

Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina

Virginia Unamuno y Ángel Maldonado (editores)



GREIP

Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Universitat Autònoma de Barcelona

PRÁCTICAS Y REPERTORIOS PLURILINGÜES EN ARGENTINA

PRÁCTICAS Y REPERTORIOS PLURILINGÜES EN ARGENTINA

Virginia Unamuno

Universidad de Buenos Aires - CONICET

Ángel Maldonado

Universidad de Buenos Aires

(editores)

GREIP

**Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Universitat Autònoma de Barcelona**

Maldonado, Ángel; Unamuno, Virginia
Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina. - 1^{ra} ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: el autor, 2012.
290 p. ; 22x15 cm.
ISBN 978-987-33-3326-2
1. Lingüística. 2. Pueblos Originarios. 3. Bilingüismo. I. Título
CDD 498

Corrección: Claudia Vallejos
Diagramación: Ángel Maldonado
Diseño de portada: Emiliano Martínez
Foto de portada: “Cruce en El Sauzalito”, de Virginia Unamuno

1^{ra} edición, diciembre de 2012
1^{ra} impresión, 300 ejemplares

GREIP
Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici G5, Bellaterra, 08193, Barcelona, España.

Impreso en Argentina – Printed in Argentina
ISBN 978-987-33-3326-2
Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial sin el permiso por escrito previo de los autores
Derechos reservados

ÍNDICE

Agradecimientos.....	9
Los autores	11
Introducción	
<i>Virginia Unamuno y Ángel Maldonado</i>	17
 <i>Parte I. Del contacto a la conformación de repertorios plurilingües</i>	
Contacto del tapiete (tupí-guaraní) con el español: préstamo y cambio de código en contextos de desplazamiento lingüístico <i>Florencia Ciccone</i>	31
Cambio de código en conversaciones ranqueles (La Pampa, Argentina) <i>Ana Fernández Garay y Belén Apud Higonet</i>	57
Aportes del minimalismo para el estudio del cambio de código y el bilingüismo <i>Ángel Maldonado</i>	75
Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes <i>Carolina Gandulfo, Marta Rodríguez y Olga Soto</i>	99
La alternancia de código como alternancia de marco: una propuesta para pensar la comunicación cotidiana con recién llegados <i>Germán Fernández Vavrik</i>	113
 <i>Parte II. Prácticas y hablantes plurilingües</i>	
El contacto lingüístico quechua-español en la expresión de la posesión: ¿qué nos dicen las prácticas de los hablantes? <i>Roxana Risco</i>	143

Del olvido al recuerdo lingüístico: creación de una metodología colaborativa para la documentación de una lengua críticamente amenazada (vilela, Chaco argentino)	
<i>Lucía A. Golluscio</i>	171

El toba (Guaycurú) y el español en publicaciones religiosas de grupos misioneros evangélicos: descripción de algunos usos y representaciones sobre las lenguas en contacto	
<i>Patricia Dante</i>	201

Parte III. Contextos plurilingües de socialización familiar y escolar

Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español) de los niños santiagueños	
<i>Héctor Alfredo Andreani y Ana Carolina Hecht</i>	215

Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce	
<i>Virginia Unamuno</i>	235

Lenguas en contacto en el aula de la EIB	
<i>Leonor Acuña</i>	251

Post-scriptum

De las lenguas en contacto al habla plurilingüe	
<i>Luci Nussbaum</i>	273

Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní–castellano en Corrientes

*Carolina Gandulfo
Instituto San José - Universidad Nacional del Nordeste*

*Marta Rodríguez
Escuela N° 111 de Lomas de González*

*Olga Soto
Escuela Rural N° 175 de Corrientes*

1. Introducción

En este capítulo presentaremos el trabajo de una maestra de una escuela rural de Corrientes, en una clase de lectura con niños de nivel inicial a sexto grado. Focalizaremos el cambio de código en una situación de lectura bilingüe guaraní / castellano de un libro de lectura llamado “Martín y Ramona”, que incorpora el castellano en su variedad estándar y correntina, así como el guaraní.

La maestra va leyendo en voz alta de manera bilingüe un capítulo del libro que está escrito íntegramente en castellano. Cada uno de los niños también bilingües –con diferentes edades y grados de competencia lingüística- cuentan con un ejemplar del libro para seguir la lectura.

Describimos brevemente el contexto sociolingüístico del cual son parte maestra y niños, pues entendemos que es desde el mismo donde se abrevan los repertorios lingüísticos que estos sujetos poseen y producen. Asimismo, incluiremos la reflexión sobre el proceso de transcripción del registro que se analiza, señalando algunas decisiones que tomamos teniendo en cuenta que la transcripción en sí requiere un proceso analítico. La misma muestra cómo se crea una producción oral bilingüe a partir de un texto escrito en castellano (se anexa al final).

Como dijimos, nuestro objeto en este análisis es el cambio de código (Milroy y Muysken, 1995), es decir, cuál es la función de la alternancia de lenguas en el mismo evento de habla (Woolard, 2004), en este caso de una lectura en voz alta. Consideramos el cambio de código entre oraciones, ya que en la transcripción hemos tomado la posición de considerar ‘guaraní’ a lo que los hablantes definen como tal, aunque una oración pueda contener palabras en castellano. Se analizarán las diferentes funciones que adquieren los cambios de código, el sentido que cobran para la maestra y sus alumnos, y la pertinencia de su producción en el contexto del aula bilingüe rural.

Nos interesa también poner en cuestión la idea de ‘traducción’ como categoría nativa, así como supuesto de una primera aproximación a una explicación que la

misma maestra se da a sí misma sobre el uso del guaraní para la lectura, planteándose el objetivo de facilitarles la comprensión a sus alumnos.

2. Contexto sociolingüístico del registro analizado

Es necesario contextualizar el registro que se analiza en este capítulo, dado que consideramos que para entender los procesos que ocurren dentro del aula en relación a las lenguas en uso debemos comprender la situación sociolingüística de niños y maestras correntinas.

En estudios previos hemos analizado el bilingüismo guaraní / castellano que caracteriza a gran parte de la población de la provincia de Corrientes (Yausaz, Cerno, Gandulfo y Rodríguez, 2003; Gandulfo, 2007a; Gandulfo, 2010; Gandulfo, 2012). Caracterizamos la situación sociolingüística a partir de lo que llamamos el ‘discurso de la prohibición del guaraní’ como una ideología lingüística organizadora de los usos y significaciones del guaraní y castellano en la provincia. Hemos observado que la prohibición está dirigida tanto discursiva como pragmáticamente en particular a los niños. Una frase recurrente pareciera identificar a muchos de los correntinos cuándo se les pregunta sobre su competencia lingüística en guaraní: “Entiendo pero no hablo”.

Es conveniente mencionar que los hablantes de guaraní en Corrientes tienden a no identificarse como tales, y menos aún, a autoadscribirse como indígenas. Esto conlleva la grave dificultad de no contar con información acerca de la cantidad actual de hablantes, sin embargo, nuestros estudios, así como los relatos que día a día escuchamos de los maestros rurales con los que trabajamos, nos muestran la vitalidad que tiene el guaraní en muchas zonas de la provincia. Niños, padres y maestros hablan el guaraní y castellano en los intercambios de su vida cotidiana así como en los contextos escolares, aunque en muchas situaciones no se fomenten explícitamente dichos usos.

Las autoras de este capítulo trabajamos en conjunto desde hace 10 años realizando diferentes tipos de proyectos en torno a los usos de las lenguas en los contextos escolares, y en ese marco produjimos el registro que aquí se analiza. En el año 2006, Olga Soto era la única maestra y directora de la ESC Rural N° 739 del paraje Villanueva, en el Departamento de General Paz de Corrientes. Habíamos encarado un proyecto para diseñar y probar diferentes estrategias que procuraban la inserción didáctica del guaraní en el aula (Gandulfo, 2010). Simultáneamente convocamos a una realizadora audiovisual ya que pretendíamos contar con videos para la difusión de nuestro trabajo (Gandulfo, Rodríguez, Soto y Zanotti, 2010). Es así como obtuvimos un registro de excelente calidad que nos permitió después de varios años avanzar en el análisis que acá presentamos.

3. Martín y Ramona

La presentación del libro que se utilizó en la clase de lectura que se analiza merece un apartado. *Martín y Ramona* (Yausaz et al., 2006) es un material didáctico producido en el marco de un proyecto de investigación en alfabetización inicial y usos de lenguas en Corrientes. La particularidad principal es que incorpora el castellano en su variedad estándar y correntina, así como el guaraní. La historia del libro se desarrolla a lo largo de un año escolar y sus protagonistas son dos niños: Martín, que vive en un barrio de la ciudad de Corrientes, y Ramona, una niña que vive en la zona rural (Acuña, 2007).

La producción de este libro supuso el uso de las investigaciones referidas con el objetivo de expresar en él las realidades sociales, ambientales y culturales en las cuales muchos niños de nuestra provincia se desenvuelven. Centralmente se intentó plasmar el conflicto lingüístico expresado en ‘el discurso de la prohibición del guaraní’ poniéndolo a jugar en términos didácticos a los fines de una posible reflexión metalingüística (Gandulfo, 2007b).

La edición de este material procuró cuidar la estética, tanto con las ilustraciones -obras originales en acuarela¹- como con el diseño visual, garantizando una coherencia con lo que se pretendía en términos teóricos, didácticos e ideológicos. Los editores y autores de este material pretendíamos que los niños que pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos de Corrientes, pudieran contar con un libro de lectura bello y de calidad.

Finalmente, cabe mencionar que se ha pretendido producir una narración que incluyera la relación entre el texto escrito y la imagen, hilvanando una trama que se nutra de ambos aspectos de manera articulada. Se observará esta relación cuando se analice cómo la maestra usa el cambio de código para explicitarla.

4. La transcripción

Consideramos la transcripción como un proceso analítico en sí que incluyó una serie de decisiones de implicancias teóricas (Ochs, 1979). Debimos producir una reflexión metalingüística respecto de estos usos de las lenguas para decidir como marcar la diferencia entre lo leído del texto escrito (negrita), de lo introducido oralmente por la maestra para apoyar la comprensión de la lectura por parte de los niños (sin negrita). El cambio de código entre el guaraní y el castellano lo hemos marcado en la transcripción utilizando diferentes estilos de tipografía: “*bastardilla*” para el castellano y “normal” para el guaraní. Decidimos de este modo a qué llamamos guaraní y a qué castellano; teniendo en cuenta que en las emisiones registradas podemos encontrar palabras del guaraní dentro de una estructura preponderantemente en castellano, y también al revés.

Veamos el inicio de la lectura por parte de la maestra:

- (1) Ha pehendu porâ va'eroko'e. Van a tener que escuchar bien, eh?
- (2) **Dice: La inundación. Martín siempre pensó que el río Paraná empezaba en la orilla.** Upéicha oimo'a Martín, que el río Paraná ñepýrû orillape.
- (3) **Pero un día el Paraná estaba adentro de la cancha de fútbol.** Ojemete cáncchape río, oikema.
- (4) **Martín estaba confundido,** ñeconfundi Martín
- (5) He'i Martín: **¿qué pasó? Se vino la creciente** dice el otro (señala al más cercano a Martín).
- (6) **Así no se puede jugar,** dice otro nene. Upéicha ndajaikatui jahuga he'i.



Imagen 1. *Martín y Ramona* (pág. 85-86)

No es nuestro interés en este trabajo definir las lenguas en términos descriptivos o de estructura, aunque sí necesitamos determinar dónde comienza una y/o donde empieza la otra. Tomamos aquí la perspectiva del hablante, en el sentido de cómo las maestras protagonistas conciben en qué lengua se produce cada emisión.

Veamos el caso de (6), transcrito aquí nuevamente, donde se marcan las tres variedades en juego:

Así no se puede jugar, dice otro nene. Upéicha ndajaikatui jahuga he'i.

El texto leído se marca con negrita diferenciándolo de todo lo que la maestra agrega oralmente al leer la lectura; el castellano se marca con bastardilla, la última oración que consideramos guaraní se escribe sin marca, sin negrita ni bastardilla.

Esta decisión refiere a subvertir cierto orden que conllevaría a marcar de algún modo lo considerado 'otro', 'diferente', en nuestro caso el guaraní; desde el lugar de lo que consideraríamos algún 'nosotros' del habla 'correcta' del castellano. Nos interesa señalar esta cuestión en la transcripción porque también desde aquí estos procedimientos del pensamiento pueden ser revisados. Esta situación nos compele a definir una codificación que pueda ser útil para el cambio de código guaraní / castellano y que opere sobre las significaciones sociales que estas lenguas portan en Corrientes.

En síntesis, la codificación que hemos construido es la siguiente:

- **Texto leído:** negrita
- Inclusiones orales en guaraní: normal sin negrita
- *Inclusiones orales en castellano:* bastardilla sin negrita
- (Entre paréntesis): comentarios de las autoras
- [Entre corchetes]: la traducción al castellano de las emisiones en guaraní

5. Análisis del cambio de código en la lectura

Al iniciar este apartado debemos realizar dos consideraciones preliminares. Por un lado, la función central del cambio de código que realiza la maestra es didáctica, que es la de producir una comprensión del texto por parte de todos los niños. Ése es el objetivo explícito que la maestra se propone y el que se observa como resultado final de la clase, cuando los niños pueden reconstruir la lectura, producir un texto conjunto en el pizarrón y luego desarrollar algunas actividades de escritura en sus cuadernos. Asimismo, el cambio de código en este contexto asume una función simbólica, que es la de considerar que el guaraní tiene el estatus suficiente como para ser usado didácticamente en el aula. Esto contribuye a todo un proceso que la maestra junto con el equipo de trabajo venían realizando desde hacía cinco años, promoviendo el uso del guaraní en contextos donde se consideraba 'prohibido'.

La segunda consideración refiere a la idea de 'traducción' como categoría nativa y supuesto de análisis. En la primera reflexión que las autoras realizaron luego de la clase analizada, la maestra describía su práctica diciendo que ella "traducía en su mayoría el texto del castellano al guaraní". Llamamos a esta consideración la perspectiva nativa de la 'traducción', es decir, que partimos del

supuesto de considerar que el cambio de código asumiría fundamentalmente una función de traducción. El guaraní entonces se usaría sólo para que los niños, en particular los más pequeños, puedan comprender la lectura.

Ahora sí, analizaremos en detalle algunas intervenciones de la maestra donde se observa el uso del cambio de código con diferentes fines o funciones específicas. Para categorizar este análisis retomamos fundamentalmente los planteos de Borzone et al. (2004)² en cuanto a la enseñanza de la conversación y la lectura con niños pequeños, y el trabajo de Yausaz (2006) que analiza situaciones comunicativas bilingües guaraní / castellano.

Señalamos aquí algunas de las funciones que cobra el cambio de código realizado por la maestra, mostrando ejemplos de la transcripción:

- ➔ Reformulación del texto escrito: se reelabora en forma oral a partir de lo que el niño sabe, por lo tanto “el enunciado oral en guaraní aproxima la formulación escrita a la variante oral para favorecer el proceso de comprensión...” (Yausaz, 2006: 13).

Ejemplo 1:

- (11) M: **En el Barrio Itatí había muuuucha actividad.** Heta cosa, oime lo japóva hue ikuai. [*Había muchas cosas que ellos estaban haciendo*]

La maestra reformula el texto escrito poniendo el foco en la expresión “había muuuucha actividad”, explicita en guaraní que ellos -los vecinos- estaban haciendo muchas cosas.

Ejemplo 2:

- (12) M: **Algunos vecinos cargaban muebles en un carro. Otros alzaban sus gallinas.** Ohuntapa ikosa iryguasú entero umía. [*Juntaban todas sus cosas, hasta sus gallinas*]

En este caso reformula la idea de que los vecinos “cargaban muebles en un carro” y “alzaban sus gallinas” utilizando una expresión popular en guaraní “iryguasú entero umía” que significa que se llevaron todas sus cosas, que no dejaron nada, se llevaron hasta sus gallinas.

- ➔ Lazo entre texto e imagen: se retoma la información de las imágenes explicitándola para así crear el contexto imaginario e hilvanar la trama dada por el texto y las imágenes, para que los niños puedan seguir el sentido de la lectura.

Ejemplo 3:

- (30) M: (Al dar vuelta la primera hoja de la lectura) Mba'eta opasa hueoína, ohendu, ohendu ikuai rádiope... ¿eh? upépe ojehecha... ¿eh? ... *una radio* [¿*Qué estaba pasando?, escuchan, ellos estaban escuchando la radio... ¿eh? Ahí se ve*]
- (31) A: Ko'ápe oí [aquí esta] (explicita una niña lo que ve desde las imágenes)
- (32) M: He'i hueoína la rádio... [Estaba diciendo la radio...] *La radio estaba diciendo: **Defensa Civil informa que la costa del río debe ser evacuada.** Upéicha he'i la rádio... ¿eh? Que osêmba va'earâ la génte, río cóstagui, osêmba va'earâ porque ojeinundapa va'earâ. [Así estaba diciendo la radio, que tienen que salir toda la gente de la costa del río porque se va a inundar todo]*

La maestra explicita la información brindada por la imagen de una radio y, tal como se observa en el libro, se supone que está encendida y se escucha una noticia. Pone en situación a los niños para que comprendan lo que ocurre y también lo que el texto expresa: “Defensa Civil...”.

Los niños se apropian de la información complementaria que les ofrece la imagen para así ampliar la comprensión que va tejendo la trama de la lectura.

- ➔ Comentario Metalingüístico: se realiza una mención sobre el sentido o significado de una frase o una palabra contribuyendo a realizar una reflexión metalingüística (Yauzas, 2006: 14).

Ejemplo 4

- (30) M: **El río seguía avanzando...** ohonte oína... ¿eh? [Se iba nomás...] **Y desarmaba una pila de ladrillos crudos.**
- (31) A: una pila de ladrillos (se ríe)
- (32) M: ¿eh?... *una pila, montón*, heise upeva, ¿eh? [Quiere decir eso]

La maestra capta que la niña no entiende el significado de una palabra por el modo de expresar con sorpresa algo que parece no tener sentido para ella: “pila de ladrillos”. Entonces, con la expresión “heise upeva” [Quiere decir eso] explica el significado que esa palabra tiene en castellano en ese contexto lingüístico. Una ‘pila’ quiere decir ‘un montón’, ya que para el contexto de los niños ‘pila’ sólo se referiría a las baterías de la radio, que son de uso muy común en la zona donde viven.

- ➔ Expansión: se va agregando información y/o nuevos significados por medio de sinónimos u otras expresiones (Borzone et al., 2004: 90).

Ejemplo 5

- (48) M: **Martín estaba confundido, preocupado y asustado...**
(49) A: Ojeasusta Martín [*Se asusta Martín*]
(50) M: Angaaaaa.... [*“Pobrecito”...*]
(51) Todos: (*Risas*)
(52) M: Ikyhyje oína Martín [*Está teniendo miedo Martín*]

A partir de esta intervención la maestra agrega otras expresiones y significados para dar cuenta del sentir de Martín. “Angaaaa” es una expresión que encierra todas las anteriores, y refuerza cierta pena que se puede sentir por el personaje. Se usa asiduamente en estos contextos, y según de lo que se esté hablando, acentúa la pena o la picardía de la situación.

Inferencia: intervenciones que colaboran en restituir la información implícita en los textos facilitando la comprensión de los mismos (Borzone et al., 2004: 163-165).

Ejemplo 6

- (48) **Eran las 8 de la mañana y la radio anunciaba buceenas noticias, ¡por fin! Buenas noticias, decía la radio,** he’i jevy la rádio, ohenduikuai, [*dice otra vez la radio, están escuchando*] escuchan ellos por la radio, dice...

En este caso, la maestra señala que la noticia de la radio es, esta vez, portadora de “buenas noticias” y restituye información implícita señalando que los personajes están escuchando la radio.

Por otra parte, la restitución se explicita en guaraní y se repite en castellano “ohenduikuai, *escuchan ellos por la radio*”. Nos encontramos aquí con un ejemplo que invierte el supuesto de la traducción del castellano al guaraní con el cual partíamos.

- ➔ Reconceptualización, se ofrece al alumno una manera alternativa de expresarse, mostrando otras facetas del fenómeno (Borzone et al., 2004: 90-93), por lo tanto, le brinda las herramientas necesarias para enriquecer el vocabulario en ambas lenguas.

Ejemplo 7

- (54) M: **Martín corrió hasta su casa,** oveve hóga peve Martín, ¿eh? Ya ojeréma oveve Martín, ogûahêsema hógape. [*Voló hasta su casa Martín, ¿eh? al regresar voló Martín, ya quiere llegar a su casa.*]

En estas expresiones la maestra pone a disposición del alumno diferentes modos para definir el apuro que tenía Martín en regresar a su casa.

Ejemplo 8

- (62) M: **El Paraná lentamente volvió a su cauce.** O guejy el río ha o pyta ilugarpe [*bajo el río y se quedo en su lugar*]
(63) A: O pyta upépe jevy [*se quedó ahí otra vez*]
(64) M: O pyta upépe jevy [*se quedó ahí otra vez*]

En esta intervención la maestra explica en guaraní el concepto “volvió a su cauce” y lo expresa en términos que los niños puedan comprender: “bajó el río y se quedó en su lugar”.

Recapitulando, podemos decir que los diferentes tipos de intervención que la maestra produce recurriendo al cambio de código son: reformulación del texto escrito, lazo entre imagen y texto, expansión, restitución de inferencias, comentarios metalingüísticos y reconceptualización. Todas pretenden dar una respuesta pedagógica a cada alumno en su momento del camino de la alfabetización, andamiando el proceso de convertirse no sólo en lector, sino en hablante competente, en este caso, y aunque la maestra no se lo proponga deliberadamente, de dos lenguas.

6. Conclusiones: el cambio de código como recurso verbal y didáctico

Partimos de la idea de que la función del uso del guaraní en la clase era la de traducir el castellano para que los niños comprendan la lectura. Sin embargo, hemos observado que no sólo el guaraní, sino el cambio de código en sí, han tenido diversas funciones en cuanto a la comprensión del texto, expresadas en diferentes tipos de intervenciones.

En el campo de las didácticas de la enseñanza de lenguas (L1 y L2) y en contextos bilingües, se tiende a suponer que las situaciones de inmersión lingüística son imprescindibles y excluyentes, desestimándose las prácticas de traducción o cambio de código entre L1 y L2. Incluso se afirma que este tipo de prácticas perjudicaría a los niños impidiéndoles ‘hablar bien’ ambas lenguas.

Sin embargo, en contextos como en el que nos desempeñamos, consideramos que el cambio de código constituye parte del repertorio lingüístico (Gumperz, 1982) de estos niños y maestros bilingües. Por lo tanto, en términos de Lüdy y Py (2009) asumimos que son recursos verbales disponibles en los hablantes bilingües, de los cuales hacen uso al momento, por ejemplo, de pretender la comprensión de un texto en castellano. Según dichos autores, esta idea recupera el punto de vista del hablante, considerando estos recursos como una caja de herramientas flexible según las necesidades que los hablantes tengan. En este caso, podríamos decir en función de objetivos didácticos que la maestra se

plantea para que todos sus alumnos, en particular los niños que casi no entienden el castellano, puedan aprender.

Estos recursos verbales, entonces, deben ser enmarcados en el contexto sociolingüístico del cual surgen y que a la vez producen. Recordemos: un contexto de prohibición del guaraní, donde no está generalizado el uso del bilingüismo con fines didácticos y donde los niños continúan siendo alfabetizados en castellano como L1 aunque su lengua materna sea el guaraní. A lo dicho sumemos el que muchas veces al cambio de código se lo concibe desde una perspectiva de ‘déficit lingüístico’ incluso por los mismos hablantes, que perciben al monolingüismo como una situación ideal e imposible de alcanzar cabalmente para ambas lenguas. Entonces, podremos tomar dimensión de cuán adversa es la situación en la que la maestra ha podido producir un espacio áulico bilingüe “donde todos se sienten más cómodos”, según sus propias palabras.

Avanzando un poco más, podemos decir que la maestra estaría incluso enseñando el guaraní sin advertirlo y que, tal vez justamente por eso, puede en este contexto producir las diferentes funciones del cambio de código al momento de una lectura de un texto en castellano. Sin otras motivaciones conscientes más que el que los niños puedan comprender dicha lectura, usando todos los recursos lingüísticos disponibles de su repertorio, incluso considerando que usa el guaraní con el solo fin de ‘traducir’ el castellano para que ese texto pueda ser mejor comprendido.

Siguiendo a Bajtín (en Woolard, 2004) nos planteamos que ciertas motivaciones sociales que ‘hablan’ a través de la maestra podrían estar mostrando que si bien el ‘discurso de la prohibición del guaraní’ está vigente, este mismo discurso podría estar alojando procesos de transmisión de las lenguas en los contextos escolares no tan visibles pero sin embargo efectivos.

Notas

1. Las autoras agradecen: el trabajo de traducción que Teresa Alarcón y María Isabel Rodríguez realizaron de los artículos en inglés de Woolard (2004) y Ludy y Py (2009) que fueron de gran utilidad para realizar este análisis; la colaboración de Alberto Cele y Gavino Casco para la escritura en guaraní; y de Aida Mudry y Stella Valentinuz en la discusión sobre la codificación de la transcripción.
2. La artista autora de las obras es Beatriz Fernández Salazar.
3. Las maestras han participado del proyecto de investigación “Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar 2001–2006” llevado adelante por el Departamento de Investigación del Instituto Superior San José en Corrientes, en el marco del cual han participado de una formación en servicio bajo los lineamientos de la propuesta de alfabetización sistematizada en Borzone et al. (2004).

Referencias bibliográficas

- Acuña, L. (2007) Martín y Ramona. *Revista Avá*, 10: 152-154.
- Borzone, A.M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2004) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: RAE - ETIS - Fundación Arcor y Antorchas - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Casco, G. (2007) *Ava Ñe'e. El habla del hombre. Ensayo de gramática estructural sobre Taragui ha Paraguái ñe'e*. La Plata: Al Margen.
- Gandulfo, C. (2007a) *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en la escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2007b) Una investigación antropológica como fuente para la elaboración de un libro de lectura destinado a niños de primer año. *Actas IV Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa "Sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa"*. Comahue: Universidad Nacional de Comahue.
- Gandulfo, C. (2010) ¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos. En Serrudo, S. y Hirsch, A. (comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gandulfo, C.; Rodríguez, M.; Soto, O. y Zanotti, A. (2010) Una producción audiovisual con niños y maestras bilingües (guaraní – castellano) en una aula plurigrado de la provincia de Corrientes. *Actas VI Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*. Buenos Aires: IDES – Centro Antropología Social.
- Gandulfo, C. (2012) "Guaraní sí, castellano más o menos". Etnografía en colaboración con niños/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. En E. Codo, A. Patiño y V. Unamuno (eds.) *Spanish in context*, 9(2). Special Issue: *La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano. Nuevos contextos, nuevas aproximaciones*.
- Gumperz, J.J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lüdi, G. y Py, B. (2009) To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2): 154-167.
- Milroy, L. y Muysken, P. (1995) Introduction: code-switching and bilingualism research. En L. Milroy, y P. Muysken (eds.) *One speaker, two*

languages: cross-disciplinary perspectives on code switching.
Cambridge: Cambridge University Press, 1-14.

- Ochs, E. (1979) Transcription as theory. En E. Ochs y B. Schieffelin (eds.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.
- Woolard, K. (2004) Codeswitching. En A. Duranti (ed.) *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 73-94.
- Yausaz, F. (2006) Tejiendo diálogos en guaraní y castellano. La experiencia de una maestra rural correntina. *Revista Novedades Educativas*, 186: 12-15.
- Yausaz, F.; Velozo, M; Fernández Salazar, B.; Gandulfo, C.; Hernández, L. y Agnoletti, P. (2006) *Martín y Ramona*. Corrientes: Instituto Superior San José.

Anexo

Transcripción completa de la lectura “La inundación” del libro *Martín y Ramona* realizada por la maestra

La transcripción en guaraní fue revisada por Gavino Casco y Alberto Cele y a partir de sus propuestas las autoras tomaron las decisiones finales sobre la escritura.

- (1) M: Bueno, entonces ahora lo que vamos a hacer ahora es leer el libro, una parte donde dice, donde habla de la inundación. Vamos a buscar en el libro en la parte, en la página 85, busquen la página 85 del libro que vamos a leer, la página 85. Ko'ápe.
- (2) A: ¿acá? Ko'ápe, sí, si ko'ápe.
- (3) M: Sí, van a seguirme con el dedito uds, ¿eh? ¿Sí? Con el dedito, acá.
- (4) M: Acá dice “La inundación” (señala el título en uno de los libros de los niños más pequeños), acá arriba. Después van a seguir acá con el dedito. Bueno (dirigiéndose al grupo total) voy a leer yo, van a seguir uds con la mirada, con el dedito también lo más chiquitos.
- (5) M: Ha pehendú porá va'eroko'e. *Van a tener que escuchar bien*, ¿eh?
- (6) M: *Dice, La inundación. Martín siempre pensó que el río Paraná empezaba en la orilla.* Upéicha oimo'a Martín, que el río Paraná oñepýrũ orillape
- (7) M: **Pero un día el Paraná estaba adentro de la cancha de fútbol.** Ojemete cáncchape río, oikema.
- (8) M: **Martín estaba confundido**, oñeconfundi Martín.
- (9) M: He'i Martín: **¿qué pasó? Se vino la creciente**, dice el otro (refiriéndose a un niño de la imagen).

- (10) M: **Así no se puede jugar**, *dice otro nene*. Upéicha ndajaikatui jahuga he'i.
- (11) M: **En el Barrio Itatí había muuuucha actividad**. Heta cosa, oime lo japóva hue ikuai.
- (12) M: **Algunos vecinos cargaban muebles en un carro. Otros alzaban sus gallinas**. Ohuntapa ikosa iryguasú entero umía.
- (13) M: **Martín se preocupó**. Ojepreocupa Martín.
- (14) M: Mba'eta opasa hueoína. Hendu, ohendu ikuai rádiope... ¿eh? Upépe ojehecha... ¿eh? ... una rádio.
- (15) A: Ko'ápe oí.
- (16) M: He'i hueoína la rádio... *La radio estaba diciendo: Defensa Civil informa que la costa del río debe ser evacuada*. Upéicha he'i la rádio... ¿eh? que osêmba va'eará la génte, río cóstagui, osêmba va'eará porque ojeinundapa va'eará.
- (17) M: **La familia de Martín también juntaba sus cosas. ¿Qué paso?** *Preguntó Martín*, ¿eh? Oporându Martín.
- (18) M: **Está creciendo el río**, *le contestó la mamá*.
- (19) M: **Cuando Martín salió de su casa... el Paraná ya estaba en el patio**. Osêroguare, asêrove Martín... ya el Paraná ya oima ipatio hógape, ogûahema el y upépe ¿eh? *Ya llegó el agua a la casa de Martín*.
- (20) M: **Todas las familias del Barrio Itatí se dirigían a la escuela**. Ohopa escuélope.
- (21) A: Ohopa escuélope.
- (22) M: **La familia de Martín también iría a pasar la noche allí**. Oho la familia. **La familia de Martín también iría a pasar la noche allí** ¿eh?... (la maestra ayuda a una niña con la lectura para seguir con su dedito) *la familia de Martín también oho escuélope*.
- (23) M: **¿Papá no va a venir?**
- (24) A: **¿Papá no va a venir?**
- (25) M: Oporându Martín ¿eh?... Oporându Martín **¿Papá no va a venir?**
- (26) M: Isy oresponde chupe, *la mamá le pregunta... le responde... le contesta: Se queda con tu hermano a cuidar la casa*. Opyta ha'e oñangareko óga ... ¿eh? ¿si?...
- (27) M: **Martín estaba asustado**, ojemondyi Martín... ¿eh? Ojemondyi, y no se quería ir... ndohosei... ikyhyje hueoína.
- (28) A: Ojeretovama oína.
- (29) M: Ojeretovama oína
- (30) M: **El río seguía avanzando...** ohonte oína... ¿eh? **Y desarmaba una pila de ladrillos crudos**.
- (31) A: Una pila de ladrillos (se ríe)
- (32) M: ¿eh?... una pila, montón heise upeva ¿eh? *Montón de ladrillos*
- (33) M: Pembojere ndehoja.
- (34) A: Che ambojerema.
- (35) M: **El patio de Martín... el patio de la escuela estaba repleto de colchones**. El patio de la escuela henyheite colchone.
- (36) A: Henyheite colchone (*se ríe*).
- (37) M: Henyheite (señala con un gesto está repleto de colchones).
- (38) M: **Martín estaba confundido, preocupado y asustado...**
- (39) A: Ojeasusta Martín.
- (40) M: Angaaaaa.

- (41) Todos: (Risas)
- (42) M: Ikyhyje oína Martín.
- (43) M: **Finalmente Martín se durmió.**
- (44) As: Oke.
- (45) M: Oke Martín.
- (46) M: **Y el río también se metió en su sueño.** Osoña oína, osoña oína el yndi, el ríondi, la crecientendi.
- (47) M: **Martín se despertó sobresaltado,** opáy Martín, ¿eh? asustado.
- (48) M: **Eran las 8 de la mañana y la radio anunciaba bueeeenas noticias,** ¡por fin! *Buenas noticias, decía la radio,* he'i jevy la rádio, ohenduikuai, *escuchan ellos por la radio, dice...*
- (49) M: **Defensa civil informa que el nivel del río está bajando,** oguejyma oína el y.
- (50) M: **Las familias afectadas ya están retornando a sus hogares.**
- (51) A: A sus hogares.
- (52) M: ¿Eh? Las familias ya ojerema jevy ikuái hógape, m? *están volviendo.*
- (53) M: Jajere jevy.
- (54) M: **Martín corrió hasta su casa,** oveve hóga peve Martín, ¿eh? Ya ojerémae oveve Martín, ogúahẽsema hógape.
- (55) A: Ohosema!!
- (56) M: Ohosema! ogúahẽsema.
- (57) M: **Por suerte su padre y su hermano estaban a salvo.** ¿Eh? Itúva ha iñehermano ndaje oí a salvo, oí porâ.
- (58) M: He'i Martín: **soñé cosas muy feas, así dijo Martín.** Asoña aina cosa ijaiguéva, ¿eh? O conta chupe itúvape.
- (59) M: **Esa tarde, Martín se quedó mirando el río,** oma'eeee Martín el ríore.
- (60) As: Oma'e el ríore.
- (61) M: Oma'eeee oína.
- (62) M: **El Paraná lentamente volvió a su cauce.** O guejy el río ha o pyta ilugárpe.
- (63) A: O pyta upépe jevy.
- (64) M: O pyta upépe jevy.
- (65) M: **A la noche el río estaba tranquilo y Martín también.** El río ya oima tranquilo jevy ha Martín avei, *todo volvió a la normalidad,* m?
- (66) A: ... o pyta tranquilo el río.
- (67) Pe hendu pa.