

Silenciamiento e identidad: ideologías lingüísticas en estudiantes de profesorado universitario en Letras

Marco Rossi Peralta

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán
marcorossiperalta@gmail.com

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto dedicado a investigar ideologías lingüísticas en estudiantes que cursan las carreras vinculadas a la educación lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT): profesorados en Letras, Inglés, Francés y licenciatura en Ciencias de la Educación. Indagamos las articulaciones entre diversas ideologías lingüísticas, particularmente entre modelos monolingües/monoglósicos y perspectivas plurilingües, así como sus articulaciones con ideologías socioculturales.

Este artículo presenta resultados circunscriptos al Profesorado en Letras que confirman parcialmente la hipótesis de trabajo. Si bien en la institución se evidencia la expansión de discursos críticos hacia el normativismo y el purismo, esta no está asociada a ideologías plurilingües; al contrario, coexiste con la vigencia del monolingüismo y la ausencia de valoraciones explícitas de la variedad vernácula de las y los estudiantes.

Palabras clave: ideologías lingüísticas, educación lingüística, representaciones sociales, discriminación lingüística

No sé por qué se forma este silencio tan pesado, tan difícil de romper.

Introducción

Uno de los factores que incide en la crisis actual de la educación secundaria, y en particular de la educación lingüística, es la contradicción que existe entre el reconocimiento en documentos curriculares de la necesidad de una educación para el respeto de la diversidad lingüístico cultural y la limitada presencia de contenidos específicos al respecto. A este hecho se le suma la persistencia parcial de prácticas educativas de orientación monolingüe que pueden incidir en el desarrollo lingüístico discursivo de las poblaciones que no tienen por variedad lingüística de origen la que se impone como estándar en la escolarización. La negación de la diversidad lingüístico cultural implica una negación de las identidades de los sujetos que la constituyen. En este marco las ideologías sobre el lenguaje que coexisten en el sistema educativo, tanto en docentes como en estudiantes, y en relación con las que circulan socialmente, juegan un papel central. Es por esto que nos proponemos indagar en los sistemas de representaciones sociolingüísticas que construyen o reproducen las y los estudiantes del profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Este artículo forma parte de un proyecto más amplio en el marco de la Beca Estudiantil CIUNT 2019-2020 que se propone investigar ideologías lingüísticas en estudiantes que se encuentran cursando las carreras vinculadas con la educación lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT): profesorados en Letras, Inglés, Francés y la licenciatura en Ciencias de la Educación. Esta última se considera por su rol en la articulación entre políticas educativas y políticas lingüísticas. El proyecto se desarrolla en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Política y Planificación Lingüísticas (CPL). Tiene como objetivo indagar las articulaciones entre diversas ideologías lingüísticas, particularmente entre modelos monolingües/monoglósicos y perspectivas plurilingües. Nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: si bien en la institución se evidencia la expansión de ideologías plurilingües, estas coexisten con la vigencia del monolingüismo.

En esta oportunidad presentamos conclusiones parciales circunscriptas al profesorado en Letras. Los resultados de este análisis, centrado en las

representaciones sobre la variedad tucumana en el estudiantado, apoyan la hipótesis propuesta. Mientras encontramos contradiscursos que plantean críticas al modelo monolingüe de corrección y normativismo, este modelo -que interpreta las diferencias con la variedad estándar como condición de inferioridad lingüístico comunicativa- persiste en las representaciones de los estudiantes. Observamos que las perspectivas críticas conviven con la ausencia de discursos de valoración positiva de la diversidad lingüística en general y de la variedad tucumana en particular.

Marco teórico

Nos basamos en una epistemología convergente que articula aportes de la Glotopolítica, que analiza las vinculaciones entre las representaciones, decisiones y prácticas lingüísticas de sujetos, grupos e instituciones y las ideologías subyacentes, y el Análisis Crítico del Discurso y sus aportes sobre las relaciones entre lenguaje y poder.

A partir de la conceptualización de Taboada (2012), definimos las “ideologías lingüísticas” como sistemas de representaciones y valoraciones sobre las prácticas lingüístico comunicativas de los sujetos sociales. Las “ideologías lingüísticas” mantienen una relación de interdependencia con ideologías sociales. Son a la vez resultantes y constitutivas de estas. Es decir, las “ideologías lingüísticas” constituyen y dependen de sistemas de representaciones y valoraciones más generales sobre las prácticas sociales, educativas y culturales de los sujetos, en un orden social y en un momento histórico determinado. El régimen de valoración lingüística depende de la valoración asignada a los sujetos, grupos, sectores y clases. Asimismo, los movimientos en el régimen de valoración lingüística repercuten en las valoraciones de los grupos y sujetos. Este régimen es a la vez constituyente y resultado de relaciones de poder. En otros términos, la valoración de lenguajes, prácticas o formas lingüísticas está en relación de interdependencia con la valoración de sujetos y grupos sociales, y forma parte de las disputas de poder entre estos.

Asumimos entonces que las “ideologías lingüísticas” son “sistemas de representaciones sociolingüísticas” (Woolard, 2012; Taboada, 2012), por lo que conviene definir estas últimas. Apoyándonos en Arnoux y Bein (1999), las

entendemos como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los fenómenos lingüísticos (p. 9). Constituyen -según los autores citados- diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen. Articulado al concepto referido, consideramos igualmente el de “actitudes lingüísticas”, planteado por Arnoux y Del Valle (2010) como “cristalizaciones de la representación en conductas: atracción o rechazo frente a determinadas formas que se puede manifestar en la lealtad lingüística o el autoodio” (p. 3).

Nos inscribimos también en la concepción de ideología lingüística que ha desarrollado la Antropología Lingüística estadounidense. Esto implica, por un lado, asumir que las ideologías tienen un aspecto performativo: actúan y tienen efectos sobre las relaciones sociales (Woolard, 2012, p. 30). Es decir, las “ideologías lingüísticas” están compuestas por representaciones y prácticas sociales en relación de interdependencia. Y por el otro, asumir la tarea de “relacionar la microcultura de la acción comunicativa con consideraciones de economía política sobre el poder y la desigualdad social” (Woolard, 2012, p 54).

Bourdieu (2008) hace una crítica a epistemologías que crean una ficción jurídica en la que las reglas inmanentes al discurso legitimado por los sectores dominantes son hechas pasar por normas universales de la práctica lingüística correcta. En este sentido, llama a investigar las condiciones económicas y sociales de adquisición de la competencia legítima y los procesos a través de los que se establece e impone una definición de lo legítimo y lo ilegítimo. El estudio de las “ideologías lingüísticas” nos permite aproximarnos a los procesos por los que un hablante llega a representarse como locutor legítimo o ilegítimo en el marco de una institución, grupo o comunidad.

Metodología

Por las características de nuestro objeto de estudio utilizamos una metodología de corte predominantemente cualitativo, necesaria para acceder a la subjetividad en tanto ámbito psicosocial en el que se configuran las ideologías. En una primera fase de la recolección de datos utilizamos la entrevista etnográfica (Guber, 2011) con

técnica de diálogo. Esto se vio interrumpido por el cese de las actividades presenciales en la institución generado por la pandemia del Covid-19 y la vigencia hasta el presente de distintas modalidades de cuarentena que imponen el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) o el distanciamiento social. Sin embargo, esas primeras entrevistas no estructuradas nos permitieron dilucidar indicadores significativos que habilitaron el diseño de un cuestionario semiestructurado, de preguntas tanto abiertas como cerradas. En la segunda fase aplicamos este cuestionario a una muestra aleatoria intencional compuesta por 127 estudiantes. En este trabajo nos basamos en el análisis de tres (3) entrevistas con técnica de diálogo y veinte (20) cuestionarios semiestructurados realizados a estudiantes de la carrera de Letras.

Si bien las ideologías tal como las entendemos no se expresan y reproducen exclusivamente mediante el uso del lenguaje sino también por medio de otras prácticas sociales (como la discriminación o exclusión), todas las ideologías necesitan expresarse discursivamente para poder transmitirse (Van Dijk, 1999, p. 28). Es por esto que en cuanto a las técnicas de análisis de datos se trabajará con el encuadre epistemológico y metodológico del Análisis del Discurso, fundamentalmente con las líneas del Análisis Crítico del Discurso y de la Lingüística Crítica. Estas líneas enfocan la configuración discursiva de las relaciones de poder y brindan herramientas para develar los presupuestos que subyacen a nivel de implícitos en estructuraciones, sintaxis y estrategias.

Silencio e inseguridad lingüística

Las entrevistas y cuestionarios nos han permitido observar una fuerte presencia de indicadores de inseguridad lingüística en las y los estudiantes consultados. Alrededor del 40% declara que no suele participar en clase, contra un 50% que sí lo hace y un 10% que da una respuesta ambivalente. “Miedo”; “timidez”; “vergüenza”; “temor”; “nervios”, son los estados emocionales más recurrentes cuando describen su relación con la participación en clase e incluso sus diálogos con docentes fuera del aula, aún entre los estudiantes que suelen participar. Estos datos se condicen con observaciones de los entrevistados sobre el carácter monológico de las clases, aún en

las que oficialmente tienen un carácter práctico: “Creo que hay un tipo de clase donde uno va y escucha. Las clases teóricas prácticas son como una mera excusa” (E5). Esta situación de silencio por parte del estudiantado persiste incluso cuando los docentes expresamente solicitan su participación. Aún en ese caso persiste una resistencia a hablar en público:

Siento que se crea un silencio muy pesado en las aulas y hasta hay como esta cuestión de no romper el silencio hasta que el docente lo pida. Entonces siento que es complicado que nazca espontáneamente de un compañero generar esa situación de participar por motus proprio. Igual no sé porque se forma este silencio tan pesado, tan difícil de romper, no sé cuál será las situaciones de otros de mis compañeros, solo sé cuál es la mía. (E125)

Los estudiantes perciben en las aulas un “silencio pesado, difícil de romper” que genera situaciones que viven de manera “incómoda” cuando los docentes insisten en la participación: “te obligan (en el sentido que te nombran o te señalan para hablar cuando nadie lo hace, lo que también sucede ahora con las clases virtuales) y hay personas a las que no les gusta y es una situación un poco incómoda” (E124). Este silencio, que en algunos casos se presenta como un problema tanto para estudiantes como para docentes, les resulta difícil de explicar a los consultados: “no sé por qué se forma este silencio tan pesado” (E125). Esta dificultad también se expresa en el uso de formas sintácticas de voz pasiva -“se crea”; “se forma”- y otras formas desagentivadas que eluden atribuir responsabilidades cuando se refieren a los obstáculos para la participación. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes declara que no tiene problemas para hablar en público en otros ámbitos que no sean la clase u otras situaciones frente a docentes.

Este miedo y vergüenza con frecuencia se presenta con intensificadores - “mucho”, “muy”-, el verbo ser -que denota un estado permanente- conjugado en primera persona: “*soy muy* vergonzosa y me da *mucho* miedo equivocarme, *además*, cuando me pongo nerviosa suelo trabarme al hablar” (E124). En el uso de intensificadores notamos una fuerte implicancia subjetiva. La recurrencia del verbo ser en primera persona podría denotar una relación de identidad con los estados

emocionales descriptos, sin embargo, esta interpretación cae porque la mayoría de los estudiantes que suelen tener problemas para hablar en clase o frente a docentes, no tienen problemas para hablar en público en otros ámbitos. Por lo que entendemos que este “soy” es una estrategia de mitigación, que funciona para evitar atribuir o asumir responsabilidades de forma explícita desligando el “miedo” de la situación específica de la que se habla, con lo que se evita el análisis de esa instancia. Estrategia que se articula con otras de la misma orientación como el uso de formas desagentivadas y estructuras concesivas que tratamos a continuación.

La mayoría de las construcciones discursivas que presentan sentimientos de inseguridad eluden, mitigan o postergan los agentes que los provocan. Los pocos casos (15%) en que el “miedo” y el “temor” son enunciados junto a agentes que lo provocan perfilan, por un lado, una percepción del par estudiante como alguien que juzga, corrige, refuta y niega la propia palabra, e impone la suya: “[Me siento juzgado/a] al dar mi punto de vista de algún tema, siempre estará el compañero que refute y niegue mi palabra, imponiendo la suya” (E75). Y por otro, una percepción del docente como alguien que monopoliza activamente la palabra, evita el debate con los estudiantes y actúa de forma *agresiva* cuando realizan una exposición: “Muchxs docentes de varias materias logaron generar un ambiente que fomentara la participación. Pero son más los que monopolizan la palabra, no crean espacios de discusión y evitan el debate y los comentarios de estudiantes” (E4). Incluso en estos casos en los que el agente se explicita, esto se introduce con una estructura concesiva -“Muchxs docentes [...] Pero”- que pone en posición focal lo que los docentes *lograron* y posterga el lugar de la crítica en la jerarquización sintáctica, o con otras estructuras discursivas que revelan que, todavía en un cuestionario anónimo, la crítica al cuerpo docente se percibe como no autorizada y susceptible de ser reprendida.

Más de un entrevistado metaforiza la situación de hablar en clase con la tortura o alguna de sus formas: “odio hablar en público digamos, me pongo muy nerviosa, no me gusta. Cuando hay que hacer exposiciones todas esas cosas, yo sufro, es una tortura para mí tener que hacer eso y envidia a la gente que le sale naturalmente hablar así” (E124). Otra entrevistada/o, al referirse a la situación de hablar en público y sentirse juzgada/o por sus formas de decir, describe: “es como

cortarme un poco los dedos” (E126). Metáforas que dan cuenta del sentimiento de amputación, o al menos de pérdida, que pueden tener los hablantes cuando autocensuran sus formas de habla, y más específicamente, los rasgos distintivos de su variedad vernácula.

Autodevaluación lingüístico-comunicativa e ideología monoglósica

Ahora bien, ¿qué factores inciden en los sentimientos asociados a la inseguridad lingüística de los estudiantes -“miedo”, “vergüenza”, “temor”, “nervios”, etc.- y el silenciamiento al que lo vinculan? ¿Cuáles son las interacciones que favorecen estos sentimientos y obstaculizan la expresión de la palabra propia? En las entrevistas con técnica de diálogo que hicimos en la primera fase de la investigación observamos indicadores de una relación entre esta inseguridad lingüística y dos percepciones correlacionadas que pasamos a detallar. Por un lado, los estudiantes perciben que son juzgados y/o discriminados en la institución por su forma de hablar, y por otro, tienden a autopercebir negativamente sus formas de hablar: “es que yo hablo mal; mi forma de hablar en público es muy mala y prefiero callar; digo mal.” Esta relación se confirma en los cuestionarios que aplicamos en la segunda fase a un grupo mayor.

Constatamos entonces que actualmente se encuentra vigente en los estudiantes lo que Taboada (2010) ha observado en la carrera hace ya una década y que ha conceptualizado como procesos de autodevaluación lingüístico comunicativa:

La autodevaluación lingüística no es la resultante de procesos sui generis ni de dificultades de orden individual sino de procesos que son producto de una trama de experiencias, interacciones, aprendizajes sociales en los que los sujetos han sido objeto de devaluaciones; se han sentido devaluados. Esta trama de determinantes impacta de tal modo en la subjetividad que se conforma como un modelo interno: una matriz de aprendizaje (Quiroga, 1994) desde la que el sujeto se mira, evalúa, y actúa aun cuando el determinante externo no exista. (p. 5)

La devaluación de las propias prácticas lingüístico-comunicativas que hemos observado en los estudiantes consultados tiene un anclaje doble. Se ancla tanto en

una representación social de la variedad tucumana como en prácticas y representaciones institucionales, propias de la carrera de Letras. En primer lugar, entonces, se ancla en la representación autocensura de la variedad vernácula que se extiende a través de diversos sectores socioeducativos en San Miguel de Tucumán, y que se encuentra en relación de interdependencia con la ideología de la lengua única (monoglósica) que postula un español invariante, homogéneo a través del tiempo y el espacio (Taboada y García, 2011, p. 29). Esta ideología lleva a interpretar la variedad tucumana como mera *deformación* del español/castellano que es necesario *depurar*. Es asumida en general por los medios de comunicación, el sistema educativo, y promovida por las principales agencias de la lengua, fundamentalmente la Real Academia Española, continuando la política lingüística colonizadora de la Corona Española desde el S.XVI hasta la actualidad¹. Es decir, la autodevaluación que constatamos en estudiantes a través de nuestro trabajo tiene un anclaje histórico y social. Su segundo anclaje lo encontramos en prácticas y representaciones al interior de la institución y de la carrera de Letras como comunidad.

En los estudiantes de la carrera de Letras se reproduce la representación social devaluadora de la variedad vernácula. En sus discursos asocian hablar “tucumanamente” (E124) a hablar “mal”, “como gaucho”, “campesino”, “ser burro”, “villero”. Aparece como un signo de falta de cultura, de conocimiento y de lenguaje, lo que se manifiesta en expresiones como “ah sos re burro, anda a estudiar; anda a estudiar, agarra un diccionario; iesa palabra no existe!”, y otras similares. Hablar con los rasgos semiotizados como distintivos de la variedad vernácula implica ser asociado a colectivos estigmatizados y que aparecen reducidos a estereotipos negativos ligados con la condición de ignorancia. Constatamos que en la conciencia sociolingüística de buena parte de los entrevistados ser portador de los rasgos distintivos de la variedad tucumana equivale a ser incapaz de ocupar el rol de profesor/a. Ser portador de los rasgos particulares de la variedad vernácula significa ser categorizado dentro de grupos sociales que son percibidos como ignorantes y por lo tanto, incapaces de ejercer legítimamente la docencia.

¹ Ver Taboada M. S. (2011) La ideología lingüística de la Real Academia Española en el tercer milenio: nuevos discursos para la continuidad de un modelo político centenario. En *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad*. Centro de Estudios Interdisciplinarios de Política y Planificación Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras – UNT, Tucumán.

Esta relación entre la representación de la variedad tucumana y la representación del ser docente es lo que explica las prácticas de discriminación y corrección que se registran en nuestro corpus de análisis:

De por sí el "tucumano básico" se toma como burla y como un habla incorrecta porque no es la "porteña". Pienso que los que más "juzgan" o hacen ver tus "errores" son los estudiantes y no tanto los profesores (también obvio porque nos cuidamos al hablar con ellos). A veces cuando hablamos (o por lo menos yo) me como las eses, arrastro mucho las erres o capaz digo mal un verbo, etc. y nunca falta la persona que te lo haga saber a veces con buena onda o a veces burlándose "changx habla bien" y cosas así. (E124)

La variedad vernácula es percibida como un habla básica, incorrecta, reductible a errores, caracterizada por carencias -"me como las eses"-, excesos -"arrastro mucho las erres"-, y el decir *mal*. Asimismo, se opone a la variedad rioplatense, que suele ser asumida como variedad de prestigio. Es significativo que se puntualice que lo que se dice *mal* es el uso de determinados tiempos verbales: en la variedad tucumana son frecuentes los tiempos verbales compuestos, rasgo que típicamente se opone al pretérito perfecto simple característico del porteño. Es recurrente, como en el caso anteriormente citado, que los estudiantes señalen que la mayor parte del juicio y de la marcación y corrección de *errores* proviene de sus propios pares: "[Se juzga] lo correcto e incorrecto. Los mismos alumnos con más conocimientos" (E75).

Hablar bien es identificado con "lo gramaticalmente correcto, buena pronunciación y buen léxico" (E37). Lo que supone que hay hablas gramaticalmente incorrectas, malas pronunciaciones y malas palabras. La atribución de valores morales a formas lingüísticas que notamos en construcciones de este tipo reproduce uno de los axiomas ideológicos vertebradores que la Academia Argentina de Letras logró arraigar en el sistema educativo mediante acciones sistemáticas durante más de medio siglo en este y otros organismos del Estado (Taboada, 1999, p. 98). Axioma que se basa en "la naturalización de la corrección lingüística como índice y fundamento no sólo de prestigio lingüístico sino de sociabilidad, moral, cultura y

educación” (p. 78). Esta correlación asumida como evidente entre conducta lingüística y conducta moral, capacidad para la sociabilidad, grado de cultura y educación:

[...] avala un concepto de sociedad dividido en una clase culta, civilizada, noble -que contiene en sí el conjunto de los saberes y de las auténticas conductas sociales- y una clase bárbara, vulgar o plebeya, sumida en la ignorancia, ya por su origen, ya por su etnia”. (Taboada, 1999, p. 99)

La concepción del lenguaje como pasible de ser categorizado en bueno y malo/correcto e incorrecto, moviliza prácticas de autocensura pero también de corrección y estigmatización del otro. Como hemos visto, la variedad vernácula es categorizada dentro de lo *incorrecto*, se incluye en esta categoría a otras variedades dialectales, pero también a las prácticas lingüístico discursivas identificadas como *lenguaje inclusivo*, y al *español neutro*, entendido como el lenguaje propio del doblaje y los dibujos animados: 1) “Sí [presenció discriminación]. Vi como corregían en forma de broma las formas dialectales de algunos alumnos de Santiago del Estero.” (E5); 2) “En la facultad, en general, se ven burlas, comentarios “en broma” hacia personas que vienen de otras provincias. Todavía se discrimina a quienes deciden usar el lenguaje inclusivo.” (E1); 3) “En Letras, algunos docentes... se juzga más que nada el lenguaje inclusivo y cómo esto es una ‘simple moda’ ” (E61); 4) “Sí [presenció discriminación], en clase [...] el/la docente le dijo a un chico que “un psicolingüista se haría un festín” porque hablaba en español “neutro”. El chico, después de que la profesora trató varias veces de adivinar de qué origen geográfico era él o su familia, tuvo que explicar que hablaba así porque veía muchos dibujos animados cuando era niño.” (E35).

En este último relato observamos cómo por una diferencia lingüística -español “neutro”- se extranjeriza al alumno -“trató varias veces de adivinar de qué origen geográfico era él o su familia”- para luego patologizarlo de forma hiperbólica -“un psicolingüista se haría un festín”-. Lo que subyace es, por un lado, una representación idealista de un territorio al que le correspondería un lenguaje único y homogéneo. Y por otro, la identificación de la homogeneidad lingüística entre el sujeto y su

comunidad con la salud y las diferencias con patologías. En términos más generales, la homogeneidad lingüística se representa como una realidad en la que las diferencias son anomalías, característica fundamental de la ideología monoglósica.

La vigencia de los procesos de autodevaluación lingüístico comunicativa, y de prácticas y representaciones vinculadas a la ideología monoglósica que se le emparentan, convive con discursos críticos y representaciones del lenguaje que se le oponen: 1) “El habla es dinámica, no es apropiada esa reducción moralista. No apruebo esos términos.” (E6); 2) “Son valoraciones basadas en apreciaciones personales, que no se corresponden con la realidad. No hay formas de hablar que estén bien o mal, no veo el error si son funcionales para sus hablantes.” (E8); 3) “Creo que criticar la manera de hablar corre el foco de la discusión.” (E24); 4) “Prejuicios obsoletos impuestos por una jerarquía anticuada que no comprende lo [que] excede a su círculo social.” (E62); 5) “Hablar bien/mal delimita un parámetro que silencia lxs que no hablan el estándar que unx considera como culta. Si usamos esos dos criterios, nos volveríamos vedores de una norma ridícula que privilegia la forma sobre el significado.” (E4); 6) “[Tendríamos que] romper con esa frase trillada “la RAE no lo acepta”. Creo que estaría bueno revisar qué o quiénes son... y si vamos a seguir colonizadas por una entidad española.” (E61).

Sin embargo, llama la atención en casi la totalidad de estos discursos, en principio opuestos a la ideología monoglósica, la ausencia de cualquier tipo de valoración positiva explícita de la variedad tucumana en particular o de la diversidad lingüística en general. En sólo un cuestionario se le atribuye al lenguaje identificado como propio del colectivo de pertenencia -“nuestro lenguaje”- el atributo de validez: “desde que somos niños se nos implanta esa formación de ‘hablar bien’ como la RAE lo dice. Pero no se detienen a pensar que nuestro lenguaje es igual de válido que la RAE” (E118) Más allá de esta excepción, la generalidad de los discursos críticos no atribuyen valores positivos a la variedad vernácula ni a la diversidad.

En el mismo sentido, mientras que una gran mayoría de los y las consultadas expresa estar en desacuerdo con que haya gente que habla bien y gente que habla mal, consultados cuando indagamos por los factores que pueden influir en hablar bien o mal, el 65% marca como relevantes o muy relevantes dos o más de los siguientes factores: *lugar geográfico, grado de educación, grupo generacional,*

sector social, nivel económico, profesión. Es decir que la mayoría de los estudiantes que dijeron estar en desacuerdo con que haya gente que hable bien o mal luego expresaron que hay condiciones -condicionamientos- sociales que influyen de manera relevante en que una persona hable bien o mal. El análisis revela que la mayor parte de los cuestionarios presenta contradicciones de este tipo. Se resumen en la coexistencia conflictiva en el mismo sujeto de una mirada crítica hacia el normativismo y de una valoración negativa e inferiorizante de la variedad vernácula frente a otras variedades de prestigio. Esto sustenta en los estudiantes tanto prácticas de corrección y estigmatización entre pares como una inseguridad lingüística aparejada a procesos de autocensura.

En definitiva, la actitud de cuestionamiento hacia el normativismo no impugna la representación de la variedad vernácula como propia de sujetos ignorantes. Y esta se traduce en las dinámicas institucionales como una condición personal que obstaculiza adquirir el estatus de transmisor de conocimiento que supone el ser docente. A continuación profundizamos en cómo se manifiesta esta oposición variedad vernácula/ser docente a nivel de interacción socioinstitucional.

Sacrificar la identidad lingüística para convertirse en docente

Los factores que los estudiantes consideran determinantes del bien o el mal hablar corresponden a condiciones tanto permanentes como modificables. Por ejemplo, se perciben como relevantes tanto el grado de educación (61%) como el sector social (55%) o la pertenencia geográfica (40%). Inferimos de esto que coexisten en tensión adscripciones ideológicas al determinismo social, según el cual las capacidades que un sujeto desarrolle estarán predeterminadas por su origen -sea familiar, geográfico, étnico/racial, de género/sexual o de clase-, junto a concepciones no deterministas en las que el sujeto no está condenado por su origen a inferioridad o superioridad cognitiva y lingüística, sino que la educación se presenta como determinante fundamental. Desde ambas perspectivas se asume la superioridad cognitiva y lingüística de unos grupos sobre otros. En ambas la diferencia lingüística se interpreta como jerarquía o disminución cognitiva y la homogeneidad se figura como

deseable, solo que en un caso es relativamente adquirible por el individuo en el transcurso de su trayectoria educativa y en el otro está determinada por origen.

Coexisten dos perspectivas ideológicas con un axioma en común: hay sujetos cognitiva y lingüísticamente inferiores. Estas son la perspectiva determinista y la que denominaremos ascensionista, por el poder que se le atribuye a la variedad legitimada para lograr por sí sola el ascenso social del sujeto. Esto podría explicar el doble acento valorativo con el que se representan las mismas prácticas: corregir para hacer mejor al otro o marcarlo para segregarlo/inferiorizarlo. Esta ambigüedad constante hace que la discriminación no se perciba como absoluta casi en ningún caso: “nunca ví que discriminen totalmente a alguien por su forma de hablar más allá de burlarse o algo así” (E124). La discriminación tiende a ser mayormente percibida como broma o enseñanza: estrategia de mitigación del acto y el efecto discriminatorio. Sin embargo, en algunos casos los estudiantes son capaces de señalar las jerarquías y desigualdades que genera: 1) “[Sí se discrimina] porque se forma una especie de reinado en donde el que habla bien es más beneficiado que el otro que supuestamente no sabe.” (E104);

2) “Hay docentes y compañerxs que juzgan el valor académico o el valor del conocimiento que tiene unx alumnx por su acento, su forma de hablar, incluso por su nombre y su trasfondo de vida. No suele ser mayoría o no se suele ver tan tajantemente, pero está. Es sabido de docentes, ayudantes y estudiantes que son menospreciados por su forma de hablar, e incluso no respetados e ignorados en el día a día por sus pares y superiores.” (E3).

Más allá de la valoración que le asignen, el 60% de los estudiantes declara que en la Facultad se discrimina a las personas por su forma de hablar. Las prácticas de discriminación y juicio sobre las formas lingüísticas son atribuidas tanto a docentes como a estudiantes. Se dan en vínculos de cercanía o intimidad, así como en el ámbito público de la clase: “Sí [presencí discriminación], en una clase. Tomaron un ejemplo de un habla X y lo llevaron al ridículo” (E61). Es altamente frecuente que se haga perceptible a través de la risa, la burla y la ridiculización, aunque, como vimos, no sean sus únicas formas: “Sí [me discriminaron], fue horrible xq me corregían riéndose de mí” (E104). En este último fragmento observamos nuevamente que las

prácticas de corrección y ridiculización se confunden, así, unas veces se interpretan como estigmatización agresiva y otras como simple divertimento amistoso.

Es común también que la burla y la discriminación se interpreten como pedagogía. Aún en casos en los que el mismo estudiante le da estatuto de discriminación a estas prácticas de ridiculización, se perciben como positivas y formadoras. Después de afirmar que en la Facultad sí se discrimina por formas de hablar un estudiante dice: “Esto me parece positivo, nos forma como futuros docentes” (E75). Desde miradas críticas también se atribuye esta intención formativa a la discriminación lingüística: “no creo que sea algo de maldad digamos, supongo que, no sé yo quiero creer que es para que la otra persona sea como mejor [hace comillas con las manos] no... o eso es lo que deben pensar” (E124). En este último caso observamos la percepción de una moralización de las formas lingüísticas, no sólo se trata de llegar a ser docente sino de ser una mejor persona. Así, la discriminación llega a legitimarse como una instancia de enseñanza necesaria y hasta con connotaciones de cariño.

Una escena se repite en los relatos de los estudiantes: “una alumna de letras le dijo a otra que ‘siendo futura profesora de letras no puede expresarse así’ ” (E1). El discurso entrecomillado sintetiza la representación del docente de Letras, y por extensión la del estudiante de Letras, como alguien que tiene el mandato de hablar de una forma distinguible del común de las personas. El docente de Letras debe ser ejemplo de habla *correcta*, esto no significa dominar un léxico especializado que sirva al ejercicio de la profesión, sino a autocensurar su *mala pronunciación*, su *léxico incorrecto*, vinculadas en general a *formas dialectales*, en el ejercicio de atenerse a una norma académica que se supone con valor universal. El docente de letras *no puede expresarse así* más allá de que esté en situación de ejercer la profesión o no. Se apunta a subsumir totalmente la identidad lingüística del estudiante en la identidad profesional eliminando de sus prácticas los marcadores de su variedad vernácula y, en el caso del *lenguaje inclusivo*, de sus singularidades ideológico políticas.

Así se construye en la carrera de Letras un modelo de hablante legítimo lingüística, discursiva e ideológicamente homogéneo y opuesto a las identidades de los estudiantes. A su vez, dentro de la ideología monoglósica homogeneizadora conviven dos vertientes. Por un lado, la ideología monoglósica determinista, definida

por la convicción de que el hablante no puede cambiar su identidad lingüística, que explica las prácticas de segregación directa. Y la ascensionista, que explica las prácticas de autocensura, corrección del otro, y la valoración pedagógica positiva de la discriminación. Estas dos vertientes conviven en tensión en la conciencia lingüística de los estudiantes.

Cuando un estudiante, que declara haber sido discriminado por su forma de hablar, es consultado por factores que influyen en que una persona hable bien o mal, responde: “la familia muchas veces te hacen creer que no podés cambiar tu vida por ende no podés cambiar tu forma de hablar” (E104). En primer lugar, notamos en la formulación “te hacen creer” la oposición a la idea atribuida a la familia, que aparece como influencia negativa, y en segundo lugar, la asociación por parte del estudiante de cambiar su forma de hablar a cambiar su vida en un sentido positivo. La ideología monoglósica ascensionista y la dinámica socioinstitucional que pareciera suspender el reconocimiento de la capacidad docente al dominio de una variedad legitimada, dan lugar a esta fetichización lingüística (Bein, 2005, p. 3) que le atribuye a una variedad el poder de cambiar la vida de una persona. La contracara de este fetiche pareciera ser un conflicto del estudiante con su familia que sería necesario explorar en profundidad. Más allá de esto, Bein (2005) señala que el fetiche lingüístico dificulta la penetración de ideas alternativas, como podría ser, en nuestro caso, una enseñanza que amplíe los repertorios lingüísticos sin estigmatizar la variedad vernácula. La atribución de cualidades mágicas a la variedad legitimada -desde dar conocimiento hasta una mejor vida-, sumada a la creencia de que su adquisición requiere la expurgación de la variedad vernácula, dificulta la expansión de perspectivas plurilingües/dialectales que entiendan la diversidad lingüística como un patrimonio y la identidad lingüística como un derecho.

Conclusión

Los datos que se desprenden de nuestro análisis nos llevan a concluir que en la conciencia sociolingüística de los hablantes coexisten en conflicto representaciones de raíz monoglósica junto a otro tipo de representaciones que podríamos llamar críticas del normativismo. Pero no tenemos evidencia de que esas representaciones

críticas se entronquen con una ideología plurilingüe-pluridialectal, que implicaría no sólo el reconocimiento de la diversidad sino su interpretación como un valor social de la comunidad. Esto explica la legitimación que gozan las prácticas de discriminación y su efecto -deseado- de que los sujetos borren sus marcas lingüísticas identitarias. Por otro lado, encontramos algunos indicadores de que ese proceso de borramiento y subsumisión de la identidad lingüística del sujeto a una identidad docente homogénea vinculada a una variedad legitimada puede representar un conflicto de los estudiantes con sus familias, hipótesis que será necesario abordar en otras investigaciones.

Referencias

- Arnoux, E. y Bein, R. (Comps.) (1999). Introducción. Las representaciones del lenguaje. En *Prácticas y representaciones del lenguaje* (pp. 9-15). Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7: 1, pp. 1-24
- Bein, R. (2005). Las lenguas como fetiche. En Panesi, J. y Santos, S. (eds.): *Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Madrid: Ediciones Akal.
- Guber, R. (2011). La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad. En Guber, R., *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, pp. 69-91. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Taboada, M. S. (1999). Exclusión y dependencia lingüística. La política de la Academia Argentina de Letras. En García, R. J.; Genisans, M. T.; Taboada, M. S.; Matiussi, F. y de Mopty, G. *Lenguaje, educación e ideología. Política lingüística en la Argentina y legitimación de la exclusión*. Tucumán: Centro Interdisciplinario de Estudios de Política y Planificación Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras – UNT.
- Taboada, M. S. (2010). *Procesos de autodevaluación lingüístico comunicativa en estudiantes de la Carrera de Letras de la UNT: Impacto de la norma lingüístico académica*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Tucumán. [Inédita]

Taboada, M. S. (2012). Ideologías lingüísticas y lineamientos curriculares en las dictaduras militares argentinas. En *Actas de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán/Sociedad Argentina de Historia de la Educación. [Edición digital, s/p]

Taboada, M. S. y García, R. (2011). Lengua mayoritaria: representatividad, identidad y legitimidad”. En Taboada, M.S. y García R. (eds.), *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad*, 23-44. Tucumán: Centro de Estudios Interdisciplinarios de Política y Planificación Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras – UNT.

Van Dijk, T. (1999). ¿Un estudio lingüístico de la ideología? En G. Parodi (ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor de Luis A. Gómez Macker*, pp. 27-2. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Woolard, K. (2012). Introducción: Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En Schieffelin, B., Woolard, K. & Paul, K. (eds.) *Ideologías Lingüísticas. Práctica y Teoría*, 19-71. Madrid: Catarata.