

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS ACERCA DEL GUARANÍ CRIOLLO EN ESTUDIANTES DE LA UNAJ*Linguistic ideologies about Creole Guaraní in UNAJ students*

- *Libertad Fructuoso (liberfructuoso@gmail.com)*

UNAJ

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio sobre ideologías lingüísticas de estudiantes bilingües de guaraní a partir de entrevistas realizadas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

A partir de herramientas teóricas y metodológicas de la sociolingüística interaccional y la lingüística antropológica, la presente investigación recoge ideologías lingüísticas del guaraní criollo, una lengua minorizada y numéricamente importante en el AMBA, y el español. Dichas ideologías lingüísticas (Woolard 1998) buscan indagar si existen conflictos lingüísticos y aportar a la gestión de lenguas originarias en la universidad. Las entrevistas, entendidas como narrativas interaccionales (Carranza 2020), permiten echar luz sobre las lenguas en zona de contacto (Pratt 1989) donde se expresan conflictos lingüísticos (Pratt agosto 2009) y permiten posicionar a las personas entrevistadas de manera dinámica para poder plasmar así las contradicciones y tensiones.

A lo largo de esta investigación buscamos indagar si se manifiestan conflictos ligados al uso del guaraní en el ámbito universitario y en relación a la transmisión intergeneracional de esta lengua, cómo se expresan esos conflictos en los testimonios y de qué manera se han ido gestando ideologías lingüísticas en tensión a lo largo de las trayectorias educativas de estos/as estudiantes. El presente estudio se propone un aporte para la gestión de lenguas originarias en las universidades del conurbano bonaerense con el fin de favorecer la aplicación de políticas inclusivas.

ABSTRACT

This paper is a study on the linguistic ideologies of bilingual Guaraní students based on interviews conducted at the Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Using theoretical and methodological tools from interactional sociolinguistics and anthropological linguistics, this research collects linguistic ideologies of Creole Guaraní, a minority and numerically important language in the AMBA, and Spanish. These linguistic ideologies (Woolard 1998) seek to investigate whether there are linguistic conflicts and to

contribute to the management of native languages at the university. The interviews, understood as interactional narratives (Carranza 2020), shed light on languages in contact zones (Pratt 1989) where linguistic conflicts are expressed (Pratt August 2009) and allow us to position the interviewees in a dynamic way in order to capture contradictions and tensions.

Throughout this research we seek to investigate whether there are conflicts linked to the use of Guaraní in the university environment and in relation to the intergenerational transmission of this language, how these conflicts are expressed in the testimonies and in what way linguistic ideologies in tension have been developed throughout the educational trajectories of these students.

This study aims to contribute to the management of native languages in the universities of the Buenos Aires metropolitan area in order to promote the implementation of inclusive policies.

PALABRAS CLAVES: Ideologías lingüísticas — sociolingüística interaccional — Gestión de Lenguas en ámbitos universitarios

KEYWORDS: Linguistic ideologies — interactional sociolinguistics — Language Management in university settings

INTRODUCCIÓN

El objetivo general de la presente investigación fue ampliar el conocimiento sobre la presencia de lenguas originarias, particularmente del guaraní, en el área universitaria de la provincia de Buenos Aires para aportar a la gestión de lenguas en el espacio académico con perspectiva intercultural.

El presente estudio es un análisis sobre ideologías lingüísticas del guaraní criollo a partir de entrevistas a estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (en adelante, UNAJ). Las personas entrevistadas fueron seleccionadas luego de un relevamiento sociolingüístico de lenguas en la UNAJ realizado en 2020 y 2021 que buscaba dar cuenta de la invisibilización de lenguas en universidades del conurbano bonaerense. Las entrevistas fueron realizadas a personas que manejaban en algún grado el guaraní criollo (variedad paraguaya y en menor medida, correntina). En la primera parte del análisis se recogen testimonios que dan cuenta de las ideologías lingüísticas (Woolard 1998) hacia una lengua minorizada, numéricamente importante en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Las 7 personas fueron entrevistadas en profundidad y su análisis buscó dar cuentas de las distintas formas en que se expresan tensiones entre lenguas y las zonas de contacto (Pratt 1989) donde se manifiestan conflictos lingüísticos (Pratt, 26 de agosto de 2009) que repercuten en la transmisión intergeneracional del guaraní. El objetivo de la investigación es dar cuenta de conflictos lingüísticos en torno al guaraní y aportar a la gestión de lenguas en la universidad con perspectiva

plurilingüe. Las herramientas teóricas y metodológicas utilizadas provienen de la sociolingüística interaccional y de la lingüística antropológica. Cabe señalar que utilizamos la denominación “guaraní criollo” (Dietrich 2002) para referir técnicamente a la lengua guaraní hablada por población no indígena en todo el territorio paraguayo, lengua nacional oficial en ese país, y en la provincia de Corrientes en Argentina, lengua oficial provincial. Si bien no existen datos censales exactos sobre lenguas, conviene señalar que los paraguayos conforman en la actualidad la primera minoría migratoria de la Argentina según datos del Censo de 2010 (INDEC), el 30,5% del total de la población migrante son personas nacidas en el Paraguay. Asimismo en los países Argentina, Brasil y Paraguay existen cerca de 5 millones de hablantes de esta lengua (Dietrich, 2002).

LAS UNIVERSIDADES DEL CONURBANO BONAERENSE Y SUS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

En primer lugar, resulta importante ubicar el marco de la presente investigación. El proyecto de Universidades del Bicentenario surge con la intención de crear universidades plurales, inclusivas y latinoamericanistas; éstas se crean con el objeto de contemplar “el territorio y generar políticas que contribuyan al desarrollo local y nacional a través de la producción y distribución equitativa de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas, con numerosas actividades que enriquezcan sus lazos con la comunidad” (Rinesi, 2015a).

Instauradas en el marco del desarrollo de políticas inclusivas que plantean a la universidad como derecho, se fundamentan en la masivización de la formación de profesionales que expanda los talentos de la sociedad e incorpore la diversidad para brindar más calidad a la formación (Roca & Schneider, 2018) en el conurbano bonaerense. Al respecto, podemos decir que el proyecto de Universidades del Bicentenario dentro del que se encuentra la UNAJ favoreció el ingreso y la inclusión de sectores sociales que anteriormente no tenían acceso a la educación universitaria.

La oferta de materias y cursos contempla en cierta manera las necesidades profesionales del territorio ya que surgen de un trabajo en diálogo con el municipio.

La creación de las universidades del Bicentenario se da en un contexto particular de cambio de las políticas lingüísticas regionales hacia las lenguas originarias de los últimos treinta años: de un supuesto monolingüismo a un incipiente reconocimiento de estas lenguas en algunos países de la región como Paraguay, Argentina, Brasil y Bolivia. Estos avances en las políticas de reconocimiento hacia las lenguas originarias y de la incorporación de derechos indígenas en reformas constitucionales se dan posteriormente a los regímenes dictatoriales en Sudamérica (Bein, 2008). En este sentido, cabe señalar que esta ampliación de derechos se da en dos etapas (1994-2000 y 2003-2015): la primera no sólo es parte de ese proceso democratizador sino que

también debe contextualizarse en el marco de las reformas de la década de los noventa hacia la “economía global”. Esta etapa estuvo orientada a la apertura de mercados, a la desregulación y retirada de la injerencia estatal en la provisión de servicios y coberturas sociales básicas -con lo cual operó en un doble sentido para las comunidades indígenas (Trinchero, 2009)- y migrantes. Por esto, las políticas lingüísticas de este período consisten en una serie de leyes y reformas de distinto alcance y aplicación: el reconocimiento de los derechos lingüísticos de pueblos originarios en la reforma constitucional de 1994 (Art. 75. Inc. 17) se dio en paralelo a la obligatoriedad de enseñanza de lenguas extranjeras (y de la recomendación del inglés como “lengua franca”) en las currículas (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1997). Esto tuvo diversas implicancias en la oferta curricular sobre todo de lenguas extranjeras cuyos fundamentos apelaban a las ventajas del aprendizaje de más de una lengua, sin embargo, este carácter no se adjudicaba a todas las lenguas por igual (al guaraní, al aymara, al chino por poner ejemplos, -Varela 2007, 2011, 2014). En el 2000, la Argentina ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales. Este Convenio fue aprobado en 1989 y establece la responsabilidad de los Estados de actuar de manera sistemática para poner fin a la discriminación contra “los pueblos indígenas y tribales”, respetando sus derechos fundamentales y desarrollando las medidas especiales que sean necesarias para lograr esto. Un aspecto crucial de carácter transversal de este Convenio es que consagra el derecho de los pueblos indígenas a participar, a ser consultados y a que se solicite su consentimiento respecto de todos los asuntos que de un modo u otro puedan afectar su calidad de vida: no solo sobre cualquier intento de afectar sus territorios, que es el asunto para el cual más frecuentemente se lo invoca, sino también sobre asuntos de derecho, empleo, salud, seguridad social, educación y comunicación, entre otros. A su vez, la Ley de Educación Nacional (N°26.206) de 2006 buscaba fortalecer el acceso al nivel primario y secundario y dio lugar a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (2008), modalidad que viene a garantizar el cumplimiento del Art. 75 inc. 17 de 1994.

Dado que parte de nuestra población es migrante es importante referirse a la Ley de Migraciones. En 2004, se sancionó la ley N° 25.871 que derogó el decreto conocido como ley Videla -restrictivo no sólo al ingreso de migrantes, sino también al reconocimiento de sus derechos a través del artículo 6°-. Cabe señalar que ambas leyes convivieron con documentos oficiales que contenían pocas especificaciones sobre su implementación y que dependían entonces de quien las aplicase. Por ejemplo, esta Ley no se refiere a cuestiones de políticas lingüísticas específicas para migrantes.

En cuanto a las políticas lingüísticas referidas al guaraní, simultáneamente, se lo reconoció, por un lado, como lengua oficial provincial en Corrientes-(Ley Provincial N°5.598/2004) y lengua oficial nacional en el Paraguay (Ley de Lenguas N°4251/2010-). Asimismo, a partir del artículo 4

de la Ley 4251/10, se crea la Secretaría de Políticas Lingüísticas de la República del Paraguay y en 2014 se considera el guaraní como lengua oficial de trabajo del Parlamento del Mercosur.

En el ámbito universitario argentino, la concepción plurilingüe expresada en la Modalidad de EIB establecida en la Ley de Educación no está presente en el marco normativo. La Ley de Educación Superior N°24.521 (sancionada en 1995 y aún vigente) no contempla la diversidad lingüística en general. Incluso cuando en ámbitos universitarios los contenidos curriculares incorporan la diversidad cultural y la perspectiva decolonial, aún abundan diferentes ideologías en la oferta curricular, en el enfoque de las materias de Lectura y escritura que responden a tradiciones existentes (Carbonetti & González, 2016) y a ideologías de los actores sociales que participan allí: “Argentina es país monolingüe”, “el inglés como lengua de apertura global” (y no, por ejemplo, el Chino o el español), “la presencia de lenguas originarias o de migración de tradición oral generan interferencias en la escritura” (Acuña, 2002, pp. 47-52). Esta situación se replica en el ámbito de enseñanza de estas lenguas en programas pagos como una oferta para el público en general.

Uno de los desafíos de la inclusión es que la formación no se dé en instituciones enclaustradas y excluyentes (Soto, 2005), entonces, ¿cómo abordar desde las universidades las complejidades que trae aparejada la diversidad lingüística? ¿Cómo incorporar en las cursadas una formación que no sólo contemple contenidos multiculturales, sino que contemple la diversidad lingüística con movimientos contrarios a la desagregación y a la fragmentación? ¿Cómo impartir conocimientos no unidireccionales, escolásticos y poco participativos desde una concepción de la lengua y del estudiantado como uniforme lingüísticamente? En este punto, la gestión de lenguas ocupa un lugar promisorio para aquellos temas que han adquirido una complejidad tal que es necesario atender la participación de diversos actores sociales contemplando las tensiones subyacentes, negociaciones implícitas y complejidades que forman parte de la democratización y ampliación de derechos lingüísticos en la universidad.

LA LENGUA GUARANÍ HABLADA POR POBLACIÓN NO INDÍGENA

La población con la que trabajamos en esta investigación es principalmente migrante proveniente de Paraguay y, en menor proporción, primera generación nacida en Argentina con familias de origen paraguayo o correntinos que migraron al Área Metropolitana de Buenos Aires. Todos tienen en común manejar diversos grados de bilingüismo de guaraní criollo y español: se trata de personas que hablan, comprenden y/o escriben esta lengua.

Como ya mencionamos, según datos del INDEC (Censo Nacional, 2010) los paraguayos conforman la primera minoría migratoria en Argentina: el 30,5% del total de la población migrante son personas nacidas en el Paraguay. De hecho, los residentes paraguayos en la Argentina

constituyen alrededor del 8,7% de la población total del Paraguay (Cerrutti y Binstock, 2019). Según Dietrich (2002, pp. 31-34) el guaraní criollo es la lengua que cuenta con unos cinco millones de hablantes en el Paraguay, en las provincias argentinas de Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones, y en el sur de los estados brasileños de Mato Grosso do Sur y Paraná. No se sabe con precisión cuántos de estos hablantes viven en Argentina.

En cuanto a las clasificaciones del guaraní existe mucha literatura al respecto, así como sobre su estatus político actual. Por una parte, Melia (1988) explica que existe diglosia con bilingüismo pasivo, es decir, que usa el guaraní como segunda lengua (o sea, como lengua de relación) y el español con usos más generales. Otros autores (Gynan, 2001) explican que hay distribuciones geográficas distintas de hablantes de guaraní y de español, pues se trata de una diferencia que se generó principalmente a partir de la enseñanza del guaraní o español en la escuela.

En este trabajo seguimos la clasificación propuesta por Dietrich (2002) quien establece que el guaraní paraguayo y el correntino, hablados por población no indígena, constituyen dos variedades dialectales de una misma lengua que el autor denomina “guaraní criollo”. Esta lengua se distingue de otras lenguas de la familia tupí-guaraní, habladas exclusivamente por población indígena, por presentar evidencias gramaticales del contacto estrecho y prolongado con el español. La variedad paraguaya se habla en toda la República del Paraguay, en zonas limítrofes de Brasil y Argentina (Formosa y Misiones) y en las grandes ciudades de la Argentina por movimientos migratorios. Ambas variedades dialectales han sido transformadas desde el periodo colonial persistiendo, en la actualidad, como lengua de comunicación cotidiana en una muy extensa población mestizada. El guaraní paraguayo ha atravesado procesos sociohistóricos claramente muy distintos y únicos en Sudamérica, constituyéndose en un componente muy importante de la identidad nacional de los paraguayos (Ciccone, 2020). Como tal, ha sido objeto de políticas lingüísticas, culturales y educativas que la han fortalecido en las últimas décadas, especialmente en el plano legal.

Cabe señalar que el guaraní es una de las pocas lenguas amerindias hablada por una población criolla (nacida en América latina y descendiente de europeos) mayoritaria, mientras que el castellano se empezó a extender en Paraguay durante las primeras décadas del siglo XX. Como señala Hauck (2014), el estado independiente (1811) asumió de entrada el guaraní como lengua única de la administración y del sistema educativo. Sólo un año después el castellano (hablado por el 5% de la población) fue impuesto en las escuelas excluyendo el guaraní. Aunque esta imposición ha sido la constante durante los dos últimos siglos, el guaraní y otras lenguas autóctonas han ido resistiendo por vías diversas. Hoy la población criolla paraguaya mayoritaria es bilingüe guaraní-castellano (en 2002: el 90% hablaba guaraní, el 70% hablaba castellano). Desde la Constitución de 1992, el guaraní y el castellano son oficiales y desde 2010, el país cuenta con un instrumento que desarrolla el mandato constitucional: la Ley de Lenguas (fuente de

políticas y de instituciones para la promoción del guaraní, tales como la Academia de la Lengua guaraní). A pesar del rol favorable que la nueva ley otorgaba al guaraní, nos encontramos con los obstáculos de las ideologías lingüísticas puristas arraigadas en el imaginario de los hablantes (Hauck, 2014). A través de una larga tradición de asimetría y diglosia que hace que los poderes del Estado y buena parte de la esfera pública funcionen en la práctica en castellano (casi de manera exclusiva) (Hauck, 2014), el guaraní puede pensarse como una lengua minorizada y el castellano, mayorizada.

Es importante referirse al contexto histórico en el que los/as estudiantes paraguayos entrevistados/as en esta investigación transitaban la escolarización, ya que asistieron a dos modelos educativos distintos con políticas lingüísticas diferenciadas hacia el guaraní paraguayo, denominados como modelos de transición y de mantenimiento (Hauck, 2014). El *modelo de transición* estaba orientado al cambio progresivo hacia el castellano usando el guaraní para facilitar el aprendizaje de éste (MEC, 2006, pp. 8-9). Toda vez que la meta era castellanizar a la población monolingüe guaraní, lo que se hacía era continuar la política anterior de "castellanización directa" y perpetuar el estado de diglosia (Meliá, 1997, p. 263). Sin embargo, al evaluarlo históricamente, aun con respecto a la competencia en castellano, de acuerdo con Corvalán (1999, p. 20) los resultados de este modelo fueron claramente negativos y el programa "resultó en un mayor nivel de repitencia y deserción, y sobre todo en un bajísimo nivel de rendimiento educativo".

Solo después de la caída de la dictadura de Stroessner, en 1989, el modelo anterior fue reemplazado por el modelo de mantenimiento, implementado con el *Plan Nacional de Educación Bilingüe* en 1994 (Comisión Nacional de Bilingüismo 1997), teniendo como meta lograr un "sistema bidireccional completamente equilibrado" (Gynan, 2001, p. 87; MEC, 2006). El modelo reflejaba la nueva constitución posdictadura de 1992, que definía ambos idiomas como oficiales en igualdad de condiciones (Constitución de Paraguay, 1992, artículo 140). Planteaba que, al entrar en la escuela, los educandos aprenderían a leer y escribir primero en su lengua materna, sea ésta el guaraní (sobre todo en áreas rurales) o el castellano (en las ciudades), y su respectiva segunda lengua sería usada para la enseñanza, progresivamente, hasta un equilibrio del 50 por ciento en el noveno grado (Comisión Nacional de Bilingüismo, 1997; MEC 2006). Aunque el programa fue bienintencionado, los resultados distaron mucho de ser satisfactorios (Gynan, 2001, p. 76), siendo la ausencia de recursos y la falta de experiencia algunos factores para su fracaso. Sin embargo, la razón principal fue que la población se mostró reacia a su implementación (MEC, 2001). Este rechazo fue causado, por un lado, porque el guaraní no tenía utilidad para la movilidad social que la población guaraní-hablante sí le atribuía al castellano (al ser la lengua de la élite y una lengua internacional), y, por otro lado, porque la *versión* del guaraní que se usó distaba de las normas del uso de esta lengua. Respecto a esto último, dado que el

programa fue diseñado para producir hablantes bilingües coordinados que pudieran usar el guaraní y el castellano en cualquier situación con habilidad semejante, "manteniendo los códigos de los sistemas separados" (MEC, 2001, p. 97), la formación de palabras estaba restringida a raíces del guaraní, lo que causó la emergencia de una cantidad considerable de neologismos con los que los hablantes no tenían familiaridad (MEC, 2001, p. 192). Así, finalmente, aunque se le atribuía alto prestigio a esta versión del guaraní, que se asociaba con el guaraniete, el "guaraní real" tradicional, ella presentó un obstáculo para alcanzar las metas educativas (MEC, 2001, p. 2006). Asimismo, a partir de 2010 se creó la Academia de la Lengua Guaraní que se encarga de velar por la preservación y evolución del guaraní, y se promulgó la Ley de Lenguas (N° 4251).

En cuanto a la presencia del guaraní en la región de AMBA (Ciccone, 2020), el grado de vitalidad es alto debido a factores como la formación de redes familiares y solidarias que favorecen la acogida de migrantes recientes que llegan del Paraguay y permite a las familias paraguayas sobrellevar mejores condiciones de vida cotidiana favoreciendo encuentros de hablantes de guaraní y haciendo más llevadero, construyendo espacios de uso cotidiano de la lengua: domésticos, comunales, laborales, religiosos, de esparcimiento y festivos. Por otro lado, la renovación de olas migratorias es regular lo cual favorece la renovación en las redes solidarias y familiares de recién llegados, hablantes fluidos del guaraní. Tiene un amplio número de hablantes y el hecho de que exista esta cantidad grande de hablantes hace que haya contextos variados de uso lo que reactualiza las competencias comunicativas. Por último, las políticas lingüísticas de fortalecimiento de la lengua en el país de origen le otorgan mayor vitalidad a la lengua. En este sentido, la implementación de políticas lingüísticas en la década de los 90 reconocen el guaraní paraguayo como lengua de enseñanza oficial y enseñanza en las escuelas, lo cual impulsó la publicación de materiales educativos y literarios, la divulgación de material audiovisual, diccionarios gramáticas de un guaraní paraguayo en Internet, etc. La publicación de estos materiales favorece la valorización y fortalecimiento de esta lengua.

Respecto de las variedades del guaraní existen dos denominaciones: el jopará que se entiende como "guaraní mezclado" y el guaraniete que podría traducirse como "muy guaraní" o "verdadero guaraní" (Ciccone, 2020). En este trabajo nos vamos a referir al "guaraní" sin distinguir la variedad usada por los hablantes en cuanto al grado de contacto que tienen sus formas de habla. Sin embargo, es necesario destacar que esta distinción persiste en los hablantes y tienen una visión de que algunos hablan "guaraní- guaraní" y otros que hablan mezclado.

ANTECEDENTES: RELEVAMIENTO SOCIOLINGÜÍSTICO EN UNAJ

A partir de un relevamiento sociolingüístico realizado en la Universidad Arturo Jauretche (2023) se identificó la presencia de grupos guaraní-hablantes en la comunidad universitaria. Dicho

relevamiento sociolingüístico estaba focalizado en describir las lenguas presentes por migración regional que, además, son lenguas originarias (quechua, guaraní y aymara), muy a menudo invisibilizadas en sus ámbitos de aprendizaje y de uso. El propósito de ese trabajo fue contribuir al futuro diseño de políticas para la gestión de lenguas que contemplaran la diversidad lingüística en ámbitos universitarios. Las lenguas distintas al español que se vislumbraron fueron clasificadas en dos grupos: (i) lenguas con tradición de enseñanza y (ii) lenguas de herencia. Entre las lenguas de herencia (vinculadas a grupos culturales específicos pero sin tradición de enseñanza en Argentina) apareció el guaraní (la variedad paraguaya y, en menor medida, la correntina) con mayor representación en el relevamiento. El ámbito de adquisición más prominente fue el contacto con los padres (Fructuoso, 2023). Asimismo, se relevó un lugar minoritario de las competencias alfabetizadas del guaraní que podía estar vinculado al perfil migratorio particular de la muestra.

Si bien, en Paraguay, la alfabetización en guaraní está consolidada hace algunas décadas, en esta muestra, los hablantes de guaraní de nacionalidad paraguaya eran 48,27% en el total de nacionalidad extranjera y no teníamos datos certeros acerca de su acceso a la alfabetización en esta lengua o si en sus condiciones de vida actuales no se veían necesitados de poner en práctica esos repertorios lingüísticos (Gumperz, 1964). En este sentido, las entrevistas que serán analizadas en el presente trabajo fueron planificadas a partir de este relevamiento y permitieron ampliar datos acerca de la escolarización, los ámbitos de uso, las actitudes e ideología lingüística (Woolard, 1998) hacia esa lengua y el español, así como nos han brindado información acerca de la transmisión intergeneracional de la lengua y de cómo afectó al uso del guaraní la alfabetización en español y viceversa.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En los últimos años, las investigaciones sobre política, planificación lingüística (PPL) y gestión de lenguas (GL) (Spolsky, 2004, 2009; Varela, 2018) han aumentado debido a dinámicos cambios. En la Argentina, los nuevos instrumentos normativos (a partir del año 2006 con la Ley 26.206 - Ley Educación Nacional- que reguló la Educación Intercultural Bilingüe y estableció la educación secundaria obligatoria, junto a otras leyes, diseños y normativas curriculares), la curricularización de otras lenguas extranjeras antes consideradas de migración o de integración regional (como el caso del chino o el portugués) y el ingreso de dispositivos tecnológicos en ámbitos educativos y en la vida social implican nuevas dinámicas para la PPL y la GL. La presencia de distintos agentes en diferentes niveles (Unamuno & Bonnin, 2018; Varela, 2018) llevó a cambios de enfoque de las PPL de tipo direccional: se pasó de gestionar desde un plano macro a micro, de una perspectiva “uni” a una bidireccional e incluso con cierta retroalimentación de los niveles. Asimismo las instituciones empezaron a tener protagonismo en la GL con la incorporación del nivel meso. El

presente trabajo constituye un análisis micro en relación con políticas lingüísticas macro y, además, al realizar una propuesta institucional, se propone un análisis de tipo meso.

En este sentido, la GL constituye “un andamiaje adecuado no solo para el análisis y la puesta en discurso de procesos altamente complejos, sino también para la formulación y el acompañamiento de la propia política” (Varela, 2018). En síntesis, se trata de un andamiaje dinámico no exento de tensiones, negociaciones y complejidades en las intervenciones (Baldauf and Liddicoat, 2008; Hornberger & Johnson, 2007, Zavala et al., 2014, Unamuno & Bonnin, 2018).

En ámbitos universitarios, tradicionalmente las investigaciones se orientaron a las lenguas extranjeras y lenguas regionales -planes de estudio de grado, posgrado, cursos de extensión, de idiomas pagos, etc.- (Carbonetti & González, 2016). La literatura existente en torno a diversidad lingüística se dedica a ámbitos escolares (Acuña, 2002), zonas limítrofes o comunidades de habla originarias (Martínez & Speranza, 2009). La aparición de las universidades denominadas “del Bicentenario”, a partir de políticas nacionales universitarias explícitas en torno al acceso a la educación superior, la inclusión territorial y social de sectores anteriormente relegados del acceso a derechos (Rinesi, 2015b), se tornan como escenarios propicios de investigación sobre su propia diversidad lingüística y el acceso a los derechos lingüísticos.

Consideramos que, como toda invisibilización, ésta podría repercutir negativamente, sobre todo, en la permanencia de los alumnos hablantes de variedades lingüísticas minorizadas. En este sentido, creemos que el objetivo de inclusión educativa implica contemplar lo complejo de la dimensión lingüística en las decisiones que implique y en las acciones que abarque: las acciones sobre las lenguas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche deben estar asociadas tanto con el territorio como con sus comunidades. Es por esto que estimamos necesario, por un lado, relevar las ideologías lingüísticas de lenguas invisibilizadas y minorizadas como es el caso del guaraní. Y por otro, vincularlas a conflictos lingüísticos que representan parte de subjetividades signadas por situaciones de subalternidad que es preciso relevar y es insumo para orientar la gestión de lenguas hacia una universidad plurilingüe. Es por ello que postulamos que la universidad es un lugar clave de integración de y entre comunidades históricamente relegadas. Además afirmamos que la igualdad de oportunidades no es una condición dada por el libre acceso a la universidad, por el contrario, en materia de procesos educativos la cuestión lingüística puede reforzar la exclusión sino existe un diálogo fluido entre los departamentos dentro de la institución y un acompañamiento integral de las variedades minorizadas. En esta línea, este trabajo puede aportar a analizar la concepción del bilingüismo de guaraní y las prácticas lingüísticas que se manifiestan en las aulas, y la posible distancia entre los significados que circulan en los discursos oficiales sobre el acceso a la educación universitaria en Argentina y el sentido que obtienen éstos en las prácticas concretas en las aulas.

El análisis de los usos y representaciones de las lenguas originarias y el español en los espacios de formación superior constituye un campo de estudio emergente en América Latina. En Argentina los estudios en ámbitos universitarios son escasos. Esto se debe a diversas razones: se supone a la Educación Intercultural Bilingüe ligada a la escolaridad de los indígenas, en zonas rurales y para los niveles de educación básica. Es decir que, en primer lugar, no está orientada a lenguas originarias como el guaraní criollo, ni tampoco está pensada para la universidad. En segundo lugar, la EIB tiene como actores a niños indígenas y docentes de áreas rurales en los niveles escolares en los que se supone debe aplicarse esta política (nivel inicial, primaria y en menor medida la secundaria), lo cual genera importantes discontinuidades en la documentación de las trayectorias socio-formativas a lo largo de la vida de los sujetos. En este sentido, este trabajo viene a cubrir un vacío sobre este tema. En relación con las representaciones que circulan en la universidad, de los estudiantes sobre el estudiantado y de los docentes universitarios sobre las currículas y el estudiantado, es importante indagar en profundidad acerca de los modelos de formación docente implementados en los sistemas de educación superior regular (tradicional o convencional) y el reconocimiento de una realidad no monolingüe del país. Esto conduciría a poner en cuestión preconceptos e ideas arraigadas acerca de quiénes acceden a la educación superior, qué tipo de trayectorias formativas previas tienen y con qué fines persiguen la obtención de diplomas universitarios. Por último, señalamos que este trabajo brindará aportes sobre los derechos lingüísticos y la inclusión.

Son objetivos de esta investigación: (i) ampliar el conocimiento sobre la presencia de lenguas minorizadas en el ámbito educativo universitario; (ii) dar cuenta de las ideologías lingüísticas hacia lenguas minorizadas entre estudiantes universitarios (iii) realizar aportes metodológicos para el estudio de los conflictos lingüísticos que pueden atravesar los hablantes de lenguas minorizadas en Argentina; y (iv) aportar a la gestión de lenguas minorizadas en ámbitos universitarios del conurbano bonaerense.

Como hipótesis, en primer término, consideramos que el análisis de ideologías lingüísticas de estudiantes hablantes de guaraní-español explicará la invisibilización de la lengua en la Universidad. Asimismo que dicha invisibilización de lenguas originarias en la universidad está relacionada con tensiones que se manifiestan en las trayectorias escolares y académicas. A su vez, consideramos que estas tensiones y conflictos en las trayectorias de vida, escolar y familiar tienen impacto en el ámbito de uso de las lenguas.

En segundo lugar, sostenemos que reconstruir las ideologías lingüísticas ofrecerá datos sobre conflictos sociolingüísticos en torno al guaraní en el ámbito universitario. Por último, estimamos que reflexionar acerca de la presencia de lenguas minorizadas en la universidad e ideologías lingüísticas asociadas a ellas permitirá aportar a la gestión de lenguas en el nivel superior que contemple los derechos lingüísticos colectivos.

METODOLOGÍA

En consonancia con el marco teórico en el que se inscribe esta investigación, la metodología general utilizada es de tipo cualitativo. Se realizaron siete entrevistas en profundidad con preguntas semiestandarizadas a estudiantes de la UNAJ que poseen repertorios verbales (comprenden y/o hablan) en guaraní (variedad correntina y paraguaya). Estos 7 entrevistados/as fueron seleccionados/as a partir de información relevada previamente a través de una encuesta desarrollada por un equipo de investigación de la Universidad en 2020.

Las entrevistas, en este caso, fueron realizadas a través de llamadas telefónicas grabadas ya que no fue posible coordinarlas de modo presencial.

Las preguntas y repreguntas buscaban desplegar narrativas conversacionales a partir de situaciones (hogar, mudanzas, migraciones si las hubo, escolaridad y vida universitaria). Esta información permite enlazar aspectos *macro* del conflicto lingüístico con aspectos *micro*.

El diseño de la entrevista como herramienta metodológica incluía preguntas relativas al manejo de lenguas, repertorios lingüísticos (basado en la guía de relevamiento lingüístico de Gregores, 1974) y una guía de preguntas pautadas para pensar el rol del guaraní en la universidad. La/os siete estudiantes fueron seleccionados en función también de la disponibilidad para realizarlas. Estos casos ilustran distintas épocas de escolarización y diferentes lugares de residencia.

Las entrevistas fueron realizadas durante el año 2022 y grabadas con consentimiento y previo aviso. La muestra está constituida por material discursivo registrado con consultantes clave y buscó ser representativa de distintos contextos y variables sociales con el fin de abarcar una diversidad de testimonios de la comunidad de habla guaraní en la UNAJ. En este sentido, se entrevistó a 7 personas de diferentes edades y lugares de origen, esperando relevar diferentes trayectorias escolares y experiencias históricas en torno al discurso de la prohibición del guaraní (Gandulfo, 2007). Además, se consideró la nacionalidad y el género. El corpus obtenido a partir de las entrevistas a consultantes se distribuye de la siguiente manera en cuanto a rango de edad, género y nacionalidad de origen.

Cuadro 1

SEXO:	HOMBRE 1 MUJER 6
RANGO ETARIO:	Se escolarizaron con la modalidad bilingüe: Entre 20 y 25 años: 4 Estudiaron bajo el paradigma que promovía la castellanización de la población: Entre 30 y 35: 1 35-40: 1 + de 40: 1
NACIONALIDAD:	Paraguay 5 Argentina 2
VARIEDAD:	Guaraní paraguayo 6 Guaraní misionero/correntino 1

Consideramos que los casos analizados pueden dar pistas sobre situaciones de conflicto lingüístico en contextos donde hay presencia de lenguas minorizadas, en este caso del guaraní criollo. En este sentido, este estudio no busca alcanzar la generalización de los fenómenos observados, sino que pretende ofrecer una descripción y un análisis detallado que pueda constituirse en un conocimiento potencial (Hornberger, 2015) necesario para una posible intervención o gestión de lenguas en universidades. En relación a los objetivos de nuestra investigación, el análisis de las entrevistas permite relevar ideologías lingüísticas (Woolard, 1998; Kroskrity, 2004) de las/os entrevistadas/os sobre el guaraní. Las ideologías lingüísticas relevadas son sistematizadas según los ámbitos (domains - Spolsky, 2009-) familiares y barriales de sociabilización de lenguas, así como en relación al contexto macro político respecto de las políticas y planificación lingüística (dictadura, democracia), de escolarización (ámbito de aprendizaje de lectura y escritura), migración (si la hubo) y el ámbito universitario.

En cuanto a las herramientas teorico-metodológicas, el concepto de ideologías lingüísticas es el más relevante y posee múltiples aristas. Las ideologías lingüísticas son complejos múltiples, construidas desde perspectivas político-económicas específicas que influyen “las ideas culturales sobre el lenguaje” (Kroskrity, 2004, p. 499). Sin embargo, las ideologías lingüísticas no son solo aquellas que provienen de “la cultura oficial” de la clase dominante, sino que son un conjunto más ubicuo de creencias diversas, independientemente de lo implícitas o explícitas que puedan ser, usadas por hablantes de todo tipo, como modelos para construir evaluaciones lingüísticas e involucrarse en actividades comunicativas (Kroskrity, 2004, p. 498).

Kroskrity (2004) identifica las siguientes dimensiones de las ideologías lingüísticas que concibe como una serie de capas o niveles en que se articulan y dan cuenta de cuáles son los valores y

actitudes sociales asociados (Dorian 1998) con la lengua y variedades en uso en una comunidad dada, a saber: (i) cuáles son los intereses del grupo sobre los que se apoyan las ideologías lingüísticas según experiencias sociales, (ii) cómo operan esas ideologías lingüísticas en la creación y representación de construcciones identitarias, (iii) cuál es el grado de conciencia y de heterogeneidad de tales ideologías lingüísticas como parte integrante de la vida social, (iv) qué situaciones y actos comunicativos son socialmente reconocidos, cuáles son las formas discursivas y modos de habla propios de esa comunidad y qué evaluación de esas formas y sus actos de habla hacen sus miembros, es decir, cuál es la función mediadora de las ideologías lingüísticas y v) el rol de las IL en la construcción de identidades.

Es necesario destacar que las ideologías no son necesariamente coherentes, sino que expresan contradicciones y tensiones que se manifiestan de diversos modos. Asimismo tampoco son homogéneas en cada grupo social, sino que expresan diferencias y multiplicidades que, en este trabajo, resulta interesante recoger. Es por esto que, en la presente investigación, contemplamos las ideologías lingüísticas en relación con la sociabilización primaria del guaraní y del español y según las etapas de aprendizaje de las personas entrevistadas en relación con las edades, manejo del guaraní, analizamos los grados de bilingüismo y repertorios lingüísticos.

Las actitudes y valoraciones sobre las lenguas (Woolard 1998) no son constantes a lo largo de la historia. Puesto que, como dijimos, las ideologías lingüísticas expresan las relaciones entre usos y valoraciones de las lenguas en el seno de la vida social, éstas no pueden desvincularse de los contextos históricos y sociales en las que tienen lugar. Los hablantes pueden, asimismo, expresar representaciones explícitas o implícitas heterogéneas hacia las lenguas a lo largo de su vida o manifestar contradicciones entre valoraciones en tensión en el marco de procesos sociales diferentes.

Entendemos que el contexto macrosocial, las políticas educativas y lingüísticas implementadas desde el Estado hacia el bilingüismo/monolingüismo y hacia el guaraní, logran tener un impacto importante en las ideologías lingüísticas del ámbito privado y en la gestión familiar de las lenguas. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que si bien estas trayectorias suceden en dos contextos nacionales distintos, el paraguay y el argentino, por esos años se da un cambio general en el estatus lingüístico del guaraní a través de distintas vías. En el caso del guaraní paraguay son distinguibles tres fases en la educación bilingüe en el Paraguay: el modelo de transición (1983-1992), el modelo de mantenimiento (1994-1999) y la fase actual (1999-presente). El primer contexto que tomamos es el *modelo de transición* (1983-1992) cuya meta era castellanizar a la población monolingüe guaraní. Representaba un modo de continuar la política anterior de "castellanización directa" y perpetuar el estado de diglosia (Melià, 1988). Si bien se trata de un cambio progresivo hacia el castellano; en este periodo se utiliza el guaraní como lengua para facilitar su aprendizaje (MEC 2006). El balance de este periodo de

castellanización fue negativo ya que el programa "resultó en un mayor nivel de repitencia y deserción, y sobre todo en un bajísimo nivel de rendimiento educativo" (Corvalán, 1999, p. 20). Luego de la caída de la dictadura de Stroessner, en 1989, el modelo de transición fue reemplazado por el modelo de mantenimiento, implementado con el *Plan Nacional de Educación Bilingüe* recién en 1994 (Comisión Nacional de Bilingüismo 1997). Su meta era lograr un "sistema bidireccional completamente equilibrado" (Gynan, 2001, 87; MEC, 2006). En este sentido, el nuevo modelo llamado "de mantenimiento" refleja la nueva constitución posdictadura de 1992, que definía ambos idiomas como oficiales, en igualdad de condiciones (Paraguay 1992).

Este modelo proponía la enseñanza de la lectura y escritura en su lengua primera al entrar en la escuela, sea ésta el guaraní (sobre todo en áreas rurales) o el castellano (en las ciudades), y su respectiva segunda lengua sería usada para la enseñanza, progresivamente, hasta un equilibrio del 50 por ciento en el noveno grado (Comisión Nacional de Bilingüismo 1997; MEC, 2006). Algunos autores señalan que el fracaso del programa de mantenimiento (Gynan, 2001, p. 76) estuvo vinculado a la ausencia de recursos y a la falta de experiencia. Sin embargo, otros estudios señalan que la razón principal del fracaso estuvo vinculada al rechazo de parte de la población a su implementación (MEC, 2001): por un lado, porque el guaraní no tenía utilidad para la movilidad social que la población guaraní-hablante sí le atribuía al castellano (al ser la lengua de la élite y una lengua internacional); y, por otro, porque la variedad de guaraní que se utilizaba en su estandarización distaba de las normas del uso de esta lengua. Respecto a esto último, cabe señalar que el programa había sido diseñado para producir hablantes bilingües coordinados que pudieran usar el guaraní y el castellano en cualquier situación con habilidad semejante, "manteniendo los códigos de los sistemas separados" (MEC 97, 192)

En el caso del guaraní correntino, en 1994 se reconocen los derechos de los pueblos indígenas a partir de la reforma constitucional y recién en 2004, se declara como lengua oficial alternativa. La prohibición del guaraní figuraba en edictos antiguos. Esta era una variedad cuyo uso no se promovía en ámbitos institucionales, a lo que se suma el hecho de que nunca hubo datos certeros sobre su cantidad de hablantes.

Como un modo de organizar el análisis de las ideologías lingüísticas entre las/los estudiantes universitarios que hablan y/o comprenden guaraní establecimos una periodización contemplando lo que sucede en los distintos contextos históricos y geográficos en los que se desarrollaron las/los estudiantes, en relación también a una serie de variables sociolingüísticas: edad, lugar de escolarización, uso de lenguas y grado de prohibición de esas lenguas en el ámbito público, en el espacio familiar, etc.

RESULTADOS

Uno de los puntos de partida de esta investigación era la presencia de otras lenguas que no fueran el español en la universidad. Del relevamiento sociolingüístico (2023), surgió la información de que la lengua de herencia más conocida por los estudiantes era el guaraní criollo. Vimos que el guaraní es una lengua que está presente en la Argentina (Formosa, Misiones, Corrientes, Jujuy, Buenos Aires y otros), en el conurbano bonaerense, en el tren, en los barrios, en las obras, pero no en la Universidad.

Observamos que la/os estudiantes identifican y reconocen un estatus distinto en la lengua guaraní en la actualidad y una mirada histórica reparadora a partir de diversas políticas y planificación lingüística en las lenguas originarias. Sin embargo, cuando se les preguntó por cómo se percibe la presencia del guaraní en la universidad, en todos los casos, sostuvieron que es una lengua ausente en ese ámbito. El guaraní no es una lengua visible en la universidad, según manifiestan los estudiantes. Pese a existir una oferta de la lengua en la Universidad, desconocen que ésta exista.

El estudio de las IL permitió revalorizar el rol ancestral de las lenguas y tomar noción del peso de las instituciones sociales en la formación de actitudes lingüísticas (factores emocionales y psicológicos que incidirán sobre las lenguas y culturas minorizadas). Por otra parte, vimos que las IL permiten rastrear un conflicto lingüístico y territorial que atraviesa a los hablantes de lenguas originarias.

Las trayectorias escolares de las y los estudiantes tienen huellas en sus ideologías lingüísticas. En el caso de quienes se escolarizaron en Paraguay y tienen más de 35 años, visibilizaron ideologías lingüísticas que vinculan al guaraní con la prohibición o el tabú. Esta mirada tabú del guaraní coincide con el período dictatorial en Paraguay y su modelo pedagógico de la década de los 80 y 90 que buscaba castellanizar a la población. En el período democrático, (post 93) se percibe una tendencia de ideologías lingüísticas más positivas en relación con el guaraní y ésta coincide con la incorporación y estandarización de esta lengua. Es decir que las ideologías lingüísticas de los estudiantes respondieron en mayor medida a los contextos históricos en los que se escolarizaron.

Sin embargo, si bien esta ideología prohibitiva, del desprecio y tabú se va modificando en los estudiantes que se escolarizaron luego, persiste un paradigma purista de las lenguas. El español se percibe como una lengua más “sencilla”, más “pura”, “no mezclada” y el guaraní como una lengua “más mezclada”, difícil, complicada. Por ello en la universidad se deja de usar (aún cuando haya “paisanos compañeros”), y en la mayoría de los casos no se transmite ni se incentiva la lengua en los descendientes.

Si la Universidad Nacional Arturo Jauretche busca construir un proyecto académico en relación con el territorio y sus necesidades, este acercamiento será más productivo si el enfoque viene a

partir de las trayectorias escolares de sus estudiantes y no desde afuera. A la luz de la historia escolar que transitaron los estudiantes, de reconocer los efectos concretos que empobrecieron el vínculo territorial y la inserción comunitaria, de conocer los contextos de prohibición en que se educaron sus estudiantes se nutrirá la universidad y su vínculo con el territorio será más sólido.

Cuadro 2. Competencias declaradas en guaraní y transmisión intergeneracional

Competencias en guaraní declaradas	Habla y entiende 6 Entiende, pero no habla 1 Lee guaraní 4 Escribe guaraní 4 Usa el guaraní en la universidad 0
Transmisión intergeneracional	Hijos de menores de 35 años Hijos/as que entienden, pero no hablan 1 Hijos/as que entienden algunas palabras 1 de mayores de 35 años No hablan ni entienden 4 Hablan, pero no escriben 1 Sobrinos de menores de 35 años Hablan, pero no escriben 1

Ideologías y actitudes sobre el guaraní

Ideologías positivas	Ideologías relacionadas con la prohibición y el tabú	Ideologías del desprecio	Ideologías puristas	Ideologías que vinculan el guaraní con la ruralidad
"El guaraní es la lengua de la afectividad" "Es más profundo, se siente más" "es una lengua privilegiada" "me identifica" "si se aprende de chico, se acepta mucho más" "es la lengua más íntima"	"Se usa para retar porque es más fuerte" "No se tiene que enseñar el guaraní a gente que no es de la cultura guaraní" "Era como prohibido" "Estaba prohibido ahí o fuera del país. Yo tenía un profesor de primero o segundo año que decía que estaba prohibido"	"Es más difícil de comprender y hablar" "es una lengua complicada" "tiene sonidos raros" "Hay que pensarlo más" "Se habla cortado, es menos fluido" "Hay muchas palabras o expresiones que no existen en guaraní" "El guaraní es difícil de escribir y leer" "El guaraní en la universidad no sé qué utilidad le daría, en la escuela sí" "El país (argentina) no tiene ese idioma"	"allá el guaraní es como una mezcla de idiomas" "Hay un guaraní que es más cerrado" "Cuando se aprende guaraní desde la infancia se acepta más" "La escritura del guaraní es igual en todos lados, pero hablado es diferente dependiendo del lugar" "el guaraní se habla todo mezclado"	"Es de campo" "se habla más en el campo"

Ideologías y actitudes sobre el español

Internacionalismo	"El español es más universal"
Utilidad	"Es internacional"
	"Es la lengua de la tele"
	"es la lengua que hablan todos"
	"es más pura"
	"es más clara"
	"es sencilla"
	"es la lengua que se habla acá"

RECOMENDACIONES O DISCUSIÓN

Este trabajo permitió reconstruir una historia testimonial de la prohibición del guaraní y su revalorización a partir de las ideologías lingüísticas extraídas de las entrevistas y sus implicancias en la trayectoria de estudiantes universitarios de la UNAJ. Observamos en sus testimonios y en sus experiencias escolares, que se verifica una relación entre la valorización positiva del guaraní con el momento en que se implementa en las aulas al mismo tiempo que una valorización negativa por parte de quienes se escolarizaron antes de la implementación del guaraní en la escuela. Sin embargo, en ambos casos, vemos una disminución del uso del guaraní por parte de los y las estudiantes a medida que aumenta el nivel escolar. Asimismo, esto tiene efectos en la transmisión transgeneracional. Incluso en los casos en que sus padres/madres saben leer y escribir en dicha lengua, los hijos/as no hablan guaraní (solo dos entienden cuando les hablan).

El análisis realizado abarcó el estudio de los valores y actitudes sociales asociados con la lengua guaraní criollo y variedades en uso y qué hacen algunos de sus miembros con los recursos de habla disponibles, cómo se organizan tales medios como parte integrante de la vida social y universitaria; asimismo, qué situaciones y actos comunicativos son socialmente reconocidos, cuáles son las formas discursivas y de habla propios de esa comunidad, qué evaluación de esas formas y sus actos de habla hacen sus miembros. En este sentido y como vimos, este entramado asume formas que exceden, acompañan y complementan la comunicación verbal. Cada entrevistada/o utilizó y desplegó recursos no verbales que, en ocasiones acompañan lo verbal, en otras lo complejizan y, a veces, dejan ver una tensión a través de, interrupciones, silencios y olvidos. La complementación con el análisis de componentes no verbales será útil para próximos trabajos.

Cabe señalar que los conflictos lingüísticos no son cuestiones aisladas, sino que existe una tensión subjetiva en el uso de lenguas minorizadas y contrahegemónicas: por un lado, su uso constituye un factor identitario central, que podría resultar valioso conocer en un ámbito universitario “territorializado”, pero, por otro lado, en la práctica se liga a lo afectivo, al ámbito rural, a una cultura pobre, que genera identificación, pero “no es útil” (para la universidad, “sí para la escuela”).

Como mencionamos, las decisiones de gestión lingüística familiar en relación con la enseñanza (transmisión intergeneracional de la lengua) y el uso del guaraní son valoradas por las y los entrevistadas/os como contradictorias y cargadas de tensiones en algunos casos más explícitas y en muchos casos, subyacentes. Se registra un conflicto lingüístico que testimonia un mundo fragmentado y desigual en cuanto al manejo de la palabra, en cuanto a los derechos lingüísticos de niñas/os y adultas/os. Asimismo, se muestra una relación estrecha entre capital económico y universos discursivos que regula qué pueden decir y en qué lengua, entre las clases dominantes y élites, por un lado, y los sectores populares, la población “urbana” y la “rural”, por otro.

Según las ideologías lingüísticas manifestadas por los estudiantes entrevistados acerca de la gestión familiar de las lenguas, aprender en español era condición de acceso a la economía, bajo la idea de que esa posibilidad de acceso fuese entonces más democratizante. Sin embargo, el aprender en guaraní se presenta como un derecho en algunos casos (“me gustaría que den clases de guaraní”), pero en muchas ocasiones se percibe como conflicto lingüístico. En este sentido verificamos una contradicción entre el guaraní como una lengua afectiva e identitaria y el guaraní como una lengua minorizada (que no es tan útil en la universidad, que es difícil, que es mezclada, que se discrimina, que estuvo prohibida).

Los conflictos relativos a la valorización de las lenguas en las trayectorias familiares y escolares se relacionan con procesos sociales y tienen impacto en las IL de los estudiantes en la vida universitaria y el estatus de cada lengua.

CONCLUSIONES

A modo de cierre podemos decir que en el caso de los estudiantes que se escolarizaron en Paraguay en un contexto de modelo pedagógico que buscaba castellanizar, esta trayectoria escolar operó detrimento de la lengua de uso local (el guaraní). Algunos relatos de los estudiantes muestran experiencias pedagógicas dadas en una escuela “desterritorializada”(quienes se escolarizaron con el paradigma castellanizador). Los más jóvenes, a quienes se les enseñó en guaraní revalorizan más esta lengua. Sin embargo, no la utilizan en ámbitos universitarios y tratan de evitar el tema. Asimismo, aseguran que si la universidad brindará o promoviera lingüísticamente el guaraní, les parecería una acción positiva.

Tal como afirma Spolsky (2009), las políticas lingüísticas por parte de naciones e instituciones favorecen la identificación por parte de sus hablantes.

Es decir, si partimos de valores y criterios a partir de los que pensamos la escuela y la universidad nacional, y entendemos “el territorio” como un campo de acción clave para implementar y pensar la educación situada, las experiencias escolares por la que han transitado algunos de estos estudiantes universitarios ocurren en una educación que minimiza el contexto sociocultural y los saberes (lingüísticos y culturales) que circulan en ese territorio. El mundo escolar queda escindido del “no escolar” y las prácticas de aprendizaje de la lectura y escritura se asentaron en una lengua distinta del territorio en el que se vivía. La escuela de entonces se representa como una institución que participó de un borramiento de la lengua en el territorio y tuvo un rol al quitar a las docentes la herramienta lingüística del guaraní, aunque en muchos casos la usaran igualmente. En este proceso, el guaraní asumió un valor instrumental investido de valor tabú y/o errático. Por ello, la relación lengua, identidad y territorio se presenta como conflictuada en la medida en que se asentaba en las casas a través de la escuela. En este sentido, la trayectoria educativa de las y los entrevistados se atraviesa con mucho esfuerzo y culmina con el abandono del guaraní. ¿Qué tipo de relación se establece en torno al vínculo entre la lengua y el acceso y permanencia en la universidad? En la universidad, persiste el carácter tabú de la lengua guaraní y se verifica a través de afirmaciones que sostienen que el abandono del guaraní supone para las y los estudiantes una garantía de acceso a la universidad. Asimismo, el abandono de la lengua representa una contradicción que, según manifiestan las personas entrevistadas, se vive con cierta frustración. En este aspecto, el conflicto lingüístico en relación al guaraní se ubica en un plano afectivo e identitario.

En cuanto a los aportes para los ámbitos universitarios, conviene señalar que este trabajo se buscó recabar las ideologías lingüísticas hacia el guaraní expresadas por estudiantes universitarios que han crecido en contextos bilingües. Asimismo se buscó reconstruir las ideologías lingüísticas con el fin de identificar los significados de acuerdo con diferentes contextos geográficos e históricos. Se pudo ver que el guaraní forma parte de la vida de estos estudiantes pero que se oculta en la universidad.

En este aspecto, observamos que los estudiantes adquieren estrategias individuales para lidiar con ideologías puristas y de desprecio hacia el guaraní e insisten en representar algunos bilingüismos como costosos (el de guaraní-español) y otros como beneficiosos (el de español). Se puede afirmar que se requiere una autoconfianza importante para que cualquier grupo pequeño pueda insistir en la importancia de retener una lengua ancestral que es difícil de conseguir en comunidades que han sufrido penalidades de una ideología de menosprecio durante mucho tiempo, ésta parecería ser una causa del abandono del guaraní en la universidad.

En este aspecto, la gestión de lenguas puede pensarse de manera tradicional, como acción de arriba hacia abajo, pero también desde abajo hacia arriba. El análisis de las ideologías del guaraní genera aportes sobre la historia del estudiantado.

La gestión de lenguas como disciplina constituye un pilar fundamental para repensar las prácticas profesionales junto al estudiantado y favorecer la construcción de una universidad democratizante. Si partimos de la idea de que la lengua es historia, es necesario insistir en la ligazón lengua, patrimonio e identidad, allí donde la lengua originaria y ancestral va perdiendo el rastro.

El marco teórico metodológico de la sociolingüística interaccional otorga profundidad al estudio de las ideologías lingüísticas y los conflictos lingüísticos. En este marco, parece importante pensar qué acciones puede llevar a cabo la universidad en relación con el uso de lenguas en un amplio sentido, por ejemplo, en relación al modo de acompañamiento desde la universidad, las estrategias y decisiones individuales o colectivas de grupos minorizados sobre el uso de determinada lengua, reflexionar sobre cómo interpretar los silencios de ciertas lenguas, cómo motorizar la visibilización de culturas no hegemónicas en ámbitos institucionales, cómo acompañar la “oyentización” de culturas silenciadas, la visibilización de culturas invisibilizadas y cómo escuchar los espacios de resistencia de lenguas minorizadas. Aquí esbozaremos una serie de propuestas creemos resultan importantes para pensar en la Universidad. En primer, en cuanto a los derechos lingüísticos y la inclusión educativa, en cuanto al paradigma de los derechos lingüísticos asume que los individuos o grupos tienen derecho a “tener” una lengua “propia” y a estar vinculados a un territorio que se asocia a esa lengua a partir de fundamentos de naturaleza política, cultural y económica (Declaración de los DD.LL., p. 10).

Cabe preguntarse por el acceso a niveles educativos ¿qué complejidades debe asumir una institución como la universidad nacional para establecer un paradigma de los derechos lingüísticos, sin sesgarse hacia un discurso de la localidad? ¿Qué desafíos y revisiones implica en los ámbitos universitarios? En definitiva, los derechos que discutimos pueden ser universales, pero su aplicación no lo es (De Sousa Santos 2010) y así enunciada, esta perspectiva de los derechos puede resultar democratizante pero carente de politicidad.

El trabajo con contenidos interculturales implica una transversalización de las problemáticas, una revisión en varios planos (curriculares, transversalización de contenidos por institutos y carreras, enseñanza de idiomas curriculares y extracurriculares, inserción de la comunidad hablante de lenguas originarias a la universidad, etc.).

La jerarquización del guaraní en la Universidad y de saberes interculturales puede generar un nivel de identificación mayor con el ámbito universitario. Cabe preguntarse cuáles son las prácticas pedagógicas que no solo fomentan el acceso a la educación universitaria como un

derecho, sino también de permanencia, egreso en pos de una efectiva profesionalización.

Asimismo, surgen preguntas que apelan a la inclusión: ¿qué hubiera sucedido si las personas entrevistadas no abandonaran el guaraní? ¿harían la universidad? Parecería existir una currícula oculta sobre qué tipo de estudiante es el universitario, si partimos de la idea de que algunos deben abandonar el guaraní para permanecer dentro de la universidad. Este abandono nos lleva a interrogarnos también sobre la naturaleza del orgullo de acceder a la universidad y ser primera generación de universitarios. Si para acceder a la universidad hay que abandonar una lengua, ¿sería necesario modificar la representación que circula sobre el estudiante universitario? ¿Hay estudiantes que quedan fuera, producto de este fenómeno de invisibilización en la universidad del guaraní y otras lenguas originarias habladas en nuestro país? ¿El acceso a las universidades es elitista, se garantiza a las personas que dominan las variedades con mayor prestigio y es excluyente a aquellas que manejan otras variedades lingüísticas? Si la universidad busca garantizar el derecho a la educación universitaria en poblaciones que antes no tenían acceso a este nivel educativo, ¿qué rol puede tener la universidad para favorecer la inclusión de estudiantes que no han abandonado el guaraní u otra lengua originaria?

Aquí retomamos entonces la pregunta acerca del perfil de egresado universitario que se busca en las universidades del conurbano bonaerense. En un ámbito universitario con el que trabajamos aquí, entendemos que la jerarquización del guaraní como lengua de transmisión, de desarrollo profesional, de intercambios académicos puede favorecer la inclusión de sectores de población al ámbito universitario que no forman parte de la comunidad académica. A la vez que es necesario garantizar la permanencia de aquellas personas que estudian en la universidad y tienden a ocultar sus conocimientos en guaraní.

Para finalizar queremos señalar algunos preceptos para pasar de una valorización de las lenguas originarias a la jerarquización de conocimientos en lenguas originarias y su curricularización. Cabe señalar que el uso de guaraní en escuelas de AMBA constituye un acto de resistencia en las aulas pese a que para algunos docentes su uso cotidiano entre estudiantes puede resultar incómodo (Ciccone, 2020), sin embargo, esto no sucede en las universidades porque muchas lenguas originarias están minorizadas e invisibilizadas. Existe una ideología lingüística purista hacia lo que se considera “hablar bien” en oposición a “hablar mezclado” que juzga los usos más influenciados por el español como formas incorrectas a pesar de que esas formas constituyan el propio repertorio de los hablantes. El estudiantado que llega a la universidad no utiliza el guaraní en su vida cotidiana y lo oculta si le parece necesario.

Según Mato (2015b), un problema generalizado de los docentes universitarios de muchos países latinoamericanos es que “no han sido educados contra el racismo que han heredado de

generaciones anteriores desde hace varios siglos” (exceptuando el caso de México, Perú o Bolivia donde hay presencia de lenguas indígenas en universidades). Al valorizar lenguas que han tenido sólo tradición escrita y segregar lenguas de tradición oral (y minorizadas, como el guaraní) cuyos procesos de estandarización no coinciden con los de las lenguas nacionales, la cultura académica termina por desvalorizar el uso de una lengua local como el guaraní. Esta desvalorización conduce también, a que el valor comunicativo del guaraní no goce de prestigio. Los contenidos culturales de la lengua no son transmitidos en la universidad y esta cuestión es central en una formación con un enfoque decolonial e intercultural. A su vez, de este modo también se clasifican y determinan cuáles son los sujetos susceptibles de ser productores de conocimiento para diversas instancias en el mundo académico (segregados en la construcción del sujeto productor de conocimiento proveniente de la formación de los estados nacionales, por momentos, incluso para sí). Entonces ¿qué significados portan los saberes provenientes de sujetos no modélicos en la universidad? ¿cómo evalúa la universidad esos saberes?

Pese a las políticas lingüísticas y educativas nacionales y regionales que claramente buscan mejorar el estatus lingüístico del guaraní (su oficialización en Paraguay y la promulgación de leyes educativas que incorporaron la alfabetización en guaraní en ese país, su reconocimiento como lengua co-oficial provincial y el desarrollo de la modalidad EIB en Corrientes, e incluso, la declaración del guaraní como lengua co-oficial del Mercosur), las ideologías del guaraní están mediadas por ideologías asimilacionistas a través de mecanismos de control y de legitimación (procesos de alfabetización y estratificación de esos modos de alfabetización) mediante los que operó treinta años atrás, la escritura y la alfabetización en español como herramienta de poder. Así, la presencia de estas ideologías dan cuenta de una desvalorización de la función comunicativa de la lengua, así como de la transmisión de contenidos culturales en dicha lengua y la persistencia de una ideología del guaraní del tipo “es una mezcla”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, T. y Gandulfo, C. (2015). El discurso de la prohibición del guaraní: ¿cien años de continuidad? *Corpus*, 5 (2).
- (2019). La transmisión intergeneracional del guaraní en una familia correntina de cuatro generaciones: aportes metodológicos y primeros análisis. *Idaes. Prácticas de oficio*, 1(23). Recuperado de ides.org.ar/publicaciones/practicadeoficio
- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Armato de Welti, Z. (1994, mayo). *Algunos ejemplos de análisis contrastivos entre el guaraní*

- paraguayo (yopará) y el correntino (goyano) actuales en el plano del morfema*. En Actas de las I Jornadas de Etnolingüística, Departamento de Etnolingüística, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 1, pp. 15-23.
- Bein, R. (2000). *El valor de las lenguas y su manifestación en la nueva legislación lingüística*. Linguasur- Legislación y Políticas Lingüísticas. Recuperado de: <https://linguasur.com.ar/publicaciones/articulos/el-valor-de-las-lenguas-y-la-legislacion-linguistica/>
- Bein, R. (2008). *La regulación oficial de la situación lingüística argentina: un estudio de la legislación lingüística desde la sociología del lenguaje*. Buenos Aires: UBACyT.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistics appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press (152 pp).
- Carbonetti, M. y González, L. C. (2016, junio). *La normativa: ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad?* Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras "Políticas Lingüísticas y Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior". Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Carranza, I. (2020). *Narrativas interaccionales*. Córdoba: Ed. Facultad de Lenguas.
- Censabella, M. (1993). Sincronía dinámica y análisis de los fenómenos de cambio lingüístico. En *Actas I Jornadas de Lengua Aborigen* (pp. 59-64). Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cerno, L. (2004). *Guaraní y castellano en una comunidad rural de la provincia de Corrientes. Una aproximación etnográfica*. Instituto de Letras- Universidad Nacional del Nordeste.
- (2011). *Descripción fonológica y morfosintáctica de la lengua guaraní hablada en la provincia de Corrientes (Argentina)* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2017). *Condición migratoria y resultados de aprendizaje. Serie de informes temáticos. Nivel secundario*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/migrantes-2017.pdf>
- Corvalán, G. (1981). El bilingüismo en la educación en el Paraguay: ¿es creativo u opresivo? *Revista Paraguaya de Sociología*, 18(52), pp. 179-200.
- (1999). Políticas lingüísticas, integración y educación en el Paraguay. *Ñemitỹ. Revista Bilingüe de Cultura*, 37, pp. 18-24.

- Ciccone, F. (2021). El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires. En Telesca y A. Vidal (coords.), *Estudios sobre Historia y Lingüística guaraní: Homenaje a Bartolomeu Melià* (pp. 18-29). Buenos Aires: Editorial SB.
- Granda, G. (1980/81). Actitudes sociolingüísticas en el Paraguay. *Boletín de Filología*, 31, pp. 787-805.
- (1988). *Sociedad, Historia y Lengua en el Paraguay*. Bogotá: Caro y Cuervo.
- (1996). Español paraguayo y guaraní criollo. Un espacio para la convergencia lingüística. *Signo & Seña*, 6, pp. 181-194.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Universidad de la República Ediciones.
- Dietrich, W. (2002). Guaraní criollo y guaraní étnico en Paraguay, Argentina y Brasil. En M. Crevels, S. Van del Kerde, S. Meira, y H. Van del Voort (eds.), *Current Studies on South American Languages* (pp. 31-41). Leiden: Universiteit Leiden. Recuperado de http://etnolingüistica.wdfiles.com/local--files/illa:vol3n3/illa_vol3n3_dietrich.pdf
- Dorian, N. (1998). Western language ideologies and small-language prospects. En L. Grenoble y L. Whaley (eds.), *Endangered Languages* (pp.3-21). Cambridge: Cambridge University Press (Fragmentos. Traducción para la Cátedra de Etnolingüística realizada por Carolina Ayala.)
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Gallardo Pauls, B. (1998). *Comentario de textos conversacionales*. Madrid: Arco/Libros.
- Fructuoso, L. (2023) Relevamientos Sociolingüísticos en UNAJ. Disponible en <https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/mostrar/pdf/scvsdf/erwe/fcf6d70dfa59e08a25a4f2376db875501e10ae00>
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- (2012). Guaraní sí, castellano, más o menos. *Spanish in Context*, 9(2), pp. 315–338. doi: 10.1075/ic.9.2.07gassn 1571–0718
- Golluscio, L. (2019). *Etnografía del habla: Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2019) [1974]. Pautas para el relevamiento etnolingüístico. En L. Golluscio et al. (colabs /comps.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Grimson, A. (2003). La vida política de la etnicidad migrante: hipótesis en transformación. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 17(50), pp. 143-159.
- (2005, febrero). *Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina*. Ponencia presentada en el Seminario-Taller Migración Intrafronteriza en América Central. Perspectivas Regionales, CCP- UCR/OPRPrinceton, San José, Costa Rica.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), Part 2: The Ethnography of Communication, pp. 137-153.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Ed. Holt.
- (1982). *Discourse Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO978051161118>
- Gynan, S. (2001). Language Planning and Policy in Paraguay. *Current Issues in Language Planning*, 2(1), pp. 53- 118. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14664200108668019>
- Hamel, R. E. (1993). "Derechos lingüísticos", en Nueva Antropología. Universidad Autónoma de México (UNAM) nº 44. En línea: [https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva- antropologia/article/view/15648/13974](https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15648/13974)
- (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 5(10), pp. 11-23.
- Hauck, J. (2014). La construcción del lenguaje en Paraguay: fonologías, ortografías e ideologías en un país multilingüe. *Boletín de filología*, 49(2), pp. 113-137.
[https://dx.doi.org/10.4067/S0718- 93032014000200006](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000200006)
- Hecht, C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual, Editorial: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 16(1), pp. 20-30.
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496- 514). Oxford: Blackwell Publishing. (Traducción de Brenda Steeb para la Cátedra de Etnolingüística. Supervisión y corrección de Florencia Ciccone.)
- Martínez, A.; Speranza, A. Pagliaro, M. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Lingüística*, 21(1), pp. 87-107.

Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7089/pr.7089.pdf

----- (2012). *Interculturalidad e identidad: estudio de variedades del español en contacto con lenguas americanas en el Gran Buenos Aires*. Informe final de proyecto. Recuperado de <http://repositorio.unm.edu.ar:8080/jspui/bitstream/123456789/71/5/PICYDT-HyCS-05-2012%20informe%20completo.pdf>

Mato, D. (2015a). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. Cuadernos de antropología social versión On-line ISSN 1850-275X Cuad. antropol. soc. no.41 Buenos Aires jul. 2015 Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2015000100001#nn

----- (2015b). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, pp. 5-23.

Melià, B. (1974). Cultura popular latinoamericana y creación literaria. Aportes para el análisis de los procesos de diglosia. *Stromata*, 30(1-2), pp. 43-54. Recuperado de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/2299>

----- (1988). *El guaraní conquistado y reducido*. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología.

----- (1997). *El Guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria*. Asunción: CEADUC.

Pratt, M. L. (1989). Utopías lingüísticas. En A. Durant, C. MacCabe, N. Fabb y D. Attridge (coords.), *La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura* (pp. 57-74). Madrid:Visor.

----- (1992). *Ojos imperiales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

----- (26 de agosto de 2009). *Language ecology, language politics: towards a geolinguistic imagination. Ecología del lenguaje, política del lenguaje: hacia una imaginación geolingüística*. Conferencia en Hemispheric Institute of Performance and Politics and Hemispheric Institute, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://hdl.handle.net/2333.1/3n5tb4cf>

Rinesi, E. (2015a). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Rinesi, E. (2015b). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En S. Mauro, D. Del Valle y F. Montero (comps.), *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento* (pp. 108-115). Buenos Aires: CLACSO.

Roca, A. y Schneider, C. (comp.) (2018). *El legado reformista en las nuevas universidades del*

conurbano: inclusión, democracia, conocimiento. Avellaneda: UNDAV EDUNPAZ. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unpaz/20180717030645/inclusion_democracia_conocimiento.pdf

Speranza, A., Fernández, G. y Pagliaro, M. (2012) E/P. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Merlo: Imprex.

Spolsky, B. (2004). *Language policy: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

—(2009). *Language Management*, Cambridge University Press. Cambridge: Cambridge University Press. En línea: <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=E1B09A7E41007B6F9F5ACBE861DC7426>

Unamuno, V. (2011). Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Interaccoes*, 17(7), pp. 11 - 35.

----- (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Praxis Educativa*, 7(2), pp. 31-54. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0002

----- (2016). Las lenguas en la educación. En V. Unamuno, *Lenguaje y educación* (pp. 125-165). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Unamuno, V. y Bonnin, J. E. (2018). We Work as Bilinguals. Socioeconomic Changes and Language Policy for Indigenous Languages in El Impenetrable. En J. W. Tollefson and M. Pérez Milans (eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 379- 397). Oxford: Oxford University Press.

Varela, L. (2005). Mercosur, unión sudamericana, ALCA, espacio iberoamericano: integración regional y política lingüística. En D. Da Hora y R. Marques de Lucena (eds.), *Políticas lingüísticas na América Latina* (pp. 1-8). João Pessoa: Idéia/Editora Universitária.

----- (2007). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? En F. Piñón (dir.), *Indicadores culturales*. Buenos Aires: Eduntref. Recuperado de: <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>

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

----- (2014). ¿Hay una política lingüística en Argentina? *Todavía*, 32, pp. 40-47. Recuperado de: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia32/32.lenguas03.html>

----- (2018). Política y Gestión de Lenguas: experiencias en la educación argentina. En S. de

Tavares, M. P.

Santos, M. P. Roca y A.S. Ponte (orgs.), *Temas de política lingüística no processo de integração regional* (pp. 81-103). Campinas: Pontes.

Woolard, K. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard y

P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 3-47). New York/Oxford: Oxford University Press.

----- (2004). Codeswitching. In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 73-94). Malden: Blackwell Publishing.

----- (2012). Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En B. Bambi, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.), *Ideologías Lingüísticas. Práctica y Teoría* (pp. 19-70). Madrid: Catarata.

Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku: Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

LEYES, CONVENIOS Y DOCUMENTOS

Convenio 169 de la OIT (2000). Artículos 22, 26, 27 y 31. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Folleto-Convenio-169-OIT.pdf>

Convenio de cooperación entre el parlamento del Mercosur y la Secretaría de políticas lingüísticas de la República del Paraguay (2014, 7 de marzo) (sf.). Recuperado de <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/file/8221/1/convenio-pm---spl-idioma-guarani-es.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010). "Relevamiento de poblaciones específicas: población afrodescendiente". Recuperado de https://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=21&id_tema_3=100.

----- (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoProvincia-999-999-06-408-2010>

----- (2022). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/cnphv2022_resultados_provisionales.pdf

- “Lengua Guaraní se convierte en idioma oficial de trabajo del Parlamento del Mercosur” (2014, 7 de marzo) (sf). Recuperado de <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/8221/1/parlasur/lengua-guarani-se-convierte-en-idioma-oficial-de-trabajo-del-parlamento-del-mercosur.html>
- Ley de Lenguas N° 4251 (2010) Paraguay. Recuperado de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2895/ley-n-4251-de-lenguas>
- Ley Provincial N°5.598. (2004) Corrientes. Recuperado de <https://hcdcorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/2021/08/Ley5598.pdf>
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007), artículo 44. Recuperado de f. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm#:~:text=Proh%C3%ADbase%20a%20las%20instituciones%20de,que%20alienten%20formas%20de%20mercantilizaci%C3%B3n>
- Ley Nacional de Migraciones N° 25.871 (2004). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/texact.htm>
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm> Constitución de la República Argentina (arts. 31 y 75, párrafo 22).
- Ministerio de Educación (2011). La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino. Autores: Adriana Serrudo y Antonio René Machaca Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006333.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay (MEC). (2001). El guaraní mirado por sus hablantes. Investigación relativa a las percepciones sobre el guaraní. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- (2006). La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura. Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 107

(1999). Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf