



PROGRAMA DE
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Código: PICYDT-HyCS-01-2021

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Directora: PEREIRA, Paola

Codirectora: SPERANZA, Adriana

Integrantes: ARIAS, Marcelo; ASSIS, Maria Paula; HERRERA, Maria
Eugenia; SARRO, Karina; GONZALEZ, Jennifer; ABELEND, Pablo;
PONCE MONACO, Elisa; MEARDI, Florencia; CERDÁN, Lucia;
TRILLAUD, Bettina.

Año: 2023

Identificación del proyecto

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	PICYDT UNM 2019
Nombre completo del proyecto:	Ideologías lingüísticas y prácticas de lectura y escritura: análisis de su impacto en estudiantes universitarios
Directora:	Paola Viviana Pereira
Lineamiento prioritario ¹	Configuraciones sociales y prácticas discursivas
Fecha de inicio:	16/04/2021
Fecha de finalización:	16/04/2023
Unidad de localización:	DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Departamento/centro/Programa	COMUNICACIÓN, MEDIOS Y DISCURSO Programa Académico de Estudios Lingüísticos
Resumen: <i>a(máx. 300 palabras)</i>	En esta investigación, analizamos las ideologías lingüísticas de los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Moreno. Este conocimiento nos permite abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en el ingreso a la Universidad desde una perspectiva glotopolítica que considere las ideas sobre las lenguas y sobre las propias prácticas lingüísticas y las de otros grupos de las y los estudiantes. Nuestro trabajo se fundamenta en algunas particularidades de la cultura lingüística de Argentina como el monolingüismo y la monoglosia, ya que a través de la historia no se ha considerado la diversidad lingüística en la educación, fundamentalmente en lo que respecta a la presencia de las lenguas originarias americanas dado que se concibió preponderantemente el país como monolingüe. Por otro lado, la dependencia lingüístico cultural de un centro normativo y regulador como es España se ha sustentado en ideologías lingüísticas monoglósicas (Del Valle, 2004). Esta últimas resultan altamente homogeneizantes y la forma canónica de la lengua deviene de esta manera en una forma legitimada, "cult" y "pulida". Por el contrario, las variedades no estandarizadas se tornan ilegítimas en la mente de los hablantes (Milroy, 2019). En este marco particular, caracterizamos las ideologías lingüísticas de nuestras y nuestros estudiantes para fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura académicas en un estudiantado cuyas variedades

¹ Según Resolución CS 326/17 Líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico prioritarias 2016-21/ó Res. R 449/18 Lineamientos estratégicos generales de Investigación y transferencia 2019/21 del CEDET

	lingüísticas son heterogéneas (Universidad Nacional de Moreno, 2021).
Palabras claves:	Ideologías lingüísticas – estudiantes ingresantes – prácticas lingüísticas – variedades lingüísticas – norma lingüística

1. Introducción y objetivos (*mínimo 1 página- máximo 2 páginas*)

- Realizar una presentación general del estudio (tema/problema) y una justificación de su relevancia (motivos para estudiarlo, aportes potenciales).
- Indicar el objetivo general de la investigación y los interrogantes efectivamente trabajados en el proyecto.

La institución universitaria a la que pertenecemos fue creada en el marco de las Universidades del Bicentenario, política orientada a masificar la educación universitaria en el país³. Rinesi (2016) se pregunta en qué medida las políticas de inclusión dirigidas a la educación superior desarrolladas en la última década en la Argentina implican un avance en la democratización y la inclusión. Este autor focaliza la relación ambigua entre la expansión y la inclusión. Uno de los problemas que señala es la baja tasa de graduación del sistema universitario: los especialistas en educación calculan el porcentaje de graduados en 23 % en 2010. Asimismo, dentro de este grupo que logra graduarse, los sectores populares son una clara minoría. El desgranamiento de los estudiantes de los estratos socioeconómicos bajos y medio-bajos en la universidad se ubica entre el 40 y el 50%, mientras que en los estratos medios y medio-altos la deserción oscila entre el 20 y el 30% (Chiroleu, 2013; García de Fanelli, 2014, citados por Rinesi, 216: 153). Así, a pesar de caracterizarse por su política de igualdad de oportunidades, el sistema universitario argentino resulta particularmente expulsivo y refractario de los sectores social y económicamente menos favorecidos.

² Se solicita brindar información detallada en los campos que componen esta Parte I, ya que será publicada en el Repositorio online de la UNM. Esto permitirá difundir de manera amplia la investigación, sus resultados y visibilizar la labor de los miembros del equipo de investigación.

³ Con posteridad a 2001 se crearon 31 instituciones, 20 de ellas de gestión pública (18 universidades nacionales y 2 provinciales). El hecho resulta auspicioso porque implica el cumplimiento de una condición necesaria (aunque no suficiente) para garantizar el derecho a los estudios de nivel superior. En efecto, en la medida en que la distribución geográfica (tanto en términos topológicos como poblacionales) de la oferta universitaria se torna más equilibrada, aumentan las posibilidades de acceso a la educación universitaria de importantes sectores de la ciudadanía que antes debían transitar grandes distancias para ejercer su derecho a la universidad. (Rinesi, 2016:157)

Asimismo, Rinesi explica que según la literatura especializada uno de los problemas privilegiados de los sectores bajos y medios para transitar por las aulas universitarias tiene que ver con las dificultades académicas, es decir, con complicaciones para realizar tareas vinculadas al proceso de aprendizaje (desde leer y comprender un texto a horas dedicadas al estudio). Subraya que el desgranamiento de estos sectores obedece a una sumatoria de factores: económicos, sociales; pero, sobre todo, culturales. De este modo, Rinesi se centra en el concepto de capital cultural⁴ desarrollado por Bourdieu:

En el campo educativo, Bourdieu supone al capital cultural ligado a las técnicas del trabajo intelectual y al arte de organizar el aprendizaje (englobando conocimientos como hacer una ficha, utilizar el diccionario, estructurar el trabajo y el tiempo, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, usar la biblioteca y las herramientas informáticas, y leer cuadros estadísticos y gráficos). Se trata, entonces, de un saber que solo algunos poseen, un privilegio, un patrimonio que sigue patrones de clase en el sentido clásico. A pesar de ello (o quizás justamente por ello), en la universidad, que originalmente fue diseñada como un sitio para perpetuar el privilegio, estas competencias son presupuestas y, por ello, no suelen ser objeto de enseñanza. Se produce entonces una grieta entre el capital cultural esperado y el real, entre lo que los profesores suponen que los estudiantes deben ya saber hacer y lo que ellos efectivamente ya saben y hacen. Así, una parte del problema radica en este desencuentro de expectativas. (Rinesi, 2016:160)

De este modo, una de las causas de la deserción está relacionada con las dificultades para desarrollar habilidades de lectura y escritura con relativo éxito. La especificidad de estas prácticas es abordada en la mayoría de las instituciones educativas con programas de acompañamiento específicos, todos ellos destinados a acompañar las trayectorias de los estudiantes para evitar el desgranamiento. En este sentido, en esta investigación nos propusimos indagar las ideologías lingüísticas de las y los estudiantes ingresantes, en otras palabras, buscamos abordar la enseñanza de la lectura y la escritura académicas desde una perspectiva glotopolítica⁵ que considere las ideas sobre las lenguas y sobre las propias prácticas lingüísticas y las de otros grupos.

⁴ Desde una perspectiva lingüística y sumamente crítica, es importante mencionar aquí el aporte de Holborow (2015), en *Lenguaje and Neoliberalism*, en el que la autora estudia la colonización de la terminología económica en varios campos diferentes de la economía, de modo que los términos utilizados sirven de concepción para las cosas en general, con lo cual es el neoliberalismo quien fija el sentido. Esta crítica incluye a los intelectuales, como Bourdieu y su concepto de capital cultural. Este concepto, según la autora, es coherente con la utopía neoliberal de que todo debe ser traducido a un valor cuantitativo y monetario. (Holborow, 2015)

⁵ Entendemos la Glotopolítica, siguiendo a Arnoux, como el abordaje no sólo del conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas, en el marco social tanto de pequeñas comunidades como de regiones, de Estados, de integraciones regionales o el planeta. Asimismo, esta perspectiva considera no sólo las intervenciones reivindicativas, sino aquellas generadas por el centro del poder como dimensión de su política. (Arnoux, 2000)

Al respecto, nuestra situación lingüística es peculiar y en cierto modo, compartida por el resto de los países hispanoamericanos. En primer lugar, a lo largo del siglo XIX, los gobiernos españoles perseveraron por recuperar el control de las antiguas colonias, a pesar de las independencias latinoamericanas, mediante la diplomacia cultural, entre otras vías. De este modo, se organizaron congresos y simposios, se publicaron revistas, que buscaban crear un clima de armonía para el futuro establecimiento de relaciones comerciales, pero también para promover una imagen de una civilización hispánica con raíces en España. Este movimiento, denominado Panhispanismo, se caracteriza por imponer la idea de la existencia de una cultura singular, de forma de vida, tradiciones y valores, todas ellas encarnadas en la lengua; fundamentalmente, la idea de que la cultura hispanoamericana es simplemente cultura española trasplantada al Nuevo Mundo; y la noción de que la cultura hispánica posee una jerarquía interna en la que España ocupa una posición hegemónica (Del Valle, 2004). La política lingüística exterior de España más reciente convierte al idioma español en un recurso económico: la política de promoción del español es implementada por órganos del Estado como la Corona, empresas multinacionales como Telefónica y agencias culturales como la RAE y el Instituto Cervantes (Del Valle, 2007).

Desde 2003 hasta 2015, los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner asumieron un papel activo en el emprendimiento de una serie de transformaciones en la relación de Estado y lengua. Las intervenciones sobre la lengua estuvieron atravesadas por gestos de regulación y de resistencia soberana, frente al Panhispanismo fundamentalmente, como también por demandas y requerimientos de los fenómenos de transnacionalización e integración regional, propios del escenario contemporáneo. Entre las políticas lingüísticas implementadas se destaca la creación del Museo del Libro y de la Lengua, en el que se visibilizaron las lenguas y variedades que se hablan en el país. Asimismo, la política editorial de este organismo se centró en la publicación de textos que fundamentan nuestra soberanía lingüística⁶. Asimismo, el 17 de septiembre de 2013 se publica el manifiesto “Por una soberanía idiomática” en el *Diario Página 12*, firmado por intelectuales, escritores, investigadores y traductores, que fija una posición glotopolítica de soberanía sobre la gestión de la lengua en Argentina (Lauría, 2019). El

6 Bajo el rótulo “Nuestra lengua”, dividido en cuatro secciones, se publicaron: “El idioma de los argentinos: disputas y textos”, El idioma de los argentinos: voseo, “El idioma de los argentinos: normas y usos” y “Registros de lengua”. (Lauría, 2019: 36)

gobierno que siguió al periodo analizado dio un brusco giro a la relación entre Estado y lengua y no contamos aún con estudios sobre esta relación en el gobierno actual.

En segundo lugar, históricamente, la Argentina ha sido considerada y se ha concebido a sí misma como una nación monolingüe. Podríamos identificar dos momentos históricos que constituyen los cimientos de esta percepción. El primer momento data del período colonial, con la expulsión de los jesuitas del territorio americano y la interrupción de una política misionera que buscaba evangelizar utilizando las lenguas indígenas americanas mayoritarias. Al poco tiempo, el rey Carlos III ordena la castellanización obligatoria en todas las colonias españolas y elimina los colegios y las cátedras de lenguas indígenas creadas por los misioneros. Hasta ese momento, el náhuatl, el quechua y el guaraní habían funcionado casi como lenguas francas en la comunicación con los nativos, extendiéndose incluso más allá de los dominios que tenían antes de la llegada de los españoles. El segundo momento forma parte de la historia argentina post-independencia: luego de una primera etapa en la que se insinúa cierto rescate de la cultura originaria americana, a partir del último cuarto del siglo XIX se impone una política de exterminio, confinamiento y asimilación compulsiva de la población indígena que habitaba territorios todavía no controlados plenamente por el estado (Unamuno, 2012). La invisibilización de las lenguas originarias, es decir, la negación del plurilingüismo existente se actualizó con las migraciones internas y externas de la historia reciente.

Este contexto lingüístico histórico-político se complejiza en la actualidad e impacta directamente en la consolidación de las desigualdades. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, en materia educativa en el Gran Buenos Aires entre la población indígena de 20 años y más, el 10,6 % completó estudios de educación superior (universitaria o no universitaria), mientras que en la Ciudad de Buenos Aires ese porcentaje asciende a 24,1 %. En ambos casos, estos números son más reducidos que el promedio general: 32 % en la Ciudad y 11,2 % en los partidos del Gran Buenos Aires. Sin embargo, la tasa de personas en condiciones de iniciar estudios universitarios (secundario completo) son las mismas: en el Gran Buenos Aires la tasa general de personas de 20 años y más con secundario completo es del 24,5 %, 24,4 % entre la población indígena; en la Ciudad de Buenos Aires tanto la tasa general como la correspondiente a la población originaria es del 27 %. Como resultado de la información estadística, hay una franja de la población perteneciente a pueblos

originarios que estaría llegando efectivamente a la educación superior universitaria y no universitaria con mayores dificultades, con relación al conjunto, para permanecer allí hasta egresar (Casas, Gurvit y Pereira, 2019).

En este marco de composición económica, lingüística y cultural diversa que presenta nuestra realidad educativa, nuestro objetivo es relevar los posicionamientos ideológicos sobre las diferentes lenguas de nuestras y nuestros estudiantes, fundamentalmente las originarias. Asimismo, las ideas sobre sus propias prácticas lingüísticas y sobre las de otros grupos y su relación con la norma, dado que las producciones discursivas propias de la educación superior deben ser reconocidas y utilizadas por los estudiantes en toda su trayectoria académica y en este proceso de adquisición de conocimientos específicos inciden las ideologías lingüísticas.⁷ Este objetivo general se fundamenta, como hemos señalado *ut supra* en el impacto de la diversidad lingüística en la educación superior.⁸

De este modo, en esta investigación, analizamos las ideologías de estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Moreno mediante una encuesta autoadministrada en la que los consultamos sobre la lengua o lenguas que hablan, si hay alguien en su casa, familia o amigos que hable con ellos otra lengua, quién dicta las normas para hablar bien y si las argentinas y argentinos hablamos bien y por qué.

2. Marco de referencia (min. 2 páginas- máx. 5 páginas)

Describir en qué campo (temático, disciplinar) se inserta la investigación, indicando:

- estudios antecedentes (propios o no) sobre el tema, avances y áreas de discusión.
- marco teórico o encuadre de referencia de la investigación: con qué enfoque, conceptos, dimensiones o modelos se abordó el tema/problema.

Esta investigación se inscribe en el campo de la Glotopolítica. Arnoux y Nothstein (2013) la definen como el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las asociaciones nacionales o en espacios

⁷ Arnoux (2014) se refiere al vínculo profundo entre el investigador y los instrumentos de razonamiento o de conceptualización propios de su lengua principal, es decir, aquella en la cual ha aprendido a descubrir y nombrar el mundo, aquella en que domina mejor los útiles de precisión argumentativa. Más precisamente:

Esta lengua [la propia] posee sus propias libertades y sus propias restricciones cognitivas, y es utilizándola que el investigador puede más fácilmente innovar, pues con comodidad puede llegar al extremo de sus intuiciones. Por el contrario, una investigación que se exprese solo en una lengua con pretensiones de universalidad frena la innovación, obliga a aquel que no la tiene como principal a formulaciones prestadas y, al limitar por eso mismo sus capacidades de conceptualización, termina por imponer una ciencia conservadora. (Hagège, 2013:122, citado por Arnoux, 2014:295)

⁸ Respecto de las consecuencias lingüísticas del contacto quechua-castellano y guaraní-castellano en la educación superior, hemos abordado los fenómenos de transferencia lingüística más frecuentes en las producciones académicas de los estudiantes en contacto con lenguas originarias. Esto muestra la complejidad a la que se enfrentan los estudiantes bilingües de lenguas originarias cuya realidad lingüística es desatendida en la educación superior. Recordemos que el grupo que se reconoce como población indígena completa estudios terciarios o universitarios en un porcentaje mucho menor al del resto de la población. (Pereira, 2020)

más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional y el global. José del Valle (2017) señala que la Glotopolítica se detiene no sólo en las decisiones institucionales del perfil lingüístico ideal de una comunidad, como puede ser oficializar una lengua, por ejemplo; sino también en los distintos entornos sociales en los que se tematiza el lenguaje en la construcción y negociación de un orden social en el que está en juego la distribución del poder, por ejemplo, un artículo de prensa que critica la pobreza léxica de un político de ideología rival. Asimismo, las múltiples situaciones en que la interacción verbal o escrita entre los individuos reviste la forma de lo político al revelar la negociación de identidades sociales y su participación en los juegos de poder. El modo de encuentro entre lenguaje y política es la normatividad (Del Valle; 2017: 27).

Por otra parte, Milroy (2019) se centra en la ideología de la lengua estándar, es decir, hablantes de lenguas muy usadas como el inglés, el francés o el español, creen que tales lenguas existen en formas estándar y ese tipo de creencia afecta el modo en que los mismos piensan su propia lengua y “la lengua” en general. Asimismo, señala que la estandarización consiste en la imposición de uniformidad. Dada la naturaleza variable de las lenguas, la uniformidad debe ser impuesta y de este modo, la invariancia se torna así en una característica que define la forma estándar de la lengua. Sin embargo, nunca puede haber en un uso práctico una variedad totalmente estandarizada ya que jamás una variedad puede llegar a la uniformidad total de uso. Otro elemento central en la definición de lengua estándar del autor es la noción de prestigio, en la medida en que se equipara la variedad estándar con la variedad de mayor prestigio. Al respecto, Milroy argumenta que las variedades lingüísticas no tienen prestigio en sí mismas, sino que adquieren prestigio cuando sus hablantes tienen prestigio, porque el prestigio es atribuido por los seres humanos a determinados grupos sociales y a objetos inanimados o abstractos, como las variedades lingüísticas. En este sentido, el prestigio no es una propiedad de la lengua sino una categoría social evaluativa. Dicho de otro modo, una variedad relativamente uniforme puede o no adquirir el estatus presumido de los hablantes, en un continuum que va de lo “más bajo” a lo “más alto”. Una consecuencia de la estandarización, señalada por el autor, es el desarrollo de la conciencia entre los hablantes de una forma de lengua “correcta” o canónica. Esta creencia asume que cuando existen dos o más formas variantes de una palabra o construcción, solamente una de ellas puede ser correcta. Es considerado como “sentido

común” que algunas formas son ciertas y otras erradas. La racionalización intralingüística no es la razón por la cual algunos usos son considerados errados, sino que se trata sólo de simple sentido común: todo el mundo sabe eso, se es un marginal si se piensa de otra manera, no se participa de la cultura común. Aunque las actitudes de sentido común estén cargadas ideológicamente, aquellos que las sustentan no las ven como tales: ellos acreditan que sus juicios desfavorables sobre personas que usan la lengua “incorrectamente” son juicios puramente lingüísticos sancionados por autoridades de la lengua y esa creencia es en parte una consecuencia de la estandarización. Las personas no asocian necesariamente esos juicios con prejuicios o discriminación en términos de raza o clase social, sino que creen que sean cuales fueren las características sociales de los hablantes, estos simplemente usan la lengua de un modo errado y que existe abundancia de modelos de “hablar bien” para ellos, si no lo hacen, es por culpa propia individual. Asimismo, las mismas personas que hacen juicios sobre la corrección están frecuentemente dispuestas a admitir que ellas mismos cometen errores y no son competentes en su propio uso de la lengua.

Además, Milroy subraya que la ideología exige que aceptemos que el lenguaje o una lengua no es algo que los hablantes nativos poseen, sino que la escuela es el verdadero lugar en el que se aprende una lengua, desconociendo que los hablantes estamos preprogramados con la facultad del lenguaje que nos permite adquirir y desenvolver la “competencia” en una lengua sin ser formalmente enseñados. Forma parte del sentido común que es preciso enseñar a los niños las formas canónicas de su propia lengua nativa, sobre todo en la escuela (reglas de la gramática, los significados correctos de las palabras y la pronunciación correcta; todas esas reglas y normas existen fuera del hablante). De esta manera, un grupo de autoridades del cual dependen los hablantes y sus profesores tiene el acceso privilegiado a los misterios de la lengua y tiene también algo del estatus de sumo sacerdote. Se concibe así una forma canónica de la lengua que es una herencia preciosa construida a lo largo de generaciones, no por los millones de nativos sino por unos pocos escogidos que se consagran amorosamente al cuidado de la tarea, puliendo, refinando y enriqueciendo la lengua, hasta tornarla un sutil instrumento de expresión. Esta opinión es sostenida por personas de diversos campos de actuación: plomeros, políticos, profesores de literatura. Creen que, si la variedad canónica no fuera universalmente defendida y protegida, la lengua

inevitablemente va a declinar y caer. La lengua deviene una entidad reificada, que se cree “cultura” y “pulida” y que también es una forma legitimada por la tradición. Estas codificaciones llevan a la desvalorización de las otras variedades no estandarizadas, dado que la lengua estándar se torna en lengua legítima y las otras formas se tornan, en la mente del pueblo, ilegítimas.

Por otra parte, Zavala (2011) respecto de las formas de construir conocimiento en la academia señala que los investigadores coinciden en mostrar que la literacidad académica, asumida desde siempre como el medio neutral y transparente utilizado para transmitir conocimientos de modo también transparente, en realidad no es más que una manera particular de usar el lenguaje que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente. Lo que estas ideas hacen es “naturalizar” las convenciones de la literacidad académica, cuando en realidad se trata de un tipo de discurso construido desde lo social y al que no todos acceden fácilmente. La autora subraya que la literacidad es una práctica social entendida como “maneras habituales en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo”. La práctica, entonces, es un punto de conexión entre las estructuras abstractas y los eventos concretos, o entre la “sociedad” y la gente viviendo su vida. En ese sentido, en las prácticas no solo se reproducen un conjunto de representaciones de la realidad, sino que también se construyen nuevas representaciones debido a la “agencia” de los sujetos. El sujeto no constituye solo un efecto de sus características culturales, sino también un agente con iniciativas que es capaz de generar cambios sociales. Esta perspectiva es sumamente relevante en el caso que nos ocupa. Respecto del lenguaje científico, Arnoux (2014) analiza la hegemonía del inglés como lengua científica y la minorización del portugués y del español. Asimismo, señala la necesidad de que estas últimas adquieran el estatuto de lenguas científicas para acompañar el proceso de integración regional sudamericano. La minorización lingüística implica, en las situaciones más comunes, limitar las funciones de una lengua, los ámbitos de uso y, en consecuencia, no equiparla suficientemente para que se desempeñe en ellos, lo que trae aparejadas limitaciones discursivas que inciden también, en algunos casos, en otros aspectos como el léxico o en la sintaxis. La minorización lleva a que otra(s) lengua(s) ocupen los lugares que se dejan libres cuando la actividad a la que están asociados es necesaria en esa sociedad. Estos procesos de minorización afectan tanto a las lenguas “mayores”

como a las otras, si bien las dinámicas y los alcances son diferentes y en las primeras incidan preferentemente en determinadas áreas (Arnoux, 2014).

Por último, consideramos la definición de ideologías lingüísticas propuesta por Del Valle (2007):

Son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligán coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas (2007: 20).

El estudio de la condición ideológica de las representaciones del lenguaje debe pasar, por tanto, por el análisis del modo en que están ligadas al contexto en que operan y del modo en que este contexto les confiere pleno significado. Asimismo, se debe examinar cómo estas representaciones ideológicas del lenguaje contribuyen a naturalizar un determinado orden social, es decir, a crear una apariencia de inevitabilidad asociada con un grupo particular de categorías y procesos culturales, políticos o sociales. Finalmente, el examen de las ideologías lingüísticas debe identificar los intereses y espacios institucionales que posibilitan e incluso favorecen su producción (Del Valle y Meirinho, 2016).

Entre los antecedentes específicos de análisis de ideologías lingüísticas en estudiantes, consideramos el trabajo de Casas, Gurvit y Pereira (2019) sobre las ideologías lingüísticas de distintas lenguas -entre las que se incluyen lenguas originarias- en estudiantes universitarios ingresantes. En este análisis, las ideologías predominantes sobre las lenguas quechua y guaraní se construyen, por una parte, en términos negativos de vacío y enigma, como *terra incógnita* de la que poco y nada puede decirse, y por otro, en términos afirmativos basados en las ideas de alteridad étnica y de extranjería, ambas cualidades frecuentemente infravaloradas. Estas ideologías son percibidas y orientan las conductas de los hablantes de esas lenguas, quienes en general las ocultan, como observamos ante la pregunta sobre el idioma que hablan en la casa, sólo el 4.5% responde con otra lengua diferente del castellano y, sin

embargo, cuando se repregunta si alguien en su casa les hablaba en otro idioma, este porcentaje sube a 23%. También contamos con el aporte realizado por Roberto Bein (2006) en el que analiza los impactos de la Reforma Educativa de 1993 en el terreno de la educación lingüística a partir del estudio de las representaciones sociolingüísticas de estudiantes y docentes.

Por otra parte, otros antecedentes importantes considerados son el trabajo de Solano Rojas y Unaña Aguiar (1994), centrado en el estudio de las actitudes lingüísticas de estudiantes de la Universidad de Costa Rica sobre su propia lengua; Domínguez y Vento (2002) sobre qué es hablar bien para los hablantes de Mérida, Venezuela; Jhonni Carr (2015), en el que explora las actitudes de hablantes nativos hacia el español de hablantes no nativos avanzados en el sur de California; de Castro (2015), quien realiza un análisis de las actitudes lingüísticas de los hablantes caraqueños de su propia variedad lingüística y de las otras variedades del español venezolano; de Andreani y Hecht (2012), quienes analizan las ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe quichua español de los niños santiagueños; y por último, la investigación de De Matteis (2013), en la que desarrolla el concepto de seguridad lingüística en contextos institucionales socio-técnicos específicos.

3. Métodos y técnicas (min. 2 páginas- máx. 4 páginas)

Indicar el trabajo de campo, documental y/o de laboratorio realizado, la forma de recolección de datos y sus fuentes. Al respecto, describir los métodos, técnicas, instrumentos y materiales utilizados para indagar el problema de investigación. Explicitar las unidades de análisis, los criterios de selección de muestras o casos. Indicar asimismo las formas de procesamiento y análisis de los datos recolectados.

Para la obtención de datos diseñamos una encuesta que nos permitió relevar la información específica. Dicha encuesta fue implementada en modalidad virtual a estudiantes ingresantes que se encontraban realizando el Curso de Orientación y Preparación Universitaria durante los meses de febrero y marzo de 2021.

A los efectos de la realización de la encuesta confeccionamos preguntas cerradas y abiertas (Hernández Sampieri *et al*, 2014). Para la codificación de las preguntas abiertas, determinamos los patrones generales de respuesta, es decir, las respuestas similares o comunes, para proceder a la categorización. La encuesta fue autoadministrada y proporcionada directamente a los participantes para que la contesten

en el Aula del Campus Virtual del Taller de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Orientación y Preparación Universitaria.

Para el análisis de los datos, combinamos los enfoques cuantitativo y cualitativo (Schettini, 2015). La metodología cuantitativa nos permitió observar las regularidades con la finalidad de determinar las tendencias y construir las hipótesis de trabajo. Por otra parte, con la metodología cualitativa describimos, categorizamos e interpretamos los datos obtenidos. Así, luego de la recolección de datos, procedimos a realizar un muestreo teórico para finalmente elaborar y completar las categorías de análisis que nos permitieron sistematizar los procedimientos analíticos y realizar la interpretación (Murillo, 2008).

Obtuvimos 465 encuestas autoadministradas, realizadas entre el 21 de febrero y el 3 de marzo de 2021 en modalidad virtual. La encuesta es anónima y está compuesta por 12 preguntas en su mayoría abiertas. En primer lugar, se consulta por la edad en grupos 18 a 25 años, 26 a 35, 36 a 45 y más de 45 años. Luego el sexo y la carrera que se comienza a cursar. La pregunta abierta N° 1 indaga por el idioma que hablan en la casa; la N° 2 si hay alguien (familia o amigos) que hable con ellos en otro idioma y de qué idioma se trata. En la pregunta N° 3 se consulta qué es para ellos hablar bien y en la N° 4, quiénes hablan bien. La pregunta N° 5, en cambio, indaga sobre qué es hablar mal y la N° 6, quiénes hablan mal. Finalmente, la pregunta N° 7 consulta sobre quién dicta las normas para hablar bien; la N° 8, si los argentinos hablamos bien y por qué; y la N° 9, cómo consideran que hablan y por qué.

Dado que la pregunta N° 1 tuvo una multiplicidad de respuestas divergentes, consideramos metodológicamente categorizarlas a partir de la primera mención, quedando las categorías de la siguiente manera: español (incluye español castellano, español latino, español rioplatense), castellano (incluye castellano español), guaraní y argentino. Consideramos importante mantener la distinción sobre el nombre de la lengua ya que da cuenta de una problemática histórica que abordaremos en el análisis.

Respecto de la pregunta N ° 4, el estudio cualitativo de la amplia gama de respuestas obtenidas puede sistematizarse en los siguientes criterios acerca de quiénes dictan las normas para hablar bien: la Real Academia Española; la familia / sociedad / cultura / uno mismo; los especialistas / diccionarios / instituciones educativas; no

existen normas o nadie; y por último, “otros” en los que incluimos respuestas dispersas. Asimismo, consideramos datos perdidos.

Por último, para la pregunta N° 8 acerca sobre si los argentinos hablamos bien, la categorización de las respuestas es la siguiente: a veces/algunos; depende; más o menos; no existe “hablar bien”; y datos perdidos.

4. Resultados y discusión (min. 5 páginas- máx. 15 páginas)

Desarrollar los resultados, en relación a los objetivos del proyecto, especificando (de ser posible) los siguientes aspectos:

- nuevos conocimientos obtenidos sobre los casos o unidades bajo estudio.
- avances en materia de conocimiento científico sobre el tema bajo estudio, formulación de enfoques originales e innovadores (modelos, conceptos, etc.).

- Contribuciones para la resolución de problemas específicos y/o formulación de herramientas de intervención, diseño o mejora de productos y procesos.

Por último, desarrollar las conclusiones y reflexiones finales a las que se llegó luego de la investigación, en relación a los interrogantes y objetivos planteados.

A continuación, expondremos los principales resultados obtenidos del análisis de las encuestas organizados en los siguientes apartados temáticos: español vs. castellano, monolingüismo y silenciamiento de lenguas originarias, la hegemonía del inglés, la norma lingüística y el habla de los argentinos.

Español vs. castellano

Los resultados obtenidos respecto de la primera pregunta sobre el idioma que habla en la casa son: 69,85 % español; 30,37 % castellano; 1,95 % guaraní y; por último, argentino, 0,65 %. Como señalamos en el apartado metodológico, para la categorización de estas respuestas, consideramos dentro de “español” a todas aquellas que registraban ese nombre sólo o, en primer lugar, seguidos de especificaciones como español castellano, español argentino, español latino o español rioplatense. Lo mismo en el caso de castellano, incluimos en esta categorización todas las respuestas que presentaban el castellano sólo o castellano español.

Tabla 1. ¿Qué idioma hablas en tu casa?

	Total ⁹	%
Español (español castellano, español argentino, español latino, español rioplatense)	322	69,85
Castellano (castellano español)	140	30,37
Guaraní	9	1,95
Argentino	2	0,65

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, observamos la disyuntiva en el nombre de la lengua entre español o castellano. Esta oscilación está presente desde los tiempos de la conquista. El castellano era la lengua que hablaban los reyes de Castilla y que se impuso como oficial al momento de la apropiación de América. A propósito de esto, Amado Alonso en *Castellano, Español, Idioma Nacional. Historia espiritual de tres nombres*, sostiene que la Reina Isabel de Castilla encargó crear una gramática del castellano en vísperas de los viajes de Colón:

después de que vuestra Alteza metiese bajo su yugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento de aquéllos tendrían la necesidad de recibir las leyes que el vencedor pone al vencido y con ellas, nuestra lengua... (Alonso, 1958)

Por su parte, el español se impuso como lengua oficial en el Reino Español con el propósito de crear una nueva conciencia nacional que aglutine a los diferentes idiomas que componían la corona. Al respecto, Alfón (2011) menciona como dentro de España la definición sobre el idioma dentro de las fronteras es sumamente compleja dado que allí la diversidad lingüística se articula con el conflicto sobre la autonomía de las naciones, sobre todo del sector de Catalunya. En América, a lo largo del siglo XIX, los gobiernos españoles intentaron recuperar el control de las colonias por la vía de la diplomacia cultural, a pesar de las independencias latinoamericanas. Surgen de este modo eventos académicos y publicaciones que buscaban instalar la idea de unidad entre España y América, como *La Revista Española de Ambos Mundos* y la *Ilustración Española y Americana*. Estas acciones buscaban consolidar la idea de una civilización hispánica comandada por España, útil también para facilitar las relaciones comerciales.

⁹ El total es mayor de 100 dado que se registraron respuestas múltiples.

Este movimiento denominado panhispanismo se caracteriza por la existencia de una cultura, forma de vida, tradiciones y valores encarnadas en la lengua; la idea de que la cultura hispanoamericana es simplemente cultura española trasplantada a América y la noción de que la cultura hispánica posee una jerarquía interna en la que España ocupa una posición hegemónica. (Del Valle y Stheeman, 2004) Al respecto, el *Diccionario Panhispánico de Dudas* señala que la polémica sobre el nombre está hoy superada con la recomendación del uso de español para referirse a la lengua internacional usada por cuatrocientos millones de personas y reservar el término castellano para referirse al dialecto románico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. Asimismo, señala que en España se usa el nombre castellano cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco. En este sentido, se puede observar la dificultad del Estado español, dado que llamar español a la lengua internamente se convierte en un argumento para el reclamo de autonomía de las naciones. Por ello, se sugiere fronteras adentro de España usar el nombre de castellano y usar español en su política panhispánica.

Al respecto, en Argentina asistimos a un debate a lo largo de toda su historia acerca de las características que debe tener la lengua nacional y la relación de dependencia cultural o autonomía de España. Por ejemplo, en el siglo XIX, la Generación del 37 y Sarmiento discuten que la RAE sea quien nos diga cómo hablar correctamente o; en 1931, se funda la Academia Argentina de Letras durante el gobierno militar de Uriburu, con sólidos vínculos políticos con España. En la historia reciente, desde 2003 hasta 2015, los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner asumieron un papel activo en el emprendimiento de una serie de transformaciones en la relación de Estado y lengua. Las intervenciones sobre la lengua estuvieron atravesadas por gestos de regulación y de resistencia soberana, frente al Panhispanismo fundamentalmente, como también por demandas y requerimientos de los fenómenos de transnacionalización e integración regional, propios del escenario contemporáneo. Entre las políticas lingüísticas implementadas se destaca la creación del Museo del Libro y de la Lengua, en el que se visibilizaron las lenguas y variedades que se hablan en el país (Lauría, 2019).

Por otra parte, Arnoux en su trabajo “Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica” hace un recorrido señalando la incidencia de las transformaciones económicas, sociales, políticas y tecnológicas en el campo glotopolítico en el marco de la globalización. En la actualidad, asistimos a diversas transformaciones que llevan a que las intervenciones en el espacio del lenguaje se hayan generalizado o “globalizado” y alcancen un peculiar dinamismo. Un dato no menor forma parte de todos estos mecanismos que desencadenan en una apreciación negativa de ciertas lenguas o variedades lingüísticas: en el ámbito de la ciencia y de la producción de conocimiento cada vez que se hace referencia al idioma español en artículos anglosajones se lo hace con la palabra “spanish”. Este dato nos habla de cierta “comercialización” de la palabra español que beneficia principalmente a España que utiliza el idioma como “materia prima” para generar ganancias. Incluso esto se refleja hoy en día en el seno de la sociedad argentina ya que se recurre a la RAE para evacuar ciertas dudas sobre los usos de la lengua, misma institución que “regula” el castellano en todas sus variedades europeas y americanas.

En suma, la oscilación entre castellano – español retoma la discusión histórico-política sobre el nombre de la lengua que hablamos. La primacía de español, en principio, confluye con el uso de las tecnologías y el nombre globalizado “spanish”. Pero también se esboza un conflicto identitario, dado que en gran medida resulta un nombre insuficiente que se completa con *castellano*, *argentino*, *latino* o *rioplatense*, que aparece en diecisiete respuestas. Es decir, de cierto modo ese nombre de la lengua hablada resulta ajeno y debe particularizarse con una mención más cercana o local respecto de la identidad lingüística. Por otra parte, este conflicto también se revela en las menciones de castellano con la especificación *español*, aunque con una frecuencia muy baja, sólo dos casos.

Monolingüismo y silenciamiento de lenguas originarias

En primer lugar, cuando se les consulta a los estudiantes ingresantes si hay alguien en la casa que hable con ellos otro idioma (además del declarado en la pregunta sobre la

lengua que hablan) y cuál es, el 76,6 % de estos afirma solamente hablar el idioma castellano¹⁰ con sus familiares y amigos.

Tabla 2. ¿Hay alguien en tu casa que hable con vos otro idioma? ¿Cuál?

	Total ¹¹	%
No, nadie	352	76,6
Inglés	57	12,6
Guaraní	29	6,29
Portugués	9	1,95
Francés	5	1,08
Italiano	5	1,08
Quechua	5	1,08
Húngaro	1	0,22
Alemán	4	0,87
Japonés	2	0,43
Chino	1	0,22

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se presenta una situación lingüística ampliamente monolingüe, dado que el 76,6 % de los estudiantes manifiesta que el castellano es la única lengua hablada en su entorno. Según Bein (2001) la política argentina, durante las olas inmigratorias, se enfocó en castellanizar lo antes posible a los inmigrantes llegados de Europa. Con estas políticas, que incluían la escuela laica, gratuita y obligatoria, el servicio militar en los soldados no hispanohablantes, entre otras, la clase dirigente logró crear un estado monolingüe convirtiendo a los inmigrantes en ciudadanos argentinos con derechos y deberes. El autor plantea que muchas comunidades de inmigrantes trataron de instaurar instituciones, como escuelas, iglesias y clubes dedicadas para las personas de su comunidad y así mantener viva esa lengua en el territorio. Pero muchos de estos esfuerzos no fructificaron debido a las políticas públicas que empleaba el estado nacional. Esta es una de las razones por las cuales hoy Argentina aparece como un territorio predominantemente monolingüe.

Ahora bien, en la primera consulta acerca de la lengua que hablan, 9 estudiantes manifestaron que hablaban guaraní (1,95 %). En cambio, en la pregunta si en la casa alguien hablaba con ellos otra lengua, el 6,2 % de los entrevistados declaró que

¹⁰ En este trabajo optamos por el término castellano como gesto que evidencia la política panhispánica implementada mediante la “marca español”. (Lauria, 2019)

¹¹ El total es mayor de 100 dado que se registraron respuestas múltiples.

hablaban guaraní en sus hogares y en menor medida, un 1,1 %, quechua. Es decir, que en la repregunta tiene mayor presencia la lengua guaraní (pasa de 1,95 a 6,2 %) y aparece la lengua quechua. Aunque el contacto de lenguas originarias con el castellano comenzó con la conquista, se prolonga hasta nuestros días en numerosas comunidades con diferentes grados de conflicto.

Al respecto, Arnoux señala que el lenguaje es un fenómeno variable y una práctica social que refleja la colectividad humana: “En toda colectividad encontramos regímenes de normatividad en la que toda colectividad articula relaciones entre formas lingüísticas y su valor social” (Arnoux, 2012). Según el espacio que ocupe el sujeto y el acceso que tenga a ciertos espacios de poder va a determinar su predisposición a actuar de cierta manera. La autora además menciona que la lengua oficial deriva del estado y sus aparatos, quienes a través de discursos diversos legitiman esa autoridad por sobre otras lenguas. Podemos ver estas relaciones de poder en el funcionamiento del español como lengua oficial en ámbitos como la educación, la justicia, la política, los medios de comunicación y la salud, en relación con las lenguas originarias que no participan de estos espacios de prestigio. Una de las consecuencias es su omisión en el espacio universitario, como puede verse en las respuestas sobre la lengua que hablan, no se consideraron preponderantemente las lenguas originarias como lenguas habladas por los estudiantes. En principio, respecto de las ideologías lingüísticas podemos señalar que estas lenguas no aparecen asociadas a un valor en el aula universitaria.

Por otro lado, respecto de los conflictos entre las lenguas, Hamel (2013) sostiene que, si bien hubo varios intentos de incorporar lenguas aborígenes a los programas de educación en México, en muchos casos los mismos miembros de esas comunidades se opusieron debido a que interiorizaron las ideologías hegemónicas y señala que para lograr una verdadera transformación se requiere de un cambio por parte de todos los actores involucrados, alterar el estatus subalterno que hoy en día poseen las lenguas aborígenes. El autor retoma el postulado de Calvet sobre el bilingüismo horizontal y el bilingüismo vertical; el primero se presenta cuando las lenguas están en el mismo nivel y el segundo se presenta cuando hay jerarquía entre diferentes lenguas. En este tipo de bilingüismo, cuando el actor tiene la posibilidad de elegir, optará por la lengua de

jerarquía más alta.¹² Una verticalidad muy pronunciada dificulta el desarrollo de un plurilingüismo y si esta verticalidad se mantiene es probable que sea una fase hacia el monolingüismo de la lengua dominante. Hamel (2013) afirma que “las lenguas mismas son actores: se relacionan, entran en conflicto, desaparecen.” Este autor define a las políticas del lenguaje desde una perspectiva interdisciplinaria como “procesos históricos de cambio social de las constelaciones lingüísticas; intervienen en esos procesos tanto instituciones del Estado como otras instancias y fuerzas de la sociedad”. Esto implica no solo estandarización, terminología, disfunción, desplazamiento, revitalización, oficialización, entre otros, sino también:

■...fundamentalmente [involucra] un cambio en las orientaciones ideológicas, es decir, en las relaciones que los actores establecen con su(s) propia(s) lengua(s) y con las demás en un espacio político determinado, como parte de las relaciones de poder entre grupos sociales o etno-lingüísticos. (Hamel, 2013: 37)

Además, señala el autor que en el caso de la planificación del lenguaje “parece importante no reducir el objeto de la lengua como sistema, sino partir de una conceptualización sociolingüística amplia que incluya tanto a los sujetos como también a las verdaderas formas de existencia de las lenguas en la comunicación, las prácticas discursivas y los textos” (2013: 37). Tienen pocas chances de tener éxito si no hay una relación de reciprocidad, si no involucran y empoderan a los sujetos. Estos procesos históricos de cambio social causan cambios en las estructuras y en los usos de la lengua, en su estatus y esto modifica las relaciones que los actores establecen con sus propias lenguas. Se cambia la valoración, la actitud y las asociaciones que entablan con estas.

Desde el punto de vista sociodemográfico, Anabella Zamora (2016) señala que la población total de Moreno es de 452.505 habitantes según el censo nacional de 2010. De esta, el 6,23 por ciento es migrante; en su gran mayoría, 18.952 habitantes, son provenientes de Paraguay. En el distrito también residen diferentes comunidades originarias como Mapuche, Tupí Guaraní, Quechua, Wichis y Tupí Nambí. Asimismo, un estudio¹³ dirigido por Adriana Speranza (2020) realizado a ingresantes a la UNM en 2016 muestra que el 16% de los alumnos manifestó estar en contacto con otra lengua,

¹² Un ejemplo de esto ya lo mencionamos líneas más arriba cuando en Paraguay se opta por hablar el español en situaciones más formales mientras que el guaraní se reserva para situaciones más íntimas.

¹³ El tamaño de la muestra fue de 1642 casos.

siendo el guaraní el 55%; el quechua, 15%; el portugués, 13%; el italiano, 9% y otros, 8%. En comparación, en nuestra investigación hay un silenciamiento de lenguas originarias, principalmente por la escasa presencia del guaraní. Esta disminución podría obedecer a las diferentes modalidades de toma de la encuesta, dado que la de 2016 fue implementada de manera presencial por un agente mediador en el aula de clase que presentó la investigación. Asimismo, en esta última se consulta acerca del origen de padres y abuelos y habitualidad o no del contacto de los encuestados con esos lugares de origen.

En resumen, la presencia de las lenguas originarias en las respuestas aparece mayormente atribuida al espacio familiar de la casa y no a un patrimonio activo de los estudiantes en el aula universitaria, salvo escasas excepciones como el caso del guaraní (9 estudiantes manifiestan que hablan guaraní en la pregunta sobre la lengua que hablan).

La hegemonía del inglés

Como mostramos en la Tabla 2, en las respuestas a la pregunta si hay alguien en la casa que hable con los consultados otro idioma y cuál es este se presenta una situación lingüística preponderantemente monolingüe castellano, con una importante presencia del inglés, dado que el 12,6 % afirma que alguien en su casa habla esta lengua. Bein (2021) sostiene que la presión a favor del inglés se produce a través de la televisión, el internet, la música, la literatura científica y técnica y en la proyección de la imagen de Estados Unidos como el país más desarrollado, rico y fuerte del mundo. El autor hace un recorrido histórico en el que afirma que a comienzos del siglo XIX algunos inmigrantes ingleses se asentaron en la provincia de Buenos Aires y que esta comunidad había tenido iniciativas a favor de la lengua creando escuelas privadas desde 1820 y, luego, a partir de 1880 fundaron importantes colegios bilingües entre otras asociaciones. Con la segunda ola de inmigrantes, entre 1867 y 1914, se crearon parroquias anglicanas, clubes deportivos y hasta un hospital inglés. Cabe recordar que durante estas épocas Reino Unido era una potencia y había una relación estrecha entre los territorios con la exportación de la carne, pero esto luego se revirtió con la Segunda Guerra Mundial, donde pasó a ser potencia Estados Unidos. Bein sostiene que no hubo una acción político-lingüística directa de Reino Unido en nuestro país y que, si bien se incorporó el inglés en el currículo escolar, no hay que desestimar la influencia de la representación de

utilidad que muestra el cine, las series y la música. Al respecto, Philipson (2007) menciona el concepto de hegemonía como “ideas dominantes que damos por sentadas” y principalmente sobre el inglés, al que se le asigna un lugar hegemónico en casi todos los países del mundo. Estas ideas hegemónicas sobre la lengua llegaron a tal punto que se consideran como algo natural, transparente. El autor propone el concepto de *imperialismo lingüístico inglés*:

El dominio del inglés se reafirma y se mantiene el establecimiento y la reconstrucción continua de desigualdades estructurales y culturales entre el inglés y las demás lenguas. “Estructural” se refiere a las propiedades materiales (por ejemplo, instituciones) y “cultural” se refiere a las propiedades inmateriales o ideológicas. (Philipson, 2007: 5)

Además, introduce el concepto de *lingüicismo* como “las ideologías, estructuras y prácticas empleadas para legitimar, consolidar y reproducir una división desigual del poder y los recursos (materiales e inmateriales) entre grupos de acuerdo con su lengua”. Las diferencias estructurales y culturales aseguran la mayor distribución continua de recursos materiales al inglés que a otras lenguas, beneficiando a los que hablan el idioma. Este lingüicismo se legitima en el discurso político y en la planificación de la enseñanza de la lengua. Cuando mencionamos la representación de utilidad del inglés hablamos de la legitimidad del lingüicismo, la lengua dominante a la que se le atribuyen características deseables¹⁴. Esto sucede también, por ejemplo, cuando una escuela ignora la lengua nativa de los estudiantes; la desigualdad se racionaliza, como es el caso del español frente al guaraní y el quechua. Aquí también podríamos hablar de lingüicismo en la medida en que estas prácticas (ignorar la lengua nativa) e ideas (racionalización de la desigualdad) se usan para legitimar, consolidar y reproducir una división desigual del poder y los recursos en favor del español.

La propagación del inglés a nivel mundial, lo que hace es aumentar la desigualdad y la ventaja de los angloparlantes en todos los campos: el científico, el cultural, el educativo, entre otros. Se obliga a los interlocutores a hacer una inversión para aprender el idioma y luego actuar en terreno ajeno, es decir, más allá de los recursos invertidos, siempre se será hablante de lengua segunda con menos competencia en la lengua que un hablante nativo. A medida que el inglés se va expandiendo como la

¹⁴ Pasa lo contrario con las lenguas dominadas a las que se excluye.

“lengua del mundo” sucede algo curioso con el español ya que, si bien en su territorio sufre múltiples tensiones internas, su influencia como lengua extranjera está creciendo. Aun así, la globalización ha logrado la consolidación ideológica imponiendo al inglés el estatus de lengua internacional; la construyeron, en términos de Hamel (2013), como una “lengua hipercentral en las prácticas comunicativas y los imaginarios y alteran la relación que los actores establecen con sus lenguas- hablantes nativos y no nativos del inglés, al igual que opositores al monopolio de esta lengua.” Philipson (2007) propone una teoría que divide al mundo en un centro dominante y las periferias dominadas. Afirma que hay centros de poder en el centro y en la periferia; estas periferias dominadas son explotadas por sus respectivos centros. De esta manera, las periferias tienen vínculo con los centros por parte de las élites que están conformadas por nativos de esos territorios dominados. En el contexto actual, con las nuevas tecnologías informáticas, se puede controlar la consciencia de la gente sin tener que estar presente físicamente. Para que esto se vuelva efectivo, el centro tiene que conseguir la penetración cultural y lingüística en la periferia; el lenguaje es esencial como medio para comunicar ideas y lograr una penetración lingüística en la periferia y, así, implementar medidas de imposición para adoptar un control neocolonialista a través de las ideas. Esto se puede ver con el imperialismo cultural que reproduce las condiciones materiales para la explotación y para legitimar la explotación. Schiller define al imperialismo cultural como:

La suma de procesos por medio de los cuales una sociedad entra en el sistema del mundo moderno y la forma en que se atrae, presiona, fuerza, y a veces soborna, al estrato dominante para que éste conforme las instituciones sociales según lo establecido por los valores y las estructuras del centro dominante, o incluso los promueva. (Schiller, 1976:9, citado por Philipson: 2007).”

Según Philipson, los medios para lograr esto son varios: productos comerciales, películas, series¹⁵, la cultura para los jóvenes, el estudio de países del Centro para asegurar el lugar de la lengua dominante como materia en la escuela, entre muchos medios más.

¹⁵ Por ejemplo, Estados Unidos que domina las telecomunicaciones y comunicaciones satelitales en todo el mundo

Por otra parte, Bein (2021) menciona que una de las características de estas relaciones asimétricas se puede ver claramente en el *imperialismo de los medios* como una rama del imperialismo cultural. El autor cita a Boyd- Barret (1977) para definir al imperialismo de los medios:

El término se refiere al proceso por medio del cual la propiedad, la estructura, la distribución o el contenido de los medios de comunicación de cualquier país, ya sea por separado o todos juntos, están sujetos a importantes presiones del exterior debido a los intereses mediáticos de cualquier otro país, u otros países, sin ninguna correspondencia proporcional en cuanto a la influencia por parte del país afectado. (Boyd-Barrett, 1977: 117, citado por Bein: 2021)

Hay un flujo de ideas e influencia desde el Centro y estos productos culturales son considerados como modelos para la periferia. También se habla del *profesionalismo* como una parte clave de la hegemonía que tiene el inglés. Se relaciona con el aspecto pedagógico: la enseñanza del inglés. El profesionalismo “legitima” al inglés como lengua dominante al racionalizar actividades e ideas que contribuyen a las desigualdades estructurales y culturales entre el inglés y otras lenguas. El discurso profesional sobre la enseñanza de inglés desvincula la cultura de la estructura al centrarse en la pedagogía de la lengua y en los aspectos técnicos, es decir, al centrarse en la lengua y la educación en un sentido más estricto y excluir los asuntos sociales, económicos y políticos.

De este modo, el porcentaje de 12,6 % del inglés muestra que es una lengua con una percepción positiva, en la medida en que se la declara lengua hablada en el hogar. La frecuencia de estas respuestas está en consonancia con la presencia del inglés en la universidad, tanto en los espacios de aprendizaje como lengua extranjera como en la tecnología utilizada (*softwares*, etc.). En este sentido, se evidencian las ideologías lingüísticas hegemónicas del inglés como lengua internacional y de la ciencia en detrimento de las otras lenguas, consecuencia del imperialismo lingüístico.

La norma lingüística

Tabla 3. ¿Quién dicta las normas para hablar bien?

Real Academi a	Familia/Socie dad/Cultura/U no mismo	Especialistas/Dic cionarios/Instituci ones educativas	Otros	No existen normas/Nadie	Datos perdidos	Total
-------------------	--	---	-------	----------------------------	-------------------	-------

Española						
128	109	78	40	37	73	465
27,52%	23,44%	16,77%	8,60%	7,95%	15,69%	99,97%

Fuente: Elaboración propia

Mención RAE en No RAE	5
133	
28,60%	

Respecto de las respuestas a quién dicta las normas para hablar bien, la mayoría de estas, el 27,52 % señala que es la RAE quien dicta las normas para hablar bien. En segundo lugar, se señala que son la familia, la sociedad, la cultura o uno mismo quienes dictan las normas, con el 23,44 %. En tercer lugar, aparecen los especialistas, diccionarios e instituciones educativas con el 16,77 %. Una minoría del 7,95 % señala que no existen normas para hablar bien o nadie, y el 8,60 %, señala otras opciones (*el receptor, el contexto, la literatura, la norma lingüística*).

Las respuestas que reconocen la autoridad de la RAE se dividen dos grupos. En primer lugar, quienes asumen su poder y autoridad, como puede verse en los siguientes ejemplos que denotan este reconocimiento: “Naturalmente, la RAE.” (10); “Dependemos lingüísticamente de las reglas que dictan desde la RAE por ser hablantes de ese idioma” (45); “Se basa en los términos que usamos y si estos están avalados por la RAE” (130); “las normas para hablar son dictadas por organismos como la RAE, quienes sancionan las diferentes palabras o formas de utilizarlas” (259); “La institución que se encarga de administrar un idioma, en español la RAE” (279); “en la lengua castellana tenemos parámetros dados por la Real academia Española” (306)

En segundo lugar, una minoría, quienes reconocen la autoridad de la RAE, pero se posicionan de modo crítico: “La RAE, pero es discutible” (102) “En nuestro caso la R.A.E determina el lenguaje aunque a mi criterio no tiene en cuenta los cambios de paradigmas” (177); En el castellano se supone que la Real Academia Española es la encargada de dictar las normas del lenguaje, pero es imposible cumplir con todas.” (222); “Estamos atravesados por leyes y normas que ni siquiera sabemos quién nos las

impone a veces, yo por ejemplo no sé quién dicta estas normas, porque en la Real Academia no me apoyo para nada.” (434)

También hay un posicionamiento sumamente crítico en algunos casos en los que se menciona la RAE en segundo lugar o como segunda opción, como en el ejemplo que sigue: “Las personas que conforman la sociedad. Omitiendo la Real Academia Española que no sabe lo que es hablar en un barrio, un mercado, en un boliche, en una villa, en una casa de familia con acceso a internet que tiene miles de nuevos términos que no reconocen.” (427). De este modo, este hablante explícitamente se manifiesta en contra de la autoridad de la RAE para dictaminar sobre nuestros asuntos lingüísticos por su desconocimiento de nuestra realidad social y cultural. Por otra parte, la mención de “la casa de familia con acceso a internet que tiene miles de nuevos términos que no reconocen” señala directamente los distintos posicionamientos frente al inglés globalizado en España y Argentina y también la instancia reguladora que asume respecto de nuestras variedades locales. Este ejemplo muestra también que mientras en España se rechaza la presencia del inglés; en Argentina, por el contrario, estas formas se asimilan a las locales: *chatear*, *whatsapear*, *scanear*, *frizar*, entre otras. Asimismo, en el siguiente ejemplo se explicita el rol de la RAE como entidad recopiladora y no como autoridad que dicta normas: “Las personas en sí mismas, la RAE sólo recopila el uso que le damos a las palabras. Pero no inventa palabras, ni les crea un significado diferente al que ya tienen.” (390).

Por otra parte, es significativo el tercer lugar con 16,77 % para los Especialistas, Diccionarios e Instituciones educativas, luego de Familia/Sociedad/Cultura/Uno mismo (23,44 %). Este dato nos muestra un predominio en el reconocimiento de las acciones sobre el habla a ámbitos sociales informales más que a los institucionales y especializados.

En síntesis, las respuestas reflejan los posicionamientos históricos frente a la lengua nacional: quienes reconocen la hegemonía de España a través de la RAE y los que optan por las opciones locales como referencia para sus prácticas lingüísticas orales (40, 21%). Es importante mencionar también que más allá de los posicionamientos ideológicos sobre la RAE, los encuestados mencionan a esta entidad, índice de su lugar central en los regímenes de normatividad.

El habla de los argentinos

Las respuestas afirmativas a la pregunta si los argentinos hablamos bien es mayoritaria, se concentra en el 29,89 %. Y luego aparece el “No” con el 25,80 %, le siguen “A veces/Algunos” con el 16,98 %, “Depende” con el 8,81 %, “Más o menos” con el 4,51 % y “No existe “hablar bien””, con el 0,86 %. El análisis cualitativo de las ideologías lingüísticas que proponemos es mediante núcleos semánticos, dado que en las respuestas “Sí” se advierte una alta presencia de conectores adversativos que incluyen ponderaciones críticas del modo de hablar de los argentinos más allá de la evaluación afirmativa presentada, como puede verse en el siguiente ejemplo: “Yo siento que sí hablamos bien, **sin embargo**, tenemos muchas jergas. En consecuencia, al no estar en el diccionario tradicional, se suele destacar esto como que hablamos mal.” (67) En este ejemplo, el hablante “siente” que habla bien, aunque en la segunda parte de la oración introduce el subjetivema negativo “jerga” en relación con su propia variedad y trae de forma impersonal un enunciado polifónico con el verbo de decir “se suele destacar” que evalúa negativamente la forma de hablar.

Esta estrategia discursiva muestra un grado de tensión ante la evaluación de la variedad lingüística propia, dado que aun en las ponderaciones positivas aparecen menciones negativas. En consecuencia, presentamos a continuación los distintos núcleos semánticos que aparecen de regularmente en las respuestas: posicionamientos en torno de la RAE, el malhablar de los argentinos, la creatividad lingüística como problema y, por último, el problema de la mezcla lingüística.

I. Posicionamientos en torno de la RAE

La tensión con la normativa y con la RAE específicamente en la evaluación del modo de hablar de la lengua propia se manifiesta en el uso de conectores adversativos y en la

Tabla 4. ¿Los argentinos hablamos bien?

Sí	No	A veces/ Algunos	Depende	Más o menos	No existe "hablar bien"	Datos perdidos	Total
139	120	79	41	21	4	61	465
29,89%	25,80%	16,98%	8,81%	4,51%	0,86%	13,11%	100%

Fuente: Elaboración
propia

construcción de estructuras opositivas. Veamos el ejemplo que sigue:

“Hablamos con palabras incorrectas, a veces inexistentes y tampoco pronunciamos correctamente, **pero** dado que, así nos comunicamos en Argentina, **diría** que hablamos bien. (25)

Aquí el hablante da datos orientados a argumentar que hablamos mal e introduce un conector adversativo para reorientar, aunque matiza este movimiento argumentativo al usar el verbo en condicional. Las menciones a la corrección de las palabras y a la pronunciación remite a la norma RAE, dado que se opone a la forma de comunicarnos en Argentina.

En el siguiente ejemplo se puede observar asimismo que para la evaluación positiva, el hablante necesita hacer referencia a la RAE y oponer la forma de hablar en Argentina y el lenguaje inclusivo:

“Yo creo que sí que hablamos bien, porque nosotros tenemos una forma diversa de vocabulario, **y no creo que si no está alguna palabra en la Real Academia Española no significa que esté mal**, por ejemplo las personas que hablan con un lenguaje inclusivo.” (59)

En el caso que sigue, se evalúan positivamente las particularidades de la variedad propia, como un lenguaje renovado y joven, y sin embargo, se incluye y visibiliza la falta de contemplación de la RAE al respecto:

“Yo creo, que como sociedad tenemos un **lenguaje joven**, que se está **modificando constantemente** y que tiene sus propias reglas y expresiones; estas cosas no están contempladas por organismos como la RAE, **pero** eso no quiere decir que hablemos mal.” (259)

De esta manera, las estructuras opositivas y el uso de conectores polarizan, por un lado, la opinión del hablante sobre su variedad y, por la otra, la sanción de la RAE sobre la misma. Estos matices también pueden verse en los ejemplos que siguen: “Yo creo que **dentro de todo**, sí” (78); “Sí, **por más que** se utilicen anglicismos no es considerado hablar mal.” (274); “Sí, porque entre argentinos nos entendemos, **por más que** muchas de las palabras y expresiones que usamos no estén admitidas por la RAE.” (292)

Por otra parte, también se opera un reconocimiento de la autoridad de la RAE al enunciar su punto de vista:

“Si nos basamos en la RAE, se podría decir que no porque usamos de maneras incorrectas algunas palabras, como por ejemplo "Haiga" en vez de haya, o pronunciar de manera igualitaria la LL y la Y, o la Z, la S y la C. (151)

En el ejemplo anterior, se hace referencia directa a la pronunciación argentina de las consonantes como una “incorrección” del mismo tipo que la conjugación no normativa del verbo “haber”, en este sentido el hablante juzga de modo negativo el modo de hablar la variedad propia desde el punto de vista de la RAE y marcando la distancia enunciativa con la forma condicional “se podría decir”. En otros ejemplos, aparece el reconocimiento de la autoridad de la RAE de manera plena y la asunción de las formas de hablar propias como malas, justamente por esas particularidades: “La mayor parte no, tenemos **nuestras formas de hablar que no están apoyadas por la RAE.**” (260); “En general, no, pero depende en cada provincia, en Bs. As. hablamos mal, usamos términos como **"vos" en lugar de "tú"** o usamos **palabras que no existen en el diccionario**” (334); “No siempre, muchas veces **utilizamos términos o expresiones que solo nosotros entendemos.** Hoy en día también se utiliza el lenguaje inclusivo que es algo con lo que yo no estoy de acuerdo ya que no es aprobado por la RAE.” (455)

En suma, más allá de la evaluación sobre el modo de hablar de los argentinos, en los ejemplos se reconoce y se visibiliza la autoridad de la RAE con una clara tensión al respecto.

II. El malhablar de los argentinos

En las respuestas nos encontramos con una acepción novedosa de “hablar bien/mal”, configurada en oposición y que da cuenta de una ideología lingüística del habla de los argentinos. De este modo, el “hablar mal” aparece asociado al insulto, a las malas palabras, a la falta de respeto, a las groserías, en suma, a modos de alteración y de agresión verbal. En definitiva, la frase “hablar bien” anuda cuestiones lingüísticas con morales y conductuales. Asimismo, se configuran ideologías lingüísticas sobre el hablar argentino caracterizadas por hablar alterado, uso de insultos, palabras fuertes, faltas de respeto, como puede verse en los siguientes ejemplos: “Si y no, porque decimos muchas

malas palabras” (94); “Si, porque sabemos hablar y lo hacemos con **respeto**” (159); “Si, y no. La cotidianidad del argentino tipo, es de un habla informal, **mal hablado**”. Suele usar de forma muy **exagerada insultos** (puede ser con método ofensivo, o no...” (10); “A gran escala NO, porque tienen **pocos modales**” (184); “Los argentinos no hablan muy bien , por que en nuestra jerga esta muy normalizado los **insultos** , somos muy **mal hablados**” (220); “Algunos si otros no, somos mal hablados porque nos **alteramos mucho**” (147); “Algunos, porque no todos son **respetuosos verbalmente**” (371).

III. La creatividad lingüística como problema

Los ejemplos que siguen muestran como particularidad del habla de los argentinos la creatividad lingüística y esto es visto como un problema, ya que nos distancia de las formas normativas. Esta creatividad como problema se caracteriza predominantemente por el uso metafórico, por la invención. Estas ideologías lingüísticas muestran que la lengua se concibe como algo que no es propio de los hablantes, sino que tiene dueños “legítimos”, como expresa el siguiente hablante: “La mayoría no, porque hablan como quieren” (304). Así, hablar como uno quiere está mal, entonces, ¿tenemos que hablar como quiere quién? En este sentido, aparece fuertemente la instancia normativa de la RAE. Asimismo, en relación con esta instancia normativa, aparece la idea del habla como un objeto que puede deformarse: “Depende de cada persona, porque se **deforma** mucho el lenguaje entre los mas jóvenes en general” (410). De este modo, la creatividad mediante la invención aleja el habla de la norma. Por ejemplo, “depende cual argentino, solemos **inventar muchas palabras**, por ejemplo, lompá que quiere decir pantalón” (364); “Más o menos, **creamos nuestras propias palabras** y utilizamos unas existentes en **doble sentido**” (157). Pero también, se sanciona la polisemia, como puede verse en el siguiente caso: “algunas personas si, pero creo que nosotros tenemos muchos sinónimos o usamos la misma palabra para muchas cosas” (333). De este modo, se configura una actitud negativa hacia la propia forma de habla. Específicamente, se reconocen como formas negativas las provenientes del italiano vinculadas al lunfardo: “No, por que **llamamos a las cosas de una forma no correspondiente**, como: besar=chapar” (235); “no, usamos muchas **palabras criollas** que solo son entendibles entre nosotros” (97); “No, la mayoría de la población del país está criada con el **lunfardo** y ese estilo de hablar (266). De modo excepcional, esos rasgos son

reconocidas como propios, como locales y valorados positivamente: “Tenemos **una variedad de palabras que significan lo mismo** (Demasiadas), pero no creo q hablemos mal, ya que es nuestra forma” (213).

IV. La mezcla lingüística

Las culturas lingüísticas monoglósicas tienden a estigmatizar las culturas heteroglósicas, dado que la ideología lingüística dominante en las primeras está construida sobre la relación lengua e identidad apoyadas en dos principios. Primero, el *principio de focalización*, que refleja que hablar es siempre usar una gramática. De esta manera, las prácticas no focalizadas o variables son estigmatizadas en las comunidades en que la cultura monoglósica es dominante. Segundo, el *principio de convergencia*, presupone que el comportamiento verbal de los miembros de una comunidad tienden a la homogeneidad. De este modo, se sanciona toda heterogeneidad o mezcla, interpretada como falta de competencia lingüística. (Del Valle y Stheeman, 2004) Esta sanción de la mezcla como característica del habla puede observarse en los siguientes ejemplos: “No bastante mal se **mezclan** mucho otras palabras” (117); “No creo que los argentinos hablemos bien ya que aunque nuestra base lingüística es el español solemos **mezclar** palabras propias de otros idiomas como el italiano” (222); “no, tenemos un **hablar mezclado** que no corresponde” (225); “No, los Argentinos no hablamos bien ya que muchas a veces al Castellano le **mezclamos** palabras en inglés o hasta mismo palabras que ni siquiera existen en un diccionario” (283); “No todos los argentinos, hay provincias que hablan **mezclando** idiomas de países limítrofes” (393). En este último ejemplo, puede observarse como las lenguas originarias son consideradas como extranjeras, vinculada esta ideología al monolingüismo en castellano.

En síntesis, respecto de la evaluación de la forma de hablar de los argentinos, mayoritariamente las respuestas afirmativas se fundamentan en un enfoque comunicativo, entendiendo que si es posible la comunicación, se habla bien (“si, porque logramos comunicarnos de manera de poder entendernos” (15). Asimismo, algunas respuestas muestran un reconocimiento positivo de las características lingüísticas identitarias: “yo creo que los argentinos hablamos bien porque nos hacemos entender entre nosotros mismo, justamente porque al identificarnos como argentinos nos estamos dando identidad social y cultural, y mientras nos entendamos entre nosotros vamos a hablar bien” (39). Mientras que un grupo importante, como mencionamos más arriba,

más allá de señalar que los argentinos hablan bien, restringe el alcance de esta afirmación con una crítica. Respecto de estos posicionamientos críticos, los rasgos vinculados con hablar mal están basados en la distancia de la norma lingüística dispuesta por la RAE, la creatividad y la mezcla lingüísticas.

Palabras finales

Las percepciones lingüísticas relevadas deberían ser abordadas en las instituciones de educación superior desde una perspectiva que considere las dimensiones políticas de las distintas intervenciones sobre el espacio del lenguaje. Los resultados de la encuesta muestran la necesidad de fomentar el pluricentrismo y la valoración de la heterogeneidad lingüística dado que para los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Moreno quién dicta las normas para hablar bien es mayoritariamente la Real Academia Española (27,52 %); el 23,44 % en cambio señaló a la Familia/ Sociedad/ Cultura; mientras que el 16,77 % respondió Especialistas/ Dictionarios/ Instituciones educativas. Asimismo, se preguntó a este grupo si los argentinos hablamos bien: el 25,80 % respondió que no; el 16,98 %, “A veces o algunos” y el 4,51 %, “Más o menos”. En otras palabras, el 47,29 % de los encuestados considera que habla mal o es crítico sobre su manera de hablar o la de otros grupos de hablantes de su lengua propia. A partir de estos resultados, podemos inferir una asociación entre el reconocimiento de la autoridad lingüística sobre la lengua a un organismo en el marco de una política monoglósica y el impacto sobre la percepción de las variedades diatópicas de los hablantes de castellano en Argentina.

Por este motivo, es importante, en los distintos espacios de enseñanza abordar el desarrollo de variedades diatópicas; tanto para fomentar una conciencia plurilingüe y heteroglósica en los aprendientes como para no consolidar y replicar las asimetrías entre variedades desde las instituciones educativas. Es importante al menos un abordaje del tema que considere las desigualdades generadas desde los centros de poder. La enseñanza y visibilización de las variedades diatópicas de una lengua, además de deseable por las razones expuestas, también lo es para la formación de los aprendientes en la medida en que fomenta la actividad metalingüística y una perspectiva intercultural.

En la actualidad, el desarrollo de las redes sociales y los medios de comunicación globales favorecen en gran medida la visibilización de las variedades

diatópicas, al mismo tiempo que consolidan las asimetrías. En la última campaña política en Argentina, circularon videos en los que una voz en off en español peninsular describía la situación político-social del país. El sentido del uso de la variedad canónica foránea en la campaña local es mostrar el modo en que los países “centrales” europeos ven a la Argentina, esa “mirada” superior es representada justamente por esa variedad lingüística canónica, representación mediática que confirma y consolida la hegemonía de una variedad sobre otra. Si queremos un mundo menos desigual, tenemos el desafío por delante de abordar estas problemáticas en las distintas instituciones educativas, con el objetivo de no naturalizar las relaciones asimétricas entre variedades; sino, por el contrario, visibilizar su carácter político-ideológico.

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

Consignar si la investigación hizo surgir nuevos interrogantes o si emergieron potenciales líneas de investigación a desarrollarse en el futuro a partir de los hallazgos.

En el marco de esta investigación, surgieron otras líneas de trabajo que esperamos profundizar en futuros proyectos. Dos interrogantes nos interesaron de modo especial.

Por un lado, si los resultados obtenidos se mantendrían o sufrirían alguna modificación luego del paso de los estudiantes por el Taller de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Orientación y Preparación Universitaria, dado que este Taller busca intervenir en las reflexiones lingüísticas desde un enfoque glotopolítico. Los datos trabajados en la presente investigación fueron relevados al inicio del Taller mencionado.

Por otro lado, nos interesa indagar de modo más específico las ideologías lingüísticas sobre los mismos temas consultados presentes en el espacio público, es decir, fuera de la institución académica para saber si existen correspondencias entre los distintos universos.

6. Bibliografía (mín. 2 página- máx. 4 páginas)

Consignar los textos y fuentes utilizados en la redacción de los campos anteriores.

Alfón, Fernando (2011). *La querella de la lengua en Argentina (1828-1928) Tesis de posgrado*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.738/te.738.pdf>

Alonso, Amado (1943) *Castellano, Español, Idioma Nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires, Losada.

Arnoux, Elvira Narvaja (2014) “Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas”, en *Anais do Seminario Iberoamericano de Diversidade Lingüística*. Brasília, IPHAN.

_____ (2008) “Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica” Disponible en
<http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Arnoux%20Elvira%20-%20Ambitos%20para%20el%20espanol.%20Recorridos%20desde%20una%20perspectiva%20glotopolitica.pdf>

Arnoux, Elvira Narvaja de y José del Valle (2010) “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”. *Spanish in Context*, “Ideologías lingüísticas”, Amsterdã, v. 7, n.1, p. 1-24

Arnoux, Elvira Narvaja y Susana Nothstein (Eds.) (2013) *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.

Bein, Roberto (2021) “Iniciativas glotopolíticas de comunidades inmigrantes. El caso argentino”. *WORD*, 67:1, 38-59, DOI: 10.1080/00437956.2021.1876588.

_____ (2006) “El buen castellano: ideas de alumnos y docentes y de la legislación lingüística” en *I Jornadas Internacionales de Adquisición del Español como Primera y Segunda Lengua*, Universidad Nacional de Rosario, 9 de junio de 2006.

Calvet, Louis Jean (1981) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. FCE.

Carr, Jhonni Rochelle Charisse (2015). “Hablas mejor que yo: actitudes de hablantes nativos hacia el español de hablantes no nativos avanzados”, en *Voice V. 3* (1), Universidad de California.

Casas, Ivana, Gurvit, Julieta, Pereira, Paola Viviana (2019). “Ideologías lingüísticas de estudiantes ingresantes a una universidad argentina”. *Textos en Proceso*, 5 (1), pp. 1-15.
<http://doi.org/10.17710/tep.2019.5.1.1casasgurvittereira>.

Castro, Thais (2015). “Ellos pronuncian mejor que nosotros: actitudes lingüísticas hacia el español de Venezuela en la comunidad de habla caraqueña”, en *Lengua y Habla 19*, Enero-Diciembre

Del Valle, José, ed. (2007). “La RAE y el español total. ¿Esfera pública o comunidad discursiva?”. En José del Valle, ed. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, PP. 81-96.

_____ (2017) “La perspectiva glotopolítica y la normatividad”, en *Anuario de Glotopolítica N° 1*. Buenos Aires: Cabiria. (En <https://es.scribd.com/document/542958555/Del-Valle-2017-La-perspectiva-glotopolitica-y-la-normatividad>)

_____ (2004) “Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica”, en: José del Valle y Luis Gabriel Stheeman (eds.). *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Vervuert / Iberoamericana

Del Valle, José y Arnoux, Elvira (2010) “Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo”. CUNY Academics Works. Disponible en https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs

Del Valle, José y Vitor Meirinho-Guede (2016). “Ideologías lingüísticas”. Javier Gutiérrez-Rexach (ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. New York: Routledge.

De Matteis, Lorena (2013) “La seguridad lingüística: de desiderátum social a condición objetiva en contextos institucionales socio-técnicos”, en *Actas del IV Congreso Internacional de Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Marzo.

Domínguez, Luisa y Raquel Vento (2002) “¿Qué es hablar bien?: análisis de los resultados de una encuesta”, en *Lengua y Habla V. 7*, Mérida.

Fontanella de Weinberg (1992), *El español de América*. MAPFRE.

Hamel, Enrique Rainer (2013). “Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización”, en Sberro S. y Harpelle R. *Lengua y poder. Un régimen lingüístico para América del Norte*.

Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Holborow, Marnie (2015) *Language and Neoliberalism*. New York: Routledge.

Irvine, J. y S. Gal (2000) “Language Ideology an Linguistic Differentitation”, en P. Kroskrity (Ed.). *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identities*, Estados Unidos de América, School of American Researchs.

Kroskrity, P. V. (2004) “Language ideologies”, en A. Duranti (Ed.). *Companion to linguistic anthropology*, p. 496-517. Malden: Blackwell

Lauria, Daniela (2022). EUDEBA.

_____ (2019a). “La institucionalización de la política lingüística panhispánica hoy. Tensiones por la «Marca España»”, en *GLOTTOPOL N°32*. [Disponible en <http://glottopol.univ-rouen.fr>]

_____ (2019b) “Intervenciones institucionales y discursos oficiales sobre la lengua en la Argentina kirchnerista (2003-2015): medios de comunicación, ciencia, educación superior y turismo idiomático”, en Arnoux, Elvira y Roberto Bien (Eds.) *Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios*. Buenos Aires: Biblos.

Lauría, Daniela y María López García (2009). “Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica”, en *Lexis Vol. XXXIII (1)* PP. 49-89

Milroy, James (2019) “Ideologías lingüísticas e as consecuencias da padronização”, en Lagares, Xoán y Marcos Bagno (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*. San Pablo: Parábola Editorial.

Murillo, J. (2008) *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Andrés Bello.

Pereira, Paola Viviana (2020) “Lenguas en contacto en la Educación Superior. El contacto con lenguas indígenas en estudiantes ingresantes”, en Documentos de Investigación PEL Año 1 N° 1, Universidad Nacional de Moreno, diciembre 2020. Pp. 95-103 IISN2796-8405 ISSN Digital 2796-8413. En <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/pel/article/view/360/313>

_____ (2022) “Variedades diatópicas y asimetrías lingüísticas”, en Hispanorama - Die Verbandszeitschrift des DSV N° 178 Plurizentrik im Spanischunterricht . PP. 87. Noviembre de 2022. Índice disponible en https://www.hispanorama.de/zeitschrift/artikelverzeichnis/ausgabe?tx_ttnews%5BbackPid%5D=124&tx_ttnews%5Btt_news%5D=2268&cHash=ece5c20e5d84ccb7452fc022711cac86

Pereira, Paola; Pablo A. Abelenda, Jennifer N. González y Elisa D. Ponce Mónaco (2023) “Ideologías lingüísticas en el ámbito político: Axel Kiciloff y Mauricio Macri”, en Documentos de Investigación PEL Año 1 N° 1, Universidad Nacional de Moreno. ISSN en línea 2796-8413, ISSN impreso 2796-8405. PP. 33-53.

Phillipson, Robert (2007) *El imperialismo lingüístico: bases teóricas*. En Phillipson R. *Linguistic Imperialism*, usa: Oxford University.

Rinesi, Eduardo; Julia Smola; Camila Cuello y Leticia Ríos (Comps.) (2016) *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Los Polvorines: UNGS.

Schettini, Patricia (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Silverstein, M. (1979) “Language Structure and Linguistic Ideology” en The elements: a parasection on linguistic units and levels. Universidad de Chicago.

Solano Rojas, Yamilet y Jeanina Umaña Aguiar (1994) “Inseguridad lingüística del universitario costarricense”, en *Filología y Lingüística XX (I)*.

Speranza, Adriana (2020) *Informe final Proyecto PICYDT-HyCS-01-2016 “La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional*. Disponible en <http://repositorio.unm.edu.ar:8080/jspui/handle/123456789/48>.

Universidad Nacional de Moreno (2021) *Informe del perfil de los inscriptos al ciclo 2021*. En www.unm.edu.ar/files/Informe_sobre_el_perfil_de_los_inscriptos_al_Ciclo_2021_copr_un_intensivo_y_Ciclos_DIGITAL.pdf