

“Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes, Argentina

“Bilingually Speaking:” Guaraní-Spanish
Linguistic Repertoires in Corrientes, Argentina

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 04 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 27 de enero de 2020

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2020

doi: 10.11144/Javeriana.m13.hbrl

TAMARA DAIANA ALEGRE
alegretamara@outlook.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE, ARGENTINA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-2345>

CAROLINA GANDULFO
carogandulfo@gmail.com

INSTITUTO SUPERIOR SAN JOSÉ, ARGENTINA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0124-785X>

Para citar este artículo | To cite this article

Alegre, T. D. & Gandulfo, C. (2020). “Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes, Argentina. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1–25. doi: 10.11144/Javeriana.m13.hbrl



Resumen

En este artículo de investigación se describe cómo una investigación en colaboración sobre repertorios lingüísticos en un contexto bilingüe guaraní-castellano se articuló con las actividades escolares en una escuela secundaria rural de Corrientes, Argentina.

Se construye una caracterización sociolingüística a partir de los registros de observación de eventos comunicativos realizados por los estudiantes. Dos situaciones etnográficas, en el marco de actividades de análisis, dan cuenta de cómo se resitúan y resignifican los usos lingüísticos, sus significaciones, así como los hablantes de guaraní, en el espacio escolar y familiar. La categoría nativa "hablar en bilingüe" aporta una perspectiva original para describir los repertorios lingüísticos estudiados.

Palabras clave

Bilingüismo; estudiante de secundaria; etnografía; guaraní; habla

Abstract

It is described how a collaborative research about linguistic repertoires in a bilingual Guaraní-Spanish context was articulated with the school activities in a rural secondary school in Corrientes, Argentina.

A sociolinguistic characterization is constructed from the observation records of communicative events made by the students. Two ethnographic situations in the framework of analysis activities account for how linguistic uses, their meanings, as well as Guaraní speakers, are relocated and resignified in school and family spaces. The native category "Bilingually speaking" provides an original perspective to describe the linguistic repertoires studied.

Keywords

Bilingualism; secondary school students; ethnology; guaraní; speech

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto *Transmisión del guaraní y políticas del lenguaje en Corrientes: actores, prácticas, saberes y significaciones*.

Introducción

En este artículo presentamos una experiencia de investigación en colaboración sobre los repertorios lingüísticos bilingües guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina. El estudio se realizó desde un enfoque de etnografía en colaboración, junto a estudiantes y profesores de una escuela secundaria rural, la Escuela de Familia Agrícola (EFA) Ñande Róga¹. Puntualmente, describimos los resultados producidos a partir del análisis de los registros de observación realizados por los estudiantes del primer año de la cohorte 2017 en sus casas familiares. La elaboración de estos registros fue una actividad que respondió tanto a objetivos de investigación como a objetivos pedagógicos del espacio curricular *Plan de Búsqueda*, que propone como eje de indagación en el primer año la temática “Yo y mi familia”.

Es importante contextualizar sociolingüísticamente el estudio referido para comprender algunos de los hallazgos alcanzados con los estudiantes. En una investigación precedente hemos propuesto que la situación sociolingüística de Corrientes estaba caracterizada por una ideología lingüística que denominamos como el *discurso de la prohibición del guaraní* (Gandulfo, 2007). Dicha ideología, pragmática y discursiva, organizaba los usos del guaraní y el castellano en los diferentes ámbitos de la vida social. “Entiendo pero no hablo” era una frase recurrentemente dicha por quienes se les consultaba sobre su competencia en guaraní. En su momento, planteamos que la prohibición del guaraní era la expresión de un conflicto lingüístico producido entre los hablantes, en detrimento del uso del guaraní, que creaba significaciones descalificadoras tanto de la lengua como de los hablantes e inhibía la transmisión lingüística intergeneracional de la lengua nativa.

En el año 2004 se promulgó la Ley Provincial 5598/04, que declaró al guaraní como “idioma oficial alternativo” en Corrientes. Sin embargo, hasta el momento no se ha reglamentado ni tampoco se ha producido alguna definición de política educativa o lingüística de alcance provincial que

1 Nombre en guaraní que significa ‘nuestra casa’.

considere el bilingüismo guaraní-castellano de su población. Por otra parte, una característica significativa de los hablantes de guaraní en Argentina es que, aunque se consideraran como tales —en su mayoría—, no se identifican como indígenas. Estos aspectos llevan, entre otras consecuencias, a no poder contar con datos oficiales, ni poder estimar la cantidad de hablantes de guaraní en nuestro país.

Luego de quince años de haber planteado tal caracterización sociolingüística, creemos que aún sigue vigente dicha ideología lingüística (Woolard, 1998). Empero, actualmente hemos comenzado a identificar diferentes procesos que llamamos de *emergencia del bilingüismo*, tanto desde los discursos oficiales, medios de comunicación, producciones audiovisuales y gráficas, así como vinculados a procesos de proyectos de investigación colaborativa en contextos escolares y comunitarios, en los cuales se advierten o visibilizan nuevos usos del guaraní (Gandulfo, 2015; 2016). Asimismo, se están generando incipientes procesos de (auto)reconocimiento de los sujetos como bilingües, en los cuales comienza a usarse la categoría “bilingüe” para referirse a las personas que hablan guaraní, así como a las nuevas prácticas bilingües en contextos y situaciones que antes eran consideradas vedadas (Gandulfo, Miranda, Rodríguez & Soto, 2016).

En el presente artículo, en primer lugar, reseñamos un breve marco referencial teórico-metodológico y el modo en que la colaboración en un estudio precedente con grupos familiares nos sirvió de base para la inserción de la investigación en la escuela. Luego, describimos el trabajo realizado junto con los estudiantes y profesores de la EFA Ñande Róga durante el ciclo 2017-2018: observación, registro y análisis de los eventos comunicativos en sus familias. A partir del análisis de dos situaciones etnográficas planteamos, por un lado, cómo la participación en la investigación posibilita a los estudiantes “asombrarse” o darse cuenta de aspectos de las interacciones lingüísticas que no advertían de ese modo antes, y, por otro lado, la tensión que aún contienen ciertas prácticas lingüísticas en espacios donde no se consideraban adecuadas o pertinentes hasta el momento de la investigación. Finalmente, pondremos en discusión la categorización “hablar en bilingüe” propuesta por los estudiantes para caracterizar algunos de los repertorios lingüísticos observados.

Marco referencial teórico-metodológico

En términos generales, enmarcamos nuestro trabajo en la etnografía en colaboración, la sociolingüística interaccional y la etnografía del habla.

La etnografía, como enfoque, se distingue por suponer una estancia prolongada en el campo y, a su vez, la centralidad del análisis de la

reflexividad que nos lleva a considerar nuestra posición —en este caso un equipo de investigación conformado por las autoras, los profesores y estudiantes—, el lugar desde el cual nos vinculamos con el objeto y el modo en que producimos conocimiento en el encuentro con los distintos actores (Guber, 2001). La colaboración, en este caso, supone la participación activa de jóvenes y profesores, no solo como interlocutores centrales con sus propias perspectivas (Milstein, 2006), sino también como partícipes en el mismo proceso de producción de conocimiento. Junto con los estudiantes de la EFA como jóvenes investigadores de su comunidad (Strathern, 1987) alcanzamos resultados que no hubieran podido producirse sin dicha participación (Gandulfo, 2015).

En términos conceptuales, nos situamos en las discusiones del campo de la sociolingüística interaccional de corte etnográfico (Codo, Patiño & Unamuno, 2012) y la etnografía del habla (Hymes, 1962, 2002; Sherzer & Darnell, 2002) para considerar el registro y análisis de los eventos comunicativos que observaron los estudiantes.

De este modo, recurrimos a algunas conceptualizaciones básicas para poner en discusión las categorías que surgen de dicho análisis. La idea clásica de *competencia comunicativa*, propuesta por Hymes (2002) como la capacidad de usar adecuada y eficazmente los recursos del lenguaje en circunstancias concretas, permite considerar la *competencia plurilingüe* no como la suma de competencias en diversas lenguas o variedades, sino como “una competencia nueva y original que contiene elementos estabilizados de variedades lingüísticas y de formas de comunicar, así como formas inéditas, acuñadas ad hoc por los participantes en instancias precisas de la interacción para alcanzar propósitos prácticos” (Nussbaum, 2013, p. 274). En este sentido, las prácticas que emplean recursos de distintos sistemas lingüísticos deben abordarse desde un paradigma que observe la interacción plurilingüe —o bilingüe— como un tipo específico de comunicación y no como lenguas separadas que se agrupan para determinadas prácticas. Nussbaum (2013) plantea que la competencia plurilingüe incluye la capacidad de mezclar o alternar el uso de recursos adquiridos en contextos diversos y también la capacidad de construirlos de forma innovadora en la interacción. De este modo, se asocia a la noción de *bilingüismo* formulada por Lüdi & Py (2009), la cual supone que 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. También, la noción de *repertorio lingüístico*, propuesta por Gumperz (1972) como el conjunto de recursos a disposición de las personas para actuar socialmente, permite articular las prácticas plurilingües con repertorios verbales diversos y heterogéneos, que incluyen variedades lingüísticas, dialectos,

géneros discursivos y actos de habla habituales en cada grupo social, así como marcos interpretativos de las secuencias de actos. Desde nuestra perspectiva, también incluimos como parte de dichos repertorios los diferentes modos en que se denominan las prácticas de habla en términos nativos, en este caso, desde el punto de vista de los estudiantes investigadores.

El *evento comunicativo* es la unidad de análisis que se toma en el estudio, la cual está basada en la descripción del hecho comunicativo como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida (Calsamiglia & Tusón, 1999). Para elaborar el instrumento de registro de los eventos comunicativos que usaron los estudiantes seguimos el modelo SPEAKING, elaborado por Hymes (1962), que hace alusión al acróstico que se forma con las iniciales de los ocho componentes en inglés: *situation* ('situación'), *participants* ('participantes'), *ends* ('finalidades'), *act sequences* ('secuencia de actos'), *key* ('tono'), *instrumentalities* ('instrumentos'), *norms* ('normas') y *genre* ('género').

Antecedentes

Tomamos como antecedente una investigación que tenía como objetivo describir el modo en que se produjo la transmisión de prácticas comunicativas bilingües en Corrientes desde principios del siglo XX a la actualidad. En particular pretendíamos lograr una descripción sobre cómo pudo haberse constituido u operado el *discurso de la prohibición del guaraní* en la transmisión intergeneracional de las prácticas lingüísticas².

En el marco de esa investigación, realizamos un estudio en colaboración con dos grupos familiares. El equipo se conformó con las autoras (Carolina, como investigadora responsable, y Tamara, como becaria de investigación) y otra joven investigadora (Guadalupe). Una particularidad de dicho estudio fue la participación de las jóvenes en un doble rol, como miembros de sus familias y del equipo de investigación (Gandulfo, 2018; Gandulfo & Alegre, 2019). A su vez, Miguel Ángel, el papá de Guadalupe, era uno de los profesores de la EFA.

Los instrumentos centrales del estudio fueron dos reuniones (entrevistas grupales) con cada familia entre los años 2014 y 2016. La colaboración, entre otros aspectos, significó que las jóvenes pudieran también observar eventos comunicativos en sus familias más allá de las entrevistas familiares. Para Tamara, antes de conocer las investigaciones sobre la caracterización

2 Proyecto de investigación *Transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní/castellano): estudio sobre el discurso de la prohibición del guaraní en Corrientes* PI N.º H011-2013. Período 01/01/2014 a 31/12/2017. Secretaría General de Ciencia y técnica, UNNE. Resolución N.º 839/13 C.S. Dirección Mg. Carolina Gandulfo-Codirección Dra. Virginia Unamuno.

sociolingüística de Corrientes referidas en la introducción, el guaraní era "algo" que estaba de forma natural en su casa, y no llegaba a tener la categoría de "lengua" ni para ella ni para su madre. La posibilidad de iniciar un trabajo de investigación en colaboración y de experimentar una doble posición, como "pariente de la familia en estudio e investigadora en formación", le permitió escuchar y ver el guaraní de otro modo. En primer lugar, percibir que sus familiares hablan en guaraní y que son bilingües guaraní-castellano, y, en segundo lugar, otorgarle otro valor y estatus a la lengua nativa. Frente a las emociones ambivalentes que fue sintiendo en el proceso de investigación en relación con el guaraní, Carolina acompañó a Tamara para poder observar esas situaciones, pensarlas y, muchas veces, comprenderlas y explicarlas. Este estudio previo le permitió a Tamara contar con algunas herramientas metodológicas, pero también, fundamentalmente, con su experiencia personal, su "afectación" (Zapata & Genovesi, 2013), para acompañar a los estudiantes de la EFA en la investigación.

El segundo grupo familiar del estudio fue el de Guadalupe y Miguel Ángel. Guadalupe se encontraba en una posición similar a la de Tamara, era una estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNNE³ que se incorporó al equipo de investigación para indagar sobre los procesos de transmisión del guaraní y el castellano en cuatro generaciones bilingües de su familia.

Los encuentros con la familia de Guadalupe los hicimos en la localidad de Loreto, Corrientes. Tamara participó en las reuniones grupales de la investigación como Guadalupe en las suyas, teniendo a cargo el registro audiovisual de los encuentros. En la primera entrevista en Loreto, los jóvenes de la cuarta generación afirmaban haber aprendido a hablar en guaraní con sus compañeros de la EFA Ñande Róga, por la necesidad de sentirse incluidos o de ser parte de un grupo de compañeros. Partiendo de este testimonio, tuvimos el interés de conocer la escuela e indagar en los modos en que se daba la transmisión lingüística entre los jóvenes.

En este sentido, el hecho de haber transcurrido por la investigación con los grupos familiares nos permitió un avance de conocimiento que nos mostraba un camino posible por donde continuar la indagación —con los jóvenes de la EFA—. La afectación —al decir de Zapata & Genovesi (2013)—, producida por y experimentada en dicha investigación nos posibilitaba disponernos de tal forma que podríamos, eventualmente, interpretar y dar sentido a evidencias empíricas que desde otros marcos podrían resultar ininteligibles. El haber "sido afectadas", el haber estado inmersas en el trabajo de campo de los estudios con los grupos familiares, nos permitió hacernos

3 Universidad Nacional del Nordeste, Campus Resistencia, de la provincia del Chaco, Argentina.

La EFA fue creada para los hijos de los pequeños productores de la zona, agricultores, ganaderos, empleados rurales, jornaleros y peones. Actualmente recibe también a hijos de empleados públicos. Es una escuela pública de gestión privada, propiedad de una asociación civil que no persigue fines de lucro. Es administrada por una comisión directiva de padres y madres, electos en una asamblea anual ordinaria. Se sustenta en una *pedagogía de la alternancia*, la cual organiza la formación "alternando" estadías en la escuela y estadías en la casa familiar (dos semanas de internado en la escuela, dos semanas en la casa), así como la implementación de ocho instrumentos metodológicos propios de dicha pedagogía. El *plan de búsqueda* es uno de ellos, y está a cargo de los profesores instructores, quienes son los responsables del acompañamiento y seguimiento de un grupo de alumnos durante todo el ciclo lectivo. Este plan se desarrolla a partir de un espacio curricular que tiene una duración de tres horas cátedra (de 60 minutos) y se dicta a modo de taller una vez por semana. En los talleres se propone a los estudiantes realizar una investigación durante la estadía en sus casas que involucre a distintos actores de la vida comunitaria, para potenciar el descubrimiento de las propias vivencias, el autoconocimiento y la toma de consciencia frente a la realidad (González & Costantini, 2011). De esta manera, durante los tres años que corresponden al ciclo básico se propone como eje de indagación del plan de búsqueda la temática "Yo, mi familia y mi medio natural", en el primer año; "Yo, mi familia y mis vecinos", en el segundo y "Yo, mi familia y mi comunidad productiva", en el tercero.

El proceso de evaluación del plan de búsqueda considera lo que cada estudiante efectivamente puede hacer en el desarrollo de las tareas propuestas. Si la tarea no se realiza, el acompañamiento consiste en ver cómo el estudiante puede lograr desarrollar y completar las actividades, y, de esta manera, aprobar dicho espacio curricular. Contar con un espacio con estas características posibilitó articular la relación pedagógica con la de investigación, en pro de la producción de conocimiento, tal como lo describimos en este artículo. Otra de las herramientas propias del sistema que ha contribuido al trabajo de investigación en colaboración es la *visita de estadía*. Como su nombre lo indica, consiste en la visita por parte de los profesores al estudiante en su casa familiar para conocer el lugar de donde proviene y lograr un acercamiento entre la escuela y las familias. Este es un momento en el que también se comparte la situación familiar con sus problemáticas y una oportunidad para que se planteen inquietudes y sugerencias a los docentes.

En cuanto a los *trabajos de estadía* —tercer instrumento con el que se articula la investigación—, estos consisten en tareas escolares complementarias a las clases teóricas y prácticas que los estudiantes realizan durante la estadía en sus casas con la ayuda de sus familiares. Los profesores durante

las visitas de estadía acompañan su ejecución, asesorando y ayudando a evacuar dudas.

Al iniciar el ciclo 2017 nos encontramos con un grupo de cuarenta estudiantes y dos profesoras instructoras, Lucrecia y Ana María, para trabajar juntos en el eje “Yo, mi familia y mi medio natural”. El proyecto de investigación les proponía “agregar lo lingüístico” —en términos de las docentes— en el tipo de indagación que ya venían haciendo desde el plan de búsqueda. Una vez que las profesoras instructoras explicaron cuáles eran los instrumentos metodológicos propios de la alternancia, empezamos a compartir sobre nuestras familias, para conocernos más, respondiendo a las preguntas ¿De dónde vengo?, ¿Quién soy?, ¿Cómo se conocieron mis abuelos, mis padres?, ¿Siempre se dedicaron a lo mismo?, ¿Desde cuándo vivimos en este lugar? Y a estas preguntas agregamos ¿Qué lenguas se hablan en mi familia?, ¿Sé guaraní? y ¿Quiénes hablan guaraní en mi casa, en qué momento, sobre qué, con quién(es)?

Desde el inicio contamos también con la participación del coordinador del ciclo básico, el profesor Miguel Ángel (el papá de Guadalupe) en los distintos momentos del proceso de investigación. Con el propósito de introducir a los estudiantes de primer año en la investigación sobre las lenguas, tanto él como Tamara compartieron los gráficos de los árboles genealógicos lingüísticos que se habían producido en el marco de los estudios con sus familias (figura 2). Lo primero que impactó a los estudiantes al ver los árboles fue la cantidad de integrantes que forman parte de cada familia, presentadas cada una en un afiche de entre 4 y 6 metros de largo, aproximadamente. Cada uno de estos árboles contenía las últimas cuatro generaciones vivas de cada familia; las mujeres estaban representadas con un círculo (●) y los varones con un triángulo (▲), y cada uno era identificado con un color en función de sus repertorios lingüísticos: quienes son bilingües guaraní-castellano, quienes usan más castellano que guaraní y quienes son monolingües de castellano.

Figura 2

Taller de elaboración de los árboles genealógicos lingüísticos



Fuente: elaboración propia

En esa situación, Tamara compartió la pregunta que orientó la indagación en su familia: "¿Cómo llegamos de una primera generación monolingüe guaraní a una cuarta generación monolingüe castellano?" (Alegre, 2016). Asimismo, comentó cómo su madre logró reconocerse como hablante bilingüe durante el proceso de investigación, cuando al inicio consideraba que solo entendía, pero no hablaba la lengua nativa (Gandulfo & Alegre, 2019).

De esta manera, durante el año 2017, fuimos realizando las tareas de investigación como parte de las tareas escolares del plan de búsqueda en cada estadía en la escuela y en las casas: entre junio y julio, los estudiantes elaboraron sus árboles genealógicos, una práctica ya instalada en el espacio curricular; en agosto, elaboraron los árboles genealógicos lingüísticos en la escuela y los estudiantes realizaron los primeros registros de observación de los eventos comunicativos en sus casas; en septiembre, hicimos una puesta en común de los eventos comunicativos registrados y armamos un mapa sociolingüístico ubicando a las familias del primer año según el lugar de residencia y su caracterización lingüística.

Un año después, en agosto del 2018, hicieron nuevamente otra observación de los eventos comunicativos en las casas, organizamos grupos de análisis según las zonas de residencia para caracterizar los eventos registrados y dramatizamos algunos de ellos como parte del proceso analítico encarado en conjunto.

De este modo, queda señalado el camino que realizamos, desde la investigación con los grupos familiares a la caracterización sociolingüística llevada a cabo junto con profesores y estudiantes de la EFA. En algún sentido, la metodología propuesta articula los propósitos de espacios curriculares de la escuela y de investigación. Objetivos que pueden ser concurrentes y a la vez mantener su propia particularidad institucional, pero que, sin dudas, comparten una perspectiva epistemológica que supone la producción de conocimiento colectivo entre varios y diversos actores; la importancia de indagar sobre aspectos de la propia situación de vida personal, familiar y colectiva para la formación de los jóvenes, y la redefinición de las valoraciones y significaciones de la lengua nativa, susceptible de ser objeto de reflexión en el espacio doméstico y de uso en el espacio escolar.

Los eventos comunicativos: observación y registro

Como mencionamos, en agosto del 2017, los estudiantes realizaron un ejercicio de observación y registro de dos eventos comunicativos en sus casas. Como parte del trabajo previo a la elaboración de los registros, junto con Lucrecia y Ana María⁴, presentamos a los estudiantes la definición

4 En algunos momentos de este apartado Tamara escribirá en primera persona del singular, a fin de que la lectura permita situar al lector en lo ocurrido en el campo.

de *eventos comunicativos* (Calsamiglia & Tusón, 1999), e imaginamos posibles eventos comunicativos que podrían encontrar en sus casas. En ese momento los estudiantes mencionaron “la hora de tomar mate”⁵, “la preparación de las comidas” y la “sobre mesa”⁶.

Diseñamos una planilla de apoyo para la observación y registro impresa en ambas carillas en una hoja de tamaño A4 (tabla 1). Cada estudiante contaba con dos planillas de observación en una misma hoja. La planilla incluía algunos de los elementos planteados por Hymes (2002) como óptimos para el análisis de los eventos comunicativos: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, instrumentos y normas. Como consigna general propusimos a los jóvenes que eligieran un nombre para indicar el evento comunicativo registrado o a registrar, tarea que la podían hacer *in situ* o *a posteriori*⁷. Asimismo, debían indicar el tiempo y el espacio en los que el evento se producía, el contenido de la conversación, quiénes participaban y en qué lenguas hablaban.

Tabla 1
Planilla de observación

TRABAJO DE ESTADÍA				
1. Identificar dos eventos comunicativos que se generen en mi casa y registrar:				
a. ¿Quiénes conversan? ¿De qué hablan? ¿En qué espacio? ¿Durante cuánto tiempo?				
b. ¿En qué lengua se habla? ¿Quiénes hablan en guaraní, quiénes en castellano, quiénes mezclan? ¿En qué momento? ¿Cómo se ven conversando (alegres, con entusiasmo, enojados, tristes, etc.)?				
Evento comunicativo:				
Día:				
¿De qué hablan?				
¿En qué espacio?				
¿Cuánto tiempo?				
¿Quiénes?	Ej.: mamá	Ej.: papá		
1- En castellano				
2- En guaraní				
3- Mezclado (en planilla del 2017)				
3- Bilingüe (en planilla del 2018)				
Descripción del evento comunicativo:				
¿Cómo me sentí durante la observación?				

Fuente: elaboración propia

- 5 El mate es una infusión hecha con hojas de yerba mate. El recipiente en el que se ceba el mate, también llamado *mate*, puede estar hecho de calabaza curada, jarrito de loza o enlozado, o madera. La infusión se toma con bombilla y se puede cebar dulce o amargo.
- 6 Conversación que se da después de compartir una comida, por lo general después del almuerzo.
- 7 *In situ* refiere al registro que se hace en el momento en que se realiza la observación, mientras que *a posteriori* significa que el registro se hace después de haber realizado la observación.

El día que hicimos las indicaciones generales me preocupó la falta de tiempo para hacer un “entrenamiento” de observación y registro en la escuela, tal como lo habíamos planificado. Fue una semana en que tanto estudiantes como profesores estaban comprometidos con una serie de actividades escolares. Sin embargo, mis compañeras de trabajo me plantearon que los estudiantes lo podrían hacer, que me quedara tranquila; y así resultó. Cuando volvieron a la escuela, después de estar una quincena en sus casas, 19 de 40 estudiantes entre sus trabajos de estadía habían realizado la observación propuesta y presentaron sus registros.

En cuanto al posicionamiento que tomaron los estudiantes a la hora de registrar los eventos comunicativos, algunos señalaron su participación en el evento colocando sus nombres entre los participantes e indicaron las lenguas que usaron en la conversación. También agregaron al final de la planilla cómo se sintieron en esa situación comunicativa que implicaba una tarea de registro. Otros mostraban una posición de observadores no participantes de la conversación. En algunos casos registraban que los participantes les preguntaban qué era lo que estaban haciendo con las planillas o sobre qué escribían. Asimismo, había eventos que involucraban solamente a los adultos o únicamente a los jóvenes, así como también intercambios entre adultos y jóvenes.

Al leer sus registros, observamos cómo la tarea de observar y registrar situaciones cotidianas les permitió mirar y escuchar de otro modo las lenguas usadas en los eventos. Eso que parecía una “mezcla de cosas” en la forma de hablar pasó a ser el uso de dos lenguas o de variedades lingüísticas que pueden llamarse guaraní, castellano, o, como expresaron, el “uso más [de] x lengua”. También presentaron otras lenguas presentes en sus casas, como el portugués, el francés o el inglés.

Cuando diseñamos la planilla en el 2017, colocamos como lenguas posibles de uso castellano, guaraní y mezclado. El término *mezclado* era usado por la mayoría de los jóvenes para referirse al “hablar mezclado guaraní y castellano”, y por eso decidimos agregarlo de esta forma. Al año siguiente, para realizar el ejercicio de observación por segunda vez, Tamara decidió cambiar la categoría de “mezclado” a “bilingüe”, y así lo consignó en la planilla. Pues para ese momento la mayoría de los estudiantes habían comenzado a usar la categoría “bilingüe” para identificar las prácticas lingüísticas que incluían el guaraní y el castellano.

En el momento que hicimos la primera puesta en común sobre los eventos comunicativos registrados en las casas (2017), fuimos realizando sugerencias sobre cómo hacer el registro, qué registrar, dónde y cómo. Ya en esta instancia los jóvenes presentaron a algunas familias como *bilingües guaraní-castellano*, otras que *hablan mezclado*, que *hablan más o menos*

guaraní, hablan más guaraní que castellano, hablan más castellano que guaraní o solo castellano. Sin embargo, recién un año después, advertimos que se podrían haber incorporado en la planilla del 2018 todas las formas en que ellos enunciaron los recursos lingüísticos disponibles, y no solamente hacer un cambio de “mezclado” por “bilingüe”.

Tabla 2

Registros elaborados por los jóvenes

Jóvenes investigadores	Registros de eventos comunicativos	Año
14	4	2017 y 2018
8	2	2017 y 2018
1	1	2018

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los registros producidos (tabla 2), 23 estudiantes presentaron sus registros de observación, quienes lograron unos 73 registros de eventos comunicativos en sus casas entre el 2017 y el 2018. Entre ellos, 14 jóvenes registraron 4 eventos comunicativos (2 por año); 8 jóvenes realizaron 2 registros (algunos solo en 2017 y otros solo en 2018), y 1 elaboró solo 1 registro, en el 2018.

Los eventos comunicativos más recurrentes fueron los siguientes: el cumpleaños (5)⁸ u organización del 15⁹ (2), la hora de estudio (5), la tarea de cocinar (4) o el estar en la cocina (1), el almuerzo (4), la hora del mate (3), la sobre mesa (2), en la cancha (2) o jugando al fútbol (2), en la chacra o la huerta (2). Luego, se mencionaron una vez diferentes tipos de eventos, como el desayuno (1), la cena (1), “comiendo asado” (1), la cosecha de miel casera (1), “cuando los caballos comen pasto” (1), “desarmando la casilla” (1), de política (1), “en la pieza acostados” (1), “mirando fotos” (1), “fueron a buscar la vaca” (1), “ida de compras con mamá” (1), “mientras ayudo a papá y mamá limpia” (1), la habitación (1), la pelea (1), la estancia (1) o “estar al pedo”¹⁰ (1), por mencionar algunos. En 16 de los registros se señalaron los temas de conversación, pero no se identificó el tipo de evento comunicativo.

8 Los números entre paréntesis indican la cantidad de registros elaborados sobre el evento comunicativo señalado.

9 La celebración por el cumpleaños de 15 de una joven del grupo.

10 Con esta expresión se hace referencia a no tener alguna actividad que realizar, refiere a una situación de tiempo libre.

En cuanto a las estrategias de análisis que desarrollamos con los estudiantes en el 2018, la primera consistió en "caracterizar los eventos comunicativos de la zona x". Con este propósito se organizaron ocho grupos de análisis en función de los lugares de residencia de los jóvenes.

El primer grupo caracterizó sociolingüísticamente el lugar donde se encuentra la EFA Ñande Róga, la colonia San Antonio, el segundo caracterizó San Miguel-pueblo¹¹, el tercero la localidad de Loreto y el cuarto el paraje Ita Paso (ambas localidades del departamento de San Miguel). Otros cuatro grupos caracterizaron distintas zonas del departamento de Concepción: Santa Rosa, Paso Lucero, Pago Redondo, Tatacuá y Concepción-pueblo.

Los estudiantes presentaron de forma escrita y oral la caracterización sociolingüística de las diferentes zonas en función del análisis de los datos registrados en sus planillas:

- En la Colonia San Antonio del departamento de San Miguel: "Hablan bilingüe".
- En San Miguel: "Nos dimos cuenta que hablan más bilingüe que castellano".
- En Loreto, del departamento de San Miguel: "Hablamos las dos cosas. Nos dimos cuenta que en la tarde hablamos más bilingüe y español, por ejemplo en la doma, jineteadas, en la cancha, cuando salen a carpinchar. Cuando hablamos más español es cuando nos juntamos en familia".
- En Ita Paso, paraje de la zona de Loreto: "La mayoría habla guaraní en todo momento".
- "En la zona de Concepción hablan todo guaraní y castellano. En la zona de Santa Rosa cuando estamos en la mesa hablan en guaraní y bilingüe. Cuando estamos en la cancha hablan en castellano. La familia de Gastón habla normalmente en castellano. En la familia de Julia hablan en bilingüe. En la familia de Gabriela más castellano".
- "En la parte de Santa Rosa solo hablan castellano, y en la parte del paraje La Selva también solo castellano y en Pago Redondo hablan bilingüe dos familias."
- En Concepción: "En la familia de Ángel, Fede habla castellano y mezclado. María, castellano. Vanesa, castellano y mezclado. Miguel, guaraní y mezclado. Margarita, castellano y mezclado."

11 Este es un uso nativo en el que el sustantivo *pueblo* seguido al nombre del departamento hace referencia a la localidad cabecera del departamento, es decir, el lugar donde se encuentran las autoridades municipales e instituciones gubernamentales locales.

- En Concepción: “Nuestro grupo de zonas hablan bilingüe son 6 eventos y casi todo hablan en guaraní [tachado en el registro] la hora del mate. En la pelea hablan en bilingüe esto sucedió en la fiesta de San Cayetano de Concepción”.

En síntesis, en la tabla 3 se resumen las categorías que caracterizan la situación sociolingüística de cada familia.

Tabla 3
Situación sociolingüística de cada familia

Habla Hablan Hablamos	Bilingüe/más bilingüe/en bilingüe	8
	Castellano/más castellano/en castellano	9
	Guaraní/en guaraní	4
	Mezclado	4
	Todo guaraní y castellano	1
	Más español	1

Fuente: elaboración propia

Siguiendo la caracterización sociolingüística propuesta por los jóvenes, podemos sintetizar lo que refiere a las localidades del departamento de San Miguel: en la Colonia San Antonio “hablan bilingüe”; en Ita Paso “hablan guaraní en todo momento”; en Loreto hablan las dos cosas, en la tarde “más bilingüe y español” y con la familia “más español”, y en San Miguel-pueblo “hablan más bilingüe que castellano”.

En cuanto a las localidades del departamento de Concepción: en Santa Rosa “hablan en castellano”, pero algunos en la mesa “hablan en guaraní y bilingüe”; en el paraje La Selva “hablan castellano”; en Paso Lucero y Pago Redondo “hablan bilingüe”, y en Concepción-pueblo hablan “todo guaraní y castellano”, “castellano y mezclado”, “en guaraní” y “en bilingüe”.

La caracterización sociolingüística que los estudiantes hacen a partir del análisis de sus registros muestra una situación evidente de bilingüismo guaraní-castellano en sus zonas de residencia. Asimismo, en las zonas en las cuales se podría suponer una alta presencia de hablantes de guaraní, como el paraje La Selva, los estudiantes señalan que “hablan castellano”, mientras que en pleno centro del pueblo de San Miguel “hablan más bilingüe que castellano”. Esto permite poner en cuestión ciertos sentidos comunes referentes a las zonas (rurales-urbanas) en las que las lenguas tendrían mayor preponderancia. Por lo tanto, se puede interpretar que no hay exclusiva correlatividad entre “zona rural más alejada de los pueblos-más guaraní” o “centros urbanos-más castellano”. Por otro lado, es posible pensar cómo este tipo de caracterizaciones pueden modificarse a medida que

los observadores son (somos) susceptibles de "ver" o "escuchar" el guaraní en los espacios en los que antes no se le advertía.

Finalmente, los estudiantes crearon una forma de denominar lo que podría considerarse otro código lingüístico al categorizar la expresión "hablan en bilingüe" como parte de los repertorios lingüísticos observados. En este sentido, podemos ubicarnos justamente en una concepción en la cual los repertorios lingüísticos se componen de un *continuum* entre variedades lingüísticas. "Hablar bilingüe" o "en bilingüe" podría concebirse como parte de un repertorio heterogéneo, en el cual las lenguas castellano y guaraní se ubicarían en los extremos ideales de este.

Hablar y escuchar: ambivalencias en relación con el guaraní

Después de que los estudiantes presentaron la caracterización de los eventos comunicativos de la zona *x*, propusimos como siguiente actividad de análisis "elegir uno de los eventos y dramatizarlo en el aula". En medio de esta actividad nos encontramos con dos situaciones etnográficas que nos acercan a diferentes aspectos en la relación de los estudiantes con la lengua: poder "hablar" en guaraní y poder "escuchar" el guaraní. Por un lado, los sentimientos que experimenta una hablante de guaraní ante otros, no necesariamente bilingües, y, por otro, el asombro de una joven al visibilizar y escuchar el guaraní en su casa a partir del proceso de investigación en colaboración.

"La que más sabe guaraní" no quiere hablar

Julia es una estudiante oriunda del paraje Paso Lucero, del departamento de Concepción. Es reconocida por sus compañeros como la más "guaranisera"¹² y ella misma presentó a su familia como bilingüe en la primera puesta en común de sus registros en el 2017. Si miramos sus registros sobre los eventos comunicativos observados en su casa, es una de las estudiantes que elaboró cuatro registros. En el primero registra que está contenta porque está haciendo cosas en la huerta junto a tres adultos. En el segundo, incorpora un adulto más a los participantes anteriores, hablan sobre sus trabajos y cosas personales, todo en guaraní. En el tercer y cuarto registro expresa que está contenta porque están conversando sobre la organización de la celebración de sus 15 años; sus padres y un hermano emplean el guaraní y también "hablan bilingüe". Solamente en su cuarto registro marcó con una X en el uso del castellano y después la borró.

12 *Guaranisera(o)* es una categoría nativa que se refiere a 'hablante de guaraní'.

Cuando llegó el momento de caracterizar y dramatizar los eventos comunicativos, los tres compañeros del grupo de análisis de Julia consideraban que ella debía hacer la dramatización en guaraní, por ser “la que más sabe guaraní”. Julia se encontraba de perfil a todo el grupo, no miraba ni a sus compañeros ni a Tamara. Se negaba a hablar en guaraní moviendo la cabeza de un lado a otro, al mismo tiempo que mantenía la mirada hacia abajo. Inmediatamente Tamara empezó a sentir el clima de trabajo más tenso y cierta vergüenza en Julia, quien tenía ruborizado su rostro y movía el dedo índice de la mano derecha —de un lado a otro— como “limpiando algo” de la mesa que tenía delante. Su mirada se mantenía fija en su mano ante la insistencia de sus compañeros: “Dale, Julia, habla, dale, si vos sabes”. Observando la insistencia de los compañeros y la negativa de Julia, Tamara les dice que no la obliguen si no quiere hablar. Seguidamente, sus tres compañeros al sentarse miran con cierto enojo a Julia.

Esta situación nos llevó a recordar algo que planteamos en el estudio familiar anterior, y que tiene que ver con lo que significa para el hablante bilingüe usar el guaraní en “ámbitos públicos” (Alegre, 2016), entendiendo lo *público* como cualquier lugar o situación que se da por fuera de un marco de intimidad (como lo es la casa y la familia). No es lo mismo hablar en guaraní en un espacio íntimo, como puede ser la casa de Julia, junto a sus familiares, que hacerlo en el aula delante del grupo amplio de compañeros. Donde, además, Gastón, el compañero que insiste para que hable en guaraní, es un joven monolingüe castellano con cualidades de liderazgo reconocidas por el grupo.

Si bien el trabajo de investigación que hacemos con jóvenes y adultos nos permite visibilizar las prácticas bilingües en estas zonas de nuestra provincia, y especialmente los usos del guaraní como parte de quienes somos y lo que hacemos, algo en la situación descrita hace que Julia no quiera hablar en guaraní. Entendemos que de alguna manera el discurso de la prohibición del guaraní sigue operando en los hablantes bilingües, y también en el aula de la escuela. Como mencionamos anteriormente, dicho discurso opera en términos pragmáticos, estableciendo cuáles son los espacios considerados inadecuados para hablar del o en guaraní y quiénes son los interlocutores y temas de conversación apropiados. En esta situación Gastón, que no habla guaraní, demanda a Julia que sí lo haga. Aquí se tensa el *status* de las lenguas que habitualmente jerarquizan al castellano por sobre la lengua nativa, pues Julia pasa a ser el centro de la situación.

De esta manera, se entiende que Julia se niegue a hablar en guaraní —una práctica que realiza con naturalidad en otras situaciones—, aún en un espacio en el que la investigación intenta revalorizar la lengua y a sus hablantes. Sin embargo, la ideología lingüística hegemónica sigue

mostrando su eficacia en la vergüenza que pudo haber experimentado Julia en esa situación por ser exigida a hablar guaraní delante de sus compañeros en el aula.

“Con un poco de asombro” al escuchar el guaraní en casa

La segunda situación la vivimos con Ema. Con ella conversamos sobre cómo la tarea de observar y registrar le permitió ver y escuchar *más* el guaraní en su casa. Ema es una estudiante que vive en San Miguel-pueblo y, como Julia, realizó cuatro registros de observación de los eventos comunicativos.

Cuando Ema presentó su primer registro en la puesta en común del 2017, comentó que tres de siete participantes del evento “hablaban mezclado”, y cuatro solamente en castellano. En su segundo registro los tres participantes usan solo el castellano. Cuando le preguntamos junto con sus profesoras cómo consideraba a su familia con respecto a los repertorios lingüísticos, respondió que “hablaban más castellano que guaraní”. Un año después, cuando presenta la caracterización de los eventos comunicativos de San Miguel, ella expresa: “Me di cuenta que el año pasado hice mal”, haciendo referencia a sus registros. A lo que Tamara le pregunta “¿Por qué pensás eso?”, y Ema le dice: “Porque no había completado bien el cuadro”, refiriéndose a la planilla de observación. Tamara cree entender a qué se refiere y le pregunta “¿Vos decís que hiciste mal porque no te habías dado cuenta de que en tu casa hablaban en guaraní y este año pudiste escuchar más?”. Ema asiente con la cabeza y mira a sus compañeros.

En ese momento, Tamara retoma lo que dijo Ema para pensarlo junto a sus compañeros y pregunta si alguien más sintió que “hizo mal” el ejercicio el año pasado. Luego, les comenta que a ella le pasó lo mismo que a Ema cuando hizo el trabajo de investigación en su propio caso familiar. Tamara tampoco se había dado cuenta de que el guaraní “estaba en casa” hasta el momento en que se propuso investigar sobre el tema.

Si leemos los registros de Ema del 2018, en uno de ellos marca con una X “en bilingüe”, para señalar la lengua que usaron los tres participantes del evento, tres adultos que conversan sobre sus recuerdos y experiencias vividas. En cuanto al apartado que tenían para escribir sobre cómo se sintieron durante la observación, Ema escribió: “Me sentí muy bien durante la observación, con un poco de asombro”. Puede que haya sido el momento en que se dio cuenta de que el guaraní también estaba en su casa.

El caso de Ema nos muestra las potencialidades que tienen las herramientas de investigación al “ponernos en posición de investigadores” de nuestra realidad sociolingüística, permitiéndonos advertir aspectos que

—inicialmente— no resultan visibles por la naturalización con la que circulan entre nosotros, como son las prácticas lingüísticas que incluyen el guaraní. Justamente, se naturaliza la situación sociolingüística sin reparar en que hay más de un código en juego, e incluso no se considera al guaraní como otra lengua. Esto nos plantea la pregunta de cómo es que no advertimos el guaraní en nuestras casas. Tamara se sintió identificada con el asombro de Ema. La imposibilidad de ver o escuchar el guaraní se comprenden en relación con los procesos de transmisión de las lenguas en las biografías lingüísticas; con el modo en que el discurso de la prohibición del guaraní se internaliza en los hablantes, al punto de no advertir que está presente y continúa transmitiéndose. El asombro de Ema nos hace pensar que es posible seguir descubriendo esta realidad, y que los procesos de investigación en colaboración con hablantes de guaraní posibilitan la visibilización creciente del uso del guaraní en los espacios que hasta el momento no se consideraban adecuados para hacerlo.

Retomamos, entonces, las dos situaciones etnográficas presentadas, a fin de puntualizar las potencialidades de la investigación en colaboración en este estudio. Por un lado, en relación con los sentimientos que siente un hablante bilingüe, como Julia, frente a otros compañeros que se saben hablantes monolingües de castellano, como lo es Gastón. Nos vimos en una situación en la que entraron a jugarse valorizaciones diferenciadas con respecto al uso del guaraní delante de los compañeros y de Tamara, si tenemos en cuenta que la ven como “la profe que hace investigación sobre el guaraní”. Esta situación nos deja pensando en las tensiones y ambivalencias emocionales que pueden sentir los hablantes en relación con el guaraní (Gandulfo & Alegre, 2019) en presencia de personas que solo hablan castellano y en particular en espacios —como el escolar— donde se suponía inadecuado el uso del guaraní.

Ema, por su parte, nos presenta una situación donde ella puede expresar que después de haber realizado por segunda vez el ejercicio de observación de los eventos comunicativos en su casa, logró advertir (escuchar/ver) el guaraní. Como no había escuchado el guaraní el año anterior, pensó que había hecho mal el ejercicio en aquel momento. Sin embargo, al pensar juntos esto que vivió Ema, pudimos poner en palabras cómo la disposición a ver y escuchar a partir de un trabajo de investigación nos permite encontrarnos con “algo” que antes —de la investigación— no lo grábamos ver ni escuchar.

Considerando lo planteado hasta aquí, observamos cómo la relación entre el espacio escolar y el espacio doméstico-familiar, tal como está planteada y acontece en la formación de los jóvenes de la EFA, sumada a la presencia de la universidad —en este caso, a partir de una investigación

etnográfica en colaboración—, nos permitió reflexionar sobre el guaraní, replantearnos el estatus de las prácticas lingüísticas de manera situada e iniciar un proceso de resignificación del uso del guaraní y, por ende, de sus hablantes.

Las reflexividades en la investigación en colaboración sobre una situación sociolingüística

Para cerrar este artículo hacemos un análisis de las reflexividades producidas (Guber, 2001) a lo largo de este trabajo de investigación en colaboración: 1) la de Tamara, en relación con una decisión metodológica sobre la planilla de observación; 2) la de Julia y Ema, en un proceso de reposicionamiento sociolingüístico no exento de dificultades; 3) la reflexividad sociolingüística (Gandulfo, en prensa) producida en el encuentro con los jóvenes, que nos acerca a la intimidad familiar, y que termina constituyéndose en espacios de reflexión sobre los repertorios lingüísticos y de creación de categorías sociolingüísticas nativas, y 4) la reflexividad producida en las investigadoras en tanto integrantes de una comunidad académica, que ponen en diálogo algunas categorías teóricas con las categorías nativas. En este sentido, analizamos los datos de nuestra etnografía a partir de las nociones de repertorios lingüísticos (Gumperz, 1972), competencias bi/plurilingües (Nussbaum, 2013) y ser bi/plurilingüe (Lüdi & Py, 2009).

Reflexividad 1

El proceso de escritura le permitió a Tamara darse cuenta de las ideologías lingüísticas hegemónicas que operaron en la decisión que tomó de cambiar en la planilla de observación de los eventos comunicativos la categoría “mezclado” por “bilingüe”, sin incluir otras categorías señaladas por los estudiantes en el 2017 (tales como “hablan más o menos guaraní”, “más guaraní que castellano” y “más castellano que guaraní”).

Los registros realizados por los jóvenes presentan una variedad de situaciones de bilingüismo funcional guaraní-castellano (Lüdi & Py, 2009) en distintas localidades de los departamentos de San Miguel, Concepción y General Paz, de la provincia de Corrientes. En sus registros aparecen sus familiares y ellos mismos “activando” los recursos disponibles en sus repertorios lingüísticos (Gumperz, 1972), en sus términos: “más guaraní”, “más castellano”, “mezclado” o el “hablar en bilingüe”. Entonces, sus registros muestran desde el inicio una heterogeneidad de usos lingüísticos posibles, visibilizando un *continuum* entre una lengua y otra, las gradualidades de “más/menos uso del castellano, más/menos uso del guaraní”, el movimiento

de una lengua a otra. A Tamara le llevó un tiempo percibir lo que los estudiantes estaban mostrando. La concepción de un bilingüismo como la suma de monolingüismos obturaba su mirada. El proceso de análisis y escritura le permitió visualizar la heterogeneidad y el *continuum* que los jóvenes mostraban. En otras palabras, el trabajo con los jóvenes le permitió comprender en términos pragmáticos de qué hablamos cuando decimos *bilingüismo funcional* (Lüdi & Py, 2009) y repertorios lingüísticos (Gumperz, 1972) en Corrientes: una diversidad de modos de nombrar las prácticas lingüísticas que dan cuenta de la compleja heterogeneidad que los compone.

Reflexividad 2

A los estudiantes, participar en la investigación, por un lado, les permitió realizar ciertas observaciones y reflexiones sobre los usos lingüísticos en sus familias que tensó las significaciones y prácticas lingüísticas habituales con respecto a las interacciones entre compañeros, y, por otro lado, advertir usos lingüísticos en guaraní en sus familias que no habían visualizado de ese modo previamente a la investigación.

Las situaciones etnográficas en las cuales Julia y Ema son protagonistas describen lo señalado. Julia no quiere hablar en guaraní delante de compañeros, que presionan para que lo haga. La presión o tensión queda opacada cuando se trataba de la internalización de la ideología lingüística que inhibía a Julia de hablar guaraní en el espacio escolar. No por eso la presión era menor o no existía, solo creemos que el discurso de la prohibición del guaraní internalizado no necesitaba ninguna presión explícita para que ella no usara la lengua nativa en la escuela o con los compañeros que se consideraban monolingües de castellano.

Ema, por su parte, en su reflexión evidencia la potencialidad de las herramientas de investigación para poder “ver/escuchar” el guaraní que parece ser parte de las interacciones familiares habituales. La escuela y la universidad, como instituciones de educación —en las cuales tradicionalmente el guaraní estaba vedado en los intercambios formalizados y de enseñanza—, ingresan junto con ella a su casa, con instrumentos de observación que le posibilitan experimentar cierto extrañamiento (Ribeiro, 2004), para que, con diferencia de un año, pueda darse cuenta de que no “había registrado mal en su planilla”, sino que su percepción había cambiado.

Reflexividad 3

En cuanto a la reflexividad producida a partir de la investigación en colaboración con los jóvenes, podemos señalar dos aspectos. En primer

lugar, el aporte de la investigación sobre “lo lingüístico” en una indagación que desde la escuela ya se venía realizando desde el espacio curricular del plan de búsqueda. En este sentido, el trabajo en conjunto deriva en las reflexiones que los jóvenes van haciendo con respecto a sus familias y sobre ellos mismos en relación con los repertorios lingüísticos que incluyen tanto el castellano como el guaraní. Los talleres del plan de búsqueda terminaron constituyéndose en espacios de “reflexividad sociolingüística compartida”, lo cual permitió la creación de categorías nativas, tales como “hablar bilingüe”, “hablar más bilingüe” y “hablar en bilingüe”. En segundo lugar, como equipo de investigación queremos destacar que este tipo de metodología nos permitió un acercamiento privilegiado a la intimidad de unas veintitrés familias, para visualizar y reflexionar sobre los temas propuestos. Cuestión que abre a una reflexión en sí misma que supera la amplitud de este artículo sobre la articulación de los espacios escolares-familiares-comunitarios.

Reflexividad 4

Este proceso nos lleva a una cuarta consideración, la del diálogo que es posible establecer entre las categorías nativas y las categorías teóricas. Cuando los jóvenes expresan la idea “hablar en bilingüe” hacen referencia a una nueva forma de denominar un código lingüístico en uso. Por ello es que la noción de *competencia plurilingüe*, de Nussbaum (2013), da cuenta de la realidad sociolingüística descrita. En este caso, “hablar bilingüe” o “hablar en bilingüe” expresa una competencia nueva y original que contiene variedades lingüísticas y formas de expresarse acuñadas por los hablantes para alcanzar propósitos prácticos de comunicación. Estas categorías nos abren a considerar una nueva forma de caracterizar el bilingüismo emergente en Corrientes. “Hablar en bilingüe” supone más un repertorio de prácticas heterogéneas y disímiles que una lengua, considerada como un código cerrado, con límites claramente definibles. “Hablar en bilingüe” también incluye los sentimientos ambivalentes, los asombros, así como el camino de reflexividad sociolingüística —que la investigación en colaboración posibilita transitar— para resignificar los repertorios lingüísticos en Corrientes.

Sobre las autoras

Tamara Daiana Alegre es becaria doctoral UNNE-Conicet. Profesora de Ciencias de la Educación. Estudiante de posgrado en Antropología Social. Desde el 2014 se interesó por los procesos de transmisión lingüística intergeneracional e investigó la transmisión del guaraní en su familia. Actualmente continúa haciendo investigación en colaboración con jóvenes de contextos rurales bilingües.

Carolina Gandulfo es investigadora ISJ/UNNE. Magíster en Antropología Social. Especialista en Análisis e Intervención Institucional. Trabaja en contextos bilingües guaraní-castellano desde hace 20 años desarrollando metodologías de investigación en colaboración con participación de niños, maestros y pobladores.

Referencias

- Alegre, T. (2016). De una bisabuela que solo habla guaraní a una bisnieta que solo entiende castellano: un ejercicio de reflexividad. Ponencia presentada en las Octavas Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jemc-2016-alegre.pdf>
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Codo, E., Patiño, A. & Unamuno, V. (Coords.). (2012). La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano: nuevos contextos, nuevas aproximaciones. *Spanish in Context*, 9(2), 1–201. Recuperado de <https://doi.org/10.1075/sic.9.2>
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2015). Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(96), 1–33. doi: 10.14507/epaa.v23.2048
- Gandulfo, C. (2016). "Hablan poco guaraní, saben mucho". Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo y Seña*, 29, 79–102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5644845>
- Gandulfo, C. (2018). "La prohibición interpelada". Transmisión intergeneracional del guaraní en un grupo familiar con cuatro generaciones en Corrientes, Argentina. *Estudios Paraguayos*, XXXVI(1), 121–142. Recuperado de <https://epy.dreamhosters.com/index.php/RESPY/article/view/84>
- Gandulfo, C. (en prensa). ¿Por qué no nos enseñaron? Transmisión intergeneracional del guaraní en dos familias correntinas. En V. Unamuno, C. Gandulfo & H. Andreani (Eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión*. Buenos Aires: Biblos.
- Gandulfo, C. & Alegre, T. (2019). La transmisión intergeneracional del guaraní en una familia correntina de cuatro generaciones: aportes metodológicos y primeros análisis. *Prácticas de Oficio*, 1(23), 25–40.
- González, I. & Costantini, A. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En M. Plencovich & A. Costantini (Coords.), *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 259–284). Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad (CICCUS).
- Gandulfo, C. Miranda, M. Rodríguez, M. & Soto, O. (2016). El guaraní correntino. En A. Lazzari & S. Hirsh (Eds.), *Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes*. Colección Pueblos Indígenas en la

- Argentina: Historias, Culturas, Lenguas y Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma: Buenos Aires.
- Gumperz, J. (1972). Introduction. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 1–25). Londres: Blackwell.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. En T. Gladwin & W. Sturtevant, *Anthropology and Education* (pp. 13–53). Washington, D. C.: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. ([1967] 2002). Modelos de interacción entre lenguaje y vida social. En L. Golluscio (Comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales* (pp. 55–84). Buenos Aires: Eudeba.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). Ser o no ser... un hablante plurilingüe. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Reflexiones sobre una experiencia de trabajo con niños y niñas. *Ava, Revista de Antropología*, 9, 49–59.
- Nussbaum, L. (2013). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En V. Unamuno & A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 273–284). Bellaterra: Greip.
- Ribeiro, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. Boivin, A. Rosato & V. Arribas, *Constructores de Otredad. Una Introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Sherzer, J. & Darnell, R. ([1972] 2002). Guía para el estudio etnográfico del uso del habla. En L. Golluscio (Comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales* (pp. 91–99). Buenos Aires: Eudeba.
- Strathern, M. (1987). Los límites de la auto-antropología. En J. Anthony, *Anthropology at Home*. Londres y Nueva York: Tavistock.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En B. Schieffeling, K. Woolard & P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*. Nueva York/Oxford: Oxford University Press.
- Zapata, L. & Genovesi, M. (2013). Jeanne Favret-Saada: Ser afectado como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Revista Avá*, 23, 49–67.