



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO**

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Código: PICYDT-HyCS-05-2012

**“INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD:
ESTUDIO DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL
EN CONTACTO CON
LENGUAS AMERICANAS EN EL GRAN
BUENOS AIRES”**

Directora: SPERANZA, Adriana A. M.

Integrantes: ARIAS, Marcelo; D`AGOSTINO, Mariana A. y
BOVONE, Paula L. (auxiliar estudiante)

Año: 2014





**INFORME FINAL
CORRESPONDIENTE AL PROYECTO:**

*Interculturalidad e identidad: estudio de variedades del español en
contacto con lenguas americanas en el Gran Buenos Aires*

Directora:
Adriana A. M. Speranza

CONVOCATORIA 2012

UNM-R N° 172/2012



Equipo de investigación:

Directora:

Adriana Albina María Speranza, Doctora en Lingüística (UBA).
Pertenencia académica: Profesora Titular Ordinaria de Lingüística. Carrera:
Comunicación Social. Universidad Nacional de Moreno.

Docentes-investigadores:

Marcelo Arias, Licenciado en Letras (UBA). Magister en Ciencias Sociales y
Humanidades, con orientación en Comunicación (UNQ).
Pertenencia académica: Profesor Ayudante de Lingüística e Introducción a la
Comunicación. Carrera: Comunicación Social. Universidad Nacional de Moreno.

Mariana Andrea D'Agostino, Especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UBA).
Posgrado en curso: Doctorado en Lingüística (UBA)
Pertenencia académica: Profesora Ayudante de Lingüística. Carrera: Comunicación
Social. Universidad Nacional de Moreno.

Marcelo Antonio Pagliaro, Licenciado y Profesor de Ciencias Antropológicas (UBA).
Posgrado en curso: Maestría en Antropología Social (UBA).

Becaria:

Paula Lorena Bovone, estudiante de Comunicación Social, Universidad Nacional de
Moreno.

Unidad ejecutora: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales

Disciplinas o áreas comprendidas: Lingüística

Área temática: Interculturalidad



Índice

	Pág.
Resumen	4
Resultados del proyecto.....	5
1. Introducción	6
2. Hipótesis y objetivos.....	9
3. Marco teórico.....	11
4. Metodología	13
4.1. Metodología para la exploración etnográfica y sociolingüística.....	13
4.1.1. Las encuestas.....	13
4.1.2. Las entrevistas.....	14
4.1.3. Observación participante y registro de campo.....	16
4.2. Metodología para el análisis de la variación lingüística.....	17
4.3. El corpus.....	17
5. Análisis de datos	18
5.1. Caracterización geográfica de la zona.....	18
5.1.1. Las migraciones: Argentina y la provincia de Buenos Aires.....	20
5.2. Exploración etnográfica de las instituciones escolares consultadas.....	21
5.2.1. La conformación de los grupos a estudiar.....	22
5.2.2. La vitalidad de las lenguas de contacto.....	24
5.2.3. Las representaciones sociales sobre el desempeño de los consultados.....	27
5.3. Aproximación cualitativa a las instituciones.....	30
5.3.1. Escuelas secundarias.....	30
5.3.2. Organizaciones sociales.....	33
5.3.3. Otros datos obtenidos.....	35
5.4. Análisis de las representaciones sociolingüísticas.....	36
5.4.1. Cultura y representaciones sociales sobre las lenguas minorizadas.....	36
5.4.2. Lengua y sociedad receptora.....	40
5.5. Análisis lingüístico.....	44
6. Sobre el proceso de investigación.....	49
7. Conclusiones	51
8. Bibliografía consultada.....	52
Anexo 1	57
Anexo 2.....	58
Producción del proyecto.....	59



Resumen

El proyecto se propone conocer las características sociolingüísticas de la población perteneciente al área de influencia de la UNM. Interesa reconocer la importancia social de las migraciones en el Conurbano bonaerense en relación con la conformación de diferentes variedades de español como resultado de la convivencia de distintas lenguas.

El objetivo general de la investigación es el siguiente:

Analizar, en el marco de la diversidad cultural, la influencia de las lenguas quechua y guaraní 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.

El trabajo consta de una etapa de indagación etnográfica de la población con la que hemos trabajado. En ella se describen las características culturales y lingüísticas de los distintos grupos a través de la implementación de estrategias metodológicas específicas (cf. Metodología). Se han recogido producciones orales y escritas tanto de los sujetos en situación de contacto lingüístico como de los sujetos monolingües.

La etapa siguiente comprende el análisis de los materiales recogidos. En ella se ha procedido a la descripción y explicación de las particularidades observadas en el corpus. Para dicho análisis se abordó la metodología de la Variación lingüística en el marco de la teoría de la Escuela de Columbia (cf. Marco teórico).



Resultados del proyecto



1. Introducción

Los espacios urbanos constituyen una ineludible muestra de la diversidad cultural y lingüística. Las distintas corrientes migratorias han conformado un perfil identitario caracterizado por la heterogeneidad en el Gran Buenos Aires.

La convivencia de distintas lenguas y variedades de una misma lengua, verificada en investigaciones anteriores (Fernández 2008; Martínez, Speranza, Fernández 2009; Speranza 2005, 2010, 2011; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012), se refleja en usos particulares del lenguaje así como en actitudes hacia las lenguas y variedades utilizadas por los diferentes grupos sociales en cuestión. El lenguaje, como componente central de la identidad social y cultural de los individuos, se construye en el imaginario de cada miembro del cuerpo social en relación con las evaluaciones individuales pero también colectivas hacia las lenguas de origen y hacia las diferentes variedades que coexisten en un mismo espacio social (Abric 1989). En este marco, los grupos minoritarios ponen en juego dichas evaluaciones por las cuales el prestigio/prejuicio (Bein 1999) de las formas lingüísticas participa del espacio de negociación social implicado en la construcción de una nueva identidad, en este caso, como migrante. Las decisiones surgidas de la puesta en ejercicio de tales representaciones sociales sobre las lenguas tienen implicancias diversas. En principio, en lo que respecta a la vitalidad de las lenguas y variedades en cuestión: los sujetos pueden, por ejemplo, autoafirmarse en su identidad migrante como miembros de una comunidad de habla determinada por una lengua distinta de la lengua del lugar de migración o pueden optar por silenciarla en su proceso de asimilación a la cultura receptora. En este proceso, por su parte, los miembros de la sociedad mayoritaria participan con sus propias actitudes hacia las lenguas aportadas por los grupos migrantes, a través de la puesta en funcionamiento de las representaciones sociales que comparten con sus grupos de pertenencia. Estas actitudes desarrolladas por los grupos mayoritarios, actitudes que también se expresan con matices diversos, poseen implicancias directas en el uso del lenguaje que se manifiestan en distintos espacios sociales entre los que se destaca la educación formal.

Como consecuencia, el estudio del contacto que se produce entre lenguas de adquisición oral y escrita resulta relevante a la hora de abordar las producciones de sujetos que se hallan en dicha situación. Consideramos que las variedades lingüísticas utilizadas por los distintos grupos exteriorizan procesos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Nuestro objetivo es identificar esos procesos cognitivos implicados en tales usos y explicar las causas de la variación. Entendemos que el reconocimiento de la coexistencia de distintas variedades del español en los diferentes espacios sociales y sus particularidades resulta un elemento central para



contribuir al conocimiento de la realidad lingüística de la zona, a la desestigmatización de las lenguas y variedades y de los grupos migrantes con el objeto de favorecer, desde el reconocimiento de la heterogeneidad lingüística, la adquisición del español estándar.

Nos hemos propuesto trabajar con el contacto lingüístico y la diversidad cultural en el Conurbano bonaerense teniendo en cuenta que la lengua no es el único marcador de identidad, aunque forma parte de una amplia red de representaciones simbólicas mediante las cuales las sociedades se autoafirman, clasifican la naturaleza, estructuran su sistema de parentesco y crean una trama de significados que da sentido al vivir.

Ahora debemos pensar en el contexto de América Latina donde el contacto lingüístico se produjo de forma violenta y las lenguas nativas pasaron a ser muchas veces un estigma, generándose un proceso de invisibilización. Hablar una lengua nativa, entonces, implicaba tener menos posibilidades de éxito en la sociedad por lo que era ocultada en muchos casos y no transmitida generacionalmente.

La noción de etnicidad enmarca el planteo que nos proponemos para el tratamiento de la diversidad lingüística. Tomamos la definición de Longa Romero (2003):

La etnicidad es una construcción cultural en proceso utilizada por los grupos sociales para designarse en función de una relación de identidad y diferencia. Se trata de un proceso de definición, actualización y transformación continua que le permite a los grupos posicionarse culturalmente. Como construcción, esta noción se encuentra en el meollo de la invención y continua reinención de las representaciones simbólicas que permean su existencia (Longa Romero 2003:23).

¿Qué sucede con el miembro de un grupo étnico que no sabe la lengua nativa debido al contexto planteado más arriba? ¿Deja de pertenecer culturalmente al grupo étnico? Aquí es donde las múltiples definiciones de grupo étnico no alcanzan para alumbrar las múltiples situaciones del contacto cultural. Puede no conocerse la lengua nativa y sentirse parte de una cultura que debido a la situación de contacto cultural traumático haya decidido no transmitirla a la generación siguiente como estrategia de articulación con la sociedad dominante, por ejemplo. Por ello, la relación lengua-identidad debe despojarse de esencialismos y asumir que tal relación se construye en la dinámica social, en determinadas condiciones históricas y socioculturales en las cuales se juegan relaciones de poder. De estas relaciones se desprenden estrategias comunicacionales, conflictos, creación de nuevos códigos y representaciones sociales del propio grupo y del/los grupo/s en contacto que pueden determinar modos de uso,



alternancia, bilingüismo, etc. Todos estos elementos deben ser analizados para entender los cambios en la comunicación lingüística.

Por ello, los estudios empíricos resultan centrales para determinar la relación lingüística dada en cada caso. Un ejemplo de ello lo constituyen los migrantes al Conurbano bonaerense, hablantes o semi-hablantes de guaraní, quechua o aymará, en sus diferentes articulaciones sociales y comunitarias. En este sentido, el desarrollo de las encuestas realizadas a los alumnos de las escuelas con las que hemos trabajado indaga sobre la presencia de la lengua de origen (cf. 5.1. *Exploración etnográfica*). Nos interesa conocer cuáles son los patrones de construcción de identidad en las interacciones lingüísticas que desarrollan las poblaciones de migrantes al GBA. En este sentido, Longa Romero (2003) sostiene:

Creemos que la lengua puede funcionar en algunos pueblos como un fuerte rasgo de identidad social y/o étnica, principalmente en aquellos grupos que han visto amenazados sus sistemas lingüísticos. Sin embargo, las relaciones entre lengua e identidad no deben ser interpretadas como una cuestión directa y estable. Al contrario, estas deben ser vistas desde un punto de vista dinámico y cambiante ya que, como medio de representación simbólica, tanto la lengua como la identidad son construcciones culturales susceptibles de cambios y revalorizaciones. Por esta razón, si alguna interpretación puede tomarse como válida en cuanto a las relaciones entre ambas nociones, es aquella que parte de modelos de análisis no deterministas (Longa Romero 2003:26)



2. Hipótesis y objetivos

En las últimas décadas, la Argentina ha protagonizado un proceso inmigratorio muy numeroso y diversificado. Dentro de los grupos que participan de este proceso, se destacan, en número (60%), aquellos que proceden de países limítrofes. A este fenómeno se suma, como hemos mencionado más arriba, la fuerte migración que se produce desde las distintas provincias hacia las grandes ciudades. En particular, resultan altamente significativas, en términos cuantitativos, las migraciones de las provincias de Santiago del Estero y Corrientes (Martínez, Speranza y Fernández 2009). Como venimos sosteniendo, la presencia del contacto del español con otras lenguas, especialmente con el quechua y el guaraní se hace, más que evidente. Los centros urbanos han manifestado, consecuentemente, una serie de cambios en lo que se refiere a su realidad lingüística que ha dado espacio a la configuración de una comunidad plurilingüe y a la convivencia de distintas variedades del español.

En este sentido, resulta importante recordar que la realidad escolar en la Provincia de Buenos Aires está compuesta por una matrícula con gran presencia de población migrante de distintas provincias de nuestro país y de países limítrofes. En los últimos años se ha registrado en ella alrededor del 50% de los alumnos bolivianos de todo el país y el 65% de los alumnos paraguayos, entre los que pueden reconocerse expresiones identitarias y culturales propias. De esta situación emergen “procesos de construcción identitaria en los que se afirman, se niegan o rechazan y se confrontan una gran diversidad de repertorios culturales. (...) Este contexto de pluralidades étnicas y culturales –que conviven en condiciones desiguales de expresión–, nos obliga a considerar los distintos procesos de génesis y construcción cultural.” (DGCyE 2007:7).

De acuerdo, entonces, con el problema objeto de nuestra investigación, las hipótesis general y específica de las que partimos son las siguientes:

Hipótesis general:

El uso particular del lenguaje que realizan los individuos en situación de contacto de lenguas quechua-español y guaraní-español responde a la transferencia de conceptualizaciones propias de las lenguas de contacto. Los instrumentos que brinda la teoría de la Variación lingüística promueven análisis que permiten explicar tales usos.



Hipótesis específica:

Las representaciones existentes sobre las lenguas de origen, tanto por parte de los miembros de las comunidades migrantes como de los miembros de las comunidades receptoras, inciden en el proceso de integración de los individuos a los espacios de migración.

En directa relación con las hipótesis propuestas, los objetivos que guiaron nuestra investigación han sido los siguientes:

Objetivo general

Analizar, en el marco de la diversidad cultural, la influencia de las lenguas quechua y guaraní 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.

Objetivos específicos

1. Reconocer los elementos constitutivos de la diversidad cultural en la población migrante de la zona de influencia de la UNM.
2. Estudiar las representaciones sociolingüísticas de las comunidades migrantes y receptoras sobre las distintas variedades y lenguas de origen que conviven en el Gran Buenos Aires.
3. Analizar las producciones discursivas de sujetos en situación de contacto lingüístico con el fin de configurar las variedades de español producto de dicha situación.
4. Explicar los procesos de transferencia en el discurso de sujetos en situación de contacto lingüístico en los distintos niveles de producción discursiva.
5. Relacionar los procesos de transferencia analizados con las características de la variedad monolingüe del español de la zona.



3. Marco teórico

La presente investigación se encuadra, como hemos mencionado, dentro de una perspectiva sociolingüística y sociocultural.

Desde la perspectiva sociolingüística, el proyecto se enmarca dentro de los principios de la teoría de la variación morfosintáctica, más específicamente, el análisis de la variación según los postulados desarrollados por la Escuela de Columbia y la Etnopragmática.

En este marco teórico, la variación encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua. Es aquí donde se realiza el cruce entre la teoría lingüística y las situaciones de contacto de lenguas. Distintos trabajos han mostrado la pertinencia de este enfoque teórico para el análisis de dichas situaciones ya que la Etnopragmática se centra en la posibilidad de descubrir las estrategias por las cuales los individuos dan cuenta de su visión de la realidad a través del uso del lenguaje (García 1995; Martínez 2000; Martínez y Speranza 2004, 2006; Speranza 2014).

La presencia del contacto lingüístico se exterioriza a través de las particularidades en el uso del lenguaje que constituyen procesos por los cuales se pone de manifiesto el perfilamiento cognitivo que el individuo adopta de la escena representada, a partir de las características gramaticales de la lengua de contacto para lo cual el sujeto utiliza creativamente las potencialidades gramaticales, en nuestro caso, del español.

Desde una perspectiva sociocultural, nos proponemos el abordaje de la identidad como construcción, como proceso abierto y contradictorio en el contexto de la complejidad de la sociedad actual. Esto implica, la revisión de algunas nociones ligadas a la multiculturalidad y la interculturalidad. En términos generales, la diversidad cultural aparece asimilada al relativismo paternalista, donde los pueblos originarios son vistos como sociedades estáticas, fuera de la dinámica del sistema social y como un reducto del pasado. Las representaciones sociales manifiestas en el discurso suelen plantear las diferencias como “naturales”. En este sentido, la utilización de explicaciones “naturalizadoras” de la diferencia cultural dan cuenta de una conceptualización por la cual tales diferencias constituyen mundos separados lo que genera la imposibilidad de interacción positiva entre culturas y le otorga a éstas un papel diferenciador sin denominadores comunes. La cultura y el respeto por la diversidad pueden convertirse en un discurso particularista, donde el derecho a la



diferencia impide establecer relaciones sociales fluidas entre los distintos grupos de la sociedad (Pagliaro 2012:19).

Desde esta concepción, el diálogo entre culturas resulta un elemento central en el desarrollo de una política intercultural. Pero esta condición no alcanza ya que el requisito de igualdad también se hace necesario para que ese diálogo tenga efectos transformadores. En este sentido, Godenzzi (2007) quien sostiene:

[...] podría entenderse la interculturalidad como un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. (Godenzzi 2007:29)

Frente a la concepción de un multiculturalismo que propone un pluralismo integrador, ocultando relaciones etnocéntricas de poder, la opción por un multiculturalismo crítico (Giroux 1993) permite identificar esas relaciones y reconocer las formas concretas en que se producen las desigualdades sociales. En este sentido, los espacios urbanos se transforman en un entramado social productor de desigualdad/diversidad que no puede ser disuelto al asumir un enfoque culturalista como explicativo de la desigualdad social.

En este marco nos hemos aproximado a las representaciones que los sujetos manifiestan sobre sus lenguas y variedades de origen. Para ello, hemos estudiado la relación de los sujetos con dichas lenguas a partir del análisis de la vitalidad que las lenguas y variedades de origen poseen en los distintos espacios de interacción social y lingüística a través de las herramientas teórico-metodológicas que propone la Etnografía de la comunicación (Hymes 1972, 1976, 2002 [1986]).

Desde estos enfoques, la adquisición de la variedad estándar se transforma en un proceso que excede la escolarización, que posee implicancias sociales y que se construye a partir de los elementos que constituyen la historia cultural y lingüística del individuo. Así la variedad lingüística que cada sujeto conoce se transforma en materia prima con la cual trabajará para la apropiación de las otras variedades, en particular, de la variedad estándar, sin abandonar aquella que representa su identidad cultural y étnica (Romaine 1996).



4. Metodología

A partir de los objetivos que nos hemos propuesto para analizar, en el marco de la diversidad cultural, la influencia de las lenguas quechua y guaraní en el español de la zona de influencia de la UNM, hemos diseñado una metodología de trabajo que comprende diferentes momentos:

- Diseño de estrategias para la recolección del corpus.
- Exploración de las características de la población con la que se llevó a cabo la investigación, a través del trabajo de campo bajo la forma de la etnografía.
- Descripción sociolingüística de los grupos e individuos consultados atendiendo a los datos obtenidos, considerando la identidad del grupo familiar; el grado de vitalidad de la lengua aborígen en el seno familiar, la actitud de los sujetos frente a dicha lengua y su participación a los hábitos culturales.
- Registro y recolección de producciones orales y escritas.
- Análisis cualitativo del corpus, considerando los usos alejados de la norma.

Como hemos anticipado en el proyecto, las distintas etapas de la investigación han requerido de un enfoque metodológico específico que comprende acciones diferenciadas para cada una de ellas:

4.1. *Metodología para la exploración etnográfica y sociolingüística:*

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de la implementación de instrumentos para la recolección de datos utilizando técnicas provenientes de la Sociolingüística y la etnografía. Fueron ellos: encuesta directa del tipo cuestionario, entrevistas, conversación dirigida, observación participante y registro de campo.

4.1.1. *Las encuestas*

Una de nuestras principales herramientas de obtención de datos ha sido la encuesta directa de tipo cuestionario utilizada en el trabajo realizado en las escuelas e impartida a los alumnos pertenecientes a los cursos en los que hemos realizado la investigación (*cf.* Anexo 1). La misma fue diseñada por el equipo y tuvo un formato similar a la que trabajamos en otras investigaciones (Speranza, Fernández y Pagliaro 2012). 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 acerca de las características etnográficas de los grupos fueron relevados, como hemos dicho más arriba, a través de su implementación como primer instrumento para la recolección de datos. Su diseño corresponde al de la *encuesta directa*, ello significa que los consultantes han proporcionado consciente y voluntariamente los datos requeridos a través de una serie de preguntas vinculadas a los temas que nos convocan (Moreno Fernández, 1990:94). Dentro de las posibilidades que ofrece la *encuesta directa*, hemos elegido el *cuestionario*.

La encuesta ha sido diseñada teniendo en cuenta tres ejes centrales que constituyen los aspectos sociolingüísticos sobre los cuales hemos consultado a los sujetos con el fin de obtener información relevante para nuestra investigación. Dichos aspectos son:

- i. Conformación de los grupos a estudiar.
- ii. Vitalidad de las lenguas de contacto.
- iii. Representaciones sociales sobre el desempeño lingüístico de los consultantes.

Dicho instrumento se implementó en los cursos correspondientes a las escuelas del Partido de Moreno en las cuales hemos realizado la investigación. Para la implementación de las encuestas se desarrollaron previamente clases sobre la diversidad cultural y lingüística en el país y en el contexto particular del Conurbano bonaerense, brindando información a los estudiantes y procurando visibilizar dicha problemática. Contemplamos esta formulación del tema como parte de una clase de Lengua ya que conocemos la dificultad que muchos alumnos manifiestan al expresar su pertenencia cultural debido, especialmente, a cierto ocultamiento desarrollado como estrategia para protegerse ante el prejuicio y la discriminación de la que pueden ser víctimas como miembros de comunidades de habla determinadas por lenguas minorizadas.

Los datos obtenidos a través de las encuestas nos han permitido identificar a los “consultantes clave” por lo cual, luego de esta primera etapa hemos realizado entrevistas focalizadas y seguimientos especiales en los casos de mayor interés. En ellos utilizamos toda la información registrada para comprender en su total dimensión los fenómenos frente a los que nos hemos encontrado.

4.1.2. Las entrevistas

La segunda herramienta utilizada ha sido la entrevista, en el formato conversación dirigida, registrada a través de mecanismos digitales. 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.

Para el desarrollo de las mismas, se tomaron como referencia los datos primarios obtenidos de las encuestas a través de las cuales realizamos la selección de los “consultantes clave”. Las mismas fueron registradas con el consentimiento del entrevistado, luego de un proceso de conocimiento mutuo con el investigador y la explicación de los fines del trabajo.

Los temas seleccionados para el desarrollo de las entrevistas retoman parte de lo planteado en las encuestas con el objetivo de profundizar algunos de sus aspectos (cf. Anexo 2). Se suman otros de interés para la investigación que dependen de las características de los sujetos entrevistados. En cada caso se han hecho las adaptaciones correspondientes. Los ejes propuestos son:

- i. *El proceso de migración:* interesa conocer el origen de los consultados, el tiempo de residencia en la zona y la trayectoria realizada. De la misma manera, indagamos acerca de las motivaciones que llevaron a elegir la zona y con quiénes los consultantes protagonizaron el proceso migratorio. Estos datos nos podrían orientar respecto del tipo de migración protagonizada por los sujetos objeto de nuestro trabajo.
- ii. *Los lazos culturales:* nos interesa conocer el vínculo que los migrantes sostienen con otros miembros del grupo. En este sentido, las preguntas se orientan hacia los intercambios que se realizan a través de la recreación de celebraciones, festejos y otros eventos convocantes en el espacio de residencia. De la misma manera, consultamos a los entrevistados sobre los vínculos con familiares y/o amigos de la zona de origen. Nos interesa conocer si existen lazos entre los migrantes y el lugar de origen a través de viajes u otras formas de relación.
- iii. *Las lenguas de origen:* retomamos las preguntas confeccionadas para la encuesta orientadas a profundizar las cuestiones vinculadas al conocimiento que los sujetos poseen de otras lenguas, la red de hablantes que protagonizan el mantenimiento de la lengua y las representaciones sociolingüísticas de los consultantes.
- iv. *Relatos tradicionales:* intentamos que los consultantes narren episodios vinculados al proceso de migración, anécdotas protagonizadas por los hablantes o leyendas de la zona de origen.
- v. *El proceso de escolarización:* en este segmento de la entrevista, procuramos que los sujetos narren su paso por la escuela atendiendo a mostrado respecto de la diversidad lingüística y cultural.



- vi. *Formación docente:* dado que un número importante de nuestros consultados se encuentra transitando alguna carrera de formación docente, hemos diseñado un apartado con preguntas tendientes a la reflexión sobre el abordaje del tema en el espacio de la formación. Nos interesa indagar acerca del lugar que la temática posee en el actual diseño curricular del nivel en el cual se están formando, la actitud/posición/reflexión de los docentes formadores y la propia representación del futuro docente como representante/protagonista de la diversidad lingüística y agente de transmisión de las valoraciones recibidas a través de la formación docente así como su reflexión acerca de la preferencia histórica hacia el monolingüismo por parte del sistema educativo en sus representaciones de la lengua (Pagliaro 2012).

Las entrevistas han sido desgrabadas por diferentes miembros del equipo y analizadas a partir de los objetivos planteados. Las transcripciones son de tipo ortográfico puesto que nuestros objetivos no contemplan análisis fonológicos y/o fonéticos por lo cual hemos desestimado la utilización de herramientas más sofisticadas como la utilización de programas específicos del tipo ELAN u otros.

4.1.3. Observación participante y registro de campo

Paralelamente, el registro de campo resulta indispensable para la transcripción de aquellos elementos que el investigador considere pertinente, en especial durante el desarrollo de la observación participante. Los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos descritos han sido analizados cuantitativa y cualitativamente (Duranti 2000; Guber 2006; Moreno Fernández 1990).

El equipo realizó un acercamiento paulatino a las instituciones, donde se llevaron a cabo diálogos informales con los consultantes que fueron volcados en diarios de campo. Estos registros han proporcionado un marco contextual que nos permitió interpretar la dimensión del fenómeno analizado, la percepción del mismo por los actores involucrados, tratando de comprender y explicar su visión sobre la temática planteada. Aquí radica una de las fortalezas de la metodología etnográfica: documentar lo no documentado (Rockwell 2009:48).

La validación de los datos se realizó a través de la triangulación de los datos, cruzando los registros de observación, la información de las encuestas y de las entrevistas.



4.2. Metodología para el análisis de la variación lingüística:

Con el fin de estudiar los casos de variación morfosintáctica hemos previsto, también en este caso, un abordaje metodológico que contempla tanto el análisis cualitativo como cuantitativo.

Mediante el análisis cualitativo de las emisiones producidas por los consultantes se determina la posibilidad de reconocer una conexión entre el significado de los elementos lingüísticos y el mensaje que se infiere del contexto. Las técnicas cualitativas utilizadas fueron: contraste de pares mínimos, análisis textual, encuestas a informantes, introspección y confrontación con las producciones escritas de emisores monolingües. De este análisis surgen las variables independientes que inciden en la conducta lingüística alternante. Tales variables serán tanto de orden sociolingüístico (procedencia del alumno, trayectoria escolar, pertenencia cultural, grado de bilingüismo, entre otras) como de orden lingüístico.

El análisis de los datos cuantitativos, bajo la incidencia de las variables lingüísticas y extralingüísticas antes mencionadas, constituyen una prueba independiente de cuáles son las necesidades comunicativas subyacentes al uso variable y cuáles son las tareas cognitivas que el hablante lleva a cabo en el uso de las formas, aun en los casos que se alejan de la norma gramatical. Por ello, estos datos revisten una importancia fundamental y permiten testear las hipótesis a partir de la aplicación de métodos estadísticos apropiados, tales como el odds ratio y el test chi cuadrado (Butler 1985, Früm 1996).

4.3. El corpus

En función de los objetivos que nos hemos planteado y los principios teóricos de la investigación, la naturaleza del corpus resulta de vital importancia. El trabajo se realizó sobre emisiones reales, extraídas de contextos correspondientes a los diferentes eventos comunicativos en los cuales hemos interactuado con los consultantes. Quedan excluidas de todo análisis las emisiones descontextualizadas o creadas ad hoc (Martínez 2009; Martínez y Speranza 2009).

El corpus con el que hemos trabajado está constituido por:

- i. *Instituciones escolares*: hemos relevado datos en 5 escuelas del Partido de Moreno: 4 escuelas secundarias y un CENS (escuela secundaria para jóvenes y adultos). En ellas, hemos encuestado a 225 alumnos. Las instituciones citadas son las siguientes: Escuela Secundaria Básica N° 27; Escuela de Educación Secundaria N° 5; Escuela Secundaria Básica N° 53;



Escuela Secundaria N° 1 y CENS N° 451. A partir de los datos obtenidos de las encuestas, hemos recogido producciones escritas de los estudiantes.

- ii. *Entrevistas a consultantes clave:* hemos realizado 13 entrevistas. La muestra se compone de 5 entrevistas a alumnos de las escuelas medias en las que hemos realizado el relevamiento y 1 entrevista a una alumna del CENS. Hemos entrevistado a 4 estudiantes de nivel terciario y universitario; un trabajador no docente de una institución educativa de la zona; una maestra y una profesora de Lengua y Literatura. En todos los casos, los entrevistados han sido seleccionados por su pertenencia a grupos migrantes.
- iii. *Organizaciones sociales:* hemos realizado tareas de observación participante en el Centro Cultural “La Chicharra” y la organización social “La Esperanza”.

5. Análisis de los datos

5.1. *Caracterización geográfica de la zona:*

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. Sus características en lo que se refiere a infraestructura y servicios diferencian este partido de otros vecinos, entre otros factores por la gran proporción de área rural que lo compone (más del 30z% de superficie).

Moreno está cruzado en sentido este-oeste por dos grandes vías de comunicación: el ferrocarril y el Acceso Oeste; a su vez, las rutas 23, 24, 25 y la Autopista del Buen Aire confluyen en Moreno transformando al partido en un nudo de comunicaciones que canaliza el tránsito cotidiano de cientos de miles de personas.

La historia de Moreno está vinculada a los medios de transporte y las vías de comunicación. En 1860 con la inauguración del ferrocarril, nace Moreno como pueblo. Su traza a partir de la estación, toma como eje las vías. Crece lentamente casi un siglo, dedicado fundamentalmente a las tareas agrícola-ganaderas. A partir de 1845 comienza la expansión. El desarrollo industrial de Buenos Aires promueve una gran inmigración de habitantes del interior que busca trabajo en las grandes industrias del Conurbano. El sueño de la casa propia impulsa los loteos, ampliando los territorios. Desde 1947 hasta 1960 la población de cuadriplica.

En 1967 el desborde del río Reconquista produce una gran inundación, con miles de damnificados. La construcción de la represa Roggero fue destinada a evitar nuevas catástrofes e implicó un cambio fundamental en la geografía del partido.



A partir de la década de 1970 la expansión se densifica: miles y miles de familias llegan a Moreno. En la mayor parte de los casos llegan buscando solo un lugar para dormir en la periferia de Buenos Aires ya que desarrollan sus actividades fuera del partido. Este factor fue delimitando el perfil socioeconómico del partido, que buscó permanentemente soluciones que exceden su propia dinámica productiva.

En la década de 1990 se finaliza la autopista que acerca el Partido de Moreno a la Ciudad de Buenos Aires: solo la separan 17 minutos de viaje. El todavía abundante espacio rural comenzó a ocuparse con urbanizaciones cerradas que convocaron a una población de alto poder adquisitivo: los “countries”, “shoppings” e hipermercados constituyen un nuevo circuito que convive yuxtapuesto con el tradicional tren-estación- colectivo de las clases de menores ingresos.

Con 150 años de historia, Moreno posee 462.242 habitantes –más que la población total de algunas provincias Argentinas. Un nuevo auge de construcción de edificios en el centro de Moreno concentra una población presumiblemente joven y de clase media, dando una nueva perspectiva a la zona cercana a la estación; paralelamente, los loteos y los barrios cerrados continúan poblando la periferia.

Datos demográficos:

Total de población en el censo 1991.....287.715 hab.
Total de población en el censo 2001.....380.530 hab.
Total de población en el censo 2010.....462.242 hab.

Crecimiento intercensal de la población: 21,47%

Total de viviendas 2001..... 109.110
Total de viviendas 2010.....137.369

Crecimiento intercensal de viviendas: 25,90 %

Datos geográficos:

Superficie: 180 km cuadrados

Límites: N y NE: José C. Paz, San Miguel.

E: Ituzaingó, SE: Merlo

S: Marcos Paz

O: Rodríguez

NO: Pilar



Cuenca: río Reconquista

Zonificación: Área urbana 40%

Área rural: 33.3%

Área complementaria 26,7%

5.1.1 Las migraciones: Argentina y la provincia de Buenos Aires

A partir de los datos obtenidos a través de fuentes estadísticas oficiales, se confirma la importancia que la población migrante de países limítrofes posee para el Partido de Moreno. Transcribimos algunas cifras correspondientes al Censo del año 2010¹:

Población total de la Argentina: 40.117.096 habitantes.

Población nacida en el extranjero: 1.805.957 habitantes (4,5% del total)

Población extranjera de países limítrofes 1.245.054 habitantes (3,1% del total de extranjeros).

Comparativamente, resulta relevante destacar que en 1914 la población extranjera era del 29,9 % y la de limítrofes era de sólo 2,6 %, lo que muestra claramente el cambio de la matriz migratoria del país. (Rizzolo 2012: 44)

Para el año 2010 la distribución territorial de la población no nativa de países limítrofes es de 71 % en la provincia de Buenos Aires y del 55% en CABA, lo que da un promedio del 60 % en el AMBA (Rizzolo 2012: 47).

La ley de Migraciones Nº 25.871 facilitó la regularización de inmigrantes del Mercosur y países asociados. Consagra el derecho a emigrar y al reagrupamiento familiar, además de brindar plenos derechos al migrante con el fin de evitar abusos especialmente en el empleo registrado, la salud pública y la escuela, desde un enfoque de ver la migración como un Derecho Humano (Rizzolo 2012: 47). A pesar de este enfoque legal positivo sigue presente en el imaginario, muchas veces potenciado por ciertos medios de comunicación, la idea del migrante como un “otro” que irrumpe, que desestabiliza cierto orden en especial en la disputa por el trabajo, la salud y los derechos sociales en general.

Dentro de las acciones del Estado es importante destacar el Programa “Patria Grande” del Ministerio del Interior que facilitó la normalización documentaria entre 2004 y 2010. El 90 % de los extranjeros regularizados en ese período eran bolivianos, paraguayos y peruanos (Rizzolo 2012: 48).

¹ Los datos han sido extraídos de “Panorama de la migración internacional en la Argentina” Rizzolo 2012 (cf. Bibliografía).



En particular para nuestra investigación interesa la importancia de la lengua como marcador cultural, lo que es destacado por los dirigentes de asociaciones de migrantes, como en el ejemplo siguiente citado por Cohen (2012):

“Siempre le digo a los jóvenes paraguayos que llegaron, hácete el porteño afuera, pero entre nosotros hablá en paraguayo, hablá en guaraní”. (Cohen 2012: 57)

En esta línea de análisis, contemplamos el planteo de Cohen (2012) quien propone enfocar la discriminación y el prejuicio en la Argentina teniendo en cuenta el abordaje de la interculturalidad desde las diferencias culturales y las desigualdades sociales que afectan al migrante y que lo ubican en un lugar de exposición y visibilización como “problema” ya que, a partir de allí, se estructura socialmente la elaboración del prejuicio. Abordar la interculturalidad en este marco social complejo nos posibilitará como sociedad redefinir nuestra matriz cultural y ampliar los criterios clásicos de nuestra nacionalidad, mas allá del modelo decimonónico por el cual se sostienen ideas tal como: “venimos de los barcos”, todo lo relacionado con Europa aparece como exponente de la “civilización” en oposición a la negación de lo criollo, lo indígena y lo nativo (Pagliaro 2012).

5.2. Exploración etnográfica de las instituciones escolares consultadas

A continuación presentamos los datos obtenidos en la etapa de aproximación etnográfica. Incluimos aquí algunas de las reflexiones desarrolladas durante el trabajo de campo por parte de los investigadores.

Tal como hemos planteado más arriba, los datos han sido obtenidos a través de la implementación de encuestas a los alumnos de las escuelas medias en la que hemos realizado la investigación.

La muestra que integra este segmento del corpus se compone de la siguiente manera:

Tabla 1
Composición de la muestra escolar

Instituciones	Número de cursos	Cantidad de alumnos consultados
ESB N° 53 (Barrio Casasco)	3	70
ESB N° 27 (Barrio Cuartel V)	2	18
EES N° 5 (Barrio Cuartel V)	2	52
EES N° 1 (Moreno Centro)	2	24
CENS 451 (Moreno Centro)	6	61
Totales	15	225

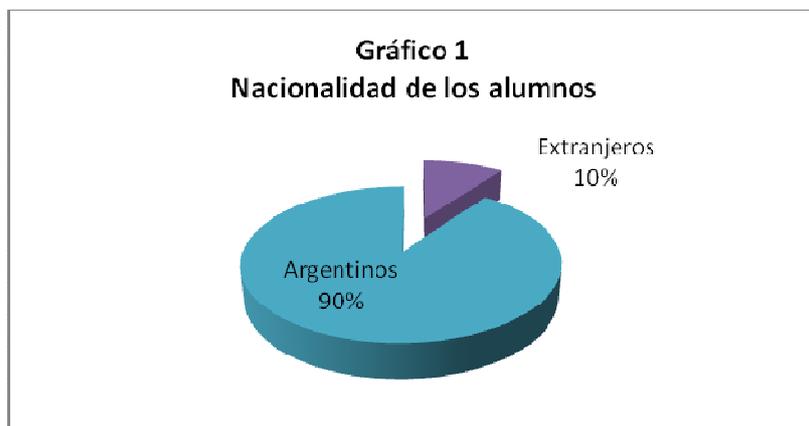


Dicha encuesta ha sido diseñada, como hemos mencionado, teniendo en cuenta tres ejes sobre los cuales hemos centrado nuestro análisis. Estos ejes constituyen los aspectos sociolingüísticos sobre los cuales hemos consultado a los sujetos con el fin de relevar información que nos permita establecer:

- i. La conformación de los grupos a estudiar
- ii. La vitalidad de las lenguas de contacto
- iii. Las representaciones sociales sobre el propio desempeño lingüístico de los consultados

5.2.1. *La conformación de los grupos a estudiar*

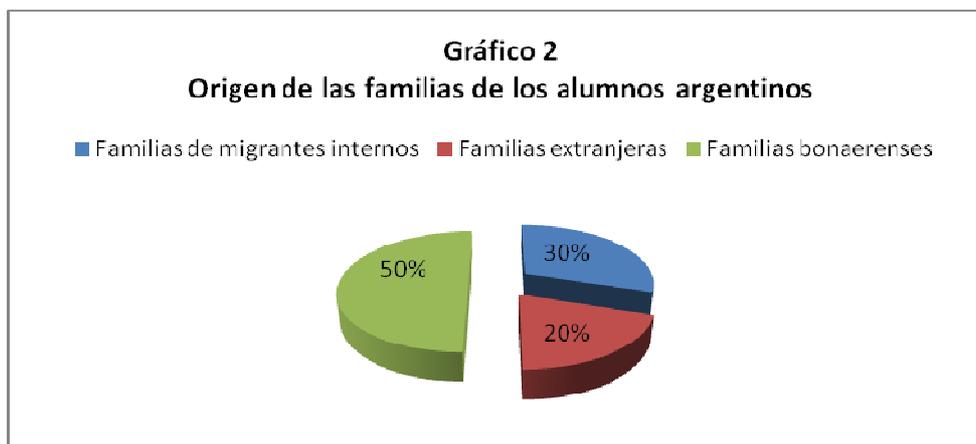
De acuerdo con los objetivos de nuestro trabajo, debemos establecer, en primer término, a qué comunidad o comunidades de habla pertenecen los distintos consultantes. Analizamos aquí aspectos referidos a la composición familiar y su origen, la frecuencia de los intercambios con distintos miembros de la comunidad y la asiduidad de los contactos con los lugares de migración. Los datos obtenidos en esta etapa de investigación nos permiten verificar que del total de alumnos encuestados el 10% corresponde a extranjeros. Sus países de procedencia son: Bolivia, Brasil, Paraguay y Perú.



Alrededor del 30% integra familias migrantes procedentes de distintas provincias de nuestro país diferentes de la provincia de Buenos Aires. El grupo más importante en número lo constituyen alumnos pertenecientes a familias oriundas de Santiago del Estero, Corrientes, Misiones, Tucumán, Chaco y Formosa.



Otro 20% está integrado por alumnos nacidos en la Argentina pero pertenecientes a familias inmigrantes provenientes de Bolivia, Brasil, Italia, Paraguay, Perú, Uruguay, entre los más numerosos.



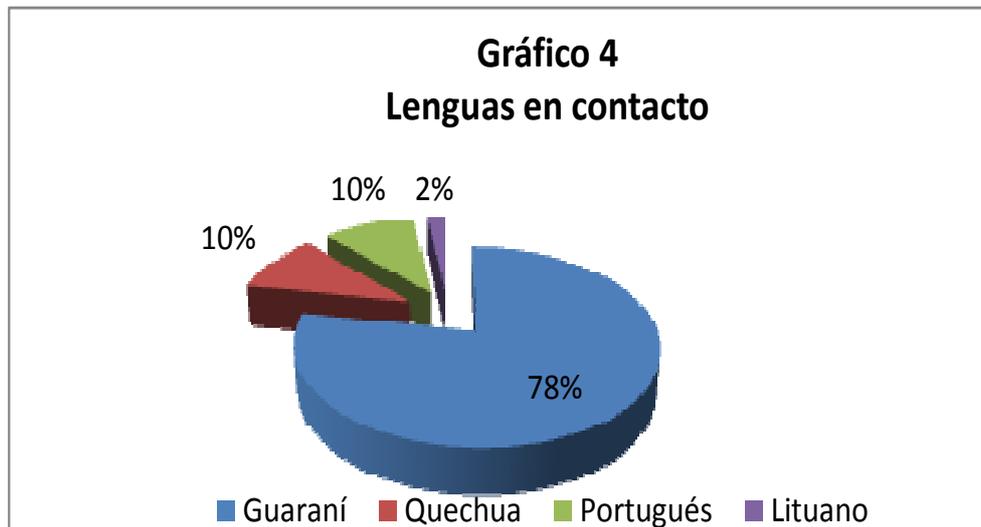
A partir de esta indagación hemos establecido, en primer lugar y en términos generales, la pertenencia de los sujetos a las distintas comunidades de habla que conviven con el español en la zona del Conurbano bonaerense que nos ocupa. Las exploraciones han dado como resultado que del total de alumnos encuestados –225–, el 22% ha manifestado poseer algún nivel de contacto con otra lengua.



El 78% de los individuos que manifestaron conocer otra lengua, se halla en contacto con el guaraní; el 10% manifiesta contacto con la lengua quechua, en sus variedades boliviana y santiagueña. Otro 10% lo componen quienes están en contacto



con el portugués y finalmente, el 2% de los consultados manifiesta contacto con el lituano.



5.2.2. La vitalidad de las lenguas de contacto

La delimitación de los grupos lingüísticos, a partir de la manifestación del conocimiento de otra/s lengua/s expresado por los alumnos consultados, resulta el factor del cual partimos para estudiar la relación de los sujetos con dichas lenguas. Es por ello que el segundo eje corresponde al análisis de las situaciones de contacto de lenguas por medio de la propuesta de diferentes *eventos comunicativos* con el fin de determinar en qué lengua se llevan a cabo los mismos, quiénes intervienen, en qué ámbitos.

Partimos de la noción de *evento comunicativo o evento de habla* como la forma de interacción verbal y social por la cual los miembros de una comunidad se manifiestan, siguiendo la definición de Hymes (2002 [1986]):

El término *evento de habla* estará restringido a aquellas actividades o aspectos de actividades directamente gobernadas por reglas o normas para el uso del habla. Un evento puede consistir en un solo acto de habla, pero a menudo comprenderá varios de ellos. Así como una ocurrencia de un sustantivo puede ser a la vez el total de un sintagma nominal y el total de una oración (por ejemplo, “¡Fuego!”), del mismo modo un acto de habla puede ser el total de un evento de habla y de una comunicación de habla (el caso de un rito consistente en una sola plegaria; en sí, una sola invocación).

(Hymes 2002 [1986]:67)



Entendemos que su comprensión y análisis implican, en el proceso de investigación, un acercamiento a las actividades sociales en las que el habla tiene lugar. Tales actividades no solo son acompañadas por la interacción verbal: son también moldeadas por ella; el habla desempeña, de distintas maneras, un papel en la constitución del evento social (Duranti 1992:261).

Desde esta concepción teórica, y siguiendo la propuesta de Pellicer (1988)², los eventos comunicativos propuestos fueron los siguientes:

- 1) *Madre/padre-hijo*: intentamos indagar acerca de la lengua en la cual se producen los intercambios cotidianos entre padres e hijos;
- 2) *Relatos orales*: en este caso, el evento hace referencia a la narración de cuentos, anécdotas, leyendas o canciones que pudieran haber escuchado de sus padres o familiares;
- 3) *Castigo*: con esta denominación entendemos aquellas interacciones en las cuales los hijos reciben reprimendas por parte de sus mayores;
- 4) *Diálogo familiar*: este evento apunta a los intercambios de los que son protagonistas los demás miembros del grupo familiar en situaciones cotidianas;
- 5) *Reuniones*: en este caso, el evento difiere del anterior ya que analiza situaciones de intercambio más amplias que las surgidas en el ámbito familiar.

El interés por indagar acerca de la lengua en la que se desarrollan dichos eventos se centra en observar cuál es la vitalidad de la lengua de origen en el seno familiar, con especial énfasis en la familia nuclear expresada en los eventos 1), 2) y 3); y de las redes sociales más cercanas en las cuales se producen los intercambios en tales lenguas –eventos 4) y 5)–. Nos interesa especialmente analizar el comportamiento lingüístico intergeneracional es decir, observar la frecuencia y tipo de intercambios de los mayores –padres, abuelos, etc.– respecto de sus hijos, nietos, etc.

De esta manera hemos cotejado, de acuerdo con las expresiones de los alumnos, el funcionamiento de los distintos eventos comunicativos en cada una de las lenguas en las que aparecen dichos intercambios.

² En esta etapa de análisis hemos seguido el modelo utilizado por Pellicer 1988 (cf. BIBLIOGRAFÍA).



El evento comunicativo en el que se utiliza con mayor frecuencia la lengua de origen es el denominado *reuniones*. Allí se observa cómo, tanto en el caso de la lengua quechua como en el caso de la lengua guaraní, las relaciones que se establecen con miembros de la misma comunidad de habla –ya sean familiares o amigos– estimulan la utilización de la lengua de origen. Mediante ella los hablantes fortalecen los lazos culturales que los identifican como miembros de la comunidad y contribuyen a sostener su identidad a través de prácticas como las registradas a través de los eventos mencionados.

En el mismo sentido, el evento denominado *diálogo familiar* muestra cómo distintos miembros de la familia mantienen el uso de las lenguas en cuestión. Las respuestas obtenidas nos han permitido verificar que estos intercambios son más fluidos entre aquellos familiares comprendidos entre la primera y segunda generación (abuelos–padres).

El evento *madre/padre-hijo* manifiesta una menor frecuencia de intercambios en relación con el evento *reuniones* y *diálogo familiar*. De estos datos se infiere la paulatina distancia que los hablantes nativos ponen entre sus hijos y la lengua de origen.

Aquí aparecen factores que intervienen, entendemos, de manera determinante para el desarrollo de este tipo de intercambios. El relevamiento realizado a nuestros consultantes sobre el tema en cuestión ofrece elementos que apoyan la hipótesis acerca de la existencia de temores o prejuicios con respecto a desarrollar en el ámbito familiar la lengua materna, que es distinta a la lengua del lugar de migración. Esto produce una retracción en el empleo de la misma que se expresa a través de los datos obtenidos. El prestigio sociolingüístico de las lenguas en cuestión resulta un factor importante a considerar en relación con el comportamiento manifestado por los consultantes. Para estas familias, la lengua de mayor prestigio, en este caso el español, es un bien que posee un valor mayor al que poseen socialmente sus lenguas de origen. Esto pone de manifiesto representaciones sociolingüísticas compartidas (Bein 1999) que son transferidas a los hijos quienes las reproducen en sus propias representaciones hacia estas lenguas, y como consecuencia, hacia las culturas que ellas describen.

En la mención del evento *castigo*, dadas las características del mismo – situaciones inesperadas, reacciones impensadas– los sujetos manifiestan presencia de la lengua de origen mayor que en el evento anterior, motivo por el cual ésta surge en congruencia con el valor contenido en el evento propuesto.

Finalmente, el evento *relatos orales* expresa menor presencia en el desarrollo lingüístico que estamos analizando y cabe señalar que los alumnos manifiestan la



ausencia de relatos orales tanto en la lengua de origen de los progenitores como en español.

Del análisis de los eventos propuestos surge de qué manera los distintos grupos utilizan la lengua de origen y quiénes son los actores involucrados. En términos generales, la presencia de la lengua minoritaria se expresa con mayor *vitalidad* –frecuencia de intercambios, grado de inserción en distintos eventos y grupos sociales, sostenimiento de redes comunitarias de origen– entre los miembros de las generaciones mayores quienes, en gran parte, han protagonizado el proceso migratorio. Las generaciones posteriores a la migración participan de manera diferente, tal como se desprende del análisis efectuado. Como hemos dicho, el sostenimiento de los lazos lingüísticos fortalece el resto de los lazos identitarios que tienen desarrollo dentro de las comunidades a las que pertenecen a través de otras actividades culturales. Sin embargo, la participación de los distintos miembros de las comunidades de habla muestra un desempeño también diferente como veremos en el párrafo siguiente.

5.2.3. *Las representaciones sociales sobre el propio desempeño lingüístico de los consultados*

El tercer eje del análisis comprende aquellos aspectos relacionados con la *autoevaluación* que los sujetos consultados realizan acerca del conocimiento que declaran poseer de la lengua con la cual mantienen contacto.

Para ello, hemos tomado como unidad de análisis el concepto de *comunidad de habla* y su importancia para el análisis etnográfico, de acuerdo con la propuesta de Hymes (2002):

El término comunidad de habla es necesario y primordial porque postula como base de la descripción una entidad más social que lingüística. Se comienza con un grupo social y se consideran todas las variedades lingüísticas en ella presentes, en lugar de comenzar con alguna de esas variedades. [...] De manera tentativa, una comunidad de habla se define como una comunidad que comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla y reglas para la interpretación de por lo menos una variedad lingüística. Ambas condiciones son necesarias (Hymes 2002 [1986]:64).

Desde este posicionamiento teórico, nuestra propuesta es trabajar con una concepción de *bilingüismo*³ amplia, distinta de la noción tradicional es decir,

³ Desde las concepciones más tradicionales, se define como *bilingüe* a aquel sujeto que participa de manera simultánea de dos *comunidades de habla* y manifiesta el desarrollo simétrico de sus habilidades en ambas



proponemos partir desde un concepto de *comunidad de habla* que nos permita dar cuenta de la existencia de aquellos individuos que mantienen un grado distinto de conocimiento de la lengua en cuestión –en nuestro caso, el quechua o el guaraní–. Este conocimiento estaría dado por las distintas habilidades lingüísticas y no lingüísticas que los hablantes poseen y que constituyen su *competencia comunicativa*, entendida como conocimiento del código y del uso apropiado en una situación dada dentro de una comunidad determinada (Duranti 1992:256-257). Sobre la cuestión Hymes (1976) señala:

El término “competencia” [...] restringido a lo puramente gramatical, deja otros aspectos del conocimiento tácito de los hablantes y su habilidad en las penumbras, arrojado todo sobre el no examinado concepto de “desempeño”. En efecto, “desempeño” confunde dos propósitos separados. El primero es subrayar que la “competencia” es algo que subyace al comportamiento (“mera actuación”, “actuación real”). El segundo es hacer espacio para aspectos de la habilidad lingüística que no son gramaticales. [...] En general, esta dimensión teórica hace ver el hecho de que los miembros de una comunidad de habla advierten lo común, lo raro, las ocurrencias previas o novedades, de muchos rasgos del habla, y que este conocimiento entra en sus definiciones y evaluaciones de los modos de hablar. [...] Debe reconocerse no sólo el conocimiento, sino también la habilidad de instrumentarlo, con respecto a cada una de estas dimensiones, como un componente de la competencia en el habla (Hymes 1976:123 y Ss.).

El análisis de los datos, desde este marco, nos ha permitido distinguir, en primer lugar, entre aquellos sujetos que han manifestado poseer algún nivel de conocimiento acerca de la lengua de contacto de aquellos que manifiestan no poseer ningún nivel de conocimiento. En segundo lugar, hemos analizado las distintas manifestaciones de los sujetos en situación de contacto lingüístico. Así, hemos agrupado a los consultantes de la siguiente manera:

- a) Aquellos que se manifiestan “bilingües”
- b) Aquellos que no se reconocen dentro de este grupo pero que creen poseer algún nivel de conocimiento de la lengua de contacto

El análisis del grupo b), en particular, ha requerido de un abordaje distinto para el que hemos propuesto una serie de alternativas en las que se examina la situación de los individuos que no hablan pero comprenden; de aquellos que no se expresan con fluidez pero sí pueden reproducir algunas frases o palabras; o la situación de aquellos

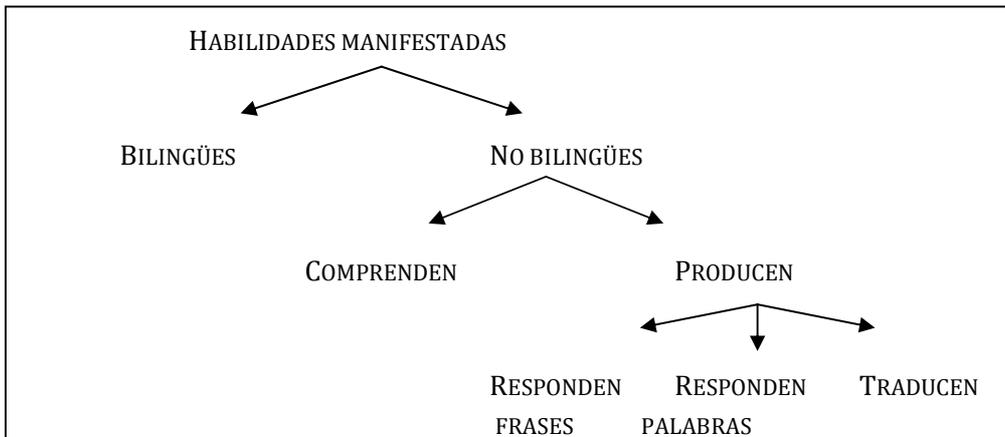
lenguas, lo que, según algunos autores, se conoce como *bilingüismo coordinado* (Cf. Unamuno, Virginia 2004:142-143).



que sin haber desarrollado la habilidad de hablar en la lengua de sus mayores, la comprenden y pueden traducir a otros. Con esto proponemos analizar el desempeño “semi-activo” o pasivo de los sujetos en situación de contacto de lenguas con el fin de proponer una noción de comunidad de habla que contemple “sus márgenes actuantes” (Dorian 1982).

Cuadro 1

Autoevaluación de los sujetos consultados acerca de su conocimiento de la lengua de contacto



Las indagaciones realizadas muestran que el grupo más importante autodefinido como “bilingüe” es el que se halla en contacto con la lengua guaraní. Estos hablantes son quienes manifiestan poseer un conocimiento mayor de las habilidades propuestas tanto de comprensión como de producción en la lengua de origen.

Estos alumnos que pertenecen, como ya hemos dicho, a familias oriundas de distintas provincias del resto del país o de países limítrofes mantienen ciertos lazos con ellas que están dados por algunos patrones de comportamiento cultural como por ejemplo, las comidas o algunos casos de viajes para realizar visitas.

Tal como hemos observado en trabajos anteriores (Speranza, Fernández y Pagliaro 2012), otros parámetros de índole extralingüística acercan a los sujetos que se encuentran en situación de contacto lingüístico. Éstos se relacionan con cuestiones culturales como, por ejemplo, la coincidencia temática en el caso de los relatos tradicionales. Otras variables sociales interactúan con las variables lingüísticas de manera determinante: la antigüedad de residencia, calidad y frecuencia de las interrelaciones con otros miembros de la comunidad de habla, grado de autoinclusión en la cultura de origen, desempeño comunicativo en la lengua de contacto y la capacidad metalingüística para la evaluación de dicho desempeño resultan algunas



elementos altamente significativos a la hora de analizar la producción escrita de nuestros alumnos (Bigot y Vázquez 1999:114). A partir de los resultados de esta primera etapa, hemos profundizado algunos aspectos en las entrevistas que analizamos más adelante.

5.3. *Aproximación cualitativa a las instituciones*

5.3.1. *Escuelas secundarias*

El trabajo en las instituciones escolares nos ha brindado información que analizaremos cualitativamente. Estos datos han sido obtenidos a partir de las conversaciones informales con los docentes a cargo de los cursos quienes, generosamente, han aceptado participar del relevamiento.

Comenzaremos por los datos correspondientes a la Escuela Secundaria Básica Nº 53 del Barrio de Casasco⁴. Como hemos mencionado, en esta institución se han relevado datos correspondientes a tres cursos. Cada uno de ellos contaba, al momento de la toma de la muestra, con aproximadamente 30 alumnos. Los tres grupos se mostraron fuertemente heterogéneos lingüística y culturalmente. Estos aspectos deben pensarse como una unión, un objeto indisolublemente inseparable, ya que ambos dan cuenta del bagaje cultural de cada alumno, sus costumbres, su identidad.

Los datos obtenidos muestran una comunidad poblada por habitantes de países limítrofes: paraguayos y bolivianos, en su mayoría. Durante el momento de distribución de la encuesta, que se realizó como una actividad áulica, pensada para colaborar en el proceso de conocimiento mutuo entre los alumnos y con el docente, se les comunicó con qué finalidad se haría la misma. Mientras se iban respondiendo las preguntas en voz alta y conjuntamente, algunos alumnos afirmaban hablar una segunda lengua como el guaraní y el quechua. Los que afirmaban esto explicaban que lo hacían en su casa y en la interacción con otros miembros de su comunidad. Observamos que lo que para el grupo de alumnos bilingüe resulta natural, para el resto monolingüe, no. Sin embargo, un elemento para destacar es que en ningún momento la situación descrita fue motivo de burla, risa o *estigmatización*, por el contrario: el resto de los compañeros reconocen este conocimiento como una destreza, como una herramienta más para la comunicación. Creemos que la reacción expresada por el grupo pone de manifiesto la realidad fuertemente heterogénea de esta comunidad, con respecto a otros barrios del Partido de Moreno.

Un elemento destacable en el desarrollo del trabajo etnográfico ha sido la comunicación docente-alumno establecida por parte de los miembros de la comunidad boliviana. Si bien son menos en número los alumnos pertenecientes a esta

⁴ Agradecemos al Prof. Héctor Barrios por su generosidad en la obtención de los datos en esta institución.



comunidad, el vínculo establecido y la forma de comunicarse es diferente respecto de, por ejemplo, los alumnos paraguayos. Estos alumnos se muestran más introvertidos y reservados que el resto.

El trabajo en esta institución mostró una dificultad en el desarrollo de la investigación a diferencia de lo observado en las demás instituciones. Luego de la primera etapa de trabajo, se les propuso la entrevista individual, pero al ser informados de que ésta sería grabada, se negaron. Manifestaron vergüenza, temor a exponerse frente al docente, de quien poseen el preconceito de ser el encargado de corregir, de determinar qué se dice y de qué manera, sin respeto por las particularidades que significan las diferentes variedades del español. Observamos a través de las diversas formas de comunicación llevadas adelante por parte de los alumnos, una diferencia en lo que respecta a las producciones orales y escritas. Oralmente se verifica el esfuerzo por elaborar un enunciado que sea más cercano a la variedad producida por el interlocutor, ponen suma atención tanto al uso del léxico como a la producción fonológica. Mientras que en los trabajos escritos desarrollados en el aula, por ejemplo, los alumnos paraguayos manifiestan una alta frecuencia de *leísmo*, fenómeno que los identifica fuertemente como miembro de la comunidad influida por el guaraní, pero que oralmente intentan modificar construyendo enunciados más cercanos a la variedad rioplatense.

Durante los recreos o a la salida de la escuela se prestó atención al comportamiento de los alumnos en función del contexto en el que se encontraban. Al no estar el docente presente, entre ellos intercambian bromas o indagaban de qué manera pueden expresar algún insulto en quechua o guaraní. En general, manifiestan, en estos contextos una actitud abierta hacia el conocimiento de estas lenguas.

A pesar de lo que hemos expresado más arriba, algunos alumnos de origen paraguayo manifiestan haber sido objeto de burla por hablar guaraní. Estos alumnos, muestran actitudes diferentes ante la mirada de sus pares y la mirada del docente. Se observa una tendencia a establecer pequeños grupos de pertenencia de acuerdo con su origen es decir, grupos cuyo vínculo se establece a partir de la participación a una misma comunidad lingüística. Solamente interaccionan con el resto de la población escolar dentro de la escuela durante el recreo o en la puerta cuando salen. En el barrio, se comportan de la misma manera; el lenguaje como elemento identitario delimita y funda las relaciones lingüísticas: en un determinado lugar y con un determinado grupo se habla una lengua y, en otro lugar y con otro grupo, se habla otra lengua.

Esta situación está fuertemente ligada, como hemos mencionado, a la noción de identidad. Si por identidad entendemos a la cultura internalizada en los sujetos, y por lo tanto subjetivada, apropiada bajo la forma de una conciencia de sí en el contexto de



un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros, vemos que resulta un aspecto central en la constitución y reafirmación de las relaciones sociales, ya que confirma la pertenencia del sujeto al grupo de referencia (Gorosito Kramer 1998).

Más allá de estos factores, el comportamiento de estos jóvenes con respecto al grupo monolingüe posee elementos en común que los identifica dentro del grupo adolescente. Esto se debe a que integran una *red social* (Romaine 1996) dada por la participación en una institución convocante como es, en este caso, la escuela y, fundamentalmente, por la inclusión en una franja etaria determinada por lo cual participan de la variedad lingüística compartida por el grupo.

En el barrio Cuartel V, hemos trabajado en dos instituciones: la Escuela Secundaria Básica N° 27 y la Escuela Secundaria N° 5⁵. En ellas se trabajó con alumnos de los primeros años, y en la presentación de la temática, se les explicó la importancia de que aclararan el lugar de origen de la familia, el camino de la migración y la residencia actual. El barrio se caracteriza por la presencia de migrantes de países limítrofes y de Perú, con presencia de las lenguas guaraní y quechua como hemos visto en el caso anterior. La proporción de alumnos pertenecientes a familias migrantes es de alrededor del 50%, en ambas instituciones, con una mayoría de inmigrantes paraguayos que alcanza el 30 % de la población escolar.

En el desarrollo de la encuesta los alumnos accedieron a resolverla sin inconvenientes. En cambio, observamos dificultades en la comprensión lectora, en términos generales, lo que dificultó la toma de la muestra y exigió el desarrollo de mayores intervenciones por parte de la docente para la resolución de la misma.

La Escuela Secundaria N° 1⁶ está ubicada en el centro de este Partido. A ella asisten no solo alumnos de la zona céntrica de Moreno sino que también lo hacen alumnos de los barrios de la periferia. Del diálogo con distintos actores institucionales, surge que la matrícula se compone de una gran cantidad de alumnos hijos de inmigrantes de distintas provincias de nuestro país y de países vecinos por ejemplo, Perú y Bolivia. Algunos de los profesores del plantel docente de la institución, incluido el director, se manifiestan a favor de la generación de una escuela integradora e intercultural.

El trabajo de relevamiento se llevó a cabo en un curso constituido por 30 alumnos correspondiente al 2º año. Como hemos mencionado más arriba, la escuela se ubica en el centro de la ciudad pero recibe población de los distintos barrios periféricos de la zona. En el caso analizado, la mayor parte del grupo encuestado vive

⁵ Los datos correspondientes a estas instituciones han sido relevados por las Profs. Maira González y Gabriela Verón a quienes agradecemos su generosa participación.

⁶ Agradecemos la obtención de los datos correspondientes a esta institución a la Prof. Fabiana Garay.



en los barrios aledaños. En el momento de la toma de la muestra se hallaban presentes solo 24 alumnos los cuales participaron activamente del trabajo etnográfico.

Los datos correspondientes a este grupo muestran una realidad semejante a la observada en las otras instituciones. El 54% de los alumnos pertenece a familias que han migrado desde el norte y noreste de nuestro país. Un 25% son hijos de inmigrantes paraguayos; todos ellos se hallan en contacto con la lengua guaraní. De acuerdo con la información brindada por los alumnos, sus familiares utilizan la lengua en distintos eventos comunicativos, como se desprende de las encuestas. Solo en dos casos, los alumnos se han manifestado como hablantes de esta lengua.

El CENS 451 ubicado en el centro de la ciudad de Moreno cuenta con una población de jóvenes y adultos que cursan en el turno vespertino la escuela secundaria. En la mayor parte de los casos trabajan y son jefes de familia. Hemos trabajado con 25 alumnos de entre 18 y 21 años y 36 alumnos de entre 22 y 58 años. La mayor de ellos vive, como hemos observado en el caso anterior, en la periferia del partido.

Integran familias de inmigrantes en 7 casos. La mayor parte de ellos proviene de la República del Paraguay y Bolivia. Solo dos casos corresponden a alumnos extranjeros; el resto proviene de distintas provincias de la Argentina y poseen más de diez años de radicación en la zona.

5.3.2. Organizaciones sociales

En lo que respecta al relevamiento realizado en las organizaciones sociales del Partido de Moreno, hemos asistido a dos de ellas en la zona de Cuartel V: el Centro Cultural “La Chicharra” y la organización “La Esperanza”.

El Centro Cultural “La Chicharra” es una organización social fundada en el año 2000. Nuestro acercamiento se realizó a través de alumnos del último año del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 21 de Moreno que realizaban allí su última etapa de residencia. El centro cultural se encuentra ubicado en el barrio San Norberto. Allí se ofrecen actividades de apoyo escolar y de esparcimiento a niños del barrio. Es una institución de puertas abiertas en la cual, a diferencia de la escuela, los niños participan voluntariamente de los talleres que allí se ofrecen.

En nuestra observación realizamos un recorrido por el barrio y participamos, en función de los objetivos de nuestra investigación, de un taller de Ciencias Sociales en el que se trabajaron cuestiones como comidas típicas, sus recetas, procedencia de los niños, entre otras cuestiones. Con la guía de los niños realizamos un recorrido por el barrio entrevistando a familias que nos narraron su itinerario migratorio y allí pudimos apreciar la diversidad cultural en la zona. De las conversaciones sostenidas



con los coordinadores de los talleres obtuvimos datos relevantes sobre el origen de las familias. El número más importante de estas familias procede de las provincias de Corrientes, Misiones y Santiago del Estero.

La organización tiene desde el año 2013 una radio de frecuencia modulada “Radio Chicharra” y un instituto de formación docente en el que se dicta el Profesorado de Educación Primaria ampliando así la oferta educativa y de promoción cultural en el barrio.

La organización social “La Esperanza”, ubicada también en Cuartel V, cuenta con una población migrante muy importante en número. Tiene características similares a “La Chicharra” puesto que posee una fuerte presencia en el barrio; trabaja con los niños en apoyo escolar y actividades lúdicas con el objetivo central de ofrecer un espacio alternativo fuera del horario escolar. Pudimos conocer allí la actividad en uno de los talleres que se desarrolla con los niños y realizar una breve encuesta entre ellos sobre su procedencia y conocimiento de alguna lengua nativa.

Del total de los diez niños que participaron del taller en el momento de nuestra visita, todos pertenecen a familias migrantes; sus padres provienen de Corrientes en un 80 % y los restantes de Paraná y Santiago del Estero. Sobre un total de alrededor de sesenta niños –la asistencia es discontinua– que asisten a la organización diariamente, la muestra con la que hemos trabajado nos indica la importancia de las migraciones en este barrio.

A partir de los relatos de los niños, sabemos que conocen la lengua guaraní y la entienden en nueve de los diez casos. Afirman que sus padres la utilizan en diferentes eventos familiares. No existe un modelo de transmisión de la lengua hacia ellos; la aprenden en situaciones informales con los mayores con quienes conviven o con quienes interactúan.

Al consultar a los niños sobre los motivos de la migración de sus familias, todos manifestaron como factores centrales las necesidades laborales y de reunificación familiar. También se valoran los lazos familiares como sostenedores y articuladores de estrategias de adaptación a la nueva situación, en especial, para conseguir trabajo y vivienda. Estos factores generan en los niños lazos de pertenencia con el nuevo espacio de residencia. En este sentido, cabe señalar que, y en la totalidad de casos consultados, los niños manifestaron que la familia no tiene proyecto de retorno al lugar de nacimiento de los padres. Nos encontramos ante una migración permanente que se consolida.



5.3.3. Otros datos obtenidos

Hemos efectuado consultado diferentes dependencias de la Municipalidad de Moreno y consultantes particulares sobre las distintas comunidades, su distribución y sobre los medios locales de comunicación. Además, hemos establecido contacto con el área de migraciones del municipio para recabar información sobre las comunidades migrantes del partido.

En lo que respecta a los medios locales de comunicación, hemos obtenido información sobre distintas radios que desarrollan sus actividades en el partido. Varias ofrecen programas sobre las colectividades. Algunos de ellos son:

- FM MORENO / 90.1 Programa: "Latido americano"
- RADIO ACTIVA / 95.5 "La radio de la integración". Radio de la comunidad boliviana en Moreno.
- FM ÁLVAREZ / 100.9 Programa: "Del oeste al litoral" y "El rincón entrerriano"
- FM LA POSTA es parte de un plurimedio radicado en Cuartel V compuesto de: Canal 3 TV, FM LA POSTA, y un periódico. Surgió a partir de una red de organizaciones sociales y comunitarias: El Movimiento por la Carta Popular y las Caravanas Culturales de los Barrios. De uno de sus programas de TV ("Barrio Galaxia") salió una nota sobre la celebración de La Pachamama, que se hizo en uno de los barrios de cuartel V el 01/08/13, organizado por QATAQ, un espacio que se autodenomina pluricultural. En su programación aparece el programa *Acuarela Paraguaya*, dedicado a la difusión de la cultura paraguaya y en parte, desarrollado en guaraní. El programa se emitía los sábados de 8 a 10 hs. Ya no se emitía al momento del relevamiento de datos.

Los programas tratan sobre cuestiones relacionadas con las problemáticas de las colectividades pero no hemos hallado cuestiones relevantes relacionadas con la presencia de las lenguas de origen en estos espacios de comunicación.

Con respecto a otras acciones desarrolladas sobre el tema que nos ocupa, es importante destacar la creación del Concejo Municipal de Pueblos originarios, dependiente de la Secretaría de Participación Comunitaria y Acción Social de la Municipalidad de Moreno. Su creación se formalizó el día 29 de noviembre de 2013. En el marco de esta Secretaría se desarrolla el Programa de Vinculación con Pueblos Originarios.

Un antecedente importante en la visibilización del tema fue la realización de la Feria Provincial de Pueblos Originarios en Movimiento que se desarrolló en la Plaza Buján en Mayo de 2013.



En agosto de 2013, la revista digital “Agassaganup O Zobá”, dedicada a temática de Pueblos Originarios y radicada en el Partido de La Matanza, informó sobre el tema:

“En el partido de Moreno como en otros municipios del conurbano sucede que vienen los hermanos y se asientan. Es un distrito que tiene mucha tierra vacante y hay muchos asentamientos poblacionales nuevos. Lo que venimos detectando y trabajando con las escuelas y el Consejo Escolar de Moreno, es que tenemos muchos chicos que tienen dificultades fuertes de adaptación, porque hablan básicamente guaraní en muchos casos. Entonces, tenemos que trabajar el tema de la adaptación, el tema de la cultura, esta cuestión bilingüe”, declaró Jorge Santucho a cargo de la Secretaría.

En el mismo sentido, desde el año pasado, representantes de cinco pueblos Originarios: Mapuche, Tupí Guaraní, Quechua, Wichis y Tupí Nambá, residentes en Moreno realizaron diferentes acciones para la difusión de la cultura, el idioma y la historia de sus pueblos, según informa la página web del municipio.

5.4. Análisis de las representaciones sociolingüísticas

A partir de las entrevistas realizadas, a continuación se proponen determinados lineamientos analíticos organizados sobre la base de dos ejes. Si bien a continuación se exponen de modo independiente, dichos ejes guardan entre sí estrecha conexión teórica. Primeramente nos detenemos en determinadas declaraciones vinculadas con la noción de cultura y las representaciones sociales que los consultantes producen y/o reproducen sobre sus lenguas de origen. Luego analizamos determinados fenómenos sociolingüísticos que los entrevistados relatan en referencia a la lengua, la escolaridad y la sociedad receptora a la que han arribado en carácter de migrantes.

5.4.1. Cultura y representaciones sociales sobre las lenguas minorizadas

Aquí nos proponemos analizar algunas de las afirmaciones realizadas por nuestros consultantes en las entrevistas, tratando de observar sus miradas respecto del prestigio de las lenguas, su presencia en instituciones legitimadoras como la escuela o los medios masivos de comunicación y los prejuicios que afectan a aquellos que las hablan.

En diversos pasajes de la entrevista, J.G. explicita el modo en que valora su origen, su proveniencia, su tradición. Sin embargo, no remite a los migrantes llegados a la Argentina su actual grupo de pertenencia:



Los inmigrantes nunca vienen solos. Vienen y se refugian enseguida donde están sus amigos, sus familiares. No vienen.... *Como nosotros, ahora, nos vamos a vivir —qué sé yo— a Inglaterra, y estamos solos, allá. Ellos, si vienen, vienen porque vienen con otros.*⁷

Obsérvese, en primer lugar, la apelación a la dicotomía nosotros/ellos, mediante la cual se disciernen espacios simbólicos de pertenencia que habilitan eventuales procesos de identificación. Por otro lado, resulta curioso el particular proceso de identificación que allí se insinúa (esto es, ya no la identificación con quienes han migrado a la Argentina sino con quienes eventualmente migran “a Inglaterra”). Más aún si tenemos en cuenta que, al presentarse, J.G. observa:

Yo soy porteño, nacido en Capital, pero me considero prácticamente paraguayo.

Su pertenencia a la comunidad paraguaya aparece allí modalizada a través del lexema “prácticamente”, mediante el cual relativiza dicha pertenencia. De hecho, J.G. reconoce esta suerte de ‘oscilación’ cuando, al ser consultado sobre si sus hijos tienen algún conocimiento de la lengua o cultura guaraní, responde:

Sí. De lo cultural. Qué sé yo... de las comidas. Pero eso ya es por mi... Si bien en un principio yo me quise despegar totalmente de todo lo que tenga que ver con... Es una cultura, ¿no? Y después me di cuenta que no, que está conmigo. Y ahora lo vivo como algo lindo.

Como vemos, la pertenencia cultural no resulta tan evidente en el caso de este entrevistado, sí se corrobora con más claridad en otra de nuestras consultantes, L.V., para quien la “preocupación por incluir a los hijos en el entorno lingüístico de migración con el objetivo de generar una rápida y eficaz inserción en el hábitat” (Speranza y Albuquerque Chacon, 2013) resulta una preocupación central. Consultada sobre si, para su hija, hubiera sido malo saber guaraní, L.V. señala: “Y... hoy en día, capaz que sí. Hoy en día... para ella sí. Por su... por la forma que yo veo que se desenvuelve en la escuela, o... También la época, ¿no? Por ahí no fue lo mismo mi recorrido escolar que el de ella”.

En el caso de J.G., si bien éste se refiere a esa cultura mediante una metáfora que la personifica en los términos de una afectuosa cercanía (de la que no es posible

⁷ Los destacados en cursiva nos pertenecen. No son énfasis que se hayan reconocido en la oralidad —cosa que sí se registra en los archivos de las desgrabaciones—, sino destacados que formulamos al proceder al análisis de las piezas lingüísticas.



—o deseable— desarraigarse: “es una cultura [...] que *está conmigo*”), no obstante se encarga de puntualizar que él no detenta todos los ‘rasgos’ que atribuye a esa cultura:

El 1º de agosto ellos no pueden pasar el día sin tomarse la caña con ruda. Hasta a los chiquitos les dan. A los bebés les dan, eh. Ellos consideran algo gravísimo: ese día no puede ser que no tomen. Tienen que tomar, ese día. En ese sentido, yo considero que ellos (“ellos” digo porque ya no me siento parte de... así, de éstos; yo... me gusta, pero no me siento con la obligación de tomar caña con ruda ‘sí o sí’. Si estoy, y está la posibilidad, tomo; pero ellos tienen que tomar).

“Ellos tienen que tomar.” Nuevamente encontramos aquí la consabida apelación a la forma pronominal “ellos”, mediante la cual se recorta un Otro. No obstante, dado que la delimitación de la Otredad resulta aquí difusa, J.G. advierte que es necesario explicitar su distanciamiento: “ ‘ellos’ digo porque ya no me siento parte de... así, de éstos”

Asimismo, quizá se pueda rastrear en J.G. la tendencia a articular la noción de cultura con cierta concepción ‘esencialista’ de las identidades sociales. Esto se insinúa tanto en afirmaciones acaso ‘menores’ (“la mayoría son muy cerrados”) como en apreciaciones de mayor alcance. Tal el caso del siguiente pasaje de la entrevista, referido a las “riñas” y peleas:

No tienen... pareciera ser que hasta no tienen ese... ese valor moral que ya tenemos acá... de matar, por ejemplo. Ellos... si hay que matar, matan. (...) No valoran nada. En cambio nosotros, al valorar las cosas —me imagino yo— evitamos eso.

Ese valor moral que tenemos *acá*, que tenemos *nosotros*. A lo largo de sus intervenciones, J.G. va realizando un despliegue de elementos deícticos (de lugar, de persona, de tiempo) que subraya la diferenciación entre el espacio evocado de la cultura paraguaya y la construcción que realiza de su situación actual. De hecho, las referencias al presente sitúan al consultante en una etapa revalorizada respecto de ese pasado en el que su adscripción a la cultura paraguaya y a la lengua guaraní era marcadamente diferente.

Si en las palabras recientemente citadas se advierte cierta actitud de reserva moral respecto del grupo social al que se sanciona (“no valoran nada”), a propósito de su padre (y su permanente tendencia a trasladarse de un lugar a otro), J.G. señala:

No termina de establecerse nunca en un lugar. Pero *porque son así*. Yo los entiendo así, eh.



No obstante la eventual complejidad en su adscripción identitaria, hay en Javier cierta contemporánea revalorización explícita del guaraní: “ahora me interesa el idioma. Antes no me interesaba”. *Ahora, aquí, nosotros*. Asimismo, este ‘rescate’ involucra otras dimensiones de la cultura, como por ejemplo la cocina paraguaya. J.G. comenta que, todos los lunes, prepara en su casa “algún tipo de comida típica de Paraguay”. Respecto de las representaciones sociales que advierte en Argentina a propósito de la cocina paraguaya (y, en particular, de la sopa paraguaya), J.G. observa:

Yo hablo con mucha gente de acá, y a veces hasta me da pena que, por solamente creer que viene de Paraguay, no la aceptan y ya hasta se predisponen mal y lo consideran horrible. (...) Y es un manjar. Si no les digo que es de Paraguay, y les digo que es una comida árabe, por ejemplo...

También L.V. registra este prejuicio respecto de ‘lo paraguayo’. Consultada sobre si en la Argentina se sintió discriminada, señala:

En lo personal, no me sentí rechazada. Por ahí sí mi familia. Mi mamá siempre es como que... Los vecinos: “Sí, estos paraguayos...” Como que lo toman al paraguayo... es decir, bueno, como despectivamente.

No obstante este reconocimiento, en un pasaje de la entrevista se percibe en L.V. cierta vacilación al momento de designar a los migrantes pertenecientes a la comunidad paraguaya. Como si dudara, quizá, en utilizar la estigmatizada⁸ denominación de *paraguayos*:

Tengo mi tío, que vive acá. Y mis tíos, que la mayoría viven allá por Solano (que es una zona muy poblada de... de personas de... de paraguayos que viven ahí).

Por otro lado, es interesante observar el particular modo en que opera, en las respuestas de L.V., el discurso latinoamericanista que hoy procura revalorizar la diversidad:

Lo que hoy se les dice “pueblos originarios”, yo vivía muy cerca de esa gente. Ellos eran nuestros vecinos. Pero el guaraní *guaraní*, en sí, lo hablaban ellos. Había palabras que nosotros no entendíamos el significado. Porque el guaraní *guaraní* proviene de ellos.

⁸ Erving Goffman (1998) señala que la noción de estigma define la “situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social”, puesto que se la utiliza “para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador” (cf. Bibliografía)



Varios fenómenos de este pasaje merecen nuestra atención. En primer lugar, su riqueza enunciativa (“esa gente”, “ellos”, “nosotros”), sobre la que acaso luego convenga detenerse. Por otro lado, la pervivencia de la concepción purista que lleva a distinguir el (impuro) guaraní que habla L.V. del “guaraní *guaraní*”.

Semejante es el enfoque de R.E., una consultante que afirma que el guaraní “verdadero” es el de los indios. En cambio, según su percepción, lo que se habla en la calle es una “mezcla” de español y guaraní. En este sentido, en la calle se habla *mal* el guaraní. Desde esta perspectiva, los procesos de hibridación lingüística (la “mezcla”) son concebidos como incorrección.

Finalmente, en el citado pasaje de la entrevista a L.V. se observa cierta ‘distancia’ para la utilización de una categoría que, de hecho, no se enuncia desde la propia voz: “lo que hoy se les dice ‘pueblos originarios’.” En una línea de reflexión afín, L.V. afirma: “Me parece que está muy bueno *esto de la diversidad*”, como quien emplea una categoría con la que se está empezando a familiarizar (“la diversidad”) y que, consecuentemente, emplea todavía con cierto respeto y visible distancia.

A propósito de “la construcción discursiva de la diversidad regional”, Barrios [2008] analiza la pervivencia de las concepciones puristas sobre la lengua en zonas fronterizas del Uruguay. De tal modo se detiene en las distintas representaciones y valoraciones que generan los dialectos portugueses, desde su consideración como “un estigma a eliminar” hasta su “aún tímida apreciación como patrimonio que debe ser protegido y culturalmente reivindicado” (Barrios 2008: 79 y Ss.).

Diríase que esa “tímida apreciación” de una variante lingüística como patrimonio se advierte, de algún modo, en la citada afirmación de L.V.: “Me parece muy bueno *esto de la diversidad*”. En este sentido, asistimos allí al reconocimiento de una categoría construida y promulgada por fuera de las decisiones y acciones propias de los hablantes.

Esta suerte de ‘lejanía’ puede ser inscripta en el marco de cierta traslación en las representaciones sociales que conduce del modelo de la diversidad entendida como “problema” (lo que la mantendría adscripta al paradigma asimilacionista) a la concepción que la reconoce en tanto patrimonio y recurso cultural (Ramos, 2008).

5.4.2. *Lengua y sociedad receptora*

Podríamos decir que se advierte en J.G. cierta aparente aceptación del modo en que la cultura migrante no se incorpora o integra a la cultura receptora. Retomemos palabras citadas más arriba, y amplíemos los dichos de J.G.:



Y ahora lo vivo como algo lindo. Entonces trato de mostrarles a mis hijos. Si bien *ellos viven en esta sociedad*, trato de mostrarles cómo era mi cultura.

¿Qué es lo que define o caracteriza a “esta sociedad” como para que, *a pesar de* vivir en ella, se pueda —o no— conocer otras culturas? Parecería haber cierta velada validación de que “esta sociedad” es una entidad cerrada sobre sí.

Las maestras le pedían a J.G., cuando niño, que no hablara guaraní. A L.V., para ser maestra, le piden que ‘disimule’ su tonada. Parecen elocuentes las dificultades de la educación formal para contemplar la diversidad lingüística. L.V. incluso advierte que, en el profesorado, recién en cuarto año las maestras reciben lo que podríamos llamar cierta ‘formación para la diversidad’, lo que evidencia que —si bien en marcha— no se conquista ‘de la noche a la mañana’ el proyecto de una educación ya no “centrada en el objetivo de lograr la homogeneidad lingüística”, ya no tan “desconocedora de la realidad pluricultural y multilingüística que caracteriza las aulas de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense” (Speranza y Albuquerque Chacon 2013).

Un ejemplo de este proceso en marcha nos lo suministra la consultante R.M., docente de la educación media, quien reconoce que es necesario que se valoren las lenguas indígenas porque forman parte de nuestra identidad. Sin embargo, cuando el entrevistador le pregunta cómo promover esa valoración en el aula, la consultante manifiesta no disponer de estrategias muy claras y específicas.

Si nos retrotraemos generacionalmente —y a partir del testimonio de J.G.—, estas dificultades se conservan y, a la vez, se nutren de otros ingredientes aún más ‘inquietantes’:

...ella [mi mamá] me contaba que, en la escuela, le obligaban a hablar castellano. Les pegaban si no hablaban español.

Junto con una —demasiado elocuente— manifestación de los “episodios de censura lingüística” a los que aluden Speranza y Albuquerque Chacon (2013), asimismo encontramos a continuación de esta declaración cierta interesante atribución de ‘artificialidad’ a propósito del ámbito escolar. Respecto de dicha ‘imposición’ en la escuela, J.G. amplía:

Y salían de ahí y hablaban guaraní. O sea que los padres de ellos hablaban guaraní, directamente. *Lo normal era el guaraní, y en la escuela el castellano.*



Desde esta perspectiva, la escuela atenta contra “lo normal”. Lo que J.G. considera “lo normal” se opone —paradoja pedagógica— a la normalización escolar. En tal sentido, se corroboraría de este modo lo observado por Speranza y Albuquerque Chacon (2013) en referencia a los “espacios de escolarización”, respecto de los cuales las autoras señalan:

...se verifica una ausencia de estrategias relacionadas con el abordaje de la interculturalidad como realidad que comprende a los sujetos inmersos en la realidad de la Ciudad y el Conurbano bonaerense (Speranza y Albuquerque Chacon 2013: 57)

De esta ausencia de estrategias ofrece elocuente testimonio la consultante R.A., hija de paraguayos escolarizada en la Argentina, quien observa que su maestra de primer grado le advertía que *hablaba mal*, por lo que tuvo que repetir el año. De hecho, estas notables dificultades pedagógicas para contemplar la diversidad quedaban institucionalizadas en el boletín de calificaciones de R.A., en donde la maestra asentaba como “errores” las que no eran sino características de la variedad mediante la cual se comunicaba la niña que fue la consultante.

No obstante, es oportuno destacar que, en el caso de R.A., lo que pudo haber sido traumática experiencia infantil fue transformado en una vocación de saludable espíritu transformador: la consultante señala que, en su recorrido de vida, se dedicó a la docencia para trabajar específicamente en el primer grado de la escolaridad inicial, y así contribuir a que otros niños no atravesaran el mismo proceso de estigmatización.

Destaquemos, por otro lado, que los procesos de normalización escolar adoptan particular relieve en la experiencia que transmite L.V. sobre su formación docente:

...cuando empecé el profesorado, yo seguía hablando con mi mamá. Y hablaba mucho guaraní. Y... bueno, al dar los finales que tenía que dar, un par de profesores (...) me hicieron el comentario sobre cierto acento que tenía, y que tenga cuidado por ahí de no practicarlo acá, porque pensar tengo que ir al aula, y la forma en que voy a hablar... *A mí no se me hacía que hablaba mal*. Y nunca nadie me lo había marcado. Fueron dos personas en todos los años que estoy acá.

Que tenga cuidado. Que no hable. Ramos (2008) cita un artículo escrito por el periodista Freddy Fernández, quien a propósito de los procesos de estigmatización a que eran sometidos “quienes hablaban con el característico acento fronterizo”, señala:

Esta definición peyorativa llevaba a que los muchachos nacidos en la frontera con Brasil *hablaran lo mínimo posible* [subrayado nuestro].



Obsérvese que, en cierta medida, L.V. reproduce la concepción normativa de la lengua cuando confiesa: “A mí no se me hacía que *hablaba mal*”. De tal modo, ya no opera allí el nivel de estigmatización que acarrea el no hablar la lengua estándar, sino el que determina no *hablarla correctamente* (Ramos, 2008).

Más aún, diríase que el elemento lingüístico de incorrección más fuertemente asentado en su representación se focaliza, en particular, en el acento (o “tonada”):

Yo, tonada, es muy poca la gente que me dice: “Se te nota la tonada”.
Estoy desde los nueve años, acá. Es como que... Por ahí puede ser
algunas palabras que... bueno, no las pronuncio bien, tal vez. No sé.

Asimismo podría rastrearse hasta qué punto estas declaraciones de L.V. (esta recurrente apelación al comentario purista, que Ramos advierte incluso en los teóricos que promueven la diversidad lingüística) no evidencian el modo en que, en ocasiones, la mirada normativa arraiga en los depositarios de dicha mirada.

Por cierto, esta ‘aceptación’ de la mirada normativa también se extiende a distinto tipo de discursos estigmatizantes. En referencia a la construcción del inmigrante como Otro en el marco del discurso periodístico televisivo, por ejemplo, Farré (2004: 21) señala que “el propio inmigrante (...) se ve representado y asume — ‘cree’— en lo que le dicen que es”. Esto es: en ocasiones el inmigrante acepta, valida, incorpora la mirada estigmatizada que se construye sobre él.

La incidencia de los discursos estigmatizantes sobre la subjetividad de los individuos estigmatizados asimismo es analizada por Arias (2014), quien destaca el eventual carácter performativo del relato noticioso sobre ‘la inseguridad’ mediante el cual se criminaliza a los jóvenes de escasos recursos: “¿Qué tipo de dominio sobre sus ‘efectos’ asiste al periodismo televisivo para que resulte plausible esperar que el individuo en cuestión no retome el discurso estigmatizante que se le destina y, más aún, proceda a validarlo?”. De tal modo, al analizar la representación mediática construida alrededor de la presunta “peligrosidad del individuo marginal(izado)”, Arias sostiene que “en su declarado afán de combatirla, el discurso noticioso sobre ‘la inseguridad’ no se cuida de no alimentarla.” (Arias 2014: 94).

En este sentido, muy sugestiva resulta la expresión que utiliza L.V. para dar cuenta de la ‘recomendación’ didáctica que se le formulara. Tras haber señalado que “A mí no se me hacía que hablaba mal, y nunca nadie me lo había marcado”, L.V. agrega que fue el profesor de “Prácticas del lenguaje” quien “*se dio cuenta* de que yo no era de acá”. El profesor *se dio cuenta* (expresión que, diríamos, más bien corrobora lo contrario: en verdad el profesor *no se da cuenta* de algo: del origen de sus alumnos, en este caso). Como si el ‘no ser de acá’ fuera algo que amerite ser ocultado, por



ejemplo. No en vano L.V. reconoce que, a partir de entonces, procuró hablar menos guaraní.

De hecho, aun durante la entrevista, la única reticencia de L.V. que cuesta doblegar es que diga algo en guaraní. Esta postura puede ser articulada con la de R.E., quien manifiesta un vínculo ambiguo y no especialmente afín para con la lengua en cuestión. Si en ciertos pasajes de la entrevista afirma que sabe o entiende algo de guaraní, en otros observa que no sabe, que no le enseñaron, que no recuerda y que el tema no le interesa mayormente.

5.5. Análisis lingüístico

En lo que corresponde a la etapa de análisis de la *variación lingüística*, hemos utilizado el corpus oral obtenido de las entrevistas realizadas. La metodología con la que trabajamos permite seleccionar tanto corpus de producción oral como escrita. Sin embargo, en esta oportunidad, hemos seleccionado los casos hallados en el corpus oral de sujetos en situación de contacto lingüístico. Dado el número de casos hallados, haremos un análisis cualitativo.

Las producciones de nuestros entrevistados muestran una significativa presencia de los siguientes usos:

a) Concordancia atípica de número

Ejemplo:

a.1. Y ese sábado, este..., como este que hay que ir a juntar leña. Los trabajos que se hacen en el campo *es* muy programado. O al menos, o al menos mi abuelo, hacía que fuera así.

(L.R. Contacto quichua-español)

b) Concordancia atípica de género

Ejemplo:

b.1. El agua, no había agua. Nosotros teníamos que esperar... como era un... el pueblito se llama Estación Lugones era una estación en donde se hacían muchos cambios muchos cambios de vías... Cambio de máquinas, de locomotoras. Nosotros, estee, por ahí ya cuando paraba un tren, ya corría, corría la voz en todo el pueblo que había parado el carguero, y todo carguero lleva en..., estanques de agua. Íbamos a buscar agua en..., abríamos los grifos de los cargueros: robábamos agua. Era robar agua. Robarle agua, era robar agua. Porque no teníamos autorización para sacarlo, pero sí como era tan *necesario*, teníamos que sacar el agua de algún coche, de los tanques esos eran tanques que iban para Saalta, por ahí...

(L.R. Contacto quichua-español)



c) Alternancia en el uso de los clíticos *le/lo-la*

Ejemplo:

c.1. Cuando llegaron ya a la ruta eh... ellos vieron que venía como un ternero, chiquito, y que se le acercaba a ellos y, bueno, el animal, el...ese ternero se metió debajo de las patas de los caballos y ellos *lo* quisieron, *le* querían, *le* tiraban rebencazos todos pero nunca *le* pudieron pegar. Pero, al mismo tiempo, el ternero iba con ellos...

(M.Y. Contacto quichua-español)

d) Ausencia del pronombre clítico

Ejemplo:

d.1. El 1º de agosto ellos no pueden pasar el día sin tomarse la caña con ruda. Hasta a los chiquitos, les dan. A los bebés les dan, eh. Ellos Ø consideran algo gravísimo: ese día no puede ser que no Ø tomen. Tienen que tomarØ, ese día. En ese sentido, yo considero que ellos ("ellos" digo porque ya no me siento parte de... así, de éstos; yo... me gusta, pero no me siento con la obligación de tomar caña con ruda 'sí o sí'. Si estoy, y está la posibilidad, tomo; pero ellos *tienen que* tomarØ). Para ellos es como un sacrilegio, no está bien. Ellos respetan la cultura, y me imagino que por eso se mantienen fuertes. Porque son conservadores de eso. Siguen conservando eso.

(J.G. Contacto guaraní-español)

e) Correlación temporal

Ejemplo:

e.1. Y a ella la curaban... en esta pieza que te estoy hablando donde estaba el santito, cerraban todas las puertas, las ventanas, no *querían* que nadie la *vea*, esas cosas que... gente de ignoraciaa, y nosotros con mi hermano, me acuerdo que la espiábamos por una vent... por un aujerito de la ventana y veíamos que tenía un aujero en la cara... Y a nosotros no nos, no nos avis..., no lo *queríamos* que *supiéramos* lo que tenía! Yo después de muchos años, cuando ya era más grande, le pregunté a mi mamá por //y bueno me contó mi mamá.

(L.R. Contacto quichua-español)

Los ejemplos exhibidos son algunos de los usos observados en el corpus recolectado. Estos usos no resultan exclusivos de los sujetos en situación de contacto lingüístico. En efecto, también se observan en los sujetos monolingües sin embargo, la mayor presencia de tales formas en la producción de los sujetos en situación de contacto de lenguas resulta un factor determinante a la hora de explicar estos



fenómenos. Las características de las lenguas de contacto se transforman en un elemento clave para analizar las producciones.

Presentamos a continuación un breve análisis cualitativo de lo que corresponde al estudio del uso alternante del Pretérito Imperfecto (PI) y del Presente (Pte) del Modo subjuntivo en emisiones cuyo verbo principal se encuentra en pasado (correlación temporal). Veamos el siguiente ejemplo perteneciente a uno de nuestros entrevistados en contacto con la lengua quichua:

e.2. Pero no *quería* que *supiéramos*, tampoco *quería* que *fuéramos* a los velorios.
O cuando veía gente que tenía alguna enfermedad grave, no *quería* que nos *expusiéramos*...
Por que inclusive los velorios a lo mejor teeee, lo los velorios eran largos.
Yo por ahí la embromaba a mi abuela, y le *decía* eeh que me *escriba* algo y no... sabía.

(L.R. Contacto quichua-español)

El problema arriba expuesto nos remite a la denominada *consecutio temporum* o relación de dependencia entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales que mantienen entre sí subordinación sintáctica.

De acuerdo con las gramáticas, las formas verbales como las que aparecen en los ejemplos sitúan la línea temporal en que ocurre el evento subordinado en relación con el tiempo en que ocurre el evento principal, lo cual da lugar a combinaciones de tiempos en las que se establecen distintas relaciones ya sea si el verbo principal pertenece a la esfera del presente o del pasado.

Como hemos mencionado en otra ocasión (Speranza 2014), las gramáticas de uso sostienen que el Modo Subjuntivo otorga a la acción contenida en la emisión un carácter de menor certidumbre sobre el contenido referencial de la misma a diferencia del Modo Indicativo (Gili Gaya, 1964:131-133).

La noción de certidumbre, según Achard (2000), se relaciona con la expresión de las conceptualizaciones que el individuo realiza de los acontecimientos sobre los cuales posee datos suministrados por varias fuentes (Achard, 2000:163). El Modo Subjuntivo aparece en emisiones que exponen acciones dudosas, posibles, necesarias o deseadas (Gili Gaya, 1964:133), es decir, acciones que indican un grado menor de certeza puesto que su aparición se encuentra relacionada a la mayor o menor oportunidad de realización otorgada por el hablante a los acontecimientos contenidos en la emisión.

Desde otra perspectiva (de Jonge, 2004), la presencia del Modo Subjuntivo en la emisión está dada no ya por la 'no aserción' que habitualmente se atribuye a este modo, sino por la relevancia contextual que adquiere su utilización como "alternativa" a la ocurrencia expresada por el verbo (de Jonge, 2004:207). La noción de



“alternativa” aquí propuesta implica “alternativa” al verbo, indicada en la forma del Modo Subjuntivo es decir, la posibilidad de acción expresada por el lexema verbal. La presencia del Modo Indicativo, en cambio, resulta una “aserción” respecto del contenido referencial expresado por el verbo con lo cual se excluye la posibilidad de cualquier “alternativa” posible.

Por otra parte, dado el carácter de menor certidumbre atribuido a las acciones verbales expresadas en Subjuntivo, las relaciones temporales resultan menos claras que en el Modo Indicativo (Gili Gaya, 1964:175). Los tiempos del Subjuntivo, entonces, aparecen fuertemente vinculados a sus contextos de aparición y a la evaluación que el sujeto realiza de los acontecimientos expresados en la emisión, como hemos dicho más arriba. Las gramáticas asignan al Presente una significación temporal equivalente al Presente y al Futuro del Modo Indicativo, mientras que, en la utilización del Pretérito Imperfecto, los límites temporales resultan menos claros aun; corresponde principalmente a la expresión del pasado y del futuro hipotético de Indicativo (Gili Gaya, 1964:177).

La noción de “alternativa” propuesta por de Jonge (2004) resulta consistente con las predicaciones de tiempo contenidas en las formas que conocemos como tiempos verbales del Modo Subjuntivo. Desde nuestra presunción, dentro de la menor certidumbre expresada por este modo, existe una diferencia entre el Presente y el Pretérito Imperfecto. En efecto, el Presente indica un grado de certidumbre mayor, de mayor posibilidad de ocurrencia de la acción contenida en el lexema verbal respecto del Pretérito Imperfecto que se encontraría en una escala de menor certeza y posibilidad aun. Es por ello que el uso variable de estos tiempos encuentra un campo fértil para la expresión de conceptualizaciones diferentes respecto de los eventos descritos en las emisiones en las que la información que se desea transmitir no resultaría de índole temporal.

En los ejemplos presentados en e.1. y e.2., se observan construcciones introducidas por verbos en pasado: *querer* y *decir*. En todos los casos en los que se utiliza el verbo *querer* aparece acompañado por una partícula de negación:

-no *querían* que nadie la *vea*, ...
- ... no lo *queríamos* que *supiéramos* lo que tenía!
- ... no *quería* que *supiéramos*, ...
- ... tampoco *quería* que *fuéramos* a los velorios.
- ... no *quería* que nos *expusiéramos*...

El único caso en que aparece otro verbo, el verbo *decir*, lo encontramos en una afirmación:

- ... le *decía* eeh que me *escriba* algo...



Dadas estas características podemos inferir, provisionalmente, que no se trata de una variación en la cual el contenido léxico del verbo introductorio resulte relevante. Una primera lectura podría sugerirnos que el verbo *querer* dada su fuerza ilocutiva podría favorecer la presencia del PI puesto que estaría expresando un deseo por lo que el enunciador toma distancia de la resolución del hecho con el selección del tiempo verbal dependiente dado su significado básico. Esta hipótesis no se verifica puesto que la primera emisión en la cual aparece el verbo *querer* encontramos el Pte.

Entonces, llevamos nuestra mirada hacia el contenido léxico de los verbos dependientes. Las formas en PI son: *saber, ir, exponerse*. Las formas en Pte. son: *ver y escribir*. En todos los casos, tanto aquellos en los que aparece el PI como aquellos en los que aparece el Pte., las acciones relatadas no se han realizado por lo cual esperaríamos que el enunciador seleccionara el PI como forma de acompañamiento, de distanciamiento que subraya el deseo o la verificación de la no realización de la acción comprometida en el evento descrito. Sin embargo, la selección del Pte. en “...no querían que nadie la vea, ...” y “... le decía eeh que me escriba algo y no... sabía” resulta una estrategia por la cual el enunciador opta por destacar posibles las acciones como más factuales dentro de la no factualidad que implica la construcción. Las acciones no han sido desarrolladas pero en el devenir del relato resultan la expresión de deseos más fuertes que la selección del tiempo verbal dependiente subraya como estrategia enunciativa: los niños intentan *ver* a la abuela enferma es decir, *saber*, percibir a través de los sentidos aquellos que desconocen pero intuyen. Los mayores “no querían que nadie la vea...” Por otra parte, el niño solicita a la abuela que *escriba* pero esto no puede suceder porque la abuela no saber escribir. En este caso, la presencia del Pte. pone énfasis en el deseo de realización de la acción que, a diferencia de los otros ejemplos, no posee las mismas consecuencias negativas vinculadas con la enfermedad y la muerte: “...le decía eeh que me escriba algo y no...sabía”.

El análisis efectuado nos permite aproximarnos a la conceptualización que los hablantes poseen de la escena representada: las acciones más relevantes aparecen en “primer plano” por medio de la selección del Pte. que funciona como un “actualizador” de los hechos, en este caso a través de una metáfora temporal. Por su parte, pasan a un “segundo plano” las acciones no deseadas, menos relevantes en un continuo de no deseo, con la colaboración que el PI realiza, dado su significado básico que lo hace propicio para, como en este caso, diferir a otro plano la presentación de determinados hechos. Esta aproximación cualitativa a los usos en variación expuestos acompaña lo sostenido por los autores consultados sobre el tema quienes refieren un uso *evidencial-reportativo* (Pfänder 2009:231) para esta variación.



6. *Sobre el proceso de investigación: grado de cumplimiento de los objetivos, dificultades encontradas y modificaciones producidas*

En relación con los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer los elementos constitutivos de la diversidad cultural en la población migrante de la zona de influencia de la UNM.
2. Estudiar las representaciones sociolingüísticas de las comunidades migrantes y receptoras sobre las distintas variedades y lenguas de origen que conviven en el Gran Buenos Aires.

Como hemos propuesto originalmente (*cf.* Proyecto, ítem 6: Metodología), constituyen nuestras unidades de análisis tres ámbitos de producción discursiva diferentes en los que nos hemos propuesto desarrollar el trabajo etnográfico: poblaciones escolares, organizaciones sociales pertenecientes a comunidades migrantes radicadas en la zona y medios de comunicación zonales en los que participan comunidades migrantes.

Como hemos señalado más arriba, para relevar información general sobre las comunidades migrantes en el Partido de Moreno, hemos establecido contacto con algunas dependencias municipales y consultantes particulares. El objetivo ha sido acceder a la información oficial relacionada con el tema que nos ocupa y establecer la vinculación necesaria con los miembros de los grupos implicados. Esta tarea se ha desarrollado, en parte, con dificultades tanto por el acceso a la información como por la reticencia de algunos miembros de los distintos grupos a mantener contacto con el equipo de investigación. Entendemos que para resolver estas dificultades es necesario un trabajo de campo más prolongado que excedería el cronograma de la presente investigación.

De manera individual, los integrantes del equipo hemos establecido contacto con distintos miembros de la comunidad pertenecientes a familias migrantes radicadas en la zona. En la etapa previa a la obtención de los datos, hemos diseñado los instrumentos con los que hemos desarrollado el trabajo (*cf.* 4. Metodología).

En lo que corresponde al relevamiento de las instituciones escolares, hemos trabajado con 5 escuelas del Partido de Moreno. Si bien el planteo original ha sido trabajar con solo 2 escuelas, la dinámica de la investigación nos llevó a diversificar la muestra. Dificultades en la profundización del trabajo en las instituciones hizo que releváramos información en otras instituciones.



Con respecto al cumplimiento de los siguientes objetivos:

3. Analizar las producciones discursivas de sujetos en situación de contacto lingüístico con el fin de configurar las variedades de español producto de dicha situación.
4. Explicar los procesos de transferencia en el discurso de sujetos en situación de contacto lingüístico en los distintos niveles de producción discursiva.
5. Relacionar los procesos de transferencia analizados con las características de la variedad monolingüe del español de la zona.

A partir de los datos obtenidos en las etapas anteriores, hemos procedido al análisis de las transferencias lingüísticas observadas en las producciones de los sujetos consultados. En esta oportunidad, solo hemos realizado un análisis cualitativo ya que el número de emisiones obtenidas no ha sido suficiente para realizar un análisis cuantitativo. Entendemos que esta dificultad se halla vinculada directamente con el tiempo de obtención de la muestra.

Dentro de las dificultades que se han presentado a lo largo del trabajo, podemos mencionar el acceso a la información en general y algunos inconvenientes en el desarrollo del trabajo de campo (p.e. acceso a las instituciones, obtención de los datos, entre otros).

Con respecto a las modificaciones producidas, podemos mencionar la diversificación de las unidades de análisis a partir de los inconvenientes citados en la obtención de los datos. Además, hemos incorporado un nuevo integrante al grupo de investigación propuesto inicialmente: un antropólogo investigador externo. Esta modificación ha resultado productiva ya que hemos contado con un miembro más para la recolección de los datos y el posterior análisis de los mismos así como una visión disciplinar específica, sobre todo en el desarrollo del relevamiento etnográfico del proyecto.



7. Conclusiones

Los resultados que hemos obtenido ofrecen un panorama de la presencia de la diversidad cultural y lingüística en la localidad de Moreno y áreas de influencia de la UNM producto del impacto que implican las migraciones tanto de países limítrofes como de distintas provincias de nuestro propio país. Dichos resultados amplían los ya obtenidos en investigaciones anteriores (Speranza 2005, 2011; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012).

En lo que respecta a las representaciones sociales sobre la lengua, el análisis de las entrevistas muestra de qué manera los distintos grupos utilizan la lengua de origen, quiénes son los actores involucrados y cuáles son las valoraciones que subyacen sobre las lenguas con las cuales los sujetos se hallan en contacto. En términos generales, la presencia de la lengua minoritaria se expresa con mayor vitalidad –frecuencia de intercambios, grado de inserción en distintos eventos y grupos sociales, sostenimiento de redes comunitarias de origen– entre los miembros de las generaciones mayores quienes, en gran parte, han protagonizado el proceso migratorio. Las generaciones posteriores a la migración participan de manera diferente, especialmente por influencia de la escuela en su preferencia por el monolingüismo. El mantenimiento de los lazos lingüísticos fortalece el resto de los lazos identitarios que tienen desarrollo dentro de las comunidades a las que pertenecen a través de otras actividades culturales.

Por su parte, en lo que se refiere a los estudios de variación lingüística, nos interesa subrayar la contribución que estos fenómenos realizan a los estudios de la gramática en uso y, en lo que respecta a las situaciones de contacto de lenguas, intentamos aportar elementos para la descripción y explicación de las variedades del español que conviven en las grandes ciudades como es el caso del Conurbano bonaerense, en particular en esta investigación, el caso del Partido de Moreno.

Como hemos dicho, los estudios microsintácticos de distintas variedades de una misma lengua constituyen un aporte a la comprensión de la gramática ligada al uso. Una aproximación a los fenómenos de variación lingüística nos ofrece herramientas para explicar los usos hallados en el lenguaje, tal como aparecen en las distintas situaciones comunicativas reales.

Cuando la frecuencia de uso observada se relaciona, como en los casos hallados, con un grupo de hablantes determinado se transforma en una herramienta fundamental para explicar los procesos de conformación de las diferentes variedades dialectales. En este sentido, la distribución de las formas resulta una expresión clara de la perspectiva que adopta el hablante en relación con sus necesidades



comunicativas y con el perfilamiento que realiza del evento en los contextos en los que la variación aparece.

Entendemos que reconocer los modos de comunicación creados a partir del reconocimiento de las formas particulares de intercambio lingüístico, formas enmarcadas en las dimensiones analizadas, amplía nuestro horizonte cultural, repara viejas arbitrariedades y prejuicios hacia las lenguas minorizadas y resulta una línea seguir para re-pensarnos como sociedad latinoamericana.

8. Bibliografía consultada

ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1989. "L'étude expérimentale des représentations sociales" En: JODELET, DENISE (DIR.) *Les représentations sociales*. París, Presses Universitaires de France.

ACHARD, MICHEL. 2000. "Selección de modo en construcciones oracionales de complemento" En: MALDONADO, RICARDO (ED.), RESLA, *Estudios cognoscitivos del Español*. Asociación Española de Lingüística Aplicada.

ARIAS, MARCELO. 2014. *La noticia televisiva: resplandor de un discurso inquietante*. Buenos Aires: Biblos.

BARRIOS, GRACIELA. 2008. "Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: Español, Portugués y Portuñol fronterizos" En: DERMEVAL DA HORA E RUBENS MARQUES DE LUCENA (ORGS.) *Política lingüística na América Latina*, João Pessoa, Idéia/Editora Universitária.

BEIN, ROBERTO. 1999. "Estudios glotopolíticos y articulación social". En: *Actas del Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América Latina*. Universidad de Buenos Aires, pp. 103-110.

BIGOT, MARGOT Y VÁZQUEZ, HÉCTOR. 1999. "La convergencia lingüístico-cultural en la construcción de los procesos identitarios de los indígenas tobas asentados en Empalme Graneros (Rosario). En: *Actas del Congreso Internacional Políticas Lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires 26 al 29 de noviembre de 1997, pp. 111-124.

BUTLER, CHRISTOPHER. 1985. *Statistics in Linguistics*. Basil Blackwell. Oxford.

COHEN, NÉSTOR. 2012. "Aportes para la implementación de un programa de facilitación para la integración de la población extranjera a la sociedad y cultura nacional" En:



Griffa, Norberto L. (Comp.) *Las migraciones actuales en Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 2007. MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR. Anexo II: "Sujetos en diálogo intercultural". DGCyE, Provincia de Buenos Aires. En: www.abc.gov.ar.

DORIAN, N. 1982. "Defining the speech community to include its working margins". En: Romaine, S., (Ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres, Edward Arnold.

DURANTI, ALESSANDRO. 1992. "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis". En: *Panorama de la Lingüística Moderna. Tomo IV El lenguaje: contexto socio-cultural*, Newmeyer, F. (Comp.), Madrid. Ed. Visor, pp. 253-274.

—. 2000. *Antropología lingüística*. Cambridge. Cambridge University Press.

FARRÉ, M. 2004. *El noticiero como mundo posible: estrategias ficcionales en la información audiovisual*. Buenos Aires: La Crujía.

FERNÁNDEZ, GUILLERMO. 2008. *Interculturalidad en la escuela media: la alternancia preposicional como estrategia discursiva en sujetos en situación de contacto quichua/quechua-español*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González".

FRÜM, JORGE R. 1996. *Estadística básica elemental*. Buenos Aires. Ed. Jaxco.

GARCÍA, ERICA C. 1995. "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas". En: *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Klaus Zimmermann (ed.), Vervuert. Iberoamericana. Madrid, pp. 51-72.

GILI GAYA, SAMUEL. 1964. *Curso superior de sintaxis española*. 9ª Edición. Barcelona, Ed. Vox.

GIROUX, H. 1993. *La y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Ed. Siglo XXI.



GODENZZI, JUAN CARLOS. 2007. "Ciudadanía intercultural y política de lenguas: perspectiva latinoamericana" En: *Signo & Seña, N° 18*, Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires: 19-37.

GOFFMAN, E. 1998. *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

GOROSITO KRAMER, 1998. "Identidad, cultura y nacionalidad" En: Ballardo, Rubens y Lacarrieu, Mónica (Comps.), *Globalización e identidad cultural*. Bs. As. Ed. CICCUS.

GUBER, ROSANA. 2006. *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma Editorial Buenos Aires.

HYMES, DELL. 1972. "Hacia Etnografías de la Comunicación" En: Garvin, P. y Lastra, Y. (Comp.), *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México. UNAM.

—. 1976. "La sociolingüística y la Etnografía del Habla" En: Ardener, E. *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

—. 2002. "Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social". En: *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Golluscio, L., (Comp.), Ed. EUDEBA, pp. 55-90.

JONGE, BOB DE. 2004. "The relevance of relevance in linguistic analysis. Spanish subjunctive mood" En: Contini-Morava, E., Kirsner, R. y Rodríguez Bachiller, B. (Eds.), *Cognitive and communicative approaches to linguistic analysis*. Vol. 51. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company: 206-218.

LONGA ROMERO, FANY. 2003. "Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüístico Taurepán" *Boletín de Lingüística* N°9, enero-julio 2003. Universidad Central de Venezuela.

MARTÍNEZ, ANGELITA. 2000. *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Universidad de Leiden, Holanda. Tesis de Doctorado, mayo de 2000.

—. 2009. "Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático" En: NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA (DIRECTORA), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Bs. As., Santiago Arcos editor: 259-286.



MARTÍNEZ, ANGELITA Y SPERANZA, ADRIANA. 2004. "El aporte de la etnopragmática a la práctica de aula en contextos de heterogeneidad lingüístico-cultural". En: *Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Publicación en CD.

—. 2009 "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? : Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque" En: *Revista LINGÜÍSTICA Vol. 21 N° 1, 2009*. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

MARTÍNEZ, ANGELITA (COORDINADORA), ADRIANA SPERANZA Y GUILLERMO FERNÁNDEZ. 2009. *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires. Ed. La Crujía.

MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO. 1990. *Metodología sociolingüística*. Madrid. Ed. Gredos.

PAGLIARO, MARCELO. 2012. "La diversidad cultural en la escuela" En: SPERANZA, ADRIANA (COORDINADORA); FERNÁNDEZ, GUILLERMO Y PAGLIARO, MARCELO. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.

PELLICER, DORA. 1988. "Las migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua". En: *Sociolingüística latinoamericana*, Rainer, Hamel, Lastra de Suárez, Yolanda y Muñoz Cruz, H., (Eds.), UNAM, pp. 147-169.

PFÄNDER, STEFAN. 2009. *Gramática Mestiza. Con referencia al Castellano de Cochabamba*. La Paz, Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos (IBLEL).

RIZZOLO, JULIETA. 2012. "Panorama de la migración internacional en la Argentina" En: Griffa, Norberto L. (Comp.) *Las migraciones actuales en Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF.

ROCKWELL, ELSIE. 2009. *La Experiencia Etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

ROMAINE, SUZANNE. 1996. *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona, Ed. Ariel.

SPERANZA, ADRIANA. 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*. IES "Dr. Joaquín V. González", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría, diciembre de 2005.



—. 2006. "Estrategias evidenciales en castellano: análisis de una variedad del castellano en contacto con el quechua". En: *Tópicos del Seminario. Volumen dedicado al Contacto lingüístico*. Universidad de Puebla. México.

—. 2010. "Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas" En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) 15*. Madrid, Iberoamericana/Vervuert: 89-105.

—. 2011. "*Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires*". Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

—. 2014. *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. Moreno, UNM Editora.

SPERANZA, ADRIANA Y DE ALBUQUERQUE CHACON, KAROLINE. 2013. "Poder y habla: una aproximación a las evaluaciones sociales sobre las lenguas" En: Arnoux, Elvira N. de y Roca, Pilar (Coords.) *Políticas Linguísticas em interface: documentos oficiais, práticas de ensino de leitura e tecnologias de comunicação*. Revista Prolíngua, Vol. 8 N° 1, 2013. Universidade Federal da Paraíba

SPERANZA, ADRIANA (COORDINADORA); FERNÁNDEZ, GUILLERMO Y PAGLIARO, MARCELO. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.



ANEXO 1
ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS

Escuela:

Localidad:

Registro Nº:

Curso:

Turno:

Edad:

Nacionalidad:

1. ¿Cómo está compuesta su familia? (Mencione solamente las personas con las que vive).....

.....

2. ¿Cuál es la nacionalidad de sus padres o tutores?

Madre:

Padre:

Otros adultos (abuelos o tutores):.....

3. En caso de ser argentinos, ¿de qué provincias provienen?

Madre:.....

Padre:

Otros adultos (abuelos o tutores):.....

4. En caso de ser extranjeros, ¿cuánto hace que viven aquí?.....

5. Si tiene familiares en otra provincia o país, ¿en cuál o cuáles?.....

.....

.....

6. ¿Los visita? ¿Con qué frecuencia?.....

7. Además del castellano, ¿se habla otra lengua en su casa?

¿Cuál?.....

8. Si se habla otra lengua en su casa:

• ¿En qué lengua habla con sus padres o tutores?.....

• Y cuando era chico/chica, ¿en qué lengua le contaban cuentos/historias?.....

• ¿Todos hablan castellano en su casa?.....

• ¿Sus padres o tutores le hablan en las dos lenguas?.....

• Si prefieren alguna, ¿cuál es?.....

• ¿En qué lengua le hablan las otras personas que habitan la casa?.....

• ¿En qué lengua hablan entre sí?.....

• ¿Y con las visitas?.....

• Cuando realizan reuniones familiares o de amigos, ¿en qué lengua hablan?.....

En caso de que Ud. provenga de un país en el que no se habla el castellano, ¿cómo lo aprendió?.....

.....

¿Ud. habla esa otra lengua que hablan sus padres o tutores?.....

• Si no la habla, señale alguna de estas opciones según el desempeño que Ud. crea que tiene en dicha lengua:

O la entiende

O puede responder algunas frases

O puede reproducir palabras aisladas

O no habla pero puede traducir a otro lo que dicen

O otras



ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA: TÓPICOS CENTRALES

Registro N°:

ocupación:

Edad:

Lugar de origen:

Provincia:

Tiempo de residencia:

1. *Sobre el proceso de migración:*

- 1.a. ¿Cuándo migró?
- 1.b. ¿Desde dónde?
- 1.c. ¿Cómo fue la trayectoria?
- 1.d. ¿Por qué eligió este lugar?
- 1.e. ¿Con quién migró?

2. *Sobre los lazos culturales:*

- 2.a. ¿Mantiene vínculos con otros migrantes? ¿De qué tipo?
- 2.b. En su lugar de migración, ¿se realizan ceremonias como aquellas de las que participaba en su lugar de origen? ¿Cuáles?
- 2.c. Si posee familiares en su lugar de origen, ¿los visita? ¿Con qué frecuencia?

3. *Sobre la/s lengua/s de origen:*

- 3.a. ¿Habla otra lengua además del español? ¿Cuál?
- 3.b. Si habla otra lengua en su casa, ¿con quién/es utiliza la lengua de origen? ¿En qué situaciones?
- 3.c. ¿Sus padres o tutores le hablaban en las dos lenguas? Si preferían alguna, ¿cuál? ¿En qué lengua le hablaban las otras personas que habitaban la casa? ¿En qué lengua hablan entre sí? ¿Y con las visitas?
- 3.d. Cuando realizan reuniones familiares o de amigos, ¿en qué lengua hablan?
- 3.e. Si posee hijos, ¿les transmite su lengua de origen?
- 3.f. ¿Conoce relatos tradicionales en su lengua de origen? ¿Puede reproducir alguno de esos relatos?
- 3.g. ¿Transmite estos conocimientos a sus hijos? ¿Les cuenta los relatos que conoce?

4. *Relatos tradicionales:* (se solicita al entrevistado que construya un relato a partir de las siguientes propuestas u otras que pudieran surgir de la conversación)

- 4.a. Sobre el proceso de migración
- 4.b. Relatos tradicionales (leyendas, mitos, casos, etc.)
- 4.c. Anécdotas personales o escolares vinculadas con su conocimiento de otra lengua.

5. *Sobre el proceso de escolarización:*

- 5.a. ¿Cómo fue su incorporación a la escuela?
- 5.b. ¿Cómo fue la reacción de los maestros en relación con la lengua de origen?
- 5.c. ¿Cuáles fueron las reacciones de sus compañeros?
- 5.e. ¿Cómo evalúa el conocimiento que Ud. posee sobre otra lengua para el aprendizaje del español?

6. *Para entrevistados estudiantes de carreras docentes:*

- 6.a. El tema del multilingüismo o diversidad lingüística, ¿surgió durante su formación? ¿Cómo?
- 6.b. ¿Sus docentes manifestaron alguna posición sobre el tema?
- 6.c. ¿Qué evaluación tiene Ud. sobre el tema y la enseñanza de la lengua?



Producción del proyecto:

- **Artículos de Revista** (Autores, Título de la Revista, Título del Artículo, Páginas, Volumen, Año de Edición, Referato: Sí/No).

Autores: Speranza, Adriana y Alburquerque Chacon, Karoline

Título de la Revista: *Prolíngua* (ARNOUX, ELVIRA N. DE Y ROCA, PILAR (COORDS.) *Políticas Linguísticas em interface: documentos oficiais, práticas de ensino de leitura e tecnologias de comunicação*, Universidade Federal da Paraíba, Brasil)

Título del Artículo: "Poder y habla: una aproximación a las evaluaciones sociales sobre las lenguas"

Páginas: 49-62

Volumen: Vol. 8 N° 1

Año de Edición: 2013

Referato: Sí

ISSN 1983-9979.

Autor: Arias, Marcelo.

Título de la Revista: *Hologramática* (FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA)

Título del Artículo: "Golpe de Estado en Honduras: perspectiva del diario argentino *La Nación*"

Páginas: 117-135

Volumen: Año VII, N° 14, V2.

Año de Edición: 2011

Referato: Sí

ISSN 1668-5024.

- **Libros** (Autores, Título, Editorial, Editor/Compilador, Ciudad de Edición, País de Edición, Páginas, Tomo, Año de Edición, ISBN, Referato: Sí/No).

Autores: MARTÍNEZ, ANGELITA Y SPERANZA, ADRIANA (EDITORAS)

Título: *Volúmenes temáticos de la SAL: Rumbos Sociolingüísticos*

Editorial: FFyL-UNCuyo y Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)

Ciudad de edición: Mendoza

País de edición: Argentina

Año de Edición: 2014.



ISBN 978-950-774-231-6

Autor: Arias, Marcelo.

Título: *La noticia televisiva: resplandor de un discurso inquietante*

Editorial: Biblos

Ciudad de edición: Buenos Aires.

País de edición: Argentina.

Año de Edición: 2014.

- **Capítulos de Libro** (Autores, Título del Libro, Editorial, Editor/Compilador, Ciudad de Edición, País de Edición, Título del Capítulo, Páginas del Capítulo, Tomo, Año de Edición, ISBN, Referato: Si/No).

Autores: D'Agostino, Mariana.

Título del libro: *Lingüística amerindia. Contribuciones y perspectivas*

Editorial: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Colección Nuestra América

Editor/Compilador: Fernández Garay, Ana; Censabella, Marisa y Malvestitti, Marisa

Ciudad de Edición: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

País de Edición: Argentina

Título del Capítulo: "Estrategias etnoprágmatas en relatos orales del NOA argentino: el caso de las concordancias de género"

Páginas del Capítulo: 163-176

Año de Edición: 2013

ISBN: 978-987-1785-86-5

Referato: Sí

Autores: Speranza, Adriana.

Título del libro: *Lingüística amerindia. Contribuciones y perspectivas*

Editorial: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Colección Nuestra América

Editor/Compilador: Fernández Garay, Ana; Censabella, Marisa y Malvestitti, Marisa

Ciudad de Edición: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

País de Edición: Argentina

Título del Capítulo: "El problema del conocimiento: el uso variable de verbos epistémicos bajo la influencia de la lengua guaraní"

Páginas del Capítulo: 249-260

Año de Edición: 2013



ISBN: 978-987-1785-86-5

Referato: Sí

Autores: Speranza, Adriana.

Título del libro: *Del español y el portugués: lenguas, discurso y enseñanza*

Editorial: Editora UFPB

Editor/Compilador: ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX Y PILAR ROCA (EDS.)

Ciudad de Edición: João Pessoa

País de Edición: Brasil

Título del Capítulo: “Variación lingüística, gramática y enseñanza de lenguas”

Páginas del Capítulo: 225-250

Año de Edición: 2013

ISBN: 978-85-237-0826-9

Referato: Sí

Autores: Speranza, Adriana.

Título del libro: *Volúmenes temáticos de la SAL: Rumbos Sociolingüísticos*

Editorial: FFyL-UNCuyo y Sociedad Argentina de Lingüística (SAL) Editor/Compilador: MARTÍNEZ, ANGELITA Y SPERANZA, ADRIANA (EDITORAS)

Ciudad de Edición: Mendoza

País de Edición: Argentina

Título del Capítulo: “Estrategias evidenciales en el Español Rioplatense: una aproximación desde la variación lingüística”

Páginas del Capítulo: 131-141

Año de Edición: 2013

ISBN: 978-950-774-231-6

Referato: Sí

Autores: Speranza, Adriana.

Título del libro: *Actas del I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica*

Editorial: Universidad Nacional de La Plata

Editor/Compilador: MARTÍNEZ, ANGELITA Y SPERANZA, ADRIANA (EDS.)

Ciudad de Edición: La Plata

País de Edición: Argentina

Título del Capítulo: “Migración y representaciones lingüísticas. Algunas reflexiones sobre lenguas y variedades en contacto en el Gran Buenos Aires”



Páginas del Capítulo: 249-260

Año de Edición: 2014

ISSN: 2344-9071

Referato: Sí

- **Jornadas y Congresos** (Autores, Nombre del Evento, Carácter del Evento: Nacional/Internacional, Fecha del Evento: Desde – Hasta, Ciudad del Evento, País del Evento, Título de la Presentación).

Autores: Speranza, Adriana

Nombre del Evento: *II CIPLOM- II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*

Carácter del evento: Internacional.

Fecha del Evento: 6 al 10 de mayo de 2013

Ciudad del Evento: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

País del Evento: Argentina

Título de la Presentación: *“Una aproximación a la enseñanza de la variación lingüística desde algunas variedades del español en contacto con lenguas americanas”* Taller desarrollado en la jornada pre congreso “Interculturalidad y contacto de lenguas”

Autores: Martínez, Angelita, Speranza, Adriana y Fernández, Guillermo

Nombre del Evento: *II CIPLOM- II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*

Carácter del evento: Internacional.

Fecha del Evento: 6 al 10 de mayo de 2013

Ciudad del Evento: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

País del Evento: Argentina

Título de la presentación: *“Diversidad lingüística y enseñanza de la lengua”*

Autores: Martínez, Angelita y Speranza, Adriana

Nombre del Evento: *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas – ELIA*

Carácter del Evento: Internacional

Fecha del Evento: 15 al 17 de mayo de 2013

Ciudad del Evento: San Carlos de Bariloche

País del Evento: Argentina

Título de la presentación: *“Variación lingüística y contacto de lenguas: hacia la interpretación de los procesos cognitivos implicados”*



Autores: Pagliaro, Marcelo; Barrios, Héctor; González, Maira y Speranza, Adriana

Nombre del Evento: *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y I de Crítica Genética "Las lenguas del archivo"*

Carácter del Evento: Internacional

Fecha del Evento: 7 al 9 de agosto de 2013

Ciudad del Evento: La Plata

País del Evento: Argentina

Título de la presentación: *"Interculturalidad y contacto lingüístico: implicancias en la Educación Media"*

Autores: Mariana D' Agostino

Nombre del Evento: V Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva

Carácter del evento: Nacional.

Fecha del Evento: 4 y 5 de noviembre de 2013

Ciudad del Evento: Santa Fe

País del Evento: Argentina

Título de la Presentación: *"Tensionar la lengua. Variación en la concordancia de género: el caso de los pronombres uno/una"*

- **Publicaciones Electrónicas** (Autores, Especificar tipo de Producción, Título de la Página, Editorial, Editor/Compilador, Ciudad de Edición, País de Edición, Link: URL, Año de Edición).
- **Medios Audiovisuales** (Autores, Especificar tipo de Producción, Título, Editorial, Editor/Compilador, Ciudad de Edición, País de Edición, Año de Edición)
- **Patentes** (Titulares, Denominación del Artículo patentado, N° de Registro de Patente, Ciudad de Registro, País de Registro, Año, Actualmente en Uso: Si/No, breve descripción del artículo patentado).
- **Transferencias**

Mariana D'Agostino realiza acciones de capacitación como integrante del equipo de Lengua y Literatura (Nivel Medio) de la Escuela de Capacitación Docente (CePA), Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- **Otros**

Organización de eventos científicos:



Miembro del Comité Científico de la *II Jornada Académica de la Maestría en Lingüística "Rutas de la lingüística en la Argentina"*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 21 de octubre de 2013.

Miembro del Comité Científico de las *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y I de Crítica Genética "Las lenguas del archivo"* La Plata, 7 al 9 de agosto de 2013.

Coordinadora (en colaboración con Angelita Martínez) del Simposio: *"Variedades lingüísticas: conformación y archivo de corpus"* en el marco de las *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y I de Crítica Genética "Las lenguas del archivo"* La Plata, 7 al 9 de agosto de 2013.

Coordinadora (en colaboración con Angelita Martínez) del Simposio: *"El contacto del español con lenguas indígenas en América"* en el marco del *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas - ELIA*, Universidad Nacional de Río Negro. San Carlos de Bariloche, 15 al 17 de mayo de 2013.

Coordinadora (en colaboración con Angelita Martínez) de la **Mesa coordinada:** *Subsede Cátedra UNESCO, Universidad Nacional de La Plata "Interculturalidad"* en el marco del *II CIPLM - II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina, 6 al 10 de mayo de 2013.

Coordinadora (en colaboración con Elvira N. de Arnoux) de la **Mesa coordinada:** *"Las Ciencias del Lenguaje en la formación docente de posgrado" A 25 años de la creación de la Maestría en Ciencias del Lenguaje* en el marco del *II CIPLM - II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina, 6 al 10 de mayo de 2013.

Integrante del Comité Organizador del *II CIPLM - II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina, 6 al 10 de mayo de 2013.



Firma y aclaración
del director del proyecto.

Reseña de la investigación y resultados:

Introducción: los movimientos migratorios atraviesan la historia de nuestro país desde sus inicios. El conjunto social ha adquirido características que, a través del tiempo, han dado cuenta de las modificaciones producidas en el interior de los propios procesos migratorios. Desde fines del siglo X IX se advierte una profunda preocupación por la incidencia de la dinámica social en el espacio lingüístico. La situación actual muestra una realidad semejante con componentes diferentes. Desde la década de 1930 las zonas urbanas reciben a pobladores de distintas regiones del país, a los que se suman los inmigrantes de países limítrofes.

Desde la teoría lingüística, la noción de comunidad como conglomerado homogéneo y armónico aparece sometida a revisiones. Las sociedades modernas se muestran hoy lejos de esta imagen. La conformación de los grupos sociales se hace cada vez más compleja, los perfiles identitarios hacen lo propio, con lo cual el concepto de comunidad lingüística se amplía: sus límites ya no son una misma lengua o una misma variedad de lengua (Dorian 1982).

Esta es la realidad del Conurbano bonaerense en la que se observa la coexistencia de sujetos pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes; realidad que impone la necesidad de abordar la problemática del contacto lingüístico en función de la construcción de complejos entramados sociales en los que la multiplicidad de visiones de mundo, de concepciones de la realidad y de formas de abordarla, se expresa en una dimensión imposible de eludir.

En este artículo presentamos algunos resultados obtenidos en una investigación cuyo objetivo central fue conocer las características sociolingüísticas de la población perteneciente al área de influencia de la U N M y reconocer la importancia social de las migraciones en el Conurbano bonaerense en relación con la conformación de diferentes variedades de español como resultado de la convivencia de distintas lenguas.

El problema: el trabajo tiene como objetivo atender la problemática de la diversidad cultural y lingüística en el Partido de Moreno, en primer lugar, a través del estudio de la composición cultural y lingüística de la población a estudiar y de sus representaciones sociolingüísticas sobre las lenguas de origen, por medio de la etnografía como herramienta metodológica fundamental. En segundo lugar, por medio del análisis de corpus orales y escritos producidos por sujetos pertenecientes a distintos espacios sociales que se hallan en situación de contacto de lenguas. En particular, interesa analizar el comportamiento lingüístico de quienes se encuentran en contacto con las lenguas quechua y guaraní puesto que, como se ha observado en investigaciones anteriores (Martínez, Speranza y Fernández 2009; Speranza 2005, 2009, 2014; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012), integran el grupo más numeroso de individuos en contacto con otras lenguas en la zona.

El corpus: el corpus con el que hemos trabajado está constituido por 5 escuelas del Partido de Moreno: 4 escuelas secundarias y un CENS (escuela secundaria para jóvenes y adultos). En ellas, hemos encuestado a 225 alumnos¹. A partir de los datos obtenidos de las encuestas, hemos recogido producciones escritas de los estudiantes. Paralelamente, hemos realizado 13

¹ Las instituciones citadas son las siguientes: Escuela Secundaria Básica N° 27; Escuela de Educación Secundaria N° 5; Escuela Secundaria Básica N° 53; Escuela Secundaria N° 1 y CENS N° 451.

entrevistas. Entre los consultantes se encuentran 5 alumnos de las escuelas medias en las que hemos realizado el relevamiento; 1 una alumna del CENS; 4 estudiantes de nivel terciario y universitario; un trabajador no docente de una institución educativa de la zona; una maestra y una profesora de Lengua y Literatura. En todos los casos, los entrevistados han sido seleccionados por su pertenencia a grupos migrantes.

El arco teórico: nuestro trabajo se encuadra, como hemos mencionado, dentro de una perspectiva sociolingüística y sociocultural. Dentro de la perspectiva sociolingüística, el trabajo se enmarca dentro de los principios de la teoría de la variación morfosintáctica, más específicamente, el análisis de la variación según los postulados desarrollados por la Escuela de Columbia y la Etnopragmática.

En este marco teórico, la variación encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua. Es aquí donde se realiza el cruce entre la teoría lingüística y las situaciones de contacto de lenguas. Distintos trabajos han mostrado la pertinencia de este enfoque teórico para el análisis de dichas situaciones ya que la Etnopragmática se centra en la posibilidad de descubrir las estrategias por las cuales los individuos dan cuenta de su visión de la realidad a través del uso del lenguaje (García 1995; Martínez 2000; Martínez y Speranza 2009; Speranza 2014).

La presencia del contacto lingüístico se exterioriza a través de las particularidades en el uso del lenguaje que constituyen procesos por los cuales se pone de manifiesto el perfilamiento cognitivo que el individuo adopta de la escena representada, a partir de las características gramaticales de la lengua de contacto para lo cual el sujeto utiliza creativamente las potencialidades gramaticales, en nuestro caso, del español.

En este marco, nos hemos aproximado a las representaciones que los sujetos manifiestan sobre sus lenguas y variedades de origen. Para ello, hemos estudiado la relación de los sujetos con dichas lenguas a partir del análisis de la vitalidad que las lenguas y variedades de origen poseen en los distintos espacios de interacción social y lingüística (Hymes 1976,2002 [1986]).

Desde estos enfoques, la adquisición de la variedad estándar se transforma en un proceso que excede la escolarización, que posee implicancias sociales y que se construye a partir de los elementos que constituyen la historia cultural y lingüística del individuo. Así la variedad lingüística que cada sujeto conoce se transforma en materia prima con la cual trabajará para la apropiación de las otras variedades, en particular, de la variedad estándar, sin abandonar aquella que representa su identidad cultural y étnica (Romaine 1996).

Análisis de los datos:

1. Exploración etnográfica de las instituciones escolares consultadas

La exploración etnográfica se ha desarrollado a través de la implementación de encuestas a los alumnos de las escuelas medias en la que hemos realizado la investigación.

Los datos obtenidos nos permiten verificar que del total de alumnos encuestados el 10% corresponde a extranjeros. Sus países de procedencia son: Bolivia, Brasil, Paraguay y Perú. Alrededor del 30% integra familias migrantes procedentes de distintas provincias de nuestro país diferentes de la provincia de Buenos Aires. El grupo más importante en número lo constituyen alumnos pertenecientes a familias oriundas de Santiago del Estero, Corrientes, Misiones, Tucumán, Chaco y Formosa. Otro 20% está integrado por alumnos nacidos en la Argentina pero pertenecientes a familias inmigrantes provenientes de Bolivia, Brasil, Italia, Paraguay, Perú, Uruguay, entre los más numerosos.

A partir de esta indagación hemos establecido, en primer lugar y en términos generales, la pertenencia de los sujetos a las distintas comunidades de habla que conviven con el español en la zona del Conurbano bonaerense que nos ocupa. Las exploraciones han dado como resultado que del total de alumnos encuestados —225—, el 22% ha manifestado poseer algún nivel de contacto con otra lengua.

El 78% de los individuos que manifestaron conocer otra lengua, se halla en contacto con el guaraní; el 10% manifiesta contacto con la lengua quechua, en sus variedades boliviana y santiagueña. Otro 10% lo componen quienes están en contacto con el portugués y finalmente, el 2% de los consultados manifiesta contacto con el lituano.

La delimitación de los grupos lingüísticos, a partir de la manifestación del conocimiento de otra/s lengua/s expresado por los consultantes, resulta el factor del cual partimos para estudiar la relación de los sujetos con dichas lenguas.

Es por ello que hemos estudiado las situaciones de contacto de lenguas por medio de la propuesta de diferentes eventos comunicativos con el fin de determinar en qué lengua se llevan a cabo los mismos, quiénes intervienen, en qué ámbitos.

El interés por indagar acerca de la lengua en la que se desarrollan dichos eventos se centra en observar cuál es la vitalidad de la lengua de origen en el seno familiar, con especial énfasis en la familia nuclear y en las redes sociales más cercanas en las cuales se producen los intercambios en tales lenguas. Nos interesa especialmente analizar el comportamiento lingüístico intergeneracional es decir, observar la frecuencia y tipo de intercambios de los mayores —padres, abuelos, etc.— respecto de sus hijos, nietos, etc. La lengua de origen se utiliza con mayor frecuencia entre distintos miembros de la comunidad más allá de las redes familiares. Allí se observa cómo, en ambas lenguas de contacto, las relaciones que se establecen con miembros de la misma comunidad de habla —ya sean familiares o amigos— estimulan la utilización de la lengua de origen. Mediante ella los hablantes fortalecen los lazos culturales que los identifican como miembros de la comunidad y contribuyen a sostener su identidad.

En el mismo sentido, se observa cómo distintos miembros de la familia mantienen el uso de las lenguas en cuestión. Las respuestas obtenidas nos han permitido verificar que estos intercambios son más fluidos entre aquellos familiares comprendidos entre la primera y segunda generación (abuelos—padres).

Por su parte, la transmisión de la lengua de origen por parte de los progenitores hacia los hijos se manifiesta con una menor frecuencia de intercambios menor en relación con los eventos anteriores. De estos datos se infiere la paulatina distancia que los hablantes nativos ponen entre sus hijos y la lengua de origen.

Aquí aparecen factores que intervienen, entendemos, de manera determinante para el desarrollo de este tipo de intercambios. El relevamiento realizado ofrece elementos que apoyan la hipótesis acerca de la existencia de temores o prejuicios con respecto a desarrollar en el ámbito familiar la lengua materna, que es distinta a la lengua del lugar de migración. Esto produce una retracción en el empleo de la misma que se expresa a través de los datos obtenidos. El prestigio sociolingüístico de las lenguas en cuestión resulta un factor importante a considerar en relación con el comportamiento manifestado por los consultantes. Para estas familias, la lengua de mayor prestigio, en este caso el español, es un bien que posee un valor mayor al que poseen socialmente sus lenguas de origen. Esto pone de manifiesto representaciones sociolingüísticas compartidas (Bein 1999) que son transferidas a los hijos quienes las reproducen en sus propias representaciones hacia estas lenguas, y como consecuencia, hacia las culturas que ellas describen.

Del análisis de los eventos propuestos surge de qué manera los distintos grupos utilizan la lengua de origen y quiénes son los actores involucrados. En términos generales, la presencia de la lengua minoritaria se expresa con mayor vitalidad —frecuencia de intercambios, grado de inserción en distintos eventos y grupos sociales, sostenimiento de redes comunitarias de origen— entre los miembros de las generaciones mayores quienes, en gran parte, han protagonizado el proceso migratorio. Como hemos dicho, el sostenimiento de los lazos lingüísticos fortalece el resto de los lazos identitarios que tienen desarrollo dentro de las comunidades a las que pertenecen a través de otras actividades culturales.

El último aspecto analizado de las encuestas corresponde a la autoevaluación que los sujetos realizan acerca del conocimiento que declaran poseer de la lengua con la cual mantienen contacto. Para este análisis, partimos de un concepto de comunidad de habla que nos permita dar cuenta de la existencia de aquellos individuos que mantienen un grado distinto de conocimiento de la lengua en cuestión —en nuestro caso, el quechua o el guaraní—. Este conocimiento estaría dado por las distintas habilidades lingüísticas y no lingüísticas que los hablantes poseen y que constituyen su competencia comunicativa (Duranti 1992:256-257).

El análisis de los datos nos ha permitido distinguir entre aquellos sujetos que han manifestado poseer algún nivel de conocimiento acerca de la lengua de contacto de aquellos que manifiestan desconocer dicha lengua.

Las indagaciones realizadas muestran que el grupo más importante autodefinido como “bilingüe” es el que se halla en contacto con la lengua guaraní. Estos hablantes son quienes manifiestan poseer un conocimiento mayor de las habilidades propuestas tanto de comprensión como de producción en la lengua de origen.

Tal como hemos observado en trabajos anteriores (Speranza, Fernández y Pagliaro 2012), otras variables sociales interactúan con las variables lingüísticas de manera determinante: la antigüedad de residencia, calidad y frecuencia de las interrelaciones con otros miembros de la comunidad de habla, grado de autoinclusión en la cultura de origen, desempeño comunicativo en la lengua de contacto y la capacidad metalingüística para la evaluación de dicho desempeño resultan algunos elementos altamente significativos a la hora de analizar la producción de los sujetos consultados (Bigot y Vázquez 1999:114).

2. Aproximación cualitativa a las instituciones

2.1 .Escuelas secundarias

El trabajo en las instituciones escolares nos ha brindado información obtenida a partir de las conversaciones informales con los docentes a cargo de los cursos quienes, generosamente, han aceptado participar del relevamiento.

Comenzaremos por los datos correspondientes a la Escuela Secundaria Básica N ° 53 del Barrio de Casasco². En esta institución se han relevado datos correspondientes a tres cursos. Cada uno de ellos contaba, al momento de la toma de la muestra, con aproximadamente 30 alumnos. Los tres grupos se mostraron fuertemente heterogéneos lingüística y culturalmente. Los datos muestran una comunidad poblada por habitantes de países limítrofes: paraguayos y bolivianos, en su mayoría. Durante el momento de recolección de la muestra, algunos alumnos afirmaron hablar una segunda lengua como el guaraní y el quechua. Todos coincidieron en que lo hacían en su casa y en la interacción con otros miembros de su comunidad. Estos alumnos, muestran actitudes diferentes ante la mirada de sus pares y la mirada del docente. Muestran una tendencia a establecer pequeños grupos de pertenencia de acuerdo con su origen, es decir, grupos cuyo vínculo se establece a partir de la participación a una misma comunidad lingüística. Solamente interaccionan con el resto de la población escolar dentro de la escuela.

El lenguaje como elemento identitario delimita y funda las relaciones lingüísticas: en un determinado lugar y con un determinado grupo se habla una lengua y, en otro lugar y con otro grupo, se habla otra lengua.

Esta situación está fuertemente ligada, como hemos mencionado, a la noción de identidad. Si por identidad entendemos a la cultura internalizada en los sujetos, y por lo tanto subjetivada, apropiada bajo la forma de una conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros, vemos que resulta un aspecto central en la constitución y reafirmación de las relaciones sociales, ya que confirma la pertenencia del sujeto al grupo de referencia (Gorosito Kramer 1998).

Más allá de estos factores, el comportamiento de estos jóvenes con respecto al grupo monolingüe posee elementos en común que los identifica dentro del grupo adolescente. Esto se debe a que integran una red social (Romaine 1996) dada por la participación en una institución convocante como es, en este caso, la escuela y, fundamentalmente, por la inclusión en una franja etaria determinada por lo cual participan de la variedad lingüística compartida por el grupo.

En el barrio Cuartel V, hemos trabajado en dos instituciones: la Escuela Secundaria Básica N ° 27 y la Escuela Secundaria N° 5³. El barrio se caracteriza por la presencia de migrantes de países limítrofes y de Perú, con presencia de las lenguas guaraní y quechua como hemos visto en el caso anterior. La proporción de alumnos pertenecientes a familias migrantes es de alrededor del 50%, en ambas instituciones, con una mayoría de inmigrantes paraguayos que alcanza el 30 % de la población escolar.

² Agradecemos al Prof. Héctor Barrios por su generosidad en la obtención de los datos en esta institución.

³ Los datos correspondientes a estas instituciones han sido relevados por las Profs. Maira González y Gabriela Verón a quienes agradecemos su generosa participación.

En el desarrollo de la encuesta los alumnos accedieron a resolverla sin inconvenientes. En cambio, observamos dificultades en la comprensión lectora, en términos generales, lo que dificultó la toma de la muestra y exigió el desarrollo de mayores intervenciones por parte de la docente para la resolución de la misma.

La Escuela Secundaria N ° 1 ⁴ está ubicada en el centro de este Partido. A ella asisten no solo alumnos de la zona céntrica de Moreno sino que también lo hacen alumnos de los barrios de la periferia. Del diálogo con distintos actores institucionales, surge que la matrícula se compone de una gran cantidad de alumnos hijos de inmigrantes de distintas provincias de nuestro país y de países vecinos por ejemplo, Perú y Bolivia. Algunos de los profesores del plantel docente de la institución, incluido el director, se manifiestan a favor de la generación de una escuela integradora e intercultural.

El trabajo de relevamiento se llevó a cabo en un curso constituido por 30 alumnos correspondiente al 2° año. Como hemos mencionado más arriba, la escuela se ubica en el centro de la ciudad pero recibe población de los distintos barrios periféricos de la zona. En el caso analizado, la mayor parte del grupo encuestado vive en los barrios aledaños. En el momento de la toma de la muestra se hallaban presentes solo 24 alumnos los cuales participaron activamente del trabajo etnográfico.

Los datos correspondientes a este grupo muestran una realidad semejante a la observada en las otras instituciones. El 54% de los alumnos pertenece a familias que han migrado desde el norte y noreste de nuestro país. Un 25% son hijos de inmigrantes paraguayos; todos ellos se hallan en contacto con la lengua guaraní. De acuerdo con la información brindada por los alumnos, sus familiares utilizan la lengua en distintos eventos comunicativos, como se desprende de las encuestas. Solo en dos casos, los alumnos se han manifestado como hablantes de esta lengua.

El CENS 451 ubicado en el centro de la ciudad de Moreno cuenta con una población de jóvenes y adultos que cursan en el turno vespertino la escuela secundaria. En la mayor parte de los casos trabajan y son jefes de familia. Hemos trabajado con 25 alumnos de entre 18 y 21 años y 36 alumnos de entre 22 y 58 años. La mayor de ellos vive, como hemos observado en el caso anterior, en la periferia del partido.

Integran familias de inmigrantes en 7 casos. La mayor parte de ellos proviene de la República del Paraguay y Bolivia. Solo dos casos corresponden a alumnos extranjeros; el resto proviene de distintas provincias de la Argentina y poseen más de diez años de radicación en la zona.

3. Análisis de las representaciones sociolingüísticas

A partir de las entrevistas realizadas, a continuación proponemos algunos lineamientos analíticos organizados sobre la base de dos ejes. Primeramente nos detenemos en determinadas declaraciones vinculadas con la noción de cultura y las representaciones sociales que los consultantes producen y /o reproducen sobre sus lenguas de origen. Luego analizamos determinados fenómenos sociolingüísticos que los entrevistados relatan en referencia a la lengua, la escolaridad y la sociedad receptora a la que han arribado en carácter de migrantes.

3.1 . Cultura y representaciones sociales sobre las lenguas minorizadas

⁴ Agradecemos la obtención de los datos correspondientes a esta institución a la Prof. Fabiana Garay.

Nos proponemos analizar algunas de las afirmaciones realizadas por nuestros consultantes, tratando de detenernos en sus posiciones respecto del prestigio de las lenguas, su presencia en instituciones legitimadoras como la escuela o los medios masivos de comunicación y los prejuicios que afectan a aquellos que las hablan.

En diversos pasajes de la entrevista, J.G. explícita el modo en que valora su origen, su proveniencia, su tradición. Sin embargo, no remite a los migrantes llegados a la Argentina su actual grupo de pertenencia:

Los inmigrantes nunca vienen solos. Vienen y se refugian enseguida donde están sus amigos, sus familiares. No vienen__ Como nosotros, ahora, nos vamos a vivir — qué sé yo— a Inglaterra, y estamos solos, allá. Ellos, si vienen, vienen porque vienen con otros.⁵ Obsérvese, en primer lugar, la apelación a la dicotomía nosotros/ellos, mediante la cual se disciernen espacios simbólicos de pertenencia que habilitan eventuales procesos de identificación. Por otro lado, resulta curioso el particular proceso de identificación que allí se insinúa —esto es, ya no la identificación con quienes han migrado a la Argentina sino con quienes eventualmente migran “a Inglaterra”. Más aún si tenemos en cuenta que, al presentarse, J.G. observa: “Yo soy porteño, nacido en Capital, pero me considero prácticamente paraguayo.”

La pertenencia cultural no resulta tan evidente en el caso de este entrevistado, sí se corrobora con más claridad en otra de nuestras consultantes, L.V, para quien la “preocupación por incluir a los hijos en el entorno lingüístico de migración con el objetivo de generar una rápida y eficaz inserción en el hábitat” (Speranza y Albuquerque Chacón, 2013) resulta una preocupación central. Consultada sobre si, para su hija, hubiera sido malo saber guaraní, L.V señala: “Y ... hoy en día, capaz que sí.

Hoy en día... para ella sí. Por su... por la forma que yo veo que se desenvuelve en la escuela, o... También la época, ¿no? Por ahí no fue lo mismo mi recorrido escolar que el de ella”.

En el caso de J.G ., si bien éste se refiere a esa cultura mediante una metáfora que la personifica en los términos de una afectuosa cercanía, de la que no es posible — o deseable— desarraigarse: “es una cultura [...] que está conmigo”), no obstante se encarga de puntualizar que él no detenta todos los ‘rasgos’ que atribuye a esa cultura: El 1 o de agosto ellos no pueden pasar el día sin tomarse la caña con ruda. Hasta a los chiquitos les dan. A los bebés les dan, eh. Ellos consideran algo gravísimo: ese día no puede ser que no tomen. Tienen que tomar, ese día. En ese sentido, yo considero que ellos (“ellos” digo porque ya no me siento parte de ... así, de éstos; yo... me gusta, pero no me siento con la obligación de tomar caña con ruda ‘sí o sí’. Si estoy, y está la posibilidad, tomo; pero ellos tienen que tomar).

“Ellos tienen que tomar.” Nuevamente encontramos aquí la consabida apelación a la forma pronominal “ellos”, mediante la cual se recorta un Otro. No obstante, dado que la delimitación de la Otredad resulta aquí difusa, J.G. advierte que es necesario explicitar su distanciamiento: “ ‘ellos’ digo porque ya no me siento parte de... así, de éstos” .

⁵ Los destacados en cursiva nos pertenecen. No son énfasis que se hayan reconocido en la oralidad — cosa que sí se registra en los archivos de las desgrabaciones—, sino destacados que formulamos al proceder al análisis de las piezas lingüísticas.

No obstante la eventual complejidad en su adscripción identitaria, hay en J.G. cierta contemporánea revalorización explícita del guaraní: “ahora me interesa el idioma. Antes no me interesaba”. Ahora, aquí, nosotros.

Por su parte, L.V registra cierto prejuicio respecto de ‘lo paraguayo’. Consultada sobre si en la Argentina se sintió discriminada, señala:

En lo personal, no me sentí rechazada. Por ahí sí mi familia. Mi mamá siempre es como que ... Los vecinos: “Sí, estos paraguayos...” Como que lo toman al paraguayo... es decir, bueno, como despectivamente.

Por otro lado, es interesante observar el particular modo en que opera, en las respuestas de L.V., el discurso latinoamericanista que hoy procura revalorizar la diversidad:

Lo que hoy se les dice “pueblos originarios”, yo vivía muy cerca de esa gente. Ellos eran nuestros vecinos. Pero el guaraní guaraní, en sí, lo hablaban ellos. Había palabras que nosotros no entendíamos el significado. Porque el guaraní guaraní proviene de ellos.

Semejante es el enfoque de R.E., una consultante que afirma que el guaraní “verdadero” es el de los indios. En cambio, según su percepción, lo que se habla en la calle es una “mezcla” de español y guaraní. En este sentido, en la calle se habla mal el guaraní. Desde esta perspectiva, los procesos de hibridación lingüística, la “mezcla”, son concebidos como incorrección.

Finalmente, en el citado pasaje de la entrevista a L.V. se observa cierta ‘distancia’ para la utilización de una categoría que, de hecho, no se enuncia desde la propia voz: “lo que hoy se les dice ‘pueblos originarios’.” En una línea de reflexión afín, L.V. afirma: “Me parece que está muy bueno esto de la diversidad”, como quien emplea una categoría con la que se está empezando a familiarizar: “la diversidad” y que, consecuentemente, emplea todavía con cierto respeto y visible distancia.

A propósito de “la construcción discursiva de la diversidad regional”, Barrios [2008] analiza la pervivencia de las concepciones puristas sobre la lengua en zonas fronterizas del Uruguay. De tal modo se detiene en las distintas representaciones y valoraciones que generan los dialectos portugueses, desde su consideración como “un estigma a eliminar” hasta su “aún tímida apreciación como patrimonio que debe ser protegido y culturalmente reivindicado” (Barrios 2008: 79 y Ss.).

Diríase que esa “tímida apreciación” de una variante lingüística como patrimonio se advierte, de algún modo, en la citada afirmación de L.V.: “Me parece muy bueno esto de la diversidad”. En este sentido, asistimos allí al reconocimiento de una categoría construida y promulgada por fuera de las decisiones y acciones propias de los hablantes.

Esta suerte de ‘lejanía’ puede ser inscripta en el marco de cierta traslación en las representaciones sociales que conduce del modelo de la diversidad entendida como “problema”, lo que la mantendría adscripta al paradigma asimilacionista, a la concepción que la reconoce en tanto patrimonio y recurso cultural (Ramos 2008).

3.2 . Lengua y sociedad receptora

Se advierte en J.G. cierta aparente aceptación del modo en que la cultura migrante no se incorpora o integra a la cultura receptora. Retomemos palabras citadas más arriba, y amplíemos los dichos de J.G. : “Y ahora lo vivo como algo lindo. Entonces trato de

mostrarles a mis hijos. Si bien ellos viven en esta sociedad, trato de mostrarles cómo era mi cultura.”

¿Qué es lo que define o caracteriza a “esta sociedad” como para que, a pesar de vivir en ella, se pueda — o no— conocer otras culturas? Parecería haber cierta velada validación de que “esta sociedad” es una entidad cerrada sobre sí.

Las maestras le pedían a J.G., cuando niño, que no hablara guaraní. A L.V., para ser maestra, le piden que ‘disimule’ su tonada. Parecen elocuentes las dificultades de la educación formal para contemplar la diversidad lingüística. L.V incluso advierte que, en el profesorado, recién en cuarto año las maestras reciben lo que podríamos llamar cierta ‘formación para la diversidad’, lo que evidencia que — si bien en marcha— no se conquista ‘de la noche a la mañana’ el proyecto de una educación ya no “centrada en el objetivo de lograr la homogeneidad lingüística”, ya no tan “desconocedora de la realidad pluricultural y multilingüística que caracteriza las aulas de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense” (Speranza y Albuquerque Chacón 2013).

Un ejemplo de este proceso en marcha nos lo suministra la consultante R .M., docente de la educación media, quien reconoce que es necesario que se valoren las lenguas indígenas porque forman parte de nuestra identidad. Sin embargo, cuando el entrevistador le pregunta cómo promover esa valoración en el aula, la consultante manifiesta no disponer de estrategias muy claras y específicas.

Si nos retrotraemos generacionalmente — y a partir del testimonio de J.G.— , estas dificultades se conservan y, a la vez, se nutren de otros ingredientes aún más ‘inquietantes’: “ ... ella [mi mamá] me contaba que, en la escuela, le obligaban a hablar castellano. Les pegaban si no hablaban español.”

Junto con una — demasiado elocuente— manifestación de los “episodios de censura lingüística” a los que aluden Speranza y Albuquerque Chacón (2013), asimismo encontramos a continuación de esta declaración cierta interesante atribución de ‘artificialidad’ a propósito del ámbito escolar. Respecto de dicha ‘imposición’ en la escuela, J.G. amplía:

Y salían de ahí y hablaban guaraní. O sea que los padres de ellos hablaban guaraní, directamente. Lo normal era el guaraní, y en la escuela el castellano.

Desde esta perspectiva, la escuela atenta contra “lo normal”. Lo que J.G. considera “lo normal” se opone — paradoja pedagógica— a la normalización escolar.

Los procesos de normalización escolar adoptan particular relieve en la experiencia que transmite L.V. sobre su formación docente:

...cuando empecé el profesorado, yo seguía hablando con mi mamá. Y hablaba mucho guaraní. Y ... bueno, al dar los finales que tenía que dar, un par de profesores (...) me hicieron el comentario sobre cierto acento que tenía, y que tenga cuidado por ahí de no practicarlo acá, porque pensar tengo que ir al aula, y la forma en que voy a hablar... A m í no se m e hacía que hablaba mal. Y nunca nadie m e lo había marcado. Fueron dos personas en todos los años que estoy acá.

Que tenga cuidado. Que no hable. Ramos (2008) cita un artículo escrito por el periodista Freddy Fernández, quien a propósito de los procesos de estigmatización a que eran

sometidos “quienes hablaban con el característico acento fronterizo”, señala: “Esta definición peyorativa llevaba a que los muchachos nacidos en la frontera con Brasil hablaran lo mínimo posible [subrayado nuestro].”

Obsérvese que, en cierta medida, L.V reproduce la concepción normativa de la lengua cuando confiesa: “A mí no se me hacía que hablaba mal”. De tal modo, ya no opera allí el nivel de estigmatización que acarrea el no hablar la lengua estándar, sino el que determina no hablarla correctamente (Ramos, 2008).

Más aún, diríase que el elemento lingüístico de incorrección más fuertemente asentado en su representación se focaliza, en particular, en el acento (o “tonada”):

Yo, tonada, es muy poca la gente que me dice: “Se te nota la tonada”. Estoy desde los nueve años, acá. Es como que ... Por ahí puede ser algunas palabras que ... bueno, no las pronuncio bien, tal vez. No sé

Por cierto, esta ‘aceptación’ de la mirada normativa también se extiende a distinto tipo de discursos estigmatizantes. En referencia a la construcción del inmigrante como Otro en el marco del discurso periodístico televisivo, por ejemplo, Farré (2004: 21) señala que “el propio inmigrante (...) se ve representado y asume — ‘cree’ — en lo que le dicen que es”. Esto es: en ocasiones el inmigrante acepta, valida, incorpora la mirada estigmatizada que se construye sobre él.

En este sentido, muy sugestiva resulta la expresión que utiliza L.V para dar cuenta de la ‘recomendación’ didáctica que se le formulara. Tras haber señalado que “A mí no se me hacía que hablaba mal, y nunca nadie me lo había marcado”, L.V agrega que fue el profesor de “Prácticas del lenguaje” quien “se dio cuenta de que yo no era de acá”. El profesor se dio cuenta (expresión que, diríamos, más bien corrobora lo contrario: en verdad el profesor no se da cuenta de algo: del origen de sus alumnos, en este caso). Como si el ‘no ser de acá’ fuera algo que amerite ser ocultado, por ejemplo. No en vano L.V reconoce que, a partir de entonces, procuró hablar menos guaraní.

4. Análisis lingüístico

En lo que corresponde a la etapa de análisis de la variación lingüística, hemos utilizado el corpus oral obtenido de las entrevistas realizadas a sujetos en situación de contacto lingüístico. Dado el número de casos hallados, haremos un análisis cualitativo.

Las producciones de nuestros entrevistados muestran una significativa presencia de los siguientes usos:

a. Concordancia atípica de número. Ejemplo:

a.1. Y ese sábado, este..., como este que hay que ir a juntar leña. Los trabajos que se hacen en el campo es muy programado. O al menos, o al menos mi abuelo, hacía que fuera así. (L.R. Contacto quichua-español)

b. Concordancia atípica de género. Ejemplo:

b.1. El agua, no había agua. Nosotros teníamos que esperar... como era u u n ... el pueblito se llama Estación Lugones era una estación en donde se hacían muchos cambios muchos cambios de vías... Cambio de máquinas, de locomotoras. Nosotros, este, por ahí ya cuando paraba un tren, ya corría, corría la voz en todo el pueblo que había parado el carguero, y todo carguero lleva e n ..., estanques de agua. Ibamos a buscar agua e n ..., abríamos los grifos de los cargueros: robábamos agua. Era robar agua. Robarle agua, era robar agua. Porque no teníamos autorización para sacarlo, pero sí como era tan necesario, teníamos que sacar el agua de algún coche, de los tanques esos eran tanques que iban paraa Saalta, por ahí... (L.R. Contacto quichua-español)

c. Alternancia en el uso de los clíticos le/lo-la. Ejemplo:

c.1. Cuando llegaron ya a la ruta eh... ellos vieron que venía como un ternero, chiquito, y que se le acercaba a ellos y, bueno, el animal, el.. .ese ternero se metió debajo de las patas de los caballos y ellos lo quisieron, le querían, le tiraban rebencazos todos pero nunca le pudieron pegar. Pero, al mismo tiempo, el ternero iba con ellos... (M.Y. Contacto quichua-español)

d. Ausencia del pronombre clítico. Ejemplo:

d .1. El 1° de agosto ellos no pueden pasar el día sin tomarse la caña con ruda. Hasta a los chiquitos, les dan. A los bebés les dan, eh. Ellos 0 consideran algo gravísimo: ese día no puede ser que no 0 tomen. Tienen que tomar0, ese día. En ese sentido, yo considero que ellos ("ellos" digo porque ya no me siento parte de ... así, de éstos; y o ... me gusta, pero no me siento con la obligación de tomar caña con ruda 'sí o sí'. Si estoy, y está la posibilidad, tomo; pero ellos tienen que tomar0). Para ellos es como un sacrilegio, no está bien. Ellos respetan la cultura, y me imagino que por eso se mantienen fuertes. Porque son conservadores de eso. Siguen conservando eso. (J.G. Contacto guaraní-español)

e. Correlación temporal. Ejemplo:

e.1.Y a ella la curaban... en esta pieza que te estoy hablando donde estaba el santito, cerraban todas las puertas, las ventanas, no querían que nadie la vea, esas cosas q u e ... gente de ignoraciaa, y nosotros con mi hermano, me acuerdo que la espiábamos por una v en t... por un aujerito de la ventana y veíamos que tenía un aujero en la cara...

Y a nosotros no nos, no nos avis..., no lo queríamos que supiéramos lo que tenía! Yo después de muchos años, cuando ya era más grande, le pregunté a mi mamá por / / y bueno me contó mi mamá. (L.R. Contacto quichua-español)

Los ejemplos exhibidos son algunos de los usos observados en el corpus recolectado. Estos usos no resultan exclusivos de los sujetos en situación de contacto lingüístico. En efecto, también se observan en los sujetos monolingües sin embargo, la mayor presencia de tales formas en la producción de los sujetos en situación de contacto de lenguas resulta un factor determinante a la hora de explicar estos fenómenos.

Las características de las lenguas de contacto se transforman en un elemento clave para analizar las producciones. Presentamos a continuación un breve análisis cualitativo de lo que corresponde al estudio del uso alternante del Pretérito Imperfecto (PI) y del Presente (Pte) del Modo subjuntivo en emisiones cuyo verbo principal se encuentra en pasado (correlación temporal) .Veamos el siguiente ejemplo perteneciente a uno de nuestros entrevistados en contacto con la lengua quichua:

e.2. Pero no quería que supiéramos, tampoco quería que fuéramos a los velorios.

O cuando veía gente que tenía alguna enfermedad grave, no quería que nos expusiéramos...

Por que inclusive los velorios a lo mejor teeee, lo los velorios eran largos. Yo por ahí la embromaba a mi abuela, y le decía eeh que me escriba algo y n o ... sabía. (L.R. Contacto quichua-español)

El problema arriba expuesto nos remite a la denominada *consecutio temporum* o relación de dependencia entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales que mantienen entre sí subordinación sintáctica.

Como hemos mencionado en otra ocasión (Speranza 2014), las gramáticas de uso sostienen que el Modo Subjuntivo otorga a la acción contenida en la emisión un carácter de menor certidumbre sobre el contenido referencial de la misma a diferencia del Modo Indicativo (Gili Gaya, 1964:131-133). El Modo Subjuntivo aparece en emisiones que exponen acciones dudosas, posibles, necesarias o deseadas (Gili Gaya, 1964:133), es decir, acciones que indican un grado menor de certeza puesto que su aparición se encuentra relacionada a la mayor o menor oportunidad de realización otorgada por el hablante a los acontecimientos contenidos en la emisión.

Desde otra perspectiva (de Jonge, 2004), la presencia del Modo Subjuntivo en la emisión está dada no ya por la ‘no aserción’ que habitualmente se atribuye a este modo, sino por la relevancia contextual que adquiere su utilización como “alternativa” a la ocurrencia expresada por el verbo (de Jonge, 2004:207). La noción de “alternativa” aquí propuesta implica “alternativa” al verbo, indicada en la forma del Modo Subjuntivo es decir, la posibilidad de acción expresada por el lexema verbal.

Por otra parte, dado el carácter de menor certidumbre atribuido a las acciones verbales expresadas en Subjuntivo, las relaciones temporales resultan menos claras que en el Modo Indicativo (Gili Gaya, 1964:175). Los tiempos del Subjuntivo, entonces, aparecen fuertemente vinculados a sus contextos de aparición y a la evaluación que el sujeto realiza de los acontecimientos expresados en la emisión, como hemos dicho más arriba. Las gramáticas asignan al Presente una significación temporal equivalente al Presente y al Futuro del Modo Indicativo, mientras que, en la utilización del Pretérito Imperfecto, los límites temporales resultan menos claros aun; corresponde principalmente a la expresión del pasado y del futuro hipotético de Indicativo (Gili Gaya, 1964:177).

Desde nuestra presunción, dentro de la menor certidumbre expresada por este modo, existe una diferencia entre el Presente y el Pretérito Imperfecto. En efecto, el Presente indica un grado de certidumbre mayor, de mayor posibilidad de ocurrencia de la acción contenida en el lexema verbal respecto del Pretérito Imperfecto que se encontraría en una escala de menor certeza y posibilidad aun. Es por ello que el uso variable de estos tiempos encuentra un campo fértil para la expresión de conceptualizaciones diferentes respecto de los eventos descritos en las emisiones en las que la información que se desea transmitir no resultaría de índole temporal.

En los ejemplos presentados en e .1. y e.2., se observan construcciones introducidas por verbos en pasado: querer y decir. En todos los casos en los que se utiliza el verbo querer aparece acompañado por una partícula de negación:

- no querían que nadie la vea, ...
- ... no lo queríamos que supiéramos lo que tenía!
- ... no quería que supiéramos, ...
- ... tampoco quería que fuéramos a los velorios.
- ... no quería que nos expusiéramos...

El único caso en que aparece otro verbo, el verbo decir, lo encontramos en una afirmación:

- ... le decía eeh que me escriba algo...

Dadas estas características podemos inferir, provisionalmente, que no se trata de una variación en la cual el contenido léxico del verbo introductorio resulte relevante. Una primera lectura podría sugerirnos que el verbo querer dada su fuerza ilocutiva podría favorecer la presencia del PI puesto que estaría expresando un deseo por lo que el enunciador toma distancia de la resolución del hecho con la selección del tiempo verbal dependiente dado su significado básico. Esta hipótesis no se verifica puesto que la primera emisión en la cual aparece el verbo querer encontramos el Pte.

Entonces, llevamos nuestra mirada hacia el contenido léxico de los verbos dependientes. Las formas en PI son: saber, ir, exponerse. Las formas en Pte. son: ver y escribir. En todos los casos, tanto aquellos en los que aparece el PI como aquellos en los que aparece el Pte., las acciones relatadas no se han realizado por lo cual esperaríamos que el enunciador seleccionara el PI como forma de acompañamiento, de distanciamiento que subraya el deseo o la verificación de la no realización de la acción comprometida en el evento descrito. Sin embargo, la selección del Pte. en “ __no querían que nadie la vea, ... ” y “ ... le decía eeh que me escriba algo y n o ... sabía” resulta una estrategia por la cual el enunciador opta por destacar posibles las acciones como más factuales dentro de la no factualidad que implica la construcción. Las acciones no han sido desarrolladas pero en el devenir del relato resultan la expresión de deseos

más fuertes que la selección del tiempo verbal dependiente subraya como estrategia enunciativa: los niños intentan ver a la abuela enferma es decir, saber, percibir a través de los sentidos aquellos que desconocen pero intuyen. Los mayores “no querían que nadie la vea...” Por otra parte, el niño solicita a la abuela que escriba pero esto no puede suceder porque la abuela no sabe escribir. En este caso, la presencia del Pte. pone énfasis en el deseo de realización de la acción que, a diferencia de los otros ejemplos, no posee las mismas consecuencias negativas vinculadas con la enfermedad y la muerte: “ ..le decía eeh que me escriba algo y n o ..sabía” .

El análisis efectuado nos permite aproximarnos a la conceptualización que los hablantes poseen de la escena representada: las acciones más relevantes aparecen en “primer plano” por medio de la selección del Pte. que funciona como un “actualizador” de los hechos, en este caso a través de una metáfora temporal. Por su parte, pasan a un “segundo plano” las acciones no deseadas, menos relevantes en un continuo de no deseo, con la colaboración que el PI realiza, dado su significado básico que lo hace propicio para, como en este caso, diferir a otro plano la presentación de determinados hechos. Esta aproximación cualitativa a los usos en variación expuestos acompaña lo sostenido por los autores consultados sobre el tema quienes refieren un uso evidencial-reportativo (Pfänder 2009:231) para esta variación.

Conclusiones: los resultados que hemos obtenido ofrecen un panorama de la presencia de la diversidad cultural y lingüística en la localidad de Moreno y áreas de influencia de la U N M producto del impacto que implican las migraciones tanto de países limítrofes como de distintas provincias de nuestro propio país. Dichos resultados amplían los ya obtenidos en investigaciones anteriores (Speranza 2005, 2014; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012).

En lo que respecta a las representaciones sociales sobre la lengua, el análisis de las entrevistas muestra de qué manera los distintos grupos utilizan la lengua de origen, quiénes son los actores involucrados y cuáles son las valoraciones que subyacen sobre las lenguas con las cuales los sujetos se hallan en contacto. En términos generales, la presencia de la lengua minoritaria se expresa con mayor vitalidad —frecuencia de intercambios, grado de inserción en distintos eventos y grupos sociales, sostenimiento de redes comunitarias de origen— entre los miembros de las generaciones mayores quienes, en gran parte, han protagonizado el proceso migratorio. Las generaciones posteriores a la migración participan de manera diferente, especialmente por influencia de la escuela en su preferencia por el monolingüismo. El mantenimiento de los lazos lingüísticos fortalece el resto de los lazos identitarios que tienen desarrollo dentro de las comunidades a las que pertenecen a través de otras actividades culturales.

Por su parte, en lo que se refiere a los estudios de variación lingüística, nos interesa subrayar la contribución que estos fenómenos realizan a los estudios de la gramática en uso y, en lo que respecta a las situaciones de contacto de lenguas, intentamos aportar elementos para la descripción y explicación de las variedades del español que conviven en las grandes ciudades como es el caso del Conurbano bonaerense, en particular, el caso del Partido de Moreno.

Como hemos dicho, los estudios microsintácticos de distintas variedades de una misma lengua constituyen un aporte a la comprensión de la gramática ligada al uso. Una aproximación a los fenómenos de variación lingüística nos ofrece herramientas para explicar los usos hallados en el lenguaje, tal como aparecen en las distintas situaciones comunicativas reales.

Cuando la frecuencia de uso observada se relaciona, como en los casos hallados, con un grupo de hablantes determinado se transforma en una herramienta fundamental para explicar los procesos de conformación de las diferentes variedades dialectales.

Entendemos que reconocer los modos de comunicación creados a partir del reconocimiento de las formas particulares de intercambio lingüístico, formas enmarcadas en las dimensiones analizadas, amplía nuestro horizonte cultural, repara viejas arbitrariedades y prejuicios hacia las lenguas minorizadas y resulta una línea seguir para re-pensarnos como sociedad latinoamericana.

Los resultados que hemos obtenido ofrecen un panorama de la presencia de la diversidad cultural y lingüística en la localidad de Moreno y áreas de influencia de la UNM producto del impacto que implican las migraciones tanto de países limítrofes como de distintas provincias de nuestro propio país. Dichos resultados amplían los ya obtenidos en investigaciones anteriores (Speranza 2005, 2014; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012).

Referencias:

Barrios, Graciela. 2008. "Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: Español, Portugués y Portuguol fronterizos" En: Dermeval da Horae Rubens M arques de Lucena (Orgs.) Política lingüística na América Latina, Joao Pessoa, Idéia/Editora Universitaria.

Bein, Roberto. 1999. "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica". En: Prácticas y representaciones del lenguaje, Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (Comps.), Buenos Aires. EUDEBA, pp. 193-222.

Bigot, Margot y Vázquez, Héctor. 1999. "La convergencia lingüístico-cultural en la construcción de los procesos identitarios de los indígenas tobas asentados en Empalme Graneros (Rosario). En: Actas del Congreso Internacional Políticas Lingüísticas para América Latina. Buenos Aires 26 al 29 de noviembre de 1997, pp. 111-124.

Dorian, N. 1982. "Defining the Speech community to include its working margins". En: Romaine, S., (Ed.), Sociolinguistic Variation in Speech Communities. Londres, Edward Arnold.

Duranti, Alessandro. 1992. "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis" . En: Panorama de la Lingüística Moderna. Tomo IV El lenguaje: contexto socio-cultura, Newmeyer, F. (Comp.), Madrid. Ed.Visor, pp. 253-274.

García, Eric a C. 1995."Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas" . En: Lenguas en contacto en Hispanoamérica, Klaus Zimmermann (ed.), Vervuert. Iberoamericana. Madrid, pp. 51-72.

Gilí Gaya, Samuel. 1964. Curso superior de sintaxis española. 9ª Edición. Barcelona, Ed.Vox.

Gorosito K ram er, 1998. "Identidad, cultura y nacionalidad" En: Ballardo, Rubens y Lacarrieu, Mónica (Comps.), Globalización e identidad cultural. Bs. As. Ed. CICCUS.

Hymes, Dell. 1976. "La sociolingüística y la Etnografía del Habla" En: Ardener, E. Antropología social y lenguaje. Buenos Aires, Ed. Paidós.

— . 2002. "Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social" . En: Etnografía del habla. Textos fundacionales, Golluscio, L., (Comp.), Ed. EUDEBA, pp. 55-90.

Jonge, B ob de. 2004. "The relevance o f relevance in linguistic analysis. Spanish subjunctive mood" En: Contini-Morava, E., Kirsner, R. y R odríguez Bachiller, B. (Eds.), Cognitive and communicative approaches to linguistic analysis.Vol. 51. Philadelphia,John Benjamins Publishing Company: 206-218.

Martínez, Angelita. 2000. Lenguaje y cultura. Estrategias etnoprágmatas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes. Universidad de Leiden, Holanda. Tesis de Doctorado, mayo de 2000.

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana. 2009 "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque" En: Revista LIN G Ü ISTICA Vol. 21 N° 1, 2009. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

Martínez, Angelita (Coordinadora), Speranza, Adriana y Fernández, Guillermo. 2009. "El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural" Buenos Aires, Ed. La Crujía.

Pfänder, Stefan. 2009. Gramática Mestiza. Con referencia al Castellano de Cochabamba. La Paz, Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos (IBLEL).

Romaine, Suzanne. 1996. El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Barcelona, Ed. Ariel.

Spebanza, Adbiana. 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. IES "Dr. Joaquín V. González", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría, diciembre de 2005.

—. 2014. La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana.

Speranza, Adriana y de Albuquerque Chacón, Karoline. 2013. "Poder y habla: una aproximación a las evaluaciones sociales sobre las lenguas" En: Arnoux, Elvira N. de y Roca, Pilar (Coord.) Políticas Lingüísticas em interface: documentos oficiáis, práticas de ensino de leitura e tecnologías de comunicafáo. Revista Prolíngua, Vol. 8 N° 1, 2013. Universidade Federal da Paraíba

Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliabo, Marcelo. 2012. Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos. Buenos Aires: Imprex.

