

LENGUAS INDÍGENAS Y LENGUAS MINORIZADAS

ESTUDIOS SOBRE LA DIVERSIDAD
(SOCIO)LINGÜÍSTICA DE LA ARGENTINA
Y PAÍSES LIMÍTROFES

CRISTINA MESSINEO y ANA CAROLINA HECHT (compiladoras)

*Eudeba*

Lenguas indígenas y lenguas minorizadas : estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes / Ana Carolina Hecht ... [et.al.] ; compilado por Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Eudeba, 2015.

344 p. ; 23x16 cm. - (Lectores)

ISBN 978-950-23-2418-0

1. Lingüística. I. Hecht, Ana Carolina II. Messineo, Cristina, comp. III. Hecht, Ana Carolina, comp.

CDD 410



Eudeba
Universidad de Buenos Aires

1ª edición:

© 2013

Editorial Universitaria de Buenos Aires

Sociedad de Economía Mixta

Av. Rivadavia 1571/73 (1033) Ciudad de Buenos Aires

Tel.: 4383-8025 / Fax: 4383-2202

www.eudeba.com.ar

Imagen de tapa: Invisible presencia (Materiales: Pelusas de lana sobre paño).

Año: 2014

Autora: Eliana Heredia

www.elianaheredia.com

Diseño de tapa: Lisando Aldegani

Corrección general: Eudeba

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que establece la ley 11.723



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopias u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....
Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht

PARTE I: LENGUAS INDÍGENAS: UN PANORAMA SOBRE LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA ACTUAL

Capítulo 1: Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad
sociolingüística y tipológica..... 21
Cristina Messineo y Paola Cúneo

Capítulo 2: Situación sociolingüística del tehuelche a fines
del siglo XX y comienzos del siglo XXI 57
Ana Fernández Garay

Capítulo 3: Desplazamiento y mantenimiento lingüístico de dos
lenguas indígenas en la meseta norpatagónica..... 71
Marisa Malvestitti

Capítulo 4: Notas de campo sobre el rol de la lengua en comunidades
wichí del chaco salteño 89
Jimena Terraza

Capítulo 5: La lengua chorote en Argentina: cuando vitalidad no es
cantidad de hablantes. Datos generales y situación sociolingüística..... 107
Javier Carol

Capítulo 6: El contacto maká-español: un caso de resistencia etnolingüística... 127
Ana Gerzenstein

Capítulo 7: Resistencia étnica y creatividad lingüística entre los maká 139
Temis Tacconi y Luisina Abrach

Capítulo 8: Multilingüismo, prácticas lingüísticas y situación de la lengua tapiete (tupí-guaraní) en comunidades del Gran Chaco argentino y boliviano	159
<i>Florencia Ciccone</i>	

PARTE II: ENTRE LA TEORÍA Y EL CASO: CATEGORÍAS Y CONCEPTOS DE LA
SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADOS AL ANÁLISIS DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Capítulo 9: Bilingüismo e identidad en comunidades indígenas del Gran Buenos Aires. El caso de los niños del barrio toba de Derqui.....	185
<i>Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht</i>	

Capítulo 10: El cambio de código como estrategia en las prácticas discursivas protestantes de los tobos de Pampa del Indio (Chaco).....	201
<i>Patricia Dante</i>	

Capítulo 11: Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco)	213
<i>Virginia Unamuno</i>	

PARTE III: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS: USOS, REPRESENTACIONES
Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Capítulo 12: Ídish en Argentina: ideologías lingüísticas, silenciamiento y transmisión.....	233
<i>Susana Skura y Lucas Fiszman</i>	

Capítulo 13: “Me gustaría que no se pierda, que adonde vayas lo lleves...”. El hablar quechua mezclado en migrantes bolivianos.....	255
<i>Patricia Dreidemie</i>	

Capítulo 14: Significaciones de los usos del guaraní y del castellano en una escuela rural de Corrientes.....	281
<i>Carolina Gandulfo</i>	

Capítulo 15: De conflictos y tácticas: notas antropológicas para un perfil sociolingüístico del quichua santiagueño	295
<i>Héctor Alfredo Andreani</i>	

Capítulo 16: Hablar de hacerse grande, hacerse grande al hablar. Ciclo vital y lenguaje en un contexto de cambio lingüístico	315
<i>Ana Carolina Hecht</i>	

CV abreviados de los autores (por orden alfabético)	335
---	-----

CAPÍTULO 14

Significaciones de los usos del guaraní y del castellano en una escuela rural de Corrientes*

Carolina Gandulfo

1. Introducción

Presentamos en este trabajo un análisis de ciertos usos del guaraní correntino y del castellano en un paraje rural de Corrientes. Este trabajo se realizó en el marco del Programa de Investigación: “Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar”, llevado adelante por el Departamento de Investigación de un Instituto Superior y cuatro escuelas públicas de Corrientes, una de ellas –la referida en este trabajo– rural.

En el año 2003, en el marco del III Congreso de Lenguas del Mercosur, desde este equipo de trabajo planteamos la necesidad de poner sobre la mesa la cuestión del papel del guaraní en la escuela. En ese momento nos hicimos una serie de preguntas en torno a la situación del guaraní en Corrientes y, sobre todo, respecto de la situación de las lenguas en el marco del sistema educativo provincial. Al mismo tiempo, establecimos que no había una obstaculización del proceso de alfabetización inicial en castellano si se producían situaciones de intercambio y uso del guaraní

* A posteriori de la publicación de este capítulo en la ficha de cátedra “Elementos de lingüística y semiótica” (Departamento de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA), fue publicada la tesis de maestría de la cual forma parte. Por lo tanto puede consultarse la investigación completa en Gandulfo (2007).

en escenarios de enseñanza. También propusimos diferentes líneas de investigación para desarrollar en un futuro inmediato (Yausaz *et al.*, 2003).

Por lo tanto, este trabajo se enmarca en aquellas inquietudes planteadas en el mencionado congreso. Considerábamos entonces que era necesario iniciar un análisis de los usos del guaraní y el castellano, en orden a tener un panorama más ajustado de la situación sociolingüística a la que nos enfrentábamos. Nos interesa focalizar aquí en los aspectos relacionados con la idea que vincula el uso de la lengua vernácula a los ámbitos privados o domésticos, mientras que el castellano estaría reservado para los ámbitos públicos u oficiales. Al mismo tiempo, nos interesa relacionar lo que hemos dado en llamar el discurso de la prohibición del guaraní (Gandulfo, 2005 y 2007) con la ideología lingüística que supone que cada lengua tiene un lugar “correcto” para ser usada.

Entonces, este capítulo se organiza presentando inicialmente el marco metodológico y teórico a partir del cual se desarrolló la investigación etnográfica. A continuación se caracteriza el discurso de la prohibición del guaraní, que hemos postulado a partir de dicha investigación, y se describen algunos usos del guaraní y del castellano en dos ámbitos: el paraje rural y la escuela. Finalmente, se propone reflexionar acerca de la importancia de considerar estos aspectos sociolingüísticos a la hora de diseñar proyectos educativos en la provincia de Corrientes.

2. Marco metodológico

Desde el año 2001, en el marco del proyecto de alfabetización inicial mencionado, venimos trabajando en conjunto con una escuela rural del departamento de San Luis del Palmar. Sin embargo, comenzamos a desarrollar un trabajo de campo orientado a la descripción de los usos del guaraní y el castellano en la escuela y en el paraje, durante los años 2003 y 2004. La observación participante y las entrevistas abiertas son las herramientas que caracterizan el trabajo de campo antropológico, y a las que hemos recurrido para realizar esta prolongada investigación. Por lo tanto, fue central el establecimiento de un vínculo de confianza con los pobladores, los maestros y los niños. Consideramos que este es el mejor abordaje teórico-metodológico para conocer los usos de las lenguas en juego y para poder acercarnos al mundo de las significaciones que estos usos expresan y producen. A partir de ser cada vez más partícipe de situaciones comunicativas, he podido observar cómo el cambio de código se daba aun cuando yo, que no soy competente en la lengua guaraní, estaba en la escena.

El proceso de reflexividad es central en toda investigación antropológica pero, en este caso, al ser justamente la/s lengua/s objeto de indagación, la reflexividad lingüística ha sido también clave. Es necesario entonces poner a jugar la posición del investigador (mi posición) en las coordenadas sociales y en el campo académico (Bourdieu y Wacquant, 1995), también en relación con las lenguas. Aquí, como los usos de las lenguas están puestos en la mira, mi competencia lingüística y comunicativa –así como mis concepciones acerca de estas lenguas– tiene que ser analizada y tenida en cuenta en la interacción con los pobladores del paraje y con los maestros. La reflexividad lingüística supondrá entonces volver sobre los usos que yo hago de las lenguas y de las significaciones que esos usos tienen para mí, porque es la manera en que podemos acceder a las ideologías lingüísticas que operan desde mi posición. Es decir: es necesario saber cómo hablo y cómo uso o no las lenguas en juego, y también cuáles son las concepciones desde las cuales miro y construyo este conocimiento. Lo planteamos de este modo con fines analíticos, pero sabiendo que en el proceso de construcción de conocimiento etnográfico, y en especial para poder analizar el uso de las lenguas, es necesario producir una situación de interacción; esto, a la vez, produce un nuevo contexto, por lo que se da un movimiento que no es fácil de analizar.

En nuestro caso hemos tenido en cuenta las situaciones que se producían con niños, vecinos, padres y maestros al no ser competentes en el uso del guaraní. Este hecho agregó un elemento de análisis a mi posición: mi lengua materna es el castellano, la variante de castellano de Buenos Aires pero, además, una variedad de castellano escolarizada y considerada estándar en Argentina: la “manera correcta” de hablar castellano. Entendemos que la misma reflexividad estaría constituyendo situaciones comunicativas que, mientras recrean posibles situaciones cotidianas, estarían produciendo a la vez eventos de habla especiales para la observación. Por lo tanto, mi posición en el paraje permite la observación participante y, al mismo tiempo, me pone en un lugar de productora –junto con los pobladores– de situaciones comunicativas en las que la lengua puede ser el tema de conversación, y así transformarse en objeto de reflexión. De esta forma, intentamos develar algunas de las ideologías lingüísticas que en muchos casos se constituían como discurso explícito. “La puesta en uso de la lengua tiene un profundo efecto performativo que, en 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: 510). En este caso también produce situaciones en las que es posible referirse a esos contextos, personajes y perfiles, y en todo caso conversar sobre ellos con los hablantes de las lenguas en cuestión.

3. Herramientas teóricas para el análisis

El hecho de reflexionar sobre dos lenguas en contacto nos ubicó en una posición teórica particular, en la cual consideramos que todo contacto de lenguas se produce a través de relaciones de poder, por lo que toda situación de diglosia se constituye en una situación de conflicto lingüístico. Una lengua tiene predominancia de uso sobre otra y expresa a su vez subordinación o mayor prestigio social, según los ámbitos legitimados para su uso. Entonces es necesario "...enfaticar el carácter de lucha y contradicción del cual forma parte la relación lingüística" (Hamel, 1988: 51). La legitimación de dichos ámbitos de uso abonará la idea acerca del lugar "correcto" para usar una u otra lengua; se configurará una ideología lingüística que explicará y/o justificará esta legitimación. Por lo tanto, en situaciones de conflicto lingüístico o de contacto de lenguas, podemos observar una relación asimétrica que construye determinadas significaciones acerca del uso o no de cada una de las lenguas. Introducimos el concepto de ideologías lingüísticas porque consideramos que este conflicto puede ser comprendido a partir de dichas significaciones.

Las ideologías lingüísticas,¹ en términos generales, funcionan como "vínculos mediadores entre las formas sociales y las formas de habla" (Woolard, 1998: 3). Nos interesa indagar esta mediación teniendo en cuenta que tiene un carácter necesariamente procesual y dinámico. Woolard y Schieffelin (1994) recopilan distintas definiciones de ideologías lingüísticas, que luego son retomadas en trabajos posteriores (Schieffelin *et al.*, 1998), citamos las que consideramos más operativas para el trabajo que nos proponemos:

...conjunto de creencias sobre la lengua hablada por los usuarios como una racionalización o justificación acerca de la percepción del uso y de

1. A principios de los años 90, un grupo de investigadores realizó un simposio con motivo de la reunión anual de la American Anthropological Association en Chicago, llamado "Language Ideology: Practice and Theory". Tanto desde la antropología como desde la lingüística se abordaban cuestiones que respondían a esta problemática, pero recién a partir de ese momento comienzan a resignificarse gran parte de los trabajos que venían realizándose, y se funda de algún modo este campo de interés: el análisis de las ideologías lingüísticas en los estudios antropológicos y lingüísticos. Los artículos presentados en ese simposio se publicaron en un número especial de la revista *Pragmatics "Language Ideologies"* en el año 1992. Luego fueron revisados y editados por Schieffelin *et al.* (1998).

la estructura del lenguaje (Silverstein 1979; en Woolard y Schieffelin, 1994: 57);

...ideas auto evidentes y objetivos que sostienen los grupos, respecto de los roles del lenguaje en la experiencia social de los sujetos, siendo éstos contribuyentes de la expresión del grupo (Heath 1977; en Woolard y Schieffelin, 1994: 57).

Las ideologías lingüísticas mediatizan la relación entre las formas de habla; en este caso, entre los usos de una determinada lengua en una determinada situación, las ideas acerca de por qué debieran realizarse estos usos y no otros, y la estructura social. No pensamos que una determinada ideología corresponde a un determinado grupo, sector social o comunidad de habla, sino que las mismas ideologías pueden tener diferentes acentos valorativos entre los diferentes actores. Aun la forma de hablar el castellano que muestra la huella de un hablante de guaraní es una clave para la percepción de ciertos bordes que marcarían significaciones determinadas, e incluso producirían situaciones de discriminación o marginación (Gumperz, en Urciuoli, 1995). Las nuevas investigaciones sobre ideologías lingüísticas las están tratando como un proceso de lucha en sí mismo: disputa sobre los acentos, ideas, prácticas en pugna. Retomando la idea que Woolard y Schieffelin (1994) plantean, acerca de que ciertos cambios sociolingüísticos pueden ocurrir por las interpretaciones ideológicas de los usos del lenguaje, vemos la importancia que tiene el hecho de intentar analizar las ideologías lingüísticas –y sus acentos– que operan en el paraje. Por lo tanto, habría un proceso y una relación dialéctica entre la práctica en el uso de las lenguas y entre las ideas, significaciones, valoraciones, acentos –ideologías lingüísticas–, que nos interesa indagar.

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

Frente a nuestras preguntas respecto de la situación lingüística de los niños en la escuela, comenzamos a escuchar diferentes relatos de maestros que hablaban sobre la *prohibición* de hablar el guaraní en la escuela, y sobre cómo sus padres no les habían permitido hablar en guaraní en sus casas cuando eran niños. Cuando les preguntábamos si hablaban guaraní, estas mismas personas decían: “Entiendo pero no hablo”. Con el tiempo, hemos podido observar cómo se desempeñaban en algunas situaciones comunicativas utilizando esta lengua. También comenzamos a escuchar los

relatos de los padres y vecinos del paraje, que describían con detalle los castigos que se les imponían en la escuela si hablaban guaraní. A partir de la repetición de estos relatos vinculados a la prohibición, hemos podido construir lo que llamaremos el discurso de la prohibición del guaraní. Si bien hemos visto los diferentes matices que adquiere según los actores, hemos encontrado algunas características comunes que le dan unidad incluso entre vecinos del paraje y entre los maestros que viven en el pueblo cabecera del departamento.²

Planteamos sintéticamente los aspectos centrales de este discurso: 1) cuando se menciona la prohibición siempre hay una referencia al pasado, no se nombra de ese modo a las situaciones que podrían ser caracterizadas de prohibición actual; 2) los relatos mencionan los castigos que recibían quienes relatan si hablaban el guaraní en presencia de algún adulto; 3) los ámbitos centrales de la prohibición eran la casa y la escuela; 4) los ámbitos de contacto con el guaraní siempre eran espacios intersticiales que suponían una transgresión para los niños (el camino entre la casa y la escuela, detrás de una puerta, escuchar a escondidas, con los peones en el campo o en el boliche); 5) la referencia al contexto de uso y prohibición del guaraní era la vida en el “campo”, aludiendo a que es en el ámbito rural donde se usaba esta lengua; 6) la prohibición va dirigida centralmente a los niños.

5. Ámbitos de usos

Como dijimos, en este trabajo nos vamos a enfocar en la idea que vincula el uso de la lengua vernácula a los ámbitos privados o domésticos, mientras que el castellano quedaría relacionado con los ámbitos públicos u oficiales. Consideramos que el discurso de la prohibición se articula con la idea acerca de que cada lengua tiene un lugar “correcto” para ser usada.

Dentro de los estudios sociolingüísticos y antropológicos, no abundan los datos acerca de los ámbitos de uso, o al menos descripciones de los usos del guaraní y el castellano en Corrientes. La idea más difundida en la comunidad académica es que el guaraní habría quedado relegado al ámbito coloquial o al ámbito familiar de los contextos rurales en Corrientes (Stroppa, 1993; Censabella, 1999). A continuación, comentaré algunas situaciones comunicativas que nos servirán para dar cuenta de la interacción

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

entre los pobladores del paraje y actores de la escuela; y a partir de allí podremos reflexionar sobre los usos de las lenguas en estudio.

5.1. *En la escuela*

Era el festejo del Día de la Madre,³ y había mucho movimiento en la escuela por los preparativos del evento. Todos teníamos alguna tarea: envolver los regalos, hacer los números para los sorteos, ordenar las sillas en el patio. En un momento entró a la dirección una mamá, y mantuvo una breve conversación en guaraní con la directora. Yo no había sido testigo de ella, pero sí la exdirectora, que participaba de algunos de los eventos más importantes de la escuela. Esta “testigo” estaba recortando números en la dirección, mientras observaba esta situación comunicativa.

Al terminar la fiesta, nos reunimos con los maestros a compartir un almuerzo. Allí comentamos acerca de lo que había sucedido en la mañana del festejo. Durante la conversación surgió el tema de que la mamá que había entrado a la dirección no hablaba castellano. La directora hizo un comentario como si estuviera dándose por enterada en ese momento. Elena, la directora anterior, le dijo que la había visto en la dirección conversando con ella, pero en guaraní. “Ah, no me había dado cuenta”, fue la respuesta de la directora. En realidad, no se había dado cuenta de que la mamá le hablaba en guaraní, y de que ella no solo le había entendido sino que seguramente le había contestado. Esto nos llamó poderosamente la atención, y nos hizo pensar que puede suceder en diferentes situaciones comunicativas, en las que –por naturalizado– el uso no se ve, no cobra forma: por ejemplo, cuando lo habla un niño en el contexto del aula.

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

3. Este relato parte de una observación realizada en octubre de 2003. En la escuela rural donde hago el trabajo de campo, el Día de la Madre es uno de los festejos en los que hay mayor participación de las familias del paraje.

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

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

5.2. *En el paraje*

Haciendo una recorrida por el paraje con María del Rosario, una joven que realiza algunas tareas de auxiliar docente en la escuela,⁴ nos detuvimos en la casa del tío de Santiago y Carlos, dos alumnos de la escuela. En la tranquera de la casa, nos encontramos con su esposa, Rosa, y con sus hijas mellizas. María del Rosario y Rosa comenzaron a conversar en guaraní. Entendí que en un momento Rosa le preguntaba por mí, y se dirigió a mí en guaraní. Luego, cuando se dio cuenta de que yo no entendía todo, lo hizo en castellano. Me preguntó de dónde era, si era de San Luis del Palmar. Le dije que venía de Corrientes.⁵ Entonces hizo un gesto

4. Como en muchas escuelas de Corrientes (y del país) algunos miembros de la comunidad realizan tareas de contraprestación por ser beneficiarios de algún plan social, en este caso del Programa Nacional Jefes y Jefas de Hogar.

5. Nótese que digo “que *venía* de Corrientes” y no “que *era* de Corrientes”; el verbo *ser* marcaría que soy correntina, es decir: nacida en Corrientes, desde el

como expresando que eso era muy lejos. En ese momento pensé que evidentemente Corrientes “era muy lejos”, pero lejos no en kilómetros, ya que eran apenas 50. Para Rosa esta cantidad de kilómetros parecían ser “muy lejos”, y lo era quizá en nuestra posibilidad de comunicación. Pensé en ese momento que para ella el guaraní era “cerca” y el castellano era “lejos”; distancias construidas con base en las posibilidades de comunicación, posibilidades determinadas en gran parte por una situación social que nos ponía en lugares distintos y asimétricos.

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

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

Aquí el discurso de la prohibición no se expresaba como un relato sobre el pasado, sino que, de manera implícita, se actualizaba en la explicación acerca de la conveniencia de que los niños aprendan castellano “para que les vaya bien en la escuela”. Paradójicamente, la casa en el contexto rural tampoco sería lugar propicio para que los niños hablaran guaraní. En este sentido encontramos de nuevo la ideología lingüística acerca del lugar correcto para hablar el castellano: la escuela. De nuevo una contradicción con lo que dicen los vecinos: que el guaraní se usaría en los ámbitos domésticos. Vemos cómo esta afirmación, por demás homogeneizadora, tapa las diferentes variantes que efectivamente se hacen de los usos de las lenguas.

punto de vista de los correntinos.

Algo similar pasó en la casa de Romina. Su papá comentaba en una reunión de padres a fin del año 2003:

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

Visitando a su familia un día en el 2004, observé una escena que marca una contradicción similar. Cuando llegamos, había un vecino joven que conversaba con ellos. Los niños se acercaron a nosotras y nos saludaron. Romina fue a buscar unas fotos que quería mostrarme, ya me lo había dicho en la escuela. Los cinco hermanos estaban allí, iban y venían, jugaban con un gatito. El más chiquito estaba en brazos de la mamá. Mientras, el papá conversaba con el vecino y con María del Rosario intercalando algunas palabras en guaraní. La mamá comenzó a decirme que los niños no entendían guaraní, que la única que entendía era Romina y que, cuando escuchaban hablar a los papás, se burlaban así: “Qué están diciendo bla, bla, bla”.

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

En síntesis, hablar guaraní con los chicos, dirigiéndose a ellos, es una cosa; y hablar entre adultos, aunque los chicos los escuchen, es otra cosa. Finalmente, es interesante comentar que Romina siempre se definió como no hablante de guaraní: “Yo no sé *guarani*”, esa fue su respuesta cuando estaba en primer año en el 2003, y cuando yo intentaba en vano saber cuántos niños hablaban esta lengua. A esta altura ya sabemos que esta primera respuesta por parte de un poblador –adulto, joven o niño– no debería conformarnos.

6. Conclusiones

Hemos pretendido mostrar cómo el discurso de la prohibición del guaraní puede señalar los ámbitos de usos de las lenguas pero, al mismo tiempo, las prácticas concretas de los hablantes serán las que nos muestren que no siempre se responde unilíneamente a los dichos acerca de los usos. En este sentido, nos parece central ahondar en el análisis de los usos del guaraní y del castellano, porque de esa forma podremos adentrarnos en las significaciones que tienen dichos usos para los hablantes.

Para diseñar un proyecto educativo que sea viable es indispensable conocer lo que los actores piensan, pero también qué es lo que efectivamente hacen. El discurso de la prohibición, tal como nos es dado a conocer, nos permitiría inferir que prácticamente no se habla guaraní en Corrientes. La contradicción central es la constatación de que por lo menos el 75% de los niños de 5 y 6 años de la escuela donde realizamos el estudio son hablantes de guaraní⁶ (Gandulfo, 2005 y 2007). Entonces, ¿no es que el guaraní estaba prohibido?, ¿o sólo ha quedado relegado a los ámbitos de uso coloquiales en el contexto rural? Si la prohibición está dirigida centralmente a los niños, ¿cómo se explica que los niños más pequeños hablen el guaraní en la escuela? Debemos tener cuidado entonces con las explicaciones homogeneizantes que abonan ideologías lingüísticas, que se constituyen en explicaciones totalizadoras acerca de los usos de las lenguas. Advertimos que el riesgo es clausurar las preguntas acerca de esta situación, acerca de los usos del guaraní y del castellano que efectivamente se producen. En este sentido, se puede contribuir a que la prohibición sea más efectiva.

Un proyecto educativo que intente incluir un uso equitativo y legítimo de las lenguas no podrá perder de vista cómo estas lenguas son usadas y qué significación adquieren estos usos para los hablantes. Consideramos un grave error desconocer lo que piensan tanto los padres y los niños como los maestros correntinos, en torno al uso de las lenguas. Sería conveniente producir espacios de reflexión (reflexividad lingüística) acerca de los usos, de sus concepciones hegemónicas, de las posibilidades de uso de las lenguas que cada uno desea hablar. No desconocemos los procesos sociales de construcción de hegemonías ni cómo muchas veces es

6. En las Jornadas sobre la Inclusión del Guaraní en la Escuela, organizadas por el Instituto Josefina Contte, y en la Jornada Internacional sobre el Idioma Guaraní, en la Legislatura Provincial de Corrientes, en noviembre de 2004, hemos puesto a consideración estos datos obtenidos en un censo lingüístico realizado por alumnas de 6° grado de la escuela rural en la que trabajamos.

difícil diferenciar entre los deseos de un hablante nativo y las necesidades funcionales de un sistema social que produce semejantes desigualdades, como las que observamos en nuestro país y en nuestra provincia. En este sentido, es fácil caer en la explicación simplista acerca de la relación directa de la situación de exclusión o subordinación social y el uso del guaraní. No hemos querido proponer esta idea antes del análisis que presentamos en este capítulo.

Ya hemos expuesto en otros trabajos la estigmatización a que se ven sometidos los hablantes de guaraní –como en general los hablantes de las lenguas no oficiales–, pero no queremos caer en la riesgosa analogía “son pobres = hablan guaraní, por lo tanto no saldrán de la pobreza”. Más bien nos interesa dejar planteado cómo las desigualdades sociales son muchas veces marcadas como culturales –aquí podrían ser lingüísticas–, con lo que se les da así un carácter de inevitabilidad y se naturaliza una situación social de injusticia que debiera ser transformada.

Proponemos apenas un camino posible de cambio de mirada: pensar sobre los usos de las lenguas. Todos somos hablantes y, si bien no hemos elegido nuestra lengua materna –eso de por sí la ubica en un lugar de “naturalidad”–, sí debemos poner en cuestión nuestra mirada, teniendo en cuenta que construimos conocimiento, y también la ideología de la lengua que hablamos: en mi caso, la variedad de castellano considerada estándar en la Argentina. Por lo tanto, quienes vivimos en la Argentina y en especial en esta región del país tenemos el deber de pensar acerca de los usos de las lenguas que se hablan en nuestra región (sin duda son más que el castellano y el guaraní) y del conflicto lingüístico que suponen las lenguas en contacto.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- Briones, Claudia; Golluscio, Lucía: “Discurso y metadiscurso como procesos de producción cultural”, en *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires, Departamento de Impresiones del Ciclo Básico Común, 1994, pp.499-517.
- Censabella, Marisa: *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Gandulfo, Carolina: *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*, Buenos Aires, Antropofagia, 2007.

- El guaraní correntino en una escuela rural: usos y significaciones*, Programa de Posgrado en Antropología Social, UNAM, 2005.
- Hamel, Rainer E.: “La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística”, en E. P. Orlandi (ed.), *Política Lingüística na América Latina*, Campinas, Pontes, 1988, pp. 47-73.
- Schieffelin, Bambi; Woolard, Kathryn; Kroskrity, Paul: *Language Ideologies. Practice and Theory*, Nueva York, Oxford University Press, 1998.
- Stroppa, María Cecilia: “Propuesta de revitalización de la lengua guaraní”, en *Actas I Jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, 1993, pp. 249-254.
- Urciuoli, Bonnie: “Language and Borders”, en *Annual Review of Anthropology*, N° 24, 1995, pp. 525-546.
- Woolard, Kathryn: “Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry”, en B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*, Nueva York, Oxford University Press, 1998, 3-47.
- Woolard, Kathryn; Schieffelin, Bambi: “Language Ideology”, en *Annual Review of Anthropology*, N° 23, 1994, pp. 55-82.
- Yausaz, Fabián; Cerno, Leonardo; Gandulfo, Carolina; Rodríguez, Marta: “El guaraní en la escuela. Análisis de una escuela rural de la provincia de Corrientes”. Ponencia presentada en el III Congreso de Lenguas del Mercosur, UNNE, Resistencia, Agosto de 2003.