

#AfrikaansMustFall: protesta estudiantil, redes sociales y política lingüística universitaria en Sudáfrica

#AfrikaansMustFall: student protest, social media and university language policy in South Africa

Antonela Soledad Vaccaro*
Universidad Nacional de Tres de Febrero
ORCID ID: 0000-0002-8159-1345

Recibido: 31/01/2024
Aceptado: 29/04/2024

DOI: 10.20318/cian.2024.8665

Resumen: En este artículo tomamos la protesta estudiantil de 2015 y 2016 #AfrikaansMustFall de las Universidades de Stellenbosch y Pretoria y los debates en torno a la descolonización en educación superior en Sudáfrica para observar la importancia de discutir las políticas lingüísticas en ese nivel educativo. Exploraremos la protesta #AfrikaansMustFall como una acción de gestión de lenguas (Spolsky, 2004) desde su hashtag a través de etnografía digital (Hine, 2004) para rastrear lo sucedido con las protestas estudiantiles y el rol de las redes sociales para la discusión y posterior modificación de la política lingüística universitaria.

Palabras clave: protesta estudiantil, política lingüística, redes sociales, universidades, Sudáfrica.

Summary: In this article, we take the 2015 and 2016 #AfrikaansMustFall student protest at the Universities of Stellenbosch and Pretoria and the debates around decolonization in higher education in South Africa to look at the importance of discussing language policies at that educational level. We will explore the #AfrikaansMustFall protest as an action of language management (Spolsky, 2004) from its hashtag through digital ethnography (Hine, 2004) to trace what happened with the student protests and the role of social networks for the discussion and subsequent modification of the university linguistic policy.

Key words: student protests, language policy, social networks, universities, South Africa.

*asvaccaro@gmail.com

Introducción

El objeto de esta investigación es explorar la protesta estudiantil de 2015 y 2016 *#AfrikaansMustFall* en su relación con las políticas lingüísticas de las Universidades de Stellenbosch y Pretoria y con los debates en torno a la descolonización en educación superior en Sudáfrica. Abordaremos la investigación desde la gestión de lenguas. Para ello, seguimos la descripción de Spolsky (2004, 2009) de las políticas lingüísticas como compuestas por: a) la práctica; b) las ideologías y c) la gestión. Consideramos relevante investigar esta temática por su carácter novedoso ya que no hay, hasta el momento, muchos trabajos que investiguen la protesta *#AfrikaansMustFall* como una acción de gestión de lenguas (Spolsky, 2004). A partir de la etnografía digital (Hine, 2004) estudiamos el hashtag *#AfrikaansMustFall* para rastrear qué sucedió con las protestas estudiantiles y cómo las redes sociales fueron de absoluta relevancia para la modificación de la política lingüística universitaria.

Sobre las protestas estudiantiles universitarias en Sudáfrica 2015/2016

En 9 de marzo de 2015, los estudiantes de la Universidad de Ciudad del Cabo se manifestaron en busca de la remoción de una estatua de Cecil Rhodes del campus de dicha Universidad ya que muchos estudiantes consideraban la presencia de esa estatua como un símbolo de violencia que remite al colonialismo y también al apartheid. Cecil Rhodes cuya estatua se encuentra allí por haber sido quien donó los terrenos a la Universidad en 1918 fue una gran figura colonial. Para el reclamo en contra de la permanencia de la estatua se utilizó el hashtag *#RhodesMustFall* (RMF) y casi un mes después del comienzo de la protesta, la estatua fue removida. Luescher et al. (2017) sugieren que el éxito de RMF llevó a otros estudiantes del país a cuestionar sus respectivas universidades y qué debería caer en ellas.

RMF dió inicio a otras protestas. *#FeesMustFall* (FMF) fue una protesta que surgió el 4 de octubre de 2015 en contra del aumento en los aranceles universitarios en todo el país. Debido a ese reclamo y a la violencia que escalaba, Jacob Zuma, el presidente de Sudáfrica de ese entonces, decidió congelar los aranceles durante 2016. A principios de 2016, también hubo una protesta sobre la precarización que se sufría en los campus universitarios que fue conocida como *#Shackville*¹. Los años 2015 y 2016 fueron escenarios

¹ Protesta que tuvo lugar en el Campus de la Universidad de Ciudad del Cabo en 2016. Los

de reclamos que tenían raíces en protestas de décadas anteriores. Sin embargo, no habían sucedido instancias de protestas organizadas desde hacía largos años. Gracias a lo conseguido a partir de RMF, FMF y a la organización estudiantil que se logró surgió otro reclamo sobre un aspecto que es central si de transformar las universidades se trata y que siempre fue problemático (Luescher, et al, 2017). Este reclamo fue lingüístico, un grupo numeroso de estudiantes solicitó que el afrikáans deje de ser el medio de instrucción en varias universidades. Este trabajo tomará las universidades de Stellenbosch y Pretoria ya que fueron las instituciones que modificaron sus políticas lingüísticas por los reclamos y porque tienen como característica común su origen afrikáner. Este reclamo también tuvo hashtags: *#AfrikaansMustFall* (AMF) en general, *#OpenStellenbosch* (OS) particularmente en la Universidad de Stellenbosch y *#UPrising* (UP) en la Universidad de Pretoria. A diferencia de las otras protestas, AMF, OS y UP tuvieron su contra protesta de la mano de quienes defendieron el afrikáans y generaron su propio movimiento a través de organizaciones civiles y estudiantiles. Ellos usaron los hashtags *#AfrikaansSalBly* (el afrikáans debe permanecer) y *#IAmStellenbosch* para visibilizar su punto de vista frente al conflicto.

El afrikáans como conflicto

Para comprender el rechazo al afrikáans como medio de instrucción en las Universidades de Pretoria y Stellenbosch es preciso dar cuenta brevemente de la historia de esta lengua.

Van der Waal (2012) escribe sobre la historia del origen del afrikáans desde una perspectiva purista ya que desestima el contacto entre lenguas y lo conecta con la ideología del purismo étnico. Con respecto a esto, Kriel (2006) sostiene que la defensa de una teoría purista del origen del afrikáans y en contra de las mixturas va más allá de la lengua. La negación ante la mixtura y el contacto entre pueblos parece seguir vigente en la ideología afrikáner. Mkhize (2018) comenta que la variedad de afrikáans que fue estandarizada es la hablada por la minoría blanca dominante. En consecuencia, no representa a la mayoría negra que habla otras variedades y sí representa una ideología purista. La variedad estándar del afrikáans sirvió como sinónimo de nacionalismo y para estigmatizar otras variedades (Engelbrecht,

estudiantes montaron casas de estilo precario a modo de protesta por la falta de alojamiento para estudiantes. (Makhubu, 2020)

2017). La “raza” fue motivo divisorio hacia adentro y hacia fuera del movimiento afrikáner, hacia adentro ya que distinguían entre quienes eran Blancos y Negros y hacia afuera por estar en contra de la hegemonía de inglés (Roberge, 1990; van der Waal, 2012). Cooper (2018) llama a esa división una ‘jerarquía lingüística racial’ (p. 38). La lengua fue, y aún es, usada como instrumento de lucha ante la pérdida de poder, control y de la imposición del inglés (Webb, 2010)

Roberge (1990) menciona el rol de la religión en la construcción identitaria de los afrikáners como pueblo elegido y superior. Kriel (2006) conecta los ideales de los movimientos lingüísticos afrikáners con el nacionalismo afrikáner, otorgando a la lengua un rol importante y político en el sentido partidario. La autora sostiene que el activismo lingüístico afrikáner no aboga por el multilingüismo o derechos lingüísticos inclusivos, sino por mantener sus propios privilegios. El activismo afrikáner cree que debilitar su lengua contribuye a continuar perdiendo poder político y económico. Kriel (2006) explica que para los pensadores afrikáners la lengua sustituye la pérdida del Estado luego de la caída del *apartheid* y plantea a la lengua como su nuevo territorio.

Durante el régimen del *apartheid* en Sudáfrica el monolingüismo afrikáner servía para separar y crear desigualdad (Mkhize, 2018) ya que se logró instalar al afrikáans como lengua de estado, instrucción y ciencia en pocos años en detrimento de lenguas indígenas y a favor de una minoría blanca. Giliomee (2004) menciona en su trabajo que luego de 1948, es decir luego del ascenso al poder del partido político afrikáner, la asignación de muchos puestos laborales dependía del manejo del afrikáans estándar que poseían los candidatos. Es por esto que la conexión entre el afrikáans y la promoción de la desigualdad y segregación es directa (Nash, 2000). En relación a esto, el autor expone cómo durante los años 80 se buscó revertir esta imagen purista y segregacionista del afrikáans a partir de intentar instalarla como lengua de negociación entre partidos políticos antagónicos hacia el fin del régimen. Sin embargo, a pesar de estos intentos, el afrikáans sigue siendo asociado directamente a la ideología afrikáner que engendró el *apartheid* y lo institucionalizó (Thompson, 2000).

El afrikáans y la educación superior

Mwaniki (2018) comenta que el caso del afrikáans y la elevación de estatus a lengua oficial en cuestión de décadas es casi único, solo es equiparable a otras lenguas como el hebreo y el bahasa de Indonesia. Lo que todas estas lenguas

tienen en común es que su ascenso se dio durante gobiernos que no fueron del todo democráticos. En el caso de Sudáfrica, el estatus del afrikáans sufrió cambios drásticos y favorables para la comunidad afrikáner, no así para todos sus hablantes, durante el *apartheid*. Esos cambios se dieron debido a que se impulsó el uso del afrikáans en todos los dominios de la vida, el educativo incluido.

La Ley de Educación Bantú de 1953 define a los bantúes como a “cualquier persona que es o es aceptada como miembro de una raza aborigen o tribu de África” (mi traducción). Ndlovu-Gatsheni (2016) afirma que: “La educación bantú era un instrumento colonial usado para producir un pueblo cuyo mero fin era «abastecer a los blancos» con la provisión de mano de obra barata.” (p. 212). Prah (2008) describe al resultado de estas divisiones en el sistema educativo como la “estupidificación de los niños africanos” (p. 9) y que como consecuencia de este sistema paralelo los hablantes de lenguas indígenas se convirtieron en simplemente mano de obra para la producción y en consumidores.

Años más tarde, otra ley estableció la segregación en las universidades prohibiendo que los Negros sean admitidos en instituciones destinadas para Blancos a menos que tengan un permiso oficial. Además, se dispuso que se crearían establecimientos para los diferentes grupos étnicos. La segregación también fue lingüística ya que las universidades que eran para blancos usaron el afrikáans como medio de instrucción o en su defecto el inglés, a partir de estas políticas se aseguraban que el ingreso sea doblemente restricto. Mkhize (2018) argumenta que las universidades destinadas para Negros, a su modo, también contribuyeron a la segregación lingüística y que esas instituciones estaban manejadas por afrikáners blancos que promovían la tribalización etnolingüística y desalentaban cualquier discurso crítico. Con respecto a esto, Heleta (2016) sostiene que las universidades cuyo medio de instrucción era el inglés también cumplieron su parte en los procesos de segregación ya que compartían el ideal de blancura y solían ser manejadas por afrikáners que imponían sus ideas.

Para Mwaniki (2018), la lengua ocupó y ocupa un lugar central con respecto a la justicia social en Sudáfrica, el autor lo sostiene a partir de exponer que la lengua fue, y aún continúa siendo, un factor determinante en el acceso a la educación superior. A pesar de que luego de 1994 nueve lenguas indígenas fueron oficializadas en la Constitución, el panorama lingüístico en las universidades no fluctuó demasiado y es por eso que las protestas en torno al *#AfrikaansMustFall* fueron pertinentes. Si bien ninguna universidad hacía uso del afrikáans como única lengua de enseñanza, sí se le daba mayor importancia y la segunda lengua usada, el inglés, no ocupaba el mismo lugar ni en las aulas ni en los espacios comunes como los *campus*. Algunas univer-

sidades tenían sistemas de traducción al inglés, que muchos consideraban deficientes; otras permitían que los docentes impartieran sus clases en ambas lenguas y dependiendo de la cantidad de alumnos que prefieran una u otra. Plessis (2006) y Mwakini (2018) observan críticamente la decisión de estas universidades históricamente afrikáners en no promover el bilingüismo sino favorecer un modelo en que hay doble monolingüismo en el que el afrikáans sale beneficiado. Los autores creen que eso tiene que ver con el interés de la comunidad afrikáner en preservar su lengua y no en generar políticas de bilingüismo en Educación Superior. Con respecto al bilingüismo, Prah (2008) sostiene que ser bilingüe en África está directamente asociado a hablar alguna lengua colonial y que dichas lenguas son una suerte de cordón umbilical con la perpetuación de la cultura neocolonial.

Metodología

Según Airoidi (2018), en los últimos veinte años alrededor de la mitad de la población mundial consiguió conexión a internet. Eso junto con la popularidad de los *smartphones* y la ubicuidad de las redes sociales contribuyeron a que la experiencia en la web sea interactiva, convirtiéndose así lo digital en real. Caliandro (2017) propone entender a internet, y todo lo que ofrece, no sólo como objeto de estudio sino como fuente para estudiar la sociedad contemporánea. Todo esto propicia a la existencia de metodologías que indaguen en este nuevo espacio.

La etnografía digital (Hine, 2004) debe ser entendida como una metodología más y no como inferior a la etnografía tradicional, aunque se adaptaron conceptos clásicos de esta última como categorías y técnicas de análisis a lo digital (Caliandro, 2017). En ambas hay ventajas y desventajas a la hora de implementarlas. La mayor ventaja es la ampliación de posibilidades de campos a explorar debido a que las distancias se acortan gracias a internet.

Es necesario abandonar la creencia de que, por ser obtenido de Internet, más específicamente de redes sociales como en el caso de esta investigación, el corpus tiene menos validez. Internet y las redes sociales deben ser entendidos como espacios de actividad política y como una arista más de la vida social en la actualidad, especialmente en épocas en las muchas actividades han mutado al campo virtual probablemente de forma permanente. Por último, es esencial revisar la ética relacionada a la investigación en redes ya que allí se exponen datos de personas y estos deben ser manipulados con el mismo cuidado en lo *online* que en lo *offline*. Esto será desarrollado más adelante.

Según Kelly-Holmes (2015) la *Web* es un espacio de interacción y también un repositorio de textos, imágenes y videos. Grillo (2019) complementa esta idea entendiendo a la *Web* como un espacio de enunciación de políticas de identidad de activistas, y también entendiendo que el espacio virtual no es un lugar aparte del real pero que sí tiene sus lógicas propias que pueden diferir de aquellas que son *offline*. Christine Hine, una de las precursoras de la etnografía digital, sostiene que el agente de cambio no es internet en sí mismo sino sus usos y la construcción de sentido que allí se da, por eso la autora sugiere la etnografía para estudiar lo que sucede en espacios virtuales.

Se realizó etnografía en redes sociales a partir del rastreo de *hashtags* (*#AfrikaansMustFall* y *#OpenStellies*) para reconstruir las ideologías lingüísticas de los diferentes actores a partir de los *posteos* que acompañen esos *hashtags*. Se buscaron *tweets* en X (antes llamada Twitter) y *posteos* en Facebook que dieran cuenta de diferentes posturas que hayan sido realizados durante el período de protesta, es decir 2015- 2016. Utilizando los motores de búsqueda de ambas plataformas pudimos encontrar gran cantidad y variedad de *posteos* con los *hashtags* introducidos. En X específicamente se utilizaron filtros de búsqueda que aceleran el proceso de recolección de datos porque permiten establecer límites de fechas y palabras específicas. Además de buscar los *hashtags* antes mencionados, se buscaron los relacionados a otras protestas que sucedieron cerca de la misma fecha. Una primera manera de recortar el corpus fue prestando atención a la fecha de las publicaciones ya que en especial *#AfrikaansMustFall* sigue siendo utilizado en *posteos* actuales, luego se buscó que guarden relación con la investigación y que el # no haya sido utilizado con fines publicitarios o de otra índole. Se realizaron capturas de pantalla y se las ordenó numéricamente, especificando # utilizado y plataforma para su posterior análisis.

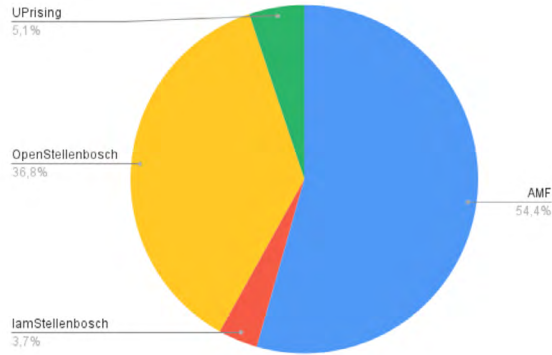
La selección de las capturas utilizadas en este corpus fue sistemática. Se buscaron diferentes puntos de vista sobre las lenguas en cuestión y se señalaron palabras claves que eran repetidas. Utilizamos aquellas capturas de *posteos* que condensan o son representativas de esas ideas o palabras claves.

Realizamos 89 capturas de pantalla que contienen en total 136 *posteos* y comentarios. En esos *posteos* la distribución de uso de *hashtags* (*#AfrikaansMustFall*, *#OpenStellenbosch*, *#Uprising*, *#IamStellenbosch*). Figura 1.

El *hashtag* más popular fue el *#AfrikaansMustFall* dado que fue el lema de la protesta.

Con respecto a las capturas de pantalla realizadas en redes sociales, las imprimimos y utilizamos una codificación de tipo manual con colores y con palabras claves para poder agrupar las ideas y conceptos que allí surgían.

Figura 1. Hashtags utilizados.



Las clasificamos según: a) postura respecto a la protesta, b) caracterizaciones sobre afrikáans, c) caracterizaciones sobre inglés, c) caracterizaciones sobre alguna de las lenguas indígenas.

El hashtag como campo

El *hashtag*, en este caso #AfrikaansMustFall, fue el campo de investigación siguiendo a Bonilla & Rosa (2015) quienes proponen pensar los *hashtags* como campo ya que los piensa como un espacio público. La función de los *hashtags* en redes sociales es la de guardar, indexar y dar marco a comentarios que realizan los usuarios de redes sociales (Zappavigna, 2015). Por lo que la exploración de dicho *hashtag* nos permitió revivir declaraciones e interacciones de usuarios involucrados en la protesta en aquel momento para entender su conexión con la gestión de la política lingüística universitaria. Sharma (2013) habla de comunidades de *hashtag* que se crean no solo entre quienes se siguen en las redes sino entre quienes comparten espacios como grupos, comentarios a *posteos* de medios u otras personas. Caliandro (2017) difiere de esta descripción argumentando que hay gran variedad de procesos de comunicación e interacción en las redes y propone dos conceptos alternativos al de comunidad ya que lo considera demasiado denso para describir las relaciones en internet. El autor propone el concepto de *crowd* (multitud) para describir usuarios que convergen en las redes a través de un *hashtag*, que tienen un objetivo común y que involucra cierta afectividad sobre el tema. Un ejemplo podría ser saludar a una celebridad por su cumpleaños o festejar el campeonato de algún equipo de fútbol. Por

otro lado, propone el concepto de *public* (público) que se diferencia del de *crowd* para utilizar un *hashtag* que engloba opiniones diferentes dentro del mismo espacio.

Con respecto a las ventajas y desventajas del *hashtag* como campo, Bonilla & Rosa (2015) mencionan que una de las ventajas de las redes sociales es la sensación de participación, aunque no se comparta la locación geográfica ni el tiempo con los hechos observados. Los autores sostienen que las redes permiten un espacio y un tiempo público. Sin embargo, los mismos autores advierten que una dificultad respecto de estudiar un *hashtag* es que resulta complejo saber el contexto de lo enunciado a través de este. Para sortear esa desventaja, Caliandro (2017) propone mirar los usos que hacen los diferentes actores del *hashtag*, más que el *hashtag* en sí. El autor lo dice en relación a que el mismo *hashtag* se puede utilizar con fines diversos y desde ideologías opuestas.

Redes sociales y protestas estudiantiles

Nomvete & Mashayamombe (2019) agrupan los reclamos estudiantiles bajo el término “*fallisms*” (p. 2) ya que la mayoría de reclamos tiene la palabra *fall* en su *hashtag*: #RhodesMustFall, #FeesMustFall, #AfrikaansMustFall. Todas las protestas fueron masivas y populares debido a su aparición en redes sociales como *Facebook* y *X*.

Bosch (2017) sostiene que las redes facilitaron la participación en la protesta ya que estas aumentaron las oportunidades de involucrarse en la acción colectiva. *X* se convirtió en un espacio que dio lugar a voces que los medios tradicionales suelen ignorar (Bonilla & Rosa, 2015). Dlamini et al. (2018) remarcan que los protestantes no necesitaron de los medios tradicionales para hacer masiva su propuesta y que eso los benefició ya que en esos medios muchas veces la representación de los hechos está sesgada. Bosch (2017) y Luescher y Klemenčič (2016) comentan que las redes no solo sirvieron para dar a conocer los reclamos, sino que fueron espacios de representación, discusión y debate no solo entre miembros de un mismo grupo sino con quienes eran parte de grupos opositores. Es por eso que Bosch (2017) considera que las conversaciones alrededor de los *hashtags* pueden ser vistas como un proyecto colectivo de resistencia.

Nomvete & Mashayamombe (2019), Bergin (2018), Luescher & Klemenčič (2016), Luescher et al. (2017) y Wilson & Alebeek (2017) mencionan de manera escueta reclamos lingüísticos en diferentes universidades (#*OpenStellies* y el caso de la Universidad de Free State) que se manifestaron

bajo diferentes lemas, aunque con el mismo objetivo: discontinuar el uso del afrikáans como medio de instrucción a favor del uso del inglés. Solo Nomvete & Mashayamombe (2019) hacen mención explícita al *#AfrikaansMustFall* y lo hacen englobándolo dentro de las otras demandas estudiantiles, sin darle demasiada entidad. Mkhize (2018) sostiene que, de no ser por casos puntuales, como los de las universidades de Pretoria y Stellenbosch, los reclamos en materia de política lingüística en las universidades no se dan con frecuencia.

#AfrikaansMustFall como gestión de lenguas

Las definiciones de gestión de lenguas de Spolsky (2004, 2009) y Bonacina-Pugh (2012) nos permiten pensar la protesta *#AMF* como una acción de gestión de lenguas dado que fue una intervención por parte de un sector de la sociedad para modificar una política lingüística existente. En la protesta diferentes organizaciones de estudiantes universitarios pertenecientes a cada una de las dos instituciones educativas listaron en documentos propuestas explícitas de cambio. A estas propuestas las podemos analizar como políticas lingüísticas “declaradas” siguiendo la clasificación de Shohamy (2006) o como texto si seguimos lo planteado por Bonacina-Pugh citando a Bell (1993).

Ahora bien, la protesta *#AMF* no estuvo solo compuesta por propuestas en los documentos de las organizaciones estudiantiles. Las discusiones, intercambios y debates también formaron parte de la protesta y fueron centrales. Algunas de esas discusiones, intercambios y debates quedaron registradas en redes sociales como *Facebook* y *Twitter* acompañando el uso de *hashtags* como *#AfrikaansMustFall*, *#OpenStellies* y *#AfrikaansSal-Bly*, entre otros que no tuvieron el impacto viral de los anteriores. Además, al mismo tiempo que la protesta, circuló un documental llamado *Luister*² (“escuchar” en afrikáans) en el que se presentaron experiencias personales de estudiantes de la Universidad de Stellenbosch. Ese documental fue subido a la plataforma *YouTube* y contribuyó a la discusión visibilizando los problemas de los estudiantes en primera persona.

En los discursos realizados en las redes sociales se manifiestan ideas que son repetidas, recurrentes, “ya-dichos” (Rizzo, 2011). En este trabajo prestaremos especial atención a los “ya-dichos” que nos servirán para identificar ideologías dado que el *hashtag* *#AfrikaansMustFall* fue un espacio en el cual los usuarios de redes sociales pudieron dar su opinión sobre la disputa.

² https://www.youtube.com/watch?v=sF3rTBQTQk4&t=186s&ab_channel=DanCorder

Si bien en los intercambios y debates en redes enmarcados por los diferentes *hashtags* no se formularon leyes o cláusulas en una reglamentación, estos también formaron parte de la intervención, de la gestión de lenguas. Esto es así dado que se encuentran presentes dos componentes que Spolsky cree que son base de la gestión de lenguas: a) fue posible identificar actores y b) se expresan ideologías o creencias. Además, los documentos de propuestas se basaron en los reclamos y en los intercambios de experiencias en redes sociales.

El lema usado en el *hashtag* hasta podría ser considerado por sí solo como una acción de gestión de lenguas. En tan solo una frase de tres palabras se evidencia la demanda de parte de las organizaciones estudiantiles. Por supuesto, el *hashtag* deja lugar a preguntas como: en caso de que el afrikáans caiga, ¿qué lengua debería subir? Y ¿cómo sucederían esos cambios? Las respuestas a esos interrogantes buscaron ser explicitadas en los documentos de propuestas que redactó cada organización. Volviendo al lema de la protesta, la frase elegida tiene mucha fuerza dado que contiene huellas de construcciones anteriores (Maldidier, 1992), huellas de las protestas *#RMF* y *#FMF*, pero también de las que sucedieron durante la década del 70 como el Levantamiento de Soweto. Podríamos decir entonces que *#AfrikaansMustFall* contiene huellas de la historia de Sudáfrica con el *apartheid* y con el rol y uso del afrikáans durante ese periodo. *#AfrikaansMustFall* activa la memoria colectiva de traumas culturales (Alexander, 2004), es decir, huellas indelebles que marcan la memoria social y cambian la identidad de un grupo de manera irrevocable. Esto nos lleva a pensar que pudo haber sido por eso que el reclamo tuvo potencia, no solo por el contexto inmediato sino por la evocación a un pasado en el que la lucha estudiantil contribuyó a cambiar el curso de la historia.

Por todo lo expuesto anteriormente creemos que la protesta *#AfrikaansMustFall* fue un modelo de gestión de lenguas en la que los estudiantes de ambas universidades generaron documentos de propuestas específicas para cambiar el modelo de gestión que estaba en uso. En cada modelo (el vigente y el promovido por el *hashtag*) participaron actores que responden a diferentes lógicas y que, a su vez, expresan diferentes ideologías lingüísticas. A continuación, describiremos los dos modelos de gestión de lenguas encontrados en nuestro trabajo de campo digital.

Discursos en torno al *#AfrikaansMustFall*

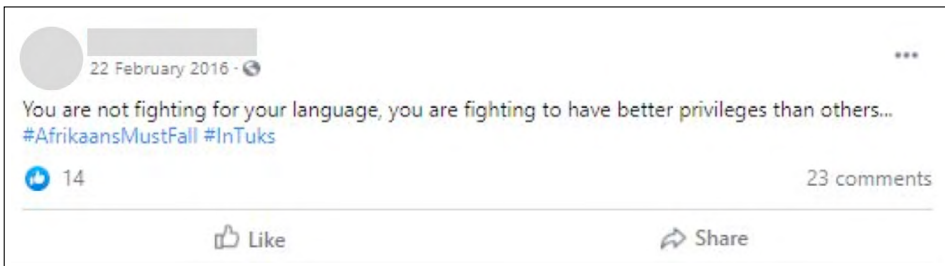
El *hashtag* *#AfrikaansMustFall* alojó todo tipo de visiones sobre la protesta y estuvo acompañado por otros *hashtags* que permitían ampliar la discusión.

Figura 1. Inglés como lengua de unión.



En este comentario, podemos observar la división (*divide*) existente que se percibe en las universidades y cómo se percibe al inglés como lengua de unidad. La parte final del comentario refiere a que si se cambiase el *hashtag* usado se ganaría más apoyo. El problema con una propuesta así es el borramiento o corrimiento del eje de la protesta. La protesta tiene una clara inclinación a favor del inglés, pero mucho más clara es la postura en contra del afrikáans. De modificar el *hashtag* se desdibuja u oculta qué problemáticas hay alrededor del afrikáans y de la cultura afrikaner en el contexto particular de Sudáfrica. Como mencionamos anteriormente, el *#Afrikaans-MustFall* por sí solo es un modelo de gestión, no tendría el mismo impacto con *#LetsUniteInEnglish* en principio por la diferencia de volición entre *must* y *let's*. El primero es obligación y el segundo es una sugerencia o invitación. Por otro lado, el *#AfrikaansMustFall* está enmarcado en los otros *fallisms* y activa la memoria de reclamos pasados.

Figura 2. Afrikáans.



Este posteo conecta explícitamente al afrikáans con los privilegios y le otorga al uso de esa lengua el rol instrumental de mantener otros privilegios. Para este ciberusuario, la caída de esa lengua es una suerte de excusa necesaria para hacer caer lo que viene asociado con ella, que como se puede observar en el cuadro tiene que ver con el *apartheid*, la opresión y la segregación.

Otros posteos dejan ver que hay quienes entienden al afrikáans como una lengua propia de África que, por lo tanto, tiene un valor patrimonial y

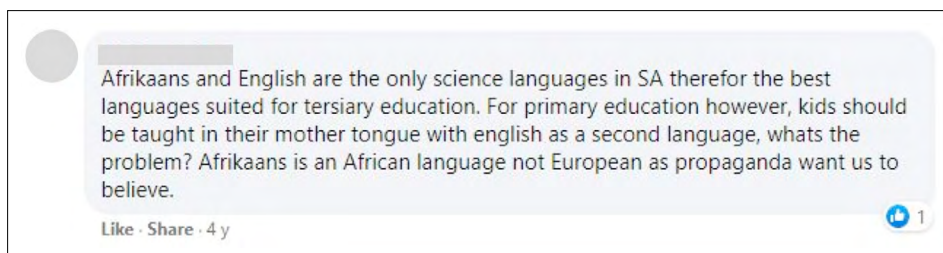
Figura 3. A favor del afrikáans.



que contribuye al desarrollo económico de la nación. El afrikáans desde sus orígenes aportó a la lucha contra la anglicación en el territorio sudafricano. Desde esta perspectiva, el inglés es la lengua colonial y opresora que funciona como barrera de acceso a las universidades.

En este tuit (Figura 3) podemos observar varias cuestiones. En primer lugar, la idea de desarrollo como argumento para apoyar al afrikáans y, en segundo lugar, conectado a lo anterior, quién desarrolló al afrikáans también merece ser destacado. En la mención al pueblo Afrikáner podemos inferir el sentimiento de orgullo que conlleva y el reconocimiento a la labor de “desarrollar” la lengua en lengua académica, que le asigna valor, estatus y hasta pertenencia. Por último, el uso de *yours* denota otredad y división entre hablantes de las lenguas y, además, esconde la idea de que las lenguas no son académicas dado que sus hablantes que no han realizado acciones en pos de ese objetivo y no porque fueron sistemáticamente minorizadas.

Figura 4. Afrikáans e inglés como lenguas de ciencia.



En ese comentario de Facebook, que es parte de un intercambio sobre la protesta #AMF, observamos como el inglés y el afrikáans son consideradas las únicas lenguas de ciencia y las *mejores* para la educación terciaria. A la luz de lo encontrado en nuestro corpus, esta idea es compartida por la mayoría de los actores de ambos modelos de gestión de lenguas. Sobre la última parte del comentario es preciso destacar la idea de “no europeo” para caracterizar al afrikáans.

Algo que vale remarcar de este comentario es que propone como lengua de enseñanza a la lengua madre (no queda claro si se refiere a cualquiera de las 11 lenguas oficiales o solo al afrikáans) y al inglés como segunda lengua en la educación la primaria y para educación en nivel terciario solo inglés y afrikáans. No obstante, no se mencionan –tal vez por desconocimiento o por las limitaciones propias del medio en el que se postea la idea– los problemas de acceso a la educación que una política educativa y lingüística de esas características conlleva. De hecho, su propuesta es bastante similar a lo llevado a cabo durante el *apartheid* que deriva en los reclamos de 2015 y 2016.

Las ideologías lingüísticas alrededor de la disputa entre el inglés y el afrikáans son recursivas en la disputa entre el afrikáans y el afrikaaps (variedad considerada no estándar del afrikáans) y entre el afrikáans y las lenguas indígenas. Rosa y Flores (2017), desde la perspectiva raciolingüística, exponen la articulación de distinciones coloniales (europeos vs no europeos y, por extensión, blancos vs no blancos) con la caracterización de las lenguas. Si pensamos en el inglés y el afrikáans, ambas lenguas pueden ser consideradas europeas, aunque una más que otra dado que el inglés no tiene asociación con ningún pueblo originario de Sudáfrica. Ahora bien, si pensamos el afrikáans y el afrikaaps o el afrikáans y las lenguas indígenas, en ese caso se tiende a revertir la lógica anterior y el afrikáans estándar podría ser considerado europeo y, por ende, blanco y desarrollado en contraposición del afrikaaps o las lenguas indígenas.

La organización *Open Stellenbosch* en uno de sus comunicados hace hincapié en la necesidad de reconocer al afrikaaps como “dialecto” del afrikáans y establece una conexión entre el afrikáans estándar y el nacionalismo afrikáner. En ese mismo comunicado se recupera el relato de un estudiante hablante de afrikaaps que dice: “*I felt so alienated and ignorant that it felt I was being taught in a European language*”³. En este testimonio podemos ver la recursividad (Irvine y Gal, 2000) de cómo frente al afrikaaps el afrikáans es más europeo que frente al inglés. El estudiante concluye diciendo: “*the Afrikaans they speak was never your Afrikaans*”⁴. A partir del uso de los pronombres (*they-your*) podemos observar el sentimiento de exclusión percibido en torno al uso del afrikáans estándar. Con respecto al ser instruido en una lengua europea, ahí hay una contradicción hacia cómo se entiende al inglés dado que es una lengua europea originalmente. Aquí po-

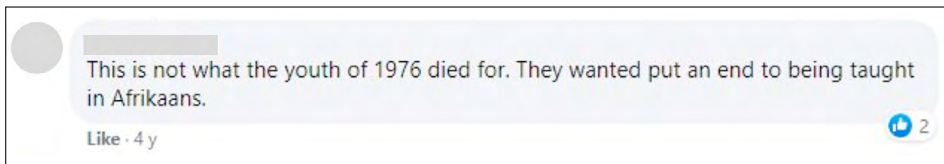
³ “Me sentí tan alienado e ignorante que sentí que me estaban enseñando en una lengua europea”

⁴ “El afrikáans que ellos hablan no es nunca tu afrikáans”.

demos ver que, aunque se discuta el origen de las lenguas, la problemática está centrada en los roles que ocuparon durante el *apartheid*.

Por otro lado, en los fragmentos observamos que también hay cierta elisión ideológica (Irvine y Gal, 2000), es decir, una simplificación que invisibiliza el pasado colonial del inglés como veremos más adelante. Quienes proponen a esta lengua como lengua de instrucción si bien asumen su pasado colonial, lo mitigan. Esto es algo propio del contexto sudafricano dado que el inglés fue la lengua que durante el *apartheid* fue utilizada para disputar espacios de poder al afrikáans. En el Levantamiento de Soweto de 1976, miles de estudiantes protestaron contra la imposición del afrikáans como medio de instrucción en las escuelas. De hecho, esa protesta es mencionada como antecedente de #AMF:

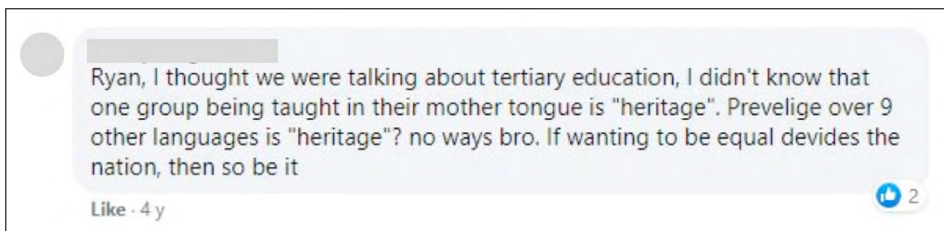
Figura 5. Juventud del 76.



La evocación de la “Juventud de 1976” que participó y murió durante Levantamiento de Soweto es utilizada para validar los reclamos y para reactivar en la memoria colectiva ideas asociadas con la lucha contra el *apartheid*. También podemos pensar que es usada como ejemplo de lucha.

En la captura de pantalla aquí presentada podemos observar la conexión directa y crítica entre la noción de lengua madre y *heritage* como argumento para defender el modelo de gestión de lenguas existente.

Figura 6. Afrikáans como lengua madre.



Esta conexión deja entrever el valor histórico que se le atribuye al afrikáans como parte de un ideal de nación afrikáner. La asociación del afrikáans con cultura, orgullo y herencia es la contracara de la percepción de esa lengua como una lengua de privilegio.

Creemos que es preciso detenerse en la elisión ideológica (Irvine y Gal, 2000) de la carga histórica que tiene el concepto de “lengua madre” con respecto al afrikáans en Sudáfrica. Bajo el argumento de que aprender en la lengua madre es beneficioso para los estudiantes, durante el *apartheid*, se llevaron a cabo prácticas de segregación en el ámbito educativo. Sin embargo, es menester problematizar este concepto y criticarlo a partir de entender que en un contexto multilingüe como lo es Sudáfrica la lengua madre no debe ser concebida como algo estático y, como propone Skutnabb-Kangas (1984), el multilingüismo (o las prácticas multilingües) puede ser la lengua madre de la población.

Mesthrie (2009) remarca que *moedertaalonserwys* es la ideología o dogma religioso que legitimó el uso de las “lenguas madres” para dividir a la población. Durante el *apartheid* en el marco de la Ley de Educación Bantú de 1953, bajo el argumento de aprender en “lengua madre” las lenguas indígenas fueron utilizadas para una brecha en el acceso y permanencia a los niveles secundarios y terciario dado que en ellos no había instrucción en lenguas indígenas como sí en los niveles anteriores. Esta política de división es invisibilizada en el discurso de la lengua madre como defensa.

Con respecto a los argumentos dados para defender uno u otro modelo de gestión de lenguas, Le Cordeur (2017) realizó una investigación sobre el debate en torno al afrikáans como lengua de instrucción en universidades. El autor enumera las universidades que usaban el afrikáans como medio de instrucción y luego modificaron ese aspecto. También lista los argumentos que se utilizan para defender al afrikáans y para defender al inglés. Le Cordeur culmina su trabajo con la recomendación de implementar una política lingüística multilingüe ya que sostiene que: “el objetivo debería ser crear universidades cuya identidad y cultura institucional no sea ni blanca, ni negra sino sudafricanas” (p.17. Traducción propia).

El listado de argumentos que el autor presenta para dar cuenta de por qué el afrikáans debería permanecer en las instituciones de educación superior o por qué el inglés es, a la luz del corpus de este trabajo, incompleto. Similar a esta investigación, Le Cordeur identifica dos lenguas en disputa.

Por un lado, Le Cordeur afirma que hay tres argumentos por los que el afrikáans podría continuar siendo usado como lengua de instrucción: a) el aspecto legal, dado que la Constitución de Sudáfrica permite que los ciudadanos reciban educación en cualquiera de las lenguas oficiales, b) la razón pedagógica en la que cita a otros autores que defienden la idea de que los procesos de aprendizaje se dan de mejor manera si se enseñan en la lengua de los estudiantes y c) la preferencia de los estudiantes.

Por otro lado, los motivos por los que el inglés debería ser más usado en las universidades son: a) la hegemonía del inglés como lengua del mundo, b) el argumento de que una universidad exclusivamente en afrikáans es ilegal, c) el argumento moral a través del cual se le exige a la Universidad de Stellenbosch que su política lingüística haga las veces de acción afirmativa y d) la acusación hacia el afrikáans de ser una herramienta de exclusión.

En primer lugar, hay elisión ideológica (Irvine y Gal, 2000) de factores históricos, sociales y socioeconómicos en la lista de argumentos. Cuando Le Cordeur, citando a De Stadler (2015), sostiene que “80% de los estudiantes [de la US] indicaron que estaban a favor de la continuación del afrikáans como lengua universitaria” no indaga en los motivos de esa defensa. No los conecta con los elementos que fueron mencionados en esta tesis como por ejemplo la cultura, el orgullo y la herencia. Es menester señalar el faltante de estos motivos porque son esos mismos motivos los que contribuyen a entender el por qué el inglés surge como la opción “neutra”. En nuestro corpus, en los *hashtags*, se pueden encontrar discursos que describen la cultura afrikáner y lo que ella conlleva como expulsiva. Es necesario poner a las lenguas en contexto para entender qué es lo que se defiende más allá de la lengua y por qué un grupo significativo de estudiantes militaron en su contra. Omitir eso de un análisis ubica a esos reclamos en una posición inferior y los hace parecer infundados.

Figura 7. Afrikáans y privilegios.



Estos dos *posteos* relacionan de manera explícita la relación entre el afrikáans, los privilegios de Blancos y prácticas de exclusión y marginalización. Son estas caracterizaciones negativas las que contribuyen a que el inglés, por oposición, sea asociado a ser inclusivo.

En los listados de argumentos en *Le Cordeur* (2017) tampoco hay mención al *apartheid*, sus lógicas o su legado. Dejar esa parte tan importante de la historia sudafricana por fuera del debate lingüístico es no poner en diálogo los hechos actuales con el pasado reciente y no tan reciente. Los argumentos presentados por el autor parecen estar descontextualizados y, en algún punto, desestimando el argumento central por el cual la lucha es contra el afrikáans más que a favor del inglés. Si bien el *#AMF* exige al inglés como lengua de instrucción, sin dudas lo central y principal es el reclamo contra las lógicas asociadas al afrikáans estándar.

Figura 8. Afrikáans y segregación.



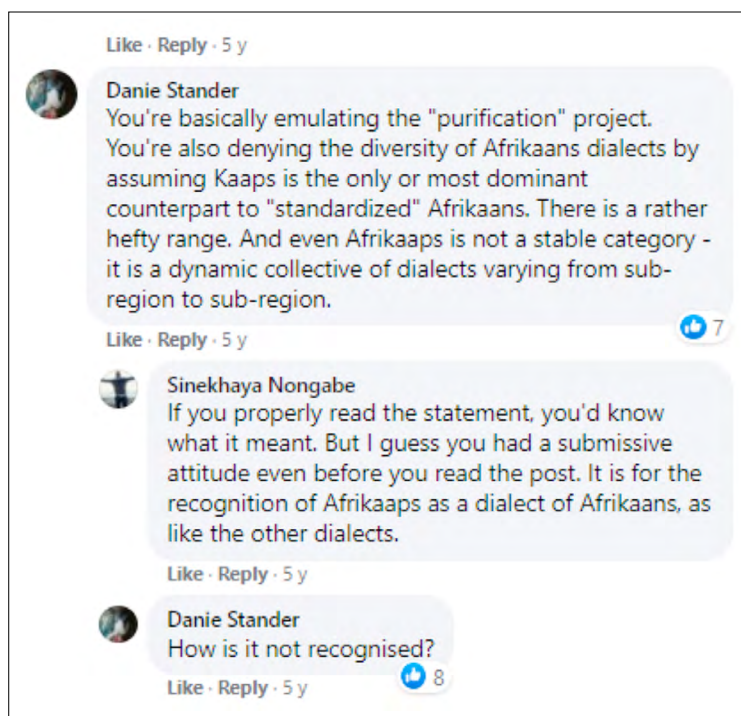
Estos comentarios son una muestra más de la asociación directa entre el afrikáans y la segregación y opresión. En el comentario que se encuentra en el medio del intercambio en la captura de pantalla observamos el intento de esquivar la relación entre raza y lengua por parte del ciberusuario. Esta estrategia es similar a descontextualizar y omitir el pasado. No es posible dar un debate extensivo sobre lenguas en Sudáfrica sin mencionar la centralidad de los conceptos de lengua y raza.

Por último, la argumentación presentada por *Le Cordeur* (2017) debate qué variedad del afrikáans está siendo criticada. En su argumentación se entiende al afrikáans como una lengua homogénea. En la protesta *#AMF*, si bien no fue central en el debate, pudimos obtener algunos discursos que debatían la importancia de reconocer al afrikaaps como variedad del afrikáans.

Para que las políticas a favor del afrikáans sean bien recibidas es importante repensar al afrikáans estándar de manera tal que posea legitimidad, aceptación social y garantice autoridad política de y para todos sus hablantes (Webb, 2010). Esto podría darse si se lograsen admitir más lenguas y diferentes variedades de las lenguas en el sistema educativo.

En la captura de pantalla que aparece a continuación se observa el debate en torno a la disputa interna del afrikáans:

Figura 9. Afrikáans y el estándar.



Es central pensar la lucha contra el afrikáans por parte de los estudiantes como una lucha contra su variedad estándar ya que es esa variedad la que es parte de la identidad nacionalista afrikáner. Webb (2010) menciona que existen tensiones entre los hablantes Blancos y Negros del afrikáans y sus respectivas variedades que rondan en cuestiones de prestigio y movilidad social. Esas tensiones no deben ser ignoradas.

En el intercambio en Facebook se observa la idea de “purificación” con respecto al reconocimiento del afrikaaps como variedad del afrikáans ya que, según el ciberusuario, deja de lado otras variedades del afrikáans. Este

tipo de argumento es relevante dado que el afrikaaps es efectivamente la única variedad que se menciona en los debates de redes sociales. Ahora bien, en el intercambio esa mención a las variedades apunta a desacreditarlas más que defenderlas. Esto es así porque pone al afrikaaps como barrera entre aquellos que hablan otras variedades y al estándar como medio feliz dado que sí podrían comunicarse a través del afrikáans estándar, por lo que termina consolidando la dominación de la variedad estándar por sobre las otras.

Impacto de #AfrikaansMustFall en las Universidades

La Universidad de Stellenbosch y la Universidad de Pretoria modificaron sus políticas lingüísticas oficiales y ambas declararon al inglés como lengua de instrucción oficial de cada universidad.

La nueva política lingüística de la US establece que:

*"Afrikaans and English are SU's languages of learning and teaching. SU supports their academic use through a combination of facilitated learning opportunities for students, including lectures, tutorials and practicals, as well as learning support facilitated by means of information and communication technology (ICT)"*⁵. (artículo 7.1.1 p 4)

En la US, si bien el afrikáans continúa siendo lengua de instrucción, la misión institucional de proteger a dicha lengua ya no se encuentra presente en el documento de política lingüística. Ese fue uno de los cambios más notorios y da cuenta de la intención de un cambio de modelo de gestión tanto por eso como por la inclusión del inglés como lengua de instrucción. La polémica que aún persiste en la política es la implementación de tecnologías de traducción de las clases y materiales que fueron criticadas por varios estudiantes que se sentían en desventaja.

En el caso de UP, la nueva política dictamina que:

*"English is the language of teaching and learning (in lectures, tutorials and assessments) except in cases where the object of study is a language other than English, and in programmes with profession-specific language outcomes, subject to approval by Senate"*⁶. (artículo 4. 1 p 2)

⁵ "Afrikáans e inglés son las lenguas de enseñanza y aprendizaje de la US. La US apoya su uso académico a través de una combinación de oportunidades de aprendizaje facilitadas para los estudiantes, que incluyen conferencias, tutoriales y prácticas, así como apoyo al aprendizaje facilitado por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)."

⁶ "El inglés es el idioma de enseñanza y aprendizaje (en conferencias, tutorías y evalua-

En esta Universidad, el afrikáans fue eliminado como lengua de instrucción para dejar como única lengua al inglés. Aquí podríamos decir que el impacto del #AMF fue mayor. Sin embargo, estos cambios no fueron sencillos. Varios actores que defendían el modelo de gestión de lenguas con afrikáans como lengua de instrucción buscaron que estos cambios sean declarados inconstitucionales a través del Sistema Judicial. *Afriforum* llevó el caso de ambas Universidades a la corte.

Figura 10. *Afriforum* y la Corte.



Este *tweet* de una cadena de noticias sudafricana muestra como *Afriforum* actuó rápidamente para influenciar la permanencia de uso del afrikáans en la US. Esta acción hecha luz sobre los recursos tanto materiales como humanos para poder reclamar por su modelo de gestión no solo en el terreno de redes sociales sino también en la Justicia.

La argumentación de esta organización fue que la Universidad no estaba cumpliendo con la Constitución Nacional ya que esta establece el derecho a recibir educación en cualquiera de las lenguas oficiales.

La Universidad de Stellenbosch también modificó algunas denominaciones con respecto a las lenguas que fueron objeto de crítica. En la versión que estaba vigente cuando surge #AMF, la misión institucional era la de proteger al afrikáans y la proclamaba como lengua “default”. Ahora el documento de política lingüística determina que:

“SU is a national asset, and its students and staff represent most of the language groups in South Africa. Although we acknowledge that all South African languages function as resources for communication, we choose to focus our institutional commitment on the users of Afrikaans, English and isiXhosa, which are the three official languages of the Western Cape Province”⁷ (p 2)

ciones), excepto en los casos en que el objeto de estudio sea un idioma que no sea el inglés, y en programas de estudio con resultados lingüísticos específicos de la profesión, sujeto a la aprobación del Senado.

⁷ “La US es un valor nacional, y sus estudiantes y personal representan a la mayoría de los grupos lingüísticos de Sudáfrica. Si bien reconocemos que todas las lenguas sudafricanas funcionan como recursos para la comunicación, optamos por centrar nuestro compromiso

Esta nueva versión de la política lingüística deja de poner el foco en el afrikáans para mostrar compromiso con todas las lenguas relevantes de la provincia. Una vez más, esto es obra de la influencia que tuvo la protesta #AMF a través de la organización *Open Stellenbosch*.

Comentarios finales

A lo largo de este trabajo hemos buscado demostrar cómo la protesta estudiantil #AfrikaansMustFall tuvo presencia en redes sociales y su impacto en la modificación de la política lingüística universitaria de dos Universidades de Sudáfrica. La exploración del hashtag nos permitió acercarnos en tiempo y espacio a una protesta y a un movimiento estudiantil que marcó una época en Sudáfrica y que tuvo repercusiones en otros continentes.

Por un lado, el hashtag funcionó para poner en agenda el reclamo por la lengua de instrucción y también podemos decir que habilitó un espacio para el intercambio de ideas potenciando así el reclamo. Por eso, el hashtag fue un espacio de organización de la protesta en donde están condensadas las visiones en torno a las lenguas y también visiones más generales sobre las universidades. A través de las capturas de pantalla buscamos mostrar cómo las redes no son ajenas a los conflictos sociales y cómo las redes sociales y lo que allí sucede son un campo de exploración, una ventana para observar a la sociedad. Gracias a los posteos que permanecen en las redes sociales se puede acceder a entender las lógicas que primaron en el debate y qué ideas están vinculadas a la protesta por lo que lo que sucede en redes sociales no solo es un archivo sino también es acción, y en este caso pudimos observar los componentes de la política lingüística: ideologías, práctica (dado que entendemos el lema del hashtag y sus debates como acciones) y gestión.

Por otro lado, nuestro análisis nos permite pensar que es probable que el problema radique en pensar en el afrikáans como una lengua homogénea o a su variedad estándar como única posible dejando por fuera a otras variedades de afrikáans en las Universidades. Por eso creemos que, si se admitiera modificar o adaptar al afrikáans estándar que se busca continuar implementando en las universidades a variedades más populares o no solamente habladas por la población blanca, la lengua no sería tan objetada y podría ser más representativa de más hablantes. Nos aventuramos a entender esto

institucional en los hablantes del afrikáans, el inglés y el isiXhosa, que son las tres lenguas oficiales de la Provincia del Cabo Occidental.”

como un primer paso para luego ampliar la lucha a designar un rol más central a las lenguas indígenas en las universidades y demás instituciones educativas de otros niveles. Hubiera sido una oportunidad significativa poner en discusión el lugar de las lenguas indígenas que, a pesar de ser oficiales constitucionalmente y ser de las lenguas más habladas, no son usadas como lengua de enseñanza en gran parte de las universidades.

La pregunta que queda pendiente de ser contestada es hasta qué punto esta protesta se llevó a cabo en pos de la descolonización y con vistas a una posible revitalización o revaloración de las lenguas indígenas o si estuvo solo motivada por el rechazo al afrikáans estándar que remite a la cultura afrikáner nacionalista y blanca. Lo observado en los tuits y el lugar periférico otorgado en los argumentos a las lenguas indígenas parece indicar que el motivo es el rechazo al afrikáans es más fuerte que la lucha por las lenguas indígenas que continúan siendo relegadas. El hecho de que los argumentos versen sobre el afrikáans y no sobre las lenguas indígenas da cuenta del lugar que tuvo cada lengua en la protesta *#AfrikaansMustFall*. En esta línea, las respuestas a las preguntas ¿qué lengua debería subir y cómo? quedan pendientes de respuesta también.

Cabe preguntarse si es posible pensar la universidad como institución permeable a los procesos de descolonización. Además, sería interesante que el debate lingüístico sobre las lenguas utilizadas como medio de instrucción en las universidades sea extendido a otros niveles educativos. O bien que se considere la articulación los diferentes niveles, ya sea a través de la producción de material o buscando acercar las misiones y objetivos instruccionales de cada universidad a que mayor parte de la población pueda acceder a ellas. No por el acceso en sí, ya que las universidades no son los únicos lugares en donde se produce, reproduce y distribuye conocimiento, sino por otorgar derechos y contribuir a empoderar a parte de la población cuya cultura y lenguas fueron minorizadas a lo largo de la historia.

Bibliografía

- Airoldi, M. (2018). Ethnography and the digital fields of social media. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(6), 661-673. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1465622>
- Alexander, N. (2004). The politics of language planning in post-apartheid South Africa. *Language Problems & Language Planning*. 28 (2), 113- 130.

- Bergin, D. (2019). Writing, Righting, and Rioting: #FeesMustFall and Student Protests.
– In Post-Apartheid South Africa. Undergraduate Humanities Forum 2018-2019: *Stuff*. 8.
- Bonacina Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': Insights from Conversation Analysis. *Language Policy* 11: 213-234.
- Bonilla, Y., & Rosa, J. (2015). #Ferguson: Digital protest, hashtag ethnography, and the racial politics of social media in the United States: #Ferguson. *American Ethnologist*, 42(1), 4-17. <https://doi.org/10.1111/amet.12112>
- Bosch, T. (2017). Twitter activism and youth in South Africa: The case of #RhodesMustFall. *Information, Communication & Society*, 20(2), 221-232. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1162829>
- Caliandro, A. (2017). Digital Methods for Ethnography: Analytical Concepts for Ethnographers Exploring Social Media Environments. *Journal of Contemporary Ethnography*, 089124161770296. <https://doi.org/10.1177/0891241617702960>
- Cooper, A. (2018). "You Can't Write in Kaapse Afrikaans in Your Question Paper. ... The Terms Must Be Right": Race- and Class-Infused Language Ideologies in Educational Places on the Cape Flats. *Educational Research for Social Change*, 7(1), 30-45. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i1a3>
- Dlamini, I. Z., Malinga, L. A., Masiane, T., & Tshiololi, M. (2018). Social media advocacy in the #MustFall campaigns in South Africa. *Academic Conferences and Publishing Limited*, also Curran. <http://hdl.handle.net/10204/10357>
- Engelbrecht, A. (2017). Reading between the lines: Hegemonic favouring within language-related communities. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 35(1), 105-120. <https://doi.org/10.2989/16073614.2017.1302352>
- Gal, S., & Irvine, J. (2019). *Signs of Difference*. In *Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giliomee, H. (2004). The rise and possible demise of Afrikaans as public language. *Nationalism and Ethnic Politics*, 10(1), 25-58. <https://doi.org/10.1080/13537110490450764>
- Grillo, O. (2019). Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad, *Etnografías Contemporáneas*, año 5, N° 9, pp. 73-93.
- Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1). <https://doi.org/10.4102/the.v1i1.9>

- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona, Editorial UOC-Universitat Oberta de Catalunya.
- Kelly-Holmes, H. (2015). Analysing Language Policies in New Media, in Hult, F. y Johnson, D. C.: *Research methods in language policy and planning: a practical guide*, New Jersey, Blackwell.
- Kriel, M. (2006). Fools, philologists and philosophers: Afrikaans and the politics of cultural nationalism. *Politikon*, 33(1), 45-70. <https://doi.org/10.1080/02589340600618081>
- Le Cordeur, M. L. (2017). The future of Afrikaans as university language within a multilingual environment: The language debate at Stellenbosch. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, *SI ReadWritMult*(SI ReadWritMult), 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.03.01>
- Ley de Educación Bantú. Por la cual se establecen dos sistemas de educación. Ley 47. 5 de octubre de 1953 (República de Sudáfrica)
- Luescher, T. M., & Klemenčič, M. (2016). *Student power in twenty-first century Africa: The character and role of student organising* en Brooks, R. (Ed). *Student Politics and Protest*. Routledge.
- Luescher, T., Loader, L., & Mugume, T. (2017). #FeesMustFall: An Internet-Age Student Movement in South Africa and the Case of the University of the Free State. *Politikon*, 44(2), 231-245. <https://doi.org/10.1080/02589346.2016.1238644>
- Mkhize, D. (2018). The language question at a historically Afrikaans university: Access and social justice issues. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 36(1), 13-24. <https://doi.org/10.2989/16073614.2018.1452878>
- Mwaniki, M. (2018). Language politics and the struggle for the soul of the university of the free state (ufs): a microcosm of the socio-political and economic struggles in the free state province through time. In *Journal for Contemporary History*. 43(1): 215-241
- Nash, A. (2000). The New Politics of Afrikaans. *South African Journal of Philosophy*, 19(4), 340-364. <https://doi.org/10.1080/02580136.2000.11644283>
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2016). El movimiento estudiantil «Rhodes debe caer» (Rhodes Must Fall): Las universidades sudafricanas como campo de lucha. *Tabula Rasa*, 25, 195-224. <https://doi.org/10.25058/20112742.81>
- Nomvete, S., & Mashayamombe, J. (2019). South Africa's Fees Must Fall: The Case of #UPrising in 2015. *South African Review of Sociology*, 50(3-4), 75-90. <https://doi.org/10.1080/21528586.2019.1699441>
- Plessis, T. du. (2006). From Monolingual to Bilingual Higher Education: The Repositioning of Historically Afrikaans-Medium Universities in South

- Africa. *Language Policy*, 5(1), 87-113. <https://doi.org/10.1007/s10993-005-5627-5>
- Política Lingüística de la Universidad de Pretoria. 22 de junio de 2016. (República de Sudáfrica)
- Política Lingüística de la Universidad de Stellenbosch. 22 de junio de 2016. (República de Sudáfrica)
- Prah, K. K. (2018). *The Challenge of Decolonizing Education*. Centre for Advanced Studies of African Society. <https://books.google.com.ar/books?id=crT5wQEACAAJ>
- Roberge, P. T. (1990). The ideological profile of Afrikaans historical linguistics. In John Joseph & Talbot J. Taylor (eds.), *Ideologies of Language*, 131-49. London: Routledge.
- Rizzo, F. (2011). La configuración de imaginarios identitarios colectivos: del congreso literario hispanoamericano (Madrid, 1892) al Congreso de la Lengua española (Sevilla, 1992). *Tonos digital* [online] 21:0. Disponible: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/685>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647. doi:10.1017/S0047404517000562
- Routledge.
- Sharma, S. (2013). Black Twitter? Racial Hashtags, Networks and Contagion. *New Formations*, 78(78), 46-64. <https://doi.org/10.3898/NewF.78.02.2013>
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. New York
- Spolsky, B. (2004). *Language policy: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- van der Waal, C. S. (2012). Creolisation and Purity: Afrikaans Language Politics in Post-Apartheid Times. *African Studies*, 71(3), 446-463. <https://doi.org/10.1080/00020184.2012.740886>
- Webb, V. L, M. Pare, P. (2010). Bantu languages in education in South Africa: an overview. Ongekho akekho! - The absentee owner. *Language Learning Journal* 38 (3), 273-292.
- Wilson, K. B., & Alebeek, W. V. (2017). Analyzing the Media Narratives in South Africa's #FeesMustFall Movement. En C. W. Finkl & C. Makowski (Eds.), *Encyclopedia of Coastal Science* (pp. 1-17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38909-7_16-1
- Zappavigna, M. (2015). Searchable talk: The linguistic functions of hashtags. *Social Semiotics*, 25(3), 274-291. <https://doi.org/10.1080/10350330.2014.996948>