

# **Estudios de contacto lingüístico: una reflexión acerca de las decisiones relativas a la conformación del corpus**

M. Paula ASSIS, M. Eugenia HERRERA y Karina A. SARRO



## INTRODUCCIÓN

Lejos de constituir un desarrollo lineal, el proceso de investigación es un proceso recursivo (Piovani, 2018): la propia conformación del corpus implica un derrotero en el que las instancias destinadas a comprobar una hipótesis pueden abrir nuevas preguntas. Así, tal como señalan Cohen y Gómez Rojas: “No hay proceso posible sin objeto construido, ni el objeto adquiere su forma definitiva antes de que el proceso complete su desarrollo” (Cohen y Gómez Rojas, 2019: 29). Aunque originalmente destinado a la corroboración de las hipótesis, la conformación del corpus puede plantear nuevas preguntas y no solo generar respuestas a las preguntas planteadas. En este sentido, resulta fundamental detenerse a reflexionar sobre el propio proceso de investigación, que es objeto de estudio de diversos trabajos en el campo de las investigaciones sociales (Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018; Bourdieu, 2003; Hidalgo, 2006; Piovani, 2018).

En el marco de esta consideración de la investigación como objeto de indagación en sí mismo, el presente texto da cuenta, precisamente, de las complejidades señaladas a partir de una reflexión centrada en la constitución del corpus de un proyecto de investigación, del que participamos, radicado en la Universidad Nacional de Moreno. Desde una perspectiva orientada a la valorización de las lenguas minoritarias y la diversidad de variedades del español, este proyecto se propone indagar fenómenos de contacto lingüístico con el objetivo de comprender las variedades del español de los estudiantes y desarrollar estrategias que favorezcan la apropiación de los géneros académicos y pedagógicos por parte de ellos. Con tal propósito, se conformó una muestra, a partir de herramientas de la Sociolingüística y de la Etnografía. El corpus elaborado a partir de estas técnicas incluye también producciones escritas de los estudiantes, tanto de sujetos monolingües (grupo control), como sujetos en situación de contacto entre lenguas. Con el fin de distinguir estos grupos, se desarrollaron encuestas con preguntas sobre la conformación del hogar y sobre la presencia de hablantes de otras lenguas en la vida familiar. En este sentido, las preguntas estaban orientadas a la identificación de otras lenguas maternas. Sin embargo, en las respuestas, aparecieron referencias al inglés y al francés –a pesar de no ser lenguas maternas-. Estas respuestas inesperadas son precisamente el fenómeno sobre el que queremos reflexionar en este trabajo. Consideramos que es importante intentar comprender estas referencias a las lenguas extranjeras europeas en un contexto en el que el tema son las lenguas maternas propias de nuestro territorio. Pareciera que, de algún modo, siguen operando las jerarquizaciones hegemó-

nicas de las lenguas que el proyecto de investigación se propone, precisamente, desarticular.

Tal como procuraremos mostrar, es posible comprender dicho fenómeno, a partir de las nociones de representación social (Abric, 2001; Jodelet, 1986; Moscovici, 1988) y de los análisis de las de representaciones sociolingüísticas (Arnoux, 2010; Arnoux y Bein, 1999) desarrollados en el marco de la Glotopolítica. Así, en primer lugar, expondremos conceptos de estas perspectivas teóricas y relativos a ellas; y luego presentaremos el proyecto y el proceso de conformación del corpus. A continuación, expondremos elaboraciones de la Glotopolítica para analizar nuestros interrogantes a la luz de estas perspectivas. Finalmente, estableceremos una comparación entre lo sucedido en las encuestas con otras instancias de recolección de datos, con el objetivo de señalar contrastes significativos para nuestro tema de reflexión.

## MARCO CONCEPTUAL

El concepto de representación social propuesto por Moscovici (1988) permite dar cuenta de la incidencia de lo social en las creencias y actitudes individuales, es decir, de la intersección entre lo social y lo psicológico. Esta noción fue incorporada y desarrollada por numerosas investigaciones (Jodelet, 1986) que muestran que el modo en que el sujeto interpreta su vida cotidiana y, en consecuencia, también su modo de actuar está condicionado por formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas. Según Jean-Claude Abric (2001), quien retoma la noción de representaciones sociales de Moscovici (1988) y destaca su reconocida importancia para el análisis de los fenómenos sociales, la identificación de la “visión del mundo” que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como imprescindible para comprender la dinámica de las representaciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales. Abric (2001: 12-13) profundiza en esta línea y expone la relación entre sujeto y objeto como indisociables. Es decir:

Por sí mismo un objeto no existe. Es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos. Así pues, la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo. Una representación siempre es la representación de algo para alguien [...]

La representación funciona como un sistema de representación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas.

Abric continúa su reflexión sobre la representación como una guía para la acción dado que condiciona las acciones y las relaciones a partir de una interpretación de la realidad que establece anticipaciones y expectativas. Con respecto al papel de las representaciones, distingue cuatro funciones de las representaciones sociales en particular: funciones de saber, funciones identitarias, funciones de orientación y funciones justificadoras. Para este análisis consideraremos las funciones operativas, las cuales conducen los comportamientos y las prácticas. La representación, como sistema pre-codificador de la realidad, constituye una guía para la acción, como ya hemos mencionado y así es que interviene de manera directa en la definición de la finalidad de la situación y, de antemano, en el tipo de relaciones apropiadas para el sujeto y el tipo de gestión cognitiva que se adoptará. De esta manera, al existir una representación de la situación previa a la interacción misma, ocurre que en la mayoría de los casos las conclusiones se plantean antes de que se inicie la acción. Aquí se destaca un aspecto prescriptivo de la representación que define lo lícito, tolerable e inaceptable en un contexto social determinado.

De acuerdo al análisis de Jodelet (1986) de los diversos abordajes elaborados en los campos de la psicología y la sociología, el concepto en cuestión designa una forma de pensamiento social que, en términos específicos, es una forma de conocimiento que conforma el saber de sentido común. Sus contenidos ponen de manifiesto el modo en que operan procesos cognitivos y funcionales socialmente caracterizados. Así, las representaciones sociales constituirían modalidades de pensamiento práctico en función del cual el sujeto se comunica, comprende y ejerce cierto dominio sobre su entorno social, material e ideal. En consecuencia, las representaciones sociales presentan particularidades relativas a la organización de sus contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Su caracterización exige tomar en consideración las condiciones y los contextos en los que surgen las representaciones, así como las comunicaciones en las que circulan y las funciones que cumplen en la interacción del sujeto con los otros y con su mundo.

En este punto consideramos relevante introducir el concepto de Glotopolítica que también será citado en nuestro análisis. En palabras de Elvira Narvaja de Arnoux (2010: 330):

(...) la glotopolítica es el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades po-

líticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario.

En este marco, se abordan las representaciones sociales, específicamente, en relación con los fenómenos lingüísticos. Proponemos la noción de representación socio-lingüística que formulan Arnoux y Bein:

En primer lugar, debemos considerar las representaciones no sólo como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen sólo del lenguaje. Unos y otros adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan y se muestran en prácticas institucionales –políticas, educativas y mediáticas, fundamentalmente– y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas (“los argentinos hablamos un dialecto deformado del español”, “para triunfar laboralmente hay que saber inglés”, “piensa bien el que se expresa bien”, “hay que prohibir las malas palabras en los medios”, etcétera). (Arnoux y Bein, 1999: 9-10)

Para continuar con nuestro análisis incluiremos un abordaje socio-histórico y político de las representaciones de la universidad. Específicamente, tomaremos en consideración los resultados de una investigación publicada en la Revista Espacios en Blanco (Figari, Dellatorre & Romero, 2008) en la cual se indaga en el imaginario de los jóvenes que comienzan sus estudios superiores en la universidad. Específicamente, el trabajo se enfocó en las representaciones sobre la educación y el trabajo de los estudiantes que comienzan la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Se realizó un análisis cualitativo sobre los relatos de distintos estudiantes con respecto al sentido que le asignan a la educación.

Los relatos expresados por los jóvenes evidencian el valor asignado a los saberes adquiridos y a los que se espera incorporar en función de la experiencia cultural en diálogo con los conceptos legitimados por las construcciones hegemónicas. En este análisis se consideraron dos grupos etáreos: 17-19 años (aquellos jóvenes que inician la universidad inmediatamente después de concluir los estudios medios); y más de 30 años. Entre los más jóvenes se pone de manifiesto el sentido de educación como “motor de progreso”, como variable inde-

pendiente del desarrollo, y es justamente la educación aquella que permite entonces el bienestar y la inserción al campo laboral. Postularon una íntima conexión entre la educación y la formación de valores que “permite ser mejores personas” y “la posibilidad de integración a la sociedad”. Los mayores de 30 años, si bien coinciden con los más jóvenes en el planteo de la relación entre educación y progreso, hacen referencias reiteradas a la crisis educativa y a las variadas y sistemáticas formas de exclusión económica y educacional, lo cual se plantea que podrá comprenderse como expresión de un imaginario que evoca el mandato moderno especificado bajo la hegemonía keynesiana. Sin embargo, las posibilidades de intervenir quedan condicionadas al paso por la escuela (en sentido amplio, el sistema educativo).

Así es que en este sentido y en este aspecto del análisis se concluye:

En síntesis, el análisis de los sentidos asignados a la educación por los ingresantes a la universidad asume especial importancia, constituyéndose en una vía fértil para comprender en qué medida reproducen o cuestionan el mandato moderno. Las posiciones que asumen en términos de continuidad o discontinuidad con este mandato nos estimulan a pensar una práctica que desnaturalice los sentidos legitimados y los mecanismos de disciplinamiento que los vehiculizan.

(Fígari, Dellatorre & Romero, 2008:254)

De acuerdo a este análisis, entonces, la universidad es “vista” como parte del modelo hegemónico. Como veremos, aunque estos análisis se concentran en estudiantes de otra universidad, resultan de especial relevancia para pensar el problema que nos planteamos en este escrito.

## EL OBJETO DE REFLEXIÓN: EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y LA CONFORMACIÓN DEL CORPUS

### El proyecto de investigación

Cuando se estudian al detalle suficientemente, con métodos de campo diseñados para obtener el habla en contextos significativos, todas las comunidades de habla son lingüísticamente diversas y puede demostrarse que esta diversidad desempeña funciones comunicativas importantes en la indicación de actitudes entre los hablantes y en la transmisión de información sobre las identidades sociales de los hablantes.

Gumperz (1986:13)

El proyecto de Investigación que conformamos y sobre el cual nos proponemos reflexionar fue presentado en la convocatoria de 2016, realizada por la Universidad Nacional de Moreno de Proyectos e Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico: Desarrollo Integral con Equidad del Área Metropolitana. Esta propuesta de trabajo es la continuidad de proyectos anteriores (Speranza, 2017, 2018, en prensa) también radicados en la UNM<sup>1</sup>. Tal como se especifica en el documento presentado en la convocatoria referida, este proyecto se propone contribuir a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de la Universidad, a partir del conocimiento de las corrientes migratorias del Conurbano bonaerense y del análisis de las variedades lingüísticas propias de la zona de influencia de la Universidad y, consecuentemente, de los estudiantes. En efecto, se considera que la apropiación de los usos estandarizados de la lengua y los géneros académicos propios de las prácticas universitarias y profesionales son condicionados por dichas variedades lingüísticas. En este sentido, su conocimiento es una herramienta fundamental para el desarrollo de estrategias orientadas a la comprensión de las problemáticas relativas a la actividad lectora y a la producción escrita de los estudiantes. Así, el proyecto tiene entre sus objetivos el estudio etnográfico de la composición cultural y lingüística de la población que estudia en la Universidad. Asimismo, se propone analizar los fenómenos de variación lingüística en situa-

<sup>1</sup> El proyecto es dirigido por la Dra. en Lingüística Adriana Speranza y tiene como codirectoras a la Profesora en Letras Cecilia Pereira y a la Mgr. en Comunicación y Cultura, María Elena Bitonte. Su título es *La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional* y forma parte del Programa de Estudios Lingüísticos de la UNM.

ciones de contacto del español con las lenguas quechua y guaraní con el objetivo de poner en relación estos saberes como los conocimientos implicados en la enseñanza del español estándar. Tal como demuestran estudios previos (Speranza 2017, 2018), entre las lenguas de las poblaciones migrantes, se destacan el quechua y el guaraní por su número de hablantes. Los análisis mencionados dan cuenta de la heterogeneidad identitaria que conforma la cultura de la zona de influencia de la Universidad por la importancia de las corrientes migratorias. Así, conviven diferentes lenguas como también variedades de una misma lengua, en este caso, el español. Tal como muestran numerosos estudios sobre interculturalidad y multilingüismo, el estudio de estos fenómenos resulta relevante para la investigación lingüística así como la educativa. Investigaciones previas (Speranza, 2011, 2014) verifican la coexistencia de distintas variedades del español y muestran que algunas de estas variedades son el resultado del contacto entre el español y otras lenguas. En efecto, la convergencia de sistemas lingüísticos potencia el desarrollo de rasgos dialectales, en función de procesos de transferencia, y se conforman así diversas variedades del español.

De este modo, las investigaciones realizadas muestran la importancia de estudiar los fenómenos de contacto lingüístico. Estas investigaciones se proponen comprender las particularidades de las producciones de los estudiantes de la Universidad y desarrollar herramientas pedagógicas que respeten estas variedades en tanto tales, aunque los géneros académicos exijan el uso de la lengua estándar. Las intervenciones pedagógicas, desde esta propuesta, se basan en una aceptación de las diferentes variedades que conviven en un mismo espacio lingüístico junto con la variedad estandarizada. Así, la lengua estándar es considerada como una variedad entre otras posibles y las intervenciones pedagógicas destinadas a la apropiación de la lengua estándar parten del conocimiento y el respeto de las diversas variedades del español. En este sentido, se puede decir que el proyecto es afín a las políticas educativas orientadas a la educación plurilingüe.

Los fenómenos de contacto lingüístico se analizan a partir de la metodología de la variación lingüística. Desde esta perspectiva las variaciones responden a necesidades comunicativas de los hablantes y a procesos cognitivos implícitos en las prácticas lingüísticas. Ahora bien, este enfoque exige un conocimiento de los sujetos que trasciende lo estrictamente lingüístico. A su vez, esta investigación reconoce la necesidad de pensar la identidad como un proceso de construcción complejo. En este sentido se considera necesaria la reflexión acerca de la multiculturalidad y la interculturalidad. Especí-

ficamente, se indagan las representaciones de las lenguas y las variedades que se manifiestan en la interacción social y lingüística.

Esta perspectiva teórica, entonces, toma como objeto de estudio las prácticas discursivas y culturales de los sujetos en situación de contacto con el quechua y el guaraní. De este modo, resulta fundamental la constitución de un corpus a partir de producciones discursivas de dichos sujetos. Estas producciones constituyen la base empírica cuyo análisis e interpretación posibilita responder las preguntas y alcanzar los objetivos de la investigación.

Por el motivo señalado, se constituyó un corpus a partir de la realización de encuestas y entrevistas a los estudiantes de la UNM. Asimismo se seleccionaron producciones escritas, también de alumnos. A su vez, se indagaron prácticas culturales de las comunidades migrantes a partir de conversaciones dirigidas, entrevistas, observación participante, portafolios y registro de campo.

Para la conformación de este corpus resultó fundamental por una parte el registro digital así como la transcripción mediada por programas informáticos que facilitan significativamente el procesamiento de lo transcrito. En nuestro caso, comenzamos con el uso del programa PRAAT.

Como hemos dicho, en este trabajo nos proponemos, precisamente, reflexionar sobre el proceso de conformación del corpus. Específicamente, nos concentramos en las encuestas realizadas en la Universidad y contrastamos algunos fenómenos de este proceso con lo sucedido en la realización de entrevistas en el taller de lengua quichua, radicado en Moreno y en la Fiesta de Mailín en Villa de Mayo.

### **Conformación del corpus: las encuestas, su procesamiento y respuestas inesperadas**

Con el objeto de identificar estudiantes en situación de contacto lingüístico, se realizaron encuestas a los estudiantes de los cursos preparatorios de la Universidad (COPRUN) en su modalidad extensiva. Este curso consta de tres talleres. Las encuestas fueron realizadas en el Taller de Lectura y Escritura académicas, en el año 2019. Las docentes investigadoras del grupo se acercaron a las aulas durante las clases para realizar las encuestas a continuación de una presentación de los objetivos del Proyecto. Aproximadamente se obtuvie-

ron 501 encuestas. Para su procesamiento, se elaboraron, manualmente, registros que permitieron visualizar las respuestas de los estudiantes.

Con estas encuestas, además, se indagó sobre la conformación multicultural y/o multilingüe de los miembros del grupo familiar más cercano de los encuestados. Es decir, por una parte, se consultó sobre la procedencia de los miembros del grupo y, por otra parte, se indagó sobre el lugar de origen, es decir, si proceden de otras provincias o de otros países. Asimismo, se exploró sobre la presencia de otras lenguas en los contextos familiares. Específicamente, las consultas tuvieron como objetivo conocer la existencia de interacciones con hablantes de otras lenguas en la experiencia cotidiana. Tanto las preguntas formuladas por escrito como la contextualización a cargo de investigadoras del proyecto estuvieron orientadas al relevamiento de los casos de contacto con otras lenguas. Tal como muestran estudios previos, en la zona de la Universidad, hay un número significativo de hablantes de quechua y guaraní (Speranza, 2016). Las preguntas, entonces, estuvieron dirigidas a detectar el contacto con dichas lenguas. Sin embargo, aparecieron respuestas que resultaron inesperadas en tanto hacían referencia al inglés o el francés, a pesar de que no son sino lenguas de aprendizaje formal.

## **Conformación del corpus: las entrevistas**

En el trabajo de campo realizado durante 2018 y 2019, presenciamos la Fiesta del Señor de los Milagros de Mailín que se celebra en Villa de Mayo. Se trata de una de las celebraciones religiosas más convocantes del norte argentino y su santuario ha sido declarado Monumento Histórico Nacional. Es una fiesta popular santiagueña en la frontera de la historia y el mito. La historia indica que Mailín es un nombre de origen quichua, según documentos que datan de 1615 y su traducción indica “estaque con manantial”.

En el mes de mayo, se evoca en Mailín —una pequeña localidad de Santiago del Estero— al Señor Forastero, también llamado de los Milagros. En este caso, los peregrinos se reúnen en la localidad de Malvinas Argentina. Frente a la parroquia Nuestra Señora de Guadalupe, Santuario Señor de Mailín. Hasta el año 2018 los peregrinos acampaban en la plaza durante varios días. Allí organizaban comidas, música, danzas. En los alrededores, una gran feria en la que se podía consumir comida tradicional de Santiago del Estero, banderines, collares, rosarios, etc..

En este contexto, se realizaron entrevistas a consultantes diversos, de entre 45 y 75 años. Algunas entrevistas fueron programadas con anticipación, y otras no. Se registraron en video 14 de las 20 entrevistas realizadas en total. En todos los registros se solicitó el correspondiente consentimiento verbal.

En el 2019, asistimos nuevamente a la Fiesta de Nuestro Señor de Mailín. La gran diferencia con el año anterior fue la modificación del espacio de la plaza, frente a la parroquia que se encontraba afectada a una serie de renovaciones. El lugar estaba cercado, las máquinas estaban a la vista de todos los peregrinos, como así también, el derrumbe del escenario, un espacio utilizado para la gran apertura de los festejos del Señor de Mailín. Junto a la recepción de peregrinos, la celebración ha invitado desde sus orígenes a la devoción popular, la fiesta folklórica y el compartir de costumbres propias del pueblo santiagueño: la danza del ‘reza-baile’, la ofrenda musical y la oración al ‘Santo Cristo’. Las modificaciones señaladas redujeron el espacio en la plaza. Otro cambio observado en el desarrollo del evento fue la prohibición de la danza dentro de la iglesia. Los peregrinos sólo podían participar de la ceremonia y cantar.

En cuanto a nuestra participación, nos integramos al traslado de la Virgen de Sumampa, que se realiza el día sábado anterior, alrededor de las 18 horas, hasta la Parroquia Nuestra Señora de Guadalupe Santuario Señor de Mailín. A su vez, durante diferentes momentos de la fiesta pudimos realizar entrevistas no acordadas previamente. En muchos casos, hubo una predisposición positiva de los entrevistados.

Por otra parte, en el 2018, también participamos de un Taller de quechua Caypi Quichuapi Rimaycu que se desarrolla en Moreno. En este espacio, realizamos varias entrevistas, que como veremos más adelante, son también especialmente relevantes para nuestro análisis.

## **Conformación del Corpus: transcripción de entrevistas**

En el contexto de una preocupación cada vez mayor por las condiciones de obtención y manejo de los datos recopilados, cobran especial relevancia las herramientas tecnológicas que permiten procesar corpus orales. Entre ellos, cabe destacar el PRAAT, que es precisamente el sistema elegido para procesar las entrevistas realizadas.

Este programa es una herramienta para potenciar la transcripción de entrevistas en menos tiempo y con menos errores. Es una herramienta muy extendida y

respaldada en estudios de Fonética. Se trata de un programa de libre distribución, de código abierto, multiplataforma y, además, gratuito. Con la herramienta de grabación que ofrece el programa Praat, es posible sintetizar su voz una y otra vez, comparar los datos obtenidos y mejorar así su corrección fonética. Del mismo modo, permite la incursión de varios cuadros de anotaciones gráficas bajo el espectrograma, ya sea para indicar transcripción ortográfica y transcripción fonética.

En el momento de la transcripción, y como resultado se obtiene el “TextGrid”. Se transcriben y etiquetan archivos de audio para crear corpus orales con diferentes grados de detalle y ajustados a diferentes propósitos como la documentación de lenguas y la experimentación.

## **ANÁLISIS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PROBLEMA**

### **La hegemonía del inglés y el francés**

Tal como hemos dicho, las entrevistas referidas en el apartado previo contrastan con las encuestas, que constituyen el centro de nuestra reflexión por su carácter imprevisto. En efecto, hemos calificado como “inesperadas” a estas respuestas. Esta calificación procura dar cuenta de cierta divergencia entre la expectativa y los hechos: las preguntas no estaban orientadas a las competencias lingüísticas relativas a lenguas extranjeras. Así, las menciones al inglés y al francés resultan, en principio, disruptivas. Ahora bien, este fenómeno disruptivo se torna comprensible si tomamos en consideración las representaciones sociolingüísticas relativas a dichas lenguas.

En este sentido, los análisis realizados en el marco de la Glotopolítica por Bein (2012) sobre las regulaciones correspondientes a las enseñanzas de las lenguas extranjeras contribuyen con dicha comprensión. Tal como pone en evidencia el lingüista, las políticas educativas de Argentina, desde sus orígenes, privilegiaron el francés y el inglés (Bein, 2012). Expondremos en los próximos párrafos su análisis de la matriz europeizante de estas políticas (Bein, 2012). Este estudio pone de manifiesto y permite comprender el carácter hegemónico del inglés y el francés. Así, la indagación realizada por Bein permite interpretar el fenómeno que nos ocupa, es decir, las referencias inesperadas al inglés y al francés en las encuestas dirigidas al relevamiento de la presencia del quichua y el guaraní.

Según este autor, la preeminencia del francés y el inglés, y el relegamiento de otras lenguas del continente americano, como las lenguas aborígenes, se explica por una cuestión identitaria de las clases dirigentes (Bein, 2012). Quienes fundaron el País lo hicieron con una matriz europeísta. Es decir, las representaciones sociolingüísticas relativas al inglés y al francés que las muestran como las lenguas de mayor relevancia está indisolublemente ligado al proyecto político-ideológico que le dio forma a la Nación. En efecto, la percepción y la valoración de los fenómenos lingüísticos serían condicionadas por las representaciones sociolingüísticas, es decir por esquemas socialmente compartidos (Boyer, 1991) y, asimismo, estas representaciones conformarían los universos sociales construidos por los discursos sobre el lenguaje (Arnoux y Bein, 1991).

Tanto en el siglo XIX como en el XX, el multilingüismo habría sido considerado como una amenaza a la consolidación de la Nación. Por una parte, en las primeras décadas de su conformación (1830-1880) se excluyen las lenguas aborígenes. Se considera al español como la lengua “naturalmente oficial”. De acuerdo al paradigma hegemónico “civilización o barbarie”, se debe elegir una u otra y se la lengua de la civilización no sería sino el español en tanto lengua europea. Así, a pesar de la vitalidad de las lenguas aborígenes en diversos ámbitos, incluidos los políticos, las lenguas aborígenes son excluidas. Esta exclusión correspondería a un proyecto político-económico el proyecto agroexportador exige la apropiación de las tierras de los indígenas y su consiguiente dominación o exterminio de sus habitantes.

Así como se impone el español como única lengua frente a las aborígenes, más tarde, a raíz de la llegada masiva de inmigrantes (1880-1930) las políticas educativas y lingüísticas se orientan a la homogeneización de la población, con normativas nacionalistas que buscan imponer la variedad castiza del español y marginar las lenguas propias de quienes habían llegado desde Europa. En este contexto el inglés y el francés tienen valor en tanto parte del modelo europeo de “persona culta” implica el conocimiento de estas lenguas. Hasta principios del siglo XX su adquisición es un privilegio de las clases medias y altas, dado que está restringida a la escuela media a la que hasta entonces sólo accedían dichas clases sociales. A principios del siglo XX se expande significativamente la escuela media y se crean profesorado para formar docentes de idiomas propios. La enseñanza de los idiomas está concebida como un medio para el fortalecimiento de la conciencia nacional a partir de la comparación de la Argentina con las grandes naciones (Bein y Varela, 2005). La enseñanza de

las lenguas tiene una matriz elitista, está regulada por la voluntad de marcar la diferencia entre saber legítimo y consagrado y una práctica popular (Varela, 2006).

Durante la mayor parte del siglo XX, las lenguas extranjeras que se enseñan son el francés y el inglés. Hasta 1942 el francés tiene más importancia que el inglés aunque esto cambia con el decreto de reforma de los planes de estudio de las escuelas oficiales firmado en 1941 por el presidente Castillo y el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Guillermo Rodhe. Esta reforma establece la prioridad del inglés sobre el francés. De acuerdo al análisis de Bein, esta prioridad es relativa a la importancia creciente de EE.UU en la economía nacional. Pero al mismo tiempo se conservaría la matriz europeizante de la dirigencia política.

La impronta de este decreto permanecerá en las décadas subsiguientes más allá de los muy diversos regímenes. Esta autonomía del “discurso pedagógico en general y de la política lingüística escolar en particular” es una característica propia de este tipo de proyecto (Bein, 2012: 6).

En 1983 con la vuelta de la democracia se realizaron los primeros avances hacia una reforma de la educación: se convocó después de más de un siglo a un Congreso Pedagógico Nacional. En el periodo del gobierno radical se reduce la enseñanza de las lenguas extranjeras a una y se induce a optar por el inglés. Esta reforma, de todos modos, es revertida un año después (1989).

Durante la década del 90 se instalará en el país el modelo neoliberal ya hegemónico en términos internacionales. Este modelo se caracteriza por la hegemonía internacional de EE UU y el establecimiento del inglés como lengua mundial de modo masivo. La importancia que logran tener los recursos tecnológicos producidos por EEUU contribuye en gran medida a esta masificación. Es propio también de esta época la reivindicación de las minorías nacionales y sus lenguas y una reforma educativa global que jerarquiza el plurilingüismo pero que al mismo tiempo consagra al inglés como llave de acceso al mercado laboral en tanto es la lengua de internet y de la informática. Es también de esta etapa, la conformación de uniones transestatales. En este marco se crea el Mercosur que en su origen excede lo meramente comercial pero que en algunos periodos se reduce a ese aspecto. Entre 1989 y el 2001 las políticas educativas traducen el contexto internacional de reformas educativas propulsadas por el neoliberalismo. En los gobiernos de Menem y De la Rúa, con una intención supuestamente progresista se “federaliza” la educación. Esta medida encubre en realidad el achicamiento del

estado exigido por el Banco Mundial. La ley Federal de Educación (1993) no regula de modo explícito la enseñanza de las lenguas extranjeras pero los organismos nacionales encargados del tema ejercen una influencia grande en las decisiones locales. Como producto de la implementación de esta ley, la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras se incorpora el nivel básico primario y se establece la obligatoriedad del inglés que en muchos casos será la única lengua incorporada. Asimismo el texto de esta ley reconoce y reivindica las variedades regionales del castellano, así como las lenguas aborígenes. Se prioriza el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua. Y se establece la necesidad de generar programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. Ahora bien, tal destaca Bein, esta discursividad “políticamente correcta” forma parte del proyecto neoliberal y, por lo tanto, de la perspectiva individualista de acuerdo a la cual el individuo es el responsable de sus posibilidades y oportunidades. La etapa neoliberal iniciada en los 90 termina en una profunda crisis económica, social y política que es seguida de una etapa antiliberal a partir del 2003. En este periodo, si bien se fortalece la integración regional y hay un cambio exhaustivo en la legislación orientada hacia la construcción del plurilingüismo, no se concreta este cambio, al menos no de modo significativo. Persiste de acuerdo al autor, la perspectiva europeizante.

En el 2006, se estableció la Ley de Educación Nacional que conceptualiza las lenguas aborígenes y extranjeras de un modo diferente. A diferencia del modo en que es concebida en las legislaciones del periodo anterior, la educación intercultural ya no se plantea como la protección de las minorías aborígenes sino como un contenido pedagógico imprescindible para todos los alumnos. Es decir, que el multilingüismo se presenta como algo valioso también para las mayorías.

Ahora bien, esta ley deja la elección de las lenguas extranjeras al Consejo Federal de Educación. Así, si bien no se afirma la primacía del Inglés, tampoco se legisla en la dirección opuesta. Y si bien, una ley posterior, en el 2009, establece la enseñanza obligatoria del portugués y, así, finalmente “Argentina asume la realidad lingüística del MERCOSUR para su integración” (Bein, 2012: 11). Sin embargo, en contradicción al contexto intelectual y político que reivindica la construcción cultural de una identidad diversa pero común entre los países de la Región, no son incluidas las lenguas indígenas. Es decir, a pesar de que lenguas como el quechua, el guaraní, el aymará o el mapudungún, son también lenguas transnacionales que cohesionan la región no son incluidas en una ley que se propone precisamente

la mencionada construcción de una “identidad diversa pero común”.

De todos modos, tal como destaca el autor, no se logra un cambio significativo en la enseñanza de las lenguas a pesar de una multiplicidad de acciones dirigidas a tal fin. En efecto, a pesar de las leyes mencionadas, así como las reglamentaciones que oficializan lenguas aborígenes, las iniciativas relativas a la formación docente, a la acreditación de saberes, la generación creación de programas e instituciones orientados se proponen la efectivización de un educación plurilingüe no hay se revierte de modo definitivo el paradigma dominante.

Entre varias dificultades de diversa índole, el autor destaca, en relación con la incorporación del portugués, la incidencia de las representaciones sociales que muestran a Brasil como país culturalmente alejado de la “europeidad argentina”. En este sentido, la gravitación de las legislaciones europeas en la propia legislación, también son un factor no beneficioso.

Así, persistirá la representación de que “los argentinos somos esencialmente europeos” incluso en el contexto de integración regional (Mercosur, UNASUR, CELAC) de las últimas décadas y de políticas educativas destinadas a la incorporación de las lenguas aborígenes al sistema escolar. Esta persistencia, se explicaría por la autonomía que las representaciones sociolingüísticas muestran respecto a su origen político-ideológico (Bein, 2012: 6).

Ahora bien, la fuerza del inglés excedería este europeísmo. Para comprender su posición hegemónica, el autor considera que además de tomar en consideración las representaciones sociolingüísticas es necesario incorporar en el análisis la noción de *fetichismo lingüístico* (Bein, 2012). De modo análogo a lo que sucede de acuerdo al análisis marxista con la mercancía, se atribuyen al inglés, como propias, cualidades que en realidad son relativas. Es decir, propiedades que son atribuidas a la lengua en cuestión, de modo necesariamente contingente, de acuerdo a cierta situación histórica, se proyectan como objetivas. Si el inglés es una herramienta indispensable para ser contratado no es por una propiedad intrínseca de este idioma sino porque los empleadores lo exigen y porque en consecuencia el aspirante que no tiene este conocimiento no es admitido. En este sentido, las políticas educativas también contribuirían a este fetichismo. En efecto, en los contenidos básicos curriculares elaborados en 1994-1995, se establece la necesidad de la enseñanza del inglés en tanto “lengua de comunicación internacional”.

## **Las representaciones sociolingüísticas del inglés y el francés y las representaciones sociales de la universidad**

Tomando en consideración las indagaciones expuestas, es posible comprender –o al menos aventurar una interpretación– el fenómeno en cuestión. Tal como permiten inferir los análisis glotopolíticos sobre las políticas lingüísticas europeizantes y el fetichismo del inglés, el inglés y el francés aparecen en las encuestas precisamente por ser las lenguas extranjeras privilegiadas “desde siempre”. Ahora bien, consideramos que si dichas representaciones sociolingüísticas tuvieron lugar es también por el modo en que los sujetos significaron la situación. Más específicamente, creemos, que en la lectura de las encuestas intervino cierta representación del contexto, es decir, de la Universidad –o la universidad–. En efecto, ¿si los sujetos hubiesen concebido, por ejemplo, a la Universidad como un lugar contrahegemónico, hubieran entrado en juego las representaciones del inglés y el francés como “las lenguas que importan”?

Así, en conjunción con cierta percepción de la Universidad, las representaciones sociolingüísticas y el fetichismo del inglés explicarían la interpretación que los estudiantes hicieron de la tarea. En efecto, la realización de una tarea está condicionada por el modo en que es representada (Abric, 2001; Jodelet, 1986).

Como hemos dicho más arriba, de acuerdo con Abric (2001), el mundo no es sino una representación y en tanto tal es indisociable del sujeto que representa el mundo. (Abric, 2001). Así, la acción del sujeto está guiada por sus representaciones. Específicamente se pueden distinguir cuatro funciones de las representaciones: funciones de saber, funciones identitarias, funciones de orientación y funciones justificadoras. Tal como fue anticipado, en este análisis nos enfocamos en las funciones operativas. Estas operaciones conducen los comportamientos y las prácticas.

En efecto, la representación, en tanto sistema pre-codificador de la realidad, constituye una guía para la acción: las representaciones sociales inciden en la interpretación que el sujeto hace de la finalidad de la situación y, correlativamente, condiciona las estrategias cognitivas del sujeto. De esta manera, al existir una representación de la situación previa a la interacción misma, en la mayoría de los casos, las conclusiones se plantean antes de que se inicie la acción. Aquí se destaca un aspecto prescriptivo de la representación que define lo lícito, tolerable e inaceptable en un contexto social determinado.

Es aquí donde se enmarcan las representaciones sociales de los ingresantes a la universidad, las cuales, generalmente, están vinculadas a las mismas representaciones que atraviesan a sus familias con respecto a la importancia de las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, para adentrarse en el mundo académico y laboral, sumado a la representación social de la universidad en sí como institución que revaloriza esos saberes por sobre cualquier conocimiento no formal que pueda tener el o la estudiante en base a su historia de vida y/ o a sus orígenes.

En este punto, confluyamos en el concepto de representaciones del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. Desde este enfoque, las representaciones se conforman socialmente y estructuran la percepción y la evaluación que los individuos realizan de los fenómenos lingüísticos:

En primer lugar, debemos considerar las representaciones no sólo como esquemas orientados socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen sólo del lenguaje. Unos y otros adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan y se muestran en prácticas institucionales -políticas, educativas y mediáticas, fundamentalmente- y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas (“los argentinos hablamos un dialecto deformado del español”, para triunfar laboralmente hay que saber inglés”, “piensa bien el que se expresa bien”, “hay que prohibir las malas palabras en los medios”, etcétera).

(Arnoux y Bein, 1999: 9)

La sobrevaloración del inglés que se evidencia se vincula con las políticas lingüísticas que prevalecen en la Argentina. De esta manera, se construyen las ideologías lingüísticas que, al actuar desde las instituciones, se inscriben en regímenes de normatividad y generan discursividades legítimas (Arnoux y Del Valle, 2010).

Desde la sociología del lenguaje, las representaciones lingüísticas funcionan como una pantalla ideológica que irrumpe entre las prácticas lingüísticas reales y la conciencia social de esas prácticas. Asimismo, estas representaciones están cargadas de materialidad discursiva construida con discursos y contradiscursos de la sociedad. Tal es el caso de frases como: “muy pocos hablan lenguas aborígenes”, “el castellano es una deformación del español” (Ninyoles, 1972:42).

Por otra parte, se considera que las representaciones sociolingüísticas influyen en quienes toman decisiones en lo que respecta a política lingüística; aunque se podría pensar que ocurre exactamente lo contrario: son justamente aquellos quienes deciden las políticas lingüísticas los que influyen con estas políticas en tales representaciones. Y si es así, ¿se puede considerar que un pueblo o comunidad no logra lealtad lingüística cuando se desvaloriza su existencia desde las políticas públicas? ¿Qué alcance puede tener su accionar en defensa de su lengua? ¿Hasta dónde llegaría el reconocimiento a las escuelas que pueda crear y a las publicaciones que pueda generar para sostener su orgullo lingüístico y lograr transferirlo de generación en generación? ¿Qué delgada brecha le impedirá llegar al autoodio lingüístico. Este concepto es citado por Ninyoles (1972:40) para explicar el sentimiento de vergüenza, y hasta en algún punto de “bochorno”, que experimenta una persona por sentirse poseedora de las características que desprecia en su propio grupo, ya sean éstas reales o producto de su imaginación.

Sin llegar al autoodio lingüístico se puede evidenciar que tal vez no existe un autoodio, pero sí una desvalorización sobre el conocimiento de las lenguas aborígenes y una jerarquización exacerbada sobre el conocimiento de las lenguas extranjeras como el inglés o francés. Y en este punto nos remitimos nuevamente e indisolublemente a las políticas lingüísticas que rigen las convenciones sociales con las cuales convivimos y en las cuales se ponen de manifiesto decisiones de orden político y social con objetivos concretos de carácter patriarcal, hegemónico y europeizante.

## Las representaciones de la Universidad

Como se dijo, las representaciones sociales permiten explicar cómo la acción individual está condicionada socialmente. En efecto, la acción individual implica una serie de representaciones que en términos materiales se producen en el individuo y que, entonces, tienen un aspecto individual. Ahora bien, estas representaciones no se reducen a lo individual, en tanto son socialmente compartidas y su conformación excede los confines de lo meramente personal. Es decir, tal como demuestra la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; Moscovici, 1988), estas representaciones son colectivas. Así, si bien la encuesta fue presentada como parte de una investigación que se propone valorizar las lenguas aborígenes, incidieron de todos modos las representaciones sociales, de acuerdo a las cuales una institución educativa le interesarían solo el inglés y el francés. Es decir, pareciera que los estudiantes, asociaron a la universidad con esta jerarquización de las lenguas. Así, la

Universidad fue percibida como parte del paradigma europeizante y quizá también como lugar de formación para el mercado laboral, y en ese sentido, como institución que participa del proceso de fetichización del inglés.

Así, lo puesto de manifiesto en relación con las representaciones de la Universidad, estaría en consonancia con los estudios sobre las representaciones sociales de la universidad que hemos mencionado en el marco conceptual (Figari, Dellatorre & Romero, 2008). Estos estudios dan cuenta de que esta institución es representada como una institución que legitima los saberes por sobre el conocimiento que las personas puedan tener o traer consigo desde otros ámbitos. Se pone de manifiesto una vez más el valor de los saberes legitimados por una sociedad en un contexto sociopolítico dado, dentro de determinados ámbitos y con intereses subyacentes preponderantes que condicionan las subjetividades.

Ahora bien, ¿por qué fueron estas –y no otras– las representaciones de la universidad que se pusieron en juego? Si tomamos en consideración el espíritu fundacional de la Universidad, los contenidos pedagógicos y el proyecto de investigación en el que se enmarcan, inevitablemente surge dicho interrogante. La Universidad Nacional de Moreno es una institución que tiene como objetivo principal contribuir al Territorio. En consonancia con este horizonte, sus proyectos pedagógicos, de investigación y de extensión se orientan a la construcción de la universidad como lugar de producción y circulación de discursividad crítica. Es decir, el conocimiento es concebido como una producción guiada por el cuestionamiento del *status quo* que busca la transformación social. La enseñanza de la lingüística y las prácticas de lectura y escritura se enmarcan en una perspectiva crítica respecto a las políticas lingüísticas y las representaciones sociolingüísticas que excluyen e invisibilizan la importancia de las lenguas minoritarias. ¿Por qué entonces parece haber intervenido una representación opuesta en las encuestas? Puede ser que se deba al hecho de que son estudiantes recién ingresantes. En este sentido, el contraste que evidencia la comparación con lo sucedido en las entrevistas, parece también indicar que las representaciones que se ponen en juego de la universidad no son siempre las mismas.

## **Contraste entre las encuestas y las entrevistas**

De un modo muy diferente, en la realización de las entrevistas de la Casa de la Cultura predominó el cuestionamiento de la implementación de las políticas educativas destinadas a la integración de las lenguas y

las culturas aborígenes a la enseñanza escolar. Las y los entrevistados pusieron de manifiesto y analizaron la estigmatización del quichua y la falta de implementación de las políticas destinadas a su valorización e integración. Por ejemplo, una de las entrevistadas se detuvo en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en el establecimiento de la Modalidad Intercultural Bilingüe. Criticó que hasta el momento no haya sido efectivizada y señaló que quisiera que el quichua, el mapuche y el guaraní fueran de enseñanza obligatoria. Otra propuesta de la misma entrevistada es el armado de diferentes proyectos culturales que le den relevancia al patrimonio cultural nativo. Cabe destacar también su referencia al libro *Shunko* (en quichua, “el más pequeño”), novela del escritor Jorge Washington Ábalos (1949/1961). La quichuista nos habló de esta obra como reflejo de lo que ocurre hoy en los colegios. Y relató una experiencia infantil propia: llega a su nueva escuela, habla en su lengua y la maestra lo amonesta diciendo: “acá no se habla lengua de extraterrestres” (E. Q., comunicación personal, 2 de junio de 2018). Así también, citó la primera página del libro mencionado: “Responden a otra mentalidad y a otra cultura. Sus vidas están regidas por la superstición y la leyenda. Creeme que hasta tienen una religión que no es la tuya. [...] Ellos son otra cosa que nosotros” (Ábalos, 1961: 7).

De esta manera, los ejemplos presentados ilustran la incidencia de representaciones de la Universidad que, en cierto sentido, son opuestas a las representaciones que habrían condicionado las respuestas de las encuestas. En efecto, las entrevistas, al igual que las encuestas fueron presentadas como parte de un proyecto de investigación de la Universidad pero, sin embargo, esta institución no parece haber sido asociada con las políticas educativas relativas a la hegemonía del inglés y el francés.

De modo similar, en las entrevistas realizadas en las celebraciones de la Fiesta de Mailín en Villa de Mayo, las respuestas de los entrevistados ponen de manifiesto una valoración de la propia cultura que tampoco pareciera suponer la representación de la Universidad como institución afín a la hegemonía del eurocentrismo y a la fetichización del inglés. En estas entrevistas espontáneas, los participantes de la Fiesta de Mailín consultados expusieron la presencia del quichua en sus vidas fluidamente. Respecto a estos relatos, también cabe destacar la recurrencia de la referencia a la figura de los abuelos que les enseñaban a sus nietos la lengua quichua por medio de dibujos o de canciones.

## CONCLUSIONES

Tal como se dijo, el proceso de conformación del corpus, destinado a desarrollar las respuestas a las preguntas planteadas por la investigación, abrió nuevos cuestionamientos. Y, tal esperamos haber mostrado, es posible abordar dichos cuestionamientos a partir de la perspectiva de las representaciones sociales, así como de las nociones de representación lingüística y fetichismo lingüístico, tal como son pensadas en el marco de la Glotopolítica.

En efecto, las menciones al inglés y al francés en una encuesta destinada al relevamiento del uso del quichua y el guaraní en el ámbito familiar ponen en evidencia la incidencia de las representaciones sociolingüísticas y el fetichismo lingüístico que todavía hegemonizan las políticas educativas. Asimismo, estas representaciones también parecerían implicar la significación de la Universidad como institución relativa al paradigma hegemónico. En efecto, las respuestas estuvieron condicionadas por representaciones sociales de acuerdo a las cuales la Universidad se alinea con las políticas educativas que entronizan el inglés y el francés como las únicas lenguas que importan. Ahora bien, también se pudo observar que en otros procesos de conformación del corpus, se pusieron en juego representaciones opuestas. Esto evidenciaría que determinados factores de una y otra situación generan representaciones de la Universidad diferentes entre sí. Se abren así interrogantes que resultará fundamental abordar en trabajos futuros: ¿Cuáles son los posicionamientos previos de los estudiantes respecto a las temáticas involucradas? ¿Cómo se originan? ¿De qué dependen? ¿La Universidad es significada de modo diferente cuando “sale” de sus fronteras que en sus aulas? Y, por último, ¿las representaciones en juego corresponden a la Universidad Nacional de Moreno o a la universidad en general?

## BIBLIOGRAFÍA

Ábalos, Jorge Washington. 1949/1961. *Shunko*. Buenos Aires: Losada.

Abric, Jean-Claude. 2001. “Las representaciones sociales: aspectos teóricos.” En Jean-Claude Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Arnoux, Elvira. 2010. “Reflexiones glotopolíticas. Hacia la integración sudamericana”, en Elvira N. de Arnoux y Roberto Bein (eds.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, Eudeba, 329-360.

Arnoux, Elvira y Bein, Roberto. 1999. “Las representaciones del lenguaje”, en Elvira N. de Arnoux y Roberto Bein (eds.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 9-10.

Bein, Roberto. 2012. “Argentinos: esencialmente europeos...”, *Quaderna*, mis en ligne le 30 décembre 2012, url permanente : <https://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos/>

Bein, Roberto y Varela, Lía. 2005. “El discurso acerca de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904 y 1994”, *Lenguas Vivas*, n° 5, 35-40.

Bourdieu, P. 2003. *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Cohen, Néstor, & Gómez Rojas, Gabriela. 2019. *Metodología de la investigación, ¿Para qué?* Buenos Aires: Teseo.

Cuestas, Paula, Iuliano, Rodolfo y Urtasun, Martín. 2018. “Nuevas fuentes de la imaginación sociológica: la operación reflexiva y la construcción del objeto etnográfico”. En J.I Piovani y L. Muñoz Terra (comps.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para pensar el proceso de investigación social*, 74-92. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Biblos, Buenos Aires.

FigarI, Claudia & Dellatorre, Graciela & Romero, Silvina. 2008. “Educación e imaginario moderno en las representaciones de los estudiantes universitarios”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18(), 245-262. [fecha de Consulta 5 de Julio de 2021]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800011>

Hidalgo, C. 2006. “Reflexividades”. *Cuadernos de Antropología Social*, 23. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-275X2006000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2006000100004&lng=es&nrm=iso).

Jodelet, Denise. 1986. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En *Serge Moscovici (Ed.), Psicología Social II : Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Moscovici, Serge. 1988. “Introducción: el campo de la psicología social”. En Moscovici, *La psicología social: Vol. Tomo 1*, 17-37. Barcelona: Paidós.

Ninyoles, Raúl Lluís. 1972. Selección de *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.

Piovani, Juan Ignacio. 2018. "Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica". En J.I Piovani y L. Muñiz Terra (comps.), ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para pensar el proceso de investigación social, 74-92. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Biblos, Buenos Aires.

Speranza, Adriana. 2017. "Interculturalidad e identidad: estudio de variedades del español en contacto con lenguas americanas en el Gran Buenos Aires". En: Etcharrán, Jorge Luis (Ed.), *Actas de investigación N°1: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM 2012*. Moreno: UNM Editora.

Speranza, Adriana. 2018. "La trama artesanal de la investigación lingüística: la conformación del corpus". En: Sánchez, Adriana (Ed.), *Actas de investigación N°2: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM 2013*. Moreno: UNM Editora.

Speranza, Adriana; Pereira, María Cecilia y Bitonte, María Elena (en prensa). "La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional" En: Sánchez, Adriana (Ed.), *Actas de investigación N°3: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM. 2016*. Moreno: UNM Editora.

Varela, Lía. 2006. "La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique". Thèse de doctorat dirigée par Pierre Encrevé, Paris: École de Hautes Études en Sciences Sociales.