

CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

CIEL 2022

El conflicto lingüístico en dos comunidades migrantes plurilingües de la región pampeano-bonaerense

María Lourdes Albino

lourdesalbino12@gmail.com

Elena Antivero Sánchez

antivero.elena@outlook.es

Dpto. de Letras - FCHumanas

Universidad Nacional de La Pampa

Resumen

A partir de las investigaciones con foco en dos comunidades migrantes con un repertorio lingüístico-comunicativo plurilingüe, describimos el panorama sociolingüístico vivenciado por sus miembros con base en la noción de conflicto lingüístico, pues en toda situación de contacto de lenguas entran en juego relaciones de poder. Tal como señala Enrique Hamel (1988), este concepto refiere a una lucha entre grupos diferenciados por factores socioeconómicos, étnicos y/o culturales cuyas respectivas lenguas pueden transformarse en el punto de cristalización más evidente de un conflicto que es, en verdad, social y político.

Teniendo en cuenta la teoría de Hamel, realizamos una comparación de dos trabajos indagatorios enmarcados en un mismo proyecto de investigación sociolingüística. Analizamos, por un lado, a la comunidad boliviana hablante de quechua y aymara de Santa Rosa y Toay (La Pampa) y, por el otro, a la comunidad paraguaya hablante de guaraní residente en Mones Cazón, provincia de Buenos Aires.

El conglomerado Gran Santa Rosa, que integra las localidades pampeanas de Toay y Santa Rosa, presenta una población de aproximadamente 130.000 personas. Es la zona urbana más importante de la provincia y recibe migrantes intra e interprovinciales. Desde la década del 90', la comunidad boliviana se ha desplazado desde el norte del país hacia el centro, donde se desempeña en el comercio de indumentaria y de productos frutihortícolas.

En una investigación previa, analizamos la situación lingüística de esta comunidad con una muestra de diez informantes procedentes de regiones monolingües en quechua o en aymara con escasas situaciones de contacto lingüístico. Relevamos las trayectorias lingüísticas de los entrevistados y sus representaciones acerca del quechua, del aymara y del español, así como de los repertorios lingüístico-comunicativos propios. Consideramos como factor pertinente la

influencia de las instituciones educativas y la ‘utilidad económica’ de las lenguas para entender fenómenos tales como los contextos de uso y el estado de transmisión de las lenguas originarias.

Por su parte, la localidad de Mones Cazón tiene aproximadamente 1.700 habitantes. Se encuentra a 400 kilómetros de CABA, en el partido de Pehuajó, provincia de Buenos Aires. Con motivo del crecimiento de sus actividades económicas agroganaderas, aumentó la demanda de mano de obra y esta fue cubierta por personas provenientes de Paraguay que son, además, bilingües en guaraní-español.

En torno de la situación de contacto lingüístico entre la comunidad monescazonense y la comunidad paraguaya, desde el año 2016 continuamos indagando en los siguientes procesos sociolingüísticos en el marco del colectivo migrante: la conformación de los repertorios lingüístico-comunicativos, los comportamientos lingüísticos, las actitudes lingüísticas y las representaciones sociales.

El estudio de los diferentes procesos que se generan ante el contacto de lenguas permite entender las situaciones sociolingüísticas que atraviesan las comunidades de habla de migrantes bolivianos y paraguayos como parte de un conflicto lingüístico con el español estándar. Tal conflicto depende de diferentes relaciones de poder, generadas por cuestiones sociales, económicas y políticas que se manifiestan en el uso de las lenguas implicadas.

Palabras clave: contacto intercultural; migración; lengua amenazada; diversidad lingüística; cultura dominante.

Introducción

Uno de los temas centrales de la sociolingüística es el contacto de lenguas, ya que los fenómenos que se generan en torno a él y sus consecuencias en los diversos ámbitos de la vida social son múltiples. Si bien los efectos del contacto de lenguas responden a determinados factores generales, cada situación es singular. Como disciplina, la sociolingüística se ocupa de producir diversas investigaciones que releven cada situación en su contexto de ocurrencia específico. Un ejemplo de ello son las investigaciones sociolingüísticas que se realizan en contextos de migración.

Realizaremos una comparación de dos trabajos indagatorios que forman parte de un mismo proyecto de investigación sociolingüística. Por un lado, analizamos la comunidad boliviana hablante de quechua y aymara residente en las ciudades pampeanas de Santa Rosa y Toay. Por el otro, abordaremos la comunidad paraguaya hablante de guaraní residente en la localidad de Mones Cazón, provincia de Buenos Aires. Nuestro postulado teórico consiste en que en toda situación de contacto de lenguas entran en juego relaciones de poder. Así es que en estas investigaciones focalizadas en dos comunidades migrantes y minorizadas, con un repertorio lingüístico-comunicativo plurilingüe, describimos el panorama sociolingüístico basándonos en la noción de conflicto lingüístico propuesta por Enrique Hamel (1988).

Objetivo general

- Describir la situación lingüística de dos comunidades migrantes de países limítrofes (Bolivia y Paraguay) residentes en la región pampeano-bonaerense a partir de la noción de conflicto lingüístico (Hamel, 1988).

Objetivos específicos

- Analizar y describir los repertorios lingüístico-comunicativos de la comunidad de habla quechua y aymara procedente de Bolivia que reside en las localidades pampeanas de Santa Rosa y Toay;
- Analizar y describir el repertorio lingüístico-comunicativo de la comunidad migrante paraguaya hablante de guaraní residente en la localidad de Mones Cazón, partido de Pehuajó, provincia de Buenos Aires;
- Comparar los resultados obtenidos en ambas investigaciones a los efectos de determinar las configuraciones del conflicto lingüístico que se presentan en ambas colectividades.

Hipótesis

El estudio de los diferentes procesos generados por el contacto de lenguas permite entender las situaciones sociolingüísticas que atraviesan las comunidades de habla de migrantes bolivianos y paraguayos como parte de un conflicto lingüístico con el español estándar. Esto es consecuencia de la existencia de diferentes relaciones de poder, generadas por cuestiones sociales, económicas y políticas que repercuten en el uso de las lenguas implicadas. Por tal motivo, podemos afirmar que los problemas lingüísticos son, en realidad, “problemas sociales” (Romaine 1996, 227).

En este sentido, Enrique Hamel (1988) señala que las situaciones de contacto desigual entre lenguas se dan entre grupos diferenciados por factores socioeconómicos, étnicos y/o culturales cuyos respectivos repertorios culturales pueden transformarse en el punto de cristalización más evidente de un conflicto que es, en verdad, social y político. En estos casos, las instituciones educativas y la hegemonía de unas lenguas sobre otras en el marco de las actividades económicas promueven la creación de representaciones sociales que repercuten tanto en los contextos de uso como en la transmisión de las lenguas entre generaciones.

Teniendo en cuenta la teoría de Hamel, realizamos una comparación de dos trabajos indagatorios enmarcados en un mismo proyecto de investigación sociolingüística. Analizamos, por un lado, la comunidad boliviana hablante de quechua y aymara de Sta. Rosa y Toay (La Pampa) y, por el otro, la comunidad paraguaya hablante de guaraní residente en Mones Cazón, provincia de Buenos Aires.

Marco teórico

Nuestro trabajo de investigación analiza cómo se articulan dos comunidades de habla migrantes con sus respectivas comunidades de acogida. Por ende, abordaremos cuatro problemáticas recurrentes para nuestra disciplina: el bilingüismo, el contacto de lenguas, la sociolingüística de migración y la sociolingüística en relación con la educación. Este tema de investigación tiene un carácter tan amplio que no podemos clasificar un proceso o fenómeno como parte de un único fenómeno sociolingüístico.

Como se afirma desde la Sociología del Lenguaje y la Sociolingüística, la pluralidad de lenguas en un mismo territorio es más bien la regla que la excepción. Asimismo, las situaciones y problemáticas que presentan las sociedades bilingües o multilingües son diversas y comprenden diferentes aspectos sociales, políticos, culturales y educativos. Considerar la noción de bilingüismo (y por extensión, de multilingüismo) es necesario para

poder conocer los fenómenos que se generan a partir de su existencia en un determinado entorno. Para nuestra investigación, nos resulta de utilidad la propuesta de Barbara Abdelilah-Bauer (2007), dado que concibe que el bilingüismo no se trata de un equilibrio de competencias entre dos o más lenguas en un individuo, sino que se trata de diferentes niveles de competencia en las variedades lingüísticas, en función de las necesidades específicas y del entorno sociocultural.

Pero como bien explica Stewart (1962), las funciones que cumple una lengua en una sociedad multilingüe están directamente vinculadas con “las actitudes sociales y los esquemas de conducta” (p. 225), puesto que las lenguas implicadas pueden presentar diferentes grados de estatus social o prestigio. De este modo, las actitudes son un factor importante en la tipología de las lenguas de una sociedad en situación de diversidad lingüística. Existen, según Stewart, cuatro atributos que influyen en las actitudes sociales hacia las diferentes lenguas: historicidad, estandarización, vitalidad y homogeneidad (*ob. cit.*: 227). A ello se añade el factor de la función que puede cumplir una lengua en una situación de multilingüismo: oficial, grupal, de mayor comunicatividad, educativa, literaria, religiosa y técnica (*ob. cit.*: 230).

En entornos de contacto lingüístico, los hablantes emplean sus repertorios lingüístico-comunicativos de formas condicionadas por las actitudes lingüísticas que tienen acerca de las variedades de lengua habladas por sí mismos/as como de sus interlocutores o de otras comunidades de habla, y las representaciones sociales implicadas.

En lo que refiere a las actitudes lingüísticas, Ralph Fasold (1996) da cuenta de la existencia de varias perspectivas para su abordaje. Aquí nos interesa la concepción de las actitudes lingüísticas en un sentido amplio, es decir, como un fenómeno que no refiere exclusivamente a los sistemas de las lenguas, sino como “el reflejo de actitudes hacia miembros de grupos étnicos diferentes” (p. 231).

Al asumir que las actitudes del lenguaje no son un fenómeno lingüístico *per se*, consideramos lo que la sociología denomina representaciones sociales. Denise Jodelet (1986) las define como “modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (*ob. cit.*: 474) que determinan los tipos de relaciones sociales entre individuos y grupos.

El análisis de las actitudes lingüísticas y las representaciones sociales resulta importante para nuestras investigaciones sociolingüísticas porque las consecuencias de tales creencias tanto desde la comunidad migrante como desde la receptora tienen y/o pueden tener

consecuencias de gran peso en la configuración del conflicto lingüístico de las comunidades boliviana y paraguaya en cuestión.

Nuestras investigaciones están atravesadas por el plurilingüismo, los procesos migratorios y la educación ante situaciones de contacto lingüístico y diversidad cultural.

Toda situación de contacto lingüístico implica algún tipo de conflicto lingüístico, ya que entran en juego relaciones de poder que no dependen de cuestiones estrictamente lingüísticas, sino que se desarrollan por diversos factores sociales, políticos, económicos, culturales, etc. En relación con esto, quisiéramos introducir el concepto de conflicto lingüístico como toda aquella situación de contacto en que se establecen relaciones de poder. Como expone Enrique Hamel (1988):

Cuando hablamos de conflicto lingüístico nos referimos, por supuesto, no a una lucha entre lenguas sino entre grupos diferenciados por factores socioeconómicos, étnicos y/o culturales. Para ellos sus lenguas respectivas pueden transformarse, como objeto e instrumento, en el punto de cristalización más evidente del conflicto. Detrás de estos conflictos abiertos se ubica siempre una cuestión de poder (p. 52).

Del mismo modo que la imposición simbólica (Bourdieu, 1985) o las barreras lingüísticas (Stubbs, 1983) solo funcionan por factores sociales, también la determinación de generar espacios de interculturalidad y respeto de las diferencias lingüísticas depende de ellos. De ahí la importancia del estudio de las actitudes lingüísticas y las representaciones sociales –junto con el previo análisis de los repertorios lingüístico-comunicativos de las comunidades en cuestión– para tratar de entender cómo se desarrolla el contacto lingüístico y, consecuentemente, el conflicto lingüístico.

La comunidad boliviana de Santa Rosa

El conglomerado Gran Santa Rosa, que integra las localidades pampeanas de Toay y Santa Rosa, presenta una población de 130.000 habitantes. Según los datos del registro censal del año 2010, que aporta la especialista en migraciones Dolores Linares (2016), la provincia cuenta con 3447 habitantes que han nacido en el extranjero y, de ellos, 2764 provienen de países limítrofes (2016, 34). En esta oportunidad, relevamos y analizamos una fracción de la diversidad lingüística presente en esta región: el contacto del español rioplatense con el quechua y el aymara, lenguas de los inmigrantes provenientes del Altiplano de los Andes boliviano. Para ello recuperamos sus testimonios acerca de sus situaciones personales y comunitarias previas a la migración, que se relacionan con las anteriores formas de uso de sus lenguas originarias; las razones por las que se desplazaron; sus formas de vida actuales y los

espacios conferidos al quechua y al aymara hoy. Concebimos que las situaciones socioeconómicas de los grupos migratorios influyen directamente en las representaciones y actitudes que las demás personas y ellos mismos tienen respecto a sus lenguas.

La mayor parte de las personas entrevistadas proviene del departamento de Potosí, al suroeste de Bolivia, y la otra parte proviene del departamento de Oruro, más al norte. Todos proceden de pueblos muy pequeños cuyo principal sustento es la horticultura (de quinua, de habas, de papa, de trigo) y la ganadería ovina. Por el clima y el relieve de esta zona, ambas son actividades de subsistencia que no generan riqueza ni puestos de trabajo. Además, la región presenta un acentuado aislamiento geográfico debido a la falta de rutas, medios de transporte, servicios eléctricos domiciliarios, internet o cable. Conjuntamente, las exiguas jornadas de trabajo mal rentado reducen el tiempo y la posibilidad de viajar con fines tanto laborales y educativos como recreativos.

La mayoría de estos poblados no cuenta con escuelas y obliga a las personas a recorrer varios kilómetros para educarse. Si bien la educación en Bolivia es pública, años atrás no era obligatoria y el Estado no garantizaba los útiles, indumentaria, transporte ni ayudas económicas necesarias para sostenerla. Los adultos que hoy son mayores de 30 años asistieron intermitentemente a la escuela y en su mayoría no terminaron sus estudios primarios. Recibieron una educación brindada totalmente en español pese a ser, en aquel tiempo, monolingües en quechua o en aymara. Como resultado, durante la infancia aprendieron a escribir y leer en español pese a no hablarlo, pero no accedieron al código escrito en sus lenguas originarias y se los sancionaba por usarlas en los recreos.

Las condiciones económicas, sociales y educativas vivenciadas por estas comunidades son un producto histórico y político. El impacto negativo sobre sus condiciones de vida los conduce a decidir migrar. Durante el siglo XX, los migrantes bolivianos se trasladaron hacia las provincias fronterizas del NOA para realizar trabajos forzosos e inestables durante las cosechas frutihortícolas, aunque también se desempeñaban en albañilería y trabajo doméstico. Desde los 90' existe una tendencia a trasladarse a ciudades para comercializar indumentaria y productos frutihortícolas. Esta última actividad es la que desempeñan nuestros informantes.

Producto de la realización de entrevistas semidirigidas en campo, contamos con una muestra de diez personas adultas que incluye seis varones y cuatro mujeres. Todos tienen algún tipo de contacto con Bolivia: uno vive allí en la actualidad, otros migraron en los

noventa y a principios del siglo, otros más recientemente. Siete informantes provienen de la provincia de Potosí, dos son de la provincia de Oruro y una entrevistada migró desde la provincia de Santa Cruz. Todos ellos hablan o han tenido contacto con el quechua o el aymara. Las entrevistas se focalizaron en los usos de la lengua en el ámbito doméstico y profesional, mientras que la situación de niños y adolescentes en las escuelas será relevada en trabajos futuros.

Los entrevistados manifestaron que, en la actualidad, el empleo de sus lenguas originarias se limita a los contextos familiares. Es el caso de parejas que hablan entre sí cotidianamente, o de conversaciones con familiares no directos que viven en otras provincias y visitan ocasionalmente. Resaltan que es muy placentero para ellos poder comunicarse en sus lenguas maternas, y las prefieren siempre que las situaciones sean amenas, festivas: el contar un chiste o una anécdota en el medio de celebraciones de cumpleaños, partidos de fútbol y demás ocasiones de disfrute colectivo. Todos los adultos mayores de 30 años declaran ser hablantes competentes en el registro oral. Sólo una de las informantes, que migró hacia Argentina en su adolescencia, manifiesta un conocimiento fragmentario y el hábito de alternar códigos con el español en situaciones cargadas de emotividad.

Varios entrevistados comentaron que dentro de los espacios y tiempos laborales usan sus lenguas originarias para protegerse de alguna amenaza a sus comercios o para comunicarse mensajes confidenciales. Este uso como lengua secreta entre los usuarios da cuenta de una complicidad y un sentido de pertenencia familiar. Manifiestan que es una herramienta muy útil, ya que permite comunicar una advertencia, un dato privado o comercial, sin que el resto de los presentes entienda.

Esta redistribución de los ámbitos de uso de las lenguas originarias es producto de un cambio de “entorno ecolingüístico”. Hagége (20002) señala que

las lenguas, para sobrevivir y continuar llevando una vida normal, deben adaptarse a las nuevas necesidades del entorno ecolingüístico. Las presiones que ejerce un entorno ecolingüístico desconocido hasta entonces se hacen demasiado urgentes para que las comunidades confrontadas a un modo de vida radicalmente nuevo tengan los medios y el tiempo de enfrentarse adaptando sus lenguas. El cambio de estas lenguas por otras, al representar un estatus económico y social más potente, se dibuja desde entonces, a sus ojos, como la consecuencia de esta situación. En otros términos, la renuncia a la lengua autóctona y la adopción de la lengua que es considerada como la más eficaz en el mercado de los valores lingüísticos, parece que son los medios de promoción económica y del ascenso social. (108)

A causa de este cambio brusco en el entorno ecolingüístico que impone la migración, el grupo observado no atravesó un proceso de adaptación de su lengua, sino que la desplazó hacia los ámbitos privados y la reemplazó por el español. El quechua y el aymara, entonces, presentan una erosión funcional: su rendimiento como medio de comunicación no deja de decrecer a medida que se extiende, simétricamente, el del español.

En muchas ocasiones los entrevistados mencionaron la inquietud de “hablar mal” el español. Sus padres sienten culpa por no entender completamente lo dicho en reuniones en español organizadas por las escuelas y creen que, si sus hijos desconocen el quechua y el aymara, podrán hablar la variedad rioplatense del español con más facilidad. Son conscientes de las consecuencias sociales que tiene hablar esa variedad lingüística asociada a comunidades minorizadas, pues han sido el foco de un fenómeno de corrección que se origina en las escuelas y se expande hacia el ámbito privado. Las personas que entrevistamos perciben a la educación como una ampliación de oportunidades para el ascenso social y no cuestionan esta clasificación entre las lenguas. Un ejemplo de esto es que los más jóvenes evitan el uso de sonidos asociados al español andino, que, en sus palabras, se originarían por “saber otro idioma y querer compararlo”. También reprenden a sus padres por hablar quechua o aymara en sus comercios bajo el argumento de que “queda mal”. Si bien los padres, en el plano del discurso, manifiestan un sentimiento de orgullo por sus lenguas y el deseo de que sus hijos las hablen, en la práctica les hablan en español porque temen que interfiera con sus estudios.

Tanto en la escuela como en las demás esferas sociales, se descarta la posibilidad de la enseñanza del castellano rioplatense como segunda lengua y solamente se contempla la refutada teoría del unilingüismo. Parece haber solamente dos caminos posibles y paralelos: conservar el conocimiento de la lengua materna, que en el nuevo entorno presenta una disminución de sus funciones, o alcanzar un desempeño deseable en el español estándar.

Como consecuencia de todos estos factores, la lengua de estas comunidades deja de transmitirse de generación en generación. Esta interrupción repercute directamente en los vínculos familiares, ya que las personas mayores, monolingües en aymara y en quechua, ya no son capaces de aprender el español como para comunicarse con sus nietos. Teóricamente, podemos aplicar la noción de defecto de transmisión normal: es decir que, en estas familias, no se educa a los herederos en la lengua de sus padres –tendencia que confirmamos en la totalidad de las entrevistas realizadas tanto a jóvenes como a adultos de amplios rangos

etarios—. La mayoría de los hogares presenta una transmisión parcial y discontinua de la lengua, pues, como consecuencia de muchas representaciones negativas interiorizadas, se asegura primero el aprendizaje del español durante la infancia. Luego, en la adolescencia, ya puede ser muy tarde, porque la que la atención y la escucha decrece debido a que el interés se dirige hacia las lenguas del entorno (Hagége 2002, 80).

La comunidad paraguaya de Mones Cazón

Mones Cazón es un pueblo que, según datos del INDEC, cuenta con aproximadamente mil setecientos habitantes¹. Se trata de una localidad conformada en base a un repertorio monolingüe en español rioplatense. La localidad de Mones Cazón se encuentra a 400 kilómetros de distancia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el partido de Pehuajó, provincia de Buenos Aires. Desde hace casi una década, y con motivo del crecimiento de sus actividades económicas (ganadería, acopio de cereales y lechería) hubo un aumento en la demanda de mano de obra que fue cubierta por personas provenientes de Paraguay. Ellas se han asentado tanto en la zona rural como en la urbana monescazonense, durante un lapso de siete años.

De este modo, se ha conformado allí lo que hemos dado en llamar una “comunidad lingüística” y “de habla” bilingüe en guaraní-español de procedencia paraguaya. Su presencia en la localidad ha impactado fuertemente en diferentes planos sociales, pues se trata del primer grupo migratorio y bilingüe en asentarse.

Desde el año 2016 hemos realizado investigaciones acerca de los fenómenos consecuentes al bilingüismo y el contacto de lenguas en torno de esta nueva comunidad, especialmente en el contexto escolar al que asisten niños, niñas y adolescentes de este colectivo migrante. En primera instancia, nos interesamos en el comportamiento lingüístico de todos sus miembros, de diferentes edades y géneros (Antivero Sánchez, 2016). Seguidamente, estudiamos este mismo aspecto sociolingüístico con el foco puesto en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad paraguaya, tanto en el ámbito doméstico (Antivero Sánchez, 2017), como en el escolar (Antivero Sánchez, 2018a) con el fin de describir sus repertorios lingüísticos de forma global (Antivero Sánchez, 2018). Una tercera instancia de nuestras investigaciones consistió en el abordaje de las actitudes lingüísticas, tanto en el interior de la comunidad migrante²

¹ Fuente: INDEC.

² Con el término “comunidad migrante” nos referimos a todas aquellas personas de origen paraguayo que residen en la localidad de Mones Cazón. Es necesario aclarar que también consideramos parte de la comunidad migrante a hijos e hijas de migrantes paraguayos, aunque hayan nacido ya en Argentina, cuando sus madres y/o padres residían en este país.

como en la comunidad receptora³ en el marco de las instituciones municipales y escolares (Antivero Sánchez, 2019, 2020).

Del total de los diez matrimonios paraguayos que constituyen la comunidad migrante en cuestión, solo uno no tiene hijos/as a su cargo. El resto posee al menos uno/a, y se encuentran en edad escolar, en su mayoría de nivel primario. Además de su origen paraguayo y la condición de migrantes, las personas que conforman este colectivo comparten el bilingüismo activo en guaraní-español.

A partir de estas indagaciones obtuvimos información sobre las comunidades de habla en cuestión, que actualmente nos permiten analizar la integración sociolingüística de la comunidad paraguaya en el ámbito escolar. En primer lugar, la comunidad de habla paraguaya residente en Mones Cazón está constituida por hablantes bilingües, cuya lengua materna y de uso corriente previo a la migración es el guaraní, mientras que la variedad española es de uso ocasional, para el intercambio con hablantes monolingües. Sin embargo, una vez que los y las migrantes se instalan en la localidad bonaerense, el uso de su lengua materna queda relegado a los límites intracomunitarios, mientras que fuera de ellos les resulta imprescindible el uso del español (Antivero Sánchez, 2016). Esta misma situación se refleja en el ámbito escolar monescazonense con matrícula paraguaya (Antivero Sánchez, 2018a).

En segundo lugar, respecto de las actitudes lingüísticas y las representaciones sociales en torno de las lenguas puestas en juego, observamos que los miembros de la comunidad migrante son ambivalentes con respecto al guaraní y al español. Esto es, por un lado, se considera el guaraní como un lazo identitario y cultural, lo cual es parte del orgullo comunitario. Pero, por otro lado, se tiene la creencia de que el español es la lengua que permitirá a sus hijos e hijas llevar a cabo una mejor integración en la localidad y un ascenso social, laboral y educativo (Antivero Sánchez, 2018).

En tercer lugar, desde quienes componen la comunidad receptora (instituciones educativas, docentes y pares monescazonenses monolingües en español), observamos que una parcialidad de las instituciones manifiesta actitudes negativas hacia la lengua guaraní, puesto que pretende la asimilación (o aculturación) de la comunidad migrante en su conjunto. Otra parte de las instituciones y docentes considera el contacto lingüístico como un desafío que presenta la oportunidad de establecer vínculos multiculturales y desarrollar nuevas herramientas para la enseñanza del español. Por su parte, las y los estudiantes monescazonenses monolingües en

³ Denominamos “comunidad receptora” a quienes son parte de la población monescazonense y son, además, hablantes monolingües de español. La comunidad receptora se constituye no solo de individuos en particular, sino también de las instituciones de Mones Cazón.

español, en general manifiestan empatía respecto de las dificultades de integración social y educativa de sus pares guaraní-hablantes, así como expresan curiosidad por las diferencias lingüísticas que se presentan.

La presencia de esta comunidad lingüística y de habla diferente en la localidad ha impactado de forma considerable en diversos ámbitos de la sociedad local. Aquí nos interesa, especialmente, adentrarnos en lo que respecta a las instituciones educativas y los procesos sociolingüísticos de integración que se generan entre los niños, niñas y adolescentes hablantes de guaraní, sus pares y docentes (monolingües en español).

El entorno escolar en que entran en juego los repertorios lingüístico-comunicativos y sus usos tanto por parte de la comunidad receptora como la migrante, dan cuenta de una situación de conflicto lingüístico que, a su vez, refleja las “tensiones propias de la sociedad de la que forman parte y, naturalmente, [de] las tensiones del mercado lingüístico” (Tusón Valls, 1996: s/p). En tales contextos de diversidad (socio)lingüística es que se generan las barreras sociales en las que insiste Stubbs (1983). Mediante este concepto, el autor busca reemplazar la idea de que “el fracaso escolar es fracaso lingüístico” y prefiere aducir que las desventajas en un desempeño escolar insuficiente son el resultado de la ignorancia o intolerancia hacia las diferencias culturales y lingüísticas y “se produce una ruptura sociolingüística entre alumnos y escuela” (p. 30).

La importancia del estudio de las actitudes lingüísticas y las representaciones sociales –junto con el previo análisis de los repertorios lingüístico-comunicativos de las comunidades en cuestión– radica en para tratar de entender cómo se desarrolla la integración social y sociolingüística de ambos grupos como parte de una nueva red social. Y por supuesto, sabemos que los procesos migratorios son un elemento central en el estudio de las sociedades actuales.

Nuestro trabajo de campo se llevó a cabo en tres instituciones escolares de la localidad. Se trata de tres escuelas públicas, dos de ellas de nivel primario y una de secundario. La escuela secundaria y una de las primarias se ubican en el centro urbano de Mones Cazón, mientras que la otra escuela primaria se encuentra en la zona rural, y es la más cercana a la estancia en la que reside el mayor grupo de inmigrantes paraguayos. Esta institución fue la primera en recibir alumnos extranjeros, y según el testimonio de una maestra, incluso llegó a tener la mitad de su matrícula con estos estudiantes, todos monolingües en guaraní –situación que puso en alerta al cuerpo docente de la institución. También cabe destacar que dicha escuela rural se conforma –como muchas instituciones de este tipo– como un aula “plurigrado”, es

decir, todos sus estudiantes se concentran en un único espacio áulico y realizan tareas diferentes según el grado que les corresponda.

Al igual que la propia localidad de Mones Cazón, las tres instituciones escolares que nos atañen se han conformado, desde sus primeros tiempos, como espacios en los que el monolingüismo en español es la norma. En consonancia con la propuesta de Moreno-Fernández (2009), llamaremos “comunidad receptora” al grupo social que conforman los habitantes nativos de Mones Cazón y dichas instituciones.

Cabe destacar el hecho de que el cuerpo docente que compone los tres establecimientos educativos son personas nacidas en la localidad, y que han desarrollado sus estudios primarios y secundarios en las mismas instituciones en que actualmente se desempeñan como docentes.

De lo mencionado se desprende que la incorporación, a partir del año 2007, de nuevos habitantes hablantes de otras lenguas en Mones Cazón y el consecuente fenómeno de contacto lingüístico, podría generar algún tipo de impacto en la constitución del repertorio lingüístico-comunicativo local, dada la novedad de la situación. Es así que la llegada de un colectivo migrante procedente de Paraguay ha tenido repercusiones considerables en la sociedad monescazonense, sobre todo en lo que respecta al ámbito educativo. Esto es así puesto que allí el contacto lingüístico es continuo y parte de una nueva cotidianeidad de las instituciones, por lo que genera cuestionamientos, actitudes, y comportamientos sociolingüísticos completamente nuevos en tal escenario⁴.

Podemos resumir los resultados de nuestras investigaciones en torno de la comunidad paraguaya de Mones Cazón a partir de los siguientes puntos: en primer lugar, describimos la conformación del repertorio lingüístico-comunicativo de la comunidad migrante. Allí determinamos que todos sus miembros se consideran a sí mismos y a todos los demás como bilingües en guaraní *jopara* y español paraguayo.

Sin embargo, al ahondar en las preguntas realizadas en las entrevistas, encontramos que las personas adultas de la comunidad migrante afirman tener dificultades para hablar o entender el español, así como insisten en que el guaraní hablado por ellos no es el “verdadero”.

Además, dentro de la comunidad migrante existe el mandato de que los niños, niñas y adolescentes del colectivo no deben hablar guaraní *jopara* una vez que ingresan al sistema escolar bonaerenses. Esto es así porque existe la creencia muy fuerte y sostenida de que

⁴ Esto, a diferencia de las posibilidades de contacto que se puedan generar en el espacio público no institucional de la localidad. Es decir, el trato entre migrantes y locales puede ser ocasional e informal.

deben hablar español estándar y la lengua materna en ese sentido se considera un obstáculo para ello.

En relación con estas consideraciones de los propios hablantes, se encuentran las actitudes lingüísticas y las representaciones sociales por parte de la comunidad migrante. Como hemos visto, su actitud hacia el guaraní es de orgullo y lealtad por considerarla un lazo de identidad cultural, a pesar de que no se afirman como hablantes del “auténtico guaraní”. Pero la actitud hacia el español es de prestigio también, aunque por factores socioeconómicos, puesto que sostienen que hablarlo les permitirá una mayor movilidad social y económica, sobre todo a sus hijos/as.

Por su parte, la comunidad receptora educativa presenta actitudes lingüísticas, representaciones sociales y prácticas y políticas lingüísticas que se vinculan fuertemente entre sí, pero que varían de un nivel educativo a otro: en el nivel primario hallamos que estas cuestiones son de carácter negativo, cargadas de xenofobia y pretensiones asimilacionistas hacia la comunidad migrante y con políticas que afianzan tales actitudes y representaciones en el marco institucional.

Contrariamente, en el nivel secundario de la educación formal monescazonense, pudimos determinar que tanto las actitudes lingüísticas como las representaciones sociales y las políticas lingüísticas que se implementan, buscan generar espacios de interculturalidad y de respeto por la diversidad lingüística y cultural. Como pudimos ver, también desde las instituciones municipales se expresa de diversas formas este respeto y solidaridad por las comunidades migrantes que arriban a la localidad.

Todos estos fenómenos y procesos nos han permitido determinar y describir el desarrollo de la integración sociolingüística del alumnado paraguayo en las escuelas de Mones Cazón, según la propuesta de Moreno-Fernández. Su perspectiva nos posibilita, también, comprender que los procesos de integración sociolingüística no se dan en una única dirección o modo, sino que siempre es necesario tener en cuenta los individuos o grupos implicados.

Como ya mencionamos, además, en el interior de la comunidad receptora docente de la localidad de Mones Cazón existen diferencias notables entre los dos niveles educativos en cuestión, lo cual conlleva diferentes modulaciones de integración sociolingüística en el marco de las tres instituciones escolares.

Podemos aducir que en las escuelas de nivel primario, la integración sociolingüística se lleva a cabo de un modo más dificultoso para el estudiantado paraguayo, dado que las actitudes y representaciones por parte del cuerpo docente corresponden al polo de la xenofobia, mientras que en el nivel secundario, nos encontramos en el polo del respeto y en el

interés por generar un cambio de perspectiva y de búsqueda de herramientas que promuevan tal respeto por parte de la comunidad receptora, y no pretendiendo la asimilación de la comunidad migrante.

Nos interesamos en estudiar este proceso en el marco de las relaciones sociales que se generan en el ámbito áulico, puesto que no solo consideramos, al igual que Halliday (1979), que el lenguaje, la sociedad y la educación están íntimamente ligados sino que, en realidad, creemos que el aula es el espacio en que se determinan, promueven, crean y configuran las relaciones sociales y culturales que luego se proyectan en la sociedad. De allí la importancia de generar espacios educativos de respeto y promoción de las diferencias sociales, culturales y lingüísticas.

Conclusiones

Las investigaciones realizadas abordan situaciones de conflicto lingüístico en las que dos o más lenguas disputan los espacios de uso, de legitimidad y de hegemonía social. El guaraní, en el caso de la comunidad paraguaya, y el quechua o el aymara de los inmigrantes bolivianos están actualmente en conflicto con la variedad estándar del español rioplatense en las situaciones observadas.

La comparación de los resultados de ambos trabajos indagatorios nos permite afirmar que tanto la hegemonía de unas lenguas sobre otras en el plano económico como las instituciones educativas configuran representaciones lingüísticas que impactan en los usos de las diferentes lenguas de una región. En las situaciones que involucran comunidades forzadas a migrar por una histórica postergación social, sus lenguas se encuentran abruptamente en un entorno lingüístico nuevo. Este, por múltiples razones, impone necesidades comunicativas urgentes que favorecen el desplazamiento de la lengua originaria en detrimento de su adaptación para la supervivencia.

El español rioplatense, lengua de reemplazo, se percibe socialmente tanto en los grupos migrantes como en las comunidades receptoras como una herramienta de promoción económica y de ascenso social. A medida que expande sus contextos de uso, genera una erosión funcional de las lenguas originarias.

En este contexto, hemos observado que las representaciones sociales de la comunidad receptora oscilan entre el polo del mandato de asimilación y el polo del respeto por la diversidad cultural. Estas ideologías configuran actitudes que pueden transformarse en barreras o en oportunidades para la integración social, económica, cultural y educativa de los grupos migrantes en el contexto escolar. Por otro lado, las familias de inmigrantes presentan

un sentimiento ambivalente respecto a sus lenguas maternas: si bien en el plano del discurso manifiestan orgullo por hablarlas, en el plano de las actitudes, a causa de una preocupación porque interfiera en la educación de sus hijos, interrumpen su transmisión generacional. Además, se registran sentimientos de inseguridad lingüística respecto a sus propios desempeños en las variedades estándar de todas las lenguas implicadas –el guaraní, el quechua, el español, el aymara–. Como resultado de estas acciones de los diversos grupos involucrados, las lenguas originarias son relegadas por sus miembros al ámbito privado y al uso como códigos secretos.

Bibliografía consultada

Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Ediciones Morata.

Antivero Sánchez, E. (2016). “El comportamiento lingüístico de hablantes bilingües guaraní-español en comunidad migratoria paraguaya residente en Mones Cazón y zona rural”. Trabajo final monográfico - *Sociolingüística*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

—————. (2017a). “Usos lingüísticos en el ámbito doméstico de los niños pertenecientes a una comunidad paraguaya bilingüe en guaraní-español residente en Mones Cazón, provincia de Buenos Aires”. Comunicación presentada en las *XXIII Jornadas de Investigación* de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. General Pico, La Pampa, 5 y 6 de octubre de 2017.

—————. (2018). “El comportamiento lingüístico de niños y adolescentes hablantes de guaraní en Mones Cazón y zona rural”. Informe final elaborado para *Beca de Iniciación en la Investigación*, período 2017. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

—————. (2018a). “El comportamiento lingüístico de niños paraguayos hablantes de guaraní en las aulas de escuelas primarias en Mones Cazón y zona rural, provincia de Buenos Aires”. Regúnaga, M. A., Spinelli, S. A y Orden, M. E. (comps.). *IV Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas-ELIA: libro de actas*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Pp. 29 – 43.

—————. (2019). ““No entendemos y no hablamos”: la integración sociolingüística de alumnos paraguayos en escuelas de Mones Cazón, provincia de

Buenos Aires”. *XXIV Jornadas de Investigación* de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Santa Rosa, La Pampa - 8,9 y 10 de Octubre de 2019.

_____. (2020). “Actitudes lingüísticas hacia el guaraní y el español en Mones Cazón, provincia de Buenos Aires”. Informe final elaborado para *Beca de Iniciación en la Investigación*, período 2019. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

_____. (2020a). “El comportamiento lingüístico de estudiantes guaraní-hablantes en las aulas de Mones Cazón, provincia de Buenos Aires. Métodos y técnicas de investigación”. Trabajo final monográfico - *Seminario Orientado de Metodología de la Investigación: Lingüística*, Licenciatura en Letras, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

_____. (2022). “*No entendemos y no hablamos*”: la integración sociolingüística del alumnado paraguayo en escuelas de Mones Cazón, provincia de Buenos Aires. Tesis de grado de Licenciatura en Letras. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Dirección Nacional de Migraciones. *Panorama radicaciones 2011-2015*. Ministerio del Interior, Obras Públicas y vivienda. Recuperado de http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/estadisticas/radicaciones_2011-2015.pdf

Fasold, R. (1996). “Las actitudes lingüísticas”. *La sociolingüística de la sociedad*. Madrid: Visor. Pp. 229-273.

Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.

Hagège, C. (2022). *No a la muerte de lenguas*. Buenos Aires: Paidós.

Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hamel, R. E. (1988). “La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de sociolingüística”. Pulcinelli Orlandi, E. (org.). *Política lingüística na America Latina*. San Pablo: Portes, pp. 41-73.

Herrera de Bett, G. (2005). "Sociolingüística y educación. Una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos". *Revista Páginas*, 5, pp. 145-57.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Disponible en <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II: Psicología y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsocialesdjodelet.pdf>

Linares, Ma. D. (2016). "Trayectorias migratorias e inserción laboral de migrantes". *Pilquén*, 32-46.

Messineo, C. y Hecht, A. C. (2007). "Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas". *Anales de la educación común* 3:6. Pp, 138-43. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/21_messineo_hecht_st.pdf

Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

————— (2009). "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España". *Lengua y migración 1:1*, pp. 121-56. Universidad de Alcalá de Henares.

Romaine, S. (1982). *Sociolinguistic variation in speech communities*. Londres: Edward Arnolds.

————— (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.

Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.

————— (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.

Speranza, A. (2012). "Migración y representaciones lingüísticas. Algunas reflexiones sobre lenguas y variedades en contacto en el Gran Buenos Aires". *V Jornadas de Filología y Lingüística*. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3824/ev.3824.pdf

- Stewart, W. (1974). "Un bosquejo de tipología lingüística para describir el multilingüismo".
Garvin, P. L. y Lastra, Y. (eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, pp. 224-33.
- Stubbs, M. (1987). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. España: Cincel.
- Tusón Valls, A. (1996). "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". *Signos*, 12, pp. 30 - 9.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.