

RELEVAMIENTO SOCIOLINGÜÍSTICO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

informes

investigación



LIBERTAD FRUCTUOSO



 EDITORIAL | UNAJ

RELEVAMIENTO
SOCIOLINGÜÍSTICO
EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL ARTURO
JAURETCHE

Fructuoso, Libertad

Relevamiento sociolingüístico en la Universidad Nacional Arturo Jauretche / Libertad Fructuoso. - 1a ed - Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2023.
Libro digital, PDF/A - (Cuadernos de investigación. Informes)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3679-86-5

1. Lingüística. 2. Identidad Lingüística. 3. Lenguas. I. Título.
CDD 410



Rector: Dr. Arnaldo Medina

Vicerrector: Ing. Miguel Binstock

Secretaría General: Mg. María Teresa Poccioni

Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica: Dr. Patricio Narodowski

Directora de Gestión de la Investigación: Mg. Dolores Chiappe

Coordinadora de edición de la Secretaría de Investigación: Mayra Chaires

Coordinador Editorial: Ernesto Salas

Diseño de tapa: Gabriela Ruiz

Diagramación: Yanina Capdepón

Corrección de estilo: Victoria Piñera

1ª edición digital, Julio de 2023

© 2023, UNAJ

Av. Calchaquí 6200 (CP1888)

Florencio Varela Buenos Aires, Argentina

Tel: +54 11 4275-6100

editorial@unaj.edu.ar

www.editorial.unaj.edu.ar

Este libro fue seleccionado, con referato externo, en la Convocatoria de Publicaciones de Obras inéditas 2020, realizada por la UNAJ.

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina (CC BY-NC-ND 2.5 AR)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

RELEVAMIENTO
SOCIOLINGÜÍSTICO
EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL ARTURO
JAURETCHE



LIBERTAD FRUCTUOSO



ÍNDICE

Presentación (<i>Dr. Arnaldo Medina</i>).....	9
Resumen	11
1. Introducción y contextualización	12
1.1. Las políticas lingüísticas en Argentina.....	12
1.2. La UNAJ y su proyecto.....	14
1.3. Marco teórico.....	16
1.4. Herramientas conceptuales.....	18
1.5. Estado actual del conocimiento sobre el tema.....	19
2. Objetivos e hipótesis	20
2.1. Objetivos generales.....	20
3. Metodología	21
3.1. Selección de la muestra.....	21
3.2. Descripción de la muestra.....	23
3.3. Representatividad de la muestra.....	27
4. Discusión y análisis de datos	27
4.1. Las L2.....	28
4.2. Las L2 y variables de estudio y sociales.....	29
4.3. Perfil de estudiantes sin L2.....	30
5. Los ámbitos de adquisición/aprendizaje	30
5.1. Los ámbitos de uso.....	32
5.2. El impacto de las reformas educativas.....	34
5.3. Lenguas de herencia.....	34

6. Resultados	35
6.1. Implicancias y recomendaciones.....	37
6.2. Aportes del plurilingüismo para una universidad latinoamericanista.....	40
Referencias bibliográficas	43
Anexo	49
Sobre la autora	53

PRESENTACIÓN |

DR. ARNALDO MEDINA

Los libros de la colección *Cuadernos de Investigación* son el resultado del trabajo continuo de equipos de investigación de nuestra universidad. Se trata de un proceso de permanente maduración de diversas líneas de trabajo y de actividades realizadas en el marco de los proyectos UNAJ Investiga, cuyas convocatorias dieron inicio en el año 2012, y de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) financiados por el Consejo Interuniversitario Nacional.

La publicación de los avances y resultados de las investigaciones de la UNAJ sobre temas de salud, ingeniería, ciencias sociales y humanas, resaltan el vínculo con las problemáticas particulares del territorio en el que nos insertamos a la vez que las trascienden contribuyendo al conocimiento de cuestiones generales nacionales.

Aunque no siempre considerada la actividad más visible, la investigación científica forma parte esencial de la tríada docencia, investigación, vinculación, constitutiva de la vida académica de las universidades públicas nacionales. La contribución al desarrollo del conocimiento de una comunidad es un patrimonio tangible construido por las instituciones de educación superior. En la tríada funcional de las universidades, la investigación es una zona de clivaje que mejora la actividad docente contribuyendo a la perspectiva del conocimiento y, por otro lado, escucha la voz de las necesidades de la comunidad proponiendo un determinado tipo de saberes para abordar los problemas del territorio. Como dijera

Arturo Jauretche, la construcción de un conocimiento construido desde nuestra realidad y centrado en nuestras necesidades.

Como parte de las universidades del Bicentenario, entre las que se incluye la UNAJ, asumimos la particularidad de nuestra inserción en comunidades con saberes, experiencias y culturas diversas que enriquecen la perspectiva del saber propio de la universidad. En este sentido se orientan las nuevas obras y artículos de investigación que aquí estamos presentando: *Jóvenes, identidades y territorios. La práctica del rap en el conurbano de Buenos Aires*; *Guía para la comunicación universitaria. Hacia un lenguaje no excluyente y con perspectiva de géneros*; *Postales varelenses: identidades, memorias y patrimonios*; *La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Dificultades, propuestas y desafíos*; *Una historia cultural descentrada. Estudios sobre el partido bonaerense de Florencio Varela en los años cuarenta*; *Un método rápido para la detección de trastornos metabólicos en recién nacidos*; *Alternativa sustentable para el manejo de un efluente de la industria del cuero*; *La Inteligencia Artificial y sus beneficios dentro del paradigma de la industria 4.0*; *Jabalíes y cerdos cimarrones en Argentina: una guía de manejo para los productores rurales*; *Relevamiento sociolingüístico en la UNAJ: 2019-2020*; *Feminización de la universidad y cuidados. Una mirada de género sobre la experiencia de ser estudiante en la UNAJ*; *Diversidad de Género, Diversidad y Género: Prácticas Organizacionales para Producir Diferencias*.

LIBERTAD FRUCTUOSO

(Universidad Nacional Arturo Jauretche,
Universidad Nacional de Hurlingham).

El abordaje de la gramática en la Argentina, desde un español exclusivo como si la población fuera homogéneamente monolingüe, representa una problemática que se asienta en la escuela secundaria y se termina de consolidar en el nivel académico. Esta representación homogénea del habla argentina oculta tensiones que provocan la invisibilización y minorización de grupos sociales como las comunidades originarias y las migrantes. El presente trabajo releva la composición sociolingüística de estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la analiza cuantitativamente en relación con algunas variables sociales. En este relevamiento se administró una encuesta para describir la lengua o las lenguas que maneja el estudiantado ya sea extranjera, originaria o migrante, el vínculo de las segundas lenguas (L2) a partir de variables como género, carrera, edad, nacionalidad, ámbito de aprendizaje y de uso. Se observó que el manejo de segundas lenguas de quienes participaron puede comprenderse en términos de dos categorías: lenguas de tradición en la enseñanza y lenguas de herencia. Esto permitió arribar a un conocimiento más específico y particularizado del perfil sociolingüístico del estudiantado. Además del análisis de los resultados, también elaboramos una serie de recomendaciones para la UNAJ.

Palabras clave: diversidad lingüística, ámbito universitario, relevamiento sociolingüístico

1. Introducción y contextualización

1.1. *Las políticas lingüísticas en Argentina*

Las políticas lingüísticas se definen como las decisiones y acciones que se adoptan en relación con el uso público de las lenguas (Calvet, 1996). Particularmente, las políticas sobre las lenguas institucionales suelen imbricarse en políticas regionales, nacionales y supranacionales más amplias. Cabe señalar que estas decisiones se enmarcan en regulaciones o normativas de distinto orden: de alcance internacional, nacional, provincial, municipal o institucional. A su vez, puede presentarse con diferentes matices respecto de su obligatoriedad como incitativas (u orientativas) o imperativas (prescriptivas, restrictivas, etc.) y tener alcance territorial o personal, dependiendo del carácter de la legislación que se trate.

Pueden buscar influir en el corpus de lenguas (qué lenguas se enseñan) o en el estatus (qué valor tienen esas lenguas) (Kloss, 1978). En este sentido, cabe señalar que las lenguas extranjeras en la Argentina concitan más atención, recursos materiales y simbólicos, si las ponemos en comparación con las lenguas originarias o con las de las minorías étnicas de la población (Pozzo, 2009). De hecho, su enseñanza forma parte del currículo escolar y del nivel superior de manera obligatoria.

Para entender el contexto general de esta compleja situación sociolingüística en la Argentina y explicar el estatus lingüístico (Kloss, 1978) de las lenguas extranjeras, indígenas y de migración, es necesario referirse, por un lado, a la historia de los Estados nacionales en Latinoamérica y, por otro, a políticas de desregulación y de retirada de injerencia estatal de la década de 1990.

En el caso de la Argentina, la conformación del Estado nacional se dio a partir del exterminio y la expropiación de tierras de los pueblos

indígenas (Bayer, 2010), el cual fue acompañado progresivamente de un proceso de homogeneización lingüística a principios del siglo XX, cimentando el proyecto político y pedagógico del Estado a través de las escuelas (Di Tullio, 2010) que, además, buscaba borrar las lenguas vinculadas a migraciones (las poblaciones indígenas en este momento no accedían al sistema escolar). Sin embargo, la enseñanza de lenguas extranjeras se daba y estaba destinada para una élite con una función social diferenciadora. Paralelamente, en la escuela (y la academia) se consolidaba la exclusión de las comunidades indígenas a partir de distintos mecanismos: la invisibilización de ciertas comunidades (Pozzo, 2009) y la construcción estereotípica de las comunidades originarias (caracterizadas como comunidades del pasado y rurales, cuando el 80% de ellas son urbanas –Trincherro, 2009–) en el discurso escolar y académico.

Es recién a fines del siglo XX, en un lapso que va desde 1994-99, cuando se produjo un avance en las políticas de reconocimiento de lenguas originarias y la incorporación de derechos indígenas en reformas constitucionales latinoamericanas (posteriormente a los regímenes dictatoriales en la región). Es necesario señalar que esta ampliación de derechos es parte del proceso democratizador, pero debe contextualizarse en el marco de reformas desfavorecedoras para las comunidades originarias durante la década de 1990. Esta etapa, orientada a la apertura de mercados, a la desregulación y retirada de la injerencia estatal en la provisión de servicios y coberturas sociales básicas, operó en un doble sentido para las comunidades indígenas (Trincherro, 2009). En este sentido, las políticas lingüísticas del período consisten en una serie de leyes y reformas de distinto alcance y aplicación en torno a lenguas extranjeras y originarias: por un lado, el reconocimiento de los derechos lingüísticos de pueblos originarios (art. 75. inc. 17 de la reforma constitucional de 1994) y, por otro, la obligatoriedad de enseñanza de lenguas extranjeras en los currículos.

En la década siguiente, cuando se sancionó la Ley de Migraciones N° 25871/2004 y con la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206/2006, que se dio lugar a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (2008), modalidad que viene a garantizar el cumplimiento del artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional.

Hay que señalar que actualmente prevalecen argumentos de la legislación anterior, por un lado, que fundamentan la inclusión de los contenidos básicos de lenguas extranjeras (Consejo Federal de Cultura y Educación [CFCyE], 1997), pues el aprendizaje de lenguas ayuda a reflexionar sobre la propia lengua y optimiza su uso y abre el espíritu hacia otras culturas (Pozzo, 2009) y, por el otro, que afirman que el manejo de varias lenguas favorece el desarrollo de las capacidades necesarias tanto para insertarse en el mundo laboral como para proseguir estudios superiores.

En cuanto al marco nacional del ámbito universitario argentino, la Ley de Educación Superior N° 24521/1995 (aún vigente) no contempla en ninguno de los artículos, la enseñanza de lenguas en general ni de lenguas extranjeras en particular. Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad que se mencionan en el artículo 2° no están previstas en términos lingüísticos, y la referencia a la integración de sistemas educativos con otros países tampoco menciona la necesidad o posibilidad del estudio de lenguas extranjeras. En este sentido, es posible decir que la ausencia en la regulación sobre lenguas en la educación superior a nivel nacional impacta en las decisiones y acciones que cada institución de educación superior lleva a cabo.

1.2. La UNAJ y su proyecto

La UNAJ fue creada en 2009 y surge en el marco de las Universidades del Bicentenario, bajo la idea de integración regional (de Argentina y

el Mercosur, así como en torno al territorio inmediato) y democratización de la educación superior. Entre los objetivos de la Universidad, se destacan la inclusión educativa de la población en el nivel superior y la distribución por carreras con base en tres ejes: salud, sociales y administración e ingeniería y agronomía. De este modo, la UNAJ responde a una histórica demanda de la región generada, año a año, por los miles de alumnos que finalizan la escuela secundaria.

Está emplazada en el Gran Buenos Aires, territorio que posee el 41,1% de la población nacida en el extranjero del total del país (INDEC, 2010). A su vez, la población extranjera en el Gran Buenos Aires representa un 7,1% de su población total. La UNAJ se ubica en uno de los 24 partidos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El 5,52% de la población de dicha zona es extranjera (INDEC, 2010). De ellos, un 42,38% es paraguayo; un 18,41%, italiano; un 9,59%, boliviano; un 7,99%, uruguayo; un 6,02%, español; un 4,43%, chileno y un 3,79%, peruano. Asimismo, existen 50 comunidades indígenas en este territorio.

Así, tiene como protagonista una población que no es homogénea lingüísticamente. Si consideramos la Universidad como lugar clave de integración de y entre comunidades históricamente relegadas, debemos también contemplar que la igualdad de oportunidades no es una condición dada por el libre acceso a la Universidad. Por el contrario, en materia de procesos educativos la cuestión lingüística puede reforzar la exclusión si no existe un diálogo fluido entre los departamentos dentro de la institución y un acompañamiento integral en relación al manejo de las variedades minorizadas. En este sentido consideramos que toda invisibilización repercute negativamente, sobre todo, afectando en la permanencia de los alumnos de variedades lingüísticas minorizadas. Por ello, el objetivo de inclusión educativa debe contemplar lo complejo de la dimensión lingüística en las decisiones y en las acciones que abarque. Las acciones sobre las lenguas en la UNAJ deben estar aso-

ciadas tanto con el territorio y sus comunidades, pero también con su apertura hacia un contexto regional e internacional. Por esto estimamos necesario, por un lado, relevar la presencia de lenguas extranjeras dadas por migración regional como el portugués, otras lenguas que en numerosos casos aparecen invisibilizadas (como el caso del quechua, el aymara y el guaraní), además de variedades presentes en las aulas que en diversas ocasiones no son percibidas como lenguas (como el caso de la lengua de señas argentina [LSA]).

Por todo lo expuesto, el relevamiento y la caracterización sociolingüística es fundamental para pensar y planificar las prácticas lingüísticas y proyectar las decisiones sobre las lenguas en esta institución, ya que posibilita un espacio de reflexión, gestión y planificación de políticas lingüísticas.

1.3. Marco teórico

La sociolingüística surge en la década de 1960 como disciplina que explica el uso del lenguaje como sistemático y postula la variación lingüística como socialmente motivada. Inicialmente, analizaba las variedades urbanas en relación con categorías de clase, educación, edad, género. Paralelamente, se fueron desarrollando otras disciplinas ligadas a las variaciones geográficas y sociolingüísticas de las lenguas, a las variedades en función de los territorios, a la relación entre la lengua y la cultura, así como los usos lingüísticos vinculados a la identidad. Actualmente, existen numerosos modos de organizar estas corrientes. Alejandra Cebrelli (2018) distingue tres grandes campos de investigación sociolingüística: el variacionismo, la sociología del lenguaje y la etnografía de la comunicación.

Desde la sociología del lenguaje, se definieron algunos términos para explicar las situaciones de lenguas en contacto: diglosia o bilingüismo (Unamuno, 2004). Desde este campo de análisis, Boyer (1996) distingue una sociolingüística cooperativista (modelos estadounidenses) de una conflictivista (escuela catalana). Así propone cuatro modelos por el modo de convivencia de las lenguas que explican el contacto o conflicto y las configuraciones bi o plurilingües de tipo diglósico.

Dentro de la sociolingüística, asimismo, se puede pensar en dos vertientes: la vertiente empírica, encargada de la recolección de datos, y la teórica, que se propone reflexionar sobre los datos obtenidos (Boyer, 1996). La modalidad cuantitativa (que es la que tomaremos en el presente trabajo) encuentra tradición especialmente en la demolingüística (Olivares, 2009), estudia la cantidad, distribución y movilidad de los grupos lingüísticos a partir del análisis de variables como el conocimiento, el uso o la adquisición de lenguas. Como instrumentos suelen utilizar preguntas lingüísticas o encuestas. A partir de la década de 1970 y de los procesos de globalización y movilidad, varios Estados comienzan a incluir preguntas sobre las lenguas en los censos. Estos instrumentos tienen como ventaja el hecho de que permiten registrar poblaciones enteras, obtener distintos tipos de desagregación territorial y cruzar variables lingüísticas con otras variables censales: demográficas, económicas y sociales. Respecto de las preguntas lingüísticas que planteamos en la encuesta y los conceptos que utilizaremos en el análisis, es conveniente señalar el marco terminológico que tomaremos y cuestionamientos que existen acerca de los modos de preguntar sobre las lenguas: qué categorías relevar (lengua materna, lengua segunda, lengua de enseñanza), qué términos usar (idioma, lengua, dialecto), qué nombres usar para cada lengua (nombres comunitarios, nombres dados por otros grupos), entre otros.

1.4. Herramientas conceptuales

En el presente trabajo utilizaremos las nociones de lengua 1 y lengua 2 (L2, en adelante). Es decir que la L2 no implicará que se trate de una lengua de uso cotidiano ni cuyo hablante sea bilingüe. También tomaremos el concepto de lengua de herencia (LH, de ahora en más) que se refiere a aquellas que funcionaron como su lengua materna o como lengua de comunicación intrafamiliar o comunitaria, y es usualmente una lengua minoritaria. Los hablantes de LH crecen expuestos a ambas, la lengua minoritaria en casa y otra alguna lengua mayoritaria fuera de casa. Para los hablantes de la LH, el grado de fluidez en cada lengua varía considerablemente entre cada individuo debido al grado diferente de la cantidad y la cualidad del *input* lingüístico en la infancia temprana (Montrul, 2015). También nos referiremos a lenguas minorizadas (Courtis, 2005) como aquellas variedades que han sufrido marginación, persecución o incluso prohibición en algún momento de su historia. Es, por tanto, un concepto que remarca la presencia de una acción coercitiva que lleva a un recorte en su utilización. Se diferencia del más ampliamente utilizado “lengua minoritaria”, que hace referencia al idioma utilizado por un pequeño número de hablantes. Para las variedades indígenas que históricamente han sido invisibilizadas, emplearemos “lenguas minorizadas” (más allá de que entre ellas gocen distinto estatus por ser algunas oficiales en algún país, tengan o no diccionario). Asimismo, esperamos registrar lenguas asiáticas entre las lenguas de herencia, es decir, que sean lenguas maternas o estén vinculadas a ámbitos de aprendizaje intrafamiliares. Por último, llamaremos “lenguas con tradición de enseñanza” a las definidas en el currículo escolar como lenguas extranjeras, por ejemplo, italiano, francés, portugués e inglés (si bien como lenguas extranjeras también pueden entenderse el chino, el coreano o el japonés, estas no tienen tradición de enseñanza en Argentina).

1.5. Estado actual del conocimiento sobre el tema

Como mencionamos anteriormente, los estudios en demolingüística parten de los resultados que arrojan ciertos instrumentos de recolección de datos como censos y encuestas. El diseño de esos instrumentos responde a diversos factores y está condicionado por la realidad política de cada región o país. En la Argentina, la representación sociolingüística monolingüe aún persiste. Hasta el momento, los censos nacionales en el país no incluyen preguntas lingüísticas (Fructuoso y González, 2019).

En tanto, se han realizado distintos relevamientos sobre minorías. El primer antecedente para el relevamiento de pueblos indígenas lo constituye el Censo Indígena Nacional (CIN) de 1968, realizado por un organismo creado para tal fin, pero sus resultados no fueron procesados de manera completa. Luego, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) tomó como referencia los hogares en los que del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001 y registró al menos una persona perteneciente o descendiente de pueblos indígenas. En 2005, el INDEC determinó que el total de estos pueblos alcanzaría una cifra de 485.460 personas. Mientras que hay relativamente pocos monolingües en lenguas indígenas –no más de unas decenas de miles–, los hablantes de estas lenguas mantienen en general un bilingüismo diglósico (es decir, que conviven dos variedades lingüísticas en una misma población o territorio, donde una de ellas –el español– es dominante). En la Encuesta Complementaria de Población Indígena (ECPI) se ha relevado información acerca del uso de lenguas o idiomas indígenas.

Existen otras mediciones provinciales sobre pueblos indígenas: el Censo Aborígen de Formosa de 1970 y el Primer Censo Aborígen Provincial de Salta de 1984. Para el censo de Formosa, por ejemplo, se

había anexado un cuestionario específico al Censo Nacional de Población de 1970. Otros registros poblacionales sobre pueblos originarios son producto del relevamiento de algunas comunidades indígenas, entre los que se destacan en el nivel nacional, el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.Ci) del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y los del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA). De todas formas, en estos relevamientos, no hay registro sobre las lenguas. Otros relevamientos de poblaciones específicas como la población afrodescendiente o la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales de 2002-2003 tampoco incluyen preguntas sobre lenguas (INDEC, s.f.).

Es necesario destacar que la mayoría de trabajos sobre diversidad lingüística en ámbitos universitarios no recoge información sobre ámbitos de uso, de aprendizaje de lenguas indígenas y los tipos de lenguas habladas/conocidas. El presente trabajo busca llenar este vacío del conocimiento a través del estudio de las segundas lenguas en estudiantes de la UNAJ.

2. Objetivos e hipótesis

2.1. Objetivos generales

Entre los objetivos generales del trabajo se encuentra, en primer lugar, identificar las lenguas extranjeras o de herencia (L2) del estudiantado de la Universidad; en segundo lugar, brindar una caracterización sociolingüística de la población universitaria de Florencio Varela; y por último, colaborar en la unificación de registros sobre variedades lingüísticas utilizadas en la Universidad y en el territorio. En cuanto a los objetivos específicos, se trata de identificar y clasificar las L2 según ámbitos de aprendizaje/adquisición, sus ámbitos de uso; asimismo, observar los

sesgos que surjan de la interacción entre L2 y variables como carrera, género, edad y nacionalidad (tanto del estudiantado como de los responsables a cargo) y el impacto que tuvieron las políticas lingüísticas de la década de 1990; y, por último, verificar si hay una correlación entre la nacionalidad de migrantes de Florencio Varela y alumnas y alumnos que hablen lenguas de herencia en la Universidad.

Como hipótesis principal, consideramos que la mayoría de las estudiantes y los estudiantes tendrá una L2 con tradición de enseñanza, pero se verificará la presencia de LH, y que las LH y las lenguas con tradición de aprendizaje tendrán distintos ámbitos de uso. En cuanto a las variables de carreras género, edad, nacionalidad, partimos de la idea de que comportan sesgos diferenciados para las L2 de las estudiantes y los estudiantes. Asimismo, estimamos que la reforma constitucional de 1994 y la reglamentación del CFCyE de 1997 tuvo impacto en las L2 del estudiantado, en los ámbitos de aprendizaje o ámbitos de uso. Además, asumimos que existe una relación sistemática entre la composición poblacional del municipio de Florencio Varela y el estudiantado de la Universidad y, por último, sostenemos que las LH serán lenguas indígenas y vinculadas a migración reciente en el AMBA.

3. Metodología

3.1. Selección de la muestra

Para la obtención de datos se llevó a cabo una encuesta sociolingüística autoadministrada al estudiantado de la UNAJ. Las encuestadas y los encuestados estudian en la UNAJ, están cursando alguna de las carreras. Se invitó a responder la encuesta de manera voluntaria sin la contraprestación de ningún beneficio. En primer término, se hizo circular de manera limitada una versión piloto en julio de 2019. A partir de

los resultados, se aplicaron mejoras y agregados para obtener la versión definitiva, que circuló en línea en la plataforma Google Forms entre finales de marzo y comienzos de abril de 2020. El enlace para completarla se hizo público en el sitio de la UNAJ y la difusión fue posible gracias a la colaboración de docentes, que alentaron al estudiantado a hacerla. Es necesario señalar que la encuesta se realizó en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). En este sentido, hay que contemplar que, si bien el acceso a la virtualidad estaba facilitado por la coyuntura, también pudo haber funcionado como una limitación por las condiciones de acceso y la permanencia en dispositivos, producto de la demanda familiar y de cuidados que requirió el contexto de pandemia.

El desarrollo de su diseño conceptual se realizó en torno a modelos de encuestas sobre pueblos indígenas (Gregores, 2019). Las lenguas por las que se preguntó fueron tomadas del Mapa de Pueblos Originarios de la Argentina. Se trata de lenguas que gozan de distinto estatus: algunas son oficiales de algunos países (guaraní, quechua, aymara), otras son cooficiales de provincias argentinas (quichua, wichi) y otras por las que preguntamos no poseen ningún grado de estandarización oficial (nivaclé, mocoví, pilagá, toba).

La encuesta está formada por dos bloques de 72 preguntas en total. Inicialmente, se les pedía consignar su nombre completo y contacto. Luego se presentó un primer bloque de preguntas que indaga acerca de variables sociales como carrera, edad, género y nacionalidad de la encuestada y del encuestado, así como de sus responsables. El segundo es un cuestionario centrado en variables lingüísticas, más específicamente, el conocimiento o no de un inventario de veinte lenguas, su ámbito de adquisición/ aprendizaje y su ámbito de uso. Es importante recalcar que cuando se preguntó sobre el conocimiento de lenguas no se reali-

zaron distinciones según el nivel de competencia lingüística. Por eso de aquí en más utilizaremos el término “manejo de lenguas” para remitir a cualquier tipo de conocimiento de una lengua distinta del español, sin importar el grado de dominio.

La selección de lenguas responde a tres criterios: a) lenguas extranjeras de consolidada tradición de enseñanza en la escuela argentina (inglés, francés, italiano, etc.), b) lenguas de herencia y migración (guaraní, chino, yiddish, etc.), c) ligadas históricamente a la discapacidad como la LSA¹. Al respecto cabe señalar que nos referiremos como L2 a cualquier lengua más allá del español. En cuanto al diseño de las preguntas, estas ofrecen un repertorio de respuestas cerradas, al tiempo que, en los casos pertinentes, se admiten preguntas abiertas. El conjunto completo puede consultarse en el Anexo (ver 1. Modelo de encuesta en Anexo).

3.2. Descripción de la muestra

La muestra de datos resultante consta de las respuestas de 684 participantes (luego de purgar la muestra de llenados repetidos, incompletos o incomprensibles) dando un total de 49.248 respuestas para el análisis. En el cuadro 8 del Anexo podemos ver la relación de los encuestados y las carreras que cursan. Las carreras más representadas son del área de salud. En cuanto a la edad, lo más representados son los menores de 30.

1 Cabe señalar que no nos referiremos a la LSA, ya que consideramos que su análisis merece un abordaje y contextualización más amplio y que requiere mayor atención y detenimiento.

Cuadro 1

Tabla de distribución de participantes por franja etaria

Años	Cantidad de participantes
17 a 20	166
20 a 25	179
25 a 30	117
30 a 35	75
35 a 40	58
+ de 40	88

La otra variable que se tomó en cuenta fue la nacionalidad de quienes participaron y de sus responsables (diferenciando madres y padres). Los siguientes cuadros (2 y 3) muestran la distribución de las participantes y los participantes, así como de la nacionalidad de sus madres y padres. En el cuadro 6 del Anexo se puede ver la distribución de encuestadas y encuestados, entre quienes domina la nacionalidad paraguaya.

Cuadro 3

Porcentaje de distribución de madres y padres
migrantes según nacionalidad

Nacionalidad	Madre	Padre
	Porcentaje	
Angoleña	1,20	1,33
Boliviana	16,87	16,00
Brasileña	3,61	6,67
Chilena	2,41	4,00
Colombiana	1,20	1,33
Ecuatoriana	1,20	0,00
Española	2,41	1,33
Estadounidense	0,00	0,00
Italiana	0,00	5,33
Japonesa	3,45	1,33
N / C	0,00	4,00
Paraguaya	49,40	44,20
Peruana	6,02	5,33
Uruguaya	8,43	9,33

3.3. Representatividad de la muestra

Pudimos constatar que la muestra entera es representativa de la población de la Universidad a partir de la prueba estadística Z, en este sentido, nuestros resultados son generalizables respecto de la población de la UNAJ. Dicha información se encuentra en el cuadro 6 del Anexo.

Asimismo, existe representatividad entre la nacionalidad de las encuestadas y los encuestados y la nacionalidad de los inscriptos en el padrón 2019 –obtenido en comunicación personal con la Secretaría Académica– (esto puede observarse en el cuadro 6 del Anexo). Podemos ver el parecido con la población del partido de Florencio Varela si comparamos el padrón con los datos del último censo en tanto coinciden los números: recordemos que el 95,79% de las encuestadas y los encuestados son de nacionalidad argentina y solo un 4,21% declaró una nacionalidad extranjera. En función de los datos censales de 2010, podemos ver un parecido de la composición migratoria y la nacionalidad de madres y padres de estudiantes de la UNAJ.

4. Discusión y análisis de datos

Esta sección está dedicada al análisis y a la discusión de los resultados del relevamiento. La exposición se organiza alrededor de los dos grandes bloques de preguntas que la encuesta buscó relevar (ver sección 3.1. Selección de la muestra). En primer lugar, nos enfocamos en preguntas en torno al manejo de una L2 por parte del estudiantado. Prestamos atención al tipo de lengua que manifiestan manejar y, en el caso de que haya más de una segunda lengua, qué relaciones hay entre estas. Aquí examinamos la relación entre esta variable y las de índole social como carrera, género, edad carrera y nacionalidad (de las participantes y los participantes y madres y padres). En segundo lugar, nos detenemos en

la discusión de los resultados sobre el ámbito de adquisición/aprendizaje. En este punto, nuevamente, observamos las correlaciones que surgen entre estos resultados y las variables de tipo social. En tercer y último lugar, analizamos los resultados en torno a los ámbitos de uso de las L2, también indagando en sus relaciones con otras variables.

4.1. Las L2

Una de las cuestiones principales que buscamos responder es qué cantidad del alumnado tiene manejo de una L2. De este modo, un 58,56% (400 estudiantes de 683) declararon tener algún tipo de manejo de una L2. Asimismo, en el caso de que esto fuera positivo, nos interesaba saber si se trata de más de una lengua, y cómo se distribuyen las participantes y los participantes según las distintas cantidades de lenguas.

Para el manejo de una sola L2, el inglés tiene la mayor representación y le sigue el guaraní. En este punto pueden hacerse una serie de observaciones más generales. En todos los casos, el inglés es la lengua que más personas declararon manejar. Resulta interesante, además, que conforme aumenta el número de lenguas, se incrementa la presencia de esta. El guaraní, la LH con mayor representación en el relevamiento amerita comentario aparte.

En la discusión subsiguiente vamos a analizar los datos de las lenguas con más representación en la encuesta: inglés, portugués, guaraní e italiano.² Esto incluye el examen de cómo interactúan las cantidades de cada una de las lenguas con las variables sociales, así como también los ámbitos de aprendizaje/adquisición y de uso.

2 Por cuestiones de extensión, otras lenguas serán mencionadas solo para describir cuestiones particulares.

4.2. Las L2 y variables de estudio y sociales

En esta sección observamos cómo interactúan los resultados de la sección anterior con las diversas variables sociales relativas al estudio incluidas en la encuesta. En primer término, examinamos los resultados en relación con la carrera que cursan las estudiantes y los estudiantes (para los resultados completos, ver cuadro 8 del Anexo). Sobre esto, puede decirse que al interior de las carreras se verifican los mismos patrones que surgen del conjunto total. Por empezar, en prácticamente todos los casos, el inglés es la lengua con tradición de enseñanza que más personas manifiestan manejar.

A grandes rasgos lo mismo puede decirse del guaraní, pero, nuevamente, esta lengua se desmarca del resto en un punto importante. Cuando se considera el porcentaje del guaraní en el total de personas que declararon manejo de una segunda lengua en cada carrera, emergen diferencias notables.

El guaraní tiene una presencia más prominente en carreras del ámbito de la salud que en otras áreas. Sin entrar en precisiones, puede afirmarse que al interior de las lenguas se verifican aproximadamente los mismos sesgos de género (aproximadamente un 84% de mujeres). En todos los casos las mujeres, representan un porcentaje mayor que los hombres.

En cuanto a la variable de nacionalidad de quienes se encuestaron, para las personas que declararon manejo de una segunda lengua (ver cuadro 9 del Anexo), más allá de que la gran mayoría son de nacionalidad argentina (al igual en el que perfil general de la muestra), la nacionalidad que más representación tiene es la paraguaya y también lo es de madre o padre.

4.3. Perfil de estudiantes sin L2

Hasta ahora nos concentramos exclusivamente en quienes declararon el manejo de alguna L2. Sin embargo, el 41,87% respondió no tener manejo de ninguna. Resulta pertinente, entonces, caracterizar a este grupo según las variables discutidas para el resto. En términos de edad, es notable que la mayoría tiene más de 35 años. El género se registra como mayoritariamente femenino (76,57%). Las carreras donde predomina el monolingüismo son del área de salud. No obstante, la caracterización de las personas que no declararon L2 no está completa si este perfil no se contrasta con el global. Cuando efectivamente se hace esa comparación surge que las variables que más distinguen a este grupo del resto son el género y la carrera.

5. Los ámbitos de adquisición/aprendizaje

En esta sección, examinamos cuáles son los ámbitos de adquisición/aprendizaje más importantes para las diferentes lenguas. Es necesario hacer aquí una aclaración. Nuestra categorización de las lenguas como de larga tradición de enseñanza y de herencia supone, de por sí, que ciertas lenguas se adquieren/aprenden más frecuentemente en ciertos ámbitos y no en otros. Así, se desprende de la categorización del inglés y el portugués como lenguas de larga tradición de enseñanza, que sus ámbitos de aprendizaje sean entornos educativos formales, así como también se desprende del carácter del guaraní como LH, que se aprenda en entornos familiares o comunitarios. Sin embargo, lo que no resulta obvio son las especificidades al interior de esas categorías. Por ejemplo, los entornos educativos formales incluyen lógicamente la escuela, pero también la educación extracurricular; los entornos familiares y comunitarios incluyen el contacto con los padres, pero también con los pares en el barrio.

En aras de una mayor claridad, en este punto nos detuvimos en el ámbito de adquisición/ aprendizaje mayoritario para las lenguas de tradición de enseñanza (inglés, italiano y portugués), la LSA y el guaraní. El siguiente cuadro resume estos resultados.

Cuadro 4
Ámbito de aprendizaje según lengua

Lengua (según cantidad de hablantes)	Ámbito de adquisición/aprendizaje
Inglés	Ámbitos extracurriculares privados (institutos, academias, centros de lenguas).
Portugués	De grande (viajes, trabajo, amigos, cursos).
LSA	Familiares (estudio en la escuela o en forma particular).
Guaraní	Padres.
Italiano	Familiares/de grande.

En el caso del inglés, el ámbito de aprendizaje más frecuente son los entornos educativos formales. Dentro de estos, el más destacado son los espacios extracurriculares privados. Por un lado, esto es entendible dada la enorme oferta de enseñanza de inglés de este tipo. No obstante, sorprende que sea así, dado el gran impulso que cobró la enseñanza del inglés en la escuela y el lugar que ocupa en los currículos. Para el portugués, la segunda lengua que más personas declararon, es notable ver que la aprendieron “de grande” y para el italiano figuran tres fuentes diversas, no predomina una.

Por último, para el guaraní, como LH, el contacto con los padres es el ámbito de adquisición/ aprendizaje más prominente. Esta situación se asemeja a la del italiano, donde el ámbito más común es también familiar. Efectivamente, ambas son lenguas de comunidades migrantes muy numerosas. Sin embargo, es significativo que, en el caso del italiano, se trate de contacto con parientes (abuelas, abuelos, tías, tíos, primas y primos) y en el guaraní, con los padres. Lo que parece explicar esta diferencia es el carácter más reciente de la migración paraguaya.

5.1. Los ámbitos de uso

En esta sección nos abocamos a analizar los ámbitos de uso más comunes para las L2.³ El siguiente cuadro sistematiza los resultados:

Cuadro 5
Ámbito de uso según lengua

Lengua (según cantidad de hablantes)	Ámbito de uso
Inglés	Escuchar música/radio Leer (sin distinción de género textual)

3 Debe aclararse que la encuesta estuvo dirigida a evaluar los usos que el estudiantado da a las lenguas que manejan, que no necesariamente coinciden con las competencias que efectivamente posean. Por ejemplo, es posible que alguien sea capaz de expresarse oralmente en una L2, pero que, por diversas razones, no lo haga. Nuestra encuesta no nos permite ver situaciones así.

Portugués	Escuchar música/radio Leer (sin distinción de género textual)
Italiano	Hablar con la familia Escuchar música/radio Leer (sin distinción de género textual)
Guaraní	Hablar con la familia

Lo primero que sobresale es la presencia mayoritaria de los ámbitos pasivos de uso (escuchar música/radio, y leer). En el caso del inglés y portugués, esto se da de manera preponderante. El italiano es la única lengua que combina estos ámbitos de uso con una función activa específica, a saber, hablar con la familia. Este ámbito de uso es el primordial para el guaraní también, pero se aparta de todas las lenguas en que los usos pasivos relativos a la alfabetización (la lectura) son extremadamente minoritarios.

Muchos de los patrones aquí comentados son esperables dados los ámbitos de adquisición/aprendizaje presentados en la sección anterior. Es decir, es natural que en lenguas que han sido aprendidas en ámbitos educativos formales, la lectura figure como un ámbito de uso prominente. Es llamativo, sin embargo, que no se destaque la escritura o la expresión oral. Puede conjeturarse que esto es indicativo de niveles de proficiencia (es decir, la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera que puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular) relativamente bajos. En cuanto al italiano y el guaraní, es lógico que, dado que el ámbito de adquisición mayoritario es el familiar (madres, padres o parientes), el ámbito de uso destacado sea la comunicación familiar.

El lugar minoritario de las competencias alfabetizadas del guaraní quizá se explique por el perfil migratorio particular de la muestra. En Paraguay, la alfabetización en guaraní está consolidada hace varios años. En nuestra muestra, sin embargo, no tenemos datos certeros acerca de si los hablantes de guaraní de nacionalidad paraguaya accedieron a la alfabetización de la lengua.

5.2. El impacto de las reformas educativas

Otra de las preguntas que nos hicimos es si las reformas educativas de la década de 1990, en lo relativo a la enseñanza de lenguas, tuvo algún impacto en las L2 que los estudiantes y las estudiantes manejan. Para indagar sobre esta cuestión, en el caso del inglés, comparamos los resultados de las personas encuestadas de 30 años o más y las de menos de esa edad, estimando que el segundo grupo transitó su escolaridad luego de las reformas. Si se tienen en cuenta las lenguas de las que declaran tener manejo, las diferencias más importantes se ven respecto del inglés, si se recuerda que la Reglamentación del CFCyE de 1997 dictó la obligatoriedad de inglés en la escolaridad. Asimismo, en el caso del portugués se ve la mayor cantidad de personas que manejan la lengua en las franjas etarias más jóvenes, dato que coincide con la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas (Ley N° 26468/2008).

5.3. Lenguas de herencia

En cuanto a las LH (ver cuadro 10 del Anexo), se registraron seis en total. A grandes rasgos, podemos decir que se trata de lenguas vinculadas a grupos étnicos sin tradición de enseñanza en la Argentina y podemos encuadrarlas en dos grandes grupos: originarias indígenas y

no indígenas (cooficiales en provincias). En este sentido, podemos afirmar que esta presencia de lenguas está relacionada con comunidades originarias. Vimos que el guaraní es una de las cinco lenguas más declaradas y se trata de una lengua originaria no indígena o de migración reciente que no tiene tradición de enseñanza en la Argentina, pero sí la tiene en otros países, ya que es lengua oficial del Paraguay, es regional por el Mercosur y es lengua cooficial de algunas provincias como Corrientes y distritos de Misiones. En segundo lugar, con bastante diferencia respecto del guaraní, se encuentra el quechua, con doce casos.

En cuanto a las lenguas asiáticas, esperábamos que se comportaran como LH, sin embargo, registramos que su ámbito de aprendizaje no es el hogar o la comunidad, sino que fueron aprendidas en ámbitos formales, con lo cual la presencia de estas lenguas en la muestra no está vinculada a fenómenos migratorios (que era una de las hipótesis de la que partíamos). El japonés es el que registra mayor cantidad de personas, luego el coreano y el chino. Al contrario, pudimos observar que se trata de lenguas aprendidas en ámbitos formales de enseñanza.

6. Resultados

La L2 mayoritaria del estudiantado es una lengua con tradición de enseñanza: el inglés. Vemos aquí un legado de las leyes de la década de 1990 y de las ideologías lingüísticas sobre las que se apoya esta legislación (Pozzo, 2009). Asimismo, se verificó la presencia de segundas lenguas de herencia, más prominentemente, el guaraní. Debemos señalar que en determinados casos los resultados nos condujeron a revisar algunas de las categorizaciones iniciales. Más específicamente, las lenguas asiáticas, que conjeturamos como LH, se comportan como el inglés o el francés, dado que fueron aprendidas en instituciones/ámbitos formales de enseñanza y no en ámbitos familiares.

En relación a las lenguas de aprendizaje vimos que se utilizan para competencias más bien pasivas (leer, escuchar música/radio), sin embargo, las LH se utilizan para tareas activas del tipo “hablar con familiares”. En cuanto a las variables de carreras, género, edad, nacionalidad comportaron sesgos diferenciados para algunas de las L2 del estudiantado. Por ejemplo, en cuanto a la LH mayoritaria, el guaraní, se dio vinculada a carreras de salud.

Respecto de los efectos de la reforma del 1994, en cuanto a enseñanza de L2 tuvo impacto en las lenguas que declararon los encuestados. El efecto más notable sin dudas es sobre el lugar del inglés. La primera lengua incrementó sustancialmente su presencia en los currículos escolares. Asimismo, el hecho de que un porcentaje importante del estudiantado sin L2 sean personas que no hicieron su paso por la escuela durante o después de la implementación plena de las reformas, sugiere fuertemente que estas tuvieron un impacto fuerte en el manejo de lenguas extranjeras en las personas encuestadas. Debe recordarse que, pese a que las reformas comienzan en la década de 1990, recién en 2008 se inicia la implementación de la estructura del sistema educativo que estipula la nueva ley de educación, aunque son escasos aún los documentos oficiales con especificaciones (Pozzo, 2009). En la práctica existe cierta convivencia de la ley anterior y la actual que requiere la revisión de ambas.

Para referirnos a la migración, no podemos trazar una relación uno a uno entre la composición migratoria del municipio de Florencio Varela y el estudiantado de la Universidad. La muestra de estudiantes de UNAJ refleja parte dominante de la composición migratoria revelada por el Censo de 2010 en Florencio Varela. La muestra coincide con el Censo donde se verifica la primacía de la migración paraguaya, así como la presencia de migrantes de Bolivia, Perú y Uruguay. Sin embargo, estas

nacionalidades aparecen en la muestra en la nacionalidad de familia directa (madres/padres).

En relación a la idea de la que partimos de que las LH serán lenguas originarias indígenas o no y vinculadas a migración reciente en el AMBA, cabe realizar algunas salvedades. La LH más destacada es el guaraní, que está claramente vinculada con la población originaria no indígena (principalmente de Paraguay, pero también de provincias como Corrientes o Misiones). Asimismo, es destacable que el quechua presenta menos casos de “entiendo pero no hablo” que el guaraní y es más pareja la relación entre comprensión y producción lingüística en esa lengua.

6.1. Implicancias y recomendaciones

En este estudio no nos centramos en términos de grados de competencia, con lo cual una línea de investigación a futuro podría estar dirigida a identificar qué diferentes niveles de competencia del manejo de las lenguas tienen quienes estudian en la UNAJ. Asimismo, se puede ahondar en aspectos cualitativos (como el ámbito de aprendizaje de la LH, si es fuente de la madre o del padre) mediante entrevistas personales de casos que sugiriesen aspectos de potencial interés.

Uno de los objetivos de este estudio fue que el perfil sociolingüístico aquí elaborado brinde fundamentos y sustento para la formulación de decisiones políticas y posturas al interior de la Universidad, en particular en lo relativo a la enseñanza de lenguas. Por eso aquí esgrimimos algunas implicancias y recomendaciones que, a nuestro juicio, el presente estudio favorece.

Un aspecto está vinculado a la formación en lenguas denominadas tradicionalmente como “extranjeras” y a talleres de lectoescritura en la Universidad. Por ejemplo, el currículo de las carreras incluye la formación en competencias de comprensión lectora en inglés. Como vimos arriba, los resultados de nuestra encuesta indican que esta es la lengua que más personas manejan y que, en la mayoría de los casos, el uso más habitual es el de la lectura (junto con la escucha de música y radio). Esto puede ser útil para el diseño de los contenidos mínimos y de partida para los cursos de inglés. Asimismo, el hecho de que los usos mayoritarios sean pasivos y, a su vez, estos suelen correlacionarse con bajos niveles de competencia en la lengua, puede contribuir a moldear las expectativas y los contenidos mínimos de este tramo de la formación en lenguas.

Por otro lado, vimos que hay carreras que se destacan entre estudiantes sin manejo de ninguna L2 (más claramente, las carreras de salud). Esta información particularizada puede servir para modular el tipo de cursos destinados a estudiantes de estas carreras. Claramente, la enseñanza a un alumnado con conocimientos previos o sin ninguno debería ser diferente.

Asimismo, estas son carreras en las que se encuentran muchas de las personas que tienen manejo del guaraní. A menudo en las instituciones educativas, el bilingüismo con una lengua originaria es visto desde la óptica del déficit por el hecho de que el español presenta características de contacto y se percibe institucionalmente como apartado de la norma académica sin contemplar fenómenos de convergencia, transferencia y otros fenómenos gramaticales que pueden ser trabajados de manera más provechosa en los ámbitos académicos desde una perspectiva intercultural. Sin embargo, esto no necesariamente debería ser así. El manejo de una lengua que habla un sector importante de la población por

parte de un futuro agente de salud pública puede considerarse un activo en sus competencias. La formación curricular o de extensión de la Universidad podría tomar esto en cuenta para el entrenamiento de profesionales bilingües en lenguas originarias, ya que es un área vacante el uso de protocolos de atención médica en lenguas originarias indígenas o no indígenas (como el caso del guaraní) o en lenguas migrantes.

La presencia de hablantes de guaraní (y más minoritariamente, otras lenguas originarias) sugiere que sería fructífero que el área de lecto-escritura reflexione acerca de la norma de escritura académica de un español rioplatense estándar y la variedad académica alta, en términos de las expectativas que se proponen al respecto y las prácticas de formación de ese estándar y de evaluación (al respecto conviene desarrollar entrevistas que amplíen sobre estos aspectos).

En síntesis, en este trabajo nos propusimos elaborar un perfil sociolingüístico de estudiantes de la UNAJ. Para ello realizamos un estudio cuantitativo basado en una encuesta que relevó el manejo de L2 de estudiantes y su interacción con diferentes variables sociales. Llevamos a cabo una discusión pormenorizada de los datos, al tiempo que evaluamos la plausibilidad de diferentes hipótesis que planteamos sobre la base del estado de la cuestión. El trabajo también tiene la virtud de plantear algunas proyecciones de investigación a seguir en el futuro. Dada su naturaleza cuantitativa, hay detalles y precisiones que escapan a nuestro conocimiento y sería interesante identificar. Por ejemplo, nuestro relevó no apuntó a diferenciar grados de competencias en el manejo de diferentes L2, aunque en muchos casos tenemos elementos para hacer inferencias al respecto. Para poder confirmar y ampliar la información al respecto sería preciso desarrollar estudios más pormenorizados que aborden la cuestión, centrados en lenguas en particular. Por otro lado, un aspecto que tampoco se observó es el componente de

representaciones que el estudiantado posee respecto de su conocimiento (o no) de una L2. Este es un punto que una investigación de corte cuantitativo difícilmente puede abordar, por lo que un paso a seguir sería emprender un estudio cualitativo sobre una selección de la muestra bajo la forma de entrevista a *focus groups*.

6.2. Aportes del plurilingüismo para una universidad latinoamericanista

Las discusiones en torno a las lenguas minorizadas y los grupos sociales que las manejan suelen circunscribirse en relación con la discriminación, la inclusión o la ampliación de derechos. Entre estas tres perspectivas, es preferible ubicarse desde la ampliación de los derechos, pues la perspectiva de la discriminación postula su discurso desde lo hegemónico, al igual que la inclusión (trae la idea de centro periferia); en cambio, la ampliación de derechos se ubica en una necesidad indiscutible. Sin embargo, los derechos que discutimos pueden ser universales, pero su aplicación no lo es (De Sousa Santos, 2010). Generar nuevos repertorios lingüísticos, nuevos lugares de enunciación, ir contra el colonialismo lingüístico a la vez que construir epistemologías propias, es indispensable. Crear distancia respecto de la tradición eurocentrista permite abrir espacios analíticos para las realidades que son nuevas o han sido ignoradas o invisibilizadas, es decir, consideradas no existentes por la tradición académica y solo pueden ser recuperadas desde esos espacios (De Sousa Santos, 2010). De esta manera, las históricas otredades (por diversidad de género, comunidad de personas con discapacidad, colectivos migrantes), configuradas desde parámetros territoriales (dentro fuera, centro-margen) pueden ser reelaboradas.

Para finalizar, es destacable señalar que la enseñanza de idiomas en las universidades termina dirigiéndose hacia la propia población uni-

versitaria (como asignaturas obligatorias u optativas) y para la comunidad en general (como cursos de extensión o cursos privados de lenguas con tradición de enseñanza) y a los que no todos pueden acceder. En este sentido, la enseñanza de lenguas indígenas o de migración pueden brindar un enfoque cultural valioso para la comunidad docente, para estudiantes y vecinos del territorio, y constituye un aporte clave para visibilizar las lenguas minorizadas. Otra materia pendiente para la Universidad es pensar en el paisaje lingüístico (Sciriha y Vassallo, 2001; Kreslins, 2003), es decir, en el uso de expresiones escritas y carteles e íconos estereotípicos con eufemismos que construyen discursos sobre géneros y sobre otros sectores minorizados. En otras palabras, es valioso repensar en cómo circulamos en la ciudad, en las instituciones y en los espacios de la universidad (baños, estacionamientos y otros lugares) a partir de cómo se segmentan los espacios y se facilitan se promueven los accesos para los distintos públicos. Respecto de las instancias de evaluación, existen pocos casos de defensa de tesis en lenguas originarias en la Argentina. Es necesario tener en cuenta que cada vez abundan más los estudios jurídicos sobre propiedades de las tierras ancestrales, los estudios ambientales que conciben las problemáticas territoriales de los pueblos indígenas o los estudios antropológicos que estudian las vidas urbanas de los indígenas. Asimismo, abundan los trabajos sobre géneros que inevitablemente deberían ser escritos en lenguaje inclusivo/no binario y constituye un desafío para la academia incorporar estas lenguas, ya que son lenguas de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos para acompañar el paso de una universidad monolingüe hacia una plurilingüe que verdaderamente amplíe los derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1) [número especial sobre ideologías lingüísticas].
- Argentina. Constitución Nacional.
- Argentina. Ley de Migraciones N° 25871/2004.
- Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26206/2006.
- Argentina. Ley de Educación Superior N° 24521/1995.
- Bayer, O. (2010). Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios. Editorial Buenos Aires: RIPGI
- Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique. Territoires et objets*. Delachaux y Niestlé: Lausana y París.
- Calvet, L.-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
<http://es.scribd.com/doc/23511268/Calvet-Politicasylinguisticas>
- Carbonetti, M. y González, L. C. (2016). *La normativa: ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad?* IV Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras “Políticas Lingüísticas y Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior”. Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

- Cebrelli, A. (2018). Diversidad sociolingüística en Argentina. Estado de la cuestión. *Mediaciones*, 14(20), 70-118.
- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press. <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=3C89B4C03FFC6D5E6F6B783389253C02&open=0>
- Courtis, C. (2005). Políticas e ideologías en torno a los usos de la lengua coreana en el contexto migratorio: una aproximación lingüístico-antropológica a la inmigración coreana en Buenos Aires. *Potlatch - antropología y semiótica*, 2(2), 130-147.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Editorial.
- Di Tullio, A. L. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires: Eudeba.
- Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA). Mapa de pueblos. <http://www.endepa.org.ar/mapa-de-pueblos/>
- Fishman, J. (1979). *Sociología del Lenguaje* (pp. 120-133). Madrid: Cátedra.
- Fittipaldi, R., Mira, S. G. y Espasa, L. C. (2012). Movilidad de estudiantes de educación superior en el contexto de las migraciones contemporáneas. La experiencia de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía*, 21(1), 113-136. <http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42652012001100006&lng=es&nrm=iso>.
- Fructuoso, L. y G., L. (2019). Relevamientos sociolingüísticos en el ámbito del AMBA. En *Actas de Jornadas Literatura y Conurbano* [en prensa].

Garfinkel, H. (1968). *Estudios en Etnometodología*. México: Anthropos.

Gregores, E. (2019). Pautas para el relevamiento etnolingüístico. En L. Golluscio (Comp.), *Etnografía del habla: textos fundacionales*, 2a ed. Buenos Aires: Eudeba.

Gumperz, J. (1974). Tipos de comunidades lingüísticas. En P. Garvin y Y. Lastra, *Antología de estudios* (p. 234-246) S.d.

Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt.

Hamel, E. (1993) Política y planificación del lenguaje: una introducción, *Iztapalapa*, 29. <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1993b%20Políticas%20y%20planificación%20del%20lenguaje%20-%20una%20introducción.pdf>

----- (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina, *Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas*, 52(2), 321-384.

INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) (s.f.). Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales. https://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECMI/index_ecmi.asp

----- (s.f.) Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. https://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp

----- (2010). Relevamiento de poblaciones específicas: población afrodescendiente. https://sitioanterior.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id_tema_3=100

- (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Resultados definitivos. Serie B N° 2. Tomo 1. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf
- Kreslins, J. (2003). Linguistic landscapes in the Baltic, *Scandinavian Journal of History*, 28(3-4), 165-174.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI). Listado de comunidades indígenas – 2019. https://datos.gob.ar/dataset/justicia-listado-comunidades-indigenas/archivo/justicia_ed21e2f7-961f-4b19-8a00-0030c6cdd6ef
- Montrul, S. (2015). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno Fernández, F. y Otero, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. S.d.
- Olivares, D. (2009). La utilización de los censos de población como instrumento para el conocimiento de las lenguas de un país. *Revista de Estadística y Sociedad*, 37, 15-17.
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI. <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe042>.
- Pozzo, M. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras. *Argentina Diálogos Latinoamericanos*, 15.

- Querol, E. (2009). Demolingüística: nova enquesta demogràfica, nous mètodes i noves dades. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (46), 95-108. <https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/225988> [Consulta: 20-03-2021].
- Sciriha, L. y Vassallo, M. (2001). *Malta: A Linguistic Landscape*. Malta: Universidad de Malta.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge University Press. <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=E1B09A7E41007B6F9F5ACBE861DC7426>
- Trincheró, H. H. (2009). Pueblos originarios y políticas de reconocimiento en Argentina. *Papeles de Trabajo*, 18.
- Unamuno, V. (2004). Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos”. En A. Raiter y J. Zullo (Comps.), *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística en uso* (pp. 137-161). Buenos Aires: Gedisa.
- (2010). Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(2), pp. 88-97.
- Valles Martínez, M. (2014). Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: la trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 29, pp. 177-198.

Varela, L. (2005). *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politiquelinguistique, tesis de doctorado*. París: Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales.

----- (Ed.) (2011). *Para una política del lenguaje en Argentina*. Caseros: EDUNTREF.

Woolard, K. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 3-47). Nueva York/Oxford: Oxford University Press.

Woolard, K. y Schieffelin, B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>

Anexo

Modelo encuesta

Nombre y apellido/ Sexo/ Edad/Carrera/DNI/
Correo electrónico/ Nacionalidad

En caso de que NO hayas nacido en Argentina,
¿desde qué edad residís en el país?

¿Cuál es la nacionalidad de tu madre?

¿Cuál es la nacionalidad de tu padre?

¿Entendés o hablás aymara/chino/nivaclé/coreano/francés/
guaraní/hebreo/inglés/italiano/japonés/mapudungun,
mocovi/pilagá/portugués/toba/quichua santiagueño/
quechua/wichi/yiddish? ¿Dónde aprendiste la lengua?
(Más de un lugar es posible.) ¿Cuándo usás la lengua?
(Más de una opción es posible).⁴

4 Cada lengua fue consultada en una pregunta individual, pero por razones de extensión del presente documento, las mostramos juntas.

Cuadro 6

Representatividad de las encuestas sobre el padrón de la UNAJ
y población de Florencio Varela⁵

Población encuestada	Personas en padrón de la UNAJ en 2015	Personas a partir de población de Florencio Varela según Censo 2010
683	20.000	301.923

Cuadro 7

Porcentaje de estudiantes según nacionalidad

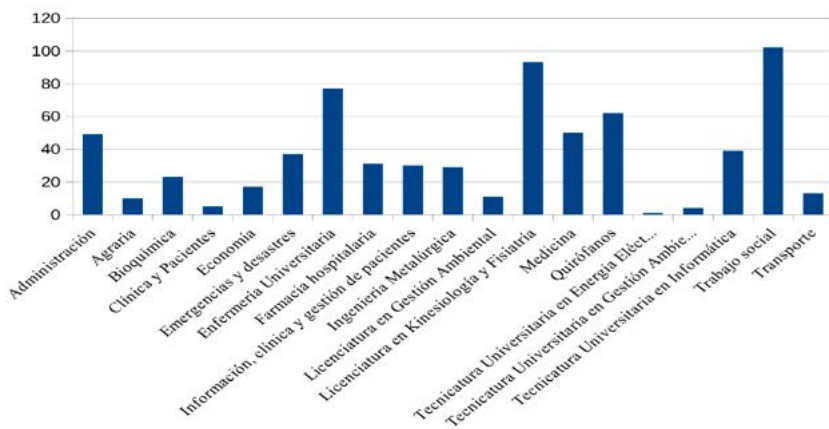
Nacionalidad	Porcentaje
Angoleña	3,4
Boliviana	6,9
Brasileña	10,3
Chilena	3,4
Colombiana	3,4
Ecuatoriana	0,0

5 El valor de z es NaN. El valor de p es <.00001. El resultado es significativo a $p < 0,05$.

Española	0,0
Estadounidense	3,4
Italiana	3,4
Japonesa	3,45
N / C	0,00
Paraguaya	49,40
Peruana	6,02
Uruguaya	8,43

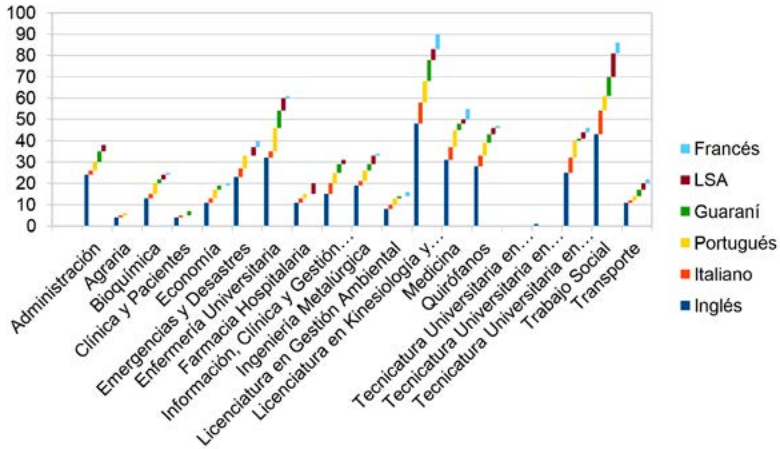
Cuadro 8

Porcentaje de alumnas y alumnos según carrera



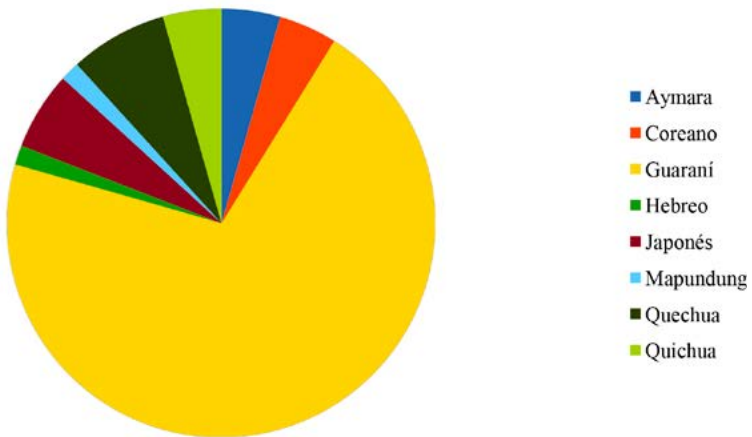
Cuadro 9

Cantidad de estudiantes que manejan una L2 según carrera por orden de lengua predominante



Cuadro 10

Lenguas de herencia por cantidad de estudiantes



Libertad Fructuoso

Es docente-investigadora y sociolingüista. Dirigió proyectos de investigación ligados a la diversidad lingüística en ámbitos universitarios, entre ellos: “La(s) gramática(s) argentina(s): tensiones de lo singular”, actualmente “Lenguas regionales, indígenas y de migración: ideologías lingüísticas y aportes para la gestión de lenguas en UNAJ” y codirigió “Lenguas y territorio: una aproximación a la diversidad lingüística de las prácticas discursivas en la universidad” (Universidad Nacional Arturo Jauretche-UNAJ). Da talleres de género en distintos espacios de formación, coordina la materia de Lingüística (Universidad Nacional de Hurlingham-UNAHUR) y dicta talleres de lectura y escritura en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

El abordaje de la gramática en la Argentina, desde un español exclusivo como si la población fuera homogéneamente monolingüe, representa una problemática que se asienta en la escuela secundaria y se termina de consolidar en el nivel académico. Esta representación homogénea del habla argentina oculta tensiones que provocan la invisibilización y minorización de grupos sociales como las comunidades originarias y las migrantes. El presente trabajo releva la composición sociolingüística de estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la analiza cuantitativamente en relación con algunas variables sociales. En este relevamiento se administró una encuesta para describir la lengua o las lenguas que maneja el estudiantado ya sea extranjera, originaria o migrante, el vínculo de las segundas lenguas (L2) a partir de variables como género, carrera, edad, nacionalidad, ámbito de aprendizaje y de uso. Se observó que el manejo de segundas lenguas de quienes participaron puede comprenderse en términos de dos categorías: lenguas de tradición en la enseñanza y lenguas de herencia. Esto permitió arribar a un conocimiento más específico y particularizado del perfil sociolingüístico del estudiantado. Además del análisis de los resultados, también se elaboran una serie de recomendaciones para la UNAJ.



ISBN 978-987-3679-86-5



9 789873 679865