

ANTROPOLOGÍAS HECHAS EN LA ARGENTINA

ROSANA GUBER Y LÍA FERRERO

(EDITORAS)

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANTROPOLOGÍA

Rosana Guber y Lía Ferrero

Antropologías bechas en la Argentina. Volumen I / Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras);
1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología, 2020
682p.; tablas.; gráficos; mapas.

ISBN:

978-9915-9333-0-6 OBRA COMPLETA

978-9915-9333-4-4 Volumen I

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

© Asociación Latinoamericana de Antropología, 2020

© Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras), 2020

1era Edición, 2020

Asociación Latinoamericana de Antropología

Diseño de la Serie: Editorial Universidad del Cauca

Fotografía de portada: Leopoldo J. Bartolomé. Misiones, S.f. / S.a.

Diagramación: José Gregorio Vásquez C.

Diseño de carátula: José Gregorio Vásquez C.

Editor general de la Colección: Eduardo Restrepo

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición 2020

Contenido

Agradecimientos	11
Introducción	15
ROSANA GUBER Y LÍA FERRERO	
1. El territorio habitado. Origen, arrinconamiento y periferia	
Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	45
La eternidad de lo provisorio. El sistema geográfico de Enrique Delachaux y el orden de las colecciones antropológicas en la Argentina	47
IRINA PODGORNÝ	
Tucumán y su antropología de provincia con proyección nacional	77
SERGIO CARRIZO	
Religión, política y prehistoria: una nueva apreciación del persistente legado de Oswald Menghin	95
PHILIP L. KOHL Y JOSÉ A. PÉREZ GOLLÁN	
Raza, raciología y racismo en la obra de Marcelo Bórmida	127
ROLANDO SILLA	
Antropólogos y antropología entre las Universidades Nacionales de La Plata, Litoral y Córdoba. Circulación de personas, saberes y prácticas antropológicas en torno del liderazgo académico de Alberto Rex González (1949-1976)	151
MIRTA BONNIN Y GERMÁN SOPRANO	

Análisis histórico y estado actual de la antropología biológica en la Argentina	183
---	-----

RAÚL CARNESE, JOSÉ COCILOVO Y ALICIA GOICOECHEA

2. Articulaciones locales de la expansión. Procesos de clasificación, colonización y nacionalización

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	219
--	-----

Los diaguitas y el Tawantinsuyu. Una hipótesis de conflicto	221
---	-----

ANA MARÍA LORANDI

Invención, circulación y manipulación de clasificaciones en los orígenes de una antropología misionera	241
--	-----

GUILLERMO WILDE

Perspectivas antropológicas para el análisis histórico de las fronteras	275
---	-----

LIDIA R. NACUZZI Y CARINA P. LUCAIOLI

Los llanos riojanos en el siglo XVIII. Problemas, actores y métodos en una investigación interdisciplinaria	305
---	-----

ROXANA BOIXADOS Y JUDITH FARBERMAN

Arqueólogos y brujos: la disputa por la imaginación histórica en la etnogénesis Huarpe	327
--	-----

DIEGO ESCOLAR

3. Nuestra primera antropología social

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	359
--	-----

La producción del conocimiento antropológico-social en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional del Litoral, entre 1956-1966. Vínculos y relaciones nacionales	361
--	-----

EDGARDO GARBULSKY

Poblamiento y actividad humana en el extremo norte del Chaco Santiagueño	379
--	-----

SANTIAGO BILBAO

De Empedrado a Isla Maciel. Dos polos del camino migratorio HUGO RATIER	441
¿Patronazgo o cooperativismo? Obstáculos a la modificación del sistema de interacción social en una comunidad del noroeste argentino ESTHER HERMITTE Y CARLOS HERRÁN	463
Procesos de transición en comunidades de obreros rurales y articulación social HEBE M.C. VESSURI	487
Ideología y organización de las Ligas Agrarias del norte de Santa Fe, 1971-1976 EDUARDO ARCHETTI	525
La familia matrifocal en los sectores marginados. Desarrollo y estrategias adaptativas LEOPOLDO BARTOLOMÉ	547
 4. Las lenguas de un país monolingüe	
Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	575
Los pueblos indígenas del Gran Chaco JOSÉ BRAUNSTEIN	577
Convergencia lingüístico-cultural en el análisis de los toba 'qom' hablantes asentados en el barrio Los Pumitas, Rosario, Argentina MARGOT BIGOT Y HÉCTOR VÁZQUEZ	589
El 'hablar bien' mapuche en zona de contacto: valor, función poética e interacción social LUCÍA GOLLUSCIO Y ANA RAMOS	605
"Guaraní sí, castellano más o menos". Etnografía en colaboración con niños/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina CAROLINA GANDULFO	631
Clase, masculinidad y lenguas en el trabajo migrante santiagueño HÉCTOR ANDREANI	657

“Guaraní sí, castellano más o menos”: etnografía en colaboración con niños/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina¹

CAROLINA GANDULFO²

Introducción

En este artículo presentamos parte de una etnografía sobre usos y significaciones del guaraní y castellano en un paraje rural de la provincia de Corrientes en Argentina. Describiremos en particular el proceso de construcción de un censo sociolingüístico realizado por tres niñas de sexto año de la escuela primaria de dicho paraje. Asimismo, reflexionaremos sobre la inclusión de las niñas como colaboradoras en la investigación y cómo a partir de su participación, no planificada previamente, hemos podido acercarnos a algunas de las significaciones que producen en dicho contexto los usos de las lenguas guaraní y castellana.

1 Publicación original: Gandulfo, Carolina 2012. “Guaraní sí, castellano más o menos”. Etnografía en colaboración con niños/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. *Spanish in Context*. 9 (2): 315-338. Agradecemos a *Spanish in Context* su autorización a republicar este artículo.

Este artículo muestra un proceso de reflexión e investigación iniciado en 2005 y publicado bajo el título *Entiendo pero no hablo* (2007), la respuesta habitual de los guaraní-hablantes correntinos cuando se les pregunta si lo hablan. Por entonces, el “guaraní” y sus hablantes de la provincia nordestina de Corrientes eran cuestiones novedosas y poco problematizadas. Gracias a complejos procesos sociales y a las investigaciones desde la antropología social y la sociolingüística, este fenómeno fue tomando mayor visibilidad, especialmente en los contextos institucionales de la educación formal. También en situaciones emergentes y con nuevos usos e identificaciones lingüísticas que incluyen al guaraní. En este texto Carolina Gandulfo muestra la relevancia de una propuesta interpretativa que aprovecha la colaboración de niñas de escuela para interrogar la prohibición del guaraní, mostrar la difícil supervivencia de esta lengua ancestral y el potencial de la educación bilingüe en relación a identificaciones lingüísticas y étnicas (de indígenas emergentes) en la región del Nordeste. Complementar con secciones 5 (S. Hirsch), 6 (L. Tamagno y M. Maffia), 8 (A. Gorosito Kramer) y 12 (A. Padawer).

2 Instituto Superior San José / Universidad Nacional del Nordeste.

La población del paraje rural donde se desarrolló la investigación es bilingüe, hablante de guaraní y castellano. Sin embargo, debido a una situación sociolingüística compleja por la cual los pobladores –adultos, jóvenes y niño/as– en general no se reconocen como hablantes de guaraní, el bilingüismo necesitaba ser advertido y descrito a partir de una investigación que fuera más allá de lo explícito.

El paraje rural de Lomas de González, Departamento de San Luis del Palmar, está situado a 50 kilómetros al este de la ciudad capital de la provincia, a uno mil kilómetros de Buenos Aires. Corrientes es una de las provincias del litoral argentino que limita al norte con Paraguay y al este con Brasil. Si bien Argentina reconoce el castellano como lengua nacional, en el país se hablan doce lenguas indígenas (Censabella 1999), siendo algunas de ellas recientemente oficializadas.³ En el caso de Corrientes, en el año 2005, se sancionó la ley provincial 5598 que estableció al guaraní como idioma “oficial alternativo”, sin embargo hasta el momento esta ley no se ha reglamentado.

La etnografía en la cual se enmarca este censo sociolingüístico supuso un trabajo de campo que se realizó entre los años 2002 y 2005.⁴ En dicho estudio se analizaron las significaciones que para los diferentes actores del paraje rural –alumnos, padres, maestros– tiene el uso del castellano y/o del guaraní en las distintas situaciones comunicativas tanto en el contexto escolar como en otros ámbitos del paraje.

El hallazgo central de la investigación ha sido la formulación del *discurso de la prohibición del guaraní* –en su dimensión tanto discursiva como pragmática–, que opera como una ideología lingüística organizadora de los usos y significaciones en este contexto (Woolard 1998, Woolard y Schieffelin 1994). Dicha prohibición es la expresión de un conflicto lingüístico producido entre los hablantes de las lenguas en juego, en detrimento del uso del guaraní (Aracil 1965, Ninyoles 1969, Hamel 1988). La etnografía describe el lento proceso a partir del cual la investigadora junto con los sujetos de la investigación va descubriendo los usos del guaraní, produciéndose a la vez una visibilización y audibilización del guaraní en los espacios estudiados. En particular realiza un proceso de reflexividad compartido con una maestra, respecto de los usos de las lenguas en el contexto escolar así como en su trayectoria biográfica y profesional acerca de los procesos de adquisición y usos del guaraní (Gandulfo 2007b).

3 En el año 2010 se oficializaron las lenguas qom, moqoit y wichi en la vecina provincia del Chaco (Ley N° 6604).

4 Formó parte de la investigación que fuera presentada como tesis de maestría en antropología social a fines del 2005 y publicada en el año 2007: “Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones”. Se retoman en el presente artículo parte de la Introducción y del capítulo II del libro referido (Gandulfo 2007a).

Cabe mencionar la casi inexistente producción académica en torno a los usos del guaraní y del castellano en la provincia de Corrientes. También, la falta de etnografías en contextos escolares que centren su atención en los usos de las lenguas y en las significaciones que adquieren dichas prácticas de habla, e incluso la carencia de trabajos que incluyan la colaboración de los niño/as en los procesos investigativos. Asimismo no hay datos certeros sobre la cantidad de hablantes de guaraní en Corrientes ni en Argentina. Una de las razones es que los hablantes del guaraní –llamado correntino– no se identifican como indígenas. Por lo tanto, en la última encuesta nacional de pueblos indígenas realizada en 2004 (INDEC 2004–2005) no se muestra la cantidad de hablantes de guaraní que efectivamente habitan Corrientes o la región nordeste de la Argentina, pues la encuesta se realizaba partiendo del autorreconocimiento de las personas encuestadas como indígena o de descendencia indígena. De esta manera, al no reconocerse como tales, esta pregunta de la encuesta no se aplicó en los hogares correntinos.

En este artículo retomamos material de la etnografía antes citada centrándonos en la producción de un censo sociolingüístico elaborado en el 2004 por tres niñas de sexto año a los compañeros de primer y segundo año de la escuela primaria. En primer término, presentamos sucintamente algunas herramientas conceptuales que nos permitieron analizar el material; luego describiremos lo que hemos llamado el *discurso de la prohibición del guaraní*, tanto en su formulación discursiva como en los modos de operar actualmente. A continuación, presentamos el censo elaborado por las niñas para mostrar cómo ha sido central este tipo de abordaje metodológico para comprender la situación de los usos de las lenguas y las significaciones que estos usos expresan, producen y reproducen. Luego, mostramos cómo el intercambio con las niñas a partir de realizar una tarea de investigación en conjunto permitió acercarnos a la manera en que ellas vivencian y significan el *discurso de la prohibición del guaraní*. Finalmente postularemos la relevancia de la incorporación de niño/as como colaboradores en la investigación etnográfica en general y en particular en la investigación sobre usos de lenguas en contextos como el que aquí se analiza.

Herramientas conceptuales y metodológicas de la etnografía

En la etnografía tomamos dos conceptos centrales, el de ‘conflicto lingüístico’ (Aracil 1965, Ninyoles 1969, Hamel 1988) y el de “ideologías lingüísticas” (Woolard 1998, Woolard y Schieffelin 1994, Voloshinov 1992 [1929]). Hemos considerado una tipología clásica de bilingüismo (Weinrich 1953, en Milroy y Muysken, 1995) y hemos necesitado incorporar una concepción de bilingüismo más funcional (Lüdi y Py 2009). En términos metodológicos, consideramos las investigaciones que atañen a las niñas como colaboradoras en el proceso de producción de conocimiento (Milstein 2009, Podestá Siri 2008), así como el concepto procedimental de

reflexividad (Bourdieu y Wacquant 1995, Guber 2001). A continuación describimos brevemente los conceptos señalados.

La noción de conflicto lingüístico está relacionada con otras tales como contacto lingüístico, bilingüismo y diglosia. Sin embargo, el conflicto lingüístico supone que en situaciones en las cuales coexisten dos o más lenguas se establecen relaciones de poder entre los hablantes, los grupos o las comunidades, lo que puede desembocar en cambios en la situación sociolingüística. Es decir, a diferencia de la noción de diglosia (acuñada por Ferguson (1959) para describir relaciones estables entre variedades de una misma lengua) que supone una distribución funcional equilibrada de dominios entre dos lenguas, la noción de conflicto lingüístico acentúa la predominancia del uso de una lengua sobre otra, y expresa a su vez subordinación o mayor prestigio social, según los ámbitos de prestigio y dominancia en que se usa. Según Aracil (1965) y especialmente Ninyoles (1975), en situaciones de conflicto lingüístico el desequilibrio de poder, reflejado en la distribución desequilibrada y jerarquizada de ámbitos de uso entre las lenguas involucradas, puede resultar en la substitución de la lengua subordinada.

Como plantea Hamel, el concepto de conflicto lingüístico, permite “enfatar el carácter de lucha y contradicción del cual forma parte la relación lingüística” (Hamel 1988). Esto es relevante en el caso que aquí se estudia porque permite comprender el discurso de la prohibición como expresión/producción de un conflicto lingüístico, llegando a ser el silencio o el olvido del guaraní la máxima expresión de dicho conflicto.

Por lo tanto, en situaciones de conflicto lingüístico, podemos observar una relación asimétrica que construye determinadas significaciones acerca del uso o no de cada una de las lenguas; y a la vez dichas significaciones sostienen y reproducen el conflicto. Introducimos el concepto de ideologías lingüísticas, ya que a partir de las mismas este conflicto puede ser comprendido; es decir, a partir de la noción de ideología puede entenderse el significado que estas interacciones adquieren para los hablantes de una u otra lengua.

Las ideologías lingüísticas pueden pensarse como “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: 57). Como tales, mediatizarían la relación entre las formas de habla y la estructura social, en este caso, los usos de una determinada lengua en una situación específica o adecuada, y las ideas y percepciones acerca de por qué debieran realizarse estos usos y no otros.

Siguiendo a Voloshinov ([1929] 1992), el uso de una lengua cobra siempre algún tipo de significación, y puede traducirse pragmáticamente, por ejemplo, cuando

se dice que el guaraní se usa en el ámbito familiar y no en los espacios públicos. Las ideologías centrales que plantea el autor son las subjetivistas y objetivistas. Las primeras se centran en la idea de que el lenguaje es una actividad individual de creación permanente, regulado por leyes individuales y psicológicas. Las segundas en cambio entienden que la lengua es un sistema estable normado por leyes lingüísticas independientes del uso individual de los sujetos. Los sentidos de lengua “materna” y lengua “ajena” se configuran a partir de esta categorización, siendo la lengua materna más susceptible de suponerse individual y propia, suscitando sentimientos y emociones; mientras que la lengua “ajena” en tanto “dominante” pudo en la historia de la lingüística objetivarse, analizarse, construirse como un sistema estable.

En el marco de esta investigación, y debido a que la categoría “bilingüe” no es una categoría nativa –los pobladores del paraje rural estudiado no se identifican como personas bilingües–, fue importante explorar diferentes aproximaciones al bilingüismo para intentar describir la situación sociolingüística observada. Por lo tanto, pareció interesante observar las prácticas verbales de los actores, así como la percepción que ellos tienen de las mismas, a partir de la tipología clásica de Weinrich (1953 en Milroy y Muysken 1995) que diferencia tipos de bilingüismos (coordinado, compuesto y subordinado), pero también teniendo en cuenta, como señalan Lüdi y Py que es bilingüe “cada individuo que en forma habitual utilice dos (o más) lenguas y que sea capaz, donde sea necesario, cambiar de una lengua a la otra sin mayor dificultad” (2009: 158). Sin embargo, será importante contextualizar la “necesidad del cambio de lengua” planteado por los autores. Consideramos que es justamente allí donde el conflicto lingüístico y las ideologías lingüísticas condicionarán u orientarán dicha necesidad.

De Lüdi y Py (2009) recuperamos la noción de desequilibrio y parcialidad. Según estos autores, el plurilingüismo no puede comprenderse ni explicarse como una sumatoria de monolingüismos, sino como un recurso caracterizado por el desequilibrio, la heterogeneidad y la mezcla. Estas prácticas desequilibradas parecen ser más útiles para describir la actuación verbal de sujetos en situaciones de contacto o de conflicto entre lenguas.

Respecto a los aspectos metodológicos –los cuales nos interesan subrayar en este artículo–, hace falta recordar que esta etnografía se produjo a lo largo de tres años de trabajo de campo. La observación participante fue la herramienta fundamental y a su vez realizamos también una serie de entrevistas abiertas y no estructuradas.

La entrada al campo se organizó a partir de la participación de la etnógrafa en un proyecto de alfabetización inicial en la escuela del paraje rural. El proyecto suponía la alfabetización de los niño/as en castellano, la lengua nacional, la que presuponíamos que los niño/as hablaban en la escuela. Cabe señalar este

aspecto ya que fue de vital importancia el tiempo prolongado en el campo para ir advirtiendo, reconociendo, escuchando, junto con los sujetos de la investigación, la presencia del guaraní en la vida cotidiana del paraje rural. Incluso la maestra de segundo año con quien realizamos el trabajo reflexivo en profundidad pudo ir advirtiendo paulatinamente a lo largo del tiempo que ella misma era bilingüe y recuperó memoria respecto del proceso de adquisición del guaraní en su infancia (Cerno, Gandulfo, Rodríguez y Yausaz 2003, Gandulfo 2007b).

En este artículo describimos cómo la colaboración de los niño/as en el trabajo de campo produjo información necesaria y relevante para la construcción de dicha etnografía, además de direccionar la investigación hacia lugares imprevistos. Los niño/as en la investigación social y en la etnografía en particular sólo recientemente han comenzado a ser vistos como interlocutores válidos en cuanto a sus percepciones e ideas acerca de la realidad social, de la que obviamente forman parte y que también construyen (Cohn 2004, Milstein 2009, Hetch 2010). En algunos casos, como el que presentamos, no sólo como interlocutores de la investigación sino como colaboradores activos y autores en los procesos de investigación social (Milstein 2006 y 2010, Podestá Siri 2008 y 2009).

El proceso de reflexividad es central en toda investigación antropológica (Guber 2001), y en nuestro caso, en particular la reflexividad sobre los usos de la(s) lengua(s) por ser estos, objeto de indagación. Fue necesario entonces poner bajo análisis mi propia posición como investigadora en las coordenadas sociales, en el campo académico (Bourdieu y Wacquant 1995), y también en relación a las lenguas. Por lo tanto no sólo los usos del guaraní y castellano por parte de las niñas están bajo la mirada de la indagación reflexiva, sino también mi competencia lingüística y comunicativa, así como mis concepciones acerca de las lenguas, han sido tenidas en cuenta para analizar la interacción con las niñas censistas.

“Entiendo pero no hablo”: el discurso de la prohibición del guaraní

Presentamos en este apartado algunos aspectos de lo que hemos llamado el *discurso de la prohibición del guaraní* en Corrientes (Gandulfo 2007a). “Entiendo pero no hablo” es una frase recurrentemente dicha por muchos correntinos cuando se les pregunta acerca de su competencia lingüística en guaraní. En la etnografía reseñada comentábamos que frente a nuestras preguntas respecto a la situación lingüística de los niño/as 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 en sus casas cuando eran pequeños. Cuando les preguntábamos si hablaban guaraní, decían “entiendo pero no hablo”. Con el tiempo fuimos observando cómo estas mismas personas se desempeñaban en algunas situaciones comunicativas usando el guaraní. También

comenzamos a escuchar los relatos de los padres y los vecinos del paraje rural que describían con detalle los castigos que se les imponían si hablaban guaraní en la escuela.

A partir de la repetición de estos relatos vinculados a la prohibición, hemos podido construir lo que llamamos el *discurso de la prohibición del guaraní*. 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 rural y los maestros que viven en el pueblo cabecera del Departamento, y otros correntinos que viven actualmente en la ciudad de Corrientes y que han migrado desde pueblos del interior de la provincia donde se habla el guaraní.

Los aspectos centrales de este discurso son:

1. La mención de la prohibición se hace en tiempo pasado, las situaciones actuales que podrían ser caracterizadas como de prohibición 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 particularmente a los niño/as.
4. Los relatos mencionan los castigos que recibían si hablaban el guaraní en presencia de algún adulto.
5. Los ámbitos de contacto y uso del guaraní siempre eran espacios intersticiales que suponían una trasgresión para los niño/as: en el camino entre la casa y la escuela, escuchar a escondidas detrás de una puerta, con los peones en el campo o en el *bolicbo* (almacén de ramos generales y bar).
6. La referencia al contexto de uso y prohibición del guaraní era la vida en el campo, aludiendo a que es en el ámbito rural y en general en algún lugar lejano donde se hablaba el guaraní.

El *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 acerca de los usos de las lenguas tienen una clara intencionalidad de socialización en un sentido: aprender el castellano. Por lo tanto, señalemos cómo esta construcción discursiva en tiempo pasado cobra vigencia.

En otro artículo describimos diferentes niveles de concreción u operacionalización de la prohibición (Gandulfo 2010). Para sintetizar, se exponen aquí algunas de las formas que adquiere el *discurso de la prohibición del guaraní*:

1. El hablar guaraní sólo en contextos autorizados, situaciones o ámbitos adecuados o propios para hablar guaraní.
2. El hablar guaraní entre adultos (padres, vecinos, maestros) incluso delante de los niño/as como si éstos no solo no entendieran, sino, como si no escucharan.
3. No dirigirse en guaraní, en la mayor parte de los intercambios, aun sabiendo que son hablantes de guaraní: de maestros a niño/as, de padres a niño/as, de maestros a padres y viceversa, de niño/as a adultos (salvo en el caso que alguien no hable o no entienda castellano).
4. El recuerdo en pasado de la situación de prohibición de hablar guaraní, y su relato frente a niño/as y otros adultos.
5. La prohibición directa y explícita de no hablar guaraní, cuando alguien –especialmente algún niño– lo está hablando.
6. No hablar guaraní, ni hablar del guaraní y creer que efectivamente los niño/as correntinos no hablan *más* guaraní, o que en todo caso lo que hablan es una mezcla de guaraní y castellano, haciendo alusión a que el guaraní solo lo hablarían algunas personas ancianas.
7. Pretender enseñar, indicar, corregir, señalar, que es necesario hablar bien castellano, intentando erradicar marcas del guaraní en el uso del castellano correntino.
8. Creer que uno “entiende pero no habla”, creer que uno no entiende, haber perdido memoria respecto de la socialización lingüística donde el guaraní tuvo lugar.

En definitiva, el *discurso de la prohibición del guaraní* tiene diversos y sutiles modos de expresión, funcionando como una ideología lingüística organizadora de los usos del guaraní y el castellano en el paraje rural estudiado.

La construcción de un censo sociolingüístico por tres niñas

En el marco de la etnografía reseñada, les pedimos colaboración a tres niñas de sexto año: Eugenia, Valeria y Roxana. En el contexto que hemos descrito, fue difícil establecer cuántos niño/as eran hablantes de guaraní. Sólo lográbamos escucharlos hablar guaraní acercándonos a ellos en sus juegos, cuando establecíamos una

proximidad corporal era posible que alguno de ellos nos dijera algo en guaraní. Indefectiblemente frente a la pregunta acerca de la lengua que hablaban, o si hablaban guaraní, la respuesta era “no” o simplemente el silencio.

Describiremos entonces cómo se realizó el censo y los resultados que las niñas produjeron a partir de esta actividad de investigación, en cuanto a la cantidad de niño/as que hablan o no el guaraní y el castellano, y en particular a las categorías que construyeron para establecer los niveles de competencia lingüística de los niño/as más pequeño/as de la escuela. Consideramos importante mencionar que al acercarnos a la interacción de las niñas y la investigadora hemos preferido usar la primera persona del singular intentando generar una mayor cercanía al lector de la situación etnográfica descripta.

Cuando les propuse a las niñas que me ayudaran, el interés inicial era conversar con ellas y la propuesta de colaboración pretendía ser una excusa más para el intercambio. Sin embargo, quería saber cuántos niño/as hablaban guaraní en la escuela. Fue más adelante cuando nos encontramos con una herramienta de indagación, que aún hoy nos permite reflexionar en cuanto al objeto de la investigación y sin dudas respecto de las cuestiones metodológicas que la elaboración de este censo sociolingüístico abrió. En el primer encuentro que tuvimos les dije que quería saber en qué hablaban los niño/as de primer y segundo año de la escuela. Sin embargo, no les di ninguna instrucción ni idea respecto a cómo hacerlo. Tampoco sabía qué harían o si efectivamente harían algo para responder a esta inquietud.

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

Observemos las primeras planillas (Imágenes 1 y 2):

2º grado

Chela	- sabe hablar en guaraní
Serila	- si sabe hablar en guaraní
Ayelen	- No sabe hablar en guaraní
Rosita	- si sabe hablar en guaraní
Andia	- si sabe hablar en guaraní
Antonia	- si sabe hablar en guaraní
Ramona	- si sabe hablar en guaraní
Dario	- si sabe hablar en guaraní
Rita	- si sabe hablar en guaraní
Paulina	- si sabe hablar en guaraní
Morales	- si sabe hablar en guaraní

Imagen 1

Rosita	- si sabe hablar en guaraní
Rosana	- si sabe hablar en guaraní
Antia	- Antia si sabe hablar en guaraní
Euse	- si sabe hablar en guaraní
<u>1º grado</u>	
Antonella	- si sabe hablar en guaraní
Romina	- No sabe hablar en guaraní
Rosi	- si sabe hablar en guaraní
Rosa	- si sabe hablar en guaraní
Yolanda	- No sabe hablar en guaraní
Carlos	- si sabe hablar en guaraní
Sandra	- No sabe hablar en guaraní
Romina	- si sabe hablar en guaraní
Rosa	- si sabe hablar en guaraní
Nicolas	- si sabe hablar en guaraní
Nadira	- sabe hablar en guaraní
Ramon	- No sabe hablar en guaraní

Imagen 2

Imágenes 1 y 2. Planillas con listado de niño/as de segundo y primer año de la escuela primaria sobre “si sabe hablar en guaraní”.

Lo que podemos observar en las primeras planillas (Imágenes 1 y 2) es que si bien el requerimiento del trabajo fue en qué lenguas hablaban los niño/as, se evidenciaba claramente que mi interés era saber cuántos niño/as hablaban guaraní. Si bien ellas estaban respondiendo a mi demanda real, no se explicitó ese interés en la primera reunión, ni tampoco planteamos nada acerca del procedimiento respecto a dicho relevamiento, ni se mencionó algún contexto específico donde observar o preguntar a los niño/as sobre las lenguas que usan. Cabe mencionar que el sólo hecho de indagar sobre las lenguas que hablan los niño/as ponía en evidencia mi interés respecto del guaraní. Tengamos en cuenta que el discurso de la prohibición operaba eficazmente, no se mencionaba que se hablara el guaraní en la escuela, y los niño/as solo lo hablaban en intercambios fuera del aula y entre ellos.

Según la planilla de las Imágenes 1 y 2, en segundo año sólo un alumno de un total de 15 no sabe hablar guaraní (6%), y en primer año, cuatro alumnos de 12, no sabrían hablar guaraní (30%). Luego veremos que estos datos no son necesariamente coincidentes con las otras planillas. Este hecho nos estaría adelantando no sólo

el sesgo que cada niña encuestadora produjo en su trabajo, sino también algunas diferencias significativas entre ellas acerca de cómo conciben el uso de las lenguas y del significado de esos usos. De acuerdo con la información que ofrece esta planilla, el 81,5% de los niño/as de primer y segundo año saben hablar guaraní. De todas formas, no se puede deducir de esta información si efectivamente hablan guaraní, con quién, y en qué situación concreta.

Observemos ahora las Imágenes 3 y 4, planillas donde registran información sobre el castellano. Las inscripciones en dichas planillas de las Imágenes 3 y 4 evidencian marcaciones diferentes para las lenguas. Por ejemplo, retomemos textualmente la información sobre los siguientes niño/as:

- Antonella sí guaraní y castellano;
- Nico sí guaraní, un poco castellano;
- Rosi sí guaraní, entiende castellano;
- Anita sí guaraní y castellano masomenos;
- Sandra sí castellano, un poco guaraní.

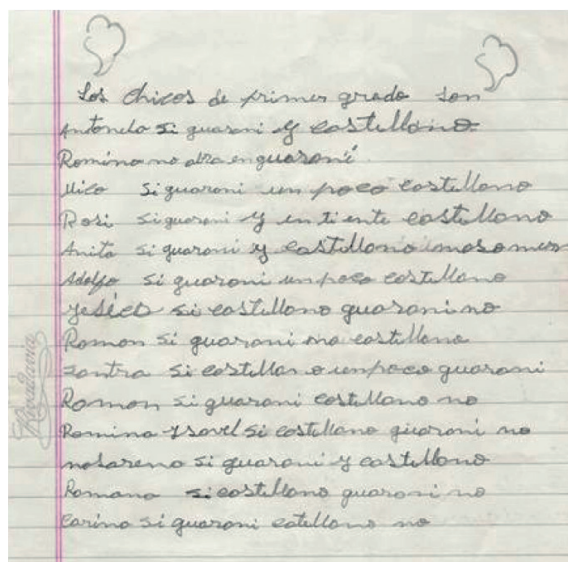


Imagen 3. Planilla con listado de niño/as de primer año sobre si “hablan guaraní y castellano”.

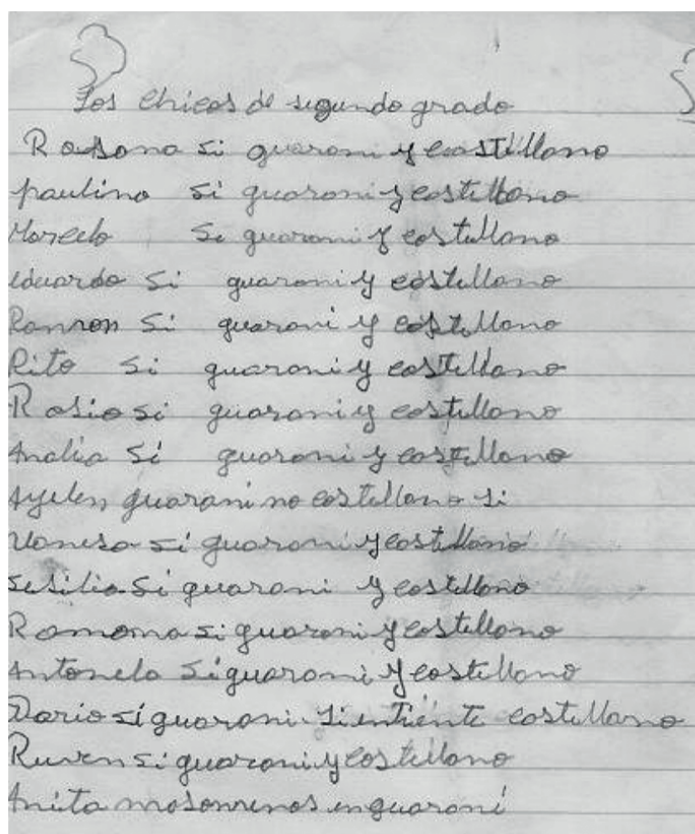


Imagen 4. Planilla con listado de niño/as de segundo año sobre si “hablan guaraní y castellano”.

Observemos, en primer lugar, cómo la lengua que ubican en primer término es “sí” o “no”; y la que señalan en segundo lugar tiene alguna marcación de gradación o nivel de adquisición de la lengua: “un poco”, “entiende”, “masomenos”. ¿Podríamos suponer que la primera es la lengua materna? A partir de la información que obtenemos de la planilla, no lo podemos establecer, y veremos que será difícil hacerlo más adelante. Tenemos dudas respecto a la pertinencia del concepto de lengua materna en el sentido de tomarla como la lengua exclusiva de socialización, hablada por los adultos encargados de los niño/as. Por otro lado, vemos una preponderancia del guaraní en primer lugar, marcado con “sí” (más del 75%) o “no”.

Según el censo, en primer año hay 13 niño/as, de los cuales 4 no hablarían guaraní (30%), y Sandra en esta planilla habla “un poco guaraní”, a diferencia de

la Imagen 2 en donde 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 rigurosidad de estas inscripciones, es cómo las niñas censistas perciben gradaciones en la competencia lingüística. Estas gradaciones propuestas por ellas, son relevantes para la comprensión de la manera en que evalúan la competencia en estas lenguas.

La categorización construida por las niñas permite suponer diferentes competencias lingüísticas parciales, desequilibradas, que nos señalan un proceso de adquisición y que indexicalizan aspectos cruciales de la situación sociolingüística en donde este proceso se produce. Podemos entender, así, que se refieren directamente a las capacidades de hablar y comprender la lengua en forma oral (tanto el castellano como el guaraní). Sin embargo, la marcación que indica gradación así como la ubicación de la misma en el segundo término, podría indicar que para estos niño/as, una lengua requeriría ser aprendida en el contexto escolar –el castellano mayormente–, mientras la otra lengua “se tiene o no”.

Luego, en la planilla de la Imagen 4 correspondientes a 2do año podemos observar que de los 15 niño/as que allí figuran, 13 de ellos/as hablan guaraní (86,66%). Estos datos sí son coincidentes con los de las Imágenes 1 y 2.

Finalmente en la Imagen 5 tenemos una planilla síntesis elaborada con los datos obtenidos para todos los niño/as de primero y segundo año, respecto a las dos lenguas en cuestión: Podemos observar cómo para el guaraní la inscripción es “sí” o “no”, pero para el “castellano” aparece una columna con una “B” o “M”. Cuando les pregunto qué significan estas letras, las niñas censistas 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, preguntándoles: “¿cómo hicieron para saber si hablaban bien o más o menos castellano? o si ¿hablaban o no guaraní? o ¿cómo completaron la planilla?”. Ellas comentan que el método utilizado fue hablar con los niño/as, y según cómo contestaban, completaban la planilla. Hacían su propia categorización, interpretando qué grado de competencia lingüística tenían en determinada lengua de acuerdo a una norma establecida por ellas, y entendemos que considerando también, lo que ellas suponían era el requerimiento de la investigadora. Por lo tanto, es necesario analizar esta información desde las significaciones que las niñas tienen de estas lenguas y sus usos para poder comprender la norma que expresan al completar las planillas con estas categorías.

Veamos en la Tabla 1 los porcentajes de la cantidad de niño/as que las censistas consignan 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 señalamos 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 (Imagen 5) construida por las niñas.

Nombre	Guaraní	Castellano
Antonela Brenas	Si B	chula rios si m
Romina Miza	no B	asda zera si m
Verica	no B	Proso ayda si m
Amita Gomez	Si M	Dario Boverito si no
Rosi Mariel	Si M	Ama rios si B
Ramona	no B	Rosara Bq si m
Romina Isabel	no B	Paulino Aguirre si m
Nagarena Miza	Si M	Maredo si m
Ramón Boverito	Si M	Ama zoto M B
Addy Aguirre	Si M	Ante si B
Sandra Palanca	No B	Romera Mariel si m
Ramón	Si M	Ayda No B
Carina zera	Si M	Ramón si m
Ricardo Aguirre	Si M	Edu Aguirre si m
		Peto si m
		Rubén si m

MIRO

Imagen 5. Planilla síntesis con los datos de las Imágenes 1, 2, 3 y 4, niño/as de primer y segundo año según las lenguas que hablan y su competencia lingüística.

* En la planilla síntesis (Imagen 5) en la columna correspondiente a primer año aparecen 14 niño/as, pero nosotros hemos considerado 13, ya que Ramón aparece repetido.

Lengua y competencia	1 ^{er} año 13 alumnos ¹		2 ^{do} año 15 alumnos		Porcentaje sobre el total de niño/as 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 Mas o Menos	7	53.85%	10	66.66%	60.71%
Castellano No			1	6.66%	3.57%

Tabla 1. Cantidad de niño/as que hablan una u otra lengua.

Inicialmente a partir de estos datos hemos introducido la idea de bilingüismo en nuestro trabajo y también en el marco de la reflexión con algunos maestros de la escuela. Dijimos que la categoría bilingüe no es una noción nativa de la situación sociolingüística del contexto estudiado. De a poco pudimos generar una ruptura inicial con la idea de un bilingüismo coordinado, es decir, con la ideología o perspectiva monolingüe que tanto investigadora como sujetos de la investigación compartíamos. Esta concepción surge de una ideología lingüística dominante en Argentina, en la cual me socialicé en el contexto familiar y escolar, y que indica que el castellano es la lengua que se habla en nuestro país. Nací en Buenos Aires y la lengua que se nos instaba a aprender era el inglés, crecí con un desconocimiento/invisibilización de que en Argentina se hablan doce lenguas consideradas indígenas. Combinemos ahora esta información tal como estuvo planteada en la planilla síntesis (Imagen 5), y veamos cuáles son las combinaciones con mayor porcentaje.

Competencia lingüística	1er año 13 alumnos		2do año 15 alumnos		Porcentaje sobre el total de niño/as 1ero y 2do años
Guaraní Sí / Castellano Mas 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%

Tabla 2. Competencia lingüística, niño/as de 1er año y 2do año (2004).

Según la Tabla 2, el mayor porcentaje de niño/as (60%) se encontraría en una situación o tipo de bilingüismo donde el guaraní aparece marcado como “Sí”, y el castellano como “Más o menos”. En una primera aproximación dijimos que la información organizada de este modo nos llevó a pensar en una situación de bilingüismo, y luego a qué tipo de bilingüismo nos podríamos referir. Para ello, pareció interesante relacionarla con algunos aspectos clasificatorios que aparecen en la tipología clásica de Weinrich (1953 en Milroy y Muysken 1995). Según las categorías construidas por las niñas y la manera en que organizamos los datos en el cuadro, descartamos la idea de un bilingüismo coordinado acercándonos a la de bilingüe compuesto, aquel que no alcanza la competencia de traducir y alternar en ambas lenguas. Sin embargo, atendiendo a lo que hasta el momento de la investigación habíamos visto, la información nos llevaba a considerar un bilingüismo subordinado, donde el castellano sería la lengua dominante en el contexto de adquisición y determinante de las prácticas comunicativas. Siguiendo esta tipología, derivada de lo que las niñas censistas han establecido, la mayoría de los niño/as se encontrarían en una situación de bilingüismo compuesto o subordinado (60%), existiendo un porcentaje muy bajo de niño/as con un bilingüismo coordinado (10%).

Ahora bien, consideremos una definición de bilingüismo más funcional, como la propuesta por Lüdy y Py (2009) que tiene en cuenta la posibilidad de un hablante de producir un cambio de código ‘sin mayor dificultad’ de acuerdo a la necesidad que la situación establezca. Entonces habría que estimar qué se consideraría necesario para estos hablantes y a la vez tener en cuenta como parámetro la dificultad que los hablantes tendrían o no para cambiar de lenguas. Es fundamental entonces contextualizar estos datos en el marco de la ideología lingüística acerca de la *prohibición del guaraní*, pues es desde donde podríamos establecer la *necesidad* o la *dificultad* que para estos niño/as podría tener usar una u otra lengua en determinadas situaciones. Lo que esta Tabla nos muestra es que la marcación de gradación incorpora la idea de dificultad traducida en “bien”, “mal” o “masomenos”. Por lo tanto, para aquellos niño/as que hablan “masomenos” el castellano, no sería posible cambiar de lengua sin mayor dificultad en una situación escolar.

Siguiendo con la Tabla 2, podríamos suponer que cuando el guaraní aparece registrado como “sí” o “no” se estaría estableciendo a la vez que es la lengua materna de los niño/as. Se tiene o no, se sabe o no, naturalizándose así el proceso de adquisición lingüística de los niño/as. El castellano, por otra parte, sería la lengua que necesita ser aprendida. Estas ideas se pueden sostener a partir de la concepción de que la lengua materna –el guaraní– se adquiere naturalmente, mientras que la segunda lengua –el castellano– estaría requiriendo un proceso de aprendizaje deliberado, donde la llegada a la escuela sería el espacio real y simbólico de dicho aprendizaje. Entonces el castellano hay que aprenderlo y no

sólo se lo logra con esfuerzo y dificultad, sino que también el progreso de este aprendizaje es evaluado: *bien, mal o masomenos*.

Por lo tanto, estaríamos frente a una población escolar con un porcentaje muy alto de niño/as hablantes de guaraní adquiriendo el castellano como segunda lengua (60-75%). De todas formas, nos interesa ahondar aquí cómo estas niñas ven y construyen la situación lingüística de los niño/as en este paraje, con este fin pondremos el foco en la interacción entre las niñas y la investigadora.

Las niñas censistas y la etnógrafa

Hemos visto cómo se construyó el censo sociolingüístico presentado y cuáles fueron los resultados arrojados en los términos que las niñas censistas los formularon y en los que la investigadora los interpretó. En este apartado intentaremos describir y reflexionar sobre la situación de las niñas en el contexto estudiado y en interacción con la etnógrafa. Tal como señalamos, es necesario entender la situación sociolingüística y los significados que los usos de las lenguas tienen para estas niñas en el contexto en el cual se desenvuelven y también para la investigadora. De este modo el proceso de reflexividad nos permitirá acercarnos a las significaciones que buscamos.

Veamos ahora a Eugenia, Roxana y Valeria, tres niñas compañeras de sexto año –11 a 13 años–, y a la investigadora, en una situación que expresa lo difícil que puede ser para los hablantes de guaraní no alcanzar una competencia lingüística en castellano considerada *buena*, o que su manera de hablar esté marcada por las huellas del guaraní.

Una vez que las niñas realizaron el censo nos reunimos para conversar acerca de cómo lo habían construido. Eugenia fue la que más habló –en castellano– contando anécdotas de sus hermanos en su casa, cómo se pelean, cómo juegan, cómo se preparan solos a la mañana para levantarse para ir para la escuela, etc. En un momento del relato, las otras dos compañeras, Roxana y Valeria 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:

Roxana: por cómo habla (refiriéndose a Eugenia).

Investigadora: ¿por cómo habla castellano?

Roxana: Sí... [entre risas] habla mal...

(Situación comunicativa, 19 de mayo 2004).

Eugenia habla una variedad del castellano que lleva las marcas de ser hablante de guaraní. Sin embargo, para mi escucha no había mucha diferencia entre los modos de hablar de las tres niñas. A las dos semanas de este episodio, nos volvimos a reunir. Desde que nos sentamos, en el patio de la escuela, recostadas sobre una de las paredes, observé 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 lado.

Intento retomar nuestra conversación de la semana anterior, y comienzan a reírse nuevamente y a conversar entre ellas en voz baja. Para iniciar el intercambio de algún modo, pregunto quiénes son los chicos que jugaban al fútbol en el patio de atrás de la escuela. Eugenia dice “los más grandes que están en educación física”. Las otras dos niñas se ríen. Eugenia apoya su cara sobre las rodillas, ocultando su rostro, y no habla más. Retomo el tema que nos convocaba. Habíamos quedado en que preguntarían a sus padres por qué no se dirigían a ellas en guaraní. Comentan algo entre ellas, y traen el tema de la edad adecuada para hablar guaraní. Eugenia dice con tono de enojo que seguramente sus compañeras no habían preguntado 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 agregó “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 esto causaba gracia, y lo peor era que parecía ponerlas en posiciones enfrentadas, la discriminación que las niñas hacían de Eugenia evidenciaba que estaban en lugares o posiciones diferentes y podía ser un motivo de pelea. El discurso de la prohibición del guaraní se expresaba en la concepción de Eugenia respecto de que hablaba un castellano incorrecto y en que Valeria y Roxana tenían un motivo para burlarse de su compañera de clase.

Este hecho nos muestra 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 la forma 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 esto influiría a la hora de elegir a las amigas.

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 ha aprendido el castellano como segunda lengua y quizá tardíamente o luego de varios años de escolarización. Ella 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).

Poniendo en la mira mi posición en la interacción con las niñas, es necesario puntualizar que mi lengua materna es el castellano, la variedad del castellano de Buenos Aires, que define como “porteño”⁵ a quien lo habla. Pero, además, una variedad de castellano escolarizada y considerada estándar en Argentina, la manera correcta de hablar castellano. Mi competencia lingüística en guaraní era muy baja en ese momento, limitada a algunos saludos y preguntas básicas, y mi comprensión se limitaba a los intercambios que escuchaba en el aula entre la maestra y los niño/as. Este hecho me imposibilitaba intentar un intercambio en guaraní, por lo tanto en mi interacción con ellas se ponía en juego otro parámetro de buen castellano o incluso *mejor castellano* que el de las tres. Las niñas a su vez me ubicaban en el lugar de una maestra, me llamaban “la profesora de Corrientes”, sabían que me dedicaba a trabajar con las maestras, y que muchas veces participaba en las clases de los niño/as más pequeños, y también en los festejos y actos escolares. Esto permitió que pudiéramos realizar estos encuentros y tareas en el marco de las actividades escolares. A la situación de maestra y adulta se sumaba mi forma de hablar castellano, lo cual de algún modo reaseguraba la situación asimétrica vivida.

Avanzando un poco más, la ejecución de una forma de habla tiene carácter 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). En nuestro caso, la forma de hablar castellano y la marcación explícita de la norma recrea estereotipos como el que habla mal sería “bruto”, tiene un menor status social, o como escuchamos 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 rieran y todo parecía indicar que esto dificultaba la amistad entre ellas. La manera de hablar creaba lugares sociales diferentes, que para ellas parecían infranqueables, y los validaban a través de la risa y la vergüenza.

5 “Porteño” hace referencia a aquel que es oriundo o nacido en la ciudad de Buenos Aires, capital de Argentina, en alusión al puerto de Buenos Aires, principal entrada de la inmigración europea a nuestro país.

Esta observación concuerda con lo que hemos escuchado de algunos padres de los niño/as más pequeños de la escuela, respecto de los sentimientos que les genera hablar guaraní: “Papá: Sí. Recién le estaba comentado a la maestra, que a nosotros mismos a veces en Corrientes por ahí [...] 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).

El guaraní o incluso el castellano que lleva su marca ponen a las personas en una situación desagradable o por lo menos incómoda. Se sienten observados. Es una situación que muchas veces les produce vergüenza. Por lo tanto, es necesario aprender el castellano y aprenderlo bien. Sería una variante del castellano que para las niñas del paraje rural –aunque no sólo para ellas– sería el “castellano bien” consignado en el censo.

Siguiendo el planteo de Voloshinov ([1929] 1992) acerca de que la lengua materna se percibe, se vivencia de manera diferente a la lengua ajena o extranjera que es la que debe aprenderse formalmente, consideramos que “la lengua materna es familiar, se siente como la atmósfera habitual en que vivimos y respiramos” (Voloshinov [1929] 1992: 107). Sin embargo, esta “atmósfera” se enrarece cuando se producen las situaciones como las que experimentamos con las niñas. La lengua materna, en este caso para Eugenia, se transforma en una marca difícil, si no imposible, de erradicar de la forma de habla, aunque los niño/as se esfuercen por aprender el castellano, pues la variedad que adquieren sigue marcada por las huellas del guaraní.

Discusión final

Si bien el trabajo de campo etnográfico ha sido el encuadre metodológico desde el cual trabajamos en esta investigación, y de hecho la etnografía se caracteriza por ir construyéndose paso a paso, la inclusión de las niñas como colaboradoras nos planteó a posteriori una serie de reflexiones e interrogantes. ¿Cuál puede ser el lugar de los niño/as en el trabajo de campo?, ¿en la investigación etnográfica? Podemos tomarlos como informantes claves y ser objeto de nuestra más precisa observación. Pero cuando ellos entran a jugar un rol específico dentro de la investigación, haciendo tareas propias del investigador, pueden aparecer aspectos que de otra forma serían inalcanzables para el etnógrafo. Esta fue nuestra sorpresa e interés.

Las niñas en este caso se constituyeron en co-partícipes de las tareas de investigación, y a partir del proceso de elaboración de un censo sociolingüístico, produjimos una situación comunicativa en la cual se develaron las cuestiones centrales de la investigación. Se actuó y produjo entre nosotras el conflicto lingüístico mostrándose

una de las formas de la concreción del discurso de la prohibición del guaraní, la forma de hablar castellano de una de las niñas fue motivo de burla, de vergüenza y de silencio. Si bien no fue en el primer momento en donde advertimos esto, a lo largo del proceso de análisis se fue poniendo de manifiesto. Sin embargo, luego de haber escrito la tesis, para la cual se hizo inicialmente esta investigación, pude volver a reflexionar sobre esta situación etnográfica y entender aún mejor cómo en el intercambio con las niñas se resumía lo central de nuestros planteamientos respecto al modo en que operaba el conflicto lingüístico estudiado. El uso del guaraní o del castellano correntino genera situaciones de discriminación social que conlleva a los hablantes concebir/se en posiciones sociales asimétricas, por ejemplo en intercambios aparentemente ingenuos como puede ser el de tres amigas en edad escolar.

Es en este contexto donde la noción de bilingüismo fue transformándose para nosotros a lo largo del análisis. Desde un momento inicial donde ni siquiera se usaba la noción de bilingüismo como categoría nativa, pasando luego por una concepción más tradicional de bilingüismo, como subordinado o coordinado (Weinrich 1953 en Milroy y Muysken 1995). Desde aquí reforzábamos la idea de hablantes poco competentes para ser considerados coordinados, es decir, concebíamos a las personas bilingües desde una perspectiva monolingüe hegemónica reforzando en cierta medida el status del castellano en su versión estándar considerada la correcta. Finalmente nos acercamos a una noción más flexible y funcional de bilingüismo (Lüdi y Py 2009) que deja la puerta abierta para profundizar aspectos de la investigación sociolingüística de la provincia de Corrientes. Las nociones de heterogeneidad, parcialidad o mezcla pueden dar cuenta mejor de los tipos de usos del guaraní y el castellano en una situación de conflicto lingüístico como el analizado.

En la introducción señalamos que durante la investigación realizamos un trabajo de reflexividad compartido con una maestra que comenzó a hablar guaraní con sus alumnos en el contexto del aula (Gandulfo 2007b). La reflexividad en general es pensada en relación a los sujetos de la investigación, que son nativos adultos, y en cómo ellos y el investigador podrían explicitar ciertas concepciones respecto de sus mundos sociales, y el modo en que esa relación produce conocimiento social. Ahora bien, el proceso de reflexividad con las niñas requirió el mismo análisis sobre la posición del investigador; sin embargo, el modo de intercambiar con ellas y la manera en que expresan sus posicionamientos es diferente del proceso de intercambio y explicitación que pudimos realizar junto con una mujer adulta como la maestra.

En este proceso y en particular en la situación comunicativa con las niñas fue necesario revisar una vez más mi posición respecto a la lengua que hablo, y en particular la variedad de castellano “porteño”. El hecho de no saber qué decir, o no

encontrar las palabras que intentaban inútilmente decir lo correcto no podía a su vez borrar mi forma de hablar, que en este sentido transmite más significados que lo que las palabras en sí podían expresar. No sólo era adulta, maestra o profesora, sino también “porteña”. Serlo, hablar como tal, me ubica en una posición social superior desde la mirada de las niñas y desde una mirada social hegemónica. Estas actividades compartidas me permitieron la observación participante y a la vez me pusieron junto con las niñas en un lugar de productoras de situaciones comunicativas en donde la(s) lengua(s) fueron objeto de indagación y de conflicto.

Es necesario pensar mi posición de adulta en este intercambio, y cómo pude escuchar y ver lo que ellas produjeron en tanto información sobre sus compañeros más pequeños, así como lo que devino a partir de la interacción mutua. Entre las niñas, con sus diferencias en cuanto a la amistad marcada por una frontera establecida por la forma de hablar el castellano; entre las niñas y yo, intentando encontrar un lugar que me permitiera no sancionar desde el punto de vista del adulto los modos correctos de interacción y relaciones de amistad posibilitando que la situación se desarrolle. Si bien tengo recuerdo de haber sabido que ese era un momento importante en la investigación, fue recién a posteriori, al revisar las notas y poner los datos que se iban produciendo en el contexto de la investigación, cuando pude advertir que entre las cuatro habíamos (re)producido el conflicto lingüístico que no solo incluía al guaraní sino al castellano en sus diferentes variedades, la “porteña” –que es la mía– y dentro de las variedades del castellano hablado por ellas, sutiles diferencias que ellas entendían como marcas evidentes que las ponían en lugares diferentes.

Considero pertinente seguir reflexionando acerca del tipo de incorporación de niño/as en el trabajo etnográfico. En qué lugar se los ubica, desde qué lugar el investigador se deja interpelar por ellos. En síntesis, cuál es el status que les otorgamos a estas personas por ser niño/as en el aporte que pueden hacer en cuanto a la producción de una etnografía. Tanto Milstein (2009 y 2010) como Podestá (2008 y 2009) en sus investigaciones en Argentina y en México respectivamente, vienen incorporando de manera colaborativa a niño/as en el trabajo de investigación, ya no solo como sujetos a ser tenidos en cuenta como interlocutores válidos de los contextos investigados, sino en cuanto co-partícipes de los procesos de producción etnográfica y autoría infantil.

También en nuestro caso, la situación de proponer a las niñas una tarea de colaboración en la investigación, el hecho de que ellas se entusiasmaran con la realización de la misma, tal como plantean las investigadoras citadas, sin ninguna carga de obligación escolar, sino solo porque ellas lo deseaban, posibilitó la producción de un material riquísimo para la etnografía. Cabe aclarar que no invitamos a las niñas a escribir sus propios textos como en el caso de Milstein (2009), ni tampoco mencionamos a las niñas como autoras en la publicación como

Podestá (2008). Sin embargo, nosotros consideramos de fundamental importancia la introducción del material tal como las niñas lo produjeron, respetando la propuesta de categorías así como el relevamiento sociolingüístico según su propia perspectiva.

Tanto en las investigaciones citadas, como en nuestro trabajo de campo, recordemos que las niñas censistas estaban en sexto año de la escuela primaria, la edad de los niño/as oscila entre 11 y 14 años. Podestá (2008) explica que los niño/as nahuas con los que trabajó logran alfabetizarse en castellano recién a partir de esa edad, y que eso permitiría la comunicación escrita entre ellos lo cual era fundamental para el tipo de intercambio que se proponían. En el caso de Milstein (2009) los niño/as participaron en tareas del trabajo de campo, observaciones, entrevistas, elaboración de mapas, etc., así como en la escritura de textos devenidos del material producido por ellos. Considero pendiente el trabajo en colaboración con niño/as más pequeños aún, explorando otros modos de participación en las tareas de investigación.

Se podrían mencionar diferentes motivos respecto de la importancia y urgencia de proponer investigaciones donde los niño/as puedan ser co-participes en la producción de conocimiento social relevante. Según Milstein “valoramos su sensibilidad, afectividad, sensibilidad, candidez y espontaneidad, pero difícilmente apreciamos su racionalidad y comprensión” (Milstein 2010: 12). La incorporación de niño/as en los procesos de investigación sobre los usos de las lenguas y sus significaciones, permitirían avanzar, por ejemplo, en estudios que focalizaran aspectos de transmisión intra-inter generacional de las lenguas, recuperando una perspectiva fundamental: la de los actores a partir de los cuales se podrían comprender más profundamente los procesos de vitalidad y retracción de una lengua y/o sus variedades. En nuestro caso la producción de este censo por parte de las niñas nos permitió contar con datos que de otra forma hubieran sido difíciles y hasta ese momento imposibles de tener. Asimismo, la producción de las categorías acerca de las competencias lingüísticas de los niño/as más pequeños de la escuela fue otra forma de captar las significaciones que los usos y sobre todo el aprendizaje y adquisición de las lenguas tenían para estas niñas.

Finalmente, la observación participante es en general concebida como una herramienta clave de la etnografía cuando el investigador puede estar un tiempo prolongado compartiendo actividades cotidianas con los sujetos en estudio. En el caso relatado es a partir de una tarea común –entre niñas e investigadora–, una actividad de investigación propuesta por la etnógrafa y diseñada por las niñas, que la observación participante se pone en juego. Consideramos esta situación de alto valor en el estudio sobre usos de lenguas y significaciones de esos usos en contextos bilingües o plurilingües. Pensamos incluso que si fuera un equipo de investigación que integre adultos y niño/as con diferentes variedades y repertorios

lingüísticos en uso, aún sería más favorable para poder constatar cómo juegan esos usos en la interacción del mismo equipo; intercambio producido alrededor y con motivo de una actividad de producción de conocimiento social relevante que sea de verdadero interés para todos, para los investigadores adultos y también para los niño/as.

Referencias citadas

- Aracil, Lluís. 1965. *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*. Nancy.
- Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Ed Grijalbo.
- Briones, Claudia y Lucía Golluscio. 1994. “Discurso y metadiscurso como procesos de producción cultural”. En: *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, pp. 499-517. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Censabella, Marisa. 1999. *Las lenguas indígenas de la argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cerno, Leonardo *et al.* 2003. “El guaraní en la escuela. Análisis de una escuela rural de la provincia de Corrientes”. *Actas III Congreso de Lenguas del Mercosur*, 51–59. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste.
- Cohn, Clarise. 2005. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *Word* (15): 325-340.
- Gandulfo, Carolina. 2010. “¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de educación intercultural bilingüe para niños correntinos”. En: Adriana Serrudo y Silvia Hirsch (eds.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. pp. 297-320. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas
- _____. 2007a. *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- _____. 2007b. “Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina”. En: Stella Maris García y Mariana Paladino (eds.), *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. pp. 43-62. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Hamel, Rainer Enrique. 1988. “La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística”. En: Eni P. Orlandi (ed.), *Política Lingüística na America Latina*. pp. 41-73. Campinas: Pontes.

- Hetch, Carolina. 2010. "Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Munich: LINCOM EUROPA.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). 2004-2005. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, 2004-2005. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Lüdi, Georges y Bernard Py. 2009. To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*. 6 (2): 154-167.
- Milroy, Leslie y Pieter Muysken. 1995. "Introduction: Code-switching and bilingualism research". En: Leslie Milroy y Pieter Muysken (eds.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code switching*. pp. 1-14. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milstein, Diana. 2010. Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education*. 5 (1): 1-15.
- _____. 2009. *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- _____. 2006. "Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños". *Revista Avá* (9) 49-59.
- Ninyoles, Rafael. 1969. *Conflicte lingüístic valencià*. Barcelona: Edicions 62.
- Podestá Siri, Rossana y niñas y niños nahuas de la ciudad. 2008. *Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: Coordinación General de Investigación Intercultural-Secretaría de Educación Pública.
- Podestá Siri, Rossana. 2009. Explorando el interaprendizaje en realidades escolares interculturales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (2): 201-217.
- 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.
- Woolard, Kathryn y Bambi Schieffelin. 1994. "Language ideology". *Annual Review of Anthropology* (23): 55-82.
- Woolard, Kathryn. 1998. "Introduction. Language ideology as a field of inquiry". En: *Language ideologies. Practice and Theory*, pp. 3-47. New York: Oxford University Press.