

doi: 10.15446/fyf.v32n2.80825

LA URDIMBRE DEL HABLA URBANA. EL CASO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

*Adriana Speranza***

Universidad Nacional de Moreno, Argentina

Comisión de Investigaciones Científicas (CIC), Argentina

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

En este artículo presentamos resultados parciales de una investigación mayor, cuyo propósito es estudiar la diversidad lingüístico-cultural en la zona de influencia de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) en Argentina. El estudio de la población que asiste a la Universidad se ha realizado por medio de la etnografía como herramienta metodológica fundamental. A partir de los datos obtenidos en esta primera etapa, hemos iniciado el relevamiento de corpus orales y escritos producidos por sujetos que se hallan en situación de contacto de lenguas y producciones de sujetos monolingües, que ofician como grupo de control. En esta ocasión, exponemos resultados vinculados a la etapa de indagación etnográfica. Este trabajo nos ha permitido ampliar nuestro relevamiento en la zona de influencia de la UNM y conocer más acerca de la coexistencia de comunidades de habla diversas, algunas de las cuales se hallan en contacto con otras lenguas o variedades del español.

Palabras clave: *contacto lingüístico; comunidades de habla; variedades del español; sociolingüística; etnografía.*

Cómo citar este artículo:

Speranza, A. (2019). La urdimbre del habla urbana. El caso de la educación superior. *Forma y Función*, 32(2), 299-314. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v32n2.80825>

Artículo de investigación: Recibido: 03-08-2018, aceptado: 20-12-2018

-
- * Este artículo forma parte del proyecto de investigación «Formación docente y Escuela Secundaria: herramientas para el tratamiento de la diversidad lingüístico-cultural y sus implicancias en el contexto educativo actual», correspondiente a la Convocatoria de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (PICYDT) UNM 2013, financiado por la Universidad Nacional de Moreno, bajo mi dirección.
- ** Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de Lingüística en la Universidad Nacional de Moreno; Profesora Adjunta de Lingüística en la Universidad Nacional de La Plata; Investigadora Asociada de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC). Directora de la Carrera de Especialización en Lectura y Escritura; Coordinadora de la Subsección Moreno de la Cátedra Unesco para la lectura y escritura; Coordinadora-Vicedecana de la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de Moreno. 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 y el contacto de lenguas. paglisper@gmail.com

THE WARP OF URBAN SPEECH. THE CASE OF HIGHER EDUCATION

Abstract

The article presents partial results of a larger research project aimed at studying linguistic-cultural diversity in the area of influence of the Universidad Nacional de Moreno (UNM) in Argentina. Ethnography was the fundamental methodological tool used to study the population attending the university. On the basis of the data obtained during this first stage, we have started the survey of both oral and written corpuses produced by subjects in contact with the languages and productions of monolingual subjects, who acted as control group. On this occasion, we present the results of the ethnographic inquiry stage. This work has allowed us to expand our survey in the area of influence of the UNM and learn more about the coexistence of diverse speech communities, some of which are in contact with other languages or varieties of Spanish.

Keywords: *linguistic contact; speech communities; varieties of Spanish; sociolinguistics; ethnography.*

A TESSITURA DA FALA URBANA. O CASO DO ENSINO SUPERIOR

Resumo

Neste artigo, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa maior, cujo propósito é estudar a diversidade linguístico-cultural na região de influência da Universidad Nacional de Moreno (UNM), na Argentina. O estudo da população que frequenta essa universidade foi realizado por meio da etnografia como ferramenta metodológica fundamental. A partir dos dados obtidos na primeira etapa, iniciamos o levantamento de *corpora* orais e escritos produzidos por sujeitos que se encontram em situação de contato de línguas, bem como de *corpora* produzidos por sujeitos monolíngues, que funcionam como grupo de controle. Neste presente texto, expomos resultados vinculados à etapa de investigação etnográfica, que nos permitiu ampliar o levantamento de dados na região de influência da UNM e conhecer mais sobre a coexistência de comunidades de fala diversas, algumas das quais se encontram em contato com outras línguas ou variedades do espanhol.

Palavras-chave: *contato linguístico; comunidades de fala; variedades do espanhol; sociolinguística; etnografia.*

1. INTRODUCCIÓN

*«E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
surpreenderá a todos não por ser exótico
mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando terá sido o óbvio».*
Caetano Veloso, “Um índio” (1977).

Comenzamos este artículo proponiendo en su título la metáfora de la «urdimbre» para reflexionar acerca de los complejos procesos que subyacen al habla urbana y que constituyen «la base estructural» sobre los cuales se construye la «trama» de la lengua o variedad de una ciudad o región. Aquello que podemos definir como la lengua o variedad con la que identificamos un determinado espacio social es el producto emergente de la convivencia de distintas lenguas y variedades en contacto; de las luchas internas entre los distintos actores sociales, pertenecientes a grupos diversos, que asumen roles también diversos dentro y fuera de los grupos que integran o de los que participan.

Al igual que en el «tejido», el habla urbana es el producto del «entrelazado» que implica la coexistencia de formas como resultado de los patrones de comportamiento lingüístico surgidos a partir de los condicionamientos sociales. Esta coexistencia implica la participación de los hablantes en negociaciones por las cuales se ponen en «tensión», al igual que en la «urdimbre», los elementos constitutivos del «tejido lingüístico»; tensión por la cual las lenguas o variedades («los hilos de la urdimbre») integran el espacio de poder en conflicto.

Por otra parte, aquellos «hilos» (las variedades, incluida la variedad estandarizada, y las lenguas disponibles en un espacio social determinado) entran en relación con otros que conforman la «trama» (una determinada variedad o lengua que el hablante debe seleccionar para resolver una situación comunicativa particular); los hilos de la «trama» forman parte de los condicionantes relacionados con otros factores (roles, redes sociales, entre otros) que ponen al sujeto ante la necesidad de optar por formas que constituyen las demandas lingüísticas de los distintos contextos.

En este punto, merecen consideración las formas emergentes del propio proceso de migración que implican el desarrollo de estrategias, en muchos casos, de «supervivencia lingüística» (Chacón, 2012; Speranza, 2012; Speranza & Chacón, 2013) o de relocalización del sujeto en contextos específicos (Hidalgo, 2015), entre los cuales podemos citar, para el caso que nos interesa puntualmente, la educación superior. En suma, el «tejido lingüístico», que aparece ante nosotros como un producto acabado,

es el resultado de una serie de acciones sobre componentes que no se reconocen a primera vista en la mayor parte de los casos.

En este marco, nos interesa revisar algunos resultados obtenidos en nuestra exploración etnográfica, desarrollada a través de herramientas específicas (§4), a la luz de conceptos caros a la investigación sociolingüística que se implican entre sí y que surgen como preocupaciones a partir del trabajo con los hablantes. Proponemos, además, la noción de «hablantes en situación de contacto de lenguas», puesto que dicho contacto se da en la mente del individuo y solo a través de su producción (oral o escrita) tenemos conocimiento de lo que sucede a nivel de las lenguas; elegimos esta formulación porque focalizamos el aspecto sociolingüístico del fenómeno. De forma que nos interesa entender cómo y de qué materiales está compuesto el «tejido lingüístico» que escuchamos o leemos a diario en las áreas metropolitanas de las distintas ciudades.

Este trabajo forma parte de los resultados de un proyecto de investigación desarrollado durante el período 2015-2016 en la Universidad Nacional de Moreno (en adelante UNM), cuyo propósito ha sido conocer las características sociolingüísticas de la población perteneciente al área de influencia de la Universidad y reconocer la importancia social de las migraciones en el conurbano bonaerense¹ en relación con la conformación de diferentes variedades de español como resultado de la convivencia de distintas lenguas.

Los objetivos generales de la investigación han sido identificar las lenguas habladas en la zona y analizar, en el marco de la diversidad cultural, la influencia de las lenguas de sustrato en el español del Gran Buenos Aires, con el fin de describir y explicar las características de dichas variedades a partir de la transferencia de conceptualizaciones de las lenguas de contacto. Este conocimiento nos permitirá establecer relaciones con los presupuestos de la enseñanza del español estándar y propiciar el desarrollo de estrategias didácticas para el abordaje de la interculturalidad, en general, y de algunas variedades del español bonaerense, en particular.

Para lograr estos objetivos, el trabajo requirió de una etapa de indagación etnográfica de la población. En ella, se describen las características culturales y lingüísticas de los distintos grupos a través de la implementación de estrategias metodológicas específicas. Los resultados de esta etapa son los que presentamos en esta ocasión.

En el campo de la educación, el estudio del contacto que se produce entre lenguas de adquisición oral y escrita posee una relevancia clave a la hora de abordar las producciones de los alumnos involucrados. Las variedades lingüísticas utilizadas por

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

los distintos grupos exteriorizan procesos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Nos interesa, entonces, reconocer los procesos cognitivos implicados en tales usos y explicar las causas de la variación. Para ello, resulta clave, en una primera etapa, identificar las comunidades de habla que coexisten en un mismo espacio social, caracterizarlas y reflexionar acerca de su posible incidencia en la conformación de distintas variedades del español, tanto para su descripción y explicación como para el diseño y la implementación de estrategias superadoras en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la variedad estándar.

2. MIGRACIONES Y EDUCACIÓN EN LOS CONGLOMERADOS URBANOS

Desde la segunda mitad del siglo XIX, la Argentina protagonizó un importante proceso inmigratorio. En 1914 la población extranjera en el país alcanzaba el 29.9 %. Ese grupo estaba constituido, en su mayoría, por inmigrantes europeos; los inmigrantes de países limítrofes alcanzaban el 2.6 % del total. Este panorama cambió radicalmente un siglo después. El censo llevado a cabo en el año 2010 muestra que la población nacida en el extranjero asciende al 4.5 % del total y, dentro de ese grupo, las personas provenientes de países limítrofes alcanza el 3.1 %. Paralelamente al desarrollo de este fenómeno, desde la década de 1930, pobladores de distintas zonas del país se han desplazado hacia las grandes ciudades (Buenos Aires, Rosario, Córdoba, por ejemplo); este fenómeno, lejos de disminuir, se ha sostenido en el tiempo y su continuidad se verifica en los grandes espacios que constituyen la periferia de los conglomerados urbanos (Speranza, 2017; Speranza & Pagliaro, 2015).

En efecto, habitantes de diferentes provincias del país se afincan en las áreas metropolitanas. Muchos de ellos provienen de regiones en las que el español convive con otras lenguas. Las investigaciones realizadas en distintas zonas del conurbano bonaerense nos han permitido verificar la convivencia de habitantes de distinto origen, ya sea de distintas provincias de nuestro país o de países limítrofes donde se produce el contacto del español con lenguas indígenas, en particular con el guaraní y el quechua (Martínez, Speranza & Fernández, 2009; Speranza, 2005, 2014, en prensa; Speranza, Fernández & Pagliaro, 2012).

Los relevamientos señalados muestran la presencia de población migrante tanto entre los alumnos que asisten a las escuelas secundarias del conurbano bonaerense como entre los alumnos de la universidad (Speranza, 2017). Estos grupos, en muchos casos, pertenecen a sectores de escasos recursos económicos con dificultades de inserción social; dificultades que se ven aumentadas por la variedad de lengua utilizada, puesto

que, en términos generales, no es la variedad estándar, sino la variedad perteneciente al español hablado en sus lugares de origen. Esta variedad constituye, en un número considerable de casos, el producto de la confluencia de sistemas lingüísticos en contacto, ya que estos individuos son hablantes de otra lengua además del español (Martínez et al., 2009; Speranza, 2014; Speranza et al., 2012).

En este marco, como anticipamos más arriba, nos interesa analizar la conformación de las comunidades de habla; las representaciones de los sujetos sobre las lenguas y variedades que utilizan y la relación que sostienen particularmente con las lenguas y variedades de origen, es decir las lenguas/variedades del lugar del que provienen las familias, a partir del análisis de la vitalidad que estas poseen en los distintos espacios de interacción social y lingüística.

2.1. Consideraciones generales sobre el corpus

Los datos presentados corresponden al relevamiento realizado en la UNM. Esta universidad fue creada en el año 2010 y forma parte de las denominadas Universidades del Bicentenario. Tiene su sede en el partido de Moreno, provincia de Buenos Aires.

El partido de Moreno está ubicado a 37 km al oeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su superficie es de 180 km². Por su ubicación, integra el segundo cordón del Gran Buenos Aires; posee un limitado desarrollo económico que se evidencia en un mayor nivel de desempleo, rápido crecimiento demográfico e insuficiencia de inversión en infraestructura y en servicios urbanos.

En lo que respecta a las características sociodemográficas, se pueden distinguir tres zonas bien diferenciadas: el área urbana corresponde al núcleo poblacional de mayor densidad; ocupa el 50 % del territorio. El área complementaria, aledaña al área urbana, se presenta como ámbito de expansión y representa el 23 % de la superficie del partido. Por último, el área rural, que abarca el 27 % de la superficie restante, posee escasa densidad poblacional y uso preferencial de la tierra para actividades agropecuarias y forestales, así como nuevas urbanizaciones cerradas. El distrito está atravesado por una sola vía férrea. La población total alcanza, según datos del censo 2010, los 462 242 habitantes².

3. ALGUNOS APUNTES TEÓRICOS

En el marco de los procesos migratorios arriba señalados, las situaciones de *bilingüismo* y *diglosia* adquieren características que ponen en revisión las definiciones teóricas

2 Proyecto Institucional 2011-2015 (2010), aprobado por Resolución UNM-R N° 21/10 y autorizado por Resolución ME N° 2118/11 (I Parte Cuerpo General, 54).

tradicionales. El contacto lingüístico expone un *multilingüismo social* producto de situaciones históricas fuertemente marcadas por las diferencias sociales que generan conflictos sociolingüísticos y resultan espacio propicio para el desarrollo de estereotipos y actitudes discriminatorias explícitas e implícitas (Pagliaro, 2012).

Los procesos implicados en las situaciones mencionadas requieren de una conceptualización que los aborde desde una dimensión dinámica. Tomamos la propuesta de *bilingüismo diglósico* que ofrece Haboud (2007) a partir de los aportes de Fishman (1972), Ninyoles (1975), Zimmermann (1995), entre otros. Este concepto resulta útil para describir:

[...] tanto el contacto lingüístico y el uso de dos o más lenguas (o variedades), así como también las tensiones sociales dentro de las cuales se da tal contacto. Desde esta perspectiva, el bilingüismo diglósico es visto como resultante de conflictos sociolingüísticos generados en relaciones sociales desiguales y de colonialismo. (Haboud, 2007, pp. 177-178)

Creemos pertinente este concepto para entender el tipo de *diglosia* desarrollada en situaciones como las que aquí presentamos; situaciones que se alejan de las descripciones primeras para definir el concepto (Ferguson, 1959). En este sentido, resultan interesantes otros planteos encuadrados en lo que se conoce como *diglosia ampliada* (Fishman, 1972; Romaine, 1996). Los hablantes seleccionan la lengua/variedad más adecuada al contexto, en parte, de acuerdo con el conocimiento que poseen sobre la forma lingüística esperada a partir de las expectativas sociales; expectativas que no necesariamente aparecen con claridad en el desarrollo de los eventos comunicativos. Esta selección, lejos de ser lineal, responde a un proceso más complejo en el que los factores sociales se suman a los procesos cognitivos implícitos en la alternancia; procesos por los cuales el hablante opta por la lengua/variedad más adecuada al mensaje que desea transmitir a partir de sus necesidades comunicativas, tal como se observa en las producciones efectivas (Speranza, 2010, 2014, en prensa). Sin embargo, estas necesidades en muchas ocasiones entran en tensión con las expectativas sociales, por ejemplo, en contextos como los que se generan en la educación formal.

La puesta en funcionamiento de una lengua/variedad implica la manifestación de las habilidades por las cuales el hablante se constituye en un hablante *bilingüe*. Entendemos por hablante *bilingüe* no solo al individuo que posee una competencia similar en dos o más lenguas (cuestión, por otra parte, difícil de establecer), sino a todo aquel que manifieste habilidad para producir distintos tipos de emisiones en más de una

lengua o incluso solo entenderlas (Spolsky, 1992). Nuevamente el contacto de lenguas requiere de observaciones específicas sobre esta cuestión. Proponemos el concepto de *bilingüismo* como un continuo dinámico que incluye habilidades diversas; esto significa una gradación que incorpore desde los hablantes con alta competencia (es decir, que manifiesten conocimiento de las cuatro habilidades básicas de las lenguas en cuestión) hasta los hablantes que no hayan desarrollado de la misma manera tales habilidades (semihablantes, bilingües pasivos, casi pasivos y otros hablantes con destrezas que podríamos incorporar a partir de las distintas taxonomías desarrolladas sobre el tema). A estas habilidades lingüísticas se suman las habilidades sociolingüísticas, que forman parte de la *competencia comunicativa* (Hymes, 1976) del hablante; habilidades por las cuales el individuo es capaz de formar parte de las interacciones en las que es reconocido por los miembros de la *comunidad* como un integrante. Proponemos partir de un concepto de *comunidad de habla* que incluya a aquellos individuos con distinto grado de conocimiento de la lengua de origen. Tal como sostiene Dorian:

No se requiere fluidez, como tampoco manejo gramatical y/o fonológico de la variedad de habla común a los participantes. El estudiante extranjero puede lograr estas cosas y aun así ser solamente un participante en una comunidad de habla y no un miembro, si él o ella no domina también completamente las destrezas receptivas y las normas sociolingüísticas. (2012 [1982], p. 57)

Este conocimiento está dado, entonces, por las habilidades lingüísticas y no lingüísticas que los hablantes poseen, es decir, su *competencia comunicativa*, entendida como conocimiento del código y del uso apropiado en una situación dada dentro de una comunidad determinada (Hymes, 1976).

El concepto de *bilingüismo diglósico* que proponemos aquí implica el uso de lo que hemos denominado *lengua de origen*. Con esta denominación, evitamos el concepto de *lengua madre*, puesto que los hablantes a los que nos referimos constituyen la segunda o tercera generación de migrantes que mantienen relaciones disímiles con las lenguas de sus progenitores; en muchos casos, como veremos, han nacido en el lugar de residencia y la relación que mantienen con la lengua de sus ancestros está fuertemente ligada a las representaciones que poseen en el seno del grupo familiar y en las redes sociales más amplias. Todos estos aspectos constituyen algunos de los puntos de tensión de la «urdimbire».

En paralelo, el conjunto de habilidades lingüísticas requeridas para la participación de los hablantes en las interacciones cotidianas más complejas (como las implicadas,

por ejemplo, en la educación formal) los obliga a incorporar la variedad estándar y, en contextos específicos, las formas especializadas de esa variedad; formas que no se aprenden en el intercambio familiar cotidiano, sino a través de instituciones educativas que, en una abrumadora mayoría, desconocen la lengua o variedad que el estudiante utiliza a diario.

En efecto, los géneros profesionales y académicos, como productos altamente codificados, hacen parte del repertorio de producciones discursivas propias de la educación superior que el alumno debe reconocer y utilizar a lo largo de su recorrido por la vida universitaria. Sin embargo, como venimos sosteniendo, el proceso de adquisición de estos textos se ve atravesado por diferentes factores que se suman al desempeño lingüístico específico del sujeto, entre ellos la variedad de lengua que posee en función, en muchos casos, de su origen como migrante. Este conocimiento paulatino, entre otros, forma parte de la «trama» que lentamente va constituyendo el «tejido lingüístico» del habla urbana.

4. METODOLOGÍA

Como hemos mencionado, los datos aportados surgen a partir del trabajo realizado con alumnos de las carreras de grado de la UNM e ingresantes al ciclo lectivo 2016. Hemos comenzado con una aproximación etnográfica durante el desarrollo del Curso de Orientación y Preparación Universitaria (en adelante Coprun).

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de la implementación de los siguientes instrumentos: encuesta directa del tipo cuestionario, entrevistas, conversación dirigida, observación participante y registro de campo.

El primer instrumento utilizado para la obtención de datos ha sido la encuesta directa de tipo cuestionario. Hemos impartido este instrumento entre los alumnos asistentes al Taller de Lectoescritura del Coprun. A partir de la implementación de esta herramienta, obtuvimos datos sobre la situación lingüística de los alumnos e información de tipo sociocultural sobre las familias. Los datos obtenidos en esta etapa nos permitieron identificar a los «consultantes clave», quienes fueron posteriormente contactados para la realización de las entrevistas focalizadas.

La segunda herramienta utilizada ha sido la entrevista, en el formato conversación semidirigida, registrada a través de videofilmaciones. La técnica consiste en una conversación en la que se desarrolla el tratamiento de los temas que resultan de interés para el trabajo abordado con un grado mayor de libertad que en el caso del cuestionario. Las entrevistas fueron registradas con el consentimiento del entrevistado y las trans-

cripciones han sido de tipo ortográfico. En esta ocasión, hemos trabajado con alumnos avanzados de diferentes carreras de la UNM.

En el desarrollo de las entrevistas hemos partido de una serie de tópicos generales: (1) el proceso de migración, (2) los lazos culturales, (3) las lenguas de origen, (4) relatos tradicionales y (5) proceso de escolarización. Estos temas han sido adaptados de acuerdo con las características de los sujetos entrevistados.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

«La distancia entre langue y parole, entre competencia y actuación, es la distancia entre la homogeneidad de la comunidad imaginaria y la realidad fragmentada de la experiencia lingüística en las sociedades estratificadas modernas».

M. L. Pratt, Utopías lingüísticas (1989, p. 59).

Las situaciones de contacto lingüístico observadas en el corpus nos obligan a profundizar nuestro análisis respecto de las características asumidas por este tipo de *multilingüismo social* a la luz de los conceptos tradicionalmente utilizados para definir situaciones más estables y delimitadas. En este sentido, nos interesa pensar la manera en que se conforma el espacio lingüístico alrededor de las *comunidades de habla* que coexisten, el tipo de *bilingüismo* observado a partir de la autopercepción de los hablantes y, en directa relación con estos aspectos, la forma que adquiere en los contextos señalados la *diglosia* entre las lenguas y variedades en contacto.

5.1. Los ingresantes a la UNM 2016: caracterización general

La UNM cuenta con el Coprun, obligatorio para los alumnos ingresantes (con excepción de aquellos que cursan el Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria y Educación Inicial). Este curso es de carácter formativo y tiene como principal objetivo que los ingresantes se aproximen a la cultura institucional y académica de la Universidad. El Coprun se compone de tres talleres (Taller de Ciencias, Lectoescritura y Resolución de Problemas) y un Seminario de Aproximación a la Vida Universitaria. Desde 2013, el Coprun no es eliminatorio.

Las actividades de cada uno de los talleres poseen un carácter diagnóstico y formativo. No obstante, es requisito para constituirse en alumno regular aprobar los tres talleres, lo que significa cumplimentar las actividades solicitadas en las clases y cumplir con una asistencia mínima del 75 %. Asimismo, a los alumnos que como producto del diagnóstico así lo requieran se les recomendará participar en acciones

de fortalecimiento académico. La duración del curso es variable según los talleres: 12 encuentros en el caso de Lectoescritura y Resolución de Problemas, y 6 encuentros en el caso del Taller de Ciencia. En lo que respecta a los ingresantes en el 2016, el número más importante de alumnos proviene de las localidades del partido de Moreno (60 %); el resto proviene de los partidos cercanos.

El 37 % de los inscritos al Coprun ha terminado la escuela secundaria el año inmediatamente anterior a comenzar la Universidad; el 48 % trabaja. En lo que respecta al máximo nivel de educación formal alcanzado por los progenitores, el 66 % de los padres no han finalizado el nivel secundario y, en el caso de las madres, el porcentaje es del 57 %. Por otro lado, 9 de cada 10 alumnos se constituyen en los primeros en ingresar a una Institución de Educación Superior en el marco de sus familias (UNM, 2016).

5.1.1. Los asistentes al Taller de Lectoescritura

La muestra analizada está constituida por 1642 encuestas realizadas a alumnos ingresantes a la UNM en 2016, en el contexto del Taller de Lectoescritura (sobre un total de 2500 alumnos inscritos al taller). Los objetivos de esta primera aproximación a los estudiantes se centran en la posibilidad de establecer la conformación de los grupos; es decir, nos interesa conocer a qué comunidad o comunidades de habla pertenecen, cuál es la composición familiar y su origen, la existencia de vínculos con los distintos miembros de la comunidad y la relación con los lugares de migración.

Los datos obtenidos en la primera etapa muestran que los alumnos extranjeros ascienden al 5 % del total de los encuestados. Estos datos son congruentes con los datos oficiales de la UNM que consignan para el año 2015 un total de 3.6 % de alumnos extranjeros (Dirección de Relaciones Internacionales de la UNM, 2015). Los países de procedencia son Paraguay, Bolivia y Perú, en mayor número. El resto proviene de Brasil, Colombia, Chile, Uruguay y Portugal.

La composición de las familias es un dato relevante: el 30 % de los alumnos integra familias bonaerenses, mientras que el 22 % conforma familias de migrantes extranjeros y el resto forma parte de familias de migrantes internos (48 %). Los migrantes internos provienen, en mayor número, de las provincias de Santiago del Estero, Corrientes, Misiones, Tucumán, Chaco y Formosa. Todas estas provincias poseen altos porcentajes de movilidad hacia las grandes ciudades, tanto en forma de migración estable (como la que nos ocupa) como de migración «golondrina» o temporal. Este último tipo de migración es de carácter estacional y obedece a la oferta de trabajo transitorio e informal.

Los casos analizados corresponden a formas de migración estable, en muchos casos con diez años o más de residencia en la zona. Por su parte, entre las familias de

migrantes extranjeros, se destacan los provenientes de Paraguay y Bolivia; en menor número, los provenientes de Perú, Chile, Brasil, Uruguay, Italia, Portugal y España.

A partir de estos datos, hemos podido establecer la relación de los encuestados con otras lenguas. Consultados sobre la presencia de otra lengua en las interacciones familiares, el 16 % manifiesta que se utilizan otras lenguas además del español en los intercambios domésticos entre los distintos miembros del grupo, incluidos los propios consultados.

Los sujetos que manifiestan estar en situación de contacto lingüístico (16 %) participan de interacciones en las cuales el español coexiste con las siguientes lenguas: el guaraní es la lengua con mayor presencia entre los consultados (55 %); siguen en proporción el quechua (15 %), el portugués (13 %), el italiano (9 %), el alemán (4 %) y otros (4 %).

En este marco, nos interesa profundizar los aspectos relativos a la presencia y sostenimiento de las lenguas de origen. Para ello, hemos propuesto analizar el grado de vitalidad de la lengua en distintos eventos comunicativos (Pellicer, 1988), tanto en el seno familiar como en el grupo de pertenencia, la actitud de los sujetos frente a dicha lengua y su participación en los hábitos culturales.

En primer lugar, hemos intentado indagar acerca de la lengua en la cual se producen los intercambios cotidianos entre padres e hijos. Los datos muestran una menor presencia de la lengua de origen en los intercambios entre los hablantes de la segunda y tercera generación. Los hijos de los sujetos que protagonizaron la migración mantienen una relación poco estable con la lengua de sus progenitores. En algunos casos, los padres manifiestan el deseo de evitar la transmisión de la lengua para favorecer la integración de los hijos al espacio de migración y, en otros casos, porque temen a la discriminación. Estos datos se verifican en las tres lenguas con mayor representatividad en la muestra. Sin embargo, se destacan los hablantes en contacto con la lengua quechua, puesto que son quienes manifiestan mayor presencia de la lengua de origen en los intercambios familiares más directos.

La lengua de origen se mantiene predominantemente en situaciones de intercambio que involucran a miembros de las redes de migrantes (amigos, vecinos, entre otros). Lo mismo ocurre en los intercambios protagonizados por distintos miembros del grupo familiar, en especial la familia extendida, en situaciones cotidianas. Una vez más, la lengua de origen resulta el elemento de identificación entre los miembros de la misma comunidad de habla. Su presencia cobra mayor importancia entre las generaciones que protagonizaron el proceso migratorio (primera y segunda generación predominantemente). Más allá de los lazos familiares, la identidad de los hablantes se ve sostenida lingüísticamente con otros miembros del grupo de pertenencia: migrantes ya afincados en la zona u otros recientemente incorporados.

Hemos indagado, además, sobre la presencia de narraciones orales que permitan sostener los lazos culturales, sobre todo transmitidos a través de los familiares de las distintas generaciones. En este caso, la presencia de la lengua de origen en estas situaciones es escasa entre los hablantes de guaraní y quechua, aunque crece entre los hablantes de portugués a diferencia de lo observado en otros corpora (Martínez et al., 2009; Speranza et al., 2012; Speranza, en prensa).

El tercer aspecto relevado se relaciona con la autoevaluación de los sujetos como hablantes de la lengua de origen. Contemplamos aquí la posibilidad de incorporar las distintas formas de conocimiento expresadas a través de diferencias en el grado de bilingüismo. Como hemos mencionado, nos interesa incorporar todas las opciones surgidas de las manifestaciones de los hablantes, puesto que son el reflejo de las complejas situaciones de contacto lingüístico que se manifiesta en un continuo de bilingüismo. Esta decisión, surgida a partir de los objetivos de nuestro trabajo, deja fuera del análisis el tipo y grado de desempeño que poseen efectivamente los hablantes en la lengua de contacto, cuestión que no hemos medido y que correspondería a otro tipo de investigación.

Los datos obtenidos muestran que los hablantes de guaraní son quienes manifiestan un grado de bilingüismo mayor (54 %); los hablantes de quechua expresan un menor nivel de conocimiento (29 %) y, por último, los hablantes de portugués (17 %). Como hemos sostenido hasta aquí, los datos son el producto de la autopercepción de los hablantes respecto de la lengua de origen.

De estas respuestas, se desprenden situaciones en las cuales los consultados exponen distintas posiciones. En un extremo, hemos hallado sujetos que se manifiestan activos miembros del grupo y por lo tanto conocedores de la lengua y hablantes fluidos, mientras que otros consultados niegan poseer conocimiento alguno y niegan su participación en los eventos en los cuales la lengua cumple un rol fundamental para el sostenimiento de los lazos identitarios. En otros casos, ese conocimiento está latente, como se corrobora en las entrevistas. Al profundizar el diálogo, varios de los consultados mostraron un conocimiento más amplio sobre cuestiones relacionadas, por ejemplo, al léxico y a la morfología de la lengua de origen, además de conocer las pautas de interacción conversacional.

En lo que se refiere específicamente a la situación de la educación superior, algunos trabajos (Espinoza, 2013) muestran que la relación entre la distribución del ingreso y el acceso a la universidad en América Latina presenta una desigualdad marcada. En el caso de la Argentina, el quintil de ingresos más altos registra un acceso a la universidad del 59 % y el quintil más bajo un acceso del 19 %. Como se observa, los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más favorecidos acceden a los estudios superiores

en proporciones mayores respecto de los sectores menos favorecidos: «Ello prueba que las políticas de inclusión, si bien han generado un incremento de la matrícula en todos los sectores socioeconómicos, no han logrado superar los desequilibrios existentes en el acceso y la calidad de los estudios superiores» (Espinoza, 2013, p. 260).

La incorporación de sectores sociales históricamente relegados de la educación superior ha incrementado la heterogeneidad de los estudiantes, puesto que la mayor parte de los alumnos que pertenecen a familias migrantes integran los sectores menos favorecidos de la sociedad, en términos económicos. Esta nueva realidad genera un gran desafío para las instituciones de educación superior puesto que, en muchos casos, ofrecen resistencia a incorporarse a los cambios: «continúan desarrollando una docencia orientada a un estudiante de un perfil diferente al actual» (Espinoza, 2013, p. 261).

6. CONCLUSIONES

Tal como hemos propuesto en el comienzo de este trabajo, el análisis presentado hace foco en algunos aspectos de los datos obtenidos. En este sentido, los resultados nos han permitido verificar la composición heterogénea de los grupos sociales con los que estamos trabajando. Los sujetos que integran nuestro análisis son hablantes que poseen como lengua de origen el español en convivencia con otra lengua, en un número relevante de casos. Esta particularidad centra la cuestión en el contacto de lenguas como fenómeno de convergencia de sistemas lingüísticos capaces de generar rasgos dialectales propios, en nuestro caso, en la conformación de la variedad correspondiente al español hablado en el conurbano bonaerense. Esta situación debe ser contemplada en la trayectoria educativa de los alumnos, puesto que su abordaje contribuirá a evitar el fracaso en sus carreras. De aquí nuestra preocupación por el adecuado tratamiento del tema en el proceso de adquisición de la variedad estándar en el alumnado en general y, en particular en el nivel superior, en lo que respecta a la adquisición de la escritura académica.

Como hemos mencionado, los usos estandarizados del lenguaje requieren un conocimiento específico. Los géneros profesionales y académicos son producciones discursivas propias de la educación superior. El proceso de adquisición de estos textos requiere un reconocimiento de la variedad de lengua que posee el estudiante por parte de los distintos actores involucrados.

El camino hacia la equidad comienza mucho antes del ingreso a la educación superior, pero debemos garantizar su continuidad en este nivel. Todas las instancias de educación deben identificar esta realidad y generar las condiciones para la plena inclusión de los alumnos a una educación de calidad e igualdad en la que, a partir del respeto por las diferencias y su reconocimiento como parte fundamental de la «urdim-

bre» lingüística y social, se ofrezcan las herramientas que garanticen la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Chacón, K. A. (2012). *Contato dialectal: análise do falar paulista em João Pessoa*. Tesis de Maestría en Lingüística. Universidad Federal de Paraíba, Brasil.
- Dirección de Relaciones Internacionales de la UNM. (2015). *Estudiantes extranjeros en la UNM*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.
- Dorian, N. (2012 [1982]). Defining the speech community to include its working margins. En S. Romaine (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities* (pp. 51-61). London: Edward Arnold.
- Espinoza, O. (2013). Educación superior en América Latina: dilemas y desafíos. En C. H. Mendizábal Cabrera et al., *Interculturalidad y educación superior: desafíos de la diversidad para un cambio educativo* (pp. 251-272). Buenos Aires: Biblos.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Fishman, J. (ed.). (1972). *Advances in the Sociology of Language*. La Haya: Mouton.
- Haboud, M. (2007). Las lenguas extranjeras en la educación de las minorías ecuatorianas. *Signo & Seña*, 18, 171-192.
- Hidalgo, H. (2015). Migraciones lingüísticas, español de América y contextos virtuales. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 213-223.
- Hymes, D. (1976). La sociolingüística y la etnografía del habla. En E. Ardener, *Antropología social y lenguaje* (pp. 115-145). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Martínez, A. (coord.), Speranza, A., & Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Ninyoles, R. L. (1975). *Estructura social y política lingüística*. Madrid: Tecnos.
- Pagliari, M. (2012). La diversidad cultural en la escuela. En A. Speranza, (coord.), G. Fernández, & M. Pagliari, *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos* (pp. 17-30). Buenos Aires: Imprex.
- Pellicer, D. (1988). Las migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua. En R. Hamel, Y. Lastra de Suárez, & H. Muñoz Cruz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana* (pp. 147-169). México: UNAM.
- Pratt, M. L. (1989). Utopías lingüísticas. En N. Fabb, D. Attridge, A. Durant, & C. MacCabe (comps.), *La lingüística de la escritura. Debates entre lengua y literatura* (pp. 57-74). Madrid: Ed. Visor.

- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- 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. ISP Dr. J. V. González, Argentina.
- Speranza, A. (2010). Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 8(1), 89-105).
- Speranza, A. (2012). Comunidades de habla en el Gran Buenos Aires: una aproximación sociolingüística. En A. Speranza, (coord.), G. Fernández, & M. Pagliaro, *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos* (pp. 31-53). Buenos Aires: Imprex.
- Speranza, A. (2014). *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783954877966>
- 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, *Actas de investigación I: Convocatoria de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM* (pp. 151-166). Moreno: UNM Editora.
- Speranza, A. (en prensa). Comunidades de habla y representaciones sociolingüísticas en el Conurbano bonaerense. En E. Pandís Pavlakis, H. Symeonidis, P. M. Chander, M. Tsokou, & M. Matususita (eds.), *Espacios en evolución: Confluencias lingüísticas y culturales. Homenaje a Anita Herzfeld*. Madrid: Ediciones Orto.
- Speranza, A., & Chacon, K. A. (2013). Poder y habla: una aproximación a las evaluaciones sociales sobre las lenguas. *Revista ProLingua*, 8(1), 49-62.
- Speranza, A. (coord.), Fernández, G., & Pagliaro, M. (2012). *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.
- Speranza, A., & Pagliaro, M. (2015). Reflexiones sobre la diversidad lingüística y cultural en el conurbano bonaerense. *Revista de Políticas Sociales*. 1(2), 11-15.
- Spolsky, B. (1992). Bilingüismo. En F. Newmeyer, (comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna* (t. IV, pp. 127-144). Madrid: Visor.
- UNM. (2016). *Informe sobre el perfil de los ingresantes al ciclo 2016*. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.
- Zimmermann, K. (1995). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*. Madrid: Iberoamericana.