Entiendo pero no hablo

El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones

Carolina Gandulfo

EA

Imagen de tapa: Collage realizado por la autora con fotografías de los niños de la Escuela Rural N° 111 - Lomas de González - San Luis del Palmar.
Fotografía de la autora en solapa tomada por Ramona Rosa Godoy, alumna de la Escuela Rural N° 739 - Paraje Villanueva - General Paz.

Primera edición: Editorial Antropofagia, 2007.
www.eantropofagia.com.ar
ISBN: 978-987-1238-27-9

Gandulfo, Carolina
Entiendo pero no hablo : el guaraní acorrentinado en una escuela rural : usos y significaciones. - 1a ed. - Buenos Aires : Antropofagia, 2007.
188 p. ; 21x13 cm.

ISBN 978-987-1238-27-9

1. Antropología. I. Título
CDD 301

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. No se permite la reproducción total o parcial de este libro ni su almacenamiento ni transmisión por cualquier medio sin la autorización de los editores.

Serie etnográfica

La colección "Serie etnográfica" busca promover la investigación etnográfica, con especial atención en la sociedad y la cultura argentina y latinoamericana. En los volúmenes que la componen se busca poner en diálogo a las teorías académicas sobre temas tales como la cultura, la política, la familia, la economía o la religión, con las formas a través de las cuales las personas que son objeto de los análisis conciben y practican esos dominios de su vida colectiva. Para ello, los autores se han valido de una experiencia de investigación singular: la etnografía, caracterizada por una presencia prolongada en los lugares de investigación, relaciones personalizadas, observación participante, conversaciones casuales y entrevistas en profundidad. A eso se suma un sano 'eclecticismo metodológico' que permite poner en relación datos provenientes de la etnografía, con fuentes documentales de carácter histórico, informaciones de índole cualitativa, con datos cuantitativos, haciendo de los libros que componen esta colección ejemplos de la mejor tradicion en la investigación social.

Directores:

Rosana Guber: Centro de Antropología Social-IDES/CONICET.
Federico Neiburg: Univ. Fed. de Río de Janeiro (UFRJ)-Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq).

Índice

Agradecimientos 13

Prólogo 15

Introducción 21
De mi llegada al paraje 24
Comenzando a construir el problema 28
"Entiendo pero no hablo":
el discurso de la prohibición 31

Capítulo I. El guaraní "acorrentinado" 33
La prohibición 34
La nueva ley: ¿se levanta la prohibición? 37
El guaraní se "acorrentinó" 42

Capítulo II. ¿Cuántos niños hablan guaraní? 49
El censo lingüístico 51
De la metodología al marco teórico 58
Herramientas teóricas para el análisis 62

Capítulo III Los usos de las lenguas en la escuela 71
2002: los niños "silenciosos" del campo 72
2003: los nuevos usos del guaraní en la escuela 75
En el aula 76
En los actos 81
Haciendo la revolución 82
San Martín, *correntinoite* 84
Sarmiento vigila: ¿civilización o barbarie? 90
El Día de la Madre 92
2004: ¿pasó el auge del guaraní en la escuela? 93
¿Volviendo a la "normalidad"? 96
El vínculo con los niños 99
Entretejiendo lenguas 104

Capítulo IV Otros ámbitos de uso del guaraní 107
Los usos "públicos" del guaraní 108
En la escuela 109

En la capilla 114
¿La capilla en la escuela? 117
En las familias 119
Modelos familiares de interacción lingüística 127
No sólo hablar castellano; hablar "bien" castellano 130
Mi vínculo con los hablantes de guaraní 136

Capítulo V La historia de Marta y el guaraní 139
El primer encuentro: "acabar con el tabú del guaraní" 141
La primera crisis 142
La primera entrevista 143
La recuperación de la memoria 151
Otra crisis: una licencia y el espacio para pensar 153
Una maestra investigadora 155
Siguen las preguntas 158
La historia oficial 159
Dos maestros "condensados" en uno 161

Conclusiones 165
"Mezclando buen castellano con algo de guaraní" 165
El censo lingüístico 167
Ideologías lingüísticas 169
El guaraní "acorrentinado" en la escuela 173

Epílogo 179

Bibliografía 181

A los chicos correntinos,
en especial a los 'guaraniseros'.

Guaraní: palabra temida y anhelada, hoy el torbellino de tu encanto, me arrastra, me envuelve, por fin llegué a la edad tan esperada, no tenía conciencia de tanta espera, por fin soy "una mayor" que puede hablarlo y disfrutarlo. ¿Será porque estaba prohibido? ¿Cómo será mi vida ahora que rozo tu dulzura? Ya no está la niña que se escondía para escucharlo. ¿Se perderá el misterio, el encanto, la seducción...?

Marta Rodríguez,
Maestra de la Escuela Rural N° 111,
Lomas de González, Corrientes.

Agradecimientos

Es un imperativo agradecer, sobre todo, porque un trabajo como éste sólo puede hacerse en la medida en que muchos colaboren desinteresadamente, dispongan y ofrezcan su tiempo para compartir experiencias vitales y profesionales. Nombro aquí a las personas e instituciones que hicieron posible que pudiera hacer esta investigación y escribir este libro:

Los niños y vecinos de Lomas de González me ofrecieron su tiempo y compartieron sus vidas cotidianas, sus inquietudes y esperanzas.

Con Marta Rodríguez hemos pasado momentos ya inolvidables, y hemos aprendido mucho juntas. A ella mi profunda admiración y reconocimiento.

Los maestros de la Escuela N° 111 siempre estuvieron disponibles y abiertos a que compartiera con ellos tantos momentos.

Con Rosita Ifrán y Fabián Yausaz hemos discutido muchas de las ideas que desarrollo en este libro.

Claudia Briones hace honor a la antropología. Es reconfortante saber que nuestro país cuenta con investigadores que creen que vale la pena entregar su tiempo en la formación laboriosa y silenciosa de muchos que, como yo, hemos tenido el privilegio de conocerla y aprender con ella muchos de los secretos de este "oficio".

Rosana Guber, con quien di los primeros pasos en el planteo de esta investigación, fue una generosa lectora de este texto y apoyó desde el primer momento su publicación.

El Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones fue el ámbito donde di los primeros pasos en esta disciplina.

La Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades de la UNAM y el Instituto Superior Nuestra Señora de la Misericordia, me han brindado apoyo financiero para realizar esta investigación. El Departamento de Investigación del Instituto Superior San José ha sido sede de la misma.

Matías y Carlos Pagola me facilitaron bibliografía de EE.UU., muy difícil de conseguir en nuestro país, María Barbón colaboró con las traducciones del inglés y Macarena Pérez realizó la imagen satelital de la Introducción.

Leonor Acuña respondió generosamente preguntas puntuales sobre cuestiones lingüísticas, e Itatí Rolleri me ayudó a hacer una revisión reflexiva de la escritura de este libro.

Stella Burlando y Martha Nepomneschi, han leído la versión de tesis de este libro y me han dado su ánimo y confianza para que me aboque a su publicación.

Lidia Fernández no deja de acompañarme en cada paso de mi proceso de formación, durante la escritura de este texto supo brindarme los "consejos del viejo bizcacha" en los momentos justos. Elegirla como maestra es una gran responsabilidad.

Mis padres y mi hermano menor –en Buenos Aires–, mi hermana y mi cuñado –en Bariloche–, me ofrecieron en sus casas un espacio ideal para trabajar en este texto.

Mi familia correntina –con la que comparto mi vida cotidiana– ha conocido y acompañado todas las vicisitudes y alegrías de este trabajo. Laura, siempre me apoyó incondicionalmente, y junto con Gaby, Etin, Clara, Pablo y Juan Lucas, celebran conmigo cada logro alcanzado.

Desde que llegué a esta provincia me decían que *Corrientes tiene paje*, y que por ese motivo no me iría fácilmente. Después de once años asombrándome cada día con los correntinos, creo que efectivamente es así. Es difícil no dejarse seducir por este *Taragüi Pora!*

Prólogo

Definir las bondades de una etnografía depende de los intereses, convicciones, presupuestos, apuestas estéticas y sensibilidades afectivas del lector. Prologar *Entiendo pero no hablo...*, de Carolina Gandulfo, me da la posibilidad de explicitar mis puntos de partida en todos esos respectos. Por haber acompañado la investigación como directora de tesis en que esta obra se apoya, conozco además la trastienda del trabajo intelectual realizado por Carolina. Éste, sin duda, es un lugar privilegiado para advertir otras virtudes de su trabajo, igualmente importantes pero quizás menos evidentes, que vale la pena compartir para que los lectores tengan una perspectiva más acabada de sus logros.

Comencemos por los intereses del lector, aspecto idiosincrásico o personal que nos lleva a leer más de lo que más nos conmueve, afecta o preocupa. En mi caso, este libro me atrapa porque me parece tan igualmente vital entender por qué algunos ciudadanos o habitantes quedan marcados como "diferentes" respecto del conjunto, a pesar de la infinidad de cosas compartidas con colectivos mayores, como explicar por qué se persevera en negar especificidades de ciertos grupos que son claro síntoma de historias particulares.

El poblador rural correntino aparece para el sentido común preponderante como un provinciano más, como un campesino más. Se minimiza -o eventualmente se niega- que su lengua materna y de uso cotidiano sea distinta de la lengua oficial. Desde ese sentido común, por ende, no sorprende (y se legitima) que se lo escolarice en castellano; las explicaciones del fracaso escolar suelen centrarse en sus inadecuaciones en particular o en las deficiencias de las escuelas rurales en general. Sin embargo, este libro no sólo nos muestra la vitalidad lingüística del guaraní hablado en Corrientes de maneras que desafían el sentido común preponderante, sino que nos ayuda a entender por qué los mismos padres guaraní-hablantes de niños guaraní-hablantes juegan el juego de aceptar una escolarización destinada al fracaso -al menos parcial- por estar pensada y practicada sólo desde y para el castellano. Más aún, nos acerca a sus expectativas, razonamientos y frustraciones; nos devela por qué ciertos conciudadanos niegan hablar o saber lo que hablan y saben. Nos permite, así, reflexionar sobre problemas generales en torno a las nociones de hegemonía y resistencia, desde un contexto particular

de mandatos y disputas, de consentimientos y aceptaciones tácticas de disposiciones impuestas. Nos da, por ende, sugerentes pistas para repensar el concepto de diglosia.

Más allá de que muchos lectores no compartan estas inquietudes temáticas, quedan aún muy buenas razones para disfrutar de este libro como pieza de análisis que posee méritos que trascienden los intereses en tópicos particulares. Detallo entonces los otros puntos de partida que quiero compartir aquí.

Estoy convencida de que las buenas etnografías muestran una articulación metódica de diferentes técnicas de registro y estrategias analíticas, para hacer sentido de determinados problemas dando cabida central a lo que nuestros interlocutores o sus contextos de existencia y práctica dicen, hacen, muestran, escatiman. Tomando esa praxis y contextos como pivote medular, una buena etnografía responde y reformula sus preguntas iniciales pero, sobre todo, abre otras aún más interesantes, por estar ya basadas en presuposiciones puestas a prueba y en un conocimiento mayor del contexto de trabajo. En el caso de *Entiendo pero no hablo...*, la autora nos presenta un capítulo final y un epílogo abriendo preguntas tan interesantes como las iniciales. Y lo puede hacer porque ha aprendido (y nos hace aprender) de y con su análisis, y porque, además, Carolina jamás ha abandonado su contexto de trabajo. Formula entonces esas nuevas preguntas atendiendo no sólo a lo analizado durante el tramo temporal que trabajó para su tesis, sino también a lo que se ha ido mostrando después de concluido su análisis para este libro: aconteceres vinculados a los efectos de las intervenciones del equipo de investigación que coordina y a la forma en que la visibilización/audibilización del guaraní puesta en marcha ha seguido transformando las prácticas y relaciones cotidianas.

Los antropólogos solemos esperar desfasajes e incongruencias entre lo dicho y lo hecho por nuestros interlocutores. Lo que tal vez varíe de acuerdo a nuestros presupuestos sea la forma de analizar y explicar esas discrepancias. Entre los míos está el de que tales discordancias y hasta las contradicciones con que nos topamos no son "problemas" a neutralizar con nuestro análisis, sino fértiles puntas de iceberg para introducirnos en la comprensión de procesos complejos y, a menudo, paradójicos. Más específicamente, discordancias y contradicciones no son muestra de las limitaciones de nuestros interlocutores o evidencia certera de sus manipulaciones, sino testimonio de sus esfuerzos por hacer sentido de las contradicciones que animan

los ordenamientos mayores, y pista para comprender lo que nunca se nos da de manera inmediata. Hablo de diferentes formas de concebir lo que parece "natural"; también de cómo distintas posiciones de sujeto abren campos de visión diferenciados sobre las mismas cuestiones y relaciones; hablo también de cómo cada cual vislumbra y eventualmente gestiona los márgenes de maniobra que tiene disponibles según las concepciones y campos de visión desde los que se constituye como sujeto.

A este respecto, Carolina Gandulfo supera la tentación de interpretar la negación del guaraní como un acto instrumental y acomodaticio de sus interlocutores. Nos acerca, en cambio, a los enmarañados y dolorosos efectos que asocian las prácticas de represión lingüística. A través de la historia de Marta, la maestra que en el proceso de buscar una mejor relación docente-alumno comienza a usar el guaraní en el aula, de maneras a veces calculadas, a veces incontroladas, Gandulfo nos permite acceder a intricados efectos y procesos desatados por la posibilidad de reconocerse como sujeto y objeto del silenciamiento lingüístico.

A su vez, en términos de registro, se requiere de los y las trabajadoras de campo no poca sensibilidad para estar abiertos a identificar de manera sistemática discordancias y desfasajes en un mismo interlocutor según los contextos, o entre interlocutores que presumimos comparten idénticas posiciones, creencias, valoraciones. En esto, la autora ha aplicado con consecuencia técnicas estandarizadas, como la que le permite registrar y luego analizar por qué un mismo sacerdote se dirige a su audiencia guaraní-hablante de maneras diferentes cuando los interpela en misa o en un acto escolar. Pero más notable aún, ha sabido convertir en insumo analítico lo que empezó como un juego con las niñas más grandes, a quienes les propuso realizar un "censo" de competencia lingüística de los alumnos más pequeños. Así, Gandulfo reconvierte esta "colaboración" en una rica veta para acceder no tanto a datos fríos sobre cuál es la lengua de uso de los niños de los primeros años, como a las ideologías lingüísticas que alientan la definición de qué valor se asigna a cada una de las lengua puestas en juego, a la dialéctica de poder que entrama las relaciones entre las lenguas marcadas y desmarcadas.

En ambas direcciones, *Entiendo pero no hablo...* también satisface dos de mis apuestas estéticas más fuertes al momento de hacer etnografía. Pienso aquí lo estético en un sentido amplio pero crucial, pues lo veo como las formas de nuestro hacer que inscriben las políticas de

la praxis etnográfica de maneras quizás no muy evidentes pero profundamente definitorias. Así, lo que hagamos y cómo lo presentemos puede optar por mostrarnos sólo actores racionales o, lo que es más vital y real, personas con dudas, temores, pulsiones, deseos, culpas, incertidumbres que repercuten en sus acciones, decisiones, convicciones. También, lo que hagamos y cómo lo presentemos puede optar por formatearse desde la voz de un analista omnisciente y objetivo, o puede mostrarse como un proceso colaborativo, de hacer/pensar entre varios, de aprendizaje de lo que los otros dicen de sí y de lo que luego dicen sobre lo que nosotros decimos sobre ellos. Lo que suma, entonces, a la propuesta de la autora no sólo es haber elegido los segundos caminos, sino también comunicar los resultados obtenidos explicitando a cada paso los *porqués* y efectos de esas opciones en su análisis.

Si nuestros interlocutores son más que actores racionales orientados a fines instrumentales, los y las etnógrafas también lo somos, aunque nos empeñemos a menudo en disimularlo. Cómo demos cabida a esto en nuestro trabajo depende de nuestras sensibilidades afectivas y de la manera en que nos permitamos comunicarlas en ámbitos académicos. Personalmente, valoro los compromisos con el trabajo que exceden ampliamente la preocupación por realizar un análisis impecable, compromisos que nos llevan a monitorear a cada paso cómo nuestra labor afecta a nuestros interlocutores o cómo puede contribuir a sus proyectos. Valoro también que este compromiso no se disimule y que sea tan consecuente como para que el sentido central de producir un análisis antropológico "relevante y pertinente" no sea simplemente el de obtener "prestigio" (o un grado) académico, sino el de volver (¿devolver?) con lo aprendido inmediatamente al ruedo de la vida diaria de aquéllos sobre los que hablamos.

En esto, no sé si el lector sabe que Carolina Gandulfo es una geógrafa de formación, tan comprometida con su trabajo que decidió hacer una postgrado en Antropología Social y otro en Análisis e Intervención Institucional para tener mejores herramientas analíticas. No sé si el lector sabe que Carolina venía trabajando en la escuela y con la gente de la que tanto aprenderemos en las páginas siguientes, en el marco de la implementación de programas más eficientes de alfabetización inicial. Seguramente el lector no sepa que la autora trabajó con idéntico esmero y obsesión los materiales de su tesis, como con el libro de lectura para primer grado con que se cerró una

primera etapa del proyecto de alfabetización. Y me parece importarte explicitar lo que el lector posiblemente no sepa, pues saberlo quizás le permita valorar el notable y consecuente esfuerzo realizado por Carolina para desplegar una mirada antropológica sobre procesos que venía analizando desde otras miradas analíticas.

Puede a simple vista verse como ventaja el iniciar una etnografía contando con un vasto conocimiento previo del contexto de trabajo seleccionado. Menos se repara en el arrojo que se requiere para desnaturalizar otros saberes expertos adquiridos previamente, obligándose a ver hasta dónde podemos llegar cuando nos formulamos preguntas desde lo que otras disciplinas distintas ponen en valor. De allí el mérito de Carolina, mérito ligado no simplemente a aceptar el desafío de empezar a pensar "el problema" -en verdad, de formularlo- en términos de ideologías lingüísticas y de procesos de desmarcación de poblaciones cuyas particularidades se ningunean, sino fundamentalmente de tomar el riesgo de transitar caminos menos conocidos en el breve tiempo que una tesis de maestría permite.

Por todas estas razones y otras que seguramente se me escapan, espero que el lector disfrute recorrer las páginas de *Entiendo pero no hablo...*, y se disponga a dialogar -desde sus respectivos intereses, convicciones, presupuestos, apuestas estéticas y sensibilidades afectivas- con los aciertos e incluso imperfecciones que esta obra nos propone.

Claudia Briones, marzo 2007.

Introducción

Escribir este libro tuvo el objetivo –en principio– de acreditar una formación de postgrado de varios años, en este caso de maestría. La producción de un texto como éste, es un punto culminante de dicho proceso de formación, en el cual uno intenta una síntesis del estudio y trabajo realizados. Al hacerlo, se supone que se ha pasado por diversas instancias –el trabajo de campo, el contacto con diverso material teórico, el análisis y la producción de un texto en este caso etnográfico–, momentos que se intercalan, intercruzan y articulan. Podría resumirlo de esta forma: un diálogo, siempre desafiante, con los sujetos de la investigación, con otros investigadores y con los autores de los materiales consultados.

En mi caso, se ha sumado a este objetivo una decisión ética y también política: la de poner por escrito cuestiones vinculadas a la lengua guaraní que no estaban trabajadas de esta forma hasta el momento en Corrientes. Tomé la decisión de hacerlo a fines del año 2004, cuando se había sancionado recientemente la ley que oficializaba el guaraní en la provincia. Si bien el texto lo concluí en el año 2005, recién pudo publicarse en el 2007. No hice ninguna modificación sustancial para su publicación, con la intención de que quedara expresada una etapa del proceso de investigación. En tiempos de redefinición de legislaciones, como la sanción de la nueva ley de educación nacional –diciembre de 2006– y de la reforma de la Constitución provincial –junio de 2007–, este libro intenta ser un aporte para la reflexión sobre dos de las lenguas habladas en esta provincia.

En este libro, entonces, pretendemos sistematizar el conocimiento producido durante tres años de trabajo en el paraje rural de Lomas de González, en el marco de un proyecto de alfabetización inicial que se iniciara en la escuela en el año 2001. Fui parte de ese equipo de investigación y, en ese contexto, comencé este trabajo de aproximación y análisis antropológico, con el cual intento dar cuenta de la situación actual de los usos que los pobladores hacen del guaraní y el castellano en este paraje rural de la Provincia de Corrientes. Pero también, y necesariamente, del proceso de construcción de este conocimiento, que entendemos, es indispensable para comprender la situación y significación que estas prácticas tienen/producen.

Hemos intentado analizar, a partir de los nuevos usos del guaraní en la escuela, producidos en el marco de la implementación del

proyecto de alfabetización mencionado, las significaciones que para los diferentes actores del paraje rural –alumnos, padres, maestros– tiene utilizar el castellano y/o el guaraní en las distintas situaciones comunicativas. ¿Cuáles son las significaciones que estos pobladores construyen a partir de los usos de las lenguas? ¿Cuáles son las significaciones que los maestros construyen sobre dichos usos? ¿Cuáles son las significaciones que yo construyo? ¿Qué diferencia hay entre los usos –las prácticas comunicativas concretas– y los dichos acerca de esos usos por parte de los pobladores o de los maestros? Tengamos en cuenta que estas significaciones están muy lejos de ser estáticas y se co-construyen mutuamente.

Nuestro abordaje metodológico nos marca también una manera particular de comprender y de acercarnos al objeto que pretendemos construir. Estar en el campo, interactuar con los pobladores y maestros ha sido de fundamental importancia. El trabajo de campo se fue construyendo muchas veces guiado por las mismas prácticas y significaciones que los usos de las lenguas, y en especial del guaraní, tenían y adquirían para los diferentes actores. ¿Qué veíamos/oíamos en un primer momento y qué más adelante? ¿Qué nos fue siendo mostrado paulatinamente? ¿Qué nuevas prácticas se fueron produciendo en este tiempo y cuáles parecían haber sido las cotidianas? Intentamos mostrar a través de un estilo narrativo, cómo la dimensión temporal de este proceso de construcción de conocimiento ha sido clave. No sólo por el tiempo, siempre necesario, de procesamiento y análisis de la información construida, sino porque el tiempo transcurrido nos fue dando pautas para la interpretación de los usos de las lenguas. Hoy sabemos que ese tiempo fue imprescindible, y hemos podido experimentar lo que Malinowski planteaba acerca de la necesidad de un tiempo prolongado del investigador en el campo. Ahora tenemos experiencia de su razón y su sentido. Ser testigo y partícipe de los procesos de cambio por los cuales atravesó el uso de las lenguas en el contexto de la escuela ha sido de lo más interesante, a la vez un desafío y compromiso. Como dije antes, la escritura de este trabajo intenta en parte responder a este compromiso.

Es conveniente plantear desde el inicio que, cuando decimos pobladores, aludimos a una comunidad de habla[1], en la cual deberemos

1 El concepto comunidad de habla lo tomamos en el sentido clásico formulado por Hymes: "El término comunidad de habla es necesario y primordial porque postula como base de la descripción una entidad más social que lingüística. Se

ir especificando los distintos usos de las dos lenguas y variedades en juego por los distintos actores de diferente edad, posición social, generación, etc. Lo mismo sucede con el grupo de los maestros, lo mismo sucede con el "nosotros" del cual provengo y me constituye.

Deconstruir este "nosotros" me ha permitido comprender mejor las significaciones que el uso de las lenguas tienen desde mi mirada, que no es sólo mía, sino de un "nosotros" hablante del castellano, de la variedad considerada estándar en Argentina. Pretendemos entonces, poner en cuestión algunas concepciones acerca de los usos de las lenguas que, por naturalizadas, conforman lo que se denominan ideologías lingüísticas, que son las que operan justamente a través de estos usos y de las explicaciones/justificaciones acerca de los mismos

***

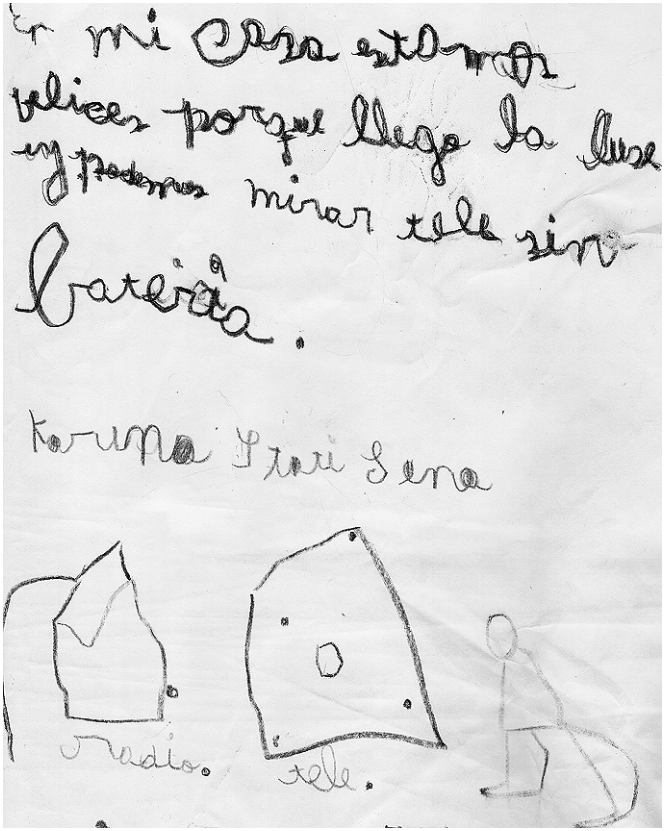
En este largo proceso de aprender a "ver"/"escuchar", recorrido que intentaremos compartir en este trabajo, es necesario –como dije– poner en evidencia mi propia posición, cómo llegué al paraje, cómo llegué a la escuela, cómo llegué al guaraní. La metáfora de la luz–visión/audición– nos acompañará en el proceso de reflexión.

Cuando llegamos al paraje –diciembre 2001– la escuela contaba con un grupo electrógeno que no funcionaba. No había luz eléctrica en todo el paraje. En el momento que comenzamos a escribir este texto –enero 2005–, hacía apenas unos meses que se habían realizado los actos de inauguración del tendido de red eléctrica en Lomas de González.

Ahora, como escribió Karina, alumna de primer año en diciembre del 2004: "En mi casa estamos muy felices porque llegó la luse y podemos mirar tele sin batería". Pretendemos con este trabajo contribuir a poner otra luz en el paraje, aquella que ilumine también los usos de las lenguas que efectivamente hablan estos pobladores, en especial el guaraní. Así como todos los pobladores todavía no tienen luz, y probablemente muchos no vayan a acceder a ella, también la situación de uso de dos lenguas no está exenta de contradicciones, es más, quizá sea en el corazón de la misma donde podamos encontrar

comienza con un grupo social y se consideran todas las variedades lingüísticas en ella presentes, en lugar de comenzar con algunas de esas variedades" (Hymes, [1967] 2002).

una mayor comprensión de la situación sociolingüística con la que nos enfrentamos.



De mi llegada al paraje

Llegué a la escuela del paraje rural de Lomas de González en diciembre del 2001. Desde principios de ese año, desde el Departamento de Investigación de un Instituto Terciario[2], habíamos iniciado un diagnóstico sobre algunas habilidades de los niños de nivel inicial, 1ero y 2do año de la EGB1[3], vinculadas a los procesos de lecto-escritura.

2 Instituto Superior San José (I-27) de Corrientes, sede en donde se desarrolló esta investigación.

Mi primera visita a la escuela tenía el objetivo de reunirme con la directora y las maestras para convenir el trabajo que comenzaría al año siguiente. Mi función era coordinar un proyecto de implementación piloto de una propuesta de alfabetización inicial que comenzaría a desarrollarse en la escuela del paraje en el año 2002[4]. Llegamos un día de lluvia con mi compañero de equipo especialista en lecto-escritura[5]. No había niños ese día en la escuela. Hicimos una reunión con todas las maestras en el patio y allí comentamos los objetivos del proyecto. La maestra de primer año comenzaría con la implementación de la propuesta de alfabetización y con la formación docente al año siguiente.

Cuando se inicia la implementación de la propuesta didáctica, en marzo del 2002, los investigadores–formadores[6], que iban a monitorear la experiencia y a realizar formación en servicio[7] con los maestros en las aulas, comentaban que los niños hablaban muy poco, y que desde la escuela se atribuía este silencio a su condición de "niños rurales".

Nosotros estábamos preocupados por garantizar que los materiales didácticos llegaran a los maestros y niños, que los maestros asistieran a las jornadas de formación, que en general la articulación institucional entre el instituto y la escuela fuera ayudando al trabajo conjunto.

---

3 EGB: Educación General Básica, es obligatoria y se completa al terminar el noveno año. La EGB 1 corresponde al primer ciclo, primer a tercer año. Para la educación primaria, anterior a la reforma realizada a partir de la Ley Federal de Educación, era primer a tercer grado.

4 Los antecedentes de la propuesta de alfabetización son los trabajos de las Dras. Ana María Borzone y Celia Rosemberg, en comunidades kollas (Borzone, Rosemberg, 1998 y 2000) y en centros de apoyo escolar del Gran Bs. As. (Borzone, Rosemberg, Diuk, Yausaz, 1998).

5 Fabián Yausaz, con quien coordinamos el proyecto "Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar: 2001-2006", Departamento de Investigación, Instituto Superior San José (I-27) Corrientes.

6 Decimos investigadores-formadores para notar que eran los mismos investigadores que realizaban tareas de formación docente en el marco del proyecto de alfabetización inicial, a ese rol del acompañamiento en las aulas también lo hemos llamado "tutor".

7 En nuestra ponencia "Un dispositivo de formación docente producido en el marco de una investigación-acción" se describen las características de la formación que se desarrolla en el marco del proyecto de alfabetización, en IV Jornadas de Investigación en Educación, Centro de Investigaciones y Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, agosto 2005.

Mis visitas a la escuela a principio de año tenían el objetivo de acompañar la inserción del proyecto en la vida institucional, teniendo en cuenta los movimientos que traería una investigación didáctica en el contexto organizacional de la escuela. Junto con ésta otras tres escuelas, dos urbanas y otra rural, comenzaron la implementación piloto de la propuesta de alfabetización. En ningún momento se mencionaba al guaraní como una lengua que se usara en el paraje, o en el mejor de los casos, como un problema que hubiera que abordar.

Paralelamente, se iban realizando las visitas de los investigadores al aula de primer año. En un momento, comenzaron a escuchar –al menos eso les parecía– que algunos de los niños hablaban en guaraní entre ellos cuando la maestra no los veía. Por otro lado, los datos del diagnóstico realizado indicaban diferencias importantes entre el rendimiento de los niños de las escuelas urbanas y de las rurales (Yausaz, 2001). Simplemente atribuimos esa diferencia a las condiciones socio-económicas vinculadas a la vida "en el campo". Recién más adelante avanzamos en una crítica respecto de los instrumentos utilizados que también construían esta diferencia estadística[8].

Por otra parte, a medida que avanzábamos en la implementación de la propuesta de alfabetización, aparecía en los datos recogidos un corte estadístico que marcaba una división tajante entre los niños que iban aprendiendo, y los niños que aparentemente no recibían impacto alguno de la propuesta didáctica implementada (Yausaz, 2002).

Mantuvimos una reunión durante el año 2002 con el anterior Ministro de Educación[9], en la cual le presentábamos algunos avances del desarrollo del proyecto de alfabetización, y solicitábamos autorización para continuar durante el año 2003. Al comentarle nuestros primeros interrogantes sobre el guaraní en la escuela, él nos decía que sabía "...de buena fuente que en el campo ya casi no se hablaba el guaraní, sólo lo aprendían algunos como segunda lengua, que

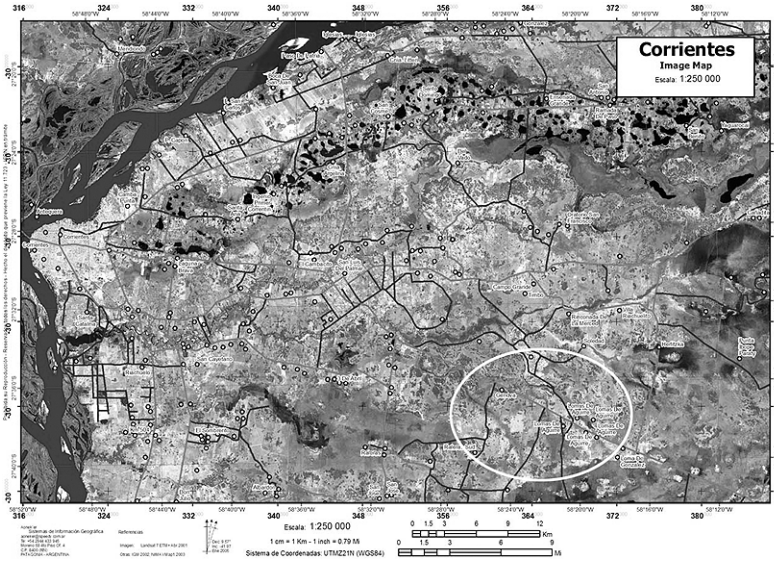
8 Durante el proceso de investigación didáctica fuimos haciendo una revisión crítica de los instrumentos utilizados para la producción de los datos vinculados a las habilidades de los niños para la adquisición de la lengua escrita (obviamente el castellano). Sin duda, el instrumento colabora en la construcción del dato, y, en ese sentido, no es válido tomar la misma prueba en escuelas donde hay niños que son bilingües, o monolingües en guaraní. Sobre todo, cuando la prueba que se les administraba a los niños está diseñada para niños monolingües en castellano.

9 Dr. Adolfo D. Torres, que antes de ser Ministro de Educación de la Provincia de Corrientes, siendo gobernador Ricardo Colombi (2001-2005), fue por muchos años el Rector de la Universidad Nacional del Nordeste.

era una lengua de los viejos y que los jóvenes prácticamente no la hablaban”[10].

Ninguno veía/explicitaba el uso del guaraní en la escuela. No era un complot que el ministro, los maestros y un grupo de investigadores armaron. Era y es una situación sociolingüística que da cuenta de un conflicto lingüístico que se expresa invisibilizando/desapareciendo a una de las lenguas en juego. Ya sabemos cuál.

Ahora veamos dónde:



El paraje rural Lomas de González pertenece al Departamento de San Luis del Palmar, Departamento con 16.513 habitantes (Censo 2001). El paraje se ubica a unos 50 km en dirección este por la ruta provincial N° 5 desde la ciudad capital de Corrientes. Sobre la ruta se encuentra la escuela, también una delegación municipal, la capilla, un almacén, y las casas de algunos pobladores.

A la escuela rural asisten alrededor de 80 niños desde el Nivel Inicial al 6to año de la EGB 2. En la escuela trabajan seis maestros, una directora y un portero. Muchas de las familias del paraje son

10 Mencionó también que él había impulsado la creación de unos cursos de guaraní en la extensión universitaria de la UNNE, ¿esto podría seguir en la línea de recuperar una lengua que ya no se habla?

beneficiarias de algún plan de asistencia social provincial o nacional. Unos seis vecinos que reciben el subsidio correspondiente al Plan Nacional Jefes y Jefas de Hogar realizan la contraprestación en la escuela. Son pocos los pobladores que trabajan como peones de estancias. En general, cada uno tiene su pequeña parcela donde cría algunos animales, y tienen pequeños sembrados de maíz o mandioca, así como huertas para consumo familiar.

Las familias de estos niños son de diferente composición. Algunas son familias nucleares, otras son familias extensas, donde los niños viven con sus padres, tíos y abuelos. Otros niños viven sólo con sus padres, que enviudaron, y finalmente una niña vive con su hermano y abuela.

Comenzando a construir el problema

Cuando llegamos a la escuela, el castellano no era para muchos de los niños su primera lengua o, en todo caso, no la única. Claramente aquí el guaraní debía tener alguna incidencia. Digo alguna, porque no podíamos saber cuál o cuánta. No podíamos tampoco saber cuántos niños hablaban el guaraní como lengua materna o cuántos eran monolingües en guaraní o bilingües.

Vuelvo sobre este no saber, que para nosotros constituyó un contexto de descubrimiento, que fuimos construyendo, quizá lentamente. Para un porcentaje importante de niños, que en ese momento no podíamos estimar exactamente y que estaban siendo alfabetizados en castellano, el guaraní parecía ser su lengua materna. El hecho de pretender experimentar con una nueva propuesta didáctica de alfabetización inicial encendió una luz.

Nótese que digo alfabetización inicial aunque sin decir que era en castellano. Así, tácitamente, queda implícito y sostenido, por quienes establecemos como una obviedad, el hecho de que el castellano es la lengua del Estado, la lengua oficial, la que se enseña en la escuela y se habla en nuestro país. De este modo, contribuimos a sostener la idea, tan fuertemente internalizada por los ciudadanos, que a cada Estado le corresponde una lengua. Se nombra aquello que se marca como diferencia, como discontinuidad; y no necesita ser nombrado, en cambio, aquello que por eficientemente construido constituye nuestro modo de mirar, ubicándonos en una posición que tiende a desmarcarse; nosotros los ciudadanos argentinos no somos

diferentes: ergo la alfabetización inicial ¿en qué lengua sería sino en castellano?

El foco apuntaba hacia la escuela, hacia uno de los fines fundacionales de la escuela pública: enseñar el castellano, la lengua del Estado–Nación, la lengua oficial de Argentina. La exposición lumínica sobre un objeto lo pone en evidencia, lo muestra de una manera particular, lo recorta en cierta forma. El objeto iluminado pasó a ser el hecho de la alfabetización inicial en castellano. Se comenzó a poner en cuestión el proceso alfabetizador de la escuela, de esta escuela. Y aquí, tal vez a partir de la sombra que esta luz generaba, tímidamente comenzó a aparecer/se/nos el guaraní. Aparecérsenos, porque evidentemente –como pudimos ver más adelante– el guaraní ya estaba. Mejor dicho, pobladores hablantes de guaraní vivían en ese paraje, iban a esa escuela, mientras sus vidas cotidianas trascurrían a 50 kilómetros de la capital correntina.

Comienzo, entonces, a evidenciar nuestra mirada, porque nos encontramos con esta situación sin haber sido previamente informados, alertados, ni por autoridades del ministerio, ni por directivos, ni maestros. Tampoco nadie del ámbito académico en el cual trabajamos. De ese tema no se hablaba. Es oportuno decir que soy nacida en Buenos Aires, y vivo en Corrientes hace más de diez años. Mi formación de base es la geografía, pero tal vez recién en ese momento entendí lo que significa la distancia real -no la medida en kilómetros- cuando a 1.000 km. de la Capital Federal me encontraba con estos niños en este paraje rural. Tampoco vi/oí el guaraní. ¿Cómo iba a verlo/oírlo? En mi país se habla castellano. Esa invisibilidad de la lengua guaraní, que intentaremos mostrar en este trabajo, se producía en acto, se invisibilizaba justamente cuando no se lo ve/oye. Aquí tanto los hablantes como quienes no lo somos contribuimos en esta construcción.

Exponer y repensar nuestra posición nos parece fundamental para poder comprender y ver el objeto por ahora en sombra. Entendemos que procesos como estos, de construcción, de (in)visibilidad, se co-producen. Por lo tanto, es necesario ponernos sobre la mesa a quiénes no vemos/no escuchamos, porque es allí donde podremos también hacer evidente lo que no se marca como diferente, sino que está construido como un hecho obvio: en la escuela se enseña el y en castellano. Mi posición será entonces repensar la situación de la escuela, intentando cuestionar también mi propia posición, cada vez que pongamos una mirada crítica sobre sus actores y sus prácticas.

Entonces, si continuábamos con un proyecto de alfabetización inicial, era evidente que no podíamos dejar de trabajar sobre las lenguas que la comunidad hablara. Esta situación nos ubicaba en un lugar difícil, al llevar adelante un proceso de alfabetización diseñado para tomar en cuenta las diferentes variedades dialectales del castellano pero, en principio, no diferentes lenguas. Intuíamos, aunque sin conceptualizarlo aún, la situación de conflicto lingüístico que el uso de dos lenguas expresa entre los diferentes actores. Por lo tanto, sabíamos que no sería fácil, pero la decisión del equipo de investigación fue quedarnos en la escuela y comenzar a abordar la cuestión del guaraní junto con los maestros que también lo quisieran hacer.

A partir del año 2003, otra maestra, Marta Rodríguez, se incorporó al proyecto, para hacerse cargo de los niños de segundo año. Con ella comenzamos un proceso muy interesante, de reflexividad compartida, que comentaremos más adelante. Marta es hablante de guaraní. Vive –como muchos de sus colegas- en San Luis del Palmar, el pueblo cabecera del Departamento del mismo nombre, a 25km de la escuela.

Al comenzar la implementación del proyecto en el segundo año, y a sugerencia de uno de los investigadores, Marta comenzó a utilizar el guaraní con los niños en el aula. A su vez, generó otras y nuevas situaciones comunicativas en el contexto de la escuela, como conversar en guaraní con el personal de servicio y con las madres que allí participaban de un taller de costura. Pero lo más novedoso, según sus palabras, fue "la introducción del guaraní en los actos escolares".

Durante el transcurso del año, fuimos observando que esa novedad en realidad desafiaba una *prohibición* social respecto a la utilización del guaraní en la escuela. Comenzamos a escuchar más relatos acerca de dicha *prohibición*, con sus justificaciones y explicaciones diversas. No estaba permitido hasta ese momento hablarlo en la escuela: "hacerlo obstaculizaría el proceso de alfabetización y llevaría directamente al fracaso". Aquí "fracaso" nos remite no sólo al escolar sino a un temido y previsible "fracaso social"; si no se habla y se escribe en castellano no es posible algún tipo de progreso o ascenso social.

Entonces, el hecho de la utilización del guaraní en situaciones de aprendizaje -en el aula- o en otras situaciones específicamente escolares estaría poniendo de manifiesto, a la vez que produciendo, las significaciones que estos pobladores del paraje y que los maestros de esta escuela tienen. Sabemos que la institución de la escuela ha tenido como uno de sus objetivos centrales llevar adelante un proceso de

homogeneización para facilitar la construcción de la "nación" en tanto comunidad imaginada al decir de Anderson (2000). La "nación", como la "nacionalidad" o la "identidad nacional", son construcciones en las cuales la lengua ha sido y es un elemento clave en dichas producciones.

Este juego de luces y sombras nos ponía en una situación privilegiada para ver cómo los nuevos usos del guaraní comenzaban a develar los antiguos, o mejor, cotidianos usos del castellano y también del guaraní en el contexto de la escuela, y a partir de allí, los usos en el paraje. Y cómo esos usos, construyen y sostienen ciertas significaciones que están enraizadas en esas prácticas.

"Entiendo pero no hablo": el discurso de la prohibición

Frente a nuestras preguntas respecto a la situación lingüística de los niños en la escuela, comenzamos a escuchar diferentes relatos de maestros que hablaban sobre la *prohibición* de hablar el guaraní en la escuela, y cómo sus padres no les habían permitido hablar en guaraní cuando eran niños en sus casas. Estas mismas personas, cuando les preguntábamos si hablaban guaraní, decían "entiendo pero no hablo". Con el tiempo, hemos podido observar cómo se desempeñan en algunas situaciones comunicativas utilizando el guaraní. También comenzamos a escuchar los relatos de los padres y vecinos del paraje que describían con detalle los castigos que se les imponía en la escuela si hablaban guaraní.

A partir de la recurrencia de la temática de la prohibición en los relatos, hemos podido construir lo que llamaremos el *discurso de la prohibición*. Si bien veremos los diferentes matices que adquiere según los actores, hemos encontrado algunas características comunes que le dan unidad, incluso entre vecinos del paraje y los maestros que viven en el pueblo cabecera del Departamento[11].

Sintéticamente planteamos los aspectos centrales de este discurso: 1) cuando se menciona la prohibición siempre se lo hace en tiempo pasado, o se expresa de algún modo que se refiere a un tiempo

11 También hemos corroborado con relatos de otros correntinos que viven actualmente en la ciudad de Corrientes y que han nacido en pueblos del interior de la provincia donde, dicen, se hablaba el guaraní.

anterior al presente; las situaciones que podrían ser caracterizadas de prohibición actual no se las nombra de ese modo; 2) los ámbitos centrales de la prohibición eran la casa y la escuela; 3) la prohibición se dirigía centralmente a los niños; 4) los relatos mencionan los castigos que eran recibidos si se hablaba el guaraní en presencia de algún adulto; 5) los usos del guaraní se producían en espacios intersticiales[12] que suponían una trasgresión/liberación para los niños (con amigos en el camino entre la casa y la escuela, escuchando a escondidas detrás de una puerta, con los peones en "el campo" o en "el bolicho"[13]); 6) la referencia al contexto del uso y prohibición del guaraní era principalmente la vida en "el campo", identificación que alberga, además de una zona rural, una connotación de lejanía espacial y temporal.

Iremos viendo cómo este discurso de la prohibición, si bien se relata en tiempo pasado, lo hemos podido observar actualizado en las prácticas comunicativas durante el trabajo de campo; y de alguna manera, cada referencia a este discurso alojaba a su vez alguna expectativa o deseo hacia el futuro. Muchas de las explicaciones de los usos que se hacen de las lenguas tienen una clara intencionalidad de socialización en un sentido: aprender el castellano. Por lo tanto, debemos estar atentos a cómo esta construcción discursiva en tiempo pasado cobra hoy vigencia en el contexto del paraje.

Así, las preguntas centrales que nos guían en este trabajo son: ¿cuáles son los usos que efectivamente realizan los diferentes actores tanto del guaraní como del castellano? ¿Cuáles son las significaciones que se pueden inferir de dichos usos? ¿Cuáles las que se expresan metapragmática o discursivamente? Las ideologías lingüísticas en juego serán las que medien, entonces, entre los usos y las significaciones, por lo que intentaremos ir reponiéndolas en esta investigación. ¿Por qué los actores usan las lenguas de la manera que lo hacen? y ¿por qué explican que usan una u otra lengua en diferentes situaciones?

12 Puede seguirse la conceptualización de espacios intersticiales propuesta por Roussillon (1989), sobre todo en lo que refiere a "lugares de paso, aún cuando uno se detenga en ellos, lugares de encuentro, tiempos que se insinúan entre dos actividades institucionales definidas, estructuradas y vividas como tales" (Roussillon, 1989:197).

13 Se llama "bolicho" al lugar donde a la vez que se venden mercaderías, víveres, etc., se puede tomar alguna bebida alcohólica. Podría ser similar a la pulpería de la zona pampeana.

Capítulo I
El guaraní "acorrentinado"

> *...“el otro interior” en la Argentina fue históricamente construido como “el extranjero”, o hasta como “el enemigo” interno, demonizándolo y justificando estrategias extremadamente agresivas por parte del estado nacional, para armarse frente a él como una máquina capaz de extinguirlo, erradicarlo o devorarlo en una síntesis que no pueda dejar huellas.*
>
> Beatriz Ocampo, 2004.

En la Argentina las lenguas indígenas que actualmente se hablan son doce (35 eran en tiempo de la llegada de los españoles), y todas se encuentran amenazadas de extinción. Dos de ellas habladas por población no indígena: el quichua santiagueño, hablado en Santiago del Estero y el llamado guaraní correntino, en Corrientes, así como en otras provincias argentinas (Censabella, 1999).

La cantidad actual de hablantes del guaraní en Argentina es difícil de estimar, pues no hay datos de lenguas en los censos. Algunos autores dicen que el 50% de la población rural de Corrientes sería hablante de guaraní, estimando en un millón los hablantes distribuidos en todo el país, especialmente en la región nordeste (Fabbre, 1998, en Censabella, 1999).

Es evidente que las lenguas indígenas en nuestro país tienen el carácter de ser lenguas subordinadas a la lengua oficial, el castellano. El guaraní no escapa a esa situación. La lengua ha sido uno de los vehículos centrales de la construcción de la idea de Nación y del Estado como Nación. Por lo tanto, la imagen de que en la Argentina se habla sólo castellano, ha funcionado como una representación que ha contribuido a la construcción de la Nación (Unamuno, 1993 y 1995a). Dicha representación acrecienta la situación de subordinación de estas lenguas al castellano; e incluso de las variedades del guaraní entre sí, por ejemplo, es usual escuchar que el “verdadero” guaraní se hablaría en Paraguay y no en Corrientes.

Asumimos aquí que el contacto entre lenguas supone una relación asimétrica que se expresa en los diferentes usos que los hablantes van haciendo de las mismas. Por este motivo, es fundamental observar

las prácticas, es decir, los usos de las lenguas en situaciones comunicativas concretas. A partir de allí entenderemos las significaciones que tienen esas prácticas y también visualizaremos las asimetrías.

Respecto al guaraní en Corrientes y en nuestro país, hemos encontrado estudios acerca de la estructura de la lengua guaraní, de los préstamos e interferencias en el español (Abadía de Quant, 1996; Armatto, 1995; González Sandoval, 2001) y algunas gramáticas (Dacunda Díaz, 1985; Ayala, 1996; Casco, en prensa). También una primera aproximación a posibles variedades del guaraní que se encontrarían en la zona del paraje (Cerno, 2004). Pero no hemos podido encontrar estudios antropológicos, o desde una perspectiva sociolingüística de las formas de uso del guaraní, y menos aún en el ámbito escolar de Corrientes. Esto vuelve sobre la invisibilización de la que hablábamos en la introducción, por lo que nos interesa señalar que también desde la academia, contribuimos a producir o reforzar dichos procesos de (in)visibilización de las lenguas.

Los estudios sobre las lenguas indígenas plantean que el uso de la lengua vernácula en general ha quedado relegado al ámbito privado y familiar, a un uso coloquial de la lengua, reservando la lengua oficial de la nación para los ámbitos públicos e institucionales. En el caso del guaraní, en Corrientes, habría un planteo similar (Stroppa, 1993; y 1997b, en Censabella, 1999), aunque veremos más adelante que quizá esto no sea tan así.

La prohibición

Respecto a la prohibición del uso del guaraní, nos vamos remitir al siglo XVIII, cuando encontramos la primera reglamentación escrita acerca de la prohibición de esta lengua.

Sabemos que los jesuitas utilizaban casi exclusivamente la lengua guaraní en las misiones. Por lo tanto, hubo un desarrollo importante de esta lengua hasta fines del siglo XVIII en las reducciones. Esta lengua ha sido una de las lenguas indígenas americanas normatizadas más tempranamente. Las obras de Antonio Ruiz Montoya *Tesoro de la lengua guaraní* y *Catecismo de la lengua guaraní* datan de 1640 (Arnoux, 2000).

El gobernador de Buenos Aires, Don Francisco de Paula Bucareli y Úrsula, encargado de ejecutar la orden de expulsión de los jesuitas, estableció por esos tiempos una serie de ordenanzas. El conjunto de

las mismas tenían un carácter asimilasionista, pues "las reformas de Bucareli alentaron la adopción de hábitos y estilos de vida españoles por parte de los indígenas" (Wilde, 1999). Es en este marco donde se dictamina la enseñanza del castellano y la prohibición del uso del guaraní en el territorio del Virreinato.

Bucareli, en su *Instrucción* del 23 de agosto de 1768, decía:

> Para conseguir civilizar perfectamente a estas gentes (...) es la base fundamental el introducir en estos pueblos el uso de nuestro propio idioma. (...) Habrá en todos los pueblos una escuela para la educación de los niños pequeños (...): en ellas se les ha de enseñar la doctrina cristiana, a leer, escribir y contar en nuestro idioma (...) **y no se permitirá que los muchachos hablen la lengua guaraní durante el tiempo que asistan a sus distribuciones** (Brabo, 1872. El resaltado es mío).

Resaltamos en negrita la explicitación de la prohibición del guaraní, vinculada desde el inicio a la enseñanza del castellano. Después veremos cómo esa idea ha pervivido en las expresiones actuales de padres y maestros; así como en los documentos curriculares provinciales en donde se utiliza la misma conceptualización que se observa aquí: el castellano es un idioma, el guaraní una lengua. También nos llama la atención que son los "muchachos" los sujetos de la prohibición. ¿Cuál habrá sido el papel de las mujeres en la transmisión del guaraní? Probablemente, ellas no asistían a las reparticiones, y sobre ellas la prohibición quizá no cayó tan fuertemente, al menos en ese momento. Pero esto requiere, sin duda, investigación histórica.

Según los relatos de maestros, vecinos del paraje y otros hablantes del guaraní, en su niñez les habrían prohibido en sus casas y escuelas el uso del guaraní –*discurso de la prohibición*–; sin embargo aún así lo aprendieron. Lo mismo podemos decir hoy acerca de la prohibición establecida por las ordenanzas de Bucareli. Después de más de 500 años de conquista, y de casi 240 años desde esta prohibición, hemos observado cómo niños y pobladores de este paraje rural utilizan el guaraní en diferentes situaciones comunicativas.

Traigamos a colación la primera Ley de Educación Primaria de la Provincia de Corrientes, promulgada el 8 de abril de 1853. En su art. 3 dice:

> Habrá dos clases de escuelas, elementales y normales. En las primeras se enseñará por lo menos lectura y escritura del **idioma**

> **patrio**, doctrina y moral cristiana, y elementos de aritmética práctica. (Ley provincial de Educación Primaria, 8 abril de 1853, Provincia de Corrientes. El resaltado es mío).

Observamos una clara continuidad entre este artículo y las propuestas de Bucareli un siglo antes. El castellano es el idioma patrio al cual se hace referencia en esta ley, no es necesario nombrar al idioma oficial de la nación, de esta forma se construye también la invisibilización de cualquier otra lengua en juego.

Veamos ahora las normativas nacionales, la primera ley de educación nacional: la Ley 1420 de Educación Común, promulgada el 8 de julio de 1884. Esta ley de educación primaria fue la única a nivel nacional que rigió el sistema educativo hasta la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada el 14 de abril de 1993[1]. La primera surge en un contexto en el que era necesario viabilizar la constitución del Estado Nacional, y para este objetivo el sistema educativo debía garantizar la formación de ciudadanos argentinos que hablaran una sola lengua: el castellano. El sistema educativo sería una llave para poder llevar adelante este proceso de homogeneización de una población altamente heterogénea. Al decir de Sarmiento, la educación sería un arma estratégica para llevar a esta población bárbara a la civilización. Para nosotros, llevar a esta población del guaraní al castellano. Vemos la continuidad de esta ideología lingüística por más de un siglo, entre la prohibición de Bucareli, la ley provincial de educación y la generación del 80: el uso de una determinada lengua puede civilizar a un pueblo, habría entonces lenguas potencialmente mejores o superiores que otras para civilizar.

---

1 En la misma línea que venimos desarrollando se enmarcaría la nueva Constitución de la Provincia de Corrientes. Casi al mismo tiempo que este libro entraba a imprenta, más precisamente el 10 de junio de 2007 se juró la nueva Constitución. Llama la atención en la misma la ausencia de la mención explícita del guaraní –o al menos así lo parece desde una lectura preliminar. Sin embargo, en la sección Educación y Cultura, capítulo I, art. 204 se menciona como uno de los principios que deben regir la educación "...la afirmación de la identidad provincial a través de la preservación de la lengua, tradiciones y costumbres." Si bien para hacer un análisis serio sobre este punto es necesaria una lectura atenta y detallada de dicho texto, cuestión que escapa a los tiempos y objetivos de este libro, es interesente señalar cómo se menciona la lengua guaraní sin nominarla y ligada a su vez a la definición de la identidad provincial. Este hecho abona la línea del análisis que se plantea en este libro.

A mitad del siglo pasado, un autor dejaba constancia de que

> (...) en las escuelas [rurales] actuales, ni el alumno entiende al maestro, ni el maestro al alumno. ¿Cómo pueden entenderse, si se expresan en idiomas diferentes? El niño de habla guaraní, acostumbrado a pensar en el idioma materno, traduce a él lo poco que puede asimilar de cuanto se le enseña en castellano... (Muniagurria, 1947).

Los procesos de construcción hegemónica recorren los más diversos caminos, y en muchos casos, utilizan la misma diferencia –en este caso podría ser el uso de una lengua– para inscribirse en los grupos sociales (Hall, 1991). Lo que nos interesa aquí poner en evidencia es cómo aún el guaraní persiste en los usos que sus hablantes hacen de él. Algunos hablantes describen cómo lo aprendieron, en general a escondidas, por decisión personal, por ejemplo, en el camino entre la casa y la escuela, con otros niños o adultos a los que tenían acceso, o escuchando a "los mayores" detrás de la puerta.

Hoy pareciera ser algo común, según los comentarios de maestros, que en los ámbitos rurales no se hable en guaraní con los niños en las escuelas. Algunos expresan simplemente que en su escuela los niños no hablan guaraní. Pretendemos por lo menos instalar la duda, aunque no hemos podido encontrar estudios respecto a la situación sociolingüística de los niños en las escuelas correntinas.

La idea que se expresa por parte de maestros, padres, vecinos, es que la utilización del guaraní obstaculizaría el proceso de alfabetización inicial en castellano. Esta idea, para nosotros parte de la ideología lingüística predominante, se repite en otros lugares donde existen minorías lingüísticas (Cook Gumperz, 1988). No cabe en este momento extendernos sobre la idea de minorías lingüísticas, pero entendemos que la idea de "minorizar" también es una construcción que conduce a establecer la marginalidad respecto a la lengua oficial de un país. Si fueran un millón los hablantes de guaraní y ¿en relación a qué serían una minoría? (teniendo en cuenta que la población total de la provincia de Corrientes es aproximadamente un millón de personas).

La nueva ley: ¿se levanta la prohibición?

En esta sucinta contextualización que estamos construyendo, es fundamental citar la nueva Ley del Guaraní. En octubre del 2004 se

promulgó la Ley Provincial 5598/04 que establece al guaraní como Idioma Oficial Alternativo de la Provincia de Corrientes. Si bien conocíamos el proyecto de ley que impulsaba el diputado Insaurralde, del bloque Justicialista, sabíamos también que hacía dos años estaba "trabado" en la comisión de educación del Senado. Cuando comenzamos este trabajo parecía imposible que una ley de estas características se aprobara, sobre todo, cuando en el artículo 2 se establece "incorporar en todos los niveles del Sistema Educativo Provincial la Enseñanza del Guaraní".

Se podría decir ligeramente que Corrientes no escapa a la tendencia internacional actual del reconocimiento de la diversidad cultural y al "rescate" de las lenguas vernáculas. Sobre todo, porque el impulso para que este proyecto de ley surgiera se inició en un encuentro de escritores correntinos y valencianos, en el año 2000 en España. Paradoja, sin duda, de este mundo globalizado. Pero, en todo caso, la globalización también viene siendo construida desde hace 500 años, cuando con la conquista el español pasó a ser el dominador, y hace 250, con Carlos III, cuando el castellano pasó a ser la lengua que se erigiría en la lengua oficial de la mayoría de los Estados Nacionales de América del Sur.

En la conformación de todo Estado–Nación la educación ha sido y es un instrumento poderoso para este cometido (Balibar, 1991). En el caso de la Argentina, es recién a mediados del 1980 que comienzan algunas experiencias educativas de Educación Intercultural Bilingüe (mapuche en la Patagonia, wichí en Chaco y Formosa, toba en Chaco y Rosario, M´bya en Misiones), pero ninguna que hayamos podido relevar en Corrientes, donde se tenga en cuenta a los hablantes de guaraní. Luego, con las reformas constitucionales de los años 90, también Argentina introdujo con la Reforma Constitucional los derechos indígenas para una educación bilingüe. En este sentido, Argentina no escapa a la tendencia de los países americanos de introducir en sus legislaciones el reconocimiento de las "otras lenguas" originarias que sus ciudadanos hablan. Nos interesa señalar aquí que, si bien se establecen estos derechos a una educación bilingüe, se establecen como derechos indígenas. Entonces ¿dónde quedaría el guaraní hablado por los correntinos, si sus hablantes quizá no reclamarían para sí

un derecho indígena, y de hecho –como veremos– no lo hacen? Aun extremando la hipótesis, no lo reclaman por ser indígena[2].

Por lo tanto, esta ley provincial se enmarca y encuentra su fundamento legal no tanto en la Reforma Constitucional de 1994 como en La Ley Federal de Educación, que en términos generales hace un reconocimiento de la diversidad regional y cultural, al establecer en su art. 5 que:

> El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: a) El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.

La Ley de Educación Común buscaba homogeneizar, lo que contribuiría sin duda a inventar la nación, al decir de Hobsbawn (1984). La Ley Federal de Educación plantea que la identidad nacional se fortalece atendiendo a las idiosincrasias locales. La Ley del Guaraní se enmarcaría en este proceso de resignificación de la identidad nacional, a partir del reconocimiento de las identidades locales. Veremos a lo largo del texto si esta diferencia es tal o si se han modificado en algo las significaciones que nos interesa indagar.

En la provincia de Corrientes, se elaboró en el año 1995 el prediseño del currículo jurisdiccional para el Nivel Inicial y para el primer Ciclo de la Educación General Básica, finalmente aprobado en el año 1997. Esto sería para "adaptar" o "bajar" la Ley Federal de Educación a la particularidad local. Este documento también plantea que una de las funciones sociales de la escuela es:

> Orientar la enseñanza en un contexto heterogéneo. Esto implica que la escuela debe rescatar la importancia de la diversidad, entendida ésta como la aceptación del otro. La diversidad implica movimiento y multiplicidad de ciencia, religión, razas, culturas, lenguajes; implica el rechazo a todo fundamentalismo respetando los distintos modos de ver, pensar y comprender la realidad (Currículo Provincial 1997).

2 La nueva Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre del 2006 se enmarca en esta línea. En su artículo 11, ñ) plantea "Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todo/as los/as educandos/as".

Vemos en el documento esta aceptación, ahora generalizada y pretendidamente respetuosa, de la diversidad. En el aspecto de la lengua, la diversidad está marcada como "multiplicidad de lenguajes". También en este mismo documento se reconoce la existencia del guaraní como "otra lengua". Se plantea que hay que respetarla, y que, "apoyándose en ella", el niño debe acceder al uso competente del "idioma nacional". El nacional es un idioma –castellano– y el provincial es una lengua –guaraní–, lo cual nos indica una marcación valorativa, una jerarquización de los códigos en juego. Y presenta una continuidad conceptual con lo planteado en las ordenanzas de Bucareli. Aun así, lo que pudimos ver hasta el momento es que no se estaría utilizando ni como apoyo para que los niños accedan al castellano, ni en otras situaciones comunicativas en el contexto escolar.

En la provincia no existe plan de enseñanza bilingüe[3], y según algunos maestros rurales, en ningún curso de capacitación que dicta el ministerio se aborda la cuestión de la enseñanza del castellano como segunda lengua. El guaraní es reconocido en el documento curricular, pero ha sido completamente obviado en las prácticas y políticas concretas del mismo ministerio.

La ley que oficializa el guaraní y establece que se incluya la enseñanza del guaraní en todos los niveles del sistema educativo pone, por un lado, fuertemente en evidencia la existencia de "otra lengua" pero, por otro, conlleva en su enunciación las marcas de la invisibilización. Parece que es posible discutir y hablar sobre una lengua, pero no de sus hablantes. Si pensamos que el guaraní está en el sistema educativo, decir que se incluirá es presuponer que hoy no está. No se

3 En el segundo semestre del año 2004 la presidenta del Consejo de Educación participó en un encuentro de Educación Intercultural Bilingüe organizado por el Ministerio de Educación de la Nación. Hemos participado en otro encuentro del mismo tenor en junio del 2004 y no había ningún participante de Corrientes, cuestión que fue confirmada por las organizadoras. Asimismo, una de las técnicas del Ministerio de Nación relató la siguiente anécdota en el marco de la mesa de Educación del Congreso Argentino de Antropología Social, realizado en Villa Giardino, en mayo del mismo año. Ella había sido la encargada de llamar por teléfono a todos los ministerios de educación de las provincias, para pedirles, que si tenían experiencias de educación bilingüe, mandaran información acerca de las mismas, porque desde Nación se estaba intentando una sistematización general. La contestación que recibió del otro lado del teléfono fue: "acá no tenemos ese problema".

diferencia en estos debates la lengua enseñada de la lengua de enseñanza[4]. Se presupone –en principio– que la inclusión del guaraní será como lengua enseñada, así como se enseña una lengua extranjera[5].

Es interesante tener en cuenta, aunque el análisis en profundidad escapa a los objetivos de este trabajo, que los debates que se dieron en torno a la ley durante los meses de octubre y noviembre del 2004 se centraban en la discusión acerca de la enseñanza del guaraní, de la norma que se debería utilizar para su escritura y del rescate de la lengua. Pero poco se discutió acerca de los actuales hablantes del guaraní, muchos de ellos niños en las escuelas de esta provincia.

Uno de los expositores de las Jornadas Internacionales sobre el guaraní decía:

> (...) pensaba que las leyes suelen regularizar y darle forma y organizar lo que ya es una situación de hecho, y en definitiva ¿qué hicieron de pronto nuestros legisladores y el Poder Ejecutivo, al que debo destacar que no se opuso y no objetó absolutamente nada y prometió que esto empezará? Suele la ley regularizar situaciones de hecho y nos hace sentir que de pronto llegan y nos dejan usar nuestro nombre solamente porque nosotros somos guaraní hablantes. Ya hablamos el guaraní, nadie pretende –como en estas discusiones que tuvimos en ámbitos periodísticos y talleres– que pueda empezar a ser posible en forma inmediata que empiece a enseñarse obligatoriamente el guaraní en nuestras escuelas, es impracticable en lo inmediato; pero tenemos el ámbito institucional y el marco legal suficiente para poder continuar y en esto concluyo con un tema del pai Julián: "Se tragó carajos de impotencia y me muerdo de rabia y de dolor, ahora tengo el coraje retozando. Ya no me paran más, soy lo que soy" (Jornada Internacional sobre el Idioma Guaraní, 12 de noviembre 2004, Legislatura Provincial).

Es conveniente señalar que esta apreciación está hecha por una persona que no utiliza el guaraní en su vida cotidiana y que no vive

4 Esta diferencia está marcada en los documentos del Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay.

5 De hecho, el Ministro le encarga al Instituto de Lenguas Extranjeras que arme una comisión que se ocupe de las cuestiones vinculadas a la enseñanza del guaraní.

en un área rural. Veremos más adelante si estas palabras podrían estar en boca de algunos de los habitantes del paraje.

El guaraní se "acorrentinó"

La definición usual de la lengua guaraní como indígena está basada en la suposición de que una lengua se define por la población originaria y actual –en la mayoría de los casos– que la habla: los guaraníes. Asimismo, el concepto de indígena supone que un grupo social es marcado y se marca a sí mismo como tal, y utiliza, por ejemplo, la lengua que habla como un diacrítico de su adscripción identitaria, que apoyándose en este tipo de características, se define como indígena. No se puede separar entonces el desarrollo, siempre social, de una lengua del de los hablantes.

Nos encontramos aquí con un punto clave acerca de la definición étnica de los hablantes de guaraní en Corrientes. No son indígenas que hablan una lengua vernácula. Podríamos caer en la trampa de esencializar la lengua y pensarla desvinculada de los hablantes. Situación que desde la lingüística de tradición estructuralista sería lo esperable. Entendemos que aquí se configura una ideología lingüística que supone que esto no sólo es posible sino que –por naturalizado– se torna evidente. A partir de este enfoque, se supone que la lengua puede ser estudiada o desarrollarse aisladamente de sus usuarios. Si bien estamos marcando esto de manera exagerada, veremos cómo en realidad esta ideología lingüística subyace a muchas de las prácticas sociales y políticas con las cuales nos enfrentamos. Entonces, el guaraní podría ser una lengua indígena, independientemente de quién o cómo se definieran los que la hablaran.

Otra posibilidad es plantear que el guaraní es una lengua indígena hablada por población criolla (Censabella, 1999:52). Pero si quienes la hablan –en este caso los correntinos– no se definen ni como indígenas ni como criollos, nos encontramos frente a un punto que no debemos saltar. En la acepción más difundida –ya del sentido común– se llama criollo al hijo de españoles nacido en América, y mestizo al hijo de español e india generalmente (Wade, 1997). Entonces, ¿cuál sería la composición étnica del correntino? Si decimos que es criolla, entonces contribuiríamos también a borrar las "huellas del origen". ¿Dónde habrían quedado los guaraníes habitantes de estas tierras?

Los historiadores que se ocupan del período histórico de las misiones jesuíticas y post reducciones (Maeder, 1992 y Garavaglia, 1987, en Wilde, 1999) plantean claramente que fue un mito la idea de que los guaraníes hubieran regresado a la selva o a un supuesto lugar de origen de estas poblaciones luego de la expulsión de los jesuitas. Pensemos que las poblaciones guaraníes fueron reducidas por casi dos siglos. Según Wilde (1999), a principios del siglo XIX el debate en torno a la asimilación de los guaraníes estaba en plena vigencia, época en la cual "... el mestizaje se convertía en una estrategia sumamente útil para estos grupos, por las posibilidades de acceso a la tierra y al *status* social" (Wilde, 1999:641. Cursiva del autor). Si el status buscado tenía que ver con el alejamiento de la marca indígena, en ese proceso de asimilación habría que pensar cómo funcionó el uso de la lengua guaraní por parte de estos hablantes. En este sentido, estaríamos más cerca de visualizar el guaraní como una lengua hablada por mestizos que por criollos. Sin embargo, no olvidemos que el guaraní fue usado como lengua general en esa época, con lo cual no era hablado sólo por los guaraníes, aún en ese período.

La otra lengua en nuestro país definida de la misma forma que el guaraní correntino es el quichua santiagueño. Hay diferentes tesis sobre cómo llegó esa lengua a Santiago del Estero, y esos debates se tornan en discusiones acerca del origen de la nación y de la composición étnica de Santiago del Estero y de la Argentina. Kuz (2001), al analizar la vida y obra de Domingo Bravo –maestro santiagueño dedicado a la investigación y recuperación del quichua santiagueño–, plantea que para Bravo el "quichua santiagueño es el quichua argentino". Bravo encuentra una línea de conexión entre el quichua, la santiagueñidad y la argentinidad. Kuz (2001) denomina esta estrategia como la invención del quichuismo por Bravo.

En gran parte, es a partir de la acción incansable de este maestro en la difusión y recuperación del quichua santiagueño, a principios de los años 50, que se incorpora la enseñanza de esta lengua en el 5to año de la escuela secundaria[6].

> La iniciativa de Santiago del Estero que es el primer estado en implantar la enseñanza de un lengua nativa oficialmente en las escuelas, expresa un "hondo sentido nacionalista y americano...,

6 Tengamos en cuenta que el 5to año de secundaria de esa época correspondía al último año de formación para maestros, cosa que ocurrió en nuestro país hasta 1969, cuando egresó la última camada de los maestros normales nacionales.

> un profundo sentido de cultura nacionalista... que viene de los estratos más recónditos de la argentinidad que será la voz ideal de la integridad nacional..." (Kuz, 2001).

Nos interesa resaltar de este análisis cómo la lengua es uno de los ejes sobre el cual puede construirse una identidad, en este caso, de nuevo provincial, pero que en términos de este maestro es nacional por haber estado presente en el origen de la formación de la provincia.

En el caso del Paraguay, tenemos por un lado, una investigación acerca de las percepciones de los hablantes respecto del guaraní paraguayo, en la cual se plantea una variedad muy significativa de definiciones hechas por los mismos hablantes respecto del guaraní: académico, *antiguoite apyka*, castellanizado, común y corriente, correcto, culto, de antes, de la escuela, del pueblo, *derechoite*, genuino, *hasyva*, *jopara*, puro, técnico, *ymaguare*, etc. Esto está mostrando el carácter polisémico que puede adquirir una lengua para sus propios hablantes (MEC, 2001a).

Por otro lado, Zuccolillo (2002) define al guaraní como una lengua mestiza, intentado recuperar desde un enfoque antropológico una posible perspectiva de los usuarios frente al guaraní *jopara*[7], pero sobre todo, dar una explicación de los movimientos discursivos que las elites morales construyen respecto a la oficialización del guaraní. En el Paraguay fue "... necesario incorporar al mestizo monolingüe guaraní en el modelo hegemónico de la nación paraguaya democrática y moderna" (Zucollillo 2002:148). Entonces la oficialización se realiza bajo estas nuevas coordenadas étnicas de composición de la nación.

Si concebimos que en la construcción de los grupos étnicos como de la nación "(...) los procesos que, inscribiendo *alteridad* en ciertos términos, simultánea y necesariamente co-producen al *ego* y el *alter*, a los *propios* y a los *otros*" (Briones, 1998), podemos entonces tener estas claves en cuenta a la hora de pensar en la alterización que produce una identidad provincial. A su vez, pensar en las co-construcciones de lo propio y lo ajeno, nos remite a la posibilidad de introducir en el análisis la comprensión de cómo las relaciones de poder operan, es decir, cómo y desde dónde se inscriben a ciertas subjetividades como *otro cultural* –quizá el hablante de guaraní– y dónde esta inscripción posiciona, en todo caso, a aquél que se pretende "transparente"

7 *Jopara*, en guaraní, significa algo mezclado, entreverado. Una comida que es como un guiso se le llama *jopara*. En relación con la lengua supone que es un guaraní mezclado o entreverado con el castellano.

(sin marca/sin forma), indicando un lugar de poder –el hablante de castellano– que le permitiría semejante *des*marcación.

Para pensar la situación del guaraní llamado correntino es conveniente comentar que esta lengua proviene de una variedad dominante entre las diferentes parcialidades guaraníes, y que –como dijimos– se configuró como lengua general de la región en la época del Virreinato. Los jesuitas la utilizaron en las reducciones, y al ser normatizada por los religiosos se fue diferenciando de la variedad hablada en Asunción, pudiendo tener mayor relación con la variedad hablada por los indígenas antes de la conquista (Censabella, 1999). En este sentido, podríamos plantear que, si bien es de origen indígena, en 500 años ha recorrido un camino que por ser lingüístico es también social. Es necesario tener en cuenta ese recorrido. Luego, en todo caso, plantear por qué una población se (auto)marca y es marcada como indígena o no. Como dijimos, en nuestro país, no podemos obviar el proceso de construcción de la nación y a su vez de alteridades que se co-construyeron marcándose como a los "otros" en el telón de fondo de la nación. Por lo tanto, a menor "diferencia" más argentino, y parafraseando podemos decir, a menor guaraní más argentino, pero a su vez, paradójicamente quizá, más correntino. No profundizaremos aquí este punto, pero sí es conveniente citar que en la historia de la provincia no han sido pocos los momentos en los cuales se planteó o pensó en una autonomía regional[8].

Los hablantes de guaraní con los cuales nos encontraremos en esta investigación se definen a sí mismos como "correntinos" y, a su vez, son llamados así por quienes no lo son. Ser correntino supone en primer lugar haber nacido en la provincia. Esta marca establecerá sin duda quién es o no correntino. Aun quien hace muchos años que reside en la provincia no podrá ser "correntino de verdad". En el mejor de los casos se podrá "acorrentinar" y adaptarse al estilo de vida correntino. Y aquel que ha nacido en la provincia, sigue siendo correntino, aunque hiciera muchos años que reside en otra parte del país o el exterior.

No hay duda de que, a partir de las observaciones y entrevistas realizadas, hay una correlación muy estrecha entre hablar guaraní y

8 Actualmente hay un dicho "típicamente correntino" que se sigue escuchando en diferentes ámbitos: "si la Argentina entra en guerra Corrientes la va ayudar". Dicho que, a partir de la guerra de las Islas Malvinas, cobra una vigencia tristemente real ya que muchos jóvenes correntinos perdieron sus vidas en las Islas.

ser correntino. Incluso veremos cómo esta correlación por momentos se torna una marca casi indeleble y una barrera que no se puede atravesar (ni salir, ni entrar). No se concebiría entonces como una marca de la cultura o étnica, sino casi como una marca de la naturaleza, tal como se define en los enfoques primordialistas en el marco de los estudios étnicos. Nos encontraríamos frente a una etnicización de la provincia o del Estado a nivel provincial. Aquí la etnicidad se piensa en tanto "dada", se tiende a una construcción de lo percibido como dado. Los vínculos o lazos primordiales, "lo que se toma como dado en la existencia social, es decir, lazos anclados en nociones como la de raza, lengua, costumbres, religión, o región..." (Briones 1998), son los elementos que se utilizan para pensar la etnicidad. El guaraní, entonces, podría ser un vínculo primordial que uniría a los correntinos convirtiéndose en un núcleo central de la correntinidad. Pero tengamos en cuenta que, a la vez y a partir del *discurso de la prohibición*, esto podría operar a un nivel no tan evidente. Como plantea Ocampo (2004) en su trabajo sobre Santiago del Estero:

> En la Argentina se estableció una vigilancia sutil y entrecruzada de toda la sociedad, por la cual el judío se burló del tano, el tano del gallego, el gallego del judío y todos ellos del "cabecita negra" o mestizo, **bajo el imperativo de apagar las huellas del origen** (Ocampo, 2004:46. El resaltado es mío).

Por este motivo, creemos que es importante tener en cuenta esta idea cuando escuchamos: "entiendo pero no hablo", "me prohibían hablar guaraní en mi casa", "nos castigaban en la escuela cuando nos escuchaban hablar guaraní", lo que hemos llamado el *discurso de la prohibición*. También cuando este discurso se actualiza: "yo le enseño sólo el castellano a mis hijos", "acá los chicos no hablan guaraní". Quizá una buena manera de establecer, por un lado, una ligazón necesaria con el origen indígena de muchos correntinos y, a la vez, de comprender cómo el proceso de supervivencia de esta lengua y el establecimiento de algunas marcas que podrían definir en parte el ser correntino es hablar de un **"guaraní acorrentinado"**. Una lengua guaraní que se hizo correntina. Hablamos de la lengua y, al hacerlo, no podemos separarla de sus hablantes. El guaraní del que vamos a hablar es un guaraní hablado por correntinos que no lo son sólo por hablar la lengua vernácula, pero al hacerlo se encuentran en

una situación paradojal, ¿son más o menos correntinos por hablarlo?, ¿de qué status de correntinos se acercan o se alejan?

***

Planteamos estas pistas para construir una contextualización del trabajo, tal vez desarticuladas, porque consideramos que son claves a partir de las cuales se han construido ciertos imaginarios en nuestro país, materia prima sobre la cual se construyen algunas de las significaciones del uso de la lengua que vamos a plantear más adelante.

Si bien las provincias son marcos jurídicos y políticos para la organización del Estado–Nación, Ocampo (2004) intenta entender "... por qué las provincias en la Argentina se transformaron en el idioma para expresar los particularismos, demarcar centros y periferias, y afirmar o desafiar la continuidad cultural, temporal y espacial de la Argentina" (Ocampo, 2004:68). Apoyados en esta idea, podríamos pensar el uso de una lengua como clave de construcción de la provincialidad, en este caso el guaraní que se "acorrentinó". Sin embargo, nos va a interesar observar cómo el uso del guaraní ha pervivido en relativo y paradójico "silencio". Mientras para otros grupos la lengua es exhibida como un diacrítico central de su constitución como grupo étnico (por ej.: los mapuche con el *mapudungun*, aun cuando no sean todos usuarios actuales de la misma); para los pobladores de este paraje, el guaraní "acorrentinado" quizá podría haber funcionado, al decir de Scott, como un "registro escondido (*hidden transcript*): discurso que ocurre fuera del escenario (*offstage*), más allá de la observación directa de quienes detentan el poder" (Scott, 1990:4. La traducción es mía[9]).

Si el proceso de provincialización en la conformación de la nación sirvió para vehiculizar las particularidades locales, y a su vez, para en cierta forma subsumirlas garantizando la entrada plena a la ciudadanía argentina, es necesario entender que estas construcciones fueron co-producidas. En ese cruce, muchos correntinos, que podrían serlo desde antes de constituirse el Estado-Nación[10], han usado el guaraní,

9 M.T.: Mi Traducción, de ahora en más, cuando cito una traducción propia.

10 Carlos Kuz (2001) reflexionando sobre el caso de Santiago del Estero comenta que "Algunas de las ciudades fundadas por los conquistadores españoles, entre los siglos XVI y XVII –en lo que habría de ser el territorio argentino–, fueron los centros alrededor de los cuales se conformarían muchas de las unidades jurídico-políticas designadas como provincias". Corrientes se encontraría entre

que aun *bajo la prohibición* se "acorrentinó". El guaraní que se hizo correntino continúa hoy transmitiéndose, tanto, que lo hablan niños de nivel inicial y primer año en la escuela rural del paraje estudiado.

una de las trece ciudades que luego pasaron a ser provincias del actual territorio argentino.

Capítulo II
¿Cuántos niños hablan guaraní?

Comenzamos este capítulo con esta pregunta, aparentemente simple, que nos formulamos y nos hacen muy usualmente. Tenemos algunos datos, pero antes de comentarlos es necesario hacer una serie de salvedades para ponerlos en situación. Por otra parte, en el capítulo I habíamos dicho que sólo existen estimaciones de la cantidad de hablantes de guaraní que habría en nuestro país y éstas van desde 100.000 a 1.000.000 de hablantes distribuidos en diferentes provincias argentinas.

Después de tres años de visitar el paraje, de estar interactuando con niños, padres, maestros; después de más de 10 años de vivir en Corrientes, a 50 km de este paraje rural, hemos visto cómo a lo largo del tiempo la cantidad de hablantes aumentaba. Claro, decirlo de esta forma parece engañoso, porque la transmisión de una lengua no se realiza en un lapso de tiempo tan breve, y no pareciera que hubiera muchas personas estudiando guaraní en Corrientes[1]. Sólo que es a nuestra mirada que se nos revelan como mayor la cantidad de hablantes conforme pasa el tiempo. Esto tiene que ver con la complejidad de este dato, con la complejidad que supone hacer un censo lingüístico, y más aún en condiciones donde los hablantes no se muestran como tales, al menos en un primer momento. Aún hoy, no me atrevo a decir si los maestros de la escuela son o no hablantes, si todos los niños que hoy creemos que no hablan guaraní, no lo hacen. Lo mismo con los vecinos del paraje.

---

1 Se dan algunos cursos de guaraní en Corrientes. Los más conocidos son los que dicta, en la Extensión Universitaria de la UNNE, el profesor Félix Fernández; el profesor Dacunda Díaz ha dictado cursos con aprobación ministerial. En el Instituto San José se imparte hace dos años un seminario de un cuatrimestre en el marco de la carrera de Letras; así como un curso dictado por Alberto Cele, con un enfoque comunicativo, para los investigadores del Departamento de Investigación. Durante el año 2006 se dictaron unos cursos en la Universidad de la Cuenca del Plata por el prof. Ávalos Rojas. En la ciudad de Ituzaingó, la profesora Chela Iuzzi dirige un Instituto de enseñanza del guaraní. Sin embargo, hay diferencias de enfoques entre estos profesores, vinculados al tipo de metodología empleada, como así también a las normas de escritura que utilizan. Por ejemplo, Dacunda Díaz, imparte una norma sistematizada teniendo en cuenta la legada por los jesuitas, mientras que la profesora Iuzzi y el profesor Fernández aplican la norma utilizada en Paraguay, que responde al código fonético internacional.

Se nos presenta aquí una cuestión metodológica importante que nos interesa remarcar: no sería entonces tan sencillo hacer un censo lingüístico o tener un mapa de la realidad lingüística de la Provincia de Corrientes y ni siquiera del paraje en donde nosotros estamos. Esta realidad, no se podría relevar simplemente yendo a preguntarle a la gente a modo de encuesta cerrada si habla o no el guaraní.

Muchas veces, cuando se le pregunta a un correntino[2] si habla guaraní, muchos responden de esta manera: "entiendo, pero no hablo". Enseguida continúan su presentación: "en mi casa hablaban; pero no me dejaban, me prohibían, tengo la prohibición adentro, tengo el trauma adentro, puedo entender, pero no hablo fluido". Pude participar y observar situaciones de interacción lingüística, donde estos mismos hablantes que se definían como no hablantes de guaraní sí lo hablaban. Con lo cual construir un censo lingüístico en estas condiciones sociolingüísticas requiere de ciertas precauciones importantes.

Aquí las preguntas primeras son: ¿Qué es hablar guaraní para mí, para los maestros, para los niños, para los padres? ¿Qué es hablar castellano? Si bien uno podría establecer algún grado de competencia lingüística, no nos interesa en este momento establecer nosotros una norma. Nos interesa poder indagar cómo definen los pobladores del paraje las diferentes situaciones lingüísticas, y cómo las definen los maestros. No todos definimos cómo se habla una lengua de la misma manera. Por otro lado, hemos focalizado nuestro interés en la práctica comunicativa de los hablantes, es decir, en qué lengua pueden comunicarse, y se comunican efectivamente, más allá de que se pudiera establecer un grado mayor o menor de competencia lingüística. Entendemos que la competencia lingüística supone poder ser competente en las diferentes habilidades: entender, hablar, leer y escribir. Veremos que muchos tendrán una competencia comunicativa en ambas lenguas, aunque diferentes grados de competencia lingüística en cada una de ellas.

Pero antes de comenzar a pensar en términos teóricos estas preguntas, y proponer un modo de abordaje teórico para analizar los datos empíricos de esta investigación, quisiera partir de una situación etnográfica que nos permitirá entrar después en la cuestión teórica. Veámosla.

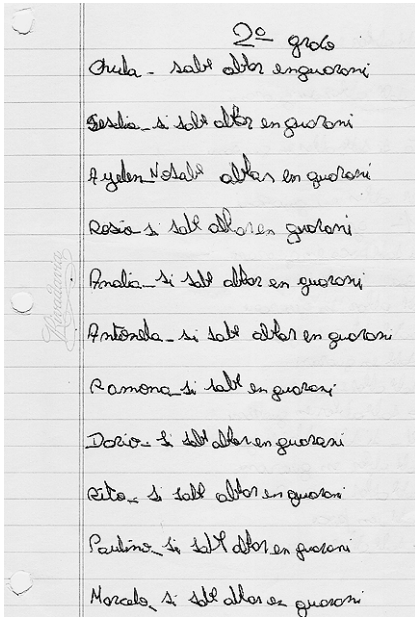
2 Decimos "correntino" refiriéndonos a un poblador que vive actualmente en Corrientes y que nació en la Provincia de Corrientes, que es la forma más citada generalmente por ellos para definir(se) como correntinos, como lo comentamos en el capítulo I.

El censo lingüístico

A principios del año 2004, les pedí a tres alumnas de 6to grado si podían ayudarme en el trabajo de investigación. Ellas respondieron que sí. Entonces comenzamos a reunirnos y allí les comenté el trabajo que quería hacer. En principio esto pretendía ser una excusa más para conversar con ellas. Pero luego nos encontramos con una herramienta de indagación bien interesante. Mirar la realidad lingüística de los niños de la escuela a través de los ojos de otras niñas mayores. La consigna que les propuse fue que nosotros queríamos saber en qué hablaban los niños de primer y segundo año de la escuela.

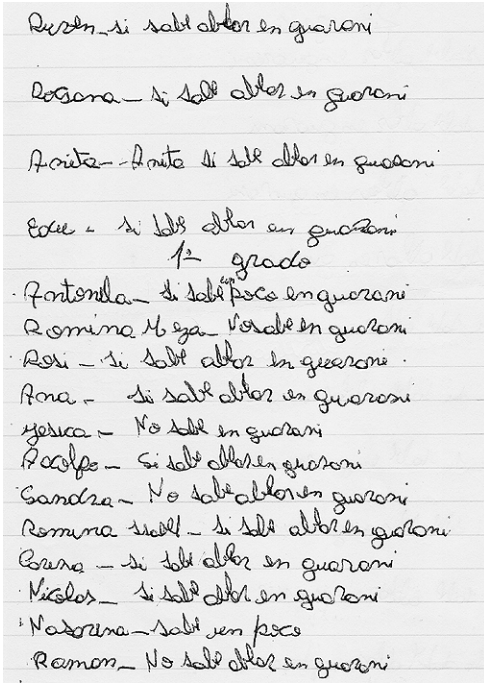
Para mi sorpresa, a la semana siguiente cuando volví a la escuela, se me acercaron en un recreo y me entregaron unas hojas donde ellas habían hecho sus anotaciones. Se habían tomado este trabajo muy en serio. Ellas habían armado su propia técnica de recolección de la información. Armaron unas planillas donde iban realizando las anotaciones respecto de cada alumno. Luego realizaron una planilla de síntesis con toda la información.

Veamos las planillas A:


2º grado
Cruda - sabe algo en guaraní
Sandia - si sabe algo en guaraní
Ayelen - si sabe algo en guaraní
Rosa - si sabe algo en guaraní
Amalia - si sabe algo en guaraní
Antonela - si sabe algo en guaraní
Ramona - si sabe en guaraní
Dario - si sabe algo en guaraní
Rita - si sabe algo en guaraní
Paulino - si sabe algo en guaraní
Marcelo - si sabe algo en guaraní

Planilla A1

Lo primero que podemos observar en ellas es que, si bien el requerimiento del trabajo fue en qué hablaban los niños, se evidenciaba claramente que mi interés era saber cuántos niños hablaban guaraní. Las niñas estaban respondiendo a mi demanda real.

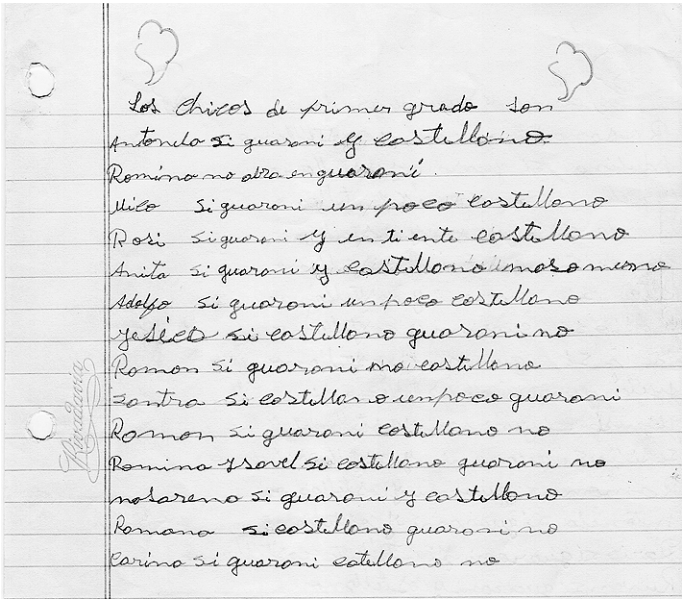

Rusbel_si sabe abla en guarani
Rosana_ si sabe abla en guarani
Anita_Anita si sabe abla en guarani
Edu_ si sabe abla en guarani
1º grado
Antonella_ si sabe un poco en guarani
Romina Mezza_ No sabe en guarani
Rosi_ si sabe abla en guarani
Ana_ si sabe abla en guarani
Jesica_ No sabe en guarani
Rodolfo_ Si sabe abla en guarani
Sandra_ No sabe abla en guarani
Romina Isabel_ Si sabe abla en guarani
Rosana_ si sabe abla en guarani
Nicolas_ si sabe abla en guarani
Nadezna_ sabe un poco
Ramon_ No sabe abla en guarani

Planilla A2

Según estas planillas, en 2do año sólo un alumno de un total de 15 no sabe hablar guaraní (6%), y en 1er año, cuatro alumnos de 12, no sabrían hablar guaraní (30%). Luego veremos que estos datos no son necesariamente coincidentes con las otras planillas. Ya nos estaría indicando el sesgo que cada niña encuestadora produjo en su trabajo. Entonces según las planillas A el 81,5% de los niños de primer y segundo año saben hablar guaraní. De todas formas no sabemos por esta información si efectivamente lo hablan y con quién, y en qué situación concreta.

Veamos ahora las planillas B en donde introducen el castellano. Las inscripciones evidencian marcaciones diferentes para las lenguas. Por ejemplo, tomemos estos niños:

- Antonella: “si guaraní y castellano”;
- Nico: “si guaraní, un poco castellano”;
- Rosi: “si guaraní y entiende castellano”;
- Anita: “si guaraní y castellano masomenos”;
- Sandra: “si castellano, un poco guaraní”.


Los chicos de primer grado son
Antonela si guarani y castellano
Romina no habla en guaraní
Nico si guarani un poco castellano
Rosi si guarani y entiende castellano
Anita si guarani y castellano masomenos
Adolfo si guarani un poco castellano
Yesica si castellano guaranino
Ramon si guarani no castellano
Sandra si castellano un poco guarani
Ramon si guarani castellano no
Romina y Ivel si castellano guarani no
no sabemo si guarani y castellano
Ramona si castellano guaranino
Carino si guarani estellano no

Planilla B1

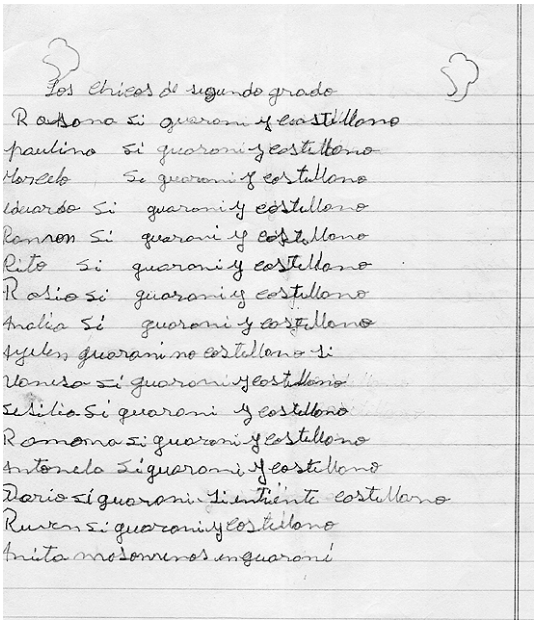
En primer lugar veamos cómo la lengua que se ubica en primer lugar es sí o no; y la que se ubica en segundo lugar tiene alguna marcación de graduación o nivel de adquisición de la lengua: “un poco”, “entiende”, “masomenos”. ¿Podríamos suponer que la primera es la lengua materna? No podemos establecer esto aquí, y veremos que será muy difícil hacerlo más adelante. Tenemos dudas respecto a la pertinencia del concepto de lengua materna como monolítica en el sentido de ser lengua exclusiva de socialización, hablada por parte de los adultos encargados de los niños. Dejemos por ahora abierta esta cuestión. Por otro lado, vemos una preponderancia del guaraní en primer lugar, marcado con “sí (más del 75%)” o “no”.

En primer año (Planilla B1) tenemos 13 niños, de los cuales 4 no hablarían guaraní (30%), y Sandra en esta planilla habla “un poco

guaraní", a diferencia de la anterior que estaba categorizada como "no sabe hablar en guaraní". Para el castellano aparece otra posibilidad que no se mencionó en ningún caso para el guaraní: "entiende castellano". Lo que es conveniente señalar aquí, más allá de la coincidencia o no de estas inscripciones, es que se perciben graduaciones en las competencias que tienen de las lenguas.

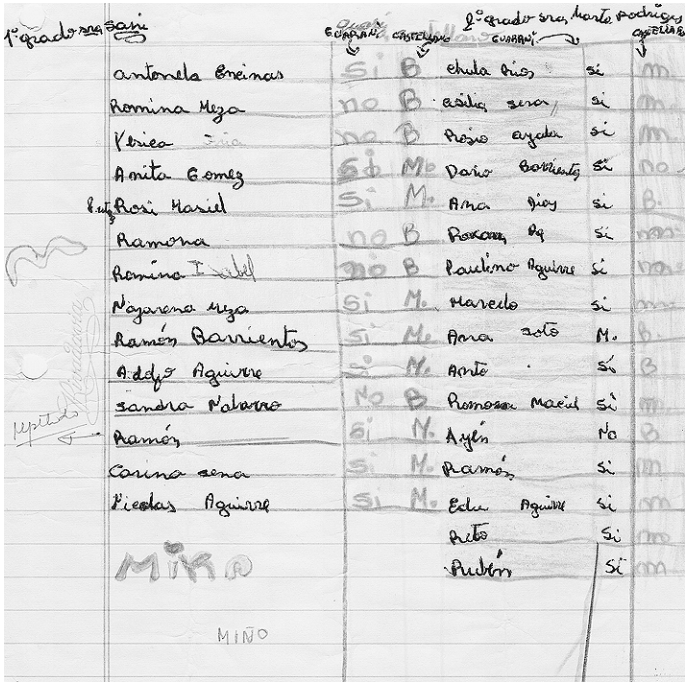
La categorización construida por las niñas nos está indicando que nos encontramos frente a un proceso de adquisición de lenguas en grados diferenciales, y entendemos que se refieren directamente a las capacidades de hablar y comprender la lengua en forma oral (tanto el castellano como el guaraní).

Luego, en la planilla B2 correspondiente a 2do año, podemos observar que de los 15 niños que allí figuran, 13 de ellos hablan guaraní (86,66%). Estos datos sí serían coincidentes con los de las planillas A.


Los chicos de segundo grado
Ramona si guaraní y castellano
paulino si guaraní y castellano
Marcelo si guaraní y castellano
Eduardo si guaraní y castellano
Ramon si guaraní y castellano
Rito si guaraní y castellano
Rosio si guaraní y castellano
Analia si guaraní y castellano
Ayelen guaraní no castellano si
Ronera si guaraní y castellano
Celilia si guaraní y castellano
Ramona si guaraní y castellano
Antonela si guaraní y castellano
Dario si guaraní si entiende castellano
Ruben si guaraní y castellano
Anita no sé nada en guaraní

Planilla B2

Finalmente tenemos una planilla síntesis, muy interesante, con los datos obtenidos para todos los niños de primero y segundo año, respecto a las dos lenguas en cuestión:



Planilla síntesis

Podemos observar aquí finalmente cómo para el guaraní la inscripción es “sí” o “no”, pero cuando vamos a hablar de la columna de “castellano” aparece una columna con una “B” o “M”. Cuándo les pregunto qué significan estas letras, ellas me contestan “bien” y “más o menos” y después aparece “No”, es decir que no habla castellano.

Frente a este tipo de datos, indago sobre la cuestión metodológica, que es lo que nos interesa señalar aquí. Les pregunto: “¿cómo hicieron para saber si hablaban bien o más o menos castellano?”. Me contestaron que el método utilizado fue hablar con los niños y, dependiendo de cómo contestaban, hacían su propia categorización. Es decir, hacían una interpretación de la competencia lingüística en determinada lengua de acuerdo a una norma establecida por ellas, por lo tanto será importante poder analizar esta información desde las significaciones que las mismas expresarían. Entendemos que esta

norma que ellas establecen plantea una graduación que es una regulación social que de alguna manera se encarna y expresa a partir de sus categorizaciones.

Veamos en la siguiente tabla los porcentajes de la cantidad de niños que hablan una u otra lengua. No olvidemos que estas categorías pueden estar combinadas (guaraní Sí–castellano No: ambos datos corresponderían al mismo niño). Aquí nos interesa señalar las cantidades absolutas, según la información construida por estas alumnas, respecto a las lenguas en uso. Para la elaboración de estos cuadros nos basamos en la planilla síntesis realizada por las alumnas:

Tabla 1: Cantidad de niños que hablan una u otra lengua.

Lengua y competencia	**1er año 13 alumnos**[3]		**2do año 15 alumnos**		**Porcentaje sobre el total de niños 1ero y 2do años**
Guaraní Sí	8	61,53%	13	86,66%	75%
Guaraní No	5	38,47%	2	13,33%	25%
Castellano Bien	6	46,15%	4	26,66%	35,71%
Castellano Más o menos	7	53,85%	10	66,66%	60,71%
Castellano No	-	-	1	6,66%	3,57%

Es interesante observar a partir de estos datos cómo ciertas categorías como bilingüe, monolingüe en una u otra lengua, no siempre estarían dando cuenta de la realidad lingüística de estos niños. Combinemos ahora esta información tal como estuvo planteada en la planilla síntesis, y veamos cuáles son las combinaciones con mayor porcentaje:

Tabla 2. Competencia lingüística, niños de 1er Año y 2do Año (2004).

Competencia Lingüística	**1er año 13 alumnos**		**2do año 15 alumnos**		**Porcentaje sobre el total de niños 1ero y 2do años**
Guaraní Sí/Castellano Más o menos.	7	53,84%	10	66,66%	60,71%
Guaraní No/Castellano Bien	5	38,46%	2	13,33%	25%
Guaraní Sí / Castellano Bien	1	7,64%	2	13,33%	10,71%
Guaraní Sí / Castellano No	0	0%	1	6,66%	3,57%

Según esta tabla, el mayor porcentaje de niños (60%) se encontraría en una situación o tipo de bilingüismo donde el guaraní aparece marcado como “Sí”, y el castellano como “Más o menos”. No sabemos

3 En la planilla síntesis, en la columna correspondiente a primer año, aparecen 14 niños pero nosotros hemos considerado 13, ya que Ramón aparece repetido.

si el concepto bilingüe en este caso es el más conveniente para usar. Por otra parte, es necesario decir que no es un concepto usado ni por estas alumnas, ni por los maestros, ni por los padres. El concepto de bilingüe coordinado o perfecto refiere a aquella persona que puede traducir, alternar y pensar en las dos lenguas. Es bilingüe compuesto aquel que no alcanza esta competencia en ambas lenguas, y tiene un sólo sistema de significación. Habría distintas situaciones de bilingüismo, en un *continuum* entre el bilingüismo coordinado hasta la sustitución de una lengua por otra (Vitón, 1997). Según lo que estas censistas han establecido, la mayoría de los niños se encontrarían en una situación de bilingüismo compuesto (60%), existiendo un porcentaje muy bajo de niños con un bilingüismo coordinado (10%).

Volviendo a esta tabla, podríamos suponer que el guaraní sería la lengua materna de aquellos que aparecen como "sí". Creemos que el hecho de establecer el guaraní con esa marcación –sí o no– estaría vinculado a suponer o saber o interpretar que el guaraní en este caso se define por ser lengua materna o no. El castellano, por otra parte, sería la lengua que necesita ser aprendida. Tenemos aquí ciertas ideas/imaginarios alrededor del fenómeno de la lengua materna de adquisición o aprendizaje "natural", mientras que el castellano estaría requiriendo un proceso de aprendizaje voluntario, donde la llegada a la escuela probablemente sería pensada como el espacio real y simbólico del aprendizaje del castellano. Si esto efectivamente es así, estaríamos frente a una población escolar con un porcentaje muy alto de niños adquiriendo el castellano como segunda lengua (60–75%). De todas formas, no olvidemos lo que nos interesa aquí: señalar cómo estas niñas ven, construyen la situación lingüística de estos niños en este paraje.

Nos interesa pensar cómo estas niñas podrían estar vivenciando la lengua que no requiere de un proceso sistemático formal o deliberado de enseñanza. Una lengua que uno tiene o no, que simplemente se aprende por el contacto directo con personas que la hablan. Aquí dejamos abierta la pregunta acerca de quiénes y cómo socializan a los niños en el aprendizaje del guaraní. Pero sí nos adelantamos a decir que la lengua materna se percibe, se vivencia de manera diferente a la lengua "ajena" o "extranjera". Es más, la lengua que es ajena o extranjera en oposición a la lengua propia, la "otra" lengua, es en este caso la que debe aprenderse formalmente. "La lengua materna es familiar, se siente como la atmósfera habitual en que vivimos y respiramos" (Voloshinov, [1929] 1992:107).

De la metodología al marco teórico

Comenzamos este capítulo con la descripción del censo lingüístico construido por estas alumnas, para mostrar cómo ha sido central para nosotros el tipo de abordaje metodológico para intentar comprender esta cuestión: los usos de las lenguas y las significaciones, valoraciones que estos usos expresan, producen, y reproducen.

Sabemos que la metodología es central en el proceso investigativo, y que la vigilancia epistemológica ha de ser constante, para no caer en incoherencias teórico-metodológicas. La metodología que se fue construyendo nos ha llevado a buscar determinadas herramientas teóricas que pudieran ayudarnos a dar cuenta del problema que teníamos entre manos. El planteo metodológico es teórico en el sentido de que las definiciones que se toman suponen ya determinadas perspectivas teóricas.

La etnografía ha funcionado aquí como un proceso de aprendizaje, desde la construcción del vínculo con los pobladores de Lomas de González y los maestros de la escuela (campo), hasta el acercamiento al mundo de las significaciones que tienen los pobladores de los usos de las lenguas (reflexividad), y finalmente la producción de un texto (Guber, 2000). Dicho vínculo ha sido fundamental para poder ser partícipes cada vez más de situaciones comunicativas donde el cambio de código se daba aún estando yo en la escena, quien no sabía hablar guaraní. Con el paso del tiempo, y el esfuerzo de comenzar a aprender el guaraní, fui yendo hacia una posible categoría "sí castellano, entiende un poco guaraní", siguiendo las construidas por las alumnas de la escuela.

Por lo tanto, la observación participante ha sido la herramienta fundamental de esta aproximación, y si bien hemos realizado una serie de entrevistas, éstas han ido teniendo la característica de ser abiertas y no estructuradas. Salvo las que fueron trabajadas con Marta, la maestra de 2do año, que comienza a utilizar el guaraní en la escuela en situaciones en que antes no estaba permitido[4].

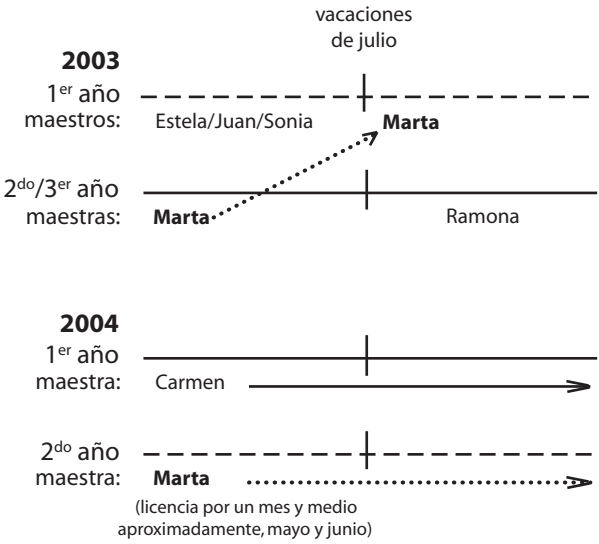
Si bien hacemos un corte necesario para poder construir este texto, la presente investigación nos ha permitido experimentar ciertas concepciones acerca de las ciencias sociales, que entendemos valiosas, como para avanzar en el proceso de comprensión de los problemas teóricos que construimos como investigadores sociales. Nos

4 Ver capítulo V donde se desarrolla el trabajo realizado con esta maestra.

encontramos frente a una fuerte evidencia acerca del "dato" como construcción social, cuando vemos que no es fácilmente asequible, menos cuantificable, tal como el censo de las alumnas nos lo muestra claramente. Un "dato" que fue cambiando a medida que transcurría el tiempo, como siempre ocurre en la investigación social, pero acá se nos aparecía de tal forma, que ese mismo proceso nos estaba poniendo sobre aviso acerca de un tipo de significación acerca del uso/no uso, ocultamiento, o conciencia práctica acerca de qué es hablar o no una lengua determinada. Un "dato" que, según quién lo construye, cobra diferentes formas. Si alguien le pregunta a un hablante de guaraní si habla o no esa lengua, probablemente escuche "entiendo pero no hablo". Si una niña habla con otra en guaraní para evaluar su competencia lingüística, tenemos un censo como el que expusimos. Es de fundamental importancia tener en cuenta estas cuestiones metodológicas en torno al abordaje de problemáticas como con la que lidiamos aquí.

Tendremos también que marcar en este texto la importancia del transcurso del tiempo, y el modo en que ese mismo tiempo transcurrido nos ha permitido un tipo de reflexividad fundamental para acercarnos a algunas de las situaciones que analizaremos. Por lo tanto, la narración sigue una secuencia que está construida sobre la base de la temporalidad organizada por el año escolar. El período descrito y analizado va desde principios del 2001 hasta diciembre del 2004. En agosto del 2003 comencé a elaborar el diseño de investigación para producir este texto. Fue entonces cuando el tiempo transcurrido se resignificó a partir de la problematización que supone el proceso de construcción de conocimientos. Son los años 2003 y 2004 los que han sido el foco central del análisis que se expone con más detalle en este trabajo. El grupo de niños sobre los cuales he centrado la observación son los que estaban en primer año en el 2003 y los que pasaron a segundo en el 2004 (línea de guiones); y fue Marta la maestra por un año y medio de estos niños con la cual realizamos un proceso más sistemático de reflexión (línea de puntos). Durante el año 2003 hubo varios cambios de maestros que indicaré en este pequeño gráfico:

El proceso de reflexividad es central en toda investigación antropológica, pero en este caso, al ser justamente la(s) lengua(s) objeto de indagación, la reflexividad sobre el uso de las mismas ha sido también clave. Es necesario, entonces, poner a jugar la posición del investigador (mi posición) en las coordenadas sociales, en el campo académico (Bourdieu & Wacquant, 1995), y también en relación a



las lenguas. Aquí como el uso de la lengua está puesto en la mira, mi competencia lingüística y comunicativa tiene que ser analizada y tenida en cuenta en la interacción con los pobladores del paraje, así como mis concepciones acerca de estas lenguas. La reflexividad, en este sentido, supondrá volver sobre los usos que yo hago de las lenguas y de las significaciones que esos usos tienen para mí, porque es la manera en que podemos acceder a las ideologías lingüísticas que operan desde mi posición. Es decir, es necesario saber no sólo cómo hablo, y cómo uso o no las lenguas en juego, sino también cuáles son las concepciones desde las cuales miro y construyo este conocimiento. Lo planteamos de este modo con fines analíticos, pero sabiendo que en todo proceso o situación comunicativa para poder analizar el uso de las lenguas es necesario producir una situación de interacción que produce, a su vez, un nuevo contexto.

En nuestro caso, hemos realizado un proceso deliberado de reflexión–reflexividad conjunta con Marta y, a la vez, ha sido fundamental tener en cuenta las situaciones que se producían con niños, vecinos, padres y maestros al no ser la investigadora competente en el uso del guaraní. Lo que agregó un elemento de análisis a mi posición: mi lengua materna es el castellano, el castellano de Buenos Aires.

Pero, además, una variedad de castellano escolarizada y considerada estándar en Argentina, que sería la "manera correcta" de hablar castellano. Por lo tanto, debía tener en cuenta que yo portaba la lengua "objetiva", la lengua "correcta", la lengua posibilitadora de una cierta inclusión social. En todo caso, la lengua que los pobladores decían que deliberadamente enseñaban a sus hijos. La lengua que según nuestras censistas iba siendo adquirida gradualmente por los niños del paraje.

Si nos interesa comprender las significaciones de los usos de las lenguas en el paraje, si pretendemos a partir de ellos explicitar las ideologías lingüísticas que los sustentan, entonces debemos atender a la reflexividad que incluya los aspectos de uso y concepción de las lenguas. Es decir, tener en cuenta qué dicen y qué piensan los pobladores, junto conmigo –en mi calidad de profesora e investigadora social[5]–, acerca de las lenguas y sus usos. Al menos, de aquellos usos sobre los que hemos podido conversar, siendo mío el análisis de los que–aunque observados– no han sido susceptibles de ser tematizados. En este sentido la reflexividad sobre las lenguas es tanto pragmática como metapragmática.

Entendemos que esa misma reflexividad estaría constituyendo situaciones comunicativas que, mientras recrean posibles situaciones cotidianas, estarían a la vez produciendo eventos de habla especiales para la observación. Por lo tanto, mi posición en el paraje permite la observación participante y, simultáneamente, me pone en un lugar de productora, junto con los pobladores, de situaciones comunicativas en donde las lenguas son el objeto de reflexión. Es de esta forma que intentamos develar algunas de las ideologías lingüísticas que, en muchos pero no en todos los casos, se constituían como discurso explícito. "La puesta en uso de la lengua tiene un profundo efecto performativo que tanto crea contexto, crea mundo y crea personajes y perfiles diferenciados en ese mundo, como valida esos contextos, mundos, personajes y perfiles" (Briones y Golluscio, 1994). Nosotros agregamos que produce situaciones en las que es posible referirse a esos contextos, personajes y perfiles, y en todo caso conversar sobre ellos con los hablantes de las lenguas en cuestión.

5 Para los pobladores del paraje como para los maestros, mi posición más clara era la de "la profesora de Corrientes" que realizaba en la escuela junto con los maestros un proyecto de alfabetización para los niños.

Herramientas teóricas para el análisis

Hemos hecho este recorrido –aparentemente inverso– para llegar a explicitar algunos de los conceptos teóricos que sirvieron como herramientas para analizar y volver a problematizar el material que fuimos construyendo. Lo hicimos de este modo, porque nos interesa señalar narrativamente el proceso metodológico que nos lleva del campo a la teoría, reflexividad de por medio, para recomenzar, volviendo nuevamente sobre los datos producidos en campo.

Hemos tomado conceptos provenientes de la Sociolingüística que permiten dar cuenta no de las lenguas, sino de los hablantes y de los usos que ellos hacen de las lenguas en juego. Nos interesa el habla, es decir, los actos de habla ejecutados por los diferentes actores, los hablantes. En este trabajo no nos interesa cómo es la estructura gramatical del guaraní o del castellano, sino cómo los actores interactúan utilizando qué lengua, en qué tipo de intercambios, situaciones e interlocutores. ¿Qué es para ellos en todo caso el guaraní y/o castellano?

Los actores han construido determinada competencia comunicativa puesta a jugar a la hora de los intercambios entre ellos. Esta competencia definida según Hymes, como "un conjunto de conocimientos y habilidades de una persona que se adquieren en el proceso de socialización" (Hymes, 1972, en Golluscio, 2002), que les permite que puedan efectivamente comunicarse. Dicho concepto incluye el de competencia lingüística, que sin duda es más acotado, ya que éste haría referencia a un conocimiento de la lengua que no necesariamente sería suficiente para compartir las reglas de habla, que supone conocimientos pragmáticos compartidos.

Recordemos que las unidades de análisis lingüísticas-comunicativas para estudiar los usos y las funciones del habla son: el acto de habla (preguntar, enunciar, responder) que se articula conformando un evento de habla (conferencia, conversación, entrevista) y estos junto con otros componentes, no sólo lingüísticos, constituyen lo que se denomina una situación comunicativa (clase, acto, reunión, fiesta).

En sus primeras definiciones, la comunidad de habla (Hymes, 1972 y Gumperz, 1962, 1968, en Golluscio, 2002) presentaría una situación de relativo equilibrio, esto es, una comunidad de habla que usa una determinada lengua y que presenta cierta estabilidad en su uso, lo cual, a su vez, garantizaría la transmisión generacional de la lengua. Pero como las lenguas tienen una dinámica que es construida

y reconstruida por sus hablantes, no podemos pensar una lengua como algo estático, sino como un proceso social por naturaleza cambiante. Hay diferentes formas de habla, estilos de habla –variedades dialectales dentro de una lengua– que van siendo producidos en la interacción por los distintos actores, sujetos de un proceso social más amplio. No puede pensarse la lengua desvinculada de los procesos sociales que construyen los hablantes. También aquí incluimos la idea de que en una comunidad de habla pueden hablarse más de una lengua y más de una variedad de cada lengua, y que el cambio de código, en todo caso, puede ser parte del conocimiento compartido por esa comunidad.

Puede a su vez existir discontinuidad en las variedades de habla o lenguas que se utilizan en una comunidad, siendo éstas destinadas para funciones diferenciales. De hecho, ciertas variedades de una lengua pueden asociarse a una determinada función social, y a un determinado espacio o ámbito social: en la escuela se habla de una manera, en la casa de otra. Hay estudios que dan cuenta de estas discontinuidades entre la escuela y las familias. Niños que pasan de ser "silenciosos" por ejemplo en la escuela, a ser "loros" en sus casas, discontinuidades que pueden producir dificultades e incluso fracasos escolares (Heath, 1983; Borzone y Rosemberg, 2000). Cuanto más entonces, si nos encontramos con más de una lengua, en donde una de ellas es la lengua nacional oficial y por tanto más valorada.

Algunas lenguas pueden perder su vitalidad si se las deja de usar y se plantea una contracción, retracción o muerte –desaparición- de una lengua (Fishman, en Censabella, 1993). Estos procesos se producen generalmente por la suplantación de una lengua por otra, en situaciones de contacto lingüístico en donde una lengua se presenta como dominante, o en casos extremos por etnocidio. La situación de diglosia se presenta cuando co-existen dos lenguas, en una distribución funcional y complementaria de las mismas (Fishman, 1979). Por ese motivo, muchos investigadores ven en los conceptos de comunidad de habla o contacto lingüístico ciertos límites, porque no darían cuenta del movimiento, dinámica y vitalidad, o no, de una lengua; y sobre todo porque quitan de la escena la idea de conflicto y poder (Pratt, 1989, en Unamuno, 1995a).

Nos interesa tomar aquí el concepto de conflicto lingüístico, que supone que en todo contacto lingüístico se establecen relaciones de poder, constituyéndose toda situación de diglosia en una situación de conflicto lingüístico. Una lengua tiene predominancia de uso sobre

otra y expresa a su vez subordinación o mayor prestigio social, según los ámbitos legitimados para su uso. Entonces es necesario "enfatizar el carácter de lucha y contradicción del cual forma parte la relación lingüística" (Hamel, 1988).

Por lo tanto, en situaciones de conflicto lingüístico (o contacto de lenguas), podemos observar una relación asimétrica que construye determinadas significaciones acerca del uso o no de cada una de las lenguas. Queremos aquí introducir el concepto de ideologías lingüísticas, ya que a partir de las mismas este conflicto puede ser comprendido, es decir, puede entenderse el significado que estas interacciones adquieren para los hablantes de una u otra lengua.

Las ideologías lingüísticas[6] en términos generales funcionan como "vínculos mediadores entre las formas sociales y las formas de habla" (Woolard, 1998. MT.). Nos interesa particularmente la posibilidad de indagar esta mediación teniendo en cuenta que tiene un carácter necesariamente procesual y dinámico.

En el artículo citado, Woolard (1998) sistematiza cuatro grandes enfoques respecto al concepto de ideología. Aquellos que la conciben como un concepto ideacional, en el sentido de configurarse como un conjunto de representaciones, ideas, significaciones, creencias. Los que plantean que siempre responde a una posición social específica y detenta su posición como la verdadera. Relacionada con ésta, el enfoque que piensa este concepto en relación con el mantenimiento de un poder social, político, económico. Finalmente, el que supone que la ideología distorsiona, mistifica o genera una ilusión produciendo un error al mirar la realidad.

Si bien tendremos en cuenta estos enfoques, tomaremos centralmente el primero, aquel en que se concibe la ideología como un conjunto de significaciones, teniendo en cuenta que "...los aspectos más

6 A principios de los años 90, un grupo de investigadores se reúne en un simposio realizado con motivo de la reunión anual de la *American Anthropological Association*, en Chicago, llamado *"Language Ideology: Practice and Theory"*. Desde la Antropología, así como desde la Lingüística, se abordaban cuestiones que respondían a esta problemática, pero recién a partir de este momento se resignifican gran parte de los trabajos que se venían realizando y se funda de algún modo este campo de interés: el análisis de las ideologías lingüísticas en los estudios antropológicos y lingüísticos. Los artículos presentados en ese simposio se publicaron en un número especial de la revista *Pragmatics, "Language Ideologies"*, en el año 1992. Luego fueron revisados y publicados en el texto *Language Ideologies. Practice and Theory*, editado por Bambi Schiefflein, Kathryn Woolard y Paul Kroskrity en 1998.

materiales de la vida están investidos de sentido, repletos de significado cuando ellos están dentro del campo de la acción humana" (Woolard, 1998:6. MT.).

Retomamos también la idea de ideología planteada por Voloshinov, en el sentido de ser ésta una producción social que "posee una significación: representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de la misma, esto es, que aparece como *signo. Donde hay signo no hay ideología*". Para el autor el signo por excelencia es la palabra que "...siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática" (Voloshinov, [1929] 1992:31. Cursiva del autor).

El uso de una lengua cobra siempre algún tipo de significación. En muchos casos, esta significación puede traducirse pragmáticamente, es decir, una ideología lingüística se actúa, en el sentido de usar o no una lengua en determinadas circunstancias y de maneras particulares. Por ejemplo, cuando se dice: el guaraní se usa en el ámbito familiar y no en los espacios públicos. Una ideología de este tipo puede funcionar, como dijimos, pragmáticamente por los hablantes, aunque ellos no se refieran a la misma reflexiva o discursivamente.

Las ideologías centrales que plantea Voloshinov ([1929] 1992) son las ideologías subjetivistas y objetivistas. Este primer gran ordenamiento que guiará nuestro análisis deriva de dos corrientes filosóficas-lingüísticas: el subjetivismo individualista y el objetivismo abstracto. La primera se centra en la idea de que el lenguaje es una actividad individual de creación permanente, regulado por leyes individuales y psicológicas. La segunda, en cambio, entiende que la lengua es un sistema estable normado por leyes lingüísticas independientes del uso individual de los sujetos.

A partir de lo dicho, entendemos cómo el sentido de lengua "materna" y lengua "ajena" también se configura a partir de esta categorización. La lengua "ajena", en tanto "dominante", pudo en la historia de la lingüística objetivarse, analizarse, construirse como un sistema estable; en cambio, la vivencia de la lengua materna la hace más susceptible de suponerse individual, propia, suscitando sentimientos, emociones, directamente vinculada a una concepción subjetivista de la lengua (Voloshinov, ([1929] 1992).

Woolard y Schieffelin (1994) recopilan distintas definiciones de ideologías lingüísticas, que luego son retomadas en trabajos posteriores (Schieffelin, Woolard & Kroskrity, 1998), citamos las que consideramos más operativas para el trabajo que nos proponemos:

> (...) conjunto de creencias sobre la lengua hablada por los usuarios como una racionalización o justificación acerca de la percepción del uso y de la estructura del lenguaje (Silverstein 1979, en Woolard y Schieffelinn, 1994. M.T.);
> (...) ideas auto evidentes y objetivos que posee un grupo, respecto de los roles del lenguaje en la experiencia social de sus miembros mientras contribuyen a la expresión de ese grupo (Heath 1977, en Woolard y Schieffelin, 1994. M.T.).

Las ideologías lingüísticas mediatizarían la relación entre las formas de habla en este caso –los usos de una determinada lengua en determinada situación–, las ideas acerca de por qué debieran realizarse estos usos y no otros, y la estructura social. No pensamos que una determinada ideología corresponde a un determinado grupo o sector social o comunidad de habla, sino que las mismas ideologías pueden tener diferentes acentos valorativos entre los diferentes actores. Nos interesa indagar estas variaciones en los acentos, poner en evidencia cómo determinadas ideologías justamente funcionan pretendiendo homogeneizar esas diferencias. Aun la forma de hablar el castellano, que deja entrever la huella del guaraní, es una clave para la percepción de ciertos bordes que marcarían significaciones determinadas, e incluso producirían situaciones de discriminación o marginación (Gumperz, en Urcioli, 1995)[7].

Nuevas investigaciones están tratando las ideologías lingüísticas como un proceso de lucha en sí mismo, disputa sobre los acentos, ideas, prácticas en pugna. Retomando la idea que Woolard y Schielffelin (1994) plantean acerca de que ciertos cambios sociolingüísticos pueden ocurrir por las interpretaciones ideológicas de los usos del lenguaje, vemos la importancia que tiene el hecho de intentar analizar las ideologías lingüísticas –y sus acentos–, que –a nuestro entender– estarían operando en el paraje estudiado. Por lo tanto, habría un proceso y relación dialéctica entre la práctica en el uso de las lenguas y las ideas, significaciones, valoraciones, acentos –ideologías lingüísticas– que nos interesa indagar.

7 Podemos citar el siguiente caso como ejemplo de esta afirmación: Sonia es una profesora de un colegio secundario de la capital de Corrientes. Ella ha vivido en un pueblo del interior de la provincia de Corrientes y es hablante de guaraní, y también de castellano. En un acto escolar sus compañeras no le permitieron leer un discurso porque "habla mal". Ella tiene un acento particular en el castellano, diferente de la variedad del castellano correntino que en este caso se erige como norma.

Finalmente, en relación con la construcción, mantenimiento o cambio de ciertas ideologías lingüísticas, nos interesa introducir aquí el concepto de hegemonía cultural acuñado por Gramsci. Entendemos que las valoraciones o acentos de los que hablábamos en un contexto de conflicto lingüístico podrían pensarse como un proceso de construcción hegemónico. Tengamos en cuenta que "toda fijación de acentos, entonces, opera en base a sutiles mecanismos de producción de consenso y consentimiento y los actualiza" (Briones y Golluscio, 1994:511).

Williams (1977) plantea que al mismo tiempo que se produce el proceso, siempre dinámico, de construcción de hegemonía, se produce la posibilidad contrahegemónica. "Ella [la hegemonía] debe continuamente ser renovada, recreada, defendida y modificada. Es a la vez también continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones para nada propias" (Williams, 1977:112. MT.). Por lo tanto, y en relación con pensar la situación lingüística en un horizonte de marcaciones tipificadas como culturales, y entendiendo lo cultural "...como algo que se define por la variación (Briones y Golluscio, 1994), nos interesa resaltar la idea de que "la hegemonía no implica la desaparición o destrucción de la diferencia sino la construcción de consenso y consentimiento a través de la diferencia" (Hall, 1991, en Briones y Golluscio, 1994). Es en este sentido que proponemos utilizar el concepto de hegemonía cultural.

Recapitulando: todo proceso de comunicación, toda situación comunicativa, sólo se puede comprender a partir del contexto concreto de habla. Esto refiere a la situación socio-estructural a partir de la cual un intercambio comunicacional adquiere sentido (Voloshinov, [1929] 1992). Vayamos a la escuela, entonces, que será el escenario privilegiado desde donde observaremos estas prácticas comunicacionales, así como los procesos sociales que las producen, reproducen y trascienden a la vez (Ogbu, 1993; Bertely Busquets, 2000; Fernández, 1994). Si bien entendemos que existen ciertos procesos estructurales de reproducción social que es conveniente tener en cuenta (Bourdieu y Passeron, 1977), pensamos que en el ámbito escolar se da un proceso posible de producción cultural –inversión (contra)hegemónica–, en el sentido de una creación y uso colectivo de materiales, significados, actos de habla, prácticas, con el fin de "ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales" (Willis, 1993). Podemos describir e interpretar este proceso

permitiéndonos pensar en la posibilidad de la producción de acontecimientos únicos, producidos por ciertos actores particulares y sobre una situación escolar singular (Achilli, 1985; Fernández, 1998).

Traemos aquí la idea de que la educación entendida como institución –normas reguladoras externas sociales e internalizadas por los actores, según los aportes de los enfoques institucionalistas en educación–, se singulariza y concretiza en un determinado establecimiento escolar (Fernández, 1994). Paralelamente, podemos concebir también la lengua como una institución que al internalizarla incorpora, a su vez, las significaciones de los usos que constituyen ciertas ideologías lingüísticas, lo que resultará en que los niños aprenden no sólo a hablar sino –y a la vez– dónde, cómo y con quién, es decir, aprenden cómo comportarse en la comunidad de la cual son parte. Como plantean Schiefflein & Ochs (1986), los procesos de socialización primaria y los de la adquisición del lenguaje están integrados:

> El proceso de adquisición del lenguaje está afectado profundamente por el proceso de convertirse en un miembro competente de la sociedad. El proceso de convertirse en un miembro competente de la sociedad es realizado en gran medida a través del lenguaje, adquiriendo el conocimiento de sus funciones, distribución social, e interpretaciones en y a través de situaciones definidas socialmente (Schieffelin & Ochs, 1986:168. M.T.).

Según Fernández (1994), en la escuela se generan dinámicas de funcionamiento regresivas o progresivas que están dadas por la capacidad institucional –de los actores– de problematizar consciente y reflexivamente las diferentes situaciones conflictivas. En nuestro caso, sería la posibilidad de poner en cuestión los usos o no de las lenguas, por ejemplo, desafiar lo que señala el *discurso de la prohibición del guaraní*. Existe una tensión constitutiva de la escuela que se produce entre las necesidades de su organización y las necesidades y deseos de sus miembros. Tensión que tiene una de sus fuentes en la violencia simbólica ejercida por el propio proceso de socialización secundaria, que en general se oculta, se naturaliza; así como la oposición que se da entre la tendencia a modificar o a reproducir el contexto. Como dijimos, la lengua tiene un lugar clave en este proceso. Para nosotros sus usos diferenciales también podrían estar vehiculizando la violencia simbólica que plantea la autora. Nos interesa, por tanto, analizar

cuál es el significado que adquiere para algunos de estos niños el hecho de adquirir una lengua oficial –nacional y dominante– en el caso de hacerlo como segunda lengua.

Al analizar las prácticas en relación con el uso de una lengua, se podría pensar en una posible resistencia lingüística (Bigot, 1993), o en la utilización de la lengua vinculada a procesos de adscripción identitaria. El juego entre utilización de una lengua u otra (guaraní–castellano) podría relacionarse a las adscripciones identitarias provincial y/o nacional (correntino–argentino). Nos interesa configurar el mapa de ideologías lingüísticas que podrían estar reproduciendo ciertas prácticas de usos que, como señalamos, no están desvinculadas de la estructura social en la cual se enraízan los usos, y a su vez, señalan adscripciones identitarias posibles.

Hemos visto que los hablantes de guaraní se identifican a sí mismos como correntinos, pero de ninguna manera manifiestan relación alguna con un grupo étnico determinado. Hemos observado cómo agentes de la elite correntina muchas veces señalan el guaraní, vinculado a un pasado mítico, asumiendo que la correntinidad tiene una matriz guaranítica, pero sin nombrar a los hablantes actuales de la lengua vernácula[8]. Discusiones al interior de los estudios étnicos nos van a dar algunos elementos para pensar cuestiones vinculadas a la lengua y a la constitución del otro, cuya alteridad aparentemente en sombra estaría marcada por el hecho de no hablar bien el castellano.

La pregunta podría ser por qué en diferentes procesos de conformación de grupos, algunos no se (auto)marcarían como étnicos aunque sí como culturalmente particulares. Lo que queda claro es que los procesos de constitución de identidades étnicas o sociales son co-producidos por los diferentes grupos. Quisiéramos inscribir estos conceptos en una idea que atraviesa las discusiones sobre los estudios étnicos, planteando la etnicidad en cuanto proceso de marcación; y no, parafraseando a Barth (1969), en cuanto tipo de grupo étnico, que marcaría claramente su frontera a partir de ciertos rasgos diacríticos exclusivamente. Del mismo modo, no nos interesa tanto definir las fronteras de posibles comunidades de habla, sino buscar líneas de significación a partir de las prácticas sociales de usos de las lenguas.

8 Como hemos podido constatar en las discusiones realizadas en la Legislatura Provincial, en las Jornadas Internacionales del Idioma Guaraní, organizadas luego de la promulgación de la ley que oficializó el guaraní en la Provincia de Corrientes.

Retomamos, en este punto, la idea de la invisibilización que planteábamos en la introducción y en el capítulo I. El castellano estándar (variedad atribuida a los hablantes de Buenos Aires) sería la norma a partir de la cual se establece quién habla bien y quién no. Es en este sentido, en el de convertir una variedad lingüística en vara/estándar de evaluación –explícita o implícita– que decimos deviene transparente, sin marca. El guaraní ha sido invisibilizado/inaudibilizado –o eso se ha pretendido al menos– por sus propios hablantes y por quienes no lo hablan en la provincia; y sin duda por el "nosotros" de la nación argentina. Dejamos abierta esta paradoja, ya que el lugar desde el que nos posicionemos al hablar/mirar/escuchar será el que nos dará la perspectiva de la luz o de la sombra, visibilidad o invisibilidad, en el uso del guaraní y del castellano. Poner el foco sobre las lenguas es producir reflexión sobre los usos y sobre un posible proceso de visibilización/audición de una lengua que, según sus hablantes, *estaba prohibida*.

Capítulo III
Los usos de las lenguas en la escuela

> *Escondidos detrás del contenido aparente de cualquier lección existen mensajes más profundos sobre cómo opera el mundo, sobre qué tipo de conocimiento es valorado socialmente, y sobre quién puede hablar y de qué manera –una cosmovisión cultural que es silenciosamente transmitida a través del lenguaje de la clase. De ese modo, pautas y luchas sociales más amplios son desplegados y transformados en la dinámica a pequeña escala de la educación en las aulas.*
>
> Elizabeth Mertz, 1998 (M.T.).

Centraremos ahora nuestra mirada en los usos de las lenguas en la escuela, específicamente en los ámbitos formales como son el aula, las situaciones de enseñanza o instrucción deliberada; y en los actos escolares, donde se cristalizan y expresan, ideologías generales y particulares a la vez. Nos interesa hacer foco en el uso del guaraní, ya que creemos que a partir de él, de la sombra que este uso proyecta, podremos observar a la vez los usos del castellano y, al poner luz sobre estas prácticas, ellas mostrarán quizá el relieve pretendidamente escondido de la otra lengua en juego.

Por otra parte, hemos elegido una exposición ordenada a partir de etapas que corresponden a tres años: 2002-2003-2004. Si bien podríamos hacer un análisis más fino, marcando más momentos, lo que nos interesa aquí es ordenar de algún modo la información que hemos producido, y que este orden muestre –a su vez– los cambios que nos interesan poner de manifiesto.

Estas etapas marcarían, por un lado, modificaciones en los usos de las lenguas que se arman a partir de la trama de usos que los maestros y niños van haciendo. Y, por otro, momentos de este proceso que estarían marcados a partir de la confianza que las personas van teniendo conmigo, permitiendo, en este caso, que yo sea partícipe de algunas situaciones de intercambio en guaraní, o finalmente se dirijan a mí en guaraní, o me interpelen respecto al conocimiento que tengo o no de esta lengua.

2002: los niños "silenciosos" del campo

Vayamos a la escuela. Cuando llegamos, los niños eran "silenciosos". "Así son" los niños "del campo", los niños en la escuela rural, nos comentaban algunos maestros. Desde el trabajo en un proyecto de alfabetización inicial no nos conformaba una respuesta de este tipo. Pero, al mismo tiempo, los resultados que habíamos obtenido en el diagnóstico en el año 2001 nos mostraban diferencias desfavorables en la cantidad de niños que efectivamente se alfabetizaban en la escuela rural, respecto a los niños de las escuelas urbanas y suburbanas (Yausaz, 2001). Quizá estos datos reforzarían la idea, tan fácilmente usada como explicación, de que estos niños podrían tener un "déficit lingüístico" en general atribuido a la pobreza o las malas condiciones de vida en las áreas rurales de nuestro país. La explicación en términos simples es que por algún motivo sociológico los niños hablan "poco" o hablan "mal". Este concepto proviene de la corriente teórica basada en las ideas desarrolladas por Bernstein ([1971] 1990), y según Unamuno (1995b):

> La hipótesis que estos trabajos sostienen es que el problema se centra en una "deficiencia o carencia lingüística" que bloquea el desarrollo cognitivo de los grupos marginales, impidiendo así su normal desenvolvimiento en situaciones de aprendizaje (Unamuno, 1995b:21).

Podríamos decir que esta idea forma parte de una ideología lingüística, difundida entre maestros y profesionales de la educación, que refuerza la concepción de que el problema estaría ubicado en el niño o en su contexto familiar y social, y que por un determinado déficit lingüístico no puede aprender. Esta idea de déficit remite a una concepción más amplia, que establecería que hay una forma correcta de hablar una lengua, que responde a una "cantidad" de conocimientos o grado de competencia lingüística determinada como normal. Por lo tanto, aquel que no convive en un contexto adecuado no alcanza esa competencia, por lo que tendría una carencia, caracterizada como una cuestión estática, incluso casi biológica, desconociendo la dinámica subjetiva y social de los cambios en el habla, sobre todo en niños que están manejando y adquiriendo más de una lengua.

Los niños son juzgados como "deficitarios" respecto del habla del castellano estándar, que –aparte de configurarse en la norma a partir

de la cual se pueden establecer estos conceptos– es la lengua que sería susceptible de analizarse objetivamente, siguiendo la categorización propuesta por Voloshinov (1992). Como podemos observar hasta aquí el guaraní seguía invisibilizado.

Durante el año 2002 trabajamos especialmente con una maestra en primer grado. Uno de los investigadores le insistía que hablara con los niños en guaraní, porque él creía que ellos no siempre la comprendían. Aun así, Estela[1] no hablaba con los niños en guaraní. Al finalizar ese año, Estela invitó a Ana, una alumna de primero, a su casa a pasar un fin de semana. Ana ya había repetido dos veces primer grado. La maestra percibió que Ana estaba muy callada, se sentía como perdida. Estela se preguntaba qué le pasaría, si se comportaría así por su timidez. Cuando el marido de la maestra volvió de su trabajo, le comenzó a hablar a la niña en guaraní, le preguntó "si se hallaba", "si se sentía bien". A partir de ese momento, Ana empezó a comportarse "normalmente". La maestra entonces le comenta esta anécdota al investigador diciéndole al final: "Había sido que hablaba guaraní"[2].

Traemos esta anécdota al comenzar este apartado, para expresar en qué medida y cómo la invisibilización del guaraní estaba operando al momento de comenzar el trabajo. Si bien escuchamos relatos de maestros contándonos como "antes" explícitamente prohibían el uso del guaraní en la escuela, otros nos decían que lo que no se permitía era el uso en el salón, haciendo referencia a una norma con un objetivo pedagógico-educativo. Habíamos planteado en la introducción cómo se configuraba el discurso de la prohibición en torno a sucesos del pasado. Lo que vemos en esta anécdota es cómo estaba operando la prohibición en ese momento en la escuela. La maestra simplemente no se daba cuenta de que Ana hablaba guaraní, pero además no levantaba la prohibición implícita ni siquiera fuera de la escuela, en su propia casa.

Una situación similar ocurrió en otra escuela a unos pocos kilómetros de San Luis del Palmar, a fines del año 2003. Habíamos ido a visitar esa escuela con la intención de solicitar permiso para tomar

1 Los nombres de todas las personas que aparecen en el libro son ficticios para resguardar la identidad de cada una, salvo en el caso de Marta Rodríguez, de quien tengo expresa autorización para nombrarla.

2 Esta anécdota me fue relatada por el investigador y también por la maestra, quien la recuerda como el momento clave en que se dio cuenta de que los chicos efectivamente hablaban guaraní.

algunas evaluaciones a los niños de 3er año. Al preguntar sobre la situación lingüística de los niños en ese paraje, específicamente preguntamos si los niños hablaban guaraní. La respuesta fue: "no, acá los chicos no hablan guaraní". La respuesta sincera aludía, quizá, a que el guaraní no se usaba en el intercambio entre maestros y alumnos, lo que seguramente era cierto. Pero por la generalidad también aludía a que los chicos en ese paraje no eran hablantes de guaraní.

A la semana siguiente fuimos con una compañera a realizar el trabajo de toma de pruebas a los niños de 3er año. Cuando conversaba con ellos, y hacíamos el aprestamiento para usar el grabador en las pruebas haciendo juegos con lecturas, grabando preguntas y respuestas, introduje el tema del guaraní. Allí comencé a escuchar relatos acerca de los diferentes usos que estos niños hacían de esta lengua en sus casas, con los amigos. Algunos de ellos lo hablaban como única lengua en su casa, según sus dichos. Inmediatamente comenzaron ellos a probarme a mí, diciéndome diferentes palabras en guaraní, de las cuales yo tenía que saber el significado. Luego me preguntaban cómo se decían en guaraní algunas palabras en castellano. Su sorpresa y quizá alegría fue cuando mi compañera (maestra correntina[3]) comenzó a hablarles en guaraní. Ellos entonces comenzaron un intercambio con ella, riéndose de mí, porque me dejaban afuera de ese juego.

Estas dos situaciones nos estarían hablando de la operación de la invisibilización del guaraní, mediante la idea de que el guaraní no es que se prohíbe, simplemente no se habla, no está. Nos encontramos acá con una ideología lingüística totalmente internalizada, regulando la acción y la mirada de estas personas. Este es un punto clave para poder comprender la prohibición. En este caso, bien podríamos pensar en un ocultamiento del uso de esta lengua hacia "nosotros". Sin embargo, la reacción de estas maestras nos hace pensar en su convencimiento de que sus alumnos no hablaban guaraní, tanto que por la sorpresa expresada pareciera casi como si éste no "existiera".

3 Conocí a esta maestra a fines del 2001 y continuamos trabajando juntas en el proyecto de alfabetización hasta hoy (2007). Recién en julio del 2003, en el marco de una etapa de evaluación del proyecto, "confesó" que hablaba guaraní. Ella es oriunda de Itaibaté, pueblo ubicado al norte de Corrientes. Si bien su padre le prohibía hablar guaraní, ella dice haberlo aprendido con sus amigos y primos en el camino a la escuela, y escuchando a sus padres cuando tomaban mate en el patio a la hora de la siesta. Ellos conversaban en guaraní a la sombra de un árbol fuera de la casa. Entonces ella intentaba pasar cerca de ellos con cualquier excusa para poder escucharlos.

La prohibición se explicita como tal en el discurso que remite al pasado, incluso al pasado reciente. Hoy los niños, simplemente no hablarían guaraní: *ergo* no habría ni siquiera que prohibirlo. Vemos cómo la prohibición se hace implícita en el presente para estos maestros. La prohibición entonces se traduce en una invisibilización de la lengua vernácula: "estos niños no hablan guaraní". El convencimiento de este fenómeno es tal, que la reacción de sorpresa, por ejemplo, por parte de Estela también nos sorprende a nosotros. Incluso, sabiendo ahora que Estela es hablante de guaraní que como tantos dice haberlo aprendido en el camino entre su casa y la escuela. Nos preguntamos ¿cómo se construye y sostiene este no ver/no escuchar?

Podemos ya entrever que el hecho de decir que los niños "son silenciosos" contribuye al sostenimiento de una ideología lingüística que produce –paradójicamente– la inaudibilidad de una lengua.

2003: los nuevos usos del guaraní en la escuela

Tomemos el año 2003, año en el que según nuestro criterio se dio una especie de auge en el uso del guaraní en la escuela, en cuanto a los nuevos ámbitos de uso ahora legitimados y promovidos por la escuela. O mejor, una maestra que decide comenzar a usarlo en el contexto de la escuela y una directora que va a acompañar y sostener esta decisión. También un supervisor que, puesto sobre aviso de la situación, da la "autorización" para usar el guaraní. Esta autorización o visto bueno por parte del supervisor nos está mostrando una situación en la que las maestras buscan aprobación "oficial", apoyo para decisiones pedagógicas, pero que supone a su vez que la prohibición del guaraní tiene un estatuto oficial que necesita una "contraorden" para ser desafiada.

Decimos nuevos usos, pero veremos más adelante cómo creemos que ciertos usos ya se realizaban, aunque a la vez se construía invisibilidad/inaudibilidad sobre ellos. Esta invisibilización –como argumentaremos– abonaba dos ideas del sentido común, cuya falacia queda al descubierto ni bien se admite el uso del guaraní en la escuela. Primero, esta lengua sólo se habla en el ámbito privado o familiar. Segundo, no es que hoy se prohíba el guaraní como se hacía antes, sino que no hace falta prohibirlo porque los niños ya no lo hablan. Estas construcciones del sentido común intentan tapar que los usos

del guaraní son mucho más extendidos y que hay otras maneras de "prohibir" más allá del castigo o la censura explícita.

A partir de este año 2003, como dijimos, otra maestra de la escuela se incorporó al proyecto de alfabetización, a trabajar con los niños de segundo año. Desde el primer encuentro con Marta, el tema del guaraní estuvo presente. En diciembre del año 2002, cuando conversábamos acerca de su incorporación al proyecto de alfabetización, ella me preguntó qué pensábamos nosotros –el equipo de investigación– sobre el guaraní. No sabía a qué se estaba refiriendo específicamente. Le comenté que no éramos especialistas en el tema, pero que, en acuerdo con la directora, habíamos decidido continuar en la escuela y junto con ellas comenzar a trabajar sobre la situación lingüística de los niños hablantes de guaraní y/o castellano. Ella me anticipa que sólo iba a cursos de capacitación que le sirvieran y que, en los que había participado, siempre que preguntaba acerca del guaraní no le respondían nada; simplemente que ése era un problema para el aprendizaje de los chicos. Este breve comentario sirve para introducir mínimamente la postura inicial de Marta.

En el aula

Recordemos el gráfico con los grupos de niños y maestros que estamos siguiendo (ver cap. II: "De la metodología al marco teórico"). Ahora nos centraremos en el uso del guaraní que Marta comienza a hacer con los niños en su salón. En la primera mitad del año 2003, con los niños de segundo año, Marta comienza a usar el guaraní en el contexto del aula. Tengamos en cuenta que algunos de estos niños habían estado en primer año en el 2002[4]. Los primeros comentarios de la maestra indicaban que, si bien ella se dirigía a los niños en guaraní, las respuestas que ellos le devolvían eran en castellano. En general, ninguno de ellos se dirigía a la maestra en guaraní.

Luego, en la segunda mitad del año, Marta pasa a ser la maestra de 1er año, y ella nota un cambio en la interacción con sus nuevos alumnos. Los intercambios comienzan a ser más fluidos, ahora sí algunos niños se dirigen a ella en guaraní. Se observa entre los niños un intercambio en guaraní, sin preocuparse por la presencia del maestro. Cuando le pregunto a Marta cómo hace con el cambio

4 Año en que se dio la situación de Estela y Ana relatada al principio de este capítulo.

de código, si tiene algún criterio de uso de una u otra lengua, ella dice: “no planifico, sólo hablo, y me comunico con ellos”. Aquí parece central la posibilidad de comunicarse con los niños sin importar el código. Teniendo en cuenta que toda la experiencia docente de Marta había sido con alumnos de los grados superiores, había en ella una preocupación especial por el hecho de poder relacionarse adecuadamente con los niños más pequeños. En este vínculo el papel de la lengua –evidentemente– fue central.

Marta comentaba en la primera semana que asumió 1er grado (segunda mitad del 2003):

> (...) yo hoy me di cuenta que hablé menos guaraní que ayer, no sé por qué. Me di cuenta que José, que yo pensé que no hablaba nada castellano, habla castellano; si no habla, entiende. Porque yo a propósito le estaba explicando el trabajito de lengua y entendía perfectamente. Ahora en primer grado lo estamos usando mucho más que en 2do y 3ro; por ejemplo, estos chiquitos a diferencia de los otros, lo toman como una conversación absolutamente normal. En cambio, a los otros les producía mucha risa, y no se animaban a hablar mucho conmigo. En cambio, acá, estamos hablando y punto. (Entrevista 6 de agosto 2003).

En el aula, se observa una relación muy cercana de los niños de primero con la maestra. Por ejemplo, en un momento de lectura de cuentos, los niños se sientan alrededor de ella, todos sentados en el piso, tomando primero un libro, luego otro, comentan el cuento, lo hacen en castellano y en guaraní. Las lenguas parecen fluir en ese momento indistintamente. Todos parecen bilingües y se expresan algunos más, otros menos, en la lengua con la que mejor –quizá– pueden hacerlo, pero pareciera que todos entienden lo que cada uno va diciendo. Cuando alguno no entiende, pregunta, o la maestra va traduciendo algunas palabras del castellano al guaraní. Se los observa alegres en su tarea de leer cuentos y contar pequeñas anécdotas de sus vidas cotidianas.

En la interacción de esta maestra con estos niños, las palabras tiernas, acompañadas por un abrazo o caricia, son en guaraní. También las indicaciones breves, para comenzar una tarea, o borrar algo que hay que escribir nuevamente. Algún reto se escucha también en guaraní. Los niños, en general, se dirigen a ella en castellano, y parece que sólo lo hacen en guaraní cuando la maestra está muy cerca

de ellos, cuerpo a cuerpo. Entonces sí algunas palabras en guaraní, tal vez sólo para ser oídas por la maestra, que ahora se encuentra sentada en sus mesitas de trabajo.

Si un objetivo central de Marta con estos niños en ese momento era poder comunicarse con ellos, de hecho lo había alcanzado. No sólo se entendían, sino que estos niños, los "silenciosos", pasaban a ser los "charlatanes", "ocurrentes", "espontáneos".

Nos preguntamos por qué esta diferencia entre los niños de 2do año (primera mitad del 2003) y los de 1er año (segunda mitad del 2003). Por un lado, podría atribuirse la diferencia a que los niños de 2do año ya habían estado en la escuela entre dos y tres años, en los cuales las maestras no les hablaban en guaraní, y suponemos que los niños tampoco se dirigían a ellas en guaraní. Tampoco se promovía el uso de esta lengua en alguna otra situación escolar. Recordemos que la anécdota de Estela y Ana fue en el salón de 1er año del 2002, y que durante el 2001, en las observaciones de los compañeros del equipo de investigación, no había mención a intercambios de maestros y niños en guaraní. Por lo tanto, podríamos suponer que los niños de 1ero ingresados en el 2003 habían tenido menos tiempo en la escuela para internalizar la prohibición.

Por otro lado, ahora veremos el uso del guaraní que se comienza a hacer en los actos escolares, a partir del 25 de Mayo. Esto también pudo haber ayudado/posibilitado que los intercambios de Marta con sus alumnos de 1ero 2003 hayan sido "una conversación absolutamente normal". Es decir, entendemos que todo el proceso de comenzar a usar el guaraní en situaciones nuevas ha sido un proceso necesariamente colectivo, por lo que es difícil, a veces, reponer estos cambios que van haciendo los distintos actores en el paraje.

La lengua guaraní –en esta aula– pasaba a ser usada como lengua de enseñanza, para mejorar, para restituir la comunicación. Lo que sí está claro es que no se enseña el guaraní –lengua enseñada–, sino que se usa como lengua de instrucción o de enseñanza del castellano y de los otros contenidos abordados en el aula.

Marcamos esta diferencia porque entendemos que el hecho de no establecerla explícitamente genera confusiones en el tipo de uso de las lenguas que se hace o se haría en el aula. Recordemos que la ley que oficializa el guaraní como lengua alternativa en la Provincia de Corrientes habla de la inclusión del guaraní en el sistema educativo. Ni en la ley, ni en los debates posteriores acerca de la misma, se establece esta diferencia, entre lengua enseñada y lengua de enseñanza[5].

Implícita y explícitamente se estaría haciendo referencia al guaraní como lengua posible de ser enseñada, y su tratamiento sería como el de una lengua extranjera. Al mismo tiempo, no se discute acerca del castellano como segunda lengua. Mientras esta discusión no se dé, no se podrá comprender lo que sucede en un aula como la de estos niños.

Durante un acto escolar, en agosto de ese año, Marta les decía a todos:

> (...) la mayoría ya sabe que estoy a cargo ahora del primer grado y así como dijo la señorita Sonia [directora], en el primer grado hablamos bastante el guaraní, para los chiquitos que todavía no están manejando bien el castellano, pero todo dentro de lo lindo que es el guaraní como uds. lo manejan, los grandes, no es cierto? Lo conversamos en los pasillos, en la dirección, en cualquier lugar...no hay nada extra o, es más, estamos disfrutando de poder hablarlo libremente en la escuela. Así que por ahí algunos papás que dicen, no quiero que mi hijo hable guaraní porque no va a saber leer y escribir, nosotros estamos tratando de ver de que a lo mejor hablando el guaraní con sus maestros, leen mejor y escriben mejor, sí? Eso es todo (Discurso 15 de agosto 2003).

Señalemos en esta intervención algunas cuestiones. La preocupación por la enseñanza del castellano vuelve a aparecer "para los que todavía no están manejando bien el castellano". La misma preocupación que veremos en nuestras censistas, y una preocupación bastante compartida con los padres, que analizaremos en el próximo capítulo.

Así, el guaraní se estaría usando para poder "manejar bien el castellano". El aprendizaje del castellano no sólo remite a la posibilidad de alfabetización, sino de poder hablarlo y entenderlo. El uso del guaraní está supeditado al aprendizaje del castellano por parte de

5 Según documentos, que evalúan la implementación de la educación bilingüe en el Paraguay, es fundamental establecer esta distinción, para poder realizar cualquier tipo de planificación lingüística. "La educación bilingüe en Paraguay se entiende como **un proceso planificado de enseñanza en dos lenguas**; lo que significa que la educación bilingüe no se limita solamente a la enseñanza de las dos lenguas oficiales (**lenguas enseñadas**) sino que implica la utilización de ambas lenguas como vehículos de transmisión de contenidos de las otras áreas del conocimiento (**función de lenguas de enseñanza**) (MEC, sf:8)". De todas maneras consideramos que lo observado en esta aula supera en alguna medida esta categorización.

aquellos que evidentemente no lo manejan "por hablar guaraní". Esta suposición se basa en la inversión de la idea que sostenía el uso anterior, por la cual se concebía que hablar guaraní obstaculizaría el aprendizaje del castellano. Sin embargo, hay dudas todavía, porque hablando guaraní "a lo mejor" se alfabetizarían en castellano. Lo que vemos al final de la intervención es la suposición de que el guaraní se habla y es el castellano el que se lee y escribe.

Vamos entreviendo algunas ideas asociadas a las lenguas. El castellano es una lengua que se escribe, que aparece como formal/formalizable, enseñable a través de una gramática. El guaraní es, en cambio, una lengua oral, que se usa en la vida cotidiana, y quizá es más eficaz para expresar sentimientos, emociones o afectos, asociados a ámbitos de carácter más íntimo. Junto con el hecho de hablarla sin censura aparece la posibilidad de una experiencia placentera que produce el guaraní: "estamos disfrutando hablarlo libremente en la escuela".

Retomando la categorización amplia de Voloshinov ([1929] 1992) vemos cómo las ideologías lingüísticas objetivistas se apoyarían en una caracterización como la que comenzamos aquí del castellano. En contraposición, las características asociadas al guaraní abonarían ideologías subjetivistas. Muchas veces escucharemos que se relaciona el guaraní con una lengua "más linda para expresar sentimientos" por ejemplo. Lo que, a su vez, estaría señalando que no usarla significaría resignar posibilidades de expresión que con el castellano no se tendrían.

Ahora, volviendo sobre la idea de la prohibición, se observa que, cuando la maestra informa acerca del uso del guaraní en el aula, está teniendo en cuenta y mostrando que puede haber padres que no estén conformes. El argumento que se evidencia es la dificultad que los niños tendrían para aprender a leer y escribir, por supuesto la lengua oficial de la Argentina, como lo vimos más arriba. Al marcar el guaraní como una lengua "linda como la manejan los grandes" se nos está indicando ya la direccionalidad de la prohibición: ¿sería fea cuando la hablan los niños? Por eso, quizá, la maestra marca el disfrute que supone hablarla libremente, al mismo tiempo, estaría aludiendo a un pasado de represión, y a un costo emocional vinculado al no uso del guaraní.

En los actos

Otro nuevo ámbito de uso del guaraní en la escuela durante el 2003 fueron los actos escolares. La antropología, desde sus inicios como disciplina, le ha dado mucha importancia a los rituales de los grupos que estudiaba. Abrevando en esta tradición, hemos mirado con especial atención los actos escolares. Rituales que en el contexto de la escuela pública argentina han funcionado como poderosos instrumentos de invención y reinvención de una tradición que pretendió construir una historia oficial nacional, siguiendo el planteo de Hobsbawn (1984). La obligatoriedad de la celebración de los festejos patrios se produce entre los años 1887–1891, pocos años después de la promulgación de la Ley de Educación Común de 1884. Por ejemplo, en el año 1889 se dispone la obligatoriedad de cantar el Himno Nacional en las escuelas. Tengamos en cuenta que, como señala Ocampo (2004), en ese momento muchos de los maestros encargados de llevar adelante la propuesta de educación nacional en castellano eran extranjeros. Podríamos decir que los actos escolares han servido como vehículo de construcción de la Nación, instituyendo aquello que designaban año a año en cada recordatorio de determinada fecha patria (Bourdieu, 1985). No nos interesa hacer una crítica en esta dirección, pero sí observar, en este caso, en qué lengua designan lo que designan.

Si tomamos un enfoque micro sociológico y hacemos por el momento un recorte organizacional, y concebimos la escuela como un espacio de procesos de producción cultural, vemos que los actos escolares pueden expresar características particulares de ese pequeño mundo socio-cultural. Sin desconocer que a la vez expresan "pautas y luchas sociales más amplias (Mertz, 1998)", estos rituales no son sólo expresivos en el sentido de designar o inventar una tradición, sino que sus símbolos son polisémicos, es decir, que pueden expresar diferentes y contradictorios sentidos a la vez (Turner, 1967, en Blázquez, 1997). Retomamos esta idea de la escuela británica, de concebir al ritual como un drama en donde se ponen en escena los conflictos entre los diferentes actores. Esta línea interpretativa nos ayudará a observar, en el desarrollo de los actos, cómo las valoraciones respecto al uso de las lenguas se ponen en evidencia. Creemos que es interesante el proceso que se puede vislumbrar tomando algunos actos y celebraciones realizadas durante el año 2003. Comencemos por el 25 de Mayo, porque fue "la primera vez en la historia de la escuela que

se habla guaraní en un acto". También fue Marta quien impulsó este hecho.

Haciendo la revolución

> En el acto del 25 de mayo, se utilizó el guaraní. Por primera vez en un acto escolar de nuestra escuela "aparece oficialmente el guaraní". Participaron dos niños de tercer año traduciendo una poesía al guaraní, que un momento antes una niña recitó en castellano. Después dos tutoras[6] se encargaron de narrar los acontecimientos de mayo también en guaraní. Ellas tenían una hoja escrita en castellano pero la iban leyendo directamente en guaraní. Esta actuación les ocasionó muchos nervios tanto a los niños como a las tutoras, mucho más de lo que habitualmente se percibe en un acto escolar. Ellas me expresaron un momento antes de su participación "¿por qué estamos tan nerviosas?, si siempre lo hablamos, ¿por qué estamos así?", mientras yo sentía la transpiración de sus manos. Quizá esto sea el inicio de algo diferente dentro de nuestra escuela, lo que sí sé, es que marcó un antes y un después (Extracto de una ponencia escrita por Marta Rodríguez, agosto 2003)[7].

Detengámonos a observar, en este escrito de Marta, la situación en la que aparece el guaraní. Evidentemente el hecho de la introducción del guaraní en un acto tiene la significación de un intento de legitimar el cese de la prohibición en el contexto de la escuela. De manifestar la autorización "oficial" de hablar "libremente" esta lengua y, en cierto sentido, desafiar la convicción de los padres y maestros –aunque no sólo de ellos– de que el uso del guaraní dificulta la escolarización.

Por otra parte, nos interesa remarcar que el cambio de código se nomina como traducción. Y que en este caso cada código, cada lengua, es hablada por diferentes niños, aunque reciten el mismo texto. Esto es interesante para pensar en cierta significación respecto a la idea de lengua que estaría circulando. O se habla guaraní o se habla castellano. Señalo esto, porque hemos podido observar cómo

6 En Corrientes se le llama "tutores" a los padres de los niños, así como a las personas que están encargados de su crianza.

7 Ponencia que Marta Rodríguez escribió, junto con tres investigadores, para ser presentada en un Congreso de Lenguas, en agosto de 2003 (Yausaz, Cerno, Gandulfo & Rodríguez, 2005).

los niños, por ejemplo, cambian de código mientras conversan entre ellos. Sin embargo, necesitamos hacer aún un análisis más fino para darnos cuenta a qué responden estos cambios de código.

Las tutoras –una tía y una mamá de los alumnos–, las "mayores", realizan por su parte una traducción simultánea, esto es, realizan una lectura en guaraní de un texto escrito en castellano. Evidentemente nos estaría indicando que el uso del guaraní en ese contexto sería oral. Ni las maestras, ni estas tutoras, cercanas a la escuela, escriben el guaraní. Pero tienen la suficiente competencia lingüística para realizar una traducción directa del texto escrito en castellano a la expresión oral en la lengua vernácula. No parece aquí que este cambio de código sea un problema para estas mujeres, más lo parece la situación en sí misma de hablar el guaraní en el acto, tanto que producía nervios incontenibles. También los alumnos que recitaron su poesía en guaraní estaban muy nerviosos, tanto que "necesitaron apoyarse en la pared del fondo para poder decirla", según el relato de la maestra.

> Marta: (...) yo digo tanto, tanto, tanto los marcamos, para que le provoque ese efecto hablar en su lengua, en la que hablan en todo momento en el recreo...pero ponerlo ahí en la fiesta, lo que produjo es nervios totalmente (Entrevista 4 de agosto 2003).

En el acto de la Revolución de Mayo se desafió la prohibición. Se actuó la revolución, hoy la de subvertir una norma social establecida: no hablar guaraní en el contexto de la escuela, menos aún en un acto escolar. Cuando en el acto de la Revolución de Mayo se puso en escena el guaraní hablado por los niños de la escuela, se subvirtió un sentido. De alguna manera hay un intento de modificar una significación, estableciéndola quizá aún en términos de negación: "no está mal usar el guaraní en la escuela". Recordemos que Marta estaba comenzando a hacer el intento de hablar en guaraní con sus alumnos de 2do ese año 2003. Aunque como vemos, ella dice "su lengua". ¿Por qué aún no es "nuestra" si es hablante de guaraní? ¿Desde qué posición los marca? Podría suponerse que cuando dice "su" lo hace desde la posición de maestra, representante de la institución que prohibe(ía) el uso de otra lengua que no sea la oficial.

Aun usando el guaraní en el acto, nos parece importante señalar que se habla la lengua prohibida pero de cierta forma: se traduce lo que se quiere decir, desde el castellano, que queda entonces marcado

como la lengua que expresa el contenido de lo que se dice en el acto. Lo que hay para decir se hará en castellano, pero se traduce. Se usa el guaraní también para decirlo, pero quizá retóricamente, en el sentido que en primer lugar se utiliza el castellano para decir o leer, lo que tiene que ser dicho. El guaraní se estaría usando para vehiculizar otro contenido, se puede usar el guaraní en la escuela, pero no para el contenido del tema del acto. Si lo pensamos así, quizá sea más retórico el contenido "patrio" que el uso del guaraní que metacomunica una subversión de una significación instituida.

El guaraní se usa como signo de que algo nuevo está pasando en la escuela, y se remarca "la primera vez en la historia de la escuela". Por eso también los nervios de todos. Finalmente, es bien interesante que en este primer acto donde se usa oficialmente el guaraní son dos tutoras quienes participan, dos referentes del paraje. ¿Ellas estarían –con su presencia y su habla– dando permiso a los niños para poder hablar el guaraní?

San Martín, correntinoite[8]

A partir del acto del 25 de Mayo, los docentes comenzaron a introducir el guaraní en los diferentes actos del año. Pudimos participar en el acto del 17 de agosto, y observar que algunas de las poesías se decían en guaraní, otras en castellano. Pero lo central del acto fue la actuación de los alumnos en una comedia[9] en guaraní, acompañados por un maestro, que también hablaba guaraní. Los alumnos de primer grado, sentados en la primera fila, estallan en risas cuando escuchan y, creo yo, que entienden, a sus compañeros mayores. San Martín, el protagonista, habla en guaraní, y se ensalza la figura del prócer, sobre todo remarcando que él es correntino.

En este acto se puso de manifiesto una característica del uso del guaraní que ha sido estudiada en Paraguay, respecto a la percepción por parte de los hablantes del uso del guaraní paraguayo o *jopara*[10] (MEC, 2001a). Cuando no hay palabras que puedan nombrar en guaraní algún concepto que es necesario mencionar, entonces se recurre al castellano, intercalando esa palabra en castellano, dentro

8 *Ite* es una partícula guaraní que es usada como un superlativo, una traducción posible sería "San Martín, muy correntino o bien correntino". Esta partícula es usada habitualmente en la variedad de castellano utilizado en Corrientes.

9 En las escuelas correntinas se le llama comedia a alguna escena en donde actúan diferentes personajes.

del enunciado estructurado según el guaraní. No es nuestro objetivo hacer un análisis estructural de este tipo de variedad del guaraní[11]. Pero sí, quizá es importante mencionar que se considera que alguien estaría hablando guaraní cuando aparece alguna palabra en guaraní dentro de la situación comunicativa. Para hablarlo entonces, podría ser necesario introducir al menos una palabra en guaraní dentro de un enunciado. El castellano –bien hablado– requeriría, en cambio, la ausencia total del guaraní, ninguna mención, ni siquiera las partículas *pa, niko, tiko,* utilizadas en la variedad del castellano correntino (González Sandoval, 2001).

La situación de lenguas en contacto en un contexto determinado supone que existiría un *continuum* lingüístico entre el uso exclusivo de un código al uso exclusivo del otro. No nos interesa buscar una posible marca "objetiva" a partir de la cual se pudiera decir "a partir de aquí es guaraní" y/o "esto es totalmente castellano". Sino que esta idea de *continuum* lingüístico nos es útil para pensar desde el punto de vista de algunos de los hablantes, ya que podría no existir tal *continuum* para ellos. Nos interesa, entonces, observar cuándo para estos hablantes se establecería ese corte o salto entre una lengua y otra. Allí podríamos encontrar valoraciones de las lenguas a través de esas marcas. Hemos notado que cuando se designa el guaraní llamado correntino, no se hace alusión en general a una mezcla –como en el caso del guaraní paraguayo o *jopara*–, sino que designan ese código como guaraní, aunque se usaran palabras del castellano en medio del enunciado estructurado en guaraní. De todas maneras, lo que sí debemos decir es que cuando se compara el guaraní hablado en Corrientes con el del Paraguay, se le atribuye a éste último una pureza que el correntino no tendría. Según la investigación mencionada no es lo que perciben los hablantes paraguayos (MEC, 2001a).

En medio del acto, la directora toma la palabra, mientras otros se preparan para actuar, explicando a los presentes, alumnos, padres y vecinos, por qué desde este año estaban utilizando el guaraní en

10 *Jopara* en guaraní significa, mezclado, entreverado. Así se nombra a la variedad del guaraní que se habla en Paraguay. No hay un acuerdo acerca de la composición lingüística de esta variedad. Según la percepción de los hablantes en una investigación realizada en Paraguay, sería *jopara* toda aquella expresión que incluyera alguna palabra, partícula en guaraní. Aun así, pareciera que la estructura básica de la estructura sintáctica correspondería al guaraní (MEC, 2001a).

11 Ver un informe de avance de investigación de Cerno (2004), en donde plantearía la existencia de diferentes variedades de guaraní hablados en este paraje.

los actos, y también en el contexto del aula, sobre todo en la de los "más chiquitos". Ella decía en ese momento:

> (...) ya que hay varios padres presentes, tutores, uds. saben que hubo algo novedoso que ya habíamos incorporado el 25 de mayo...a ver, ¿qué es? (...) ¿por qué a veces nosotros decíamos en la escuela no hablen el guaraní? Teníamos un pequeño gran error que pensábamos que el guaraní también estaba, digamos, impidiendo que los chicos hablen mejor y más rápido pareciera ser. Estamos comprobando de a poquito que ése es un error. Los primeros grados vienen con mucho recuerdo de lo que pasa en casa. Y nosotros le hablábamos en castellano, castellano, a veces el chico ni nos no contestaba. No era porque no sabía, era porque no estaba entendiendo lo que nosotros le estábamos preguntando.
>
> (...) no es malo papá, no es malo mamá... entonces... de a poquito, los chicos a medida que van pasando de grado van aprendiendo el castellano... porque por... naturalmente se habla el castellano también. Pero no vamos a prohibir más de la manera en que se... no le hables el guaraní... vamos a ir usando ese hermoso idioma que tenemos para ayudar que los chicos aprendan un poquito más rápido. Eso es todo lo innovador, eso es todo lo nuevo que está pasando, que no es nuevo, es simplemente que lo teníamos...
>
> (...) pero las clases, en los grados superiores se van dando de la manera normal, digamos, no es nada normal tampoco, bueno, nada más que eso. Eso es lo que queríamos poner en conocimiento, que ya sabían los papás, ya sabía casi todo el mundo, y ahora seguimos con la segunda parte del programa...(Discurso 15 de agosto 2003).

Esta fue parte de la primera explicación oficial que la directora dio acerca del nuevo uso del guaraní que se estaba haciendo en la escuela desde el inicio del año. Era necesario dar una explicación para el uso del guaraní en las aulas y en el acto. Esto vuelve a marcar lo que antes no sucedía, o al menos, no con la anuencia de maestros y padres.

En primer lugar, queremos poner de manifiesto algo que luego pude ir observando y compartiendo con estos maestros. Es la disposición

a pensar sobre lo que estaba pasando en la escuela, a expresar abiertamente que durante años habían estado en un error al no permitir el uso de esta lengua. Disposición que estaba permitiendo poner en cuestión ideologías lingüísticas, que si bien pretendían ser modificadas o incluso abolidas, como las ideas que sostenían la prohibición, se resistían a su vez en la manera en que se marcaba el castellano como la "manera normal" de dar las clases. Es interesante observar cómo la directora vuelve durante el discurso sobre sí misma, en un acto de reflexividad muy interesante, y en el mismo momento pone en cuestión lo que acaba de nombrar como "nuevo, que no es nuevo" o "lo normal que no es normal". Esto daría cuenta que el proceso de problematización, que estos maestros estaban produciendo, no estaba exento de contradicciones. La lengua pasa a ser objeto de reflexión en el contexto de la escuela, lo cual conduce a repensar y al mismo tiempo a resignificar y poner otros acentos en las valoraciones existentes sobre los usos de las lenguas.

Retomemos el discurso. El error está puesto en la ideología lingüística, que sustenta(ba) la práctica de la escuela sostenida por los padres: "el guaraní también estaba, digamos, impidiendo que los chicos hablen mejor y más rápido" el castellano, esto es claro para todos. Por eso, es necesario aclarar que el "guaraní no es malo", que "es un hermoso idioma", que "el pasar de grado" sigue suponiendo el aprendizaje del castellano. La apuesta, entonces, será en este momento hablar guaraní para que los chicos aprendan más rápido el castellano, esta sería la otra cara de la concepción anterior. Aquí el guaraní parece debatirse entre ser una lengua que obstaculiza, interfiere o posibilita la adquisición de la lectoescritura. De todas formas, el objetivo se sostiene: la alfabetización se debe hacer en castellano. Lo que parece configurarse en este momento es la idea de que el guaraní algún rol debe jugar, de este modo, se estaría operando un lento proceso de visibilización sobre esta lengua. El guaraní, entonces, comenzaba a ser usado como lengua de enseñanza para aprender el castellano –la lengua dominante–.

Los modelos educativos de educación bilingüe han atravesado distintas etapas, respecto a las características de sus objetivos pedagógicos y sociales. Estos objetivos, a su vez, se relacionaban con un modelo de desarrollo social determinado. Desde una perspectiva progresista, que entiende que un modelo es superador del anterior, se pueden recortar tres grandes etapas en el desarrollo de estos modelos educativos: la educación bilingüe, la educación bilingüe bicultural, y

la llamada educación intercultural bilingüe (EIB). El primer modelo supone la diversidad como un problema, un obstáculo a superar; el segundo como un recurso; y finalmente el último como un derecho (MEC, 2001b).

No vamos a extendernos en este punto. Sólo queremos hacer notar que en la experiencia que se está desarrollando en la escuela, al comenzar a usar el guaraní en el contexto del aula, se está utilizando al guaraní como lengua de enseñanza exclusivamente. Esto es, se utiliza la lengua como vehículo de comunicación, pero la lengua enseñada sigue siendo el castellano. Si tuviéramos que enmarcar esta experiencia en uno de los modelos educativos citados, para explicar la interacción entre lenguas oficiales y lenguas indígenas, diríamos que responde al primero, el de la educación bilingüe, para la cual "(...) tanto la cultura como la lengua originaria son considerados obstáculos para la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional (MEC, 2001b)". En nuestro caso –el guaraní sería un obstáculo– para la enseñanza y aprendizaje del castellano.

Es necesario poder fijar la posición desde la cual decimos esto. Si lo vemos desde el desarrollo de las propuestas educativas, que incorporan las dimensiones mencionadas, podríamos decir que esta experiencia educativa es "atrasada" respecto al desarrollo actual de los modelos de educación que apuntan a la interculturalidad. Pero si lo hacemos desde el punto de vista de este paraje, de esta provincia, vemos que esta experiencia se ha constituido en un movimiento progresivo en ese ámbito institucional (Fernández, 1994), porque ha puesto en cuestión y ha comenzado a problematizar una situación sociolingüística que reproducía calladamente no pocas asimetrías y estereotipos.

El hecho de comenzar a hablar guaraní en el contexto del aula, en situaciones de enseñanza–aprendizaje, ha generado diferentes movimientos tanto en los niños como en los pobladores, en los maestros y también en los investigadores. Entendemos la fundamental importancia de estos movimientos que de por sí ponen en evidencia que nos encontramos frente a una situación que, por lo menos, es necesario problematizar.

Finalmente, otra maestra antes de presentar, en este acto, el número que sus alumnos habían preparado y que harían completamente en guaraní, decía:

> Bueno, para mí es una nueva experiencia porque yo vengo de la zona de Curuzú Cuatiá, y allá no se habla el guaraní, este, sobre todo la zona céntrica. Así que, los chicos han sido mis maestros. Fue bastante difícil pero me amañé. Me decía una niña el otro día que es muy difícil para escribirlo que le decía la abuelita cuando ella contó en casa, pero yo les digo que me amañé porque he escrito las palabras en su escritura original, pero sí, escuchando el sonido en la pronunciación de los chicos, lo fui escribiendo (Presentación de un número en el acto, 15 de agosto 2003).

Los alumnos son maestros, ahora, pues tienen ellos evidentemente el conocimiento de una lengua que la maestra dice desconocer. De nuevo aquí se expresa valientemente una relación asimétrica que por un momento cambió las posiciones de estos actores. Los niños pueden enseñar, la maestra necesita aprender. Para ella es difícil el uso del guaraní, ya que habla sólo castellano. ¿Cuánto más lo será para los alumnos que hablan guaraní y se les hablaba y enseñaba en castellano, como si el guaraní no existiera?

Por otro lado, se introduce una idea interesante acerca de la escritura del guaraní. Quizá ésta sea la primera y la única vez que hemos observado que se intenta escribir el guaraní en la escuela y en el paraje[12]. La "escritura original" estaría entonces referida al hecho de escribir los grafemas de acuerdo a los fonemas que la maestra escuchaba por parte de los niños. No hemos escuchado comentarios o discusiones, en el contexto del paraje, acerca de una norma para escribir el guaraní. Sólo la referencia a lo difícil que sería escribirlo, y lo bueno que sería saber cómo para poder hacerlo con los niños, en referencia al aprendizaje de la lectoescritura. Estas discusiones, en cambio, sí las escucharíamos en los debates posteriores a la sanción de la ley del guaraní, al debatir los especialistas sobre la "verdadera" escritura del guaraní.

En Corrientes habría, a este respecto, al menos dos posturas encontradas en torno al tipo de norma para la escritura. Por un lado, estaría la gramática elaborada por Dacunda Díaz (1985) que tomaría como fuente la desarrollada por los jesuitas; la de Ayala (1996) que responderían al código fonético internacional, norma que se adopta

12 Es conveniente mencionar que durante la primer parte del año 2005, mientras escribíamos este trabajo, continuamos con el trabajo de campo y hemos podido observar distintas situaciones vinculadas al uso de la escritura en guaraní en la escuela.

en el Paraguay a partir de 1944[13] (Zuccolillo, 2002), o la de Casco (en prensa) que, según el autor, retoma la norma utilizada en Paraguay pero como le resulta insuficiente, propone algunos cambios. Entendemos que en torno a estas discusiones se expresan diferentes posiciones y valoraciones que no profundizaremos en este trabajo pero que consideramos un tópico donde podríamos, también, analizar ideologías lingüísticas en disputa. "Este proceso de la representación en formas escritas de los sonidos del lenguaje es una actividad profundamente enraizada en marcos valorativos" (Schieffelin & Charlier Doucet, 1998. M.T.).

La norma de escritura del guaraní en Corrientes aún no está establecida oficialmente y estaría en discusión entre los intelectuales. Probablemente, habrá que intentar entender qué cuestiones estarían asociadas a una norma que se inscriba en el marco del legado jesuita, retomando la primera norma elaborada por los religiosos, y aquellas asociadas a una norma compartida por el país vecino, que responde a su vez a un código establecido como "internacional". Quizá tendríamos discursos que abogarían por el respeto de la tradición y las costumbres más antiguas y auténticas de la Provincia, y por otro lado, un discurso que tomara elementos de la modernización y el progreso. Pero esto será motivo de un trabajo futuro.

Retomemos la imagen de San Martín hablando en guaraní en el acto. Difícilmente el prócer correntino no hablara guaraní. El contexto histórico y social indica que es muy probable que sí lo aprendiera/hablara. Pero aun así, nos llama la atención su imagen puesta en escena usando el guaraní. Entonces, cabría preguntarnos: ¿por qué la sorpresa?, ¿qué contenidos de las ideologías nacionales que constituyen nuestra subjetividad producen esa sorpresa?

Sarmiento vigila: ¿civilización o barbarie?

En el acto del 11 de septiembre, Día del Maestro, vuelven a recitar en guaraní diferentes niños, mientras otros lo hacen en castellano. Quien conduce lo hace en castellano, igual que en todos los otros

13 "En 1944 el Ministerio de Educación y Culto y la Universidad Nacional de Asunción adoptaron el alfabeto fonético (Genes, 1995:135-136). Según O. Ferreiro en el Congreso Tupí Guaraní, en el que participó, en Montevideo en la década del 50, se unifica la grafía (fonética) que es la que se considera, de aquí en más, la correcta para esta lengua." Entrevista realizada el 23/05/00 en S. Lorenzo (PY) (Zuccolillo, 2002).

actos del año. Desde que se había empezado a usar el guaraní en los actos, los más chiquitos, los de primer año, no habían participado en ninguno hablando guaraní. Marta, su maestra, decía que no habían querido hacerlo. Pero esta vez sucedió algo muy llamativo.

Es el turno de los niños de primer año, se acomodan bien derechitos en grupo mirando hacia el público. La maestra se acomoda en primera fila para asistirlos si llegaran a olvidar parte de la poesía que a coro recitarán, según ella, "para darles seguridad a los chiquitos". Un breve silencio. . .ellos no comienzan. La maestra entonces les indica una primera palabra en guaraní. Otro breve momento de silencio, que en ese contexto parecía largo. Por fin comienzan, recitan su poesía íntegramente en castellano.

Al finalizar el acto la maestra nos comenta que los chicos habían aprendido la poesía totalmente en guaraní, y que no sabe por qué la dijeron en castellano. Es decir, los niños hicieron una especie de traducción directa, en conjunto, ya que recitaron su poesía en castellano. La maestra se mostraba sorprendida ante ese hecho, y nos preguntábamos en ese momento qué significaba lo que pasó.

Quizá se estaba expresando en los niños más pequeños esta contradicción que atravesaba la escuela durante el año, la de desafiar la prohibición de hablar la lengua vernácula, justamente por los más pequeños y en la escuela. Probablemente, los niños expresaran que no todos los padres estaban de acuerdo, que una prohibición sobre la lengua estructura profundamente la identidad de los sujetos, y que aún con explicaciones, reflexiones y justificaciones no se puede tan rápidamente cambiar esta práctica. No era tan fácil resignificar una ideología lingüística que, si bien estaba siendo puesta en cuestión, había estructurado sin duda la práctica desde hace mucho tiempo de esta comunidad de habla. Los niños ponían con este hecho en evidencia esta serie de contradicciones.

Suponemos que fue casual que haya sido en el acto que se conmemoraba y recordaba a Sarmiento, aquel que justamente había sido el impulsor de la implantación de la enseñanza escolarizada –del y en castellano– en nuestro país, en el que sucedió este hecho. Sin duda, nuestro país atravesó momentos de gran progresismo cuando los niños de los sectores más desfavorecidos podían acceder a una educación gratuita, y de calidad, diríamos ahora. Se fundaba la nacionalidad a partir de diferentes ejes, la enseñanza del castellano quizá fuera uno de los más fuertes, simbólica y materialmente hablando, para construir una homogeneización de la población. Coincidimos

con Ocampo (2004) en que "(...) para adquirir el derecho de ciudadanía plena había que abdicar de todas las categorías de origen y de cualquier elemento que significara diferenciación" (ibíd.).

En términos de la famosa metáfora de Sarmiento, que expresara el espíritu de la época, a través de la educación se pretendía llevar a la población de la barbarie a la civilización. Seguimos observando la eficacia del "mandato" que podría asociar –como dijimos en el capítulo I– el castellano a la civilización y el guaraní a la barbarie. Este hecho nos lleva a reflexionar acerca de cómo los procesos de de adquisición del lenguaje no están separados de los procesos socialización. Los niños aprenden la lengua y, a través de ella, cómo "convertirse en miembros competentes de la sociedad" (Schiffelin & Ochs, 1986:168. M.T.), nacional, en este caso. Al mismo tiempo, internalizan funciones, valoraciones, concepciones del lenguaje, así como por ejemplo, en qué situaciones sería correcto usar una u otra lengua, cuándo se es civilizado y cuándo bárbaro. Por lo tanto, los niños se comportaron "civilizadamente" al decir su poesía en castellano.

Sin embargo, hemos hecho referencia a que la prohibición data del siglo XVIII, por lo tanto, el establecimiento de la escuela pública y la difusión de la ideología nacionalista viene a reforzar lo que efectivamente ya se había iniciado casi un siglo antes: la importante persistencia tanto de la prohibición como de la transmisión del guaraní.

El Día de la Madre

Llegó la celebración del Día de la Madre, que en la escuela, y en particular en las escuelas rurales de Corrientes, es uno de los eventos del año con mayor participación de las familias. Nos interesa señalar aquí dos cuestiones.

La primera, en relación a lo que acabamos de relatar en el acto del día del maestro, pues los niños de primer año volvieron a preparar una poesía para las mamás. Esta vez la recitaron todos juntos en castellano y luego la maestra indicó que enseguida la repetirían en guaraní. A viva voz recitaron la poesía en ambas lenguas, primero en castellano, y luego, marcando que era una traducción desde el castellano, en guaraní.

En segundo lugar, queremos señalar otras dos maneras en que el guaraní apareció en esta fiesta. Las otras intervenciones en guaraní

por parte de los alumnos más grandes fueron presentadas por quien guiaba el acto, "ahora una poesía en guaraní". Mientras que para los otros números sólo se presentaba el grado que lo haría, sin especificar –claro– que sería lógicamente en castellano. Aunque en este punto del trabajo no sorprende que sea de este modo, sólo queremos señalar que se marca el uso del guaraní en la presentación de los niños, por lo tanto aunque esta lengua se introdujo en todos los actos del año, esta marcación nos muestra que esta situación sigue siendo considerada inusual.

Pero hubo una intervención que recién pude observar/escuchar al volver a ver la grabación en VHS de este acto, que no había notado antes, ni el día de la fiesta. Al final del evento, como de costumbre, la directora decía unas breves palabras, en alusión al tema del acto o comentando alguna cuestión de la escuela. Esta vez haría un comentario sobre unas rifas que desde la escuela se estaban vendiendo para juntar fondos para hacer una fiesta de despedida a los últimos maestros que habían pasado por la escuela y que se habían jubilado. En un momento, antes de comenzar, y cuando intentaba pedir silencio, para que la escuchen, dice mirando a un grupo de madres "*pehendu peina, a ñe´e aina*", que significa que la escuchen, que ella iba a hablar en ese momento. Nos interesa señalar esta situación porque, por un lado, yo no la había notado y porque, de alguna forma, no creo que haya sido casual ni inusual. En determinados momentos el guaraní es claramente marcado, como cuando los niños recitan y se los presenta diciendo que van a hacerlo "en guaraní". En otros momentos pasa casi desapercibido, parece desaparecer, y nos estaría remitiendo a un tipo de uso cotidiano, que quedaría por fuera de la prohibición, y conformaría parte de los usos legitimados, aunque en cierta medida ocultos, que se hacen del guaraní.

2004: ¿pasó el auge del guaraní en la escuela?

En el año 2004, Marta pasó de grado con sus alumnos a 2do año (ver cap. II: "De la metodología al marco teórico"). Y en 1ero entró una nueva maestra que se sumó también al proyecto de alfabetización. Carmen comentó que ella "entiende pero no habla guaraní", que sus padres se lo habían prohibido tanto a ella como a su hermano. Ella sintió que le quedó un "trauma adentro" por este motivo, y aunque quisiera no puede hablar guaraní.

En el aula de 2do año, los intercambios seguían siendo en su mayoría en castellano, pero el guaraní también se usaba. Marta intercambiaba de código sin control aparente. Pero podríamos intuir que, cuando ella dejaba de monitorear la situación, tal vez el castellano llevaba la delantera en cuanto a cantidad de intervenciones en esta lengua en los intercambios entre la maestra y los niños.

Pero al comenzar este año, Marta "sintió" que quizá la "comunidad", refiriéndose a los padres de sus alumnos, no estaba tan entusiasmada con que ella hablara guaraní con sus alumnos. Aun así, ella continuó haciéndolo en su salón. Algunos padres se quejaron de su tarea, cosa que no era habitual. Ella entonces lo atribuía a que no estaban conformes con que ella "enseñara en guaraní".

Hay dos situaciones puntuales que nos parece interesante presentar para pensar qué valoraciones comenzaban a ponerse en juego, a explicitarse. A mediados de mayo, luego de estas sensaciones de Marta, ella tuvo un problema de salud, que la sacó del aula por más de un mes. Cuando se reincorpora, a la directora y a Marta se les había ocurrido que una joven del paraje, que realizaba tareas en la escuela como contraprestación por recibir el subsidio del Plan Jefas y Jefes de Hogar, pudiera estar en el aula con Marta para asistir sobre todo "a los niños que hablaban más guaraní". María del Rosario era una joven ex alumna de la escuela que hablaba guaraní y castellano. Esta asistencia se relacionaba en cierta medida con el hecho de suponer que, con mayor asistencia personalizada, estos niños podrían alfabetizarse en castellano. Se vislumbra aquí cierto "déficit" dado por el hecho de hablar en guaraní. Por otro lado, traía la idea del maestro auxiliar de las escuelas con proyectos de educación intercultural bilingüe, aunque en este caso la maestra "oficial" hablaba también la "otra" lengua.

Entonces, una primera queja tuvo que ver con el reclamo de un tutor que no estaba conforme con la presencia de María del Rosario en el salón, argumentando que era la maestra quien tenía que enseñarles a los alumnos. Creemos que la presencia de esta joven ponía en evidencia, en escena, el uso del guaraní en el salón, y esa situación podría no ser del todo apoyada por algunos padres. El reclamo provenía de familiares de quienes justamente hablaban, según nuestras censistas, "bien castellano, no guaraní".

Marta se cuestionaba frente a estos comentarios, o simplemente, frente a sus sensaciones. ¿Debía ella hablar con los niños en guaraní si los padres no estaban de acuerdo? Finalmente ¿sería ella buena

maestra para estos niños? Nos encontrábamos con una maestra que responsablemente no dejaba de preguntarse cuál sería la mejor manera de enseñarles a estos niños. Está claro que la intención sigue siendo buscar la forma de alfabetizar a estos niños en castellano. Veremos en el último capítulo en más detalle su proceso de reflexividad respecto del uso del guaraní.

Otro episodio ocurrido a principio de año fue el de una madre que también tenía tareas asignadas en la escuela como contraprestación del subsidio nacional mencionado. Irrumpió una mañana en el aula de 2do año donde estaba su hijo y, dirigiéndose directamente a él, lo retó diciéndole que no hable en guaraní en el salón. Al relatar este hecho, Marta dijo que ella hizo un comentario ligero, como para atemperar la situación y la mamá salió del aula enseguida. La maestra trabajaba con un grupo de niños, mientras otros estaban en sus mesitas trabajando en grupos. Es usual escuchar en esos momentos el cambio de código, los intercambios de los niños entre ellos en guaraní y en castellano, alternativamente. Probablemente, la mamá escuchó a los niños mientras pasaba por la puerta abierta del salón de clases.

Esta situación pone fuertemente en evidencia que el discurso de la prohibición, aún referido al pasado, se hace presente como práctica en situaciones como la relatada. También que la prohibición actual no es operativizada desde la escuela exclusivamente. En otro momento, esta mamá comentaba que no quería ir a Corrientes con su hijo, y pasar vergüenza porque él se pusiera a hablar en guaraní en cualquier momento. No hay mucho para pensar frente a una situación como ésta. El guaraní está asociado a la posibilidad de pasar vergüenza fuera del paraje, y con los niños esto pareciera estar fuera de control. Control que evidentemente los adultos pueden o creen ejercer sobre sí mismos, por lo tanto escucharemos muchas veces que el guaraní lo pueden hablar sólo los “mayores”.

Veremos esto mejor en el próximo capítulo, porque habría algunas otras reglas para poder hablarlo. Pero lo que sí podemos ya adelantar es la asociación de hablar guaraní con una situación menospreciada y/o desvalorizada por los hablantes y por la mirada de aquellos que pueden hacer pasar vergüenza a quienes hablan, a quienes portan este estigma (Goffman, 1998). Es interesante cómo se ha configurado de tal forma esta marca que ha trascendido el uso del guaraní en sí. Por ejemplo, cuando se dice “guarango”, si bien la definición alude a la persona que habla guaraní, al mismo tiempo en nuestro país se usa

este vocablo para designar a aquel que dice algo inapropiado. En el diccionario encontramos las siguientes acepciones:

> guarango: incivil, grosero, desmeñado, sin gracia.
> guarangada: acción grosera o descortés.

Hablar guaraní, entonces, es una "guarangada" que traería vergüenza a la mamá de este niño. Podemos empezar a esbozar características asociadas al uso de una lengua que podrían ser parte de justificaciones en torno a los ámbitos apropiados de uso de esa lengua. Si pensamos en términos de oposiciones, ¿dónde queda posicionado el castellano? Si el "guarango" es incivil, hablando castellano uno podría ser civilizado. Si el uso del guaraní provoca vergüenza, adquirir y manejar el castellano será motivo de orgullo. El guaraní conlleva un estigma que será difícil quitarse aun cuando se aprenda el castellano.

Volviendo a la actitud de esta mamá, vemos cómo los temores de Marta quizá no eran infundados. El entusiasmo que de alguna manera experimentaron algunos por comenzar a usar el guaraní en la escuela ahora se tornaba en atenta cautela.

¿Volviendo a la "normalidad"?

Veamos qué pasó en los actos escolares el año 2004. Habíamos visto que durante el 2003, se había comenzado a utilizar el guaraní en todos los actos del año. Llegó el acto del 25 de Mayo del 2004 y Marta, que había impulsado la utilización del guaraní el año anterior, se encontraba de licencia. El acto se realizó y transcurrió íntegramente en castellano. Ni una palabra en guaraní. El acto expresaba cierta retracción en la manifestación del uso del guaraní en la escuela. Sin Marta en el aula, probablemente el guaraní no se estaría usando en ninguna situación de enseñanza en las aulas. Nos preguntábamos qué sucedería en adelante. Esta situación nos hizo reflexionar acerca de la persistencia de procesos sociales de larga data, y cómo una situación de cambio no es sólo un hito[14], sino que es un largo proceso también. Desterrar o modificar los efectos de una ideología lingüística quizá llevara el mismo tiempo o más que el que llevó la estructuración de la misma.

Pero al final del acto nos sorprendió el discurso de la directora. Como muchas veces lo hacía, retomaba algunas ideas que se habían

trabajado en el mismo, y volvía sobre ellas, reforzaba algunas, volvía a explicarlas. Si bien el guaraní no se usó en el acto, sí apareció en sus palabras:

> Nosotros estamos colocando un granito de arena...los sueños de 1810 no terminaron ahí...(...) Nuestra patria, no es solamente el equipo de fútbol... todos los días, el trabajo, todo es a partir... los valores morales que traen de la casa, defender nuestras raíces, nuestra tierra, defender nuestro guaraní.... que a pesar que a muchos no les gusta que los chicos hablen en guaraní, porque realmente dice...que no van a aprender castellano, es mentira, es mentira. Chicos, el guaraní es nuestro y lo vamos a seguir defendiendo. No vamos a dejar de hablar, al contrario, cada día se está usando más porque es nuestro. Así como fueron los sueños de estas personas, también los abuelos cuando estaban con el guaraní, realmente le hacían orgullo.
>
> Yo creo que uds. cuando son más grandes, lo hablan con orgullo. Llega un momento que los papás dicen, no, el guaraní no porque los chicos no van a aprender castellano. Mentira, se aprende, se aprende, uds. son testigos que se aprende. Una vez más muchísimas gracias y nos vemos el 20 de junio...(Fragmento del discurso de la directora, 24 de mayo 2004).

El tono en que la directora hablaba sobre la defensa del guaraní ponía en evidencia un enfrentamiento con algunos padres que parecían no acordar en que se usara el guaraní en las situaciones en que antes estaba prohibido. "No vamos a dejar de hablar, al contrario, cada día se está usando más porque es nuestro". Pero lo que nos interesa señalar aquí es que aparece una nueva justificación para desterrar la prohibición, no sólo que no impide aprender el castellano, sino que es "nuestro". Es bien interesante cómo la directora ahora se ubica en un nosotros, hablantes de guaraní, aunque ella no utilice el "nuestro" para otras situaciones, en las que mayormente los pobladores del paraje, son "ellos", son "otros".

Este "nuestro" estaría construyendo un grupo que por el habla estaría unido, una comunidad de habla en el sentido de Hymes, ([1967]

14 Fernández (1996) plantea una caracterización de las etapas por las cuales atraviesa un proyecto de innovación educativa, mostrando que dicho proceso de cambio es un largo camino de difícil realización e institucionalización.

2000). ¿Quedarían afuera aquellos que no hablan guaraní y, sobre todo, aquellos que no tienen orgullo al hablarlo o en este caso aquellos que no permiten hablarlo a los niños? Quienes ahora no permiten hablarlo estarían no sólo no defendiendo las raíces, sino tampoco haciendo honor a los sueños de los revolucionarios de mayo. El hablar guaraní se ubica en el horizonte de construcción de la nación, de defensa de la patria, de "los sueños de 1810". No hay contradicción aquí entre el uso de la lengua oficial de la nación y la lengua vernácula. Tanto que hablando la segunda se aportaría a la defensa de los valores de la patria.

Esto nos resuena a la operación de "quichuización" realizada por Domingo Bravo en Santiago del Estero (Kuz, 2001), pues el discurso de la directora se inscribiría en la lógica del maestro santiagueño.

> El interés de Domingo Bravo por la búsqueda y la definición de las "raíces culturales de los santiagueños" y de los rasgos de la identidad santiagueña parece unirse a su permanente interés por demostrar el protagonismo de Santiago del Estero en los orígenes de la nación argentina. Ese interés parecía guiado por una preocupación "anterior", la de especificar hasta que punto la nacionalidad argentina nace de la "santigueñidad". Pensamos que para Bravo la originalidad, la particularidad de Santiago del Estero está en ser algo así como la matriz de la argentinidad (Kuz, 2001).

Vemos cómo estarían cambiando, en el discurso de la directora, ciertas coordenadas de anclaje de las significaciones, en este caso de las ideologías lingüísticas sobre las cuales se apoyarían las ideologías nacionales, que en gran parte desde la escuela aportan a construir la idea de nación, la comunidad imaginada al decir de Anderson (2000). Este viraje quizá sea demasiado profundo para que a partir de un discurso en un acto pueda efectivamente realizarse, pero es un punto que habría que seguir observando hacia dónde se desarrolla. No es ilógico pensar que para que el guaraní tenga cabida en la escuela haya que resignificar ciertas ideologías nacionales, para que en todo caso puedan albergar más de una lengua en su repertorio (¿e incluso llegar a ser también el guaraní "matriz de la argentinidad"?).

La insistencia en que el castellano se aprende a pesar de hablar guaraní nos volvería a referir cómo la prohibición está construida

para que especialmente los niños no usen esa lengua. Señalamos esto porque veremos cómo la prohibición no estaría operando para los adultos en determinadas situaciones de uso en la escuela. Consideramos importante poder adentrarnos en este significado, porque entendemos que la enunciación de una ideología lingüística tiende a homogeneizar su apreciación, y oculta ciertos acentos o diferentes valoraciones que tienen que ver con el uso de la lengua. Hay que preguntarse ¿quiénes son los que tienen prohibido hablar en guaraní?, y en ¿qué situaciones opera la prohibición y en cuáles no?

Durante todo el 2004, el guaraní no fue usado en los actos escolares. Tampoco hubo ninguna mención explícita referente al uso del guaraní en ninguno de los otros discursos del año. La retracción que observaba Marta al inicio del año se observó sobre todo en los actos comparativamente al año 2003. Todo parecía indicar que quizá se hubiera vuelto a la "normalidad" anterior. Sin embargo, en el aula de Marta, en el trabajo cotidiano, el guaraní seguía siendo usado por los niños y su maestra. También progresivamente los niños comenzaron a hablar delante de mí, e incluso a dirigirse a mí en guaraní.

El vínculo con los niños

Comento aquí cómo, a medida que el vínculo de los niños conmigo se fue afianzando, el uso de las lenguas para nuestros intercambios fue cambiando. Quiero indicar la necesidad del transcurso del tiempo para que estos niños comenzaran a usar el guaraní conmigo, y de los procesos que –a su vez– se venían gestando en la escuela.

Ya dijimos que estos niños eran "silenciosos" y que habían comenzado a conversar, a ser "charlatanes", a "avivarse", de manera que nos permite suponer que esto se debía al cambio en el modelo de interacción oral que las maestras les estaban proponiendo. No sabemos en qué medida la inclusión del guaraní en estos intercambios habría incidido. Lo que sí podemos decir es que ésta fue una de las variables que Marta incluyó en el diálogo participativo que les proponía[15], y que juntos iban construyendo. Los niños también iniciaban los intercambios e introducían ellos sus propios tópicos en las conversaciones con la maestra. Sin embargo, como yo siempre les propuse el mismo modelo de intercambio, he podido observar cómo ellos han ido introduciendo el uso del guaraní en estos intercambios gradualmente, después de por lo menos dos años y medio en la escuela.

En el año 2002, estando un investigador en el aula en el marco del proyecto de alfabetización, escucha a un grupo de niños que, al mirar un libro con animales, iban nombrándolos en guaraní. Él se acerca y pretende, señalándole algunas figuras, que le digan cómo se dice en guaraní. Los niños miraban la figura y respondían en castellano. Volvía a insistir y ellos volvían a tener el mismo comportamiento. Evidentemente, no era fácil que estos niños aceptaran que alguien "de afuera" un "porteño", o en el mejor de los casos "un gente" los escuchara hablando en guaraní[16].

Esta situación se mantuvo durante mucho tiempo. Luego comenzamos a escucharlos hablar guaraní en el contexto del aula, como señalamos antes, entre ellos, o sólo con la maestra. Recién a mitad del año 2004, comenzaron a darse algunas nuevas situaciones de interacción con ellos, en donde podíamos preguntarles sobre el guaraní y ellos se prestaban al intercambio.

Algunos de ellos, sobre todo algunas niñas, me contaban cómo eran los intercambios lingüísticos en sus casas, pero sin mucho detalle. Enseguida querían conversar de otro tema. Un día, mientras yo observaba una situación de biblioteca en el aula, me encontré participando por requerimiento de algunos de los niños, ya que querían mostrarme sus libros, contarme los cuentos, que eventualmente yo leyera algo. La dinámica de esa clase, por demás interesante, era la siguiente: traían al aula una pequeña biblioteca rodante, que tenía una puertitas, que ellos podían manipular. Ese encuentro con los libros los emocionaba, les gustaba...reclamando esa actividad, una niña le decía a la maestra un día: "yo no quiero trabajar, ¡quiero leer!". Otro niño, al saber que iban a traer la biblioteca al salón me decía: "señora, ¿cómo *pa* no trae la cámara?" A veces yo les sacaba

15 Las estrategias didácticas que tienden a desarrollar intercambios orales más ricos y participativos entre maestros y niños tienen diferentes conceptualizaciones: "Nelson los llama construcción colaborativa de significados, Wells las llama diálogo en colaboración, Tought las denomina conversaciones exploratorias. Todos responden a una redefinición que se realizó desde la perspectiva histórico genética de la interacción docente/alumno en el aula para buscar alternativas a los primeros trabajos de Sinclair y Coultheart sobre la secuencia IRE (interrogación–respuesta–evaluación) como la prototípica interacción docente alumno" (Fabián Yausaz, comunicación personal).

16 "Porteño" no necesariamente es alguien de Buenos Aires, sino alguien que viene de Buenos Aires, o alguien que no es de Corrientes. "Un gente" sería alguien ajeno al paraje, aunque sea correntino.

fotos mientras trabajaban o filmábamos sus clases; él sabía que venía entonces un momento interesante para sacar fotos.

Entonces, si bien era un trabajo en el contexto del aula, ellos sentían que era un momento especial; podían moverse por el salón como querían, tomar los libros que quisieran, cuantas veces quisieran y elegir con quién compartirlo. En esa clase, en ese clima, terminé sentada en medio de cuatro niñas. Se daba una escena similar alrededor de la maestra. En un momento me muestran un libro de animales, y recordé la escena relatada por mi compañero un par de años antes, escena que había sido objeto de mucha reflexión por parte nuestra. Intentando hacerme la distraída, le pregunté a Ana –ahora en 2do año–, señalándole un dibujo de un cerdo, cómo se decía en guaraní. Ella pensó y me dijo: "chancho, se dice". Después volví a intentar con un sapo, y ella contestó: "sapo *kururu*"[17]. Seguimos conversando de otras cosas, me muestran otros libros...y vuelvo a insistir con una gallina. Ana piensa, Romina responde "*ryguasu*". Les digo que no sabía cómo se decía en guaraní la mayoría de los animales, que sólo sé decir "*kavaju*"[18]. Todas se ríen y seguimos conversando en castellano y mirando los libros. Es la primera vez que tengo registro que ellas me dicen palabras en guaraní, a mediados del año 2004, después de más de dos años que frecuentaba la escuela.

Me pregunto si la forma en que se detuvieron para pensar cómo se decían las palabras en guaraní a partir de mencionar en castellano los diferentes animales, especialmente con gallina, no tendrá que ver con la menor costumbre de hacer una traducción desde el castellano al guaraní, y no al revés. Es decir, si la lengua materna y de uso bajo ciertas precauciones es el guaraní, y la intención es de aprender castellano y/o hablarlo en presencia de los adultos de la escuela, podría ser que lo más habitual para estas niñas fuera la búsqueda y práctica de traducir el guaraní al castellano. Recordemos, en este sentido, la gran habilidad que demostraron los niños de 1er año en la fiesta del maestro al hacer una traducción espontánea del guaraní al castellano en pleno acto. Sin embargo, estas apreciaciones son discutibles porque creemos que no siempre el cambio de código refiere a una traducción.

17 Sapo en guaraní se dice *kururu*, pero la intervención de Ana parecía indicar que *kururu* era el tipo de sapo que estábamos mirando en el libro.
18 Se pronuncia *cabayú*, que quiere decir caballo en guaraní.

El Día de la Primavera, ese año 2004, participé en la fiesta de la escuela, y ese día me hice cargo de 2do grado porque Marta no había podido asistir a clase. Es evidente que ese día ocupaba el rol de maestra, y creo que los niños me aceptaron en ese lugar. Para ellos era un día muy divertido, tenían que elegir al rey y reina del grado. Había que organizar la votación, arreglar a las nenas con sus coronitas. Había mucho movimiento en el aula y en la escuela. Mientras nos estábamos organizando, en el momento que estábamos ya poniendo las coronitas a las nenas, los varones iban y venían. Ricardo, que había salido en primer lugar como rey, no quería serlo, y en segundo lugar estaban Miguel y José. La decisión salomónica había sido que los dos fueran reyes ese día. Conversábamos sobre esta situación, está claro que en castellano. Miguel la mira a Romina, mientras yo le ponía una coronita en su cabeza, y dirigiéndose a ella le dice algo en guaraní. Ella lo mira, pareció entenderlo y se sonrió. Él me mira, y me dice "¿entendiste?". Devolví su mirada y dije: "no, no entendí lo que dijiste". Sentí la necesidad de aclararle: "algunas palabras en guaraní entiendo pero no todo". Entonces él me traduce: "le dije que parecía una gitana con esa pollera".

Ese mismo día, cuando ya todo había terminado, los estaba acompañando mientras formaban antes de partir para sus casas. Estaban armando la fila dejando una baldosa entre cada uno, y Miguel me mira, mira a las nenas y me dice algo en guaraní. Le pregunto qué me dijo. Y él enseguida me dice "están lejos te dije", refiriéndose a la fila que las nenas estaban haciendo.

Miguel ese día mostró una clara intención de incluirme, que yo me sintiera partícipe de lo que estaba sucediendo. Estaba "haciendo" de maestra de ellos, y él con sus intervenciones explícitas desde el guaraní me decía en cierta forma que me aceptaba. Ese día me sentí muy cómoda con ellos y nos divertimos mucho, pero lo más importante es que esa intervención en guaraní me abría una puerta a su mundo, una puerta que Miguel decidió abrir.

Finalmente, hacia fin de año, en la fiesta del Día de la Madre, yo estaba con la cámara de fotos. Les sacaba fotos a las mamás, cuando se iban acercando a recibir cada una un regalito. Me senté en medio de los niños, cosa que era bastante usual que hiciera en los actos. Ese día, me senté junto a los varones de segundo año. Cuando las mamás iban pasando me empezaron a decir de quién era la mamá cada señora. Y en un momento José, que estaba unos asientos más allá, se apoya sobre mí, mira la cámara, y me dice en guaraní a quién debía

sacarle fotos, según los que iban pasando. En ese momento, entendí lo que él me estaba diciendo, y yo le contestaba en castellano diciéndole que iba a sacar sólo algunas fotos. Esta intervención de José, la primera vez que él se dirigía a mí en guaraní, iba acompañada de un gesto corporal que me hizo acordar de las situaciones áulicas: él se había recostado sobre mi espalda, ese contacto corporal también había sido el primero. El cuerpo y el guaraní iban de la mano. Expresarían cierta confianza necesaria para ese intercambio.

También José, a fin de ese año, cuando estábamos tomando las pruebas en el contexto del proyecto de alfabetización, insistió en que volviéramos a tomarle otra prueba. Cabe aclarar que a los niños les gustaba hacer estas pruebas, todos pedían pasar en primer lugar. Mi compañero lo llamó para tomarle lectura, pero cuando entro al salón donde estaban trabajando, los encuentro conversando en guaraní. José le estaba haciendo una lista de animales en guaraní y luego, mientras yo estaba, comenzó a contar en guaraní una historia acerca de unos vampiros. Tanto mi compañero como yo hacía unos meses que habíamos empezado a aprender guaraní, pero en realidad no teníamos claro, si estaba inventando o no. En un momento la situación se aclara:

> José: *guaina ojuka un gente.*
> Yo: *Mamo pa.*
> José: *tele pe.*
> [Traducción: José: Una chica mató a un tipo (o desconocido). Yo: ¿A dónde? José: En la tele.] (Situación comunicativa, noviembre 2004).

Con mi compañero nos empezamos a reír. José intentaba que nosotros le entendiéramos su relato. Y a la vez se reía cuando se daba cuenta de que no le entendíamos. En el paraje estaban por instalar la luz eléctrica, y su hermano que había venido de Buenos Aires, había comprado una "tele". En esos días todas sus historias estaban relacionadas con lo que veía en la televisión; incluso le comentaba a su maestra que tendría que faltar unos días a la escuela para ver la televisión.

Me interesa señalar en estas situaciones el tipo de intervención que los niños van haciendo con nosotros en relación al uso del guaraní. Lo que requirió mucho tiempo de estar, de crecer en confianza, para que esta situación se pudiera ir dando. También la importancia que tiene

el esfuerzo por parte de cada uno para poder darse/nos a entender. Nosotros estábamos en un proceso inicial del aprendizaje de otra lengua, y aunque salvando las extremas distancias, podíamos llegar a experimentar el sentimiento de no comprender cuando alguien se dirige a uno en otra lengua. Seguramente estoy muy lejos aún –diría que es imposible– experimentar lo que un niño puede sentir conociendo solamente o utilizando una lengua que tiene la característica de ser subordinada a una lengua oficial nacional y dominante.

Entretejiendo lenguas

Para cerrar este capítulo quisiera brevemente describir una actividad de lectura de cuentos en una clase de 2do año. Esta es una actividad que Marta realiza muy asiduamente con sus alumnos. Un rincón del aula es el destinado para la lectura. Incluso, cuando algún niño lo desea, también lo utiliza como el lugar de la lectura de algún libro, o alguna tarea que requiera leer un texto. Cuando la maestra anuncia que leerá un cuento, algunos de ellos buscan unos retazos de tela que acomodan en el piso poniéndolos alrededor de la maestra, a modo de pequeñas alfombritas. Se sienta en medio de los niños y comienza la lectura. La atención se traduce en un silencio asombroso. Todos miran y escuchan a la maestra. Marta va leyendo. Lo hace de manera bilingüe, no va traduciendo, salvo en algunos momentos, sino que va contando e introduciendo algunas de las palabras directamente en guaraní[19]. Después de la lectura, reconstruyen entre todos el cuento.

Lo que pretende la maestra es que los niños entiendan el cuento y puedan reconstruirlo. Aquí, lo central es la comprensión del texto. Por lo que parece desplazarse por un momento el foco sobre el aprendizaje del castellano. Pareciera entonces emerger el uso de las lenguas según las necesidades de comprensión de los niños. Cuando reconstruyen el cuento, unos lo van haciendo en castellano, otros en guaraní.

---

19 Fabián Yausaz describió este procedimiento de lectura "inventado" por Marta en la ponencia "Las estrategias dialógicas de tejido en situaciones escolares lingüístico guaraní castellano en una escuela rural en la provincia de Corrientes", que fue presentada en el IV Congreso de Lenguas del Mercosur, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, agosto 2005. Publicado también en *Novedades Educativas*, Edición 186, junio 2006, "Tejiendo diálogos en guaraní y castellano".

Es muy interesante observar cómo se entretejen las lenguas según las necesidades y deseos de compresión del cuento que tienen entre manos. Por un momento, quisiéramos olvidar todo acerca de las lenguas dominantes y subordinadas, sólo quisiéramos que la fantasía de la que hablan, sea el deseo de hablar en lo que puedan o quieran, usando las lenguas según sus propias necesidades de comprensión y expresión.

Pero no queremos separarnos del objetivo que nos guía, que es desentrañar las significaciones del uso de las lenguas que los hablantes de este paraje producen. Y, recordando lo que Voloshinov ([1929] 1992) plantea, estas significaciones no se pueden comprender separadas de la situación social concreta en las que están enraizadas. Pero también "las formas del signo están determinadas ante todo tanto por la organización social de los hombres como por las condiciones más inmediatas de su interacción" (Voloshinov, [1929] 1992:46). Es en este sentido que nos interesa resaltar el modo de interacción observado entre estos niños y su maestra. Es difícil transmitir el clima de distensión y entusiasmo que se vivencia en este salón. En cierta medida, hasta resulta paradójico respecto de la situación lingüística que venimos describiendo. Por un lado, no queremos, como dijimos, perder el foco, y sabemos que los usos de las lenguas dan cuenta de una organización social en los cuales esos usos tienen sentido. Pero, por otro lado, lo que sucede a nivel de la interacción, cuerpo a cuerpo, en el que se desea y se produce la comprensión entre estas personas y un texto, es en acto un desafío, no sólo de la prohibición sino de una situación de conflicto lingüístico que supone una asimetría en el uso de las lenguas. Pensamos, junto con Mertz que ciertas "pautas y luchas sociales más amplias son desplegadas y transformadas en la dinámica a pequeña escala de la educación en las aulas" (Mertz, 1998). A partir de lo observado en el aula de Marta, entendemos que cierta transformación, de hecho, se estaba produciendo entre ellos.

***

Hicimos un recorrido por diferentes sucesos en la escuela desde el año 2002 al 2004. Vimos una progresión en el uso del guaraní, desde el uso exclusivo del castellano hasta un mayor uso de la lengua vernácula en el aula. No así en los actos escolares, sólo fue en el año 2003 donde observamos la inclusión del guaraní. Todo este recorrido fue

develando significaciones en juego. En el próximo capítulo plantearemos otras situaciones de uso que van más allá del aula y de los actos escolares, y trataremos de hilarlas a partir de las ideas trabajadas hasta aquí.

Capítulo IV
Otros ámbitos de uso del guaraní

La palabra en los labios de un individuo aislado aparece como producto de interacción de fuerzas sociales vivas.

Valentin N. Voloshinov, 1929.

En el capítulo anterior nos centramos en los usos del guaraní/castellano en la escuela y, sobre todo, en los espacios donde el uso de la lengua remite a procesos de enseñanza deliberada, como el aula; o a la explicitación y legitimación de ciertas concepciones, como se hizo evidente en los actos. Prácticamente, nuestra argumentación y análisis se ordenó en relación con una ideología lingüística que lleva a censurar el uso del guaraní en determinadas situaciones y para determinadas personas: los niños.

En este capítulo, nos centraremos en los usos que los hablantes hacen fuera de estos espacios, así como en su reflexión en torno a los mismos. Centralmente, analizaremos la ponderación que los hablantes hacen del uso del guaraní, expresada sobre todo en la socialización de los niños, esto es, en qué lengua, según algunos padres, habría que enseñarle a los niños más pequeños. Nos interesa observar las decisiones que algunos padres dicen que toman respecto de este punto, y las observaciones que hemos podido hacer de los usos de la lengua que efectivamente realizan. Analizaremos también los matices o diferencias en las valoraciones acerca de la prohibición que tienen los diferentes actores, valoraciones que se traducen en prácticas concretas en el uso de las lenguas sobretodo en la interacción con los niños.

Una afirmación muy difundida en las investigaciones sobre contacto de lenguas señala la retracción del uso de la lengua vernácula subordinada exclusivamente al seno de las familias, es decir a los ámbitos privados; y el uso de la lengua oficial nacional en los espacios públicos. Nos encontraríamos aquí con una situación de diglosia, dada por la diferenciación del uso de las lenguas de acuerdo al tipo de función que cumplen (Fishman, 1979). Según algunos autores, entonces, habría un relativo equilibrio en el uso de las lenguas, de modo que su contacto estaría subordinado a los espacios diferenciales

en los cuales las lenguas se utilizarían. Así, las reglas de uso que los hablantes habrían estructurado les permitirían utilizar las lenguas adecuadamente, es decir, recrear las fronteras lingüísticas hablando la lengua que corresponde a cada lugar o situación comunicativa.

Como ya hemos comentado, no encontramos investigaciones que den cuenta de los ámbitos de uso y de las significaciones que esos usos suponen en Corrientes, desde una perspectiva antropológica. Sólo en términos generales, se plantea que el guaraní habría quedado relegado al ámbito coloquial o al ámbito familiar en Corrientes (Stroppa, 1993; Censabella, 1999). Lo que nosotros intentaremos reponer a partir de distintas situaciones de uso son los matices que esta apreciación alcanza en el paraje en el que estamos trabajando.

Finalmente, reflexionaremos acerca del sentido de la lengua materna, o lengua en la que los niños son primariamente socializados, así como de las ideas acerca del mono o bilingüismo que los maestros, niños y padres tienen. Veremos si podemos hablar de una primera y una segunda lengua. Quisiéramos poder esbozar la complejidad de la situación sociolingüística con la que nos encontramos. Quizá, conceptos como mono o bilingüismo no la expresen cabalmente, ya que pueden presuponer situaciones de corte en el *continuum* lingüístico que, por el contrario, consideramos existiría en el paraje.

Los usos "públicos" del guaraní

En distintas observaciones realizadas, y por la participación en distintas situaciones comunicativas, vemos que el guaraní no es utilizado exclusivamente en espacios privados o familiares, que el cambio de código se realiza de acuerdo a la competencia de cada hablante y a ciertas reglas de habla que no se regirían por la categorización público-privado. Podemos afirmar que el guaraní también es utilizado en ámbitos que podrían llamarse "públicos", es decir, fuera de la casa, o del espacio de intimidad familiar[1]. El guaraní es utilizado en conversaciones entre directora y padres, entre maestra y padres, entre las madres en el taller de costura, entre las personas que desempeñan las tareas de maestranza en la escuela. Es utilizado en conversaciones informales en el contexto de la capilla, en las fiestas patronales del paraje, como así también por el sacerdote en el sermón de la misa en la capilla. Acercaremos el foco a estas situaciones para analizarlas con más detalle.

En la escuela

Comentaré dos situaciones comunicativas que nos servirán para dar cuenta de la interacción entre padres y la directora de la escuela. Era el día del festejo del Día de la Madre[2], y había mucho movimiento en la escuela con los preparativos del evento. Todos teníamos alguna tarea, como la de envolver los regalos, hacer los números para los sorteos, poner las sillas. En un momento entró a la dirección una mamá, y mantuvo una breve conversación en guaraní con la directora. Yo no había sido testigo de ella, pero sí la ex directora, que participaba de algunos de los eventos más importantes de la escuela. Esta "testigo" estaba en la dirección recortando los números para el sorteo, mientras observa esta situación comunicativa.

Al terminar la fiesta, nos reunimos con los maestros a compartir un almuerzo. Allí realizábamos habitualmente los comentarios acerca de lo que había sucedido durante la mañana de festejo. No recuerdo a raíz de qué se planteó el tema, pero en un momento alguien dijo que la mamá que había entrado a la dirección no hablaba castellano. La directora hace un comentario como dándose por enterada en ese momento. Elena, la directora anterior, le dice que la había visto en la dirección conversando con ella, pero en guaraní. "Ah, no me había dado cuenta", fue la respuesta de la directora. En realidad no se había dado cuenta de que la mamá le hablaba en guaraní, y que ella no sólo le había entendido sino que seguramente le había contestado. Esta situación nos hizo pensar en las diferentes situaciones comunicativas en las cuales esto sucedería, en las que –por naturalizado– el uso no se veía, no cobraba forma, como por ejemplo cuando lo hablaba un niño en el contexto del aula. La naturalización a la que aludimos es parte de lo que ocurre con el uso de las lenguas en general. No

1 Un examen detallado de la diferencia "público-privado" excede los límites de este trabajo. Se utilizará el concepto de "público" a los fines de remarcar que hay otros espacios, centralmente fuera del ámbito doméstico, de la casa, en donde se habla el guaraní. Incluso en ámbitos como la escuela, donde los hablantes dicen que no se usa. Tanto la escuela como la capilla son considerados aquí ámbitos públicos del paraje, en el sentido de que es allí donde se realizan múltiples actividades comunitarias vinculadas a la vida social, religiosa y política de esta población. Sin embargo, entendemos que el espacio no se limita al lugar o establecimiento sino que se configura a partir de una compleja frontera, dependiendo el tipo de relaciones sociales que se activan en cada situación. Para una discusión sobre esta cuestión ver Da Matta (1997).

2 Ver cap. III: "El Día de la Madre".

pensamos en qué o cómo hablamos, ni explicitamos las reglas de habla cuando mantenemos una conversación.

Otro día, estando ahora yo en la dirección, entró la abuela de una de las niñas y comenzó a hablar con la directora en guaraní. La directora le contestaba utilizando algunas palabras en guaraní y otras en castellano. En un momento la señora reparó en que yo estaba allí, me miró y se rió, dirigiéndose a mí en guaraní. Le dije, en castellano, que no le entendía todo lo que me estaba diciendo. Creo que me hizo un comentario acerca de un compañero que los visitaba para aprender guaraní con su hijo. Tal vez me comentaba algo acerca del aprendizaje del guaraní, que yo evidentemente no alcanzaba aún. Volvió a reírse y siguió su conversación con la directora. La risa me recordó la de los niños cuando pretendíamos entender el guaraní y no podíamos.

En primer lugar, ambas situaciones nos marcan la utilización del guaraní en un lugar público, la dirección de la escuela, en el intercambio cotidiano entre un vecino o una madre o abuela y la directora de la escuela. Esto destierra la idea de que el guaraní estaría relegado al uso en el ámbito familiar exclusivamente. Aquí es interesante pensar cómo funciona una ideología lingüística que supone que una lengua tiene un lugar correcto para ser hablada. En este caso una es la que debe hablarse en la escuela –castellano– y otra puede serlo en la casa –guaraní–. Esta ideología vemos que indica no lo que se hace, sino en todo caso lo que se debería hacer, lo que se piensa correcto. Desde esta norma no estaría bien que se use el guaraní en la dirección de la escuela, por lo que en realidad vemos que "se hace como si esto no sucediera".

Recordemos que en el discurso de la prohibición aparece la escuela como un lugar donde no se podía hablar guaraní, y ya hemos visto que esto se dirigía especialmente a los niños. Aún así, no se hace mención de que estas situaciones comunicativas entre adultos pudieran haber ocurrido o estar sucediendo. Si la ideología puede aquí funcionar produciendo una norma que no se cumple, ayuda al menos a que no se la ponga en cuestión. No se dan cuenta de que esto sucede, no se reflexiona sobre esto, hasta que por algún motivo –quizá una investigadora empeñada en comprender las reglas de habla– se tematiza o se hace explícita la situación.

Los niños parecen utilizar el guaraní en otras situaciones en la escuela, más allá de las que comentamos en el capítulo anterior. Los hemos podido observar conversar en guaraní mientras están en el

comedor, aun estando la directora y yo compartiendo el almuerzo también cerca de ellos. Otro lugar especial del uso del guaraní se da cuando juegan al fútbol. Según mi compañero, que ha participado en varios partidos de fútbol, entre los niños en ese momento "todos los intercambios son en guaraní". También me comentó que, en uno de los días en que jugaron, los chicos le empezaron a hablar en guaraní. Él contestó que no entendía todo y esta intervención la hizo en guaraní: "*che ndai kuahai*". Igualmente los chicos comenzaron a hacerle bromas que cada vez iban siendo más pesadas. Entonces, él, que obviamente ocupaba el lugar de un maestro, les dijo en castellano con tono firme que intentaría entenderlos, pero que no iba entrar en el tipo de relación que ellos le estaban planteando. Los chicos acusaron recibo de la llamada de atención y aceptaron la situación. Lo importante, aparentemente, era poder jugar, entonces el partido continuó, no sólo ese día, sino que querían que el "profesor" volviera a jugar la siguiente vez que fuera a la escuela.

Hemos también escuchado a los niños en algunos momentos, fuera del aula, realizando intercambios en guaraní. Por ejemplo, dos nenas sentadas en la segunda fila en uno de los actos conversando en guaraní, creo, que sobre las muñecas que tenían sobre sus brazos; o en los recreos, mientras compartíamos algún juego, o lectura de cuentos, cosa que les gusta hacer conmigo cuando me dispongo a jugar con ellos. También conversábamos en esos recreos sobre situaciones de su vida cotidiana. Pero, como mi competencia en guaraní apenas me permitía comenzar a entender, no pude generar una situación comunicativa donde hablaran ininterrumpidamente guaraní. Aun así, era difícil que ése fuera el tema de nuestra conversación. Sin embargo, según dichos de maestros y padres, "ellos enseguida que salen al recreo se ponen a hablar en guaraní". Un día, conversando con una señora que realiza tareas en la escuela también como contraprestación del Plan de Jefas y Jefes de Hogar y con la tía de uno de los nenes, me decían:

> Mamá: Los compañeritos cuando es recreo ya empiezan a hablar guaraní, pue.
>
> Tía: Sí, pue, lo mismo, mismo en el salón mismo se habla, ¿viste?, es el idioma de acá... (Entrevista grupal, 30 de septiembre 2004).

Por lo tanto, en situaciones comunicativas no monitoreadas por un maestro –centralmente fuera del aula– los niños utilizarían el guaraní para muchos de sus intercambios. Quizá este tipo de intercambios sean más parecidos a los que realizan fuera de la escuela, pero no lo sabemos, ya que –como venimos planteando– la situación comunicativa que se produce con un adulto ajeno al paraje es diferente, como no podría ser de otro modo, a la que de hecho producen entre ellos.

Otra situación típica que señalan los maestros del uso del guaraní por parte de niños para dirigirse a ellos es cuando alguno tiene un problema o necesitan hacerle un pedido. Marta relata que un día un grupito de hermanas se acercó a ella para pedirle que por favor le enviara una esquelita a su papá porque no estaba enviando a la menor de las hermanas a la escuela, porque era muy chiquita. Todo este planteo se lo hicieron en guaraní a su maestra.

Lo mismo si alguno es puesto en penitencia o se lastima. Un día fui testigo de una situación en la que uno de los niños de primero fue llevado a la dirección en penitencia por su maestra, porque "se estaba portando muy mal". Él entró serio y se quedó parado. La directora comenzó a hablar con él, lo hacía en guaraní, le preguntaba qué había sucedido. Él no contestaba; parecía sumamente enojado. Ella insistió ahora acariciándole la cabeza, a lo que él se retiró con un gesto de mayor enojo. Entonces ella le dijo en tono de broma que era "*akahata*", cabeza dura en guaraní, que se usa al referirse a un niño travieso o "cabezudo". Reaccionó más enojado aún, y le contestó en guaraní que no. Justificó su posición y se quedó callado nuevamente, pero su gesto ya no era tan duro. Continuaron su diálogo, prometió portarse bien y la penitencia terminó.

Finalmente "cuando se lastiman y si empiezan a llorar, no hay forma de calmarlos que no sea hablándoles en su lengua",dice una maestra. Es interesante observar aquí en el comentario de la maestra cómo se refiere al guaraní como "su" lengua, aunque a la vez ella la hable. Esta externalización de la maestra nos lleva a pensar cómo en diferentes situaciones los maestros se posicionan en un "nosotros", "nuestra lengua", o cómo es en este caso "su lengua". Estos cambios de posición podrían estar indicando un movimiento de oscilación en la mirada de los maestros respecto al uso del guaraní, respecto a su relación con esta lengua, y de las maestras con los niños y pobladores de este paraje.

También nos remite a la idea acerca de que la lengua le pertenece a alguien, cada grupo humano tiene "su" lengua. Idea que abreva en la

concepción de grupo = cultura = lengua = territorio...y podríamos seguir. Esto se liga a la idea de nacionalidad que Herder plantea en el siglo XVIII, en la cual habría una lengua exclusiva para cada nación:

> Todo grupo étnico homogéneo es ya un pueblo, tiene su cultura nacional lo mismo que **su idioma**, aunque la zona donde habita le imprime unas veces un carácter propio, otras solo una ligera modalidad peculiar, sin que ni lo uno ni lo otro basten para destruir la conformación original y típica de una nación (Herder, 1784-1791. El resaltado es mío).

Sólo nos interesa destacar cómo estas ideologías lingüísticas son construcciones sociales sedimentadas que han sido funcionales en determinado momento socio–histórico. Sin embargo, podemos observar cómo estas ideas siguen constituyendo el sentido común que considera, por ejemplo, que la lengua de Argentina es exclusivamente el castellano, siendo a su vez un rasgo diacrítico de la nacionalidad. Por otro lado, dependiendo de la situación o el momento, la lengua puede ser de "ellos" o "nuestra", y esto puede tener diferentes significaciones que conviene contextualizar para no caer en la trampa o explicación autoevidente que la misma ideología propone.

Todos los usos del guaraní señalados hasta aquí, y el cambio de código entre los hablantes, o la mezcla de guaraní y castellano, parecían estar por fuera del control de la prohibición en la escuela. Evidencian, por la cotidianeidad que supone su uso, que los mismos no son nuevos. Vamos viendo cómo la prohibición se ha ido circunscribiendo a determinadas situaciones de intercambio, especialmente las centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y veremos también la enseñanza del castellano a los niños por parte de los padres. Por el contrario, otras prácticas sociales que se dan en la escuela, que entendemos también son pedagógicas, parecieran quedar fuera de la prohibición. Sin embargo, la naturalización de los usos del guaraní en las situaciones descriptas de alguna forma lo invisibilizaba/inaudibilizaba, dándole un funcionamiento peculiar al discurso de la prohibición relatado por maestros y vecinos. Esto pone en todo caso de manifiesto que el uso del guaraní no está reservado únicamente al ámbito familiar de estas personas.

En la capilla

He participado de la fiesta patronal que se realiza cada año en la capilla del paraje. Lo hice dos años seguidos, pero en el año 2004 participé de la misa y del almuerzo. Fui ese día con la directora de la escuela, que también habitualmente participa de estos eventos del paraje. Cuando llegamos, me fui encontrando con algunos niños de la escuela y nos saludábamos efusivamente. Con algunos de ellos fui a recorrer el lugar. Sobre la ruta, visitamos unos kiosquitos donde se vendían hebillitas, relojes, cortauñas, diversos elementos, que a Silvina le encantaba ir a mirar. Por eso, había escuchado comentarios que para las fiestas patronales, las del paraje, o de la Virgen de Itatí, o las de San Luisito[3], los chicos querían "juntar moneditas para poder comprar algo".

En esos recorridos me encontré con la abuela de Silvina, con la cual apenas nos entendimos: ella hablaba poco castellano y yo menos guaraní, pero algo nos comprendimos. El tema era que Silvina había faltado bastante a la escuela, y me comentaba que era porque su hermano había viajado y ella no quería enviarla sola a la escuela. Silvina ya tenía 10 años y estaba en 2do año. Para mí hablaba "bien castellano", con un acento particular que denota que también es hablante de guaraní. Según nuestras censistas, Silvina habla "castellano más o menos". Pero Silvina no sólo hablaba sino que ya estaba leyendo y escribiendo castellano, por lo tanto, pasaría a 3er año.

Volví a encontrarme con la señora que, en la dirección, había conversado con la directora en guaraní en mi presencia. Esta vez me miró y continuó su relato. Le comentaba a la directora que su hijo había estado enfermo. Comprendí el sentido general de la conversación. Esta vez, no estuvo la risa ni la marcación por parte de ella de mi incompetencia en guaraní. La directora, como entonces, le contestaba un poco en guaraní, un poco en castellano. Juan, el portero de la escuela, diría:

---

3 San Luisito le dicen al Santo Patrono del Departamento San Luis del Palmar. Hay tres fiestas centrales en las cuales participan muchos de los pobladores. El 20 de junio, la fiesta del Sagrado Corazón, patrono de la capilla del paraje. El 16 de julio, la fiesta de la Virgen de Itatí, muchos pobladores participan de la peregrinación anual que realiza todo el pueblo de San Luis del Palmar hacia Itatí. Son tres días de peregrinaje, y un día más para los que van desde el paraje. El 25 de agosto, la fiesta de San Luis del Palmar.

> (...)lo que pasa que el guaraní de acá se entreverá mucho con el castellano, y entonces se hace como un guiso ¿vio? (Situación comunicativa, 30 de septiembre 2004).

Desde mi perspectiva, es un poco en guaraní y un poco en castellano, como dije más arriba. Desde Juan, el guaraní se entrevera con el castellano. Pero pareciera que sigue siendo guaraní, "el de acá". Lo planteo en el sentido de que para los pobladores del paraje cuando aparece alguna palabra en guaraní –como en el caso de la directora– estarían hablando guaraní entreverado con el castellano tal vez. Esa misma ponderación la he escuchado en distintas situaciones y me vuelve a traer la idea de que no todos decimos lo mismo cuando se trata de definir en qué lengua habla alguna persona. Recordemos lo planteado en el capítulo anterior sobre este punto. Aunque pocas veces se hace mención a la mezcla en sí, en la comparación con el guaraní que se habla en Paraguay se expresa que ése sí es "puro", dejando entrever que el de Corrientes no lo es.

Me pregunto si el castellano desaparece cuando se introduce, al menos, alguna palabra en guaraní, o si éste sería el castellano mal hablado del cual quisieran librarse. Sin embargo, la variedad de castellano que se habla en Corrientes incorpora algunas partículas provenientes del guaraní[4] o "marcas discursivas que transfieren del guaraní al español, tales como *péina, cháke, ngaú, ta, pa, nikó* que se presentan en el contexto de la conversación como conectores pragmáticos" (González Sandoval, 2001, en Stroppa, 2002).

Más allá de un análisis de este tipo, nos interesa reponer la percepción que pobladores y yo vamos expresando respecto a qué situación comunicativa se da en guaraní y cuál no. No nos interesa aquí un estudio lingüístico en estos términos, sino qué es lo que vemos/oímos, y en todo caso por qué percibimos lo que percibimos. Desde este punto de vista, el guaraní podría "contaminar" todo lo que se dice, por más pequeña que sea la partícula que se introduzca o transfiera sobre el castellano. ¿Tal es la fuerza de esta lengua o su persistencia a pesar de todas las ideologías lingüísticas que intentarían prohibirla o, al menos, circunscribirla al uso familiar? ¿O tan fuerte es su

4 Fenómenos lingüísticos que se denominan interferencia, préstamos o transferencia lingüística conceptualizan esta cuestión desde un enfoque estructural de la lengua. Según González Sandoval (2001) "puede focalizarse el problema desde una perspectiva pragmática, que permite dar cuenta del valor comunicativo de tales fenómenos e integrar la dimensión intersubjetiva del uso del lenguaje".

estigmatización que un uso, incluso acotado, contaminaría todo un evento de habla?

Nos interesa señalar ahora lo que sucedió en la misa. Al inicio de la misa, el sacerdote comenta que se iban a realizar bautismos. Algunas de las palabras que utilizaba eran en guaraní. Cuando terminaron los bautismos, los padres, los padrinos y los niños pequeños se retiraron del altar, alrededor del cual se habían celebrado los rituales. En ese momento se acercaron un señor y dos jóvenes, llevando unos objetos para ser bendecidos. El sacerdote les dice que la misa no había terminado aún, y los objetos serían bendecidos al final. Ellos se quedaron en el lugar, aparentemente sin entender lo que sucedía. El sacerdote volvió a decirles algo, esta vez en guaraní. Ellos entonces se retiraron, y se ubicaron donde estaban. Comprendí que había traducido al guaraní lo dicho en un primer momento en castellano.

Continuó la misa. Durante el sermón el sacerdote iba comentando algunas ideas en castellano, inmediatamente comentaba lo mismo en guaraní. Como no entendía totalmente si decía lo mismo, como en una especie de traducción, o si introducía otras ideas, le pregunté a una adolescente que estaba sentada al lado mío, para confirmar si yo entendía algunas de las cosas que él estaba diciendo. Esto no sólo me confirmó lo que decía él, sino que observé que la adolescente también estaba entendiendo perfectamente lo que él decía. Luego la directora me confirmó que, efectivamente, iba haciendo una especie de traducción simultánea. Lo que decía en castellano lo volvía a decir en guaraní.

Este mecanismo de traducción nos remitió a lo que sucedía en algunos de los actos escolares del año 2003. La idea que se quería transmitir estaba dicha en castellano en primer término, luego había necesidad –en este caso– de traducir para que los oyentes pudieran entender qué se les estaba diciendo[5].

En el aula, la interacción que prevalecía no era la traducción, aunque a veces se utilizara. Más bien, el guaraní se hablaba alternativamente con el castellano. Los niños cambiaban de código respondiendo, quizá, más a una necesidad de expresión personal que a la necesidad de comprensión del oyente. En el caso de la maestra, ambos tipos de interacción se alternaban. Aún está pendiente un análisis con

5 En el IV Congreso de Lenguas del MERCOSUR, UNNE, Resistencia Chaco, agosto 2005, se presentó una ponencia donde a partir de uno de los sermones de este sacerdote se describen los códigos utilizados, así como diferentes variedades del castellano. Ver Cerno (en prensa).

más profundidad y detalle de las intervenciones docentes, así como de las interacciones entre maestra y alumnos.

¿La capilla en la escuela?

Lo que nos parece muy importante comentar es que unos meses más tarde, en el marco de la fiesta de despedida que le hacían a la directora anterior por su jubilación, se realizó una misa en la escuela. Era la primera misa en la escuela en la que yo participaba. El mismo sacerdote, las mismas personas del paraje, los mismos niños, los padres, las maestras, el intendente. Las únicas personas que no estaban el día de la fiesta patronal en la capilla y que estaban en la escuela ese día eran las maestras jubiladas que habían sido especialmente invitadas a esta fiesta.

Comenzó la misa; las adolescentes que habían cantado en la capilla entonaron los cantos en la escuela, sentadas también en la primera fila. Toda la misa, incluido el sermón, transcurrió íntegramente en castellano. ¿Por qué el mismo sacerdote con su misma comunidad hablaba en guaraní en la capilla y no lo hacía en la escuela?

Planteábamos al inicio que las instituciones son regulaciones internas que operan constituyéndonos subjetivamente. Los establecimientos encarnan o expresan la concreción singular de dichas instituciones, en este caso, las de la educación y la religión, pero a la vez no agotan la expresión de las mismas (Fernández, 1998). La escuela y la capilla no sólo operan como ámbitos diferentes de uso del guaraní, sino que el usar o no el guaraní por parte del sacerdote (así como el maestro) en uno o en otro lugar, porta la institución y en acto la (re)produce. En este caso, indica dónde se puede usar el guaraní en el sermón y dónde no, *ergo*, qué es lo correcto para todos en todo momento. Tengamos en cuenta que una clave del proceso ideológico es producir "un movimiento de naturalización que hace de lo conceptual en su contenido histórico contingente, haciéndolo parecer universal y atemporal" (Woolard, 1998:10. M.T.).

El sacerdote ejercía una autoridad importante en el paraje; si bien, no era muy nombrado, parecía que era muy respetado. En todo el tiempo que estuve en el paraje no había escuchado algún comentario crítico hacia él. Recordemos aquel discurso fundante, en el que la directora les decía a todos, especialmente a los padres, por qué comenzaban a utilizar el guaraní en la escuela:

> Directora: Otra cosa les pregunto. Cuando el padre Jorge viene y hace las misas mensuales, la homilía ¿cómo la hace?
>
> Todos: En guaraní...
>
> Directora: ...lo hace en guaraní. Y lo va haciendo a personas grandes, ¿por qué? Porque sabe que es el idioma que realmente se ocupa en la zona. Es el idioma con el que uds. se están comunicando. Entonces cuando él quiere que las cosas lleguen más claro lo hace en guaraní y no solamente acá en el paraje, uds. escucharán por radio cuando mandan mensajes a las zonas rurales ¿cómo lo hacen?
>
> Todos: En guaraní...
>
> Directora: Lo hacen en guaraní. (Discurso acto del 17 de agosto 2003).

Es interesante la mención de la directora respecto a que "lo va haciendo a personas grandes". El "uds." supone que son los "mayores" los que lo hablan y de nuevo los "otros". También los mensajes radiales estarían dirigidos a los "mayores". Volvemos aquí a la prohibición dirigida especialmente a los "menores", a los niños. ¿La capilla será el ámbito de los "mayores" donde se puede usar el guaraní?, mientras que ¿la escuela sería el ámbito de los niños por lo cual no corresponde hablar guaraní?

Traigamos aquí las palabras de Marta en el epígrafe de esta tesis, refiriéndose al guaraní:

> ...por fin llegué a la edad tan esperada, por fin soy "una mayor" que puede hablarlo y disfrutarlo.

Sin duda, vemos cómo la prohibición se va recortando. Son los niños, especialmente en el ámbito escolar, en las situaciones de aprendizaje del castellano, en sus casas o en la escuela los que no deben hablar guaraní.

Una de las definiciones de ideologías lingüísticas que proponíamos al inicio hacía referencia a que éstas eran "ideas autoevidentes y objetivos que posee un grupo, respecto a los roles del lenguaje en la experiencia social de sus miembros mientras contribuyen a la expresión de ese grupo (Heath 1977, en Woolard y Schieffelin, 1994. MT.)". Estas prácticas entonces refuerzan esta autoevidencia sobre el rol que el sacerdote debe cumplir en orden al uso del lenguaje, en este caso del guaraní en la capilla pero no en la escuela.

En las familias

Centraremos nuestra atención ahora en los padres de los niños. En lo que hacen, es decir, en el uso de las lenguas por parte de ellos; y en lo que dicen, en su reflexión acerca de los usos de las lenguas, en especial, por parte de sus hijos. Nos interesa analizar las diferencias entre lo que dicen y lo que hacen, porque entendemos que a partir de las mismas veremos cómo operan las ideologías lingüísticas de manera práctica y cómo lo hacen discursivamente. Por otra parte, introduciremos la presentación de distintos modelos familiares en cuanto a la interacción de sus miembros en el uso de la lengua. Veremos que la afirmación de que la lengua vernácula se usaría preferentemente en el ámbito familiar esconde los diferentes modos en que es utilizada, y en qué medida el castellano juega un lugar de valoración central en el seno de algunas familias del paraje que no siempre se corresponden directamente con los usos cotidianos del lenguaje.

Habíamos visto que los padres pretenden que sus hijos no hablen guaraní, porque esta situación dificultaría el aprendizaje del castellano, así "no tienen problemas cuando van a la escuela, así le entienden al maestro". A partir de estas afirmaciones que escuchamos de algunos padres, hemos intentando profundizar en los motivos que conducen a esta idea respecto al uso de las lenguas, y también en la forma en que algunos de ellos dicen que la operativizan.

Con el objetivo de conversar acerca de sus hijos, y del aprendizaje en la escuela, a fin del 2003 realizamos una reunión con los padres de primer año. En ese contexto reflexionábamos acerca del uso de las lenguas y uno de los papás comentaba:

> Papá: Sí, porque yo mismo me doy cuenta cuando hablás en guaraní, te cuesta muchísimo leer después. Porque yo estoy sabiendo porque yo antes más lo que aprendía a hablar era el guaraní, no el castellano, pero. . .me gusta más hablar en guaraní. Pero ahora estoy acostumbrado ya a hablar en castellano, hasta en mi casa, yo con los chicos hablo en castellano. (Entrevista grupal, 12 de noviembre 2003).

Cuando los padres hablan del uso de las lenguas en sus casas, enseguida hacen referencia a su propia historia. Comienzan a relatar cómo fue su socialización y en qué lengua, y cuál ha sido su historia escolar. En el contexto de esta reunión en donde comenzamos conversando acerca de cómo era un día en la vida cotidiana de sus hijos,

cuando hicimos referencia al uso de la lengua, en especial del guaraní, la conversación derivó hacia las biografías de los padres respecto al uso de la lengua. El discurso de la prohibición se alimentaba con anécdotas vividas fundamentalmente en la escuela. Relatos de travesuras y de castigos atravesaban la cuestión del guaraní. La lengua aparecía en relación a la trasgresión –realizada cuando niños– y a la sanción –establecida por los adultos.

Encontramos que parte de la justificación de por qué los niños no deberían hablar en guaraní, para poder hablar castellano más rápido y más fácilmente, tiene que ver con las dificultades vividas por ellos mismos en el proceso de adquisición del castellano. No se cuestionan los métodos de enseñanza ni se pone en cuestión la necesidad de aprender castellano. Es evidente que para cualquier actividad que se tenga que hacer fuera del paraje es necesario ser competente en esta lengua. Aun así, no se hace referencia a la salida futura de los niños del paraje. En cambio, se habla del futuro en general y de la necesidad indispensable de hablar castellano. Entendemos que ciertas ideas de progreso, vinculadas a la posibilidad de salir del paraje, requieren el buen uso del castellano.

El aprendizaje del castellano, si bien relatado con anécdotas y chistes, guarda una cuota de sufrimiento que de algún modo se expresa y se percibe en el relato. Y a este papá aunque "le gusta más hablar guaraní" no lo hace en pro del aprendizaje de sus hijos del castellano, para que esta adquisición sea más rápida, y en todo caso, menos dolorosa. Algunos de estos padres refieren que han aprendido el guaraní en sus casas, y que en la escuela no les permitían hablarlo. Unos comentaban que sabían que sus maestros entendían el guaraní y que por eso no hablaban delante de ellos. Estamos hablando de padres con niños pequeños, personas entre 25 y 40 años. Algunos de ellos son ex alumnos de esta misma escuela. El mismo papá nos decía que había estado en otra escuela antes de pasarse a ésta:

> Papá: Yo vine acá [a esta escuela], tenía 13 años por ahí, y volví a entrar en segundo grado. El primer año repetí, porque era un bruto era.... y después pasé, y después en tercero repetí de vuelta. Por eso te dije, yo me di cuenta, el guaraní te cuesta para aprender a leer y escribir. Muy mal acostumbrado a hablar en guaraní allá con mi vieja... (Entrevista grupal, 12 de noviembre 2003).

A partir de los testimonios, podemos inferir algunas concepciones o creencias que por naturalizadas no se ponen en cuestión, no se reflexiona sobre ellas. Para este padre el sufrimiento y dificultades atravesadas para adquirir el castellano –que hoy habla– tuvieron que ver con estar "muy mal acostumbrado" a hablar en guaraní con su madre. Por lo tanto, la consecuencia fue ser "bruto", repetir en la escuela. No es la escuela la que debiera cambiar, no es que en la escuela se habla la lengua "incorrecta", sino que la lengua "incorrecta" fue la de su socialización en todo caso. Vemos aquí la terrible eficacia del funcionamiento de estas ideologías lingüísticas para que este padre se proponga no repetir aquella –su– historia de sufrimiento con sus hijos. Por lo tanto dice "yo con los chicos hablo castellano".

El argumento de muchos de ellos es que les hablan en castellano a los niños para que aprendan más rápido, para que no tengan dificultad en la escuela, para aprender bien el castellano. A partir de estos dichos, podríamos suponer que la mayoría de los niños hablarían exclusivamente castellano y, como vimos en la escuela, sería la lengua en que pareciera se hacen la mayoría de los intercambios entre adultos y niños. Pero si esto fuera así, ¿cómo son tantos los niños que hablan guaraní cuando llegan a la escuela, cuando se encuentran con otros niños hablantes de guaraní? Es evidente que nos encontramos con una situación más compleja y más heterogénea de lo que estos dichos suponen.

La joven que actualmente está cumpliendo funciones de auxiliar en segundo año, y que según ella aprendió castellano cuando ingresó a la escuela, recordaba cómo las maestras, sobre todo de primer y segundo año, no les permitían hablar guaraní en el salón. Ella cree que "cuanto más le prohíben más quieren hablar". Esto nos recordó algunos relatos de hablantes de guaraní, que si bien tenían prohibido hablarlo en su casa y en la escuela, lo habían adquirido "en el camino a la escuela", "escuchando detrás de la puerta", "espiando a los padres a la hora de la siesta", "con los amigos en la laguna". Estas afirmaciones en general provienen de personas que prácticamente no usan el guaraní en su vida cotidiana, y que viven en ámbitos urbanos. Los pobladores del paraje, en general, refieren haber aprendido el guaraní en sus casas. La prohibición está más ligada al recuerdo de la escuela.

Quizá algunos de estos niños podrían llegar a comentar anécdotas similares en unos años, cuando recuerden lo que los papás de hoy dicen respecto a la enseñanza del castellano en la casa. No es nuestro

objetivo hacer aquí un análisis de la posibilidad de sustitución de una lengua por otra, según lo que Fishman (1979) plantearía. A partir del discurso de la prohibición uno podría anticipar que se estaría dando un proceso de retracción del guaraní, ganando el castellano cada vez más espacio, y probablemente esto sea así. Sin embargo, el guaraní, contra todo pronóstico, sigue siendo hablado por los niños de 6 y 7 años. Y son estos niños, hablantes de guaraní, los que nos hacen preguntar acerca de qué proceso de resistencia lingüística (Bigot, 1993) o (contra)hegemónico se estaría dando (Williams, 1977). Si bien no vamos a profundizar ahora en este aspecto, dejamos abierta la pregunta acerca de qué procesos identitarios se estarían jugando en la transmisión, con estas características, de una lengua subordinada. Si nos guiamos por los dichos de algunos padres, sus hijos, estos niños, no deberían hablar guaraní, pero como sí lo hacen, sostenemos la pregunta sobre los caminos de transmisión del guaraní. Sigamos viendo entonces cuáles son las diferencias, ahora en las prácticas de uso de las lenguas, que quizá estos hablantes no terminan de explicitar.

Observemos este trozo de entrevista con algunos de los padres y un tío de niños de primer año en el 2003:

> Tío: Siempre hablan en guaraní.
>
> Investigadora: ¿Santiago y Carlos? y entre ellos todo...
>
> Tío: Sí.
>
> Investigadora: ¿Y van aprendiendo el castellano en la escuela?
>
> Tío: Sí, castellano, sí. Hablan castellano, pero una vez que llegan en casa dejan castellano y hablan guaraní.
>
> Investigadora: Y ¿Miguel?
>
> Mamá: En mi casa no, por ahí habla guaraní, por ahí castellano. Por ahí mi mamá no le deja hablar en guaraní. Porque agarra más el guaraní que el castellano. Por ahí habla las dos. Por ahí estamos hablando castellano y le mete el guaraní. Pero sabe las dos.
>
> Investigadora: Usan...dependiendo...
>
> Mamá: Por ahí, mi mamá les habla en guaraní, entonces conversa en guaraní también con ellos. Pero yo siempre les hablo en castellano, nunca le hablé en guaraní yo. Desde chiquito ya le acostumbré en castellano, yo le mando cualquier cosa, le mando en castellano, no le digo en guaraní. Pero mi mamá si les manda, les dice en guaraní...

Investigadora: Y ¿Romina?

Papá: Y a Romina, ahora le gusta hablar en guaraní. Sí, pero antes no hablaba, pero ahora va entendiendo, le gusta hablar en guaraní. Nosotros le (...)[6] porque ella empieza a hablar en guaraní, y después le cuesta para aprender...para cambiar. Ahora le gusta, porque ahí en casa va un señor, va y habla en guaraní, no es que sabe tanto castellano, entonces habla guaraní y los chicos se acostumbran por eso, y empiezan a hablar en guaraní. Ahora cada momento escucho que está hablando en guaraní.

Investigadora: ¿Con los hermanitos?

Papá: No, con el señor. Después con nosotros también quiere hablar guaraní, pero yo no le doy, le digo no, tenés que hablar castellano... (Entrevista grupal, 12 de noviembre 2003).

Lo primero que queremos señalar es cómo estos niños habían sido categorizados según el uso de las lenguas que nuestras censistas hicieron en el año 2004. Según ellas, todos hablan guaraní, pero las diferencias estarían dadas por el grado de adquisición del castellano. Santiago: castellano no. Carlos y Miguel: castellano más o menos. Romina: castellano bien.

Observamos también cómo, sobretodo en el caso de Miguel y Romina, serían otros quienes habrían enseñado el guaraní a sus hijos, no sus padres. En el caso de Santiago y Carlos, también su tío nos decía que él no quería hablarles en guaraní a ellos. De hecho, nos comentaba que él y su esposa están criando a sus nietas pequeñas y que ellos les hablan en castellano.

No son los padres quienes –según dicen– enseñan a sus hijos, pero la abuela, o un vecino, les hablan en guaraní. Nos parece entrever cierta resignación (o picardía tal vez), en el sentido de que el guaraní se aprendería de todas formas.

Haciendo una recorrida por el paraje con María del Rosario, la joven auxiliar, nos detuvimos en la casa del tío de Santiago y Carlos. Allí nos encontramos con su esposa y "las mellizas", en la tranquera de la casa. María del Rosario y Rosa comenzaron a conversar en guaraní. Entendí que en un momento le preguntaba por mí, y se dirigió a mí primero en guaraní. Luego, cuando se dio cuenta de que yo no entendía todo, lo hizo en castellano. Me preguntó de dónde era, si

6 Omisión por problemas de audio.

era de San Luis del Palmar. Le dije que venía de Corrientes[7]. Entonces hizo un gesto como expresando que eso sí era muy lejos. En ese momento pensé que evidentemente Corrientes "era muy lejos", pero lejos no en kilómetros, que para mí eran apenas 50. Para Rosa esta cantidad de kilómetros parecían ser muy lejos. Lo era quizá en nuestra posibilidad de comunicación. Pensé en ese momento que para ella el guaraní era "cerca" y el castellano era "lejos". Distancias construidas en base a las posibilidades de comunicación. Posibilidades determinadas en gran parte por una situación social que nos ponía en lugares distintos y asimétricos.

Lo que quiero señalar de este encuentro es que ambas mantuvieron la totalidad del intercambio en guaraní; sólo usaron el castellano cuando me dieron cabida en el diálogo. Mientras ellas conversaban, yo centraba mi atención en las nenas de casi dos años que estaban allí con su abuela. Aunque intenté comunicarme, no pudimos intercambiar ninguna palabra. Le pregunté si hablaban. Y Rosa entonces me dijo que ellos, aludiendo a ella y su marido, les hablaban en castellano, querían que aprendieran castellano para que "no tengan problemas en la escuela, y puedan entenderle a las maestras". Sin embargo, en el mismo momento, con las niñas presentes, Rosa conversaba en guaraní con María del Rosario.

Entendí que una cosa es dirigirse directamente a los niños, y que tal vez cuando ellos decían que no les hablaban a sus hijos en guaraní, tenía que ver con un intercambio voluntario y controlado por parte de los adultos. Que todo otro contacto de los niños con el guaraní (con ellos u otras personas) no era considerado como el tipo de intercambio a través del cual los niños aprenderían una lengua. Incluso, como veremos enseguida, el intercambio que los mismos padres tenían entre ellos, pero que no estaba dirigido a los niños, también quedaba catalogado como fuera del destinado a enseñar la lengua, en este caso, el castellano.

Algo similar pasó en la casa de Romina. Vimos lo que el papá comentaba a fin del año 2003, que hablaban castellano en su casa. Visitando su familia un día en el 2004, observé una escena que marca una contradicción similar. Cuando llegamos, había un joven vecino que conversaba con ellos. Los niños se acercaron a nosotras; nos

7 Nótese que digo "que **venía** de Corrientes", y no "que **era** de Corrientes", el verbo ser marcaría que soy correntina en los términos que ya planteamos, que sería nacida en Corrientes.

saludaron. Romina fue a buscar unas fotos que ya me había dicho en la escuela que quería mostrarme. Los cinco hermanos estaban allí, iban y venían, jugaban con un gatito. El más chiquito en brazos de la mamá. Mientras, el papá conversaba con el vecino y María del Rosario. Intercalaban algunas palabras en guaraní. La mamá comenzó a decirme que los niños no entendían guaraní. Que la única que entendía era Romina, pero que los demás no. Que cuando los escuchaban hablar a los papás, los cargaban diciendo "que están diciendo bla, bla, bla".

Este comentario intentaba mostrarme cómo los niños no entendían nada de guaraní. Sin embargo, en ese mismo momento, estaban escuchando algunas palabras en guaraní de la conversación de los adultos, y el papá ya nos había comentado cómo Romina hablaba con los vecinos en guaraní. Esta mamá me estaba diciendo cómo los chiquitos reaccionaban "cuando escuchaban hablar a los papás", por lo tanto, evidenciaba que ellos tenían intercambios en guaraní delante de sus hijos, aunque en otro momento me comentaban que no hablaban guaraní con los chicos. También observé una situación en la que la hermanita de Romina respondió perfectamente a una indicación dada por una maestra en guaraní.

En síntesis, hablar guaraní con los chicos, dirigiéndose a ellos es una cosa y hablar entre adultos, aunque los chicos los escuchen, es otra. Finalmente, es interesante comentar que Romina siempre se definió como no hablante de guaraní. "Yo no sé guaraní", esa fue su respuesta cuando estaba en primer año en el 2003, y cuando en algún momento yo intentaba en vano saber cuántos niños hablaban guaraní. A esta altura ya sabemos que esta primera respuesta por parte de un poblador del paraje (o un correntino) –adulto, joven o niño– no nos debería conformar.

Veamos parte de un diálogo que mantuve con una mamá, de dos hijas ya adolescentes, y un hijo de apenas un poco más de un año.

Investigadora: ¿Entre vos y tu marido hablan castellano?

Mamá: No, en guaraní nomás.

Investigadora: ¿Uds. dos hablan en guaraní?

Mamá: Sí, cuando nos vamos a mirar por la chacra.

Investigadora: Y cuando les hablan a los chicos, ¿les hablan en castellano?

Mamá: Sí, ahí sí, para que aprendan, pue...

Investigadora: ¿Tus chicas hablan en guaraní también?

Mamá: Sí, los trecito, sí, en castellano nomás.
Investigadora: ¿El más chiquitito sólo castellano?
Mamá: Sí
Investigadora: ¿Y las otras?
Mamá: Sí también, porque entran acá [refiriéndose a la escuela].
Investigadora: ¿Pero hablan algo de guaraní?, ¿conocen?
Mamá: Sí, pero, que pa no van a conocer!!
Investigadora: Ah, conocen todos, eso es lo que quería saber...
Mamá: Sí!!! Sí, pue, no...guaranisera son...
Investigadora: ¿Y entre ellas hablan guaraní?
Mamá: No, ahora no, ahora no, porque ellas mismas se dan cuenta que quieren aprender, pue, ese [por el más chiquito] nomá, mira la tele y de ahí nomá, copia también, ahora sí...
Investigadora: ¿Y hablan las dos cosas?
Mamá: No, no le dejan, pue, no le deja, pue, porque para que ta nosotros quiero hablar en guaraní, sino nosotros sabemos bien guaraní, guaranisero somos, nosotros queremos aprender el castellano. (Entrevista 30 de septiembre 2004).

Señalemos dos aspectos que nos interesan en este diálogo. Por un lado, los padres hablan entre ellos guaraní, pero cuando se dirigen a los hijos lo harían en castellano, para que lo aprendan. Las hijas adolescentes, que hablan las dos lenguas, pareciera que se convencen de que para aprender el castellano hay que hablarlo y practicarlo y no usar –o usar menos– el guaraní. Vuelve a repetirse la idea acerca de que la enseñanza del castellano supone una intención deliberada, en este caso, por parte de los padres y hermanas hacia los niños pequeños, o por decisión personal de practicarlo en el caso de las adolescentes.

Por otra parte, aparece un nuevo concepto nativo acerca de quiénes hablan bien el guaraní: "guaranisero". En otra conversación con esta misma mamá hacía referencia al "guaranisero" como aquel que sólo habla guaraní. En este caso, sería aquel que habla bien el guaraní[8].

Al decirme "cómo pa no van a hablar guaraní",el conocimiento del guaraní se supone como "natural". Habíamos dicho que esta sensación respecto a una lengua se percibe con relación a la lengua

8 Cerno (2004) habría encontrado diferentes categorías acerca de cómo los hablantes se denominarían de acuerdo al tipo de uso de las lenguas. Nosotros no nos hemos detenido en este aspecto, porque no hemos encontrado reiteraciones en estas categorías que pudieran apoyar o contrastar lo planteado por el autor.

materna, aquella que se siente como propia naturalmente (Voloshinov, [1929] 1992). Es la lengua "ajena", el castellano, la que hay que aprender deliberadamente: "nosotros queremos aprender castellano". Se aprende de los padres cuando se dirigen a los niños, escuchando la televisión, pero fundamentalmente "ocupándola", practicándola. Ahora bien, pareciera no ser tan importante practicar el guaraní. El lugar del guaranisero no estaría contribuyendo a una adscripción identitaria que sería un problema perder, o que valiera la pena sostener, como sí lo es la necesidad de hablar castellano. Retomando la idea planteada en torno a las niñas que hicieron el censo, si "guaranisero" se nace o se hace "naturalmente", es una condición que tampoco se perdería, pues en todo caso es algo que ya se tiene. Es "sí" o "no" como en el censo. Es el castellano el que podría no adquirirse, lo que puede generar que 50 km hagan que la ciudad de Corrientes quede aún más "lejos" todavía.

La mención que hace la mamá –"nosotros queremos aprender"– la ubica en el lugar de alguien que aún quiere aprender el castellano, que no considera que lo sepa hablar. Aunque nuestra conversación se produzca íntegramente en castellano, quizá considera que su castellano no está "completo", no es "bueno", o lo sienta como "ajeno".

Sinteticemos con algunas palabras que asociándolas a las lenguas ayudarían a descubrir algunas significaciones en juego. El guaraní = "cerca" = "natural" = "propio" = "se aprende de todas formas"; en oposición al castellano = "lejos" = "aprendido" = "ajeno" = "puede no aprenderse si no se practica".

Modelos familiares de interacción lingüística

Cuando conversé con las alumnas que realizaron el censo acerca de sus familias y el tipo de uso de las lenguas que se hacían en sus casas, observé dos modelos familiares de interacción[9]. Las tres vivían con sus padres y sus hermanos, salvo en el caso de una de ellas, que no estaba viviendo con ningún hermano.

En la casa de Eugenia todos hablan en guaraní. Los padres entre ellos; los padres cuando se dirigen a los hijos; los hijos cuando se dirigen a los padres; y los hermanos entre sí. En el caso de Roxana, los que hablan todo el tiempo entre ellos guaraní son los padres, pero estos se dirigen en castellano a sus hijos. Según ella, los intercambios

9 Ver cap. II: "El censo lingüístico".

son en castellano entre los hermanos y entre los hijos y los padres. La situación de Valeria es similar a la anterior, salvo que no tiene hermanos con quien intercambiar. Ambas manifestaron que entienden lo que hablan sus padres, pero que ellas no hablan guaraní. Esto hacía referencia a que tampoco usaban el guaraní en otras situaciones.

Cuando les pregunté por qué los padres hablaban entre ellos y no se dirigían a ellas en guaraní, ambas respondieron que no sabían. Entonces les pedí que les preguntaran a sus papás los motivos. A la semana siguiente, Valeria les había preguntado a sus padres por qué no le hablaban en guaraní. La respuesta fue "que son muy chicos para hablar en guaraní". Le pregunto a qué edad sería conveniente hacerlo y ella responde que a los 13. Esta es la única vez que se hacía referencia a un posible límite temporal de la prohibición. Coincidiría con una edad esperable de finalización de la escuela primaria, que podría operar como un rito de pasaje a la edad adulta, por lo tanto, a poder hablar guaraní. O, si en todo caso el hecho de finalizar la escuela primaria –o incluso el abandono de la misma– supone la finalización del aprendizaje del castellano –o al menos del intento de aprenderlo–, y esto es lo que marca el pasaje a "ser mayor", por lo tanto no habría problemas en hablar guaraní porque no obstaculizaría el aprendizaje del castellano que ya se habría producido. De todas formas no hemos podido avanzar en esta hipótesis[10].

Hasta aquí, vamos viendo diferentes modelos de interacción de las diferentes familias del paraje. Habría ciertas reglas que cada familia construye de acuerdo a los acentos en las significaciones que el uso de cada lengua tendría para ellos. Pensamos en reglas de acuerdo a patrones de interacción de cada familia, porque hemos observado cómo, en una recorrida por el paraje con María del Rosario, ella se dirigía en guaraní o no a niñas que entendemos conocen la lengua, pero quizá ciertas pautas familiares les permiten a unas sí y a otras no, el uso de la misma.

10 En el año 2005 comenzó a funcionar en la escuela la EGB 3 en el turno tarde. Hemos escuchado algunos relatos por parte de la directora de la EGB 3 en los cuales comenta cómo los alumnos hablan entre ellos en guaraní o, incluso, se dirigen a un profesor que habla también esta lengua. Si bien no hemos observado esta situación, el relato de la directora nos anima a pensar que es posible que los adolescentes o los jóvenes estén eximidos de la prohibición de hablar guaraní, porque se supone que ya han pasado el tiempo clave de la adquisición del castellano que son los primeros años de vida y de inserción escolar.

Observé ese día cómo se dirigía a Romina en castellano. Y, en cambio, con Ana lo hizo en guaraní, intercambio que Ana devolvió también en esa lengua. Las dos niñas estaban en sus casas, Romina estaba con sus padres, Ana no. Esto puede haber incidido para que María del Rosario se dirigiera de esta forma a cada una. Pero si vemos cómo serían los patrones de intercambio en la familia de cada una de ellas, podríamos encontrar también allí la diferencia. En el caso de Romina, su papá y también su mamá se dirigen a los niños en castellano. En el caso de Ana, según ella, todos en su casa hablan guaraní, entre los hermanos y con los padres también. Al intentar conversar con la mamá de Ana en una fiesta de la escuela, nos fue bastante difícil comunicarnos, evidentemente hablaba fundamentalmente guaraní, y yo, castellano, claro.

Entonces, tendríamos diferentes modelos de familias según la interacción lingüística y las lenguas usadas preferentemente:

a. Los padres hablan entre sí y con los hijos en guaraní. Los hermanos hablan entre sí en guaraní y se dirigen a los padres en guaraní.
b. Los padres hablan entre sí guaraní, pero se dirigen a los hijos en castellano. Los hermanos hablan entre sí guaraní, pero se dirigirían a los padres en castellano. (Proponemos este segundo modelo teóricamente ya que no hemos podido corroborarlo ni con observaciones ni con testimonios).
c. Los padres hablan entre ellos castellano y se dirigen a los hijos en castellano. Los hermanos hablan entre sí en castellano y se dirigen a los padres en castellano. Los padres hablan con los vecinos en guaraní. Hablarían entre ellos guaraní cuando los niños no son testigos de esta comunicación. Los niños hablan con sus amigos en guaraní y "luego comienzan a enseñarle a sus hermanos".
d. Los padres entre ellos y con sus hijos hablan castellano (se repite c). Los abuelos se dirigen a los hijos/nietos en guaraní y ellos se dirigen a sus abuelos en castellano y en guaraní.

Podríamos decir que habría una tendencia a la comunicación intrageneracional (entre padres; entre hermanos; entre amigos) en guaraní, e intergeneracional en castellano1. Digo tendencia, porque vemos que hay también una comunicación intergeneracional con los abuelos y algunos vecinos que se dirigen a los niños en guaraní. De hecho, se realiza de alguna forma una transmisión del guaraní a los niños.

De todas formas, habría un objetivo central para el uso de la lengua castellana en la comunicación intergeneracional, la enseñanza deliberada del castellano. Mientras el objetivo del uso del guaraní sería poder realizar la comunicación para comprenderse.

De todo lo que hemos visto hasta aquí podemos plantear que la prohibición actual a los niños la establecen sobre todo los padres, que se sienten responsables de que a sus hijos les vaya bien en la escuela. El guaraní se aprendería de todas maneras y la lengua "ajena", susceptible de ser objetivada, analizada y estudiada, cabría aprenderla deliberadamente por ser la lengua que posibilitará acortar esa distancia que los separa de la ciudad de Corrientes: ¿la lejanía del "progreso"?

No sólo hablar castellano; hablar "bien" castellano

Hasta aquí hemos visto una y otra vez la importancia que para estas personas tiene aprender a hablar en castellano. Veamos ahora una situación que expresa lo difícil que puede ser para los hablantes de guaraní no alcanzar una buena competencia comunicativa en castellano, o que su manera de hablar –su acento– esté marcada por las huellas del guaraní.

El día que nos habíamos reunido con las alumnas que hicieron el censo a conversar acerca de cómo lo habían construido, sucedió algo muy significativo. Eugenia –su familia podría estar definida por el patrón de interacción del primer modelo, el a)– es la que más habló –en castellano– contando historias de sus hermanos en su casa, cómo se pelean, cómo juegan, cómo se arreglan solos a la mañana para levantarse para ir para la escuela, etc. En un momento del relato, las otras dos compañeras comenzaron a reírse entre ellas. Todo parecía indicar que el tono era de burla. Pero yo no entendía qué de todo lo relatado podía provocarlo. De todas maneras intervine y pregunté por qué se reían. Se tapaban la boca y volvían a reírse, ahora entre nervios y gracia. Volví a insistir y respondieron:

> Alumna: Por como habla (refiriéndose a Eugenia.).
> Yo: ¿Por cómo habla castellano?
> Alumna: Sí.... (entre risas) habla mal... (Situación comunicativa, 19 de mayo 2004).

Eugenia habla un castellano que lleva las marcas de ser hablante de guaraní. A las dos semanas de este episodio nos volvimos a juntar. Desde que nos sentamos recostadas sobre una de las paredes de la escuela, veo que la disposición espacial ya indicaba que la situación conflictiva persistía. Roxana y Valeria –aparentemente más amigas– se sientan a un lado mío y Eugenia del otro.

Intento retomar nuestra conversación de la semana anterior y comienzan a reírse nuevamente y a conversar entre ellas en voz baja. Para iniciar la conversación de algún modo pregunto quiénes son los chicos que jugaban al fútbol en el fondo. Eugenia dice "los más grandes que están en educación física". Las otras se ríen. Eugenia apoya su frente sobre las rodillas. Retomo el tema que nos convocaba. Tenían que preguntarles a sus padres por qué no se dirigían a ellas en guaraní. Hablan entre ellas y traen el tema de la edad adecuada para hablar guaraní. Eugenia dice enojada que seguramente no preguntaron nada a sus padres. Ahora discuten, pelean abiertamente. Trato de intervenir. Pregunto por qué se pelean, qué es lo que pasa.

Eugenia dice "yo no sé hablar castellano". Intentando –quizá ingenuamente– mediar, digo "¿cómo puede ser? si yo te entiendo perfectamente y podemos conversar", y agrego "también yo tengo una pronunciación distinta a la de ustedes y nos podemos entender". Las tres quedaron en silencio. Introduzco el tema de la amistad. Conversan acerca del tema, pero las diferencias parecen irreconciliables; parece que no se trata de una pelea entre amigas, que se pueda arreglar conversando. Se trata de una marca que ellas establecían como la norma. Eugenia no hablaba "bien" castellano, y eso causaba gracia, y lo peor era que parecía ponerlas en posiciones enfrentadas, siendo la discriminación –en términos peyorativos– el motivo de la pelea.

Este hecho nos muestra claramente cómo el lenguaje, la forma de hablar, la palabra de una niña, en este caso, "siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática" (Voloshinov, ([1929] 1992:31). Asimismo, esta significación que se expresa en el estilo de habla evidencia que este hecho es la punta de un iceberg. Si nos detenemos a analizar qué es lo que se esconde por debajo de estas prácticas comunicativas, podemos inferir que son ciertas regulaciones que estas niñas internalizaron acerca de las formas correctas de hablar, en este caso, el castellano. Y para ellas con quién es mejor sostener una amistad.

Tanto las que ríen como la que llora comparten la idea de que la variedad dialectal del castellano que habla Eugenia está alejada

de la norma, por lo tanto habla mal. Hemos notado que Eugenia tiene una forma particular de hablar que nos remite a un hablante de guaraní que inferimos ha aprendido el castellano como segunda lengua. Ella misma nos decía que en su casa todos hablan guaraní. Estas creencias compartidas por estas niñas se configuran en una ideología lingüística que establece que las lenguas tienen una forma correcta de ser habladas, sobre todo el castellano, que no sólo es la lengua oficial del país, sino que se constituye como una lengua con el suficiente status de ser "objetivamente evaluable" en términos de Voloshinov ([1929] 1992). Y, yendo un poco más lejos, la ejecución de esta forma de hablar castellano y la marcación explícita de la norma tiene también un carácter performativo en el sentido que lo plantea Kulick (1998) para su análisis sobre cuestiones de género en un pueblo de Nueva Guinea.

> Usando el lenguaje en las formas específicas en que lo hacen, los hablantes dan cuerpo y recrean notorios estereotipos acerca de lo que las mujeres y los hombres son, producen efecto y se posicionan a sí mismos de manera socialmente significativa en relación con la Cristiandad, la civilización y el mundo moderno (Kulick, 1998:100. MT.).

En nuestro caso, los estereotipos que se recrean estarían vinculados a que aquél que habla mal podría ser "bruto", tener un "déficit", o como habíamos escuchado en otras situaciones, hablar guaraní "avergüenza", hace "pasar papelones". En el caso de las niñas la variedad de castellano que una de ellas hablaba, hacía que las otras se burlaran y todo parecía indicar que esto dificultaba el hecho de ser amigas. La manera de hablar las posicionaba en lugares sociales diferentes, que para ellas parecían infranqueables.

> Papá: Sí. Recién le estaba comentado a la maestra que a nosotros mismos a veces en Corrientes por ahí (...)[11] nos da vergüenza hablar en guaraní porque todos te miran. No sé por qué, pero casi todos te miran... (Entrevista grupal, 12 de noviembre 2003).

La hermana de uno de los niños de segundo año decía:

> Investigadora: Alberto y sus hermanos, ¿ellos aprendieron en la casa?

11 Omisión por problemas de audio.

> Hna. Alberto: Sí
> Investigadora: Y ¿les hablan guaraní...? (refiriéndose a los padres).
> Hna. Alberto: (...)[12] pero mamá no quieren que hablen, porque habla todo mal...
> Otro papá: Sí, porque para leer le cuesta un montón, si empieza a hablar guaraní... (Entrevista grupal, 2 de noviembre 2003).

El guaraní o aun el castellano que lleva su marca quedan por fuera de la norma estándar, ponen a las personas en una situación desagradable. Y por eso los miran. Por lo tanto, es necesario aprender el castellano y aprenderlo bien. Sabemos que estas significaciones se enraízan en una situación social concreta. Las diferencias sociales que esto expresa son evidentes. Aquí la ligazón entre el hablar guaraní y una posición desfavorecida, menospreciada, no necesita mayor explicación. No es sólo el castellano, es el castellano que se tiene que librar de toda marca que estigmatizaría –en términos de Goffman (1998)– al hablante. Sería una variedad del castellano que para las niñas del paraje –aunque no sólo para ellas– sería el "buen castellano".

Podríamos encontrar una doble transferencia semiótica: por un lado, "la transferencia indexical de los estereotipos sociales acerca de los hablantes a los lenguajes mismos" (Spitulnik, 1998:166. M.T.) pero, por otro lado, características atribuidas a la lengua que son transferidas a las personas mismas, pudiendo éstas ser definidas por cómo hablan una lengua. En esta clave podemos entender la importancia que cobra para estas personas hablar no sólo castellano, sino hablarlo "bien".

Finalmente, nos interesa señalar cómo de alguna manera podrían de esta forma naturalizarse ciertas posiciones sociales atribuyendo el "atraso" al hecho de hablar guaraní. Se produce, entonces, una doble naturalización apoyada en el uso de la lengua, "son brutos, son pobres, *ergo* hablan guaraní". Y a la vez "porque hablan guaraní no van a progresar". De esta forma,

> La economía, que puede apaciguar conflictos interétnicos latentes en tiempos de prosperidad general, es vista como flexible e inestable, mientras la etnicidad es vista como un elemento estable y atemporal de la estratificación social, una estratificación que

12 Idem.

coincide ampliamente con las diferencias socioeconómicas (Blommaert & Verscheren, 1998:194. M.T.).

Por lo tanto, desde las ideologías lingüísticas que sustentan estas prácticas hablar un "buen castellano" sería la vía para lograr un mejor posicionamiento social, aunque parece distante la relación lineal entre ambas cosas.

Sin embargo, algunos opinan que es mejor saber las dos lenguas. Pareciera que algunos valoran ambas lenguas, que sería bueno y necesario conocerlas a las dos. Está claro que no hablar castellano trae problemas, como por ejemplo, para salir del paraje y hacer algún trámite; y por todo lo que ya vimos hasta aquí. Pero también, si es la lengua que se "ocupa" en el paraje, es parte de esta realidad. La tía de uno de los niños del nivel inicial nos decía:

> Investigadora: ¿El problema sería que no puedan aprender una lengua, que no
> puedan aprender el castellano?, por lo que vos decías...
> Tía: Y sí...pero está bien los dos. No entiendo por qué mucho problema, no es cierto...no entiendo no sé, de mi parte está bien....
> Investigadora: ¿...Que se hablen las dos?
> Tía: Que sepan todo, también.... porque si vas en otra provincia, digamos, así como Córdoba que sé yo, también si sabés hablar en cordobés, tá todo bien, entendés.... (breve silencio) para mí está bien...
> Investigadora: Cuánto más...
> Tía: ...lo sabés mejor, viste, a mí me parece bien... (Entrevista grupal, 30 de septiembre 2004).

Seleccionamos este testimonio, porque es uno de los pocos –sino el único– en el que se hace una referencia clara a la cuestión identitaria vinculando explícitamente lengua y provincialidad. En Córdoba se hablará cordobés, en Corrientes, guaraní. Es bien interesante cómo surge una adscripción identitaria apoyada en la lengua a nivel de la provincia. Si bien no vamos a adentrarnos más en este punto, sí nos parece importante plantear la pregunta ¿en qué medida la correntinidad se apoya en el conocimiento y uso del guaraní? ¿En qué medida se es (más) correntino por el uso del guaraní?

Veíamos antes una aparente despreocupación por el aprendizaje del guaraní de los niños. Quizá al fin y al cabo serán de todos modos

"guaraniseros", serán "correntinos". No parece aquí estar en disputa esta adscripción identitaria a nivel provincial. El guaraní podría ser un signo (diacrítico) de correntinidad que paradójicamente al ser usado/hablado cotidianamente estigmatiza al hablante. Una pregunta posible es ¿en qué situaciones el guaraní se convierte en diacrítico del ser correntino?, y ¿para quiénes?

También es interesante tener en cuenta que la persona que nos dice esto es nacida en el paraje; su lengua materna es el guaraní, aprendió el castellano con una vecina y cuando entró a la escuela. Antes de terminar la escuela primaria se fue a vivir a Buenos Aires, hacía unos meses había regresado al paraje para atender unas cuestiones familiares. ¿Vendría con otra perspectiva construida en otro contexto? Queda pendiente una reflexión más profunda acerca de cómo se juega la inclusión a la ciudadanía a nivel de la nación. En qué medida se podría ser más argentino...¿hablando un "buen castellano"? La letra de un chamamé de un cantante popular correntino dice en una de sus estrofas:

> Qué linda vino la guaina, de Buenos Aires ¿por qué será?
> Si hasta parece **más blanca**, qué linda ropa visten allá. (Mario Bofill, CD "Para sentir a Corrientes". El resaltado es mío).

Si en Corrientes se habla guaraní y en Buenos Aires castellano, también podríamos pensar que el hecho de hablarlo bien podría producir un blanqueamiento, o una operación perceptual viéndose más blanco quien hable mejor castellano, *ergo* más argentino. La dificultad que observamos es que la lengua y la manera de hablarla no es tan simple de variar o desterrar como con la ropa de la "guaina" de la canción.

Un papá, de origen chaqueño, que vive en el paraje y, según dice, no sabe guaraní y sus niños no hablan el guaraní en su casa, decía:

> Papá: Claro, porque yo pienso que se van a desenvolver más rápido. Se van a desenvolver más rápido en los dos idiomas. Porque si, póngale en el caso mío, si yo tengo que prohibirle totalmente, bueno, le voy a prohibir pero en mi casa. Y ¿cuándo ellos salen?, ¿a quién le va a hacer falta? ¿Me va a hacer falta a mí? Entonces...en un dicho digamos, a mí me favorece si ellos aprendiesen los dos idiomas. Entonces para ellos cuanto más rápido se desenvuelven es mucho mejor...en mi casa en guaraní no hablan,

porque no hay quien hable en guaraní entonces...(Entrevista grupal, 12 de noviembre 2003).

Para la comunicación en el paraje, para que los niños se comuniquen con sus amigos, para comprenderse entre vecinos es necesario usar el guaraní. El guaraní es la lengua de la "zona", y aunque algunas referencias la ubican en el pasado, toda la reflexión del uso se centra en la conveniencia de que los niños la usen o no en referencia directamente vinculada al aprendizaje del castellano, lengua cuya necesidad nunca es puesta en cuestión en cuanto a su uso o aprendizaje, lo cual en este punto ya nos resulta evidente.

Mi vínculo con los hablantes de guaraní

Para terminar este capítulo, quisiera poner en cuestión mi posición como hablante de castellano que se encuentra en los primeros pasos en el aprendizaje del guaraní. Si bien la reflexión en este trabajo ha estado basada en las observaciones y en las reflexiones que los hablantes han compartido conmigo de los usos de las lenguas, entiendo que la posibilidad de comunicación con muchos de ellos se ha visto limitada por las dificultades que ambos teníamos para hablar la lengua en el que el otro se desempeñaba mejor.

En el caso de unas mamás y abuelas, hemos intentando comunicarnos, y sin duda hemos establecido un contacto, pero la reflexión y la mutua comprensión de nuestras ideas se han visto dificultadas por el desconocimiento de la lengua guaraní en mi caso, y del castellano en el de ellas.

Como con los niños, a medida que la confianza iba creciendo y yo podía entender o decir en guaraní algunas palabras u oraciones cortas, cada vez que en el último tiempo me acercaba a saludar a alguna de ellas diciendo *"Mba´e pa doña Mirta"* o *"Mba´e pa reico"*, ellas parecían cambiar su rostro, se les iluminaba la cara. Enseguida saludaban efusivamente y también comenzaban a entablar un diálogo en guaraní, a lo que yo respondía: "no entiendo", *"ndai kuahai"*. Allí el código cambiaba de acuerdo a la posibilidad de comprensión mía sobre todo, y comenzaban a usar algunas palabras en castellano.

Más de una vez hubiera deseado poder conversar con estas mujeres en guaraní. Seguramente hubiera podido aprender muchas más cosas de ellas, de sus sentimientos y pensamientos. Hubiera querido

contarles mejor el por qué y para qué de este trabajo. Pero, sí puedo decir que, aun desconociendo la lengua, el intento de conocimiento del otro –incluso con las evidentes limitaciones– es posible y necesario. Esto lo pienso desde mí, pero sobre todo como portadora de un "nosotros" que me ubica en un lugar asimétrico. Lugar que otorga la posición de poder que establece la norma desde la cual se mide, se marca, se mira al "otro". Desde esa posición se pretende comprender, conocer a un "otro", y en ese proceso se lo construye. En este caso, hablantes de guaraní en la provincia de Corrientes. Ya habrá tiempo para deconstruir esta "otredad", ahora mi intención es realizar este aporte en orden a construir visibilidad sobre estas personas "guaraniseras".

***

En el acto de inauguración de la instalación de luz eléctrica en el paraje, el gobernador de la Provincia, en su discurso, hablaba del "progreso", de la necesidad de la educación para los ciudadanos de esta provincia, hablaba de las graves asimetrías que el sistema educativo había producido en desmedro de las zonas rurales, que:

> (...) nuestros chicos en la zona rural no tienen esa posibilidad, no pueden estudiar idiomas, estas son las diferencias que este modelo educativo ha producido. Y tenemos que corregir...(Fragmento del discurso del gobernador de la Provincia de Corrientes, en el acto de inauguración de la instalación eléctrica en el paraje, 22 de diciembre 2004).

Obviamente, los idiomas de los que habla el gobernador serán algunas de las lenguas extranjeras, estas brindarían "progreso" a estos chicos correntinos. Nunca hubo una mención acerca del guaraní en ese acto, la lengua que también hablan. El sacerdote comenzó su discurso nombrando a "Ñandejara", que en guaraní significa Nuestro Dios. Las asimetrías también se construyen desconociendo parte de la realidad de estos pobladores. Desconocer o negar una de las lenguas habladas por los pobladores del paraje es desconocer parte de su propia identidad, aunque la misma no esté exenta de contradicciones. Desde la investigación etnográfica es una responsabilidad

–ineludible para mí– poner luz sobre estos procesos, no hacerlo contribuye a su invisibilización y, por qué no, desaparición. Terminemos este capítulo con estas claras palabras de Elsie Rockwell:

> Si hablamos de producción cultural, también debemos hablar de destrucción cultural, un proceso cada vez más evidente en el mundo actual. No se trata de una postura nostálgica o romántica. La destrucción de la diversidad cultural va paralela a la destrucción de la biodiversidad, y tiene consecuencias parecidas. Esto es muy claro con las lenguas del mundo, cuya muerte se registra a una velocidad creciente: tomaría mucho más que dos generaciones crear una lengua para reemplazar algunas de las que se están perdiendo en ese plazo. Con la introducción de semillas transgénicas, se está destruyendo, y a la vez privatizando y patentando por los más ricos del mundo, no sólo un conocimiento milenario acerca del cultivo del maíz, sino la inmensa variedad de semillas nativas de la región que inventó el maíz. Tal vez los mexicanos podamos vivir sin piñatas, pero vivir sin maíz es más difícil. El problema no se sitúa en si el maíz representa, o no, la "esencia" de la identidad mexicana, que como cualquier identidad se transforma. El problema es que se destruye y se pierde para siempre una parte sustancial del patrimonio cultural global, que no se puede volver a inventar en una generación (Rockwell, 2001).

Capítulo V
La historia de Marta y el guaraní

> *(...) los chicos que aún sabiendo el guaraní, niegan saberlo. Y a eso se me ha ocurrido llamarle: "las cicatrices de la represión al idioma guaraní" Yo fui una maestra represora del guaraní. Tengo en el primer grado a los hijos de mis alumnos de 7mo, a los que yo les prohibía hablar en guaraní. Y hoy, no quieren hablar en mi grado, y me dicen "señora mi papá no quiere que hable guaraní, porque si no me voy a quedar así". Y así significa para ellos, sin saber leer y escribir...*
>
> Marta Rodríguez, 17 de noviembre 2003.

En este capítulo vamos a describir la relación que entablamos con Marta, la maestra de 2do año, con la cual estuvimos trabajando desde fin del año 2002. Nos interesa comentar cómo hemos ido construyendo un vínculo basado en la reflexión en torno a su tarea docente, a sus/los usos de la lengua en el paraje y en la escuela, fundamentalmente, en torno a los niños. Cuál es la mejor manera de llegar a ellos, cuál es la mejor manera de enseñarles el castellano, pero también cómo hacer del aula, y de la escuela, un espacio de intercambio, de pensamiento, de creatividad y desarrollo personal y colectivo.

Si bien todo lo escrito hasta acá es de exclusiva responsabilidad mía, como suele decirse en los agradecimientos iniciales de un trabajo, en gran medida he reflexionado con Marta muchos de los puntos que aquí escribo. No podría separar mi propio proceso de reflexión de los espacios que hemos ido construyendo para la reflexión compartida. Mi reflexividad la he ido trabajando en gran parte reflejándome en la reflexividad que Marta iba construyendo sobre sí misma. Todo este proceso, sin duda apasionante, ha tenido momentos dolorosos y difíciles de transitar. Lo interesante es que hasta aquí, hemos podido transitarlos. Sin duda, Marta ha sido la que más ha puesto, en tiempo e intensidad, para que este proceso se sostuviera.

En este proceso hemos puesto especial atención en la reflexividad sobre los lenguajes, es decir, el volver a pensar sobre los usos y concepciones, creencias e ideas acerca del guaraní y el castellano que

hemos ido descubriendo en su historia personal, familiar y social, como en la mía. Volver a pensar el por qué de esos usos, el significado de esas prácticas comunicativas. En definitiva, intentar asomarnos a las ideologías lingüísticas que nos atraviesan y que a partir de nuestros usos del lenguaje y prácticas comunicativas (re)producimos.

Ahora bien, ¿cuál es la importancia de hacer este proceso reflexivo?, y ¿por qué ponerlo por escrito? Sabemos que es parte del proceso de construcción del conocimiento antropológico avanzar en este sentido, para "aprehender el mundo social en estudio, ya que se trata de reflexividades diversas que crean distintos contextos y realidades" (Guber, 2001:50).

Pero nosotros tenemos dos objetivos más. El primero es que pensamos que cualquier proceso de cambio puede desarrollarse a partir de producir pensamiento sobre lo que se pretende cambiar, sea uno mismo, o una situación en la que uno esté inserto. Es así que acordamos con Silverstein cuando plantea que "comprender el propio uso del lenguaje potencialmente es cambiarlo" (Silverstein 1979, en Woolard y Schieffelinn, 1994:70. MT.). Aquí no entraremos en la discusión acerca de la posibilidad de cambio del lenguaje a nivel estructural, ya que no es nuestro foco de atención. Algunos autores, sin embargo, ven en este nivel una dificultad para promover un cambio conciente por parte del hablante (Lavob 1979, en Woolard y Schieffelinn, 1994). Otros plantean que puede ser que a nivel de variación fonológica efectivamente sea así; pero que el conocimiento de variables pragmáticas, es decir del uso del lenguaje, pueden hacerlas "más susceptibles de racionalización y de usarlas estratégicamente" (Errigton 1988, en Woolard y Schieffelinn 1994:70. MT.).

El segundo objetivo que nos proponemos es el de brindar un modelo posible del proceso de reflexividad sobre las lenguas, sobre todo, encarado por una maestra y una investigadora, ambas preocupadas por las cuestiones que suceden con estos niños en sus historias personales, en el contexto de un aula, en una escuela rural de la provincia de Corrientes. Imagino que este material puede ser útil para otros con semejantes inquietudes, y que quizá –incluso didácticamente– pudiera servir para animarlos a encarar su propio proceso de reflexividad.

En primer lugar, entonces, comentaré cómo hemos ido trabajando, cómo fuimos planteando los espacios de reflexión. Luego iré compartiendo algunas de las reflexiones e ideas que fuimos construyendo a partir de lo que Marta y sus alumnos iban viviendo. Hemos visto que

todo este tiempo se ha caracterizado por ser cambiante, por tener idas y venidas que no permitían dejar de pensar, y nos hacían volver –una y otra vez– a reformular las preguntas. Teníamos una consigna que nos guiaba: intentar hacer buenas preguntas, y sostenerlas, más que responderlas rápidamente. Así fuimos reflexionando sobre lo que iba sucediendo en la escuela, lo que iba sucediendo con los chicos, lo que a Marta le iba pasando, lo que a mí me iba pasando en el encuentro con todos ellos. La mira seguía puesta en los usos del guaraní/castellano y las significaciones que estos usos tenían para cada uno/grupo. Asimismo, en los párrafos que siguen, iremos repasando varios de los hechos que fueron planteados en los capítulos anteriores, sólo que ahora desde la óptica de Marta y este proceso de reflexión.

El primer encuentro: "acabar con el tabú del guaraní"

En el capítulo III habíamos dicho que el primer encuentro con Marta fue en el jardín de la escuela, debajo de un ceibo, en diciembre del 2002. La directora de ese momento me había pedido que conversara con Marta, pues había que "convencerla" para que participara en el proyecto de alfabetización inicial. No me sentía cómoda en ese lugar, y le comenté a la directora que todos los maestros que se habían integrado al proyecto lo habían hecho porque ellos querían. De todas formas, era mi función hablar con cada uno de los maestros que ingresaba al proyecto, por lo que, finalmente, nos sentamos en aquella calurosa mañana de diciembre, a la sombra del ceibo.

Aquel primer encuentro quizá marcaría el estilo de las entrevistas o conversaciones que mantuvimos con Marta hasta diciembre del 2004. Ella era directa, cuestionadora, reflexiva. Dos puntos fueron los que planteó aquel día. Toda su carrera profesional la había realizado en los grados superiores. No tenía experiencia con los niños del primer ciclo, y le asustaba la idea de tomar esos grados. No sabía si iba a poder manejarse con los niños más pequeños. Frente a esto, yo no tenía mucho que decir; recuerdo que le comenté que quizá podía ser una experiencia interesante para ella hacer este cambio.

Inmediatamente me preguntó: "¿qué piensan uds. acerca del guaraní?". No sabía qué responderle. En ese momento, lo único que sabíamos desde el equipo de trabajo era que, si nos quedábamos en la escuela, era un tema que deberíamos abordar. Pero no sabíamos

cómo. Esto fue lo que le dije, que si bien los fundamentos de la propuesta de alfabetización con la que trabajábamos hacían hincapié en la recuperación de los saberes de los niños, no era una propuesta bilingüe, aunque sí tomaba en cuenta las variedades dialectales del castellano, asumiendo que los niños hablaban otra variedad del castellano, diferente a la estándar. Marta relató en ese momento sus experiencias en cursos de capacitación, en donde cada vez que ella hacía esta pregunta, no obtenía respuesta. Que no hacía cursos de capacitación que no le sirvieran, que no le interesaba el puntaje. Los maestros que se incorporaban al proyecto de alfabetización asumían que comenzaban un proceso de formación que duraba dos años. Frente a estos cuestionamientos, pensé que quizá Marta no se sumaría al proyecto. Sin embargo no fue así.

Al inicio del 2003, Marta asume un plurigrado –2do y 3er año– para poder así participar en el proyecto de alfabetización inicial[1]. El año anterior un investigador del equipo le había insistido a la maestra de primer año que les hablara a los niños en guaraní[2]. Con Marta no hubo necesidad de insistir; ella comenzó el año hablando el guaraní con los niños de su grado.

La primera crisis

Durante el primer trimestre del año, Marta comentaba las grandes dificultades que tenía para tratar a los niños pequeños. Tenía temor de que por su poca experiencia con estos niños no estuviera siendo una buena maestra con ellos. Tenía que adaptarse a los lineamientos de la propuesta de alfabetización, a los niños más pequeños de la escuela, y a la situación de comenzar a hablar guaraní con ellos en el aula.

También comenzó a usar el guaraní con los vecinos del paraje que trabajaban en la escuela, y con el grupo de mamás que conformaban un taller de costura mientras los niños estaban en el horario escolar. Toda esta nueva situación la hizo sentir muy contenta; sentía que podía comunicarse de una manera nueva con los pobladores del paraje y con los niños, aunque éstos niños no le hablaran en guaraní a ella. Al principio lo atribuyó a que ella tenía una imagen de mucha

1 Ver cap. II: “De la metodología al marco teórico”.
2 Ver cap. III: “2002: Los niños ‘silenciosos’ del campo”. Allí se relata la experiencia de Estela y Ana.

autoridad en la escuela, y que los niños podrían tener cierto temor de tenerla como maestra. "Nunca esperaron tenerme como maestra, ellos sabían que me tendrían cuando llegaran a séptimo".

Un día del mes de mayo, conversando en un recreo, Marta me dijo que estaban organizando el acto del 25 de Mayo, y que pretendían con otros maestros hacer "una comedia en guaraní, así terminamos con este tabú de no hablar guaraní en la escuela". La escuché, me sorprendió su afirmación; en general, yo intentaba no emitir opinión con relación al uso de la lengua, pero mi rostro sí debió haberse expresado. Una sonrisa de complicidad seguramente mostró mi interés por lo que planeaban hacer[3].

En pocos meses, Marta había generado nuevas situaciones de uso del guaraní en la escuela, pero ella atravesaba al mismo tiempo momentos de inseguridad en su rol profesional. Quizá eran muchas cosas nuevas. Quizá el comienzo de un proceso de cambio en la vida de Marta.

La primera entrevista

En agosto de ese año 2003 –a raíz de la posibilidad de participar en un Congreso de Lenguas en la región, y de pretender poner sobre la mesa la cuestión del guaraní en la escuela– decidimos junto con otros dos investigadores (un lingüista y un especialista en lecto-escritura), presentar una ponencia con ciertas preguntas que era necesario empezar a hacernos respecto a la cuestión del guaraní en la escuela. Plantearíamos un estado de la cuestión de los estudios en torno al guaraní llamado correntino; mostraríamos algunos resultados del aprendizaje de los niños a los que este año su maestra comenzaba a hablarles guaraní, (básicamente mostrando que no había una relación directa entre el uso del guaraní y obstaculización en el proceso de alfabetización en castellano); y finalmente presentaríamos la experiencia de un maestro en relación al uso del guaraní en la escuela (Yausaz, Cerno, Gandulfo y Rodríguez 2005).

Le propuse, entonces, a Marta que participara con nosotros, que ella contara su propia experiencia. Con este objetivo realizamos una entrevista, y a partir de lo que surgiera en ese encuentro, veríamos cómo escribir una ponencia para presentar en el congreso[4]. En

3 Comenté lo sucedido en torno a este acto en el cap. III, "Haciendo la revolución".

ese momento me sentí insegura, porque Marta depositaba en mí –la investigadora– la confianza y el saber acerca del rumbo de nuestra investigación; lo cierto era que yo tenía mis propios interrogantes e incertezas al respecto, pero al mismo tiempo, me sentía responsable por haberle hecho la propuesta de ir juntas a un congreso. "Será la primera vez que voy a pisar una facultad", comentó.

En todo el proceso de esta entrevista y en la producción del texto que sería la ponencia para el congreso, Marta fue recordando su experiencia personal respecto al guaraní y su trayectoria profesional. Era interesante observar cómo ella iba recuperando su historia, reflexionando, repensando, planteándose otras preguntas, intentando entender por qué antes había prohibido hablar a sus alumnos en guaraní, cuando se daba cuenta de que ella a su vez había deseado tanto aprenderlo en su familia, en donde de niña también lo tenía prohibido. Decía Marta en el primer momento de la entrevista:

> ...hoy pienso, si para mí era un problema no saber el guaraní, ¿por qué yo seguía exigiendo que los chicos no hablaran en la escuela en esa lengua? (Entrevista 4 de agosto 2003).

En esta primera entrevista Marta configura una primera pregunta de investigación, que luego guiaría su práctica y sus cuestionamientos:

> Hoy mi pregunta es la siguiente, si nosotros hablamos en guaraní, hasta qué punto el chico no va a tener repitencia en el primer ciclo, si nosotros le hablamos en su lengua, y ellos van adelantando (...) si en otras escuelas se sigue prohibiendo el guaraní, a ver qué pasa en la nuestra que no se prohíbe. Que no se prohíbe a partir de este año, así públicamente. (Entrevista 4 de agosto 2003).

Será una preocupación constante de Marta ver la mejor manera de enseñarles a sus alumnos. Lo central de este aprendizaje estaría dado por poder alcanzar las habilidades básicas de la alfabetización

---

4 La idea de que fuera Marta la que presentara su propia experiencia y la estrategia de la entrevista fue sugerida por Lidia M. Fernández, que desde el año 2002 venía realizando un acompañamiento externo al equipo del proyecto de alfabetización inicial. Dicha entrevista ha sido comentada con más detalle en una ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Ver Gandulfo y Rodríguez (2004).

en castellano. Su práctica en estos años estaría orientada a probar y experimentar distintas estrategias pedagógicas con sus alumnos. Debemos decir que esas estrategias no sólo estuvieron vinculadas al uso del guaraní. Pero es en lo que nosotros hemos hecho foco. Sin embargo, dejamos planteadas algunas preguntas: ¿en qué medida la introducción del guaraní en el aula abrió a Marta otras puertas para la experimentación y creatividad en el intercambio con sus alumnos?; ¿qué provoca la recuperación del uso de una lengua que estuvo prohibida?; ¿qué otras habilitaciones produce internamente?

Pero antes de seguir, veamos lo que ella con sus propias palabras escribe acerca de su experiencia profesional. Este texto formó parte de la ponencia que presentamos en el Congreso de Lenguas:

> ***Una trayectoria profesional y el uso de la lengua guaraní***
>
> Esta historia del guaraní, en mi vida profesional comienza hace 26 años. A los pocos meses de haberme recibido, voy a trabajar al campo y me encuentro que no sé hablar el guaraní. En mi familia estaba prohibido hacerlo, cuando vuelvo al pueblo hablo con mi profesora de prácticas docentes y le digo "uds. tienen que enseñarnos el guaraní porque es lo primero que necesitamos para entendernos bien con nuestros alumnos" y ella me contesta "eso no está en el plan de estudio, eso no nos compete". En ese momento pensé que el sistema educativo estaba totalmente fuera de la realidad y es ahí donde empiezo a aprender guaraní. Me enseña una maestra de mucha antigüedad.
>
> Muchos años después ya entendía perfectamente, pero no lo hablaba, utilizaba mi conocimiento del idioma como fuente de información, para enterarme de todo lo referente a la vida familiar de los chicos. En esta etapa estoy ya en esta escuela rural, tengo séptimo grado y alumnos de hasta 22 años. Guardo celosamente el hecho de que entiendo el guaraní. A pesar de todo sigo prohibiendo a los chicos que lo hablen, era una norma de esa escuela, y de todas por las que yo pasé. La canción repetida: "no hablen guaraní, no hablen guaraní, hablen castellano" y así por muchos años.
>
> No me acuerdo exactamente cuándo dejo de prohibirles hablar en su lengua, es más, permito que la hablen tranquilamente en el salón. Ellos me hablan en guaraní pero yo les contesto en castellano, todavía no me atrevo a conversar "en su lengua".

Hace unos años atrás quedé como la maestra más antigua de la escuela, entonces empecé a hacer de traductora, función que en general solo cumplen los maestros de mayor antigüedad en nuestras escuelas. Cuando venía algún tutor que no sabía el castellano, o cuando a algún chico le pasaba algo, por ejemplo se lastimaba o lloraba por algún motivo, momento en el cual el chico habla en su lengua, entonces yo traducía. En esos casos hablaba "oficialmente" el guaraní, era como que estaba autorizada para hacerlo.

Hoy para mí es toda una experiencia el guaraní, fui creciendo como persona, y a la vez fui pidiendo más espacio en mi ámbito de trabajo, que me dejaran aplicar mis ideas sobre este idioma, empecé a hablarlo con los chicos en los horarios de clase, organizamos el acto del 25 de mayo –y ahora el del 17 de agosto- en donde se habló en guaraní, toda una novedad, ¡pero cuantos años han pasado hasta llegar a esto!

Este año me inserté en el proyecto de alfabetización inicial que se venía aplicando desde el 2001 en nuestra escuela. Empecé el año en un plurigrado segundo y tercero, y comencé a hablarles un poco en guaraní, los chicos se sorprendían, se reían porque me faltaba fluidez, me decían que parecía una paraguaya, no me devolvían la conversación en su lengua. Yo sentía como que ellos no se sentían autorizados a hablarlo libremente, fueron años de prohibición, después noté como una intimidad diferente con ellos. También empiezo a hablarlo con la gente que trabaja en la escuela, el trato también se vuelve diferente con ellos.

En el acto del 25 de mayo, se utilizó el guaraní. Por primera vez en un acto escolar de nuestra escuela "aparece oficialmente el guaraní". Participaron dos niños de tercer año traduciendo una poesía al guaraní, que un momento antes una niña recitó en castellano. Después dos tutoras se encargaron de narrar los acontecimientos de mayo también en guaraní. Ellas tenían una hoja escrita en castellano pero la iban leyendo directamente en guaraní. Esta actuación les ocasionó muchos nervios tanto a los niños como a las tutoras, mucho más de lo que habitualmente se percibe en un acto escolar. Ellas me expresaron un momento antes de su participación "¿por qué estamos tan nerviosas?, si siempre lo hablamos, ¿por qué estamos así?", mientras yo sentía la transpiración de sus manos. Quizá esto sea el inicio de algo diferente dentro de nuestra escuela, lo que sí sé, es que marcó un antes y un después.

> Hace unas semanas me hice cargo del primer año, desde el primer momento hablo con ellos en guaraní, los chiquitos no se sienten cohibidos, conversamos tranquilamente en guaraní y castellano. Hay chicos que no saben nada el castellano, pero no tienen ninguna dificultad en trabajar cuando yo les doy la consigna en guaraní. El intercambio es fluido, se da en cualquier momento de la clase, yo les hablo en guaraní y ellos me contestan en castellano o en guaraní indistintamente. Esta es la dinámica que se está armando en mi salón, no pienso ni planifico cómo les voy a hablar, solo me relaciono con ellos de acuerdo a lo que se va presentando.
>
> Hoy yo como docente me siento partícipe de brindar a los chicos el respeto a su lengua hogareña, por fin me siento que formo parte de la comunidad, que soy aceptada por ellos, empiezo a no sentirme "la maestra del pueblo", sino la verdadera maestra de ellos. Sin embargo, hoy tengo más preguntas que respuestas. Observo movimientos de cambio y de resistencia al mismo tiempo. Sorpresa, negación, expectativa, inseguridad, temor, desconfianza, alegría, en fin, una cantidad de sentimientos entremezclados. A pesar de mis preguntas, sé que mi respuesta es un sí a este cambio, quiero comunicarme con ellos en su lengua, creo que esto va a favorecer el aprendizaje de los chicos en esta etapa de sus vidas.
>
> Marta Rodríguez, agosto 2003.
> (Yausaz, Cerno, Gandulfo y Rodríguez 2005)[5].

Nos interesa destacar, en primer lugar, el trayecto de la historia profesional vinculada al uso de la lengua guaraní en la escuela. Veamos las etapas que, según su propia reconstrucción, Marta atraviesa en su historia profesional:

– Aprendizaje de la lengua guaraní "por necesidad". Cuando Marta se encuentra con su nueva realidad profesional, ve que necesita entender el guaraní. Según ella, comienza el aprendizaje con una

5 Este texto también fue publicado en una revista, destinada fundamentalmente a maestros, de la ciudad de Villa María, Córdoba. Gandulfo y Rodríguez (2004).

maestra antigua de la escuela. Veremos luego cómo esta situación se resignifica cuando avanzamos en la reflexión.

– Utiliza el guaraní como "fuente de información", aunque les prohíba hablar a sus alumnos. Hemos escuchado en varios testimonios de padres y vecinos que sabían que los maestros entendían el guaraní, aunque no lo usaran en el aula. Los alumnos hablan entre sí el guaraní, pero no se dirigen al maestro, y el maestro tampoco a ellos, en esta lengua. Sin embargo, el maestro, al escucharlos y entenderlos, puede conocer más a sus alumnos.
– Levanta la prohibición en el salón; los alumnos se dirigen a ella en guaraní y la maestra contesta en castellano. Marta comenta que en esa época cerraba la puerta del salón, nadie sabía qué pasaba en el aula, sobre todo el director. No hemos escuchado ningún otro relato en donde alguien nos comentara esta situación.
– Asume el rol de la "traductora" de la escuela. Pareciera una tradición en las escuelas rurales la asignación de este rol a las maestras de mayor antigüedad. Cuando un niño se lastima o cuando un adulto hablante de guaraní quiere comunicarse, se requiere una maestra que domine el guaraní. Esta maestra tiene ese lugar asignado. Es factible suponer que, como con los niños, el guaraní estuviera vedado para los maestros más jóvenes.
– Usa el guaraní en el aula con la puerta abierta. Introduce el guaraní en los actos escolares en el año 2003 exclusivamente. Ya hemos visto las características de este uso en los capítulos anteriores.

Estos ítems, que marcan las grandes etapas en la trayectoria profesional de Marta respecto al uso del guaraní, también marcan diferentes significaciones que ella iría construyendo en torno al mismo. Sobre todo, se irá preguntando por qué usaba –o no– el guaraní de la forma que lo hacía en cada momento.

Plantear el uso del guaraní como eje de la organización de esta información puede ser interesante para un maestro (también para cualquier otra persona en su desempeño profesional). Permite visualizar en ese trayecto cómo funcionaron ciertas ideologías lingüísticas, es decir, cómo ciertas prácticas expresan ciertas concepciones del uso del lenguaje en diferentes momentos de la vida. A la vez, ayuda a descubrir el proceso de naturalización, ya que al historizar queda al descubierto el proceso de construcción de ciertas concepciones, en este caso en torno al uso de una lengua. Recordemos que es propio

de la función de las ideologías lingüísticas naturalizar o neutralizar la valoración del lenguaje, es decir "(...) oscurecer la naturaleza históricamente contingente de las valoraciones del lenguaje, así como las relaciones de poder e intereses que las subyacen" (Spitulnik, 1998:165. MT.). Esto puede ser pensado en términos sociales así como para el análisis de la biografía personal.

Por ejemplo, tomemos el punto (a) acerca del aprendizaje del guaraní para Marta. En esta primera entrevista, comenta también cuestiones acerca de su infancia, un relato que no parecía muy diferente a otros muchos escuchados, y sobre todo, a algunas de las historias actuales de los niños del paraje. En su casa, los niños tenían "prohibidísimo" hablar el guaraní, aunque sus padres y abuelos lo hablaran. Los domingos, luego del almuerzo, los niños debían dejar el comedor. Era el momento de la sobremesa, era el momento del guaraní. Ella recuerda que se quedaba detrás de la puerta escuchando a los "mayores" conversar en esta lengua. Aun así, al inicio de la entrevista ella dice:

> (...) el guaraní para mí empezó, a los pocos meses de haberme recibido como maestra, porque en todo el tiempo de vivir acá en el pueblo nada más, no se usaba guaraní en mi familia, es más, teníamos prohibidísimo hablar. (Entrevista 4 de agosto 2003).

Queremos señalar que ella no nota una contradicción en su relato cuando nos comenta su situación familiar y lo que dice respecto del aprendizaje del guaraní en su vida. ¿Cómo se vive la experiencia de aprendizaje de "otra" lengua? ¿Cómo se configura la idea de lengua "materna" o "ajena" en la subjetividad de una persona? ¿En qué medida el guaraní podría configurarse como una lengua "ajena" cuando a la vez suscita sentimientos tan íntimos como luego lo expresará muchas veces Marta? ¿Podría entonces una lengua configurarse en términos de materna, sin haber sido la única aprendida, o sin haber sido enseñada por los padres deliberadamente? Más adelante, iremos marcando cómo este vínculo inicial con la lengua guaraní va siendo reconstruido y resignificado a partir de otros recuerdos.

La presentación en el congreso fue un hito importante para Marta. También para mí como investigadora. Ella "pisaba por primera vez una facultad". Con su ponencia expresaba su compromiso con este cambio, que ahora pregonaba: "había que utilizar el guaraní con los

niños, porque para muchos era su lengua materna". Al mismo tiempo, ponía sobre la mesa su pasado de "represora de la lengua". Así se autodenominaba cuando hacía referencia a la época en que ella prohibía a sus alumnos hablar guaraní. Su testimonio era conmovedor, de hecho, emocionaba hasta las lágrimas a los oyentes. Seguía teniendo una pregunta pendiente, ¿por qué ella había sido partícipe en el ejercicio de la prohibición? ¿Qué había en ella para que no se diera cuenta de lo que estaba haciendo?

Por mi parte, había sido muy importante trabajar con esta maestra, y realizar todo este proceso de reflexión hasta el congreso. Pero ahí no terminaba el desafío; ahí recién comenzaba. El compromiso era continuar el trabajo, y seguir con las preguntas abiertas. Cuando Marta se hacía estas preguntas en voz alta, era difícil no hacerme preguntas similares desde mi propia posición. Comenzábamos a trabajar sobre nuestra reflexividad.

Éramos portadoras de ideologías lingüísticas que constituían nuestra subjetividad profesional y personal. En el caso de Marta, la prohibición atravesaba su historia. ¿Cómo no prohibir cuando fue lo primero que supo acerca del guaraní en su propia infancia? ¿Cómo no hacerlo cuando socialmente se sostenía esa prohibición en la escuela?

En mi caso, la invisibilidad/inaudibilidad del guaraní era el problema. ¿Cómo "ver"/"escuchar" una lengua originaria hablada por los correntinos y a la vez ocultada/negada en nuestro país, cuando durante toda mi educación primaria y secundaria la única lengua que era importante tener en cuenta en mi entorno familiar y social era el aprendizaje del inglés? ¿Cómo no hacerlo cuando en mi paso por la escuela al hablar de los "indios" se suponía que hablábamos de un pasado remoto? Que era necesario conquistar el Desierto para tanta población que íbamos siendo a medida que los inmigrantes llenaban "gracias a Dios" nuestro país. Que el avance sobre la frontera suponía talar algunos montes nomás...y así podríamos seguir. ¿Cómo, entonces, concebir en "este" horizonte de argentinidad castellana que se hablan en nuestro país más de diez lenguas, de las consideradas indígenas, y cuántas más de las consideradas extranjeras? (Y que en todo caso, Argentina fue "castellanizada", así como el guaraní "acorrentinado").

Marta expresaba que se sentía culpable. Y ¿quién no? Reflexionábamos en qué medida cada una era responsable de la historia social de la cual éramos parte. Cómo era nuestra historia personal. Dónde

estábamos hoy paradas. Por qué ella había elegido ser maestra rural. Por qué yo había elegido irme a vivir a Corrientes hace diez años. Por qué, en todo caso, estábamos reflexionando juntas, aquí y ahora, sobre estas cuestiones.

La recuperación de la memoria

Si bien seguíamos trabajando con Marta en el marco del proyecto de alfabetización, habíamos acordado que realizaríamos una serie de entrevistas durante el año 2004. El objetivo era ir reflexionando y, a la vez, ir construyendo un registro de nuestras reflexiones. Marta tenía también su cuaderno de campo, donde iba haciendo anotaciones sobre diferentes sucesos que ocurrían en su aula o en la escuela, como así también reflexiones sobre su trabajo y sus vivencias.

Más allá de estos espacios que habíamos delimitado con cierta formalidad y que grabábamos para el análisis posterior, íbamos teniendo encuentros informales, prácticamente todas las semanas, en los cuales la reflexión seguía entretejiéndose. Compartíamos logros de los niños, alguna ocurrencia de alguno de ellos, dificultades. Mis idas semanales a la escuela se hicieron cotidianas, lo mismo que mi participación en las fiestas y eventos importantes de la escuela y el paraje.

El 2004 se presentaba distinto al año anterior. Marta expresaba ciertas dudas respecto a la aceptación de la comunidad en el uso del guaraní en el aula. Percibía que los niños tenían cierta resistencia a hablar con ella el guaraní. Pero lo que me interesa ahora resaltar es cómo, luego de mantener una larga conversación acerca de lo que ella sentía que podía estar sucediendo en la escuela ese inicio de año, comenzó a relatar parte de su historia que no había sido mencionada en ningún momento el año anterior.

Marta relata que sus padres eran ambos hablantes de guaraní. Su papá era campesino y había sido muy “resistido” en el pueblo. Sin embargo, con su “actitud de vida”, finalmente había sido aceptado. Su mamá era una de las dos profesoras del pueblo. Todos sus abuelos eran hablantes de guaraní. Recuerda que era su papá el que les prohibía hablar a ella y a sus hermanos, aunque su mamá nunca se dirigió a ellos en guaraní sino que lo hacía exclusivamente en castellano.

Pero había una abuela, la paterna, con la que Marta solía pasar mucho tiempo. Le gustaba visitar a sus abuelos que vivían en “el

campo", y tenían un "bolicho" donde los "hombres de campo" solían ir a tomar ginebra. Marta recuerda la imagen de estar sentada junto a su abuela escuchando a estos hombres conversar en guaraní. También cómo a ella le gustaba viajar el fin de semana a casa de sus abuelos y pasar esos días con ellos atendiendo el "bolicho" y conversando con su abuela. Evidentemente ella fue su primera maestra de guaraní.

Marta se asombra y comenta cómo lo que estaba viviendo le había hecho "destrabar" todos estos recuerdos olvidados. El año anterior, en la primera entrevista, Marta había contado que había aprendido guaraní cuando llega a trabajar a una escuela rural, pero vemos que esto no era así. Lo que queremos señalar es cómo hay una recuperación de la memoria, y una resignificación del uso del guaraní que se fue dando a partir de estos recuerdos.

> Investigadora: Quiere decir que aprendiste antes de lo que habías dicho...
>
> Marta: Y sí, fijate que yo te digo que se destraban los recuerdos Carolina, porque yo no sabía que tenía almacenados tantos recuerdos con respecto al guaraní, ¿viste?
>
> Investigadora: Vos me habías contado, que habías aprendido....
>
> Marta: Con la maestra, claro, eso era el aprendizaje oficial, digamos, digo yo cómo es la mente cómo te guarda las cosas y de golpe aflora un montón, y digo yo, quién sabe cuántas cosas más me voy a acordar después. (Entrevista 5 de mayo 2004).

Este "después" podía traer más recuerdos, no todos placenteros. Marta hacía hincapié en que los recuerdos vinculados al guaraní eran dolorosos. Después de la muerte de sus abuelos, no se habló más el guaraní en su casa los domingos. Le traía el recuerdo de la represión que ella había hecho con sus alumnos, ahora padres de sus niños de segundo año. Los mismos que –según decían– les hablaban en castellano en sus casas. Ella explicitaba en una presentación:

> (...) ellos [por sus alumnos] son las heridas de la represión que yo ejercí con sus padres. (Presentación en el Instituto San José, 17 de noviembre 2003).

Empezábamos a ver cómo la prohibición también tenía un costo emocional, y muy grande; y el hecho de ponerla sobre la mesa, aún más. Íbamos tomando conciencia de la complejidad de este fenómeno, cómo la lengua atraviesa la identidad de un sujeto. Comencé a ser

testigo de un proceso de reflexión que no era fácil, que por momentos era muy angustiante y doloroso para Marta.

Otra crisis: una licencia y el espacio para pensar

Como dijimos, durante estos primeros meses del año 2004, Marta empieza a percibir algunas dificultades que el año anterior no se habían expresado, al menos de la manera en que ella las sentía en ese momento. Fue en esta época cuando una mamá irrumpe en el salón para decirle a su hijo que no hable guaraní[6]. Los alumnos de Marta comenzaron a hablar menos en guaraní con ella. No querían aprender una poesía en guaraní para el acto del 25 de Mayo. Este año parecía que no iba a tener el mismo apoyo del año anterior para el uso del guaraní en los actos escolares.

> Yo sentía en los chicos estos días, con absoluta firmeza cómo no quieren hablar conmigo el guaraní, y sin embargo, la absoluta libertad de conversar entre ellos en las mesas por ejemplo. Pero donde yo quiero dialogar, el único que a mí me contesta es José. Es como que me hicieron un frenate absoluto, ¿viste? En la fiestita yo les decía vamos a preparar y era no y no. Nadie quería repetir, José era el único que repetía conmigo en guaraní la poesía...

> (...) Yo le decía a Silvina, ¿viste que es la que más habla todo el día?, Silvina vamos a decir...no, yo ya sé castellano. Viste, como diciéndome, si ya aprendí el castellano para qué me querés hacer hablar en guaraní, una cosa así, ¿viste? (Entrevista 5 de mayo 2004).

Reflexionábamos juntas acerca de lo que podía significar esta respuesta de Silvina. En ese momento, pensábamos que los niños de alguna manera habían entendido que el guaraní se estaría usando para que ellos pudieran aprender el castellano. Esa era la explicación oficial que la escuela brindaba. Recordemos el discurso de la directora, donde explicaba que de ahora en más usarían el guaraní en los años inferiores para que los chicos aprendan más rápido el castellano[7]. Entonces, si ya hablaban castellano, para qué insistir con el guaraní. Evidentemente, desde la perspectiva de los niños podría no

6 Ver cap. III: "2004: ¿Pasó el auge del guaraní en la escuela?"

tener lógica. Por otra parte, expresaban una significación/valoración que algunos pobladores del paraje, hablantes de guaraní incluso, habían expresado claramente: el deseo que los niños aprendan desde pequeños el castellano, porque lo harían más rápido. La significación que esto tenía quedaba no dicha, pues se ponía de manifiesto como algo evidente para todos: el guaraní no servía más que para comunicarse entre ellos.

Por otra parte, en esos días se había realizado un acto en el cual se celebraba "la puesta del primer poste de luz en el paraje". Como siempre, los maestros de la escuela habían recibido la invitación a ese evento que se celebraría en la capilla. Marta tuvo un fuerte impacto ese día, porque sintió que "algo pasaba, el clima no era el mismo de siempre". Los pobladores del paraje parecían estar distantes. En ese momento, ella no sabía a qué motivos atribuir esa situación. Se preguntaba si no era ella la que estaría imaginando tales sensaciones. La directora, sin embargo, le confirmó esas percepciones. Algo pasaba entre los pobladores. Sensible por la situación por la que atravesaba ella con sus alumnos respecto al uso del guaraní, Marta se preguntaba si algo de esto no podría estar sucediendo ahora. La instalación eléctrica también traía tensiones en la zona. Si bien las mismas pudieron haber sido fruto de las dificultades que los pobladores tendrían para afrontar el gasto que significaría la instalación de la luz en cada una de sus casas, también las tensiones en la escuela tenían que ver con la pretensión de "instalar" una práctica no del todo aceptada por los padres y los niños del paraje. Éstas podrían activar a su vez las tensiones constitutivas de la escuela como organización. Habíamos dicho que la lengua es un lugar clave de socialización donde estas tensiones se anudan (Fernández, 1994).

Al mismo tiempo, tengamos en cuenta que Marta atravesaba un proceso de formación docente que, según ella, movía las estructuras más profundas de su práctica de tantos años. El guaraní se mostraba como uno de los vértices de estos cambios, pero no era el único, o por lo menos no se lo podía ver separado de otros cambios que se iban dando en la mirada y práctica profesional de Marta.

La crisis desembocó, sumada a un problema de salud, en una licencia que la alejó de la escuela por casi dos meses. Durante este tiempo, seguimos encontrándonos e insistimos en nuestro proceso de reflexión, por momentos oscuro. Marta volvía a cuestionarse: ¿cuál

7 Ver cap. III: "San Martín, correntino*ite*".

es la mejor manera de acercarse y respetar a estos niños en lo que ellos son? Fue un tiempo especial de lectura para ella. Me comentaba las cuestiones que iba pensando a partir de las lecturas que estaba haciendo, en especial un texto referido a proyectos educativos de innovación y cambio[8]. Reveía las situaciones más difíciles que había vivido antes de la licencia y trataba de entender el proceso por el cuál estaba atravesando la "comunidad".

Una maestra investigadora

Marta –después de su licencia– vuelve a la escuela y retoma sus actividades. Al tiempo volvemos a encontrarnos y, en ese momento, observo cómo reflexiona acerca de los sucesos de ese año. Había construido cierta distancia en su reflexión, no se la escuchaba angustiada.

> Investigadora: Y vos cómo estás después de toda la crisis, ¿qué lectura hiciste de todo lo que te pasó?
>
> Marta: La lectura que yo hice, es que a mí el proyecto, el cambio de actividad, a mí me descolocó de toda mi estructura de rutina de seguridad, yo funciono en base a mi seguridad, y yo estaba disparada para cualquier lado en mi trabajo, no tenía un referente; en la escuela, nos quedamos, sin alguien que sepa algo de primer grado, de segundo grado. Eso me hizo entrar en crisis, más todo lo que se vino con el tema del guaraní, todo ese romper con las ataduras de antes, me descolocó terriblemente, y ahora es como que voy asumiendo que es lo que tengo hoy, y que es lo que tengo que ir viviendo día a día, ¿viste?
>
> (...) Y la lengua apareció fuerte, hasta que yo me enteré de los traumas que tenía, para mí eso inclusive resultó más doloroso, se unió todo... (Entrevista 24 de septiembre 2004).

A partir de allí, la entrevista se centró en el comentario de la situación de cada uno de los niños. La preocupación no era sólo el aprendizaje de la lecto-escritura en castellano, sino que ellos pudieran expresarse, comunicarse, dibujar. Otros aprendizajes aparecieron en el horizonte. Aun así, la preocupación por los niños que mayor

8 El texto al que aludo es el de Fernández (1996), citado en la bibliografía.

dificultad tenían en el aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano estaba presente, y eran justamente los niños que hablaban "más guaraní".

Respecto al uso del guaraní en esta etapa del año Marta decía:

> (...) ahora en el salón ya es natural, pero las nenas no tanto. Las nenas no hablan tanto, los varones sí, las nenas se cuidan. Ana un poquito más...Silvina que es la primera que habla guaraní en el recreo, pero en el salón no. Y la que está un poquito marginada es Rosita, que es la que menos habla castellano. Ahora ella es mi secretaría. Silenciosamente, sin palabras, anda detrás mío, no sale a los recreos, viene con sus lápices de colores, y se la pasa pintando.(Entrevista 24 de septiembre 2004).

Los niños aparecían en nuestros intercambios, uno a uno con sus nombres, su situación personal. Marta tomaba cada niño, como un caso particular y a la vez no perdía la dimensión grupal de su clase.

En ese tiempo, Marta estaba leyendo también algunos artículos sobre el proceso de investigación. Y reflexionábamos juntas sobre la complejidad de una investigación que se basa en la práctica (investigación-acción), un tipo de investigación que supone que quienes la realicen modifiquen la situación en la que están inmersos, a la vez que la situación los cambia, y modifica necesariamente su mirada sobre aquella situación inicial. Así nos sentíamos ambas al reflexionar sobre el trabajo en la escuela.

> Marta: La sensación que yo tengo es que hay que tener como más tiempo en el trabajo de investigación. Donde el tiempo primero, el impacto es fuerte, y eso lo tenés que vivir sí o sí, pero después tener que tener el tiempo de más tranquilidad, y después el tercero de análisis. Y de crítica, porque si no hacés la crítica sobre tu propio trabajo, no cambiás nada. (Entrevista 12 de octubre 2004).

Marta comprendía bien los pasos de la investigación y no sólo por haber leído algún artículo, sino porque iba reflexionando y analizando el proceso experimental en el que estábamos embarcados. Su propia práctica docente, lo que sucedía en su aula, en la escuela, en el paraje, se configuraba como el material sobre el cual ella reflexionaba. Justamente, el hecho de concebirlo como material susceptible de

ser analizado construía cierta distancia necesaria para esta reflexión que la iba posicionando como investigadora[9].

En los últimos meses del año, participamos junto con Marta y otro compañero del equipo de investigación en dos jornadas donde se debatía acerca de la implementación de la ley provincial que oficializa el guaraní. Al inicio de este trabajo, parecía claro que Marta era la "maestra" y yo la "investigadora". A medida que transitamos este proceso, tuvimos que aprender cada una a ponernos en el lugar de la otra para complejizar nuestra mirada.

Los intereses respecto a nuestro trabajo se iban entrelazando. Si bien queríamos saber cómo poder enseñarles mejor a estos niños, comenzaban a introducirse otros "contenidos" en nuestra reflexión. Sin embargo, entender, hablar, escribir y leer el castellano seguían siendo las habilidades que alcanzaban la mayor significación para los padres y los niños, y también para los maestros. Asimismo, nos preocupaba que estos niños se comenzaran a "visibilizar" en tanto hablantes de otra lengua, puesto que, hasta el momento, la "prohibición" pretendía ocultar la realidad de que el guaraní era hablado en la provincia de Corrientes. La participación en las jornadas intentaba, precisamente, desocultar esta problemática y plantearla sobre la mesa pública. Al introducir el tema de que el guaraní se hablaba efectivamente en las escuelas correntinas se develaba una situación sociolingüística que, hasta el momento, venía ignorando el hecho de que hay niños en las escuelas de Corrientes que son guaraní-hablantes. Entendíamos que recién ahí podríamos empezar a pensar en prácticas pedagógicas específicas para estos niños concretos. Es conveniente señalar en este punto que en la provincia de Corrientes no existen a la fecha programas de educación intercultural bilingüe, ni ningún otro tipo de proyecto que tome en cuenta que muchos niños en la provincia son hablantes de guaraní.

Quizá la apuesta más difícil era que Marta continuara trabajando de esta forma en el salón con estos niños. Retomando la idea acerca de que "(...) las pautas y luchas sociales más amplias son desplegadas y

9 En las últimas décadas, sobre todo a partir de la reforma educativa en nuestro país, se ha hablado y banalizado en cierta forma, el concepto de "maestro investigador". Entendemos aquí que el hecho de poder construir una reflexión sobre la propia práctica no es simple, y que la organización educativa actual no favorece la constitución de espacios personales o colectivos para tal fin. Seguimos aquí la idea de Schön (1992) que define de manera más compleja a un práctico (profesional) reflexivo.

transformadas en la dinámica a pequeña escala de la educación en las aulas" (Mertz, 1998. M.T.), consideramos clave en este sentido que Marta siguiera hablando en guaraní con sus alumnos. Eso de por sí ponía en evidencia que estos niños hablantes de guaraní tenían rostros concretos, tenían nombre. Hacerlo y decirlo ponía la cuestión sobre la mesa, en el ámbito académico local, en el ámbito oficial, en el ámbito de la opinión pública. Sabemos que también en esos ámbitos se construyen y sustentan ideologías lingüísticas, que por el lugar de poder desde el cual se enuncian, tienen mucha fuerza para imponerse como las legítimas maneras de ver y concebir la lengua, aportando a la naturalización de estas mismas concepciones. Desde esta conciencia Marta –no sin temor– se presentaba en estos espacios a contar su experiencia con estos niños correntinos.

Siguen las preguntas

Llegando a fin de año, surgían nuevas preguntas, se ahondaban los cuestionamientos. Aun con todo el trabajo realizado con los niños ese año, Marta veía que los resultados no eran los que esperaba. Algunos de los niños no se habían alfabetizado en castellano aún, al finalizar segundo grado. Algunos de ellos ya llevaban tres y cuatro años en los primeros grados del primer ciclo. ¿Qué sucedía con el aprendizaje de los niños, aun usando el guaraní? ¿No era que si les hablaba en guaraní los niños aprenderían más rápido? Le llegaban a Marta algunas preguntas en tono de cuestionamiento. ¿Y si mejor seguía con su rutina anterior?, y ¿si volvían a lo de antes, y si todo volvía a la "normalidad"? ¿Si pudiéramos hacer como si estos años no hubieran pasado de la forma en que los vivimos? Esto no era posible; Marta lo sabía, y ahora con mucha tranquilidad lo expresaba.

En una reunión informal, algunos de los maestros de la escuela se cuestionaban acerca de por qué algunos chicos no aprendían, qué pasaba que les costaba tanto. No se mencionaba la lengua. ¿Cuál sería el problema? Marta irrumpía en la conversación diciendo: "el problema es que hablan guaraní, ¡ése es el problema!". Conversábamos más tarde la dificultad que suponía "ver", tomar conciencia que estos niños eran hablantes de guaraní. Incluso Marta decía que podía comprender esta situación, porque ella misma en su práctica, por momentos, se daba cuenta de que no tenía cabal conciencia de la lengua que hablaban los chicos, de la dificultad que para algunos

de ellos suponía entender el castellano. Ella misma, sin darse cuenta, por momentos, volvía a dirigirse a ellos más en castellano.

Algunos de estos mismos niños volvían a repetir de grado. Aunque la repitencia ocurría con no todos los que hablaban guaraní, el fracaso se percibía de este modo. Sólo que esta vez se ponía en cuestión en la escuela: por qué, cómo podía ser, qué podían hacer, qué era lo mejor para ellos. Pareciera, según comentan los maestros, y Marta en especial, que es común, incluso visto como "normal" –o no visto–, que en las escuelas rurales haya niños de más de 10 años en los grados inferiores, que lleguen a los séptimos grados adolescentes o incluso jóvenes de hasta 20 años, como alguna vez nos comentó Marta. Esta situación devela un nivel de deserción y fracaso escolar centralmente localizado en las escuelas rurales. Si bien esta situación se relata como una cuestión que "siempre sucede", que "así nomás es", también en esta escuela los maestros hacen referencia a un pasado no muy lejano en donde los niños se alfabetizaban. A raíz de estos recuerdos, Marta y la directora de la escuela se preguntaban cómo enseñarían antes. La hipótesis que ellas planteaban era que seguramente habría maestras –ya jubiladas– que les hablarían en guaraní a los niños más pequeños de la escuela. Recordemos que Marta había comentado cómo utilizaba el guaraní en el salón sin que los demás en la escuela supieran. Tal vez a partir de esa experiencia, suponen ellas, esto era lo que podría haber ocurrido.

La historia oficial

Hacia fin de ese año 2004, revisamos documentos de la escuela. Libros de actas, libros de asientos de los supervisores, registros de asistencia y planillas de promoción de año. Mientras yo revisaba los documentos un día de diciembre, Marta cebaba mate. Ella y la directora ordenaban armarios, y hacían los preparativos necesarios en la escuela, porque al otro día se realizaría finalmente la inauguración de la obra de instalación eléctrica en el paraje. El gobernador de la provincia y el ministro de Educación visitarían la escuela con ese motivo. El acto y la fiesta con todos los pobladores del paraje se harían en la escuela.

En primer lugar, buscaba en los documentos alguna mención referida al guaraní. En vano miré, leí y revisé. Lo que encontré es que no aparecía mención alguna a la lengua que algunos de los niños del

paraje podían hablar. Los escritos de los supervisores comentando observaciones de aula develaron los métodos de lecto-escritura utilizados en los últimos años en la escuela, y sí, algunas indicaciones acerca de intensificar la lectura o la escritura en los niños del primer ciclo.

A partir de estos documentos, pudimos reconstruir a *grosso modo* la población infantil que la escuela recibía a principio de los años '80. Observamos que la población de niños de la escuela había decrecido, lo que ocasionó que se hubieran perdido, junto con sus alumnos, plazas de maestros. Si bien hubo alguna resistencia por parte de algún directivo, era inevitable que se cerraran algunos grados. Hay algunas notas con discusiones entre directivos y supervisores sobre este punto.

Lo que sí nos interesó observar es que, en esos años que focalizamos, llegó a haber tres secciones de primer año, luego dos de segundo, dos de tercero, y de ahí en más solo una sección por grado hasta séptimo. Una de las secciones de primer año era un grado llamado de "recuperación". Sólo existía para primer grado. Suponemos que estarían allí los niños con mayores dificultades, y si nos dejamos guiar por la situación actual, podrían haber estado allí los niños hablantes de guaraní, quizá monolingües guaraní. Nos planteábamos estas hipótesis con Marta y veíamos cómo seguramente ella, que tenía séptimo año, recibiría a niños que llegaban con un buen nivel de alfabetización. Pensábamos que de ahí venía el recuerdo que se teníade una mejor época en la escuela. En ese momento, pensaban, también con la directora, que ellas nunca se habían acercado tanto a las problemáticas del primer ciclo. A partir de estos registros, podíamos ver cómo se producía una situación de "embudo" en la escuela. De tres secciones de grados en primero, llegaba solo una sección a cuarto.

Al revisar los registros de asistencia de algunos años de los grados del primer ciclo, encontramos también allí unas planillas donde figuraba la promoción de los niños. Observamos que, en promedio, era el 50% que repetía en los grados inferiores, incluido tercer grado. No es el objetivo aquí demostrar a partir de datos estadísticos los porcentajes de repitencia en esta escuela, sino cómo esta información nos fue haciendo revisar las hipótesis que nos íbamos planteando a partir de la historia de la escuela que estas maestras habían construido.

Parecía que esta nueva información venía a corroborar que la práctica de Marta en su aula –hablar el guaraní con los niños para el intercambio, para la comunicación con ellos–, venía a poner sobre la

mesa no sólo la prohibición de usarlo en la escuela, no sólo la idea de que el guaraní sólo se habla en la casa, sino también la idea de que eran muchos los niños que no se alfabetizaban en castellano. Esta situación, desde que ellas estaban en esta escuela, no se había problematizado de esta forma hasta ahora. Ellas reflexionaban acerca del papel que la escuela, desde sus diferentes actores, había estado jugando en esto.

La historia oficial se contaba en castellano, omitía siquiera hacer mención a la existencia del guaraní. La historia oficial daba cuenta de muchos niños que no pasaban de grado en los primeros años de la escuela primaria. Sólo que la situación había sido naturalizada de tal modo que las maestras habían construido un recuerdo que obviaba la cantidad de niños que efectivamente entraban a la escuela y cuántos menos llegaban a los grados superiores en los que ellas eran maestras.

Esto traía a cuento que la idea de que los niños no se alfabetizaban en castellano por prohibirles el guaraní tenía una contracara, la otra cara de la moneda, pero también ideología lingüística al fin, que si les hablaban en guaraní se alfabetizarían automáticamente. Esta idea, a partir de la cual se la cuestionaba a Marta en el último tramo del año, tapaba cuestiones de desigualdad y privación social más profundas, cuestiones que no se pueden resolver desde dentro de un aula en una escuela. Una escuela también desprovista de muchos de los recursos pedagógicos considerados básicos en otros contextos. Por otro lado, también se desconocía la necesidad de utilizar metodologías adecuadas para la enseñanza de una segunda lengua. Estrategias con las cuales Marta no contaba y tampoco el equipo en el cual yo trabajaba. Sin embargo, esta maestra comenzó a experimentar diferentes modos de enseñar el castellano con los niños por demás interesantes.

Dos maestros “condensados” en uno

De todo este proceso nos interesa señalar cómo la recuperación de la lengua en un hablante, tal el caso de un maestro para quien la lengua justamente es herramienta y contenido en su profesión, es sumamente compleja. Vemos el tiempo que ha requerido Marta para poder ir transitando este camino, lleno de sentimientos muy diversos, incluso contradictorios.

Hemos observado cómo la lengua está vinculada a procesos no sólo de desarrollo cognitivo, sino a procesos subjetivos e identitarios

también muy complejos. Observamos cómo, en el caso de Marta, el nuevo uso del guaraní que comenzó en la escuela la llevó a un nuevo uso de esta lengua. Si bien en algunos momentos decía que "le faltaba fluidez", que "se le trababa la lengua", vemos que el hecho de hablar guaraní más asiduamente que antes, de reconocerse y exponerse como una hablante competente de la misma, fue muy significativo en su vida. Un punto crucial, que según ella, no le permitiría volver a ser la misma.

> Marta: (...) yo toco el tema guaraní, y me toca lo emocional y eso no me gusta.... tengo que llegar al punto de qué es lo que me lleva al llanto, es una especie de culpa, hacia tanta represión que yo di a tantos chicos y jóvenes...(...) está muy adentro, y me gana, tengo que poder, pero no puedo...a veces, cuando escribo cosas así, me hace llorar el tema...(Entrevista 17 de diciembre 2004).

Cuando comparábamos su experiencia docente con otros maestros de escuelas donde se desarrollan los proyectos llamados de Educación Intercultural Bilingüe, veíamos que, en general, había un maestro "auxiliar" que era el que conocía la lengua aborigen[10]. En el caso de Marta, se juntaba en ella la experiencia del maestro y el maestro auxiliar aborigen.

> Marta: Por eso es más fácil que venga un maestro quichua, y no que esté condensado todo en uno, porque es más problemático...
> Investigadora: Tiene una riqueza que no tiene lo otro, ¿no?

10 Sabemos que la figura y el rol del docente auxiliar aborigen puede variar mucho de un proyecto de EIB a otro. Aquí sólo nos interesa llamar la atención sobre la idea de un "otro" dentro del aula que sería el representante de la "otra" cultura, de la "otra" lengua. "Según una evaluación realizada en el año 1991, durante un Taller de Evaluación de auxiliares docentes aborígenes del PROEBI (Chaco), se pueden establecer seis categorías o roles típicos del docente auxiliar aborigen que responden a otras tantas concepciones o modelos pedagógicos: a) el rol del comodín, b) el papel de ayudante, c) el rol de traductor, d) el rol del traductor-docente, e) el papel de maestro especial, f) el rol de auxiliar docente aborigen." (Gerzenstein, Acuña, Fernández Garay, Golluscio, Messineo 1998). Finalmente no queremos dejar de mencionar que actualmente el CIFMA (Centro de Investigación y Formación en Modalidad Aborigen), en Sáenz Peña, Chaco, es el único instituto terciario del país que otorga el título de Profesores Interculturales Bilingües para EGB 1 y 2. En el año 2006 se recibieron 12 maestros wichí, mocoví y toba.

> Marta: Y sí, supongo que sí, pero está todo condensado en mí, Caro. Cuesta te digo... (Entrevista 5 de mayo de 2004).

¿Se siguen sumando dificultades al proceso de comenzar a hablar el guaraní en el contexto del aula y de la escuela? Este es otro punto a tener en cuenta a la hora de pensar en un modelo posible de educación, que no sólo reconozca otra lengua en juego en el aula, sino que pretendiera incorporarla al proceso como lengua enseñada y no sólo de enseñanza. Lo que sin duda hemos aprendido es que estos procesos requieren tiempo para ser transitados, pensados y elaborados. Sobre todo, en el caso de un hablante de guaraní en Corrientes, portador de una historia de prohibición, estigmatización y, por fin, invisibilización. Aun con un deseo ferviente de recuperar la lengua, de volver a utilizarla, de hacerlo en ámbitos de los cuales había sido excluida, Marta ha tenido que luchar contra sus propias resistencias, con las de sus alumnos, con las de algunos padres y colegas. Nos preguntamos cuántos maestros correntinos actualmente podrían ser éstos maestros bilingües. No creemos que el caso de Marta sea uno aislado.

Aun así pareciera que el deseo de hablar esta lengua es más fuerte:

> Investigadora: Y...¿tu mamá les hablaba en guaraní?
>
> Marta: No, jamás...si nosotros pescábamos la conversación de los grandes...no sé el resto de los hermanos, yo, a partir del año pasado les preguntaba, pero no, como que nunca se interesaron mucho...Pero yo me acuerdo, cuando empezamos con el guaraní en la escuela, a mí se me destraban un montón de recuerdos que ni sabía que los tenía, de como yo espiaba cuando hablaban el guaraní, era una curiosidad que me atrapaba totalmente... (Entrevista 5 de mayo 2004).

El guaraní le legó a Marta la curiosidad que la atrapaba. Esa inquietud que hoy no la deja descansar. La memoria que recupera al hablar el guaraní y reflexionar sobre su uso. Memoria que hoy la compromete de manera diferente con cada uno de sus alumnos, aquellos que llama "las cicatrices de la represión". Los que cotidianamente la hacen reír con sus ocurrencias y también hasta llorar –de emoción– cuando alcanzan un logro en sus aprendizajes escolares.

Conclusiones

Así hablaba la Jacinta, en mi pueblo, yo la oí,
cuando las aguas llegaron y se tuvieron que ir,
mezclando buen castellano con algo de guaraní,
esto fue lo que ella dijo, yo lo voy a repetir...
Teresa Parodi, "Apurate José", 1985.

"Mezclando buen castellano con algo de guaraní"

Nos habíamos propuesto en este trabajo plantear en cierta medida la situación actual de los usos de las lenguas en un paraje rural de la Provincia de Corrientes, haciendo foco en la escuela. A la vez, dar cuenta del proceso de construcción de este conocimiento que, según nuestro criterio, no se puede desprender de la posible comprensión de la situación sociolingüística referida. A partir de allí, indagar acerca de las significaciones que adquieren esos usos para los distintos actores, sujetos de la investigación. Esto nos permitió establecer algunas ideologías lingüísticas que se erigen como explicación/justificación de esas prácticas, o como sentido común acerca de los usos del lenguaje.

El camino recorrido en estos años de trabajo de campo nos ha permitido ir construyendo una mirada y escucha sensible a las dos lenguas que se hablan en el paraje y, en especial, a aquella subordinada a la lengua oficial de la nación. Aquella que no se veía/escuchaba o que no se dejaba ver/escuchar fácilmente. Fue necesario un recorrido reflexivo para entender por qué uno a veces no ve, no oye, no percibe de la misma manera que otros sí pueden hacerlo. El "nosotros" social y académico del cual provengo adolece de la agudeza de algunos sentidos, por supuesto no casualmente. Entendemos necesario que quien se acerque a esta problemática, también comience su propio recorrido reflexivo, social y lingüístico. ¿Cuál es nuestra posición? ¿Desde que "nosotros" miramos/escuchamos, o no, la situación sociolingüística de este paraje? Estas preguntas son ineludibles en un trabajo de este tipo.

Ahora bien, entendemos que éste es un proceso de construcción social donde a partir de ciertas relaciones de poder se establecen socialmente las reglas que determinan, no sólo cuál es la lengua subordinada, sino en qué términos esta subordinación se produce. Las

ideologías lingüísticas jugarán un papel central en la explicación, justificación o establecimientos de reglas de habla, por ejemplo, que sean funcionales a estas relaciones sociales asimétricas. Serán en términos muy generales, medios de vinculación entre las "formas de habla y las formas sociales" (Woolard, 1998. M.T.) que observamos.

Recordemos que habíamos dicho que toda situación de contacto lingüístico supone un conflicto lingüístico, en tanto se entiende que se produce una relación social que expresa y produce posiciones sociales asimétricas, desde las cuáles también se producen determinados usos y justificaciones del uso del lenguaje. Hemos dado pasos para analizar algunas de estas ideologías lingüísticas, con la intención de que ese mismo hecho permita su deconstrucción o, por lo menos, aporte evidencia de que son una construcción social susceptible de ser transformada.

No es lo mismo lo que veíamos a principio del año 2002 a lo que vimos y escuchamos al momento de terminar de escribir la primera versión de este texto. Tenemos la certeza de que tampoco lo será más adelante. Decir esto parece una obviedad; sabemos que todos los procesos sociales son dinámicos y por lo tanto es –como dijimos– parte de su naturaleza que vayan cambiando. Pero consideramos que, en este caso, el cambio también ha tenido que ver con la posibilidad nuestra de *ver/escuchar* y también de *dejarse ver/escuchar* por parte de los pobladores del paraje. El proceso de invisibilización del guaraní en Corrientes, como todo proceso de construcción hegemónica, es una co-construcción. Por lo tanto, no sólo no es fácil "ver" por la posición que tenemos, sino que los mismos hablantes no siempre, o al principio por lo menos, tampoco dan a conocer su competencia lingüística. Incluso, como vimos en el caso de Marta, no siempre son conscientes del nivel de competencia que tienen en guaraní, pudiendo además estar convencidos de que no pueden hablarlo en un momento, aunque luego lo hagan.

Estos son algunos de los matices, a partir de los cuales entrevimos el conflicto lingüístico mencionado, que paradójicamente produce la invisibilización referida. Consideramos que una buena forma de problematizar esta situación es poner el conflicto lingüístico sobre la mesa, es decir, reflexionar e intentar conceptualizarlo explícitamente. Esto supone hablar de los usos de las lenguas, proponer una reflexión metapragmática acerca esos usos, de los que efectivamente se realizan y de pensar por qué se producen de esa forma. En cierta medida es el proceso que comenzamos con Marta, algunos otros maestros,

los investigadores, y también con algunos niños y vecinos del paraje al conversar sobre el uso del guaraní en sus historias personales, en la escuela, en el paraje rural, en Corrientes. Creemos entonces que éste es un primer paso necesario para poner luz sobre el guaraní en este contexto.

Comenzamos este apartado con la cita de una canción muy conocida de una cantautora correntina. Nos interesa retomar la frase "mezclando buen castellano y algo de guaraní". Muchas veces hemos escuchado esta canción. Sin embargo hoy, en el marco de la reflexión que venimos haciendo, nos resuena de una manera diferente. El *buen castellano* nos trae las categorizaciones realizadas por nuestras censistas, el deseo de los padres de que sus hijos hablen bien castellano. Lo que ahora sabemos es que este castellano, el *buen castellano,* quieren adquirirlo aquellos que son hablantes de guaraní o que deliberadamente intentan socializar a sus hijos en castellano. Entonces, esta frase, hoy, nos dice que la Jacinta de la canción sería hablante de guaraní, y que seguramente también habría hecho esfuerzos por adquirir una buena competencia lingüística en castellano, aunque "mezclaba algo de guaraní". Es interesante ver el lugar, la marca, que el guaraní tiene. *Algo de guaraní*, que no podría ser tan fácilmente borrado, aunque se hablara un *buen castellano.* Nos hace pensar en el proceso de invisibilización que hemos querido analizar y en cierta medida deconstruir. Se insiste en la adquisición del castellano, incluso pretendiendo en muchos casos no hablar en guaraní, aunque esto no parece del todo posible (¿y/o deseable?).

El censo lingüístico

En junio de 1996, en la declaración universal de los derechos lingüísticos, en Barcelona, se estableció:

- (...) el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística;
- el derecho al uso de la lengua en privado y en público;
- el derecho al uso del propio nombre (frag. Art 3.1);
- el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura;
- el derecho a disponer de servicios culturales;

- el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación;
- el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y en las relaciones socioeconómicas (Art 3.2) (I Mimó, 1997).

La Ley Provincial 5598/04, promulgada en octubre de 2004, podría estar enmarcada en esta declaración, es decir, habría una continuidad entre esta declaración de derechos universales con la ley correntina que oficializa el guaraní[1]. Los hablantes de guaraní estarían asistidos por estos derechos, pero a nosotros nos interesó en este trabajo reponer lo que los hablantes hacen en sus prácticas comunicativas, y dicen en relación al uso de las lenguas. Por lo tanto, hemos visto que muchos pobladores, en diferentes circunstancias, más allá de que existan estos derechos que los amparen, deciden no utilizar la lengua materna. Podríamos decir que el derecho que los asiste no produce que la situación social en que viven los ampare. Entendemos que la defensa de estos derechos o el uso de determinada lengua, la hacen o no los mismos hablantes según las distintas situaciones comunicativas, atravesados por determinadas relaciones de poder.

Por eso, no interesa aquí caer en una fácil retórica acerca de la "recuperación de las lenguas vernáculas" o "la defensa de los derechos lingüísticos", y en mi caso, de una lengua en la que no tengo competencia. Mejor, digamos al menos lo que hemos aprendido acerca de la posibilidad de establecer quiénes y cuántos hablan guaraní en el paraje.

Retomemos el censo lingüístico elaborado por las alumnas de la escuela. En nuestra provincia no hay datos acerca de la realidad sociolingüística de la población. Para el diseño de cualquier tipo de planificación lingüística, educativa o del tipo que se establece en la ley 5598/04, es necesario contar con información de base para saber a qué realidad nos estaríamos enfrentando. Entonces, después de lo trabajado hasta aquí, vemos que será fundamental entender que estamos frente a una situación de suficiente complejidad como para tomar los recaudos metodológicos necesarios que produzcan una

1 Ver la fundamentación legal que plantea el Dr. Vassel en la Jornada Internacional sobre el idioma guaraní. Los textos de dicha jornadas fueron publicados en la página web de la Legislatura Provincial, pero luego fueron retirados del lugar "accesible" en el que estaban en dicha página.

información que nos acerque a los usos que efectivamente hacen los hablantes.

Este trabajo pretende sumarse al movimiento que se ha generado en la escuela en el contexto del paraje. También colaborar haciendo un aporte para la reflexión de quienes tienen la autoridad y la función pública de tomar decisiones políticas que influyan –y, por qué no, condicionen– las vidas de estos pobladores, en especial de estos niños. Hemos aprendido que no todo lo que vemos en un primer momento es fácil de decodificar. Que los hablantes de guaraní no se definen fácilmente como competentes en esa lengua. Que el proceso subjetivo de recuperación de una lengua no es sencillo, y requiere de un largo proceso y de una decisión firme por parte de un hablante para volver a usar el guaraní. Que el uso de una lengua refiere a una situación social concreta, que en el caso del guaraní, es asociado con la marginación y el atraso. Por lo tanto, no se cambia una práctica de uso de una lengua con una legislación exclusivamente. El proceso de cambio responde a un proceso de cambio social más amplio, a una relación dialéctica entre la situación socio-estructural, las ideas/concepciones que los hablantes tienen de la conveniencia o no del uso de una lengua, y las prácticas concretas que hacen de las mismas.

Para nosotros, a partir de los datos establecidos por las niñas del paraje, un 75% de niños de primer y segundo año de esta escuela serían hablantes de guaraní. Cuando se habla de derechos lingüísticos muchas veces se los asocia a una "minoría lingüística". Crear una minoría, "minorizar", también puede ser una estrategia de dominación a partir de ideologías lingüísticas construidas sobre la base de comparaciones –que minorizan o mayorizan– entre grupos que usan distintas lenguas. ¿Minoría lingüística respecto de qué, si el 75% de los niños de los primeros años de esta escuela hablan guaraní? (aunque, como dijimos, no exclusivamente).

Ideologías lingüísticas

Volvamos sobre los ejes que han guiado nuestra indagación. Hemos intentado reponer ciertas ideologías lingüísticas que –ya sea en forma práctica o funcionando como argumento explicativo– hemos observado a partir de usos y dichos en este paraje rural. En primer lugar,

y quizá sobre lo que hemos hecho una fuerte apuesta en su deconstrucción, es el proceso de invisibilización, no sólo de la lengua, sino de los hablantes de guaraní. En este sentido, retomamos el planteo de Voloshinov (1992) sobre las ideologías objetivistas del lenguaje. Se pone en evidencia "la" lengua, pero desvinculada de los hablantes que efectivamente la utilizan y le dan vida. Se puede, entonces, entablar un debate público, promulgar una ley, sin que se discuta acerca de los hablantes reales y su situación social; hablantes concretos que hacen uso del guaraní y del castellano de distintas maneras y en distintas situaciones.

En este momento podemos decir con seguridad que un porcentaje importante de los niños del paraje hablan guaraní, y que hoy esto se constituyó en un hecho evidente para nosotros. Por supuesto, después de todo el trabajo realizado. Pero incluso en este momento no nos atrevemos a proponer un porcentaje exacto de niños que serían hablantes de guaraní, lo que ya planteamos al hablar sobre el censo lingüístico. Para nuestras censistas el 75% de niños del primer y segundo año del 2004 hablaban guaraní. Y el 60% que habla guaraní lo haría "más o menos" en castellano.

Aquí es necesario poner en cuestión ambos polos de la relación "nosotros"/"los otros", proceso que, habíamos afirmado, se co-contruye. Analizar ese "nosotros" para poder entender desde dónde miramos lo que miramos. Y también atender a cómo estos "otros" se dan a conocer en sus propios términos, y a qué responde esta manera de darse a conocer. El "nosotros" de los hablantes en castellano se convierte en la norma desde la cual se mira, se escucha y se mide. Es necesario ponerlo en evidencia, es necesario prender una luz, para que ahora la sombra del guaraní se vea por lo menos más recortada. Sin duda, el guaraní sigue a la sombra, sin duda la posición es de subordinación frente a la lengua oficial. De ahí la explicitación de las marginaciones y estigmatizaciones que los hablantes sufren, y el desprestigio de la lengua cuando es hablada en lugares y momentos "incorrectos". Ya hemos descrito cómo la palabra "guarango" es utilizada para señalar despectivamente a una persona. Sin embargo, la acepción primera, y todavía usada en el paraje, significa aquél que habla guaraní. Entonces esta palabra nos sirve para reflexionar sobre estos polos de la relación: "guarango", según quién, podría ser grosero o guaranisero. Pero tengamos en cuenta que un hablante puede verse guaranisero y grosero, o ¿grosero por ser guaranisero?

El supuesto de que el guaraní debe usarse en los ámbitos familiares exclusivamente, mientras el castellano debería usarse en los espacios públicos, sobre todo en la escuela, nos trae la idea de que habría lugares en los que se puede y se debe hablar cada lengua. Este supuesto remite a una ideología lingüística que entiende que cada lengua es "buena" para distintas cosas. Si una es buena para ser aprendida y expresar lo que debe aprenderse en la escuela para alcanzar las habilidades mínimas de alguien alfabetizado; la otra serviría para hablar sobre detalles de la vida cotidiana, que a su vez puede interferir con ese aprendizaje. Por lo tanto, esta ideología lingüística configura una serie de reglas de habla que, aunque no se corresponden exactamente con lo observado en el paraje, sí se explicitan con tal fuerza que se naturalizan y su rompimiento pasa incluso desapercibido. Como, por ejemplo, cuando no se dan cuenta de que no están siguiendo estas reglas, y mantienen una conversación en la dirección de la escuela en guaraní. ¿Encontramos aquí un mecanismo posible de resistencia lingüística (Bigot, 1993)?

Entonces, respecto a los diferentes ámbitos de uso de las lenguas, hemos querido demostrar cómo en realidad esta ideología lingüística establece una generalización normativa que oculta los cambios de código que se realizan efectivamente en los ámbitos quizá no propicios. Hemos señalado diferentes situaciones comunicativas que muestran el uso del guaraní en los supuestos ámbitos públicos, como son la escuela y la capilla, donde el guaraní debería estar vedado. Por otra parte, en algunas familias se haría el esfuerzo de no hablar guaraní con los niños, de utilizar efectivamente el castellano en el intercambio con ellos, con el objetivo específico de la socialización de los niños en la lengua oficial. De nuevo la ideología lingüística generaliza mientras que lo observado nos muestra los matices que, de hecho, existen en los usos que los pobladores hacen de las lenguas. Hemos visto diferentes modelos de interacción lingüística seguidos por algunas de las familias de los niños.

Tenemos entonces ideologías objetivistas, en términos de Voloshinov (1992) que suponen que una lengua –en este caso el castellano– es susceptible de ser analizada, estudiada, escrita y leída. Una lengua formalizable que tiene una gramática que debe ser enseñada y aprendida deliberadamente y no sin esfuerzo por parte de los niños. A la vez, se contrapone con las ideologías subjetivistas, que en nuestro caso conciben el guaraní convirtiéndolo en la otra cara de la moneda, definiéndolo en gran parte en oposición al castellano y

viceversa. La lengua "materna" aquella que puede expresar mejor los sentimientos y emociones más íntimas, la que sirve para hablar de la cotidianeidad, del mundo de los afectos. El castellano se configura entonces como la lengua "ajena" en algún sentido, pero esa "ajenidad", marcada por el acento que los hablantes de guaraní "portan", nos viene a mostrar, en las lágrimas de Eugenia que "lo habla mal", un costo –emocional/subjetivo– que se debe pagar para adquirir este bendito "buen" castellano.

A partir de lo observado, escuchado e inferido, podemos reconstruir sintéticamente una cadena de oposiciones que caracterizarían las lenguas, así como se constituirían en "ideas autoevidentes y objetivos que posee un grupo, respecto de los roles del lenguaje en la experiencia social" (Heath 1977, en Woolard y Schieffelin, 1994. M.T.). Funcionarían a su vez reglando los usos del guaraní y el castellano, aunque vimos cómo esas reglas muchas veces no son cumplidas, incluso sin ser notado esto por los propios hablantes. Esta serie de oposiciones que hemos podido reconstruir, abonan las concepciones que subyacen al uso de las lenguas: provincial/nacional, emocional/racional, fácil/difícil, natural/ajeno, atraso/progreso, prohibido/promovido, casa/escuela, rural/urbano, cerca/lejos, guarango/civilizado, privado/público, oral/escrita. Sin embargo, si bien estas oposiciones pueden ser orientadoras para el análisis, como hemos visto a lo largo de este libro, no podemos cerrar la indagación en las mismas ya que estaríamos contribuyendo a sostener las ideologías lingüísticas que las producen más que a ponerlas en cuestión.

Esta reflexión nos lleva a una pregunta que nos interesa dejar abierta sobre los procesos de construcción hegemónica. Entendemos que los mismos siempre conllevan procesos de resistencia o contra-hegemonía. Asimismo, son procesos de larga duración, donde las emergencias –como por ejemplo, comenzar a hablar el guaraní en la escuela– develan las estructuraciones de los usos de las lenguas construidas a lo largo del tiempo. Entonces, si bien hace más de 200 años se construye una prohibición sobre el guaraní –que vemos recae especialmente sobre los niños, inhibiendo un proceso de socialización en esa lengua–, también vemos cómo hoy el guaraní se sigue usando en este paraje, y no sólo a partir de los nuevos usos, sino justamente sobre los que se había construido cierta invisibilización. Habíamos planteado que los procesos de construcción hegemónica se inscriben a partir y a través de la diferencia (Hall, 1991, en Briones y Golluscio,

1994). La diferencia está dada en nuestro caso por el uso de "otra" lengua.

El *discurso de la prohibición* tiene, en un sentido, un funcionamiento restrictivo, en términos discursivos, sobre el uso del guaraní; y también hemos visto su eficacia pragmática actual. Por un lado, el hecho de que muchos padres hablantes de guaraní no se dirijan en esta lengua a sus hijos, y que no quieran que sus hijos la hablen en la escuela o cuando salen del paraje. Por otro, algunos maestros no terminan de "ver" que sus alumnos son hablantes de guaraní. Es la prohibición que produce invisibilizacion, por lo que, en realidad, ni siquiera habría que prohibirle a los niños hablar guaraní, porque en realidad "no hablan guaraní".

Ahora bien, aun con la eficacia de la prohibición, y al mismo tiempo, la transmisión del guaraní se sigue produciendo. Nos preguntamos si este proceso de transmisión podría ser leído como un proceso de inversión contra-hegemónica. Habíamos planteado que se podrían señalar algunos indicadores en el uso y transmisión de las lenguas que estarían marcando un proceso de sustitución del guaraní por parte del castellano, mostrando hacia dónde se resolvería el conflicto lingüístico actual. Pero, como dijimos y vimos, al mismo tiempo observamos niños de 5, 6 y 7 años que actualmente hablan el guaraní. Podríamos decir, que se puede hablar "algo de guaraní" sólo si se adquiere un "buen castellano". En todo caso, guaraniseros pareciera que serán de todas formas.

Por lo tanto, ¿el discurso de la prohibición conllevaría un proceso de construcción contra-hegemónica o de resistencia? Podríamos afirmarlo, en el sentido que este discurso explica y plantea como se efectivizaba *angau* la prohibición de hablar guaraní. Al mismo tiempo que el guaraní era prohibido se producía una transmisión que se realizaba oculta y clandestinamente.

Los hechos que observamos –como dijimos– nos confirman que los niños pequeños son hablantes de guaraní y esto nos indica que la transmisión de la lengua continúa. Entendemos que en cierta forma la pervivencia del guaraní "acorrentinado" nos estaría indicando un camino de resistencia aún no profundamente explorado.

El guaraní "acorrentinado" en la escuela

Al plantear el análisis a partir de las observaciones de clase en el salón de Marta en la escuela, habíamos hablado de los modelos de

educación que suponen el uso de más de una lengua en la escuela, y de las etapas de desarrollo que los mismos habían atravesado. Establecimos, siguiendo las observaciones, que se trata del modelo de "educación bilingüe" al que la experiencia de Marta y sus alumnos se estaría acercando. Desde esta perspectiva, se visualiza el guaraní como "otra" lengua presente en la escuela, hablada por los niños, aunque aún se debate sobre la misma en términos de obstáculo, para aprender el castellano, antes que como posibilidad de desarrollo cognitivo y/o personal dado por el conocimiento de más de una lengua. Sin duda, seguirá siendo un obstáculo, si por un lado, al tratamiento didáctico del aprendizaje y la enseñanza del castellano no se lo concibe como de segunda lengua; y por otro lado, si no se concibe el guaraní como una lengua también susceptible de ser enseñada y estudiada. Lo cual posibilitaría un desarrollo cognitivo en los niños que hoy se ve dificultado por el simple hecho de que en la escuela no se apunta al desarrollo de una de las lenguas que muchos niños manejan, incluso como primera lengua.

El telón de fondo de esta experiencia pedagógica es un contexto provincial en el cual desde el sistema educativo no hay, hasta el momento, ningún programa o proyecto que proponga algún tipo de estrategia didáctica que tenga en cuenta la realidad sociolingüística de niños como éstos[2]. En definitiva, desde las esferas de la gestión gubernamental se refuerza el imaginario de una nación construida sobre la base de representaciones y concepciones monolingües: argentino = castellano.

Es evidente que estos niños no pueden ser catalogados como monolingües en castellano, pero tampoco como bilingües coordinados, y no todos como monolingües en guaraní. Hemos visto que la mayoría, un 60% definido por las alumnas censistas, serían bilingües compuestos "guaraní sí, castellano más o menos". Entonces será necesario y urgente diseñar programas educativos que contemplen esta realidad. Los maestros deberán formarse en la enseñanza del castellano como

2 En abril de este año 2007, el Ministerio de Educación presentó una propuesta llamada "Programa de Educación Intercultural Bilingüe: Español/Guaraní. Avañe´ê / Karaiñe´ê", en la que se enuncian una serie de acciones tendientes a considerar la situación de la educación bilingüe; el objetivo general del programa es "promover la formación de la conciencia ciudadana para la integración". De acuerdo a los datos de que dispongo, hasta el momento de la publicación de este libro, en la escuela rural que se estudia no hubo ningún contacto aún de los responsables de este programa con los maestros.

segunda lengua y empezar a concebir la posibilidad de que también se puede alfabetizar en guaraní (los maestros y el "nosotros" que hemos querido hacer aparecer en este libro). Algunos maestros, como en el caso de Marta, tendrán que decidir "volver" a usar el guaraní aprendido en los intersticios de espacios familiares, educativos y socio-culturales. Maestros, como Marta, dispuestos a experimentar en sus aulas y crear propuestas educativas para sus alumnos "guaraniseros". La experiencia de esta maestra correntina nos puede enseñar mucho aún sobre procesos didácticos e interaccionales posibles de ser producidos en las escuelas correntinas[3].

Por otra parte, señalemos un aspecto clave a tener en cuenta para pensar el caso del guaraní en un futuro diseño de programas educativos. En general, los programas educativos que suponen el castellano como segunda lengua están pensados para poblaciones indígenas, para grupos (auto)marcados como étnicos, como son los proyectos de EIB, Educación Intercultural Bilingüe. Como ya dijimos, no es el caso de los pobladores del paraje que estudiamos. Ellos se definen a sí mismos como correntinos, así como lo hacemos también "nosotros", los no correntinos. Quiero decir que no nos encontramos frente a una lengua hablada por un grupo (auto)marcado como étnico o indígena, sino que es hablada por ciudadanos correntinos. Esto es necesario tenerlo en cuenta, porque presupone una situación socio-cultural y étnica diferente en relación con otros modelos de educación bilingüe en nuestro país y Latinoamérica. Por ejemplo, dentro de las características socio-culturales que hablamos, podemos citar todo lo discutido ya sobre la operación de la prohibición, y cómo los alumnos no querían hablar en un primer momento con la maestra en el salón o en los actos[4]. Por otra parte, sabemos de maestros que no verían loable el trabajo que Marta está realizando en su salón, o aunque lo vieran como positivo, ellos no harían algo semejante. Y, finalmente, recordemos que los padres quieren que sus hijos hablen y aprendan

3 En el año 2006 y 2007 a Marta Rodríguez le ha sido concedida una comisión de servicios para desarrollar tareas en el Departamento de Investigación del Instituto Superior San José. En ese marco participa en un proyecto junto con la maestra y directora de una escuela rural unitaria con niños hablantes de guaraní. Por otra parte, el mismo Departamento publicó "Martín y Ramona" (Yausaz, Fernández Salazar, Gandulfo, et. al., 2006), un libro de lectura destinado a niños de primer grado de escuelas rurales y urbanas de la provincia de Corrientes. El argumento del texto cuenta la vida cotidiana de dos niños correntinos, uno que vive en un barrio de la ciudad de Corrientes, y una niña que vive en Lomas de González. Es el primer material didáctico en Corrientes que incorpora el guaraní.

un "buen castellano" y no todos estaban muy convencidos de que se hablara el guaraní en la escuela. Si esta situación sociolingüística no se tiene en cuenta, es decir, si se hace un diseño educativo sin tener en cuenta lo que niños, maestros y padres quieren, piensan o están dispuestos a hacer, pronosticamos que, aunque se intente llevarlo a la práctica, sus "protagonistas" no podrán ser considerados como tales.

Retomemos la perspectiva de Marta respecto de la caracterización de los hablantes de guaraní:

> (...) ayer me vinieron a hacer una entrevista y comparábamos con el tema de los tobas...y veíamos la diferencia...(...) Yo le decía, que es diferente, porque nosotros no tenemos como una reducción...yo no sé cómo viven los tobas, pero me parece que es un pueblo delimitado, una cultura bien delimitada, ¿no es cierto? En cambio, nuestro guaraní está inserto en nuestra sociedad, y no es que tenemos culturas diferentes, nada más que lenguas diferentes... (Entrevista 12 de octubre 2004).

Aquí radica parte de la complejidad del asunto, además de las ideologías lingüísticas y étnico-sociológicas en juego. La diferencia no se inscribe como diferencia étnica, sino como una diferencia lingüística, "solamente" que no se marcaría como cultural. No es cultural, en el sentido que aparece en este testimonio, porque no es un grupo diferenciado. Todos son correntinos. La lengua estaría más ligada a una posición socio-económica y regional –pobladores rurales pobres–, que se traduciría, *ergo*, en un atraso cultural. Paradoja por cierto, pero no ingenua, cuando por un lado el guaraní se ensalza como matriz cultural, raíz de la correntinidad por la elite correntina, pero a la vez los hablantes concretos que son "del campo", "atrasados", "pobres" necesitan el *buen castellano* para progresar.

Quedarán aquí abiertas algunas preguntas. Preguntas acerca de los procesos de construcción identitarios y el lugar de la lengua guaraní en ellos. ¿Por qué los correntinos, hablantes de guaraní, no se (auto)marcan como mestizos o indígenas o grupo étnico? Al fin y al cabo esta lengua originariamente era hablada por los guaraníes

4 También nos ha relatado la maestra cómo al trabajar sobre el eje de la conciencia fonológica y en el intento de que pudieran representar gráficamente los sonidos (fonemas) del guaraní, había intentado que escriban algunas letras (grafemas) sin poder conseguirlo. Los niños se negaban a escribir en guaraní. Cosa que no sucedió en el proyecto encarado por Marta y la directora de la escuela unitaria en el 2006.

que habitaban el nordeste de nuestro país y, por supuesto, la provincia de Corrientes. La desmaración étnica, sin embargo, conlleva una marcación racializada dada por la estigmatización que supone hablar la lengua en determinados ámbitos de uso. Queda pendiente. Entonces. un estudio sobre el proceso histórico y la construcción de la (des)memoria acerca de este camino: del guaraní indígena al guaraní "acorrentinado", prohibición mediante.

***

Un día de clase en segundo año en el 2004, había un mapa de Argentina en el pizarrón y se da esta situación:

> Marta: ¿Cuál es nuestro país?
> Alumnos: ¡¡Corrientes!!
> Marta: El grande...
> Alumnos: ¡¡Argentina!! (Situación de clase, 12 de agosto 2004).

Para estos niños y para esta maestra hay dos países que pueden coexistir, el "grande" y el "chico". Dos países, dos lenguas, ¿la misma cultura, la misma sociedad? "Ellos" ya sabrán que, por ahora, hay sólo un país; pero cuánto mejor sería para todos, que "nosotros" nos diéramos cuenta de que en él, no se habla una sola lengua.

Epílogo

A modo de epílogo concluyo este libro con unos últimos comentarios. Sólo para marcar una vez más que este proceso, como no podría ser de otro modo, está en movimiento. Hemos observado ya una serie de nuevas cuestiones durante el 2005, al mismo tiempo que intentábamos "fijar" en el texto diferentes situaciones etnográficas, aunque esto en sí mismo pueda ser una ilusión. La ilusión de suponer que hemos podido capturar lo que escribimos y no reparar en que, al mismo tiempo que se escribe, el objeto de nuestra escritura está en movimiento.

Este año "comenzó" el tema de la escritura del guaraní en la escuela. En los salones de primer y segundo año se colgó un abecedario mural en guaraní. Se escribieron también algunas carteleras en esta lengua. Al conversar con los maestros acerca de por qué usaban determinada norma para la escritura, se iniciaban reflexiones en torno a esta cuestión y, en una de esas conversaciones, uno de los maestros se refirió a cartas que los alumnos escribirían utilizando el guaraní. ¿No era que el guaraní es una lengua oral en Corrientes, y que prácticamente, salvo algunos intelectuales, no se escribe?

En el aula de Marta sigue la experimentación didáctica que sus alumnos parecen disfrutar cada día más, y también los investigadores que ávidamente intentan un registro de "las clases de Marta". Los niños se dirigen muchas más veces a mí en guaraní o lo hablan entre ellos sin que mi presencia los incomode, también acceden a traducir cuando lo solicito, cosa que era imposible lograr. La maestra de primero confiesa que ella ha comenzado a usar el guaraní con unos alumnos en "otra" escuela.

En una reunión de padres, realizada en el marco del proyecto de alfabetización, en un momento percibíamos que no todo lo conversado se estaba comprendiendo por todos. Solicitamos entonces a uno de los participantes que tradujera. La traducción provocó que comenzaran a hablar en guaraní, y fueran cambiando de código, a su vez, para que las entrevistadoras pudiéramos también entender. Lo que fue asombroso es que el clima de la reunión repentinamente fue otro. Las risas y el tono de humor de las intervenciones nos indicaba que no sólo se sentían más cómodos y que se "hallaban", sino que las personas "calladas", "tímidas", "serias", sin duda habían desaparecido.

Fue en esta reunión donde escuchamos por primera vez una defensa explícita del uso del guaraní, por parte de un poblador. Vale terminar con sus palabras:

> Poblador 1: Lo que pasa que es una mala palabra hablar en guaraní, ellos así se siente.
>
> Investigadora: Hay que cambiar eso, una lengua no es motivo de vergüenza.
>
> Poblador 1: Eso es lo que yo digo, el que se ríe del que habla guaraní es ignorante, es más ignorante, porque es un idioma, es un idioma más, ¿por qué se tiene que reír? Encima que es el originario de acá de la provincia de Corrientes.
>
> Poblador 2: Yo soy duro para hablar... y por ejemplo, si yo estoy hablando con la doctora, así, y por ejemplo, una tipa, así una señora que sepa bien castellano no se va a reír... ninguno que no sabe bien castellano ése se va a reír, y uno que sabe bien castellano no se va a reír. Ni nunca se va a reír. (Reunión de Padres, 12 de mayo 2005)

Que este trabajo contribuya a mostrar que es posible reírnos juntos al hablar guaraní y ojalá hagamos honor a la investigación social no siendo aquellos "doctores" que pretendiendo hablar bien castellano no ven/escuchan las risas y también los sufrimientos de los hablantes del guaraní en Corrientes.

Julio 2005.

Bibliografía

Abadía de Quant, Inés. 1996. "Guaraní y español. Dos lenguas en contacto en el nordeste argentino". En: *Signo y Seña*, 6: 201-233. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Achilli, Elena. 1985. "El enfoque antropológico en la investigación social". En: *Dialogando*. Santiago de Chile.

Anderson, Benedict. 2000. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Armatto de Welti, Zulma. 1995. "Análisis contrastivo de los morfemas pararradicales marcas postfijos del guaraní paraguayo (yopará) y correntino (goyano) actuales". En: *Actas II Jornadas de Lingüística Aborigen*: 285-293. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

Arnoux, Elvira. 2000. *Las integraciones regionales en la formulación de políticas lingüísticas para las comunidades aborígenes*. Disponible hasta el 2005 en el link: *http://136.142.158.105/Lasa2001/Narvaja-DeArnouxElvira.pdf*.

Ayala, José V. 1996. *Gramática Guaraní*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Balibar, Ettiene. 1991. "The Nation Form: History and Ideology". En: E. Balibar y I. Wallerstein (orgs.). *Race, Nation, Class, Ambiguous Identities*. New York, Verso. pp. 86-106

Barth, Fredrik. 1969. "Introducción". En: F. Barth (comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 9-49.

Bernstein, Basil. [1971] 1990. *Clase, código y control*. Madrid, Akal.

Bertely Busquets, María. 2000. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Editorial Paidós.

Bigot, Margot. 1993. "Resistencia étnica, estrategias lingüísticas". En: *Actas I Jornadas de Lengua Aborigen*: 27-33. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

Blázquez, Gustavo. 1997. "El sol del 25 viene asomando. Rituales escolares y construcción de la nación. Un análisis de caso: Córdoba 1995". En: *Ciencias Sociales*: 1 (1997), 11-19. Publicación del área de ciencias sociales del CIFFyH-Universidad Nacional de Córdoba.

Blommaert, Jan y Verschueren, Jef. 1998. "The Role of Language in European Nationalist Ideologies". En: B. Schieffelin; K. Woolard; P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory.* New York, Oxford University Press, pp.189-210.

Borzone, Ana María. 1998. *Leer y escribir a los 5.* Buenos Aires, Aique.

—; Rosemberg, Celia; Diuk, Beatriz; Yausaz, Fabián. 1998. *Las aventuras de Tomás.* Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/CONOCET/Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria, Tres Colmenas.

—; Rosemberg, Celia; Flores, Eulalia. 1998. *Las aventuras de Ernestina: para leer, escribir, pensar y jugar.* Buenos Aires, Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

—. 2000. *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Buenos Aires, Aiqué.

— y Rosemberg, Celia (comp.). 2000. *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kolla del nordeste argentino.* Buenos Aires, Aique.

Bourdieu, Pierre. 1985. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Madrid, Akal.

— y Passeron, Claude. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona, Laia.

— y Wacquant, Loic. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva.* México, Grijalbo.

Brabo, Francisco Javier. 1872. *Colección de documentos relativos a la expulsión de los jesuitas de la República Argentina y del Paraguay en el Reinado de Carlos III.* Madrid, Estudio Tipográfico José María Pérez.

Briones, Claudia. 1998. *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia.* Buenos Aires, Ediciones del Sol.

—. 2002. "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra. Poéticas y políticas de (auto)marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: N. Füller (comp.) *Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Estudios Peruanos, pp. 381-415.

— y Golluscio, Lucía. 1994. "Discurso y metadiscurso como procesos de producción cultural". En: *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*: 499-517. Buenos Aires, Departamento de Impresiones del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

Casco, Gabino. (En prensa). *Ava Ñe´ê. Ensayo de gramática estructural sobre Taragüi ha Paraguái ñe´ê*. Corrientes, Ediciones Moglia.

Censabella, Marisa. 1993. Sincronía dinámica y análisis de los fenómenos de cambio lingüístico. En: *Actas I Jornadas de Lengua Aborigen*: 59-64. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

—. 1999. *Las lenguas indígenas de la argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires, Eudeba.

Cerno, Leonardo. 2004. "Guaraní y castellano en una comunidad rural de la provincia de Corrientes. Una aproximación etnográfica". En: *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Resistencia, Chaco, Instituto de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Disponible a febrero 2007 en http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2004/2-Humanidades/H-016.pdf

—. (En prensa). "Análisis de alternancia de código y estructuras retóricas en sermones eclesiásticos dados en zona de contacto lingüístico guaraní-castellano en la provincia de Corrientes" En: IV Congreso de Lenguas del MERCOSUR. Agosto 2005, Resistencia, Chaco. Universidad Nacional del Nordeste.

Cook-Gumperz, Jenny. 1988. *La construcción social de la alfabetización*. Madrid, Paidós.

Dacunda Díaz, Máximo R. 1985. *Lengua Guaraní*. Buenos Aires, Ediciones Noé.

Da Matta, Roberto. 1997. *A casa & a Rua. Espaco, cidadanía, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara.

Díaz-Courder, Ernesto. 1998. "Diversidad vultural y Educación en Iberoamérica". En: *Revista Iberoamericana de Educación*,17:11-30. Monográfico Educación, Lenguas, Culturas. Madrid, OEI.

Fernández, Lidia M. 1994. *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

—. 1996. "Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa". En: I. Butelman (comp.). *Pensando en las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós.

—. 1998. *El análisis de lo institucional en la escuela.Notas teóricas*. Buenos Aires, Paidós.

Fishman, Joshua. 1979. *Sociología del lenguaje*. Madrid, Ediciones Cátedra.

Gerzenstein, Ana; Acuña, Leonor; Fernández Garay, Ana; Golluscio, Lucía; Messineo, Cristina. 1998. *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento Fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires, Equipo consultor del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

Goffman, Erving. 1998. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

Gandulfo, Carolina y Rodriguez, Marta. 2004. "La entrevista como un espacio de reflexión compartido: el relato de una experiencia con una maestra rural". En: *Educando. Para la Cohesión Social*, Año 2, N° XVII: 12-16. Villa María, Córdoba. Presentado en *III Jornadas de Investigación en Educación*, UNC, noviembre, Córdoba. Noviembre 2003.

Golluscio, Lucía (comp.). 2002. *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires, Eudeba.

González Sandoval, Gabriela. 2001. "Transferencias del guaraní en el español coloquial de la ciudad de Goya, Corrientes". En: *Propuestas. Lengua y Literatura*, 6: 73-80. Rosario, CELA, Universidad Nacional de Rosario.

Guber, Rosana. 1991. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Legasa.

—. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.

Hamel, Rainer Enrique. 1988. "La política del lenguaje y le conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística". En: E. Orlandi Pulcinelli (org.). *Política Lingüística na America Latina*. Campinas, Pontes, pp. 41-73.

Heath, Shirley B. 1983. *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.

Herder, Johann Gottfied. [1784-1791]. 2000. "Genio Nacional y Medio Ambiente". En: A. Fernández Bravo (comp.). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires, Manantial, pp. 27-52.

Hobsbawn, Eric. 1997. "Introdução: a invenção das tradições". En: E. Hobsbawn e E. Ranger (eds.). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, pp. 9-23.

Hymes, Dell. [1967] 2002. "Modelos de interacción entre lenguaje y vida social". En: L. Golluscio (comp.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires, Eudeba.

I Mimó, Ramón O. 1997. "Declaración Universal de Derechos Lingüísticos". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13: 281-289. Monográfico Educación Intercultural Bilingüe. Madrid, OEI.

Kulik, Don. 1998. "Anger, Gender, Language Shift, and the Politics of Revelation in Papua New Guinean Village". En: B. Schieffelin; K. Woolard; P. Kroskrity (eds.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York, Oxford University Press, pp. 87-102.

Kuz, Carlos. 2001. *Domingo Bravo y la Invención de la cultura Quichua en Santiago del Estero*. Tesis de maestría, Departamento de Antropología, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidad de Rio de Janeiro. Mimeo.

Mertz, Elizabeth. 1998. "Linguistic Ideology and Praxis in U.S. Law School Classrooms". En: B. Schieffelin; K. Woolard; P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York, Oxford University Press, pp. 149-162.

Ministerio de Educación. 1997. *Diseño Curricular. Primer Ciclo EGB*. Corrientes, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Corrientes.

Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. 2001a. *El guaraní mirado por sus hablantes. Investigación relativa a las percepciones sobre el guaraní.* Asunción, Paraguay, Reforma Educativa. Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe. .

—. 2001b. *Modalidad guaranihablante: la trayectoria de una innovación educativa.* Asunción, Paraguay, Reforma Educativa. Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe.

—. 2001c. *Consultas a sectores sociales y profesionales acerca de sus necesidades y expectativas hacia el guaraní.* Asunción, Paraguay, Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe.

—. (sf). *La educación bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya.* Asunción Paraguay, Viceministerio de Educación. Dirección General de Desarrollo Educativo.

Muniagurria, Saturnino. 1947. *El guaraní. Elementos de gramática guaraní y vocabulario de las voces más importantes de este idioma.* Buenos Aires, Hachette.

Ocampo, Beatriz. 2004. *La Nación Interior. Canal Feijoo, Di Lullo y los Hermanos Wagner. El discurso culturalista de estos intelectuales en la provincia de Santiago del Estero.* Buenos Aires, Antropofagia.

Ogbu, John U. 1993. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En: Velasco Maillo; García Castaño; Díaz de Rada (comps.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid, Trotta, pp.145-174.

Rockwell, Elsie. 2001. "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina". En: *Cuadernos de Antropología Social*, 13: 53-64. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.

Roussillon, René. 1989. "Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el instersticio." En: R. Kaës; J. Bleger; E. Enriquez, E. y otros. *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos.* Buenos Aires, Paidós.

Schieffelin, Bambi B. y Charlier Doucet, Rachelle. 1998. "The "Real" Haitian Creole. Ideology, Metalinguistics, and Ortographic Choice". En: B. Schieffelin; K. Woolard; P. Kroskrity (eds.). *Language Ideologies. Practice and Theory.* New York, Oxford University Press, pp. 285-316.

— y Ochs, Elinor. 1986. "Language Socialization". En: *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-191.

—; Woolard, Kathryn A.; Kroskrity, Paul V. 1998. *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York, Oxford University Press.

Schön, Donald A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Ediciones Paidós.

Scott, James C. 1990. *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*. New Haven and London, Yale University Press.

Spitulnik, Debra. 1998. "Mediating Unity and Diversity: The Production of Language Ideologies in Zambian Broadcasting". En: B. Schieffelin; K. Woolard; P. Kroskrity (eds.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York, Oxford University Press, pp. 163-188.

Stroppa, María Cecilia. 1993. "Propuesta de revitalización de la lengua guaraní". En: *Actas I Jornadas de Lingüística Aborigen*: 249-254. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

—. 2002. "Un debate demorado e ineludible en Argentina: las lenguas de la alfabetización". En: *Revista de la Escuela de Antropología*, VII: 99-108. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

Unamuno, Virginia. 1993. "Conflicto lingüístico y fracaso escolar. El guaraní y el español en un barrio marginal del Gran Buenos Aires". En: *Actas I Jornadas de Lengua Aborigen*: 261-269. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

—. 1995a. "Hacia una descripción del proceso de sustitución de la lengua guaraní en un barrio marginal del Gran Buenos Aires. Algunas consideraciones". En: *Actas II Jornadas de Lengua Aborigen*: 469-477. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

—. 1995b. "Diversidad lingüística y rendimiento escolar". En: *TEXTOS de Didáctica de le Lengua y la Literatura*, 6: 19-28, octubre 1995. Barcelona, Graó.

Urciuoli, Bonnie. 1995. "Language and Borders". En: *Annual Review of Anthropology*, 24: 525-546.

Vitón, María Jesús. 1997. "Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca.

Planteamiento de una pedagogía diferencial". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, *Monográfico: Educación Intercultural Bilingüe*, 13: 157-195. Monográfico Educación Intercultural Bilingüe. Madrid, OEI.

Voloshinov, Valentin N. [1929] 1992. *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.

Wade, Peter. 1997. *Race and Ethnicity in Latin American*. London, Pluto Press.

Wilde, Guillermo. 1999. "¿Segregación o asimilación? La política indiana en América Meridional a fines del período colonial". En: *Revista de Indias*, LIX (217): 619-644.

Williams, Raymond. 1977. *Marxism and Literature*. New York, Oxford University Press.

Willis, Paul. 1993. "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción". En: Velasco Maillo; García Castaño; Díaz de Rada (comps.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta, pp.431-461.

Woolard, Kathryn A. 1998. "Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry". En: B. Schieffelin; K. Woolard; P. Kroskrity (eds.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York, Oxford University Press, pp. 3-47.

Woolard, Kathryn y Schieffelin Bambi. 1994. "Language Ideology". En: *Annual Review of Anthropology*, 23:55-82.

Yausaz, Fabián et al. 2001. *Informe final 2001. Diagnóstico comparativo sobre rendimiento escolar de niños de diferente procedencia social*. Corrientes, Departamento de Investigación, Instituto Superior San José (I 27). Mimeo.

—. 2002. *Informe final 2002. Implementación de una propuesta de alfabetización inicial en escuelas públicas de Corrientes*. Corrientes, Departamento de Investigación, Instituto Superior San José (I 27). Mimeo.

—; Cerno, Leonardo; Gandulfo, Carolina; Rodriguez, Marta. 2005. "El guaraní en la escuela. Análisis de una escuela rural de la provincia de Corrientes". En: *III Congreso de Lenguas del Mercosur*:

51-59. Agosto 2003. Resistencia, Chaco, Universidad Nacional del Nordeste.

—; Fernández Salazar, Beatriz; Gandulfo, Carolina; Velozo, Marta; Hernández, Luis. 2006. *Martín y Ramona*. Corrientes, Instituto Superior San José.

Zuccolillo, Gabriela. 2002. "Lengua y nación: el rol de las elites morales en la oficialización del guaraní (Paraguay 1992)". En: *Suplemento Antropológico*, Vol. XXXVII, 2: 9-308, diciembre 2002. Asunción, Paraguay.

Se terminó de imprimir en Udaondo 2646, en junio de 2007.