

## UNA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA COMO FUENTE PARA LA ELABORACIÓN DE UN LIBRO DE LECTURA DESTINADO A NIÑOS DE PRIMER AÑO

Gandulfo, Carolina  
Instituto Superior San José. Corrientes. Argentina  
[carogandulfo@yahoo.com.ar](mailto:carogandulfo@yahoo.com.ar)

### RESUMEN

En esta ponencia pretendemos mostrar cómo una investigación antropológica es utilizada como fuente para la elaboración de un material didáctico, en este caso, un libro de lectura destinado a niños que inician su proceso de alfabetización.

El objetivo central de la investigación fue describir y analizar las significaciones de los usos de las lenguas -guaraní y castellano- en la escuela de un paraje rural, donde se estaba llevando a cabo la implementación de una propuesta de alfabetización inicial. Dichos usos estaban organizados fundamentalmente por la prohibición del guaraní, lo que develó las características del conflicto lingüístico en juego. Mostrando, a su vez, la configuración de una realidad sociolingüística en la provincia de Corrientes: la invisibilización de los hablantes de guaraní. "Martín y Ramona", el libro de lectura, recupera el conflicto lingüístico y lo pone a jugar en términos didácticos, buscando producir también una reflexión metalingüística de los usos de las lenguas.

### Palabras clave:

Investigación antropológica – conflicto lingüístico – libro de lectura – guaraní / castellano.

### ABSTRACT

This paper presents how an anthropologic research was used to produce a didactic resource, in this case, a reading book for children that are at their early beginning literacy process.

The research central goal was to describe and analyse the uses of language significations of guaraní and spanish, within the context of a village school, where an inicial literacy proposal it had been put into practice. These language uses we focused on showed up the characteristics of a linguistic conflict, those uses were organised by the guaraní prohibition. Likewise the configuration of the sociolinguistic situation in Corrientes State: the guaraní speakers' invisibilization.

The reading book, "Martín y Ramona", recovers the linguistic conflict into didactic terms, also looking for producing a metalinguistic awareness and reflection.

### INTRODUCCIÓN

En esta ponencia pretendemos comentar cómo una investigación antropológica es utilizada como fuente para la elaboración de un material didáctico, en este caso un libro de lectura, destinado a niños que inician su proceso de alfabetización.

El libro de lectura al que hacemos referencia, "Martín y Ramona", (Yausaz, Fernández Salazar, Gandulfo, et. al, 2006) es uno de los materiales didácticos producidos en el marco de un programa de investigación: "Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar: 2001-2006" (Yausaz, 2001; Gandulfo, 2002-2005). Por otro lado, la investigación antropológica a la que nos referimos, es una tesis de maestría, "Entiendo pero no hablo. El guaraní 'acorrentinado' en una escuela rural: usos y significaciones" (Gandulfo, 2005). El objetivo central de esta investigación fue describir y analizar los usos y significaciones de las lenguas -guaraní y castellano- que se hablan en la escuela del paraje rural, donde se estaba llevando a cabo la implementación de la propuesta de alfabetización inicial. Estos usos estaban organizados fundamentalmente por la prohibición del uso del guaraní en la escuela, lo que develó las características del conflicto lingüístico en juego en el paraje. Mostrando la configuración de una realidad sociolingüística en la provincia de Corrientes: la invisibilización de los hablantes de guaraní.

"Martín y Ramona", recupera el conflicto lingüístico y lo pone a jugar en términos didácticos, buscando producir una reflexión metalingüística de los usos de las lenguas a lo largo de la narración, que cuenta la vida de dos niños correntinos durante un año escolar. Martín es hablante de castellano, de la variedad del castellano correntino, y Ramona también es hablante de guaraní.

### ¿QUÉ CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN SE INTRODUCEN EN EL LIBRO?

En el libro de lectura se introducen situaciones etnográficas concretas así como cuestiones que devienen del análisis del material empírico. Reseñamos aquí dos situaciones utilizadas en el libro: la elaboración de un censo lingüístico por tres niñas mayores de la escuela, y la utilización del guaraní en los actos escolares. Estas situaciones etnográficas plantean cuestiones centrales del trabajo de investigación.

En la primera, solicito a tres niñas (de los grados más altos) la elaboración de un censo lingüístico de los niños más pequeños de la escuela (1ero y 2do año). Las niñas elaboran este censo produciendo unas planillas con diferentes categorías que expresan, en cierta medida, sus concepciones acerca del uso y adquisición de las lenguas. La producción de este censo, pone por un lado en evidencia un dato que dos años antes, cuando el equipo de investigación llegó a la escuela, no estaba puesto a la luz: el 75% de los niños de primer y segundo año son hablantes de guaraní. Pero también, lo que puso de manifiesto este censo, tenía que ver con las variadas situaciones en términos lingüísticos, en que se encontraban los niños.

Según las marcaciones que las niñas habían producido tenemos las siguientes variantes: *Antonella sí guaraní y castellano; Nico sí guaraní, un poco castellano; Rosi sí guaraní, entiende castellano; Anita sí guaraní y castellano masomenos; Sandra sí castellano, un poco guaraní*. Otro dato que surgía de las planillas era que el 60% de los niños era identificado con la siguiente combinación: "guaraní sí / castellano masomenos".

Como mencionamos, otra cuestión que queremos señalar es la configuración del conflicto lingüístico en este contexto. Entendemos que todo contacto de lenguas se produce a través de relaciones de poder, constituyéndose toda situación de diglosia en una situación de conflicto lingüístico. Una lengua tiene predominancia de uso sobre otra y expresa

a su vez subordinación o mayor prestigio social, según los ámbitos legitimados para su uso. Es necesario “enfatar el carácter de lucha y contradicción del cual forma parte la relación lingüística (Hamel 1988).” La legitimación de dichos ámbitos de usos abonará la idea acerca del lugar “correcto” para usar una u otra lengua. Tomaremos dos situaciones que luego se introducen en el texto para mostrar el conflicto lingüístico al que aludimos.

### LAS NIÑAS CENSISTAS

En una de las reuniones con las niñas para realizar el censo ocurrió un hecho que expresa la crudeza que puede adquirir la significación del uso de una lengua o del uso de una variedad desprestigiada de una lengua. Una mañana en la escuela, Eugenia hablaba –en castellano- contando historias de sus hermanos en su casa, cómo se pelean, cómo juegan, cómo se arreglan solos a la mañana para levantarse para ir para la escuela, etc. En un momento del relato, las otras dos compañeras comenzaron a reírse entre ellas. Todo parecía indicar que el tono era de burla. Pero yo no entendía qué de todo lo relatado podía provocarlo. De todas maneras intervine, y pregunté por qué se reían. Se tapaban la boca, y volvían a reírse, ahora entre nervios y gracia. Volví a insistir y respondieron:

Alum: *por como habla. (refiriéndose a Eugenia.)*

Yo: *¿por cómo habla castellano?*

Alum: *Sí.... (entre risas) habla mal...*

*(Situación comunicativa – 19 de mayo 2004)*

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

Intento retomar nuestra conversación de la semana anterior, y comienzan a reírse nuevamente y a conversar entre ellas en voz baja. Para iniciar la conversación de algún modo, pregunto sobre los chicos que jugaban al fútbol en el fondo. Eugenia dice *“los más grandes están en educación física”*. Las otras se ríen. Eugenia apoya la cara sobre sus rodillas. Retomo el tema que nos convocaba. Les había pedido que hicieran unas preguntas a sus padres, acerca de por qué no se dirigían a ellas en guaraní. Hablan entre ellas, y traen el tema de la edad adecuada para hablar guaraní. Eugenia, dice con todo de enojo, que seguro una de ellas no preguntó nada a sus padres. Ahora discuten, pelean abiertamente. Trato de intervenir. Pregunto por qué se pelean, qué es lo que pasa.

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

Este hecho nos muestra claramente cómo el lenguaje, la forma de hablar, la palabra de una niña en este caso, “siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática (Voloshinov [1929] 1992:31)”. Así mismo, esta significación que se expresa en el estilo de habla evidencia que este hecho es la punta de un iceberg. Si nos detenemos a analizar qué es lo que se esconde por debajo de estas prácticas comunicativas, podemos inferir que son ciertas regulaciones que estas niñas internalizaron acerca de las formas correctas de hablar, en este caso el castellano. Y esto las lleva a seleccionar con quién es conveniente o no sostener una amistad.

Tanto las que ríen como la que llora comparten la idea que la variedad dialectal del castellano que habla Eugenia está alejada de la norma, por lo tanto habla mal. Hemos notado que Eugenia tiene una forma particular de hablar que nos remite a un hablante de guaraní que ha aprendido el castellano como segunda lengua. Ella misma nos decía que en su casa todos hablan guaraní. Estas creencias compartidas por estas niñas se configuran en una ideología lingüística que establece que

las lenguas tienen una forma correcta de ser habladas, en este caso el castellano.

La ejecución de esta forma de hablar castellano y la marcación explícita de la norma nos muestran que “la puesta en uso de la lengua, tiene un profundo efecto performativo que tanto crea contexto, crea mundo y crea personajes y perfiles diferenciados en ese mundo, como valida esos contextos, mundos, personajes y perfiles (Briones y Golluscio 1994).”

### EL GUARANÍ EN LOS ACTOS

A instancias de una de las maestras, a partir del año 2003, comienzan a usar el guaraní en los actos escolares, algo inédito en la historia de la escuela.

En el acto del 17 de agosto, algunas de las poesías se decían en guaraní, otras en castellano. Pero lo central del acto fue la actuación de los alumnos en una comedia<sup>1</sup> en guaraní, acompañados por un maestro, que también hablaba guaraní. Los alumnos de primer grado, sentados en la primera fila, estallan en risas cuando escuchan y entienden, a sus compañeros mayores. San Martín, el protagonista, habla en guaraní, y se ensalza la figura del prócer, sobre todo remarcando que él es correntino.

En este acto se puso de manifiesto una característica del uso del guaraní y el castellano, que ha sido estudiada en Paraguay, respecto a la percepción por parte de los hablantes del uso del guaraní paraguayo o *jopará*<sup>2</sup> (MEC, 2001). Cuando no hay palabras que puedan nombrar en guaraní algún concepto que es necesario mencionar, entonces se recurre al castellano, intercalando esa palabra en castellano, dentro del enunciado estructurado según el guaraní. Se considera que alguien estaría hablando guaraní, cuando aparece alguna palabra en guaraní dentro de la situación comunicativa. El castellano -bien hablado- requeriría en cambio la ausencia total del guaraní, ninguna mención, ni siquiera las partículas *pa*, *niko*, *tiko*, utilizadas en la variante del castellano correntino (González Sandoval, 2001).

En el acto del día del maestro, vuelven a recitar en guaraní diferentes niños, mientras otros lo hacen en castellano. Quien conduce lo hace en castellano, igual que en todos los otros actos del año. Desde que se había empezado a usar el guaraní en los actos, los más chiquitos, los de primer año, no habían participado en ninguno hablando guaraní. Su maestra decía que no habían querido hacerlo.

Les toca actuar ahora a los niños de primer año, se acomodan bien ‘derechitos’ en grupo mirando hacia el público. La maestra se sienta en primera fila para asistirlos si llegaran a olvidar parte de la poesía que a coro irían a recitar. Un breve silencio... ellos no comienzan. La maestra entonces les indica una primera palabra en guaraní. Otro breve momento de silencio, que en ese momento parecía interminable. Por fin comienzan, pero recitan su poesía íntegramente en castellano.

Al finalizar el acto la maestra nos comenta que los chicos habían aprendido la poesía totalmente en guaraní, y que no sabía por qué la dijeron en castellano. Los niños hicieron una especie de traducción directa y en conjunto. La maestra se mostraba sorprendida ante ese hecho. Quizá se estaba expresando en los niños más pequeños esta contradicción que atravesaba la escuela durante el año, la de desafiar la prohibición de hablar la lengua nativa, justamente por los más pequeños y en la escuela. Probablemente los niños expresaran que no todos los padres estaban de acuerdo, que una prohibición sobre la lengua estructura profundamente la subjetividad, y que aún con explicaciones, reflexiones y justificaciones no se puede tan rápidamente cambiar los usos lingüísticos.

### ¿CÓMO SE INTRODUCEN LAS CUESTIONES CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN EN EL LIBRO?

Veamos ahora cómo lo que planteamos se introduce en dos capítulos del libro: “Aporteñada” y “San Martín Correntinoite”<sup>3</sup>.

En “Aporteñada” se intenta retomar la situación de discriminación que se produce por hablar otra lengua o por hablar otra variedad de la misma lengua. La situación se plantea en ‘espejo’, ya que Juana, es una niña que viajó a Buenos Aires para las vacaciones de invierno y volvió con otra forma de hablar, de la cual sus compañeros se ríen. Por este motivo Juana se pone a llorar. Esta situación es atendida por la maestra que se sorprende y da una resolución a la situación planteándole a los niños hacer un censo lingüístico en la escuela.

Esto permite la visibilización de las formas de habla así como la existencia de diferentes lenguas en juego en el contexto escolar. A su vez, tiene una clara intencionalidad hacia el maestro que en el texto se “queda pensando”, busca que se pueda producir una reflexión metalingüística sobre los usos de las lenguas. Si bien en este capítulo solo hay dos frases en guaraní, que corresponden a los diálogos, antecede al capítulo “San Martín Correntinoite” que es el que contiene la mayor cantidad de texto en guaraní en el libro, y que es, a su vez el corazón de “Martín y Ramona”, expresando el conflicto lingüístico en su expresión máxima: el silencio.

Se recupera aquí la figura del prócer que es “correntino” y se pone en su boca solo guaraní. Se busca una identificación que posibilite conmover el status del guaraní. Asimismo es muy probable que San Martín hubiera sido bilingüe ya que se supone que fue criado por una mujer guaraní. Sin embargo, no se deja de plasmar el conflicto, tal como lo expresaron los niños en el acto del día del maestro. Las páginas centrales del libro solo muestran a Ramona que se queda en silencio en medio del acto y no se anima a hablar en guaraní. Están son las únicas páginas del libro que no tienen texto. No es sencillo subvertir ciertas regulaciones que se han internalizado en el proceso de “socialización en y por la lengua” (Schieffelin & Ochs, 1986). Pero a instancias del aliento de todos, Ramona se anima y dice su parte en guaraní.

Finalmente, el único momento en que el narrador cambia de código pasando a guaraní, como un continuum, tal como lo hemos observado en diferentes situaciones con los hablantes de guaraní, está vinculado a una situación de emoción, al finalizar el acto, luego que Ramona finalmente puede hablar. Y el texto expresa la emoción que supone la situación y la identificación con el prócer.

#### **UN CAMINO ABIERTO....**

Desde julio del 2006, unos 230 niños de primer año están usando este libro de lectura en el marco del programa de alfabetización inicial. “Martín y Ramona” es uno de los pocos materiales didácticos que incorpora no solo situaciones cotidianas de los niños, sino también la variedad del castellano correntino y el único que incorporó el guaraní hasta el momento.

Queda sujeto a nuevas indagaciones el impacto que el uso de este material produzca en maestros y niños. Por las observaciones que hemos estado realizando y por lo que maestros, padres, y otros ‘correntinos’ dicen, se ha generado una fuerte identificación con el libro, lo que produce mucho entusiasmo en las aulas.

Muchos de estos niños se han iniciado en la lectura con “Martín y Ramona”...

#### **NOTAS**

<sup>i</sup> En las escuelas correntinas se le llama comedia a alguna escena en donde actúan diferentes personajes.

<sup>ii</sup> Jopará en guaraní significa, mezclado, entreverado. Así se nombra a la variante del guaraní que se habla en Paraguay.

<sup>iii</sup> *Ite*, es un enfatizante que da idea de plenitud, totalidad, en este caso indica que es “bien correntino”.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- González Sandoval, Gabriela. (2001). “Transferencias del guaraní en el español coloquial de la ciudad de Goya, Corrientes”. Propuestas. Lengua y Literatura. 6: 73-80. CELA, UNR.
- Briones, Claudia y Lucía Golluscio. (1994). “Discurso y metadiscurso como procesos de producción cultural.” Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen. Buenos Aires: Departamento de Impresiones del Ciclo Básico Común, pp: 499-517.
- Gandulfo, Carolina (2005) Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones Tesis de Maestría no publicada, PPAS, UNAM.
- Gandulfo, Carolina (comp.) (2002 / 2005) Informes de avance - Programa de Investigación: Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar Departamento de Investigación, Instituto Superior San José, Corrientes. (Mimeo)
- Hamel, Rainer Enrique. 1988. “La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística”. Política Lingüística en América Latina, Campinas, Pontes.
- MEC. Ministerio de Educación y Cultura. Paraguay. 2001. El guaraní mirado por sus hablantes. Investigación relativa a las percepciones sobre el guaraní. Reforma Educativa. Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe”, Asunción, Paraguay.
- Schieffelin, Bambi & Elinor Ochs. 1986. “Language Socialization”. Annual Review of Anthropology 15: 163-191.
- Voloshinov, Valentin N. [1929] 1992. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.
- Yausaz, Fabián (2001) Informe Final – 2001: Diagnóstico comparativo sobre rendimiento escolar de niños de diferente procedencia social. Departamento de Investigación, Instituto Superior San José, Corrientes. (Mimeo)
- Yausaz, Fabián; Fernández Salazar, Beatriz; Gandulfo, Carolina; Velozo, Marta; Hernández, Luis (2006) Martín y Ramona. Ed. Instituto Superior San José, Corrientes, 2006