hablantes vecinos con quienes compartimos una realidad lingüística similar más allá de las fronteras.

En el imaginario colectivo y en las acciones derivadas, materializadas a través de diferentes instrumentos, las lenguas se conciben como productos acabados, reconocidos, legitimados mientras que, como contraparte, las variedades resultan productos imperfectos, híbridos, en proceso, inasibles, mestizos. Esta caracterización relega el lugar que las variedades poseen en los procesos de apropiación de la variedad estándar y el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras.

Las formas de relacionarnos hacia el interior de los espacios urbanos nos obligan a repensar, una vez más, la noción de comunidad de habla. En este sentido y en relación con la comunicación en la posmodernidad, Vattimo (1990) plantea:

[...] la emancipación consiste, más bien, en un extrañamiento, que es, [...] un liberarse por parte de las diferencias, de los elementos locales, de todo lo que podríamos llamar, globalmente, el dialecto. [...] La liberación de las diversidades es un acto por el que éstas «toman la palabra», hacen acto de presencia, y, por tanto, se «ponen en forma» a fin de poder ser reconocidas; todo lo contrario a cualquier manifestación bruta de inmediatez. [...] El sentido emancipador de la liberación de las diferencias y los «dialectos» está más bien en el efecto añadido de *extrañamiento* que acompaña al primer efecto de identificación. Si hablo mi dialecto en un mundo de dialectos seré consciente también de que la mía no es la única «lengua», sino precisamente un dialecto más entre otros. Si profeso mi sistema de valores –religiosos, éticos, políticos, étnicos– en este mundo de culturas plurales, tendré también una aguda conciencia de la historicidad, contingencia y limitación de todos estos sistemas, empezando por el mío. (pp. 84-85)

Este texto de Vattimo (1990), ya clásico, muestra una posición optimista respecto del reconocimiento de las diversidades que, a más de treinta años de distancia, parece no haber superado la instancia declarativa. El aislamiento generado por diferentes emergencias ha expuesto y llevado al extremo la soledad de nuestras grandes ciudades. Bajo la falsa ilusión de la ‘hipercomunicación’ a través de las redes sociales y los infinitos modos de contacto remoto no solo nos vemos expuestos a construcciones discursivas preestablecidas, sino que vemos peligrar otras formas particulares de comunicación con quienes compartimos no solo una lengua o una variedad de lengua sino nuestra

identidad lingüística y cultural. Ese peligro que significa el silenciamiento o la retracción de lenguas o variedades, generado por las condiciones impuestas para la producción lingüística, remite a la pregunta formulada al comienzo de este trabajo: ¿supervivencia o extinción? El análisis presentado nos permite sostener que frente a las situaciones de contacto lingüístico surgen gestos capaces de identificar la realidad del ecosistema lingüístico, aunque no alcanzan a impactar en acciones concretas.

Con este trabajo hemos intentado identificar algunos gestos glotopolíticos que subyacen a los procesos de minorización de las variedades no estandarizadas del español en la Argentina (Arnoux, 2015), en la disputa por conciliar la convivencia/el conflicto de distintas lenguas en un mismo espacio social. Creemos en la necesidad de iniciar un proceso de reconocimiento de esta realidad y de discusión sobre el lugar que los distintos repertorios lingüísticos deben poseer en los actuales escenarios de globalización e internacionalización.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. N. de. (2015). Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas. Em M. V. Carvalho Garcia et al., *Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Lingüística* (pp. 290-306), IPHAN.
- Barrios, G. (2008). Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: Español, Portugués y Portuñol fronterizos. En D. Da Hora e R. Marques de Lucena (Orgs.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 79-103). Editora Universitária.
- Bein, R. (2005). Las lenguas como fetiche. En J. Panesi y S. Santos (eds.), *Actas del Congreso internacional "Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística"*, (s/n), Departamento de Letras, FFyL-UBA.
- Bein, R. (2019). El discurso de los derechos humanos en la sociedad argentina tras la última dictadura. En E. N. de Arnoux y R. Bein (eds.), *Ideologías lingüísticas* (pp. 191-220). Ed. Biblos.
- Bochmann, K. (2023). *Lenguaje, poder y política. Quiénes, cómo y para qué fabrican y regulan las lenguas* (Traducción: Roberto Bein). Ed. Cabiria.
- Consejo de Rectores de Universidades Privadas-Consejo Interuniversitario Nacional (CRUP-CIN). (2019). *Declaración sobre gobernanza lingüística*. Consejo Interuniversitario Nacional (p. s/n).
- Declaración de la Asamblea General en el XVIII Congreso Internacional de la ALFAL*. (2017). Bogotá, Colombia, 27 de julio de 2017 (p. s/n), en <https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/ConvP8.pdf>

- Didou Aupetit, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. UDUAL.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE). (2008). *Marco General de Política Curricular*. En www.abc.gov.ar
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE). (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. En www.abc.gov.ar
- Haboud, M. (2007). Las lenguas extranjeras en la educación de las minorías ecuatorianas. *Signo & Seña N°18 Interculturalidad*. Instituto de Lingüística (pp. 171-192). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.
- Pereira, P. 2021. Lenguas en contacto en la Educación Superior. El contacto con lenguas indígenas en estudiantes ingresantes. En A. Speranza (Directora). *Documentos de Investigación PEL, Volumen 1. N° 1.*, (pp. 95-102). CEMyC, Universidad Nacional de Moreno, UNM Editora.
- Speranza, A. (2005). *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua–castellano*. [Tesis de Maestría], IES “Joaquín V. González”.
- Speranza, A. (2011). *Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis doctoral], Universidad de Buenos Aires.
- Speranza, A. (2012). Diversidad lingüística y cultural: hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación. En Coordinación de Investigación Educativa (Comp.), *Conocer para Incidir sobre las Prácticas Pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador* (pp. 115-136). Ministerio de Educación de Argentina.
- Speranza, A. (2014). *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Iberoamericana.
- Speranza, A. (2017). Interculturalidad e identidad: estudio de variedades del español en contacto con lenguas americanas en el Gran Buenos Aires. En J. L. Etcharrán (Comp.), *Actas de investigación 1: Convocatoria de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico*, PICYDT, UNM, (pp. 151-166). UNM Editora.
- Speranza, A. (2018). Formación docente y Escuela Secundaria: herramientas para el tratamiento de la diversidad lingüístico-cultural y sus implicancias en el contexto educativo actual. En A. Sánchez (Comp.), *Actas de investigación 2: Convocatoria de*

proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM, (pp.215-230). UNM Editora.

Speranza, A. (2019). La urdimbre del habla urbana. El caso de la educación superior. En *Revista Forma y Función*, 32(2), (pp.299-314). Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.

Speranza, A.; Pereira, M. C. y Bitonte, M. E. (En prensa). La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional. En A. Sánchez (Comp.), *Actas de investigación 3: Convocatoria de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico*, PICYDT. UNM Editora.

Trifone, P. (2009). L'italiano. Lingua e identità. En P. Trifone (coord.), *Lingua e identità* (pp. 15-45). Carocci editore.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Paidós.

¹ Obtuvo el Posdoctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y el Doctorado en Lingüística por la misma Universidad. Es Profesora Titular de Lingüística en la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y de la Cátedra de Lingüística en la Universidad Nacional de La Plata; Investigadora Adjunta de CONICET e Investigadora Asociada de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC). En la UNM se desempeña como directora académica de la Carrera de Especialización en Lectura y Escritura; directora de la Subsección de la Cátedra UNESCO en la Universidad Nacional de Moreno. Tiene a su cargo la Dirección del Centro de Estudios de Medios y Comunicación y la coordinación del Programa de Estudios Lingüísticos. Desarrolla su tarea docente y de investigación en el campo de la Lingüística y de la Sociolingüística, específicamente, su trabajo se orienta hacia la variación lingüística, el contacto de lenguas y su impacto en la educación.

² El título de este artículo parafrasea el nombre del Simposio 505 "Lenguas en contacto en la América Latina en tiempos de globalización: ¿supervivencia o extinción?", coordinado por Anita Herzfeld (University of Kansas, Lawrence, KS, USA) y Yolanda Lastra (Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México D.F.) durante el 54 Congreso Internacional de Americanistas. "Construyendo diálogos en las Américas" llevado a cabo en Viena, Austria, Julio 15-20, 2012. Con este trabajo pretendemos retomar el espíritu de aquella propuesta en homenaje a la Dra. Anita Herzfeld.

³ Anita Herzfeld (Buenos Aires 1932 - Kansas 2021). Profesora emérita de Lingüística y Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Kansas, EUA. Trabajó en la UBA hasta 1966 en el área de Lenguas Extranjeras. Se desempeñó como profesora de Lingüística en la Universidad de Costa Rica y en distintos cargos relacionados con Programas Internacionales de intercambio y formación estudiantil. En 1985, asumió el cargo de Directora Ejecutiva de Becas para la Paz en Centroamérica en la Universidad de Georgetown, Washington. Recibió numerosos premios a la excelencia en enseñanza y asesoramiento durante su mandato en KU. Realizó investigaciones en muchos países latinoamericanos, especialmente en Limón, Costa Rica, donde trabajó en la gramática del criollo limonense: *Mekaytelyuw: la lengua criolla* (2002), su obra más importante publicada por la Universidad de Costa Rica. Su trabajo y calidez han dejado una importante huella en todos los que la conocimos y la admiramos.

⁴ El conurbano bonaerense está integrado por 24 partidos que rodean a la Ciudad de Buenos Aires e integran junto a esta el denominado Gran Buenos Aires o Área Metropolitana de Buenos Aires.

⁵ El destacado pertenece al original.

⁶ L'affermazione del monopolio angloamericano nei linguaggi della scienza, della tecnica, dell'economia e nelle nuove reti della comunicazione planetaria sembra quasi invitare alla reazione di tipo anticoloniale o antiglobale, alla restaurazione di una primitiva ecologia dei rapporti umani fondata sui sentimenti di appartenenza e di diversità. Abitare la provincia di un enorme impero non aiuta a sentirsi cittadini del mondo. E in effetti risorgono, non solo nel nostro paese, antichi particolarismi etnici e protezionismi economici, che si accompagnano a una più condivisibile riscoperta delle tradizioni locali e delle matrici dialettali. Davide continua a sfidare Golia con la sua fionda, ma il gigante ha ormai imparato come assorbirne i colpi ben assestati (Trifone, 2009, p.15).