

Dos Momentos Inesperados e Interesses Surpreendentes:

(Re)invenção e (Re)descoberta
na Etnografia Colaborativa com Crianças e Jovens

Organizadoras

Regina Coeli Machado e Silva
Maria Dantas-Whitney
Angeles Clemente

Alba Lucy Guerrero
Diana Milstein



Pedro & João
editores

Regina Coeli Machado e Silva
Maria Dantas-Whitney
Angeles Clemente
Alba Lucy Guerrero
Diana Milstein
(Organizadoras)

**Dos Momentos Inesperados e Interesses Surpreendentes:
(Re)invenção e (Re)descoberta na Etnografia Colaborativa com
Crianças e Jovens**

**De Momentos Inesperados e Intereses Sorprendentes:
(Re)invención y (Re)descubrimiento en la Etnografía
Colaborativa con Niñas, Niños y Jóvenes**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Regina Coeli Machado e Silva; Maria Dantas-Whitney; Angeles Clemente; Alba Lucy Guerrero; Diana Milstein [Orgs.]

Dos momentos inesperados e interesses surpreendentes: (re)invenção e (re)descoberta na etnografia colaborativa com crianças e jovens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 310p.

**ISBN: 978-65-5869-359-8 [Impresso]
978-65-5869-360-4 [Digital]**

DOI: 10.51795/ 9786558693604

1. Etnografia com crianças. 2. Pesquisa em educação. 3. Produção de conhecimento. 4. Práticas sociais escolares. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto | Colorbrand

Imagem da capa: La gallina ciega, do pintor Antonio Berni

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Prefácio ¹

Claudia Turra Magni²

A produção colaborativa do conhecimento com/sobre crianças e jovens no âmbito de pesquisas situadas nas interfaces entre Antropologia, Educação e Linguística Aplicada é assunto de extrema relevância, sobretudo em contextos latino-americanos, onde as brutais desigualdades socioeconômicas e políticas, atreladas às opressões culturais, impõem à academia um engajamento perante o combate às persistentes formas de colonialidade do poder/saber (LANDER, 2005).

Ao romperem com a perspectiva adultocêntrica e androcêntrica subjacente à imensa maioria de pesquisas sobre esse sujeito, os integrantes da *Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN)* fazem eco ao “metálogo” (ou metadiálogo) entre um pai e uma filha, com o qual Gregory Bateson (1987 [1972]) inicia seu livro *Steps on an ecology of mind*. Segundo Nora Bateson (DEMARCHI; LIMA; MORIM, 2013), seu pai estava sempre aprendendo, com tudo e com todos, inclusive com ela, enquanto criança. Sua concepção ecológica da mente, das ideias e da vida impedia-lhe de aceitar uma construção do saber fundada na separação entre natureza e cultura, razão e emoção, *ethos* e *eidos*, sujeito e objeto da ciência. Da mesma forma, os autores/as desta coletânea rejeitam os dualismos que embasam cânones científicos assentados em assimetrias entre sujeito e objeto, representações *emic* e *etic*, ambientes intra e extra-escolar. Para eles/elas, o processo

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604710>

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia – Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som (LEPPAIS)/UFPel.

de construção do conhecimento depende de relações dialógicas e simétricas tecidas na intersubjetividade do encontro etnográfico.

Esta é a terceira coletânea resultante de uma década de encontros científicos da RIENN. As reflexões e o abundante material etnográfico apresentados em oito capítulos, divididos por três tópicos, estão articulados por sólido suporte conceitual, proveniente de bibliografia vasta e atualizada. A originalidade dos estudos aqui reunidos deve-se à luz colocada sobre a potência epistêmica dos *“momentos inesperados e interesses surpreendentes”* no decorrer dos processos investigativos.

Malinowski (1978 [1922]) já apontava a relevância dos “imponderáveis” da vida real na sustentação da “observação participante” como parte do método etnográfico. Mas é sobretudo a noção de “observação flutuante” que podemos acionar quando se evoca o “inesperado” e a “surpresa” como recorte temático e fundamento teórico-metodológico de pesquisas etnográficas. Esse conceito, cunhado por Colette Petonnet (2008: 100), consiste em “permanecer disponível, sem atenção a um objeto preciso”. Ao se deixarem levar pelas crianças e jovens, sem direcionamento a priori, tanto em trabalho de campo, quanto na condução reflexiva e analítica do material empírico, os/as pesquisadores/as, de certa forma, renunciam ao seu lugar de autoridade acadêmica e apostam numa antropologia reversa (WAGNER, 2010).

Nos capítulos que se servem de imagens, elas não cumprem um papel ilustrativo. Constituem eixos centrais da relação dialógica com os/as interlocutores/as, fonte de análise e modo de restituição dos processos e resultados das pesquisas. Em seus filmes etnográficos, Jean Rouch atribuía um estatuto semelhante às imagens: longe de serem consideradas dados objetivos capazes de provar a realidade do outro, eram dispositivos de compartilhamento, capazes de mobilizar eventos performativos, agenciar a imaginação e a comunicação entre seus parceiros de pesquisa e com o público receptor. Através de uma antropologia compartilhada, realizada por meio do cinema, Rouch antecipava,

em algumas décadas, respostas às críticas pós-modernas sobre a autoridade etnográfica.

Quanto às noções de “(re)invenção” e “(re)descoberta”, destacadas no subtítulo da presente obra, elas apontam para a potência poética do encontro etnográfico. Em “A invenção da cultura”, Roy Wagner (2010) já destacava o caráter criativo deste encontro entre antropólogos e nativos, ambos “seres culturais”, com paridade epistemológica. Para o autor, a inventividade não se restringe à nossa cultura, pois também concerne à cultura do outro, mas ainda, à própria noção de “cultura” e de “antropologia”.

“(Re)inventar” e “(re)descobrir” também fazem parte dos chamados de Donna Haraway (2019) frente à intolerável destruição da diversidade e extinção de mundos em nosso planeta. É por isso que ela nos convida a cultivar comunidades de compostagem, semear mundos, constituir parentescos radicais, “devir com”, estabelecer conexões, viver densamente uns com os outros, promover práticas narrativas colaborativas que abram portas à imaginação e permitam a recriação da vida sobre a Terra.

Para esta vasta missão coletiva, a presente coletânea é exemplo e fonte de inspiração.

Referências

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. San Francisco: Chandler Pub. Co, [1972] 1987.

DEMARCHI, A.; LIMA, M.R.P.; MORIM, A.G.; *et al.* Uma conversa sobre ecologia da mente: entrevista com Nora Bateson. **Enfoques** – Revista dos Alunos de PPGSA-UFRJ, v.12(1), junho 2013. [on-line]. Pp. 266-283. Disponível em: http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12_1, acesso em: 27/09/2020

HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno.** Traducción de Helen Torres. Bilbao: Edición Consonni, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PETONNET, Colette. A observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. **Antropolítica**, Niterói, n.25, p.99-111, 2008.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo, Cosac Naify, 2010.

Capítulo 3

“Hablan poco guaraní, saben mucho.”

Una investigación en colaboración con niñas/os y maestras/os en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina ^{1 2 3}

Carolina Gandulfo

Introducción

En este capítulo, pretendo poner a consideración aspectos metodológicos vinculados a la participación de niña/os y maestra/os en un equipo de investigación que se propuso caracterizar sociolingüísticamente un paraje rural en un contexto bilingüe guaraní castellano de la provincia de Corrientes, Argentina. La participación de la/os niña/os fue clave para la investigación y en particular para los resultados que se pudieron producir. A la luz de estos resultados, mostraré el modo en que “el asombro” que hemos experimentado ha sido un aspecto que guió el análisis en este trabajo.

Para situar la investigación a la que haré referencia y para describir cómo los asombros fueron tales, describo brevemente algunas características de la situación sociolingüística en la que se enmarca el trabajo. Corrientes es una provincia en el nordeste de

¹ <https://dx.doi.org/10.51795/9786558693604101137>

² Una versión preliminar de este capítulo fue presentado y discutido en el IV Simpósio Internacional Encontros etnográficos com crianças, adolescentes e jovens em contextos educativos, realizado el 28 y 29 de abril de 2016 en *Campus* Unioeste, Foz do Iguazu, Brasil; y fue publicado en *Signo y Señal* N° 29 (GANDULFO, 2016).

³ El proyecto de investigación se llevó adelante junto con la/os niña/os y maestra/os de la Escuela Primaria N° 216 “Héroe de Malvinas Soldado Gabino Ruíz Díaz” y la comunidad rural de Colonia La Elisa, San Roque, Corrientes. La investigación fue desarrollada para la tesis doctoral de la autora (GANDULFO, 2020).

Argentina, que limita al norte con el Paraguay (guaraní-castellano) y al este con Brasil (portugués). Si bien podría definirse como una zona de contacto lingüístico por las fronteras con los países vecinos, Corrientes ha sido históricamente un territorio con población hablante de guaraní, tanto la población guaraní como la población criolla que también usaba el guaraní como lengua franca (BOIDIN, 2014; GANDULFO *et al.*, 2016), o de intercambio en las misiones jesuíticas que han tenido asiento en Corrientes (WILDE, 1999; CERNO, 2017). No es posible aludir a un recorrido histórico, pues excede ampliamente los propósitos de este capítulo, solo llamo la atención acerca de que la lengua guaraní ha sido y sigue siendo hablada por la población asentada en el territorio de la provincia. Sin embargo, a lo largo de los siglos se ha producido un proceso por el cual el guaraní ha sido invisibilizado y posteriormente vedado en determinado tipo de interacciones familiares y escolares, construyendo lo que he llamado el “discurso de la prohibición del guaraní” (GANDULFO, 2007, p. 31-32). Una ideología lingüística que ha regulado las interacciones de habla fundamentalmente entre adulta/os y niña/os, ubicando a la/os última/os como destinataria/os de una *prohibición de uso* del guaraní. En términos discursivos, es generalmente formulada en tiempo pasado, sin embargo, he observado su actualización pragmática en muchos tipos de comportamientos de la/os hablantes de guaraní en las diferentes situaciones etnográficas en el trabajo de campo.

Recién es a principios del siglo XXI que comienza a producirse un proceso de visibilización de la/os hablantes de guaraní y de emergencia del bilingüismo, tal como lo he denominado a partir de las investigaciones realizadas en los últimos años (GANDULFO, 2015; CONDE; GANDULFO, 2018). Es importante mencionar que en el año 2004 se sancionó La Ley N° 5598, que estableció al guaraní como “idioma oficial alternativo” de la provincia de Corrientes. Si bien la ley provincial tiene un impacto simbólico en la sociedad, no ha sido reglamentada aún; y por tanto, no se han efectivizado acciones en pro del cumplimiento de la regulación.

Finalmente, es pertinente señalar que hace veinte años vengo desarrollando trabajos de investigación en relación con los usos y significaciones del guaraní en Corrientes. De algún modo, hemos desarrollado un camino de investigación en colaboración entre diferentes actores que se ha profundizado. Puedo situar entonces este trabajo en el campo de la etnografía educativa en colaboración (MILSTEIN; CLEMENTE; GUERRERO, 2019). Este modo de producir conocimiento nos mostró que también son parte de los resultados de investigación, los diseños metodológicos que surgen de procesos como el que presento aquí.

Reseño brevemente las categorías teóricas centrales usadas en este capítulo. El concepto de ideologías lingüísticas tiene un alcance muy amplio, básicamente articula las formas de habla, las concepciones y percepciones acerca de los usos lingüísticos y la estructura social (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994). Aquí me interesa pensar su funcionamiento regulando las prácticas de habla, considerando sus dimensiones tanto discursiva como pragmática. Analizo de manera particular, el modo en que opera la ideología lingüística que llamé el discurso de la prohibición del guaraní (GANDULFO, 2007). De este modo, concibo dichas prácticas como política del lenguaje, al considerar que son los propios sujetos quienes producen en sus intercambios de habla tanto el sostenimiento de las ideologías, así como sus transformaciones (RICENTO; HORNBERGER, 1996; ZAVALA *et al.*, 2014; UNAMUNO, 2015).

Pongo en foco la entrevista, concibiéndola como un instrumento de la investigación social que es la vez un evento de habla en sí mismo. Una situación comunicativa producida por niña/os y pobladora/es, tal como lo plantea Briggs (1986). La situación de entrevista entonces se transforma en un evento que “recoge” y produce información al mismo tiempo, si se analiza el evento comunicativo en sí. Finalmente, considero la reflexividad, tal como la propone Guber (2014), como el camino para comprender dialógicamente los marcos de interacción y sentido de la realidad social que se construyen en los encuentros etnográficos.

Con el propósito de introducir este texto, refiero a una investigación precedente, desarrollada entre el 2001 y 2005. La etnografía “Entiendo pero no hablo” (GANDULFO, 2007) fue la investigación en la que formulé el discurso de la prohibición del guaraní y en la que trabajé en colaboración con tres niñas de una escuela primaria rural situada a 50 km de la ciudad de Corrientes. El trabajo colaborativo fue haciéndome advertir muy lentamente la necesidad de incluir a la/os niña/os en los equipos de investigación para alcanzar resultados que de otro modo no hubieran sido posibles de producir.

Para tener un panorama del contexto en el cual desarrollábamos aquella investigación, presento una viñeta que se desarrolla en un aula de la escuela en la época en que las niñas hacen su indagación:

Otro episodio fue el de una madre que tenía tareas asignadas en la escuela como contraparte de un subsidio de ayuda social nacional. Irrumpió una mañana en el aula de 2do año donde estaba su hijo y dirigiéndose directamente a él, lo retó diciéndole que no hable en guaraní en el salón. Al relatar este hecho, la maestra dijo que ella hizo un comentario ligero, como para atemperar la situación y la mamá salió del salón enseguida. Ella trabajaba con un grupo de niños, mientras otros estaban en sus mesitas trabajando en grupos. Es usual escuchar en esos momentos los intercambios de los niños entre ellos en guaraní y en castellano, cambiando de código alternativamente. Probablemente la mamá escuchó a los niños mientras pasaba por la puerta abierta del salón de clases (GANDULFO, 2007, p. 95).

Como investigadora adulta que venía de la ciudad, una “porteña⁴” que hablaba un castellano considerado más cercano a la variedad estándar o adecuada, o en todo caso considerada mejor que el castellano correntino, había consultado previamente a la/os niña/os de 1ero y 2do grado de diferentes maneras. Sin embargo,

⁴ “Porteña” es la categoría de identificación de quién nació en la Ciudad de Buenos Aires, sin embargo, en los contextos rurales de Corrientes pude asignarse a quién viene de la provincia de Buenos Aires o incluso alguien que no es de Corrientes.

solo recibía como respuesta una mirada sostenida, silencio o simplemente una negación, con el gesto de mover la cabeza hacia un lado y hacia otro. En ese marco, tres niñas de 5to y 6to grado consultaron a la/os niña/os respecto de sus competencias en guaraní y castellano. Los hallazgos que se produjeron a partir de la participación de las niñas en la investigación fueron determinantes para conocer el modo en que la/os niña/os de 1ero y 2do grado mostraban o no que hablaban guaraní y a quién. De esta forma, pudimos conocer que un porcentaje muy alto de la/os niña/os de la escuela eran bilingües, cuestión de la que no se hablaba, o se eludía, o se desconocía por parte de la/os maestra/os (GANDULFO, 2012).

La participación de las niñas en la investigación como colaboradoras en el trabajo de campo, con sus primeros análisis, e interlocutoras a partir de sus propias experiencias, permitió reflexionar sobre el modo en que ellas produjeron conocimiento respecto de la realidad sociolingüística de su escuela. No solo porque pudieron plantear en qué lengua hablaban sus compañera/os más pequeña/os, sino porque también pudimos comprender mejor el funcionamiento del discurso de la prohibición del guaraní y las significaciones que tenían los modos en que se podía o no aprender el castellano o el guaraní para ellas.

La manera en la que encararon la consulta también nos mostró las competencias lingüísticas en guaraní de estas niñas, pues para poder evaluar la competencia lingüística de la/os niña/os más pequeña/os, se dirigían a ella/os en guaraní. Asimismo, como conocían a las familias de la/os niña/os, podían inferir el conocimiento de la lengua al identificar a sus familias como hablantes o no de guaraní. Establecieron categorías de aprendizaje del castellano al identificar que la/os niña/os hablaban “bien”, “masomenos” o “mal”; lo cual nos dio la pauta de la gradación valorativa que supone un aprendizaje deliberado y sistemático, considerando el castellano como una segunda lengua que se aprendería en la escuela. Respecto al guaraní, las categorías señalaban si la/os niña/os eran hablantes, identificándola/os con un “sí” o “no”, lo que daba cuenta de la

consideración del guaraní como lengua materna, o lengua de adquisición familiar o comunitaria.

En este capítulo, me centraré en el trabajo realizado entre el 2012 y 2014 en otra zona rural de Corrientes, considerada inicialmente, por parte de la/os maestra/os de la escuela primaria como en la que “no se habla más guaraní” o en la que “antes se hablaba”. A raíz de la investigación precedente, teníamos la idea de que sería revelador incluir a la/os niña/os en una investigación que pretendía hacer una caracterización sociolingüística de la zona donde vivían. Por lo tanto, en primer lugar, le propuse a la directora desarrollar este proyecto, quién se entusiasmó mucho, pues quería incluir un proyecto de este tipo en su escuela. Según ella le interesaba “el modo en que hacíamos investigación”, y fue así que en primer término conversamos con la/os maestra/os. Luego, consultamos a la/os niña/os si querían ser investigadora/es “nativa/os” en su paraje. Por un lado, nos interesaba encarar un proceso de producción de conocimiento colectivo y, por otro lado, de acuerdo con los avances en el conocimiento de la situación sociolingüística en la que estábamos trabajando, consideramos que los resultados que se podrían producir con la organización de un equipo amplio de investigación que incluyera a la/os niña/os, serían otros y así alcanzar un conocimiento que de otro modo no vislumbraríamos.

La/os niña/os realizaron diversas actividades de investigación. Realizaron entrevistas a la/os adulta/os del paraje, en un contexto donde aún podía considerarse vigente el discurso de la prohibición del guaraní, con su práctica paradigmática de la prohibición del uso de la lengua centralmente dirigida a la/os niña/os. El poner en foco el evento de habla producido por la entrevista, sobre un tema del cual la/os niña/os habitualmente no intercambiarían con la/os adulta/os, permitiría reflexionar acerca de lo que se produjo en esta situación. También observar lo que la/os niña/os movilizaron por su accionar como entrevistadora/es al ubicarse en una posición de interpelación sobre el guaraní, hasta el momento vedada.

Compartiré parte del recorrido de dicha investigación, en particular, me centraré en las entrevistas realizadas por la/os niña/os, así como en los resultados que se alcanzaron a partir de su análisis. Presento algunos de los resultados explicando cómo se pudieron producir por ser la/os niña/os, la/os entrevistadora/es. Plantearé algunas reflexiones metodológicas respecto al “asombro” como una vía de análisis, la reflexividad en términos de comprender cómo estos resultados son alcanzados por niña/os, en su doble posición de alumna/os e investigadora/es, y no por una investigadora adulta “ajena” al paraje. Finalmente, introduzco una reflexión acerca de las categorías *emic-etic* problematizándolas en términos situacionales y de reflexividad. La/os niña/os como investigadora/es nativa/os fueron transformando una perspectiva considerada *emic* hacia una *etic*. Pensar estas categorías en términos de *continuum* nos muestra cómo dichas perspectivas podrían colaborar en desnaturalizar aspectos siempre contruidos de nuestra vida social, según nos situemos al hacer investigación conformando, en este caso, equipos mixtos de trabajo.

A lo largo de este proceso, me he encontrado muchas veces “asombrada” por todo lo que íbamos pudiendo hacer, lograr, descubrir. El asombro guio, en algún sentido, el análisis de ciertos hallazgos, al preguntarnos ¿por qué nos asombrábamos?, ¿qué era lo que no esperábamos encontrar o producir junta/os? El asombro no fue sólo mío, sino también de la/os maestra/os con quienes trabajamos y de la/os niña/os que participaron del equipo de investigación.

Niña/os investigadora/es en su propio contexto: el recorrido de una investigación en colaboración

Describiré el recorrido del proyecto de investigación⁵ que tenía por objetivo caracterizar sociolingüísticamente la zona donde está

⁵ El proyecto de investigación “Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y

ubicada la escuela y viven la/os niña/os. La directora⁶ y maestra/os de la escuela participaron de este proyecto apropiándose del mismo y convirtiéndolo en un eje sobre el cual giraba el proyecto educativo de estos años en la escuela. Sin embargo, cuando conversamos sobre la posibilidad de desarrollar este proyecto en la escuela, los primeros comentarios fueron respecto a qué “no se hablaba más guaraní en la zona”, y que posiblemente este proyecto “no me iba a salir bien”, que sería mejor que buscara una zona en donde sí se hablara guaraní.

En este sentido, los relevamientos llamados en general diagnósticos sociolingüísticos –con la coadyuvante búsqueda remedial de la situación estudiada– suponen el uso de metodologías cualitativas incluyendo muchas veces la colaboración de hablantes de las lenguas relevadas o nativa/os de los territorios donde se llevan adelante (VIGIL OLIVEROS, 2018). En general, se utilizan cuestionarios que, por un lado, recogen información que se supone transparente; y, por otro, se llevan adelante entre adulta/os, sin ser prioritario el análisis de la interacción producida en la entrevista (FAGUA, 2000; GÓMEZ RENDÓN, 2010; VÁZQUEZ MEDINA; VIGIL OLIVEROS, 2010; HECHT, 2012).

En nuestro caso, para hacer una caracterización sociolingüística, era necesario considerar los modos en que la/os hablantes de guaraní en Corrientes se identifican o, justamente, no lo hacen. Por otro lado, con la incorporación de la/os niña/os en el equipo de investigación, buscábamos producir una situación disruptiva respecto a las interacciones esperadas entre niña/os y adulta/os en un contexto bilingüe guaraní castellano. La situación

maestros”, Proyecto N° 1364. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente con sede el Instituto Superior de Formación Docente “Juan García de Cossio” del pueblo de San Roque. Ver GANDULFO (2015) para una descripción más detallada del recorrido metodológico desarrollado.

⁶ Mabel Miranda fue la directora de la escuela entre los años 2010 y 2014 con quién co-coordinamos el proyecto, reflexionando juntas sobre muchos aspectos claves del trabajo en colaboración.

de entrevista en la que esta/os niña/os conversarían con la/os adulta/os sobre un tema del cual no se hablaba, y menos aún que fueran la/os niña/os –en su doble rol de alumna/os e investigadora/es– quiénes consultaran sobre el guaraní, sería de interés para reflexionar sobre el discurso de la prohibición del guaraní y observar qué ocurriría en esa situación. Hasta el momento que iniciamos el proyecto de investigación en la escuela, lo más habitual era que la/os adulta/os no les hablaran en guaraní a la/os niña/os, y tampoco que se hablara en general del guaraní.

La/os niña/os participaron del equipo como investigadora/es nativa/os compartiendo diferentes tareas como las de diseñar y probar el instrumento de entrevista, realizar las entrevistas, analizarlas, y finalmente hacer la presentación de los resultados de la investigación tanto a la comunidad del paraje rural como a la/os estudiantes y profesora/es del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) en el pueblo, a 25 km de su zona. Participaron un promedio de 30 niña/os de 4to, 5to y 6to grado durante los años 2012 al 2014 inclusive. Cabe aclarar que toda/os la/os niña/os de esos grados en esos años fueron parte del equipo de investigación, pues como indicaremos más adelante, el proyecto de investigación se incorporó como proyecto educativo de la escuela. La edad de la/os niña/os oscilaba entre los 9 y 12 años, y alguna/os tenían 13 o 14 si habían repetido algún año del ciclo primario. Hacia fin del primer año y principios del segundo año de la investigación se realizaron aproximadamente 80 entrevistas en toda la zona, más algunas entrevistas grupales a la/os adolescentes del paraje en la escuela secundaria (diciembre 2012 y marzo 2013). La preparación del trabajo incluyó enseñar a la/os niña/os a hacer entrevistas, a la vez que se diseñaba dicho instrumento. Los talleres que realizábamos junto con niña/os y maestra/os, incluyó la participación de Marta –maestra bilingüe– ⁷, con quien

⁷ Marta Rodríguez, maestra con quien trabajé en la investigación antecedente de este estudio y con quién desde entonces sigo desarrollando en forma conjunta acciones de investigación, formación y asesoramiento.

coordinábamos el taller. Íbamos introduciendo algunas palabras en guaraní y discutíamos con la/os niña/os cómo se podría preguntar tal o cual cosa en guaraní.

Este camino se inició haciendo consultas a maestra/os, niña/os y tutora/es sobre la viabilidad de la propuesta de trabajar junta/os, y lo primero que hicimos fue enseñar y entrenar a la/os niña/os en las habilidades básicas para observar, registrar y conducir entrevistas. Fue importante definir junto con la/os niña/os y maestra/os el instrumento de entrevista. Luego de varios intentos y pruebas en situación de laboratorio, terminamos diseñando una entrevista que contenía 12 preguntas (se incluye el cuestionario en el siguiente apartado). La/os niña/os practicaban el rol de entrevistadora/es con otra/os niña/os, con maestra/os y con los porteros. La práctica suponía realizar una entrevista como si fuera real. La/os niña/os ingresaban al lugar donde estaban quiénes serían entrevistada/os, aplaudiendo –a modo de saludo– cuando llegaran a una casa, se presentaban y preguntaban si las personas estaban dispuestas a responder algunas preguntas. También debían aprender a registrar y usar los grabadores y filmadoras, pidiendo permiso para grabar las entrevistas antes de iniciarlas. Al finalizar cada práctica, se conversaba sobre lo que había funcionado mejor o no, se señalaban las cuestiones que se habían omitido o se hacían sugerencias para mejorar la entrevista. Todo este proceso llevó un tiempo importante, realizamos siete talleres, desde junio a noviembre del año 2012. Este tiempo no solo sirvió para los objetivos explícitos que nos proponíamos en el proyecto, sino también para poder generar espacios de reflexión en la escuela respecto de los usos del guaraní, de la/os niña/os y sus competencias lingüísticas en ambas lenguas, así como para empezar a preguntarse cada una/o sobre sí misma/o, y su historia personal en relación con el guaraní. El proyecto se convirtió en una excusa para reflexionar sobre estas cuestiones, lo cual es parte del proceso de reflexividad que todo equipo de investigación va realizando durante el trabajo de campo.

Llegó el día de la primera jornada de trabajo de campo, el día en que saldríamos a hacer las entrevistas. Fue finalmente en diciembre, las clases se habían terminado anticipadamente, así que pudimos realizar esa primera salida con 14 niña/os conformando 6 equipos de investigadora/es. Ese día se hicieron 33 entrevistas a la/os pobladora/es en sus casas. Al año siguiente en marzo, se concluyeron las recorridas con dos jornadas más. Fueron 30 niña/os la/os que estuvieron haciendo entrevistas en ambas jornadas. Se sumaron al trabajo de campo tres egresados que ya eran alumna/os del secundario (un día que no tuvieron clases por un paro docente). En esas dos jornadas se realizaron 53 entrevistas a la/os pobladora/es en sus casas, y también otras 9 entrevistas grupales a la/os alumna/os de la escuela secundaria que eran del paraje, y a una profesora que también era de la zona. En estas salidas se utilizaron dos vehículos, acompañaron 6 maestra/os, dos estudiantes del ISFD y la investigadora responsable.

Recordemos que cuando propusimos el proyecto a la directora y maestra/os a fines del 2011, todos parecían acordar en que la escuela “no se hablaba guaraní” o que “ya no se hablaba guaraní en la zona”. Por otra parte, no escuchábamos a la/os niña/os, ni a la/os adulta/os hablar en guaraní en el contexto de la escuela; tampoco nadie se dirigía a mí en guaraní. Marta era entonces la maestra bilingüe que supuestamente había empezado a usar el guaraní con la/os niña/os en la escuela. Sin embargo, cuando al iniciar el año 2013 retomamos las actividades para dar continuidad al trabajo de campo, alguna/os niña/os se mostraron como hablantes de guaraní. Lo hicieron en el marco de la reorganización de los pequeños equipos de trabajo de campo, ya que la/os niña/os de 6to grado del 2012 ahora eran alumna/os de la escuela secundaria, y se sumaban la/os niña/os que el año anterior estaban en 3er grado y este año querían ansiosamente “salir a hacer entrevistas” con sus compañera/os mayores. Estábamos entonces organizándonos entre toda/os cuando la directora pregunta a la/os niña/os “¿quién si habla acá, sabe responder o entiende guaraní?”, y ella aclara que le parece importante que en cada equipo haya

alguien que hable guaraní. A partir de esa intervención la/os niña/os comenzaron tímidamente a levantar la mano o a señalarse entre ella/os y a decir quién podía entender, y para sorpresa de la/os adulta/os y también de la autora, cada equipo contó con alguien que hablaba o entendía guaraní. O sea, que de pronto en la escuela teníamos al menos 10 niña/os que se declaraban hablantes de guaraní, “o que podían entender guaraní” para participar adecuadamente en la investigación.

Asimismo, íbamos realizando diferentes actividades de análisis con la/os niña/os y maestra/os en espacios que nos permitían ir organizando, por ejemplo, el trabajo de campo o revisar el modo en que se realizaron las primeras entrevistas. También escuchar las primeras impresiones que toda/os íbamos teniendo después de la primera jornada de trabajo de campo. Una mañana cuando conversábamos sobre lo que la/os niña/os habían escuchado en las primeras entrevistas, uno de ella/os comentó que él pensó que la/os entrevistada/os “le mentían”. Al preguntarle por qué pensó eso, Juan nos dijo que él no les creía al principio, cuando la/os pobladora/es le decían que sí hablaban guaraní. El entrevistador quedó sorprendido frente a las respuestas de alguna/os adulta/os de su comunidad que afirmaban en la situación de entrevista que sí sabían guaraní.

Una vez finalizado el trabajo de campo, consideramos las 80 entrevistas que fueron realizadas por la/os niña/os a la/os pobladora/es en sus casas. Las transcripciones de este material las realizaron estudiantes del ISFD del pueblo, para lo cual hicimos un taller en donde insistíamos en que debían respetar la oralidad de la/os entrevistada/os y entrevistadora/es, que debía transcribirse todo, tanto las preguntas como las respuestas de la entrevista, y que el guaraní se transcribiera “como sonaba”, que no debían corregir las formas de hablar de la/os pobladora/es. En el grupo de transcriptores también había muchos hablantes de guaraní, que si bien, alguna/os poca/os sí se identificaban como tales, enseguida afirmaban que no sabían escribir.

Luego, propusimos una guía de trabajo para analizar los materiales, previa organización de las transcripciones según el tipo de entrevista. Armamos unas planillas donde incluimos todas las respuestas correspondientes a cada una de las preguntas del cuestionario. De este modo, teníamos 12 planillas, cada una contenía toda la información de las 80 entrevistas según cada pregunta del cuestionario. La/os maestra/os se repartieron las diferentes planillas y cada grado se encargaba del análisis de algunas de ellas. Realizaban un proceso de categorización temática y veían las recurrencias en las respuestas. Recortaban las planillas y en unos sobres colocaban las diferentes respuestas, agrupándolas por “tema parecido”. Producían así categorías temáticas al ponerle “nombre a cada sobre”. Luego, elaboraban unos breves informes-síntesis sobre las planillas que les habían sido asignadas, el informe describía lo que contenía cada sobre y cuantas respuestas había en cada uno. Con estos breves informes, sumados a otros análisis que la/os maestra/os hicieron con la/os niña/os más pequeña/os, más los que hicimos la maestra de nivel inicial y yo, pudimos elaborar el informe final del proyecto que debía ser presentado al Instituto Nacional de Formación Docente⁸, que acreditó el proyecto y otorgó un pequeño subsidio para su desarrollo.

También, como parte del proceso de análisis, se aprovechó el espacio de la “Feria de Ciencias” de la escuela para presentar entre toda/os, al modo de un equipo de investigación amplio, avances de lo que se estaba produciendo. La/os niña/os de 6to grado reconstruyeron el recorrido metodológico de la investigación, lo hicieron con su maestra –quien el año anterior no había participado de la investigación–, recordando todos los pasos del proceso, y con carteles y fotos fueron narrando todo lo que hicimos. Esto permitió reconstruir el objeto de la investigación y el camino metodológico

8 El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) es el organismo del Ministerio de Educación de Argentina, responsable de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de formación docente inicial y continua como una cuestión estratégica de carácter nacional.

realizado por toda/os. La/os niña/os más pequeña/os hicieron descripciones del contexto de las entrevistas; a partir de la observación de las filmaciones, describieron el paraje, los entornos de las casas, los animales y plantas del lugar. También trabajaron sobre las interacciones de las entrevistas observando las filmaciones que sus compañera/os habían hecho; lo hacían silenciando el audio para focalizar su atención en los gestos e interacciones de las personas participantes.

Finalmente, la/os niña/os de 5to leyeron sus avances respecto de lo que habían descubierto, desde su punto de vista eran las “conclusiones de la investigación”:

Como conclusión descubrimos que las personas del paraje hablan poco guaraní, que saben mucho, les gusta hablar pero no se acostumbraron porque pensaban que era de mala educación y muchos les prohibían usarla (Texto de la/os niña/os de 5to año, leído en la “Feria de Ciencias”, septiembre 2013).

Mi posición como investigadora responsable del proyecto de investigación había sido estar presente y escuchar todo lo que la/os niña/os y sus maestra/os habían preparado para la “Feria de Ciencias”. Había quedado impactada luego de escucharla/os, y en particular al escuchar sus conclusiones no podía salir de mi asombro respecto de lo que habíamos producido. Siempre pienso que el asombro es un buen indicador para pensarnos, ¿por qué me asombraba?, ¿pensaba que la/os niña/os y sus maestra/os no serían capaces de esa producción? ¿Dudaba de qué todo el proceso que íbamos haciendo junta/os podría producir este avance de conocimiento?

En esos meses me había tocado analizar las entrevistas considerándolas como un evento de habla a partir del cual analizaba las interacciones que se producían en dichas situaciones entre niña/os y adulta/os. También debía revisar el contenido discursivo de las mismas, leídas cada una como una totalidad, es decir, analizadas en su lógica discursiva e interaccional. De este modo, pude estimar la cantidad de

familias del paraje que se definían como hablantes o no de guaraní, según lo que respondían a la/os niña/os en las entrevistas. alguna/os afirmaban que ella/os no sabían guaraní, otra/os que sabían poco, mucha/os mencionaban la prohibición en sus historias familiares y escolares, y otra/os, sorpresivamente respondían que sí sabían guaraní y no mencionaban o no se encontraban rastros en sus comentarios sobre la prohibición del guaraní. ¡Otra sorpresa para esta investigadora adulta que venía escuchando durante más de diez años todo tipo de respuestas similares a “entiendo pero no hablo guaraní”! ¿Dónde habían estado estas personas que sí se definían como hablantes de guaraní? O en todo caso, ¿por qué no se presentaban a esta investigadora de este modo y sí a la/os niña/os que la/os entrevistaban?

Finalmente durante el año 2014, teníamos el compromiso de presentar los resultados de investigación a la/os pobladora/es y a la/os estudiantes y profesora/es del ISFD. Eso hicimos en mayo y julio, respectivamente. Repartimos los diferentes apartados del informe final entre los grados y cada grupo tenía que encargarse de buscar una manera de contar esa parte del informe. La/os más pequeña/os describieron el contexto y las ocupaciones más habituales en el paraje rural, la/os mayores armaron carteles a modo de pancartas, escribieron un guion para hacer una dramatización⁹, narraron con carteles y fotos los pasos de la investigación. La maestra de nivel inicial propuso un modo de presentar la idea acerca del conocimiento del guaraní que tenían la/os pobladora/es y el supuesto poco uso de la lengua. Realizaron una actividad interactiva junto con una tutora, en la que se puso a jugar este conocimiento lingüístico, escribiendo cartelitos en guaraní para nombrar las diferentes partes del cuerpo humano que luego pegaban en una pizarra con las imágenes de un niño y una niña. De este modo toda/os la/os presentes, niña/os y adulta/os iban diciendo en voz alta cómo se llamaba tal o cual parte del cuerpo, generándose un

⁹ Dicho guion fue publicado en un texto que reúne textos en las cinco variedades y/o lenguas de la familia tupí- guaraní que se hablan en la Argentina o textos en castellano que hablan del guaraní (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2015).

momento de entusiasmo, risas y discusiones con humor sobre el léxico que se iba proponiendo. Para cerrar, proyectamos un audiovisual con una compilación de ocho minutos con fragmentos de las entrevistas que la/os niña/os habían filmado. Mucha/os de la/os pobladora/es se mostraban asombrada/os por el trabajo que habían hecho la/os niña/os, y porque según ella/os no se habían dado cuenta que tantas familias en su comunidad sabían guaraní.

Para cerrar este apartado, que muestra sintéticamente el recorrido metodológico de este proceso, considero pertinente mencionar cómo el proyecto fue incluido en el marco de la propuesta educativa de la escuela. A lo largo de estos años (2011-2013), se fueron realizando acciones que institucionalizaban el proyecto de investigación como un proyecto educativo que atravesaba el trabajo escolar de cada año. Las actividades siempre se realizaron en horario escolar y fueron consideradas por toda/os como actividades escolares que tenían su propia lógica pero que se insertaban en las prácticas pedagógicas de la escuela y se articulaban con los contenidos que la/os maestra/os tenían que enseñar según el currículum oficial. Fue interesante observar cómo la/os maestra/os iban planteando que también ella/os estaban aprendiendo a investigar.

Inicialmente, el proyecto tenía su propia planificación de tareas que toda/os conocían y que se iban aprendiendo a medida que se iban desarrollando los diferentes talleres y actividades propias del proceso de investigación. Hacia fin del primer año, la/os maestra/os llamaban la atención y hacían comentarios respecto de “todo lo que los chicos estaban aprendiendo”. Muchas veces frente a mi preocupación e inseguridad sobre el avance del trabajo, ella/os me decían, “Caro, es que no te das cuenta todo lo que están aprendiendo” (refiriéndose a la/os niña/os participando en el proyecto de investigación). Efectivamente, mis preocupaciones se centraban en el desarrollo de la investigación junto con niña/os y la sensación de tener poca experiencia con relación a ser la investigadora responsable en un proceso de estas

características, y claramente las inquietudes de la/os maestra/os estaban centradas en los aprendizajes de la/os niña/os.

En el segundo año, la directora quería que la/os maestra/os incluyeran las actividades del proyecto en las planificaciones del año, aludiendo a que todo lo que se enseñaba con el proyecto de investigación debiera insertarse en lo planificado por la/os maestra/os. Con este objetivo, pedimos colaboración a una colega especialista en didáctica¹⁰ quién ayudó a diseñar y coordinar unos talleres para poder revisar todo lo que se había enseñado el año anterior sin “darnos cuenta”; y tratar de anticipar lo que se podría articular con los contenidos del currículum ese año. Todo este proceso merece otro capítulo, por lo tanto, no vamos a profundizar aquí en cómo se desarrolló, pero sí queremos destacar cómo el proyecto de investigación terminó atravesando o atravesado por todas las áreas del currículum transformándose en un proyecto institucional¹¹.

En este apartado, pretendí describir muy brevemente el proceso de investigación que desarrollamos junta/os, señalando los diferentes asombros por los que fuimos atravesando. La/os niña/os mostraron su asombro también cuando analizábamos las primeras entrevistas, cuando la/os consulté sobre qué habíamos aprendido después de escuchar a la/os pobladora/es del paraje. Fue interesante escucharla/os diciendo que al principio pensaban que les estaban mintiendo, que ella/os no creían que la/os vecina/os hablaran guaraní. Les sorprendía que mucha/os pobladora/es se manifestaran como hablantes de guaraní.

Con la/os maestra/os compartimos varios asombros, como cuando la/os niña/os se identificaron como hablantes de guaraní en pro de participar como entrevistadora/es en la investigación a requerimiento de la directora, mientras reorganizábamos los

¹⁰ La Dra. Anahí Mastache (FFyL-UBA) realizó unos talleres en abril del 2013 con el objetivo de revisar las planificaciones y proponer el modo de incluir el proyecto de investigación.

¹¹ Para ampliar este punto, ver la Revista Novedades Educativas (GANDULFO; INSAURRALDE; MIRANDA, 2014), donde la directora de la escuela detalla con qué áreas del currículum se articulaba el proyecto.

equipos de investigación para hacer el trabajo de campo. La/os maestra/os llamaban la atención al advertir los aprendizajes realizados por la/os niña/os que no fueron planificados por ella/os. Sobre todo, subrayaban el desarrollo de sus desempeños orales cuando realizaron las entrevistas. En particular, yo quedé impactada al escuchar los resultados de investigación presentados por la/os niña/os y maestra/os en la “Feria de Ciencias” de la escuela al modo de una reunión de investigación. La/os pobladora/es estaban sorprendida/os y contenta/os respecto del trabajo que la/os niña/os pudieron hacer y mostrar en la escuela. En términos de avance de conocimiento, los datos que surgen de las entrevistas realizadas por la/os niña/os muestran adulta/os que se declaran hablantes de guaraní en un contexto donde se concebía que “no se hablaba más guaraní”.

Los asombros nos guían en la reflexión acerca de las cuestiones naturalizadas en nuestra forma de ver la realidad sociolingüística en la cual desarrollamos la investigación. Nos permiten interrogar el discurso de la prohibición del guaraní, lo que concebimos como habitual, contrastado por los datos producidos en esta investigación que nos interpelan en forma de “asombros” o “sorpresas”. Ambas categorías con el mismo sentido remiten al encuentro de algo inesperado o imprevisto, con mayor o menor impacto, a un sentimiento o emoción que nos despierta algo que irrumpe. Por lo tanto, la pregunta acerca de por qué nos asombramos fue cobrando relevancia a medida que avanzábamos en este camino de descubrimiento colectivo, pues nos develaba lo nuevo pero sobre todo advertía lo que se dejaba al descubierto como lo que había estado allí de manera naturalizada.

La/os niña/os en situación de entrevista a la/os adulta/os del paraje rural

Retomemos ahora la situación de entrevista en la que vamos a enfocarnos describiendo cómo la/os niña/os la llevaron adelante y el tipo de instrumento diseñado. Luego, presentamos los primeros

resultados que se produjeron a partir del análisis del material de entrevista proponiendo una clasificación de las familias según el tipo de bilingüismo que las caracteriza.

La/os niña/os entrevistaron a la/os pobladora/es en sus casas, alguna/os la/os hacían pasar, otra/os detenían los trabajos en sus chacras y se acercaban al alambrado a conversar, otra/os lo hacían en sus patios, alguna/os hacían sentar a la/os niña/os, otra/os mantenían la conversación de pie. En todos los casos, la/os pobladora/es accedieron a hacer las entrevistas con la/os niña/os y alguna/os de ella/os expresaban un agradecimiento por la visita, se mostraba de algún modo el valor que toda/os le daban a la situación.

Planteamos ahora algunas cuestiones significativas que contenía el instrumento de la entrevista. Por un lado, se habían incorporado inquietudes que la/os niña/os habían manifestado en los talleres, como consultar sobre los animales que tenían la/os pobladora/es o cuántas casas había en un lote; o la pregunta sobre ¿qué cosas la/os hacía felices de vivir allí? También sabíamos por los avances de nuestro trabajo hasta el momento que las preguntas directas sobre el guaraní suelen no responderse de manera directa, por lo tanto, no sabíamos que ocurriría en la situación de entrevista en la que serían la/os niña/os la/os que preguntaban. Por este motivo, el cuestionario indicaba volver a preguntar sobre el uso del guaraní varias veces.

Una cuestión muy importante que se produjo tuvo que ver con que la/os niña/os respetaron estrictamente el cuestionario, haciendo todas las preguntas en el orden propuesto; sin embargo, y esto fue clave, no respetaron en todos los casos las pautas de la conversación pensada en términos de adulta/os. Veamos el cuestionario:

FAMILIA:

ENTREVISTADO:

EQUIPO DE ENTREVISTADORXS N°:

- 1) ¿Quiénes viven en esta casa? ¿Mavapa ovivi rogape?*
- 2) ¿Qué animales tienen en la casa? ¿Cuántas casas hay en el lote?*
- 3) ¿Qué actividades hacen? ¿A qué se dedican en esta familia?*
- 4) ¿Mavapa ñe'ẽ guaraní? ¿Quiénes hablan guaraní?*
- 5) ¿En qué momento hablan guaraní? ¿Con quiénes hablan? ¿Cuándo están haciendo qué cosas hablan guaraní?*
- 6) ¿Cuándo están haciendo qué cosas hablan castellano?*
- 7) ¿En qué hablan cuando están enojados? _____*
¿En qué hablan cuando están contentos? _____
¿En qué hablan para retar o dar órdenes? _____
¿En qué hablan cuando pelean o discuten? _____
¿En qué hablan para que no los entiendan o para hablar a escondidas? _____
- 8) ¿Cómo era ANTES con el guaraní? ¿Quién hablaba? ¿Cómo se aprendía?*
- 9) ¿Qué es lo que más le gusta de este lugar donde vive? ¿Qué cosas los ponen felices de vivir acá?*
- 10) ¿Qué cosas los ponen tristes de vivir acá? ¿Cuáles son los problemas que hay?*
- 11) ¿Qué es lo que más le gusta de hablar guaraní?*

La pregunta 4 consulta sobre si hablan guaraní. Si la respuesta fuera “No”, no sería pertinente en términos conversacionales adultos pasar a la pregunta 5, que consulta sobre en qué momentos o con quiénes hablan guaraní. Sin embargo, la/os niña/os igual hacían esa pregunta, aunque la/os pobladora/es hubieran respondido que “No” hablaban guaraní. Pues, inmediatamente expresaban que sí podían hablar guaraní cuando se encontraban con otra/os vecina/os o personas que hablaran guaraní. Esto

permitió que la/os entrevistada/os “se pisen” tal como decía una de las maestras, queriendo significar las contradicciones en las que incurrierían la/os entrevistada/os al responder a la/os niña/os. Veamos un ejemplo:

(1) Niño Entrevistador: ¿Quiénes hablan en guaraní?

Poblador: No, yo no hablo en guaraní.

Niño Entrevistador: ¿Con quiénes hablan en guaraní? ¿Cuándo están haciendo qué cosas hablan en guaraní?

Poblador: Cuando se nos presenta uno que habla en guaraní.

Por otra parte, se observa que al final de la entrevista se vuelve a preguntar “¿Qué es lo más le gusta de hablar guaraní?”, la/os niña/os hacían esta pregunta independientemente de lo que hubieran respondido la/os entrevistada/os previamente. Algunas entrevistas presentan una serie de intercambios que podrían parecer una cantidad de malentendidos o incomprensiones o incongruencias conversacionales; sin embargo, para los fines del trabajo de investigación que nos propusimos, resultaron ser intercambios de gran interés, muchas veces de risas entre toda/os y sobre todo accedimos a un conocimiento que no se hubiera logrado respetando las pautas de la conversación entre adulta/os.

Asimismo, otro de los aspectos sobresaliente de estas entrevistas es la gran cantidad de personas que se presentan como hablantes de guaraní a la/os niña/os sin hacer mención alguna de la prohibición o a prácticas asociadas a la prohibición, o a modos de presentarse respondiendo por ejemplo que “hablo poco”, “algo entiendo”, “no recuerdo”, etc.

(2) Niño entrevistador: *Mavapa oñe'ẽ guaraní* ¿Quiénes hablan guaraní?

Pobladora: Todos

Niño entrevistador: ¿En qué momento hablan guaraní? ¿Con quiénes hablan guaraní? ¿Cuándo están haciendo que cosa hablan guaraní?

Pobladora: Hablamos los días que estamos juntos con los hijos y amigos

Niño entrevistador: ¿Cuándo están haciendo que cosa hablan castellano?

Pobladora: Cuando hablamos con un maestro o político

(3) Niño entrevistador: ¿Quiénes hablan guaraní?

Pobladora: Todos

Niño entrevistador: ¿todos?

Pobladora: Menos capaz los dos nietos capaz que no, ellos no pueden hablar, entender entienden pero no pueden hablar

(4) (en las primeras preguntas que hacen la/os niña/os el entrevistador responde en guaraní)

Niño entrevistador: *Mavapa oñe'ẽ guaraní. ¿Quiénes hablan guaraní?*

Poblador: Emmm... Bueno, ¿te explico algo?

Niño entrevistador: sí

Poblador: Bueno, nosotros hablamos en guaraní pero muy poco, el que más hablaban era ante mis abuelos eso o mi padre, como ahora están hablando muy poco ya el guaraní

(5) Niño entrevistador: *Mavapa oñe'ẽ guaraní. ¿Quién habla guaraní?*

Pobladora: Yo y mi marido.

Niño entrevistador: ¿En qué momento hablan guaraní? ¿Con quién hablan? ¿Cuándo están haciendo que cosa hablan guaraní?

Pobladora: Y bueno, cualquier cosa hablamos así, que sea lo que sea, alguna cosa que preguntamos o decimos...

A partir del análisis de las entrevistas, construí una posible tipología de familias según cómo la/os pobladora/es se presentan a la/os niña/os, respecto del uso del guaraní que declaran y respecto de los procesos de transmisión intergeneracional que manifiestan o se infieren de las entrevistas. Consideramos entonces los aspectos de quiénes se declaraban hablantes de guaraní, cómo se producía la transmisión tanto de la/os progenitora/es como de la/os hija/os o nieta/os de la familia, y la práctica específica de hablar a escondidas o cómo hablar y/o en qué lengua para que no se entienda por parte de niña/os, hija/os, sobrina/os o nieta/os lo que se dice entre la/os

adultos. Se consideran aquí 79 entrevistas realizadas a la/os pobladora/es en sus viviendas.

Establecimos una primera gran clasificación entre familias bilingües guaraní-castellano [67]¹² con cuatro tipos o variaciones dentro de esta categoría y familias monolingües castellano que sostienen a lo largo de la entrevista que no hablan, no saben y no entienden guaraní [9].

Describimos brevemente cada tipo de familia bilingüe guaraní-castellano:

Familia TIPO A [21]: son familias que se declaran hablantes de guaraní, la mayoría o todos los miembros de la familia, incluido la/os niña/os que aprendieron el guaraní de sus padres y abuela/os, y que usan el guaraní en diferentes momentos. Varias mencionan sin embargo que lo que hablan es un guaraní “mezclado”. Un rasgo que indica la pertenencia a esta categoría es que hablan en castellano, o en voz baja para que no la/os entiendan o para hablar a escondidas, ya que el guaraní no funcionaría aquí como una lengua que la/os niña/os desconocen.

Familia TIPO B [30]: son familias en la que se habla o entiende guaraní, se usa, aunque en particular se hace hincapié en que la/os niña/os no entienden o no hablan guaraní. Una de las características de estas familias es que justamente la generación de padres y abuela/os hablan en guaraní cuando pretenden que la/os niña/os no entiendan lo que dicen o para hablar a escondidas. Está presente la prohibición entre las generaciones de abuela/os, padres e hija/os, y muchas veces el guaraní fue aprendido por el intercambio con otras personas ajenas a la familia o incluso por parientes que no viven en la misma casa.

Establecemos una subcategoría para las Familias TIPO B: **Familia TIPO B1** [20] en las que no se menciona la prohibición

¹² El número entre corchetes indica la cantidad de entrevistas que representan la categoría o tipo descripta.

asumiendo los rasgos descriptos para el TIPO B; y **Familia TIPO B2** [10] en las que sí se menciona la prohibición que el/la poblador/a tuvo de sus padres o abuela/os. En un solo caso se menciona que la prohibición se produjo en la escuela.

Familia TIPO C [3]: esta categoría bien podría ser considerada una variación del TIPO B1, solo que parecía importante considerarla en sí misma por la explicitación que esta/os pobladora/es hacen acerca de que una/o de la/os cónyuges no es hablante de guaraní, sin embargo, la/os hija/os sí hablan guaraní. Tampoco en esta categoría se menciona la prohibición y el guaraní se usa en algún caso para que la/el cónyuge no entienda lo que se quiere decir entre los diferentes miembros de la familia.

Familia TIPO D [13]: estas familias consideran que hablan muy poco guaraní, o que solo entienden, que casi no lo usan, y sostienen a lo largo de la entrevista que no son hablantes de guaraní. Sin embargo, las consideramos bilingües porque, en todos los casos, se puede inferir que hay un conocimiento, y muchas veces cierto uso, del guaraní por algunos de los miembros de la familia.

Cuadro síntesis: tipología de familias					
Familias Bilingües Guaraní Castellano	Tipo A	Guaraní mezclado, hablan en castellano en voz baja	21	26,58%	
	Tipo B	B1. sin mención de la prohibición	20	25,31%	
		B2. con mención de la prohibición	10	12,65%	
	Tipo C (variación de B1)		3	3,79%	
	Tipo D		13	16,45%	
Total Familias Bilingües Guaraní Castellano			67		84,81%
Total Familias Monolingües Castellano			9		11,39%
Faltan Datos			3		3,79%
Total Entrevistas			79		100%

Cuadro de elaboración propia.

Los datos que se observan en este cuadro síntesis son elocuentes, observamos que una gran mayoría de las familias del paraje pueden ser consideradas bilingües (85%). Volvamos a recordar que al iniciar este trabajo tanto la/os maestra/os, incluso la/os niña/os, consideraban que esto no era posible. Nos interesa señalar que dentro del total de familias entrevistadas existiría un 26% de familias bilingües en las que no podríamos establecer que esté presente la prohibición. Si esto es así, nos encontraríamos frente a un avance respecto de lo que hemos encontrado hasta el momento en nuestras investigaciones. Un 40% podrían ser familias en donde a pesar de la prohibición que se sufrió y se vive aún, el guaraní se sabe y se usa en diferentes situaciones. Y finalmente un 16% en donde el peso de la prohibición se hace sentir, ya que son familias que podrían considerarse bajo el rótulo de que “entienden pero no hablan”.

Aun siendo lo más rigurosa/os posible en los análisis que hemos hecho, experimentamos cierta sorpresa al presentarlos de este modo. Esto nos muestra una vez más que este camino de poder ver/escuchar el guaraní en el contexto de la provincia de Corrientes es un trabajo arduo de develamiento de las ideologías lingüísticas que siguen estando presentes y organizan nuestra mirada. La sorpresa hoy es que considerando que se ha entrevistado casi la totalidad del paraje rural, el 85% de la población estudiada podría definirse como bilingüe guaraní castellano. Dos años antes de estos análisis, cuando iniciamos el proyecto de investigación, la/os maestra/os decían “no se habla más guaraní en esta zona”. No podemos entonces soslayar el modo en que se manifiesta el bilingüismo aquí, este es uno de los rasgos fundamentales de la caracterización sociolingüista que realizamos con la/os niña/os y maestra/os.

El bilingüismo guaraní-castellano en el paraje rural estudiado fue manifestándose de a poco, a partir de un trabajo de investigación en colaboración donde la participación de la/os niña/os del paraje ha sido crucial para poder llegar a estos resultados. En este sentido, el proceso de reflexividad de la investigadora responsable, así como el de toda/os la/os participantes del equipo de investigación en diálogo entre sí y con

la/os pobladora/es, nos ha permitido producir conocimiento acerca de la realidad sociolingüística del paraje rural estudiado.

“Hablan poco, saben mucho”: resultados de investigación producidos en colaboración con niña/os

En este apartado, discutiré la situación de la cantidad de familias bilingües que muestran los resultados de la investigación, en particular la cantidad de familias que se presentan como hablantes de guaraní, sin prohibición mediante, y su relación con la participación de la/os niña/os en el proceso de producción de conocimiento.

Asimismo, es importante considerar los pocos estudios referidos a la situación sociolingüística en Corrientes: algunos se centran en comprender cómo las prácticas lingüísticas que incluyen el guaraní impactan en los procesos de aprendizaje en contextos escolares (CERNO *et al.*, 2003; GONZÁLEZ SANDOVAL, 2005; DACUNDA, 2006; RODRÍGUEZ; SOTO, 2007; GANDULFO, 2010); otros analizan el lugar del guaraní respecto del cambio de código en situaciones aúlicas o religiosas (CERNO, 2005; YAUSAZ, 2006; GANDULFO; RODRÍGUEZ; SOTO, 2012). En particular, señalo los que han contribuido a la descripción de la situación sociolingüística en contextos comunitarios en Corrientes (CERNO, 2004; SYMEONIDIS, 2008; GANDULFO; CONDE, 2015; CONDE; GANDULFO, 2018).

Ninguno de los estudios referenciados se ha propuesto realizar una caracterización sociolingüística del tipo de la que proponemos aquí, sobre todo que busquen relevar el modo en que la/os hablantes de guaraní se identifican y eventualmente considerar la cantidad de hablantes de guaraní a partir del desarrollo de metodologías colaborativas que incluyan niña/os y maestra/os en los equipos de investigación. Por lo tanto, considerando que en estos veinte años en los que he trabajado sostenidamente en la descripción y análisis de los usos del guaraní en Corrientes, la gran mayoría de correntina/os consultada/os por mí en diferentes situaciones enmarcadas en mayor

o menor medida en procesos explícitos de investigación, tendían a presentarse mencionando de algún modo la prohibición o prácticas asociadas a ellas. Este hallazgo es clave para considerar la participación de la/os niña/os.

En este estudio, un gran porcentaje de pobladora/es se presentan a la/os niña/os como hablantes de guaraní, aunque sea “mezclado”, “el guaraní puro” o “el verdadero guaraní que se habla en Paraguay”, incluso mucha/os de ella/os usan el guaraní en el marco de las entrevistas con la/os niña/os.

La/os hablantes de guaraní se presentaban frente a mí como quienes “entienden pero no hablan”, mientras que a la/os niña/os se presentan como quienes “hablan poco, saben mucho”. Sin dudas, es fundamental considerar las reflexividades según las interacciones entre adulta/os o entre niña/os y adulta/os. Las reflexividades se producen en el marco de la interacción, y en este sentido, crean los contextos de los eventos de habla (GUBER, 2014). Por lo tanto, siguiendo a Briggs (1986), es fundamental considerar la situación de entrevista como una situación comunicativa entre la/os niña/os y adulta/os para comprender cómo el evento de habla pone en evidencia y trasgrede al mismo tiempo las normas o pautas comunicativas que indicarían que de estos temas no se habla o tampoco se intercambia en guaraní entre niña/os y adulta/os.

Revisando nuevamente el discurso de la prohibición del guaraní es posible afirmar que han sido la/os niña/os, o la/os correntina/os cuando eran niña/os quienes procuraban denodadamente entender el guaraní, escuchar a sus padres mientras hablaban para que ella/os supuestamente no la/os entiendan, tratar de aprender escuchando a la/os vecina/os en el paraje, en el pueblo, en el “bolicho”¹³, hablar con la abuela mientras los padres no estaban presentes, usar el guaraní con la/os amiga/os, hermana/os o prima/os lejos de las miradas de la/os adulta/os, en el

¹³ El bolicho es un almacén de ramos generales que se ubican en los parajes rurales, en donde también se venden bebidas alcohólicas para consumir en el lugar, funcionando como un bar y lugar de encuentro entre vecina/os.

camino a la escuela, en el monte, en la laguna... (GANDULFO, 2007). Hoy observamos a esta/os niña/os investigadora/es interesada/os por la consulta que realizaron en su paraje, alguna/os de ella/os pensaban que no podía ser cierto lo que estaban escuchando, que efectivamente mucha/os pobladora/es declarasen que hablaban guaraní. Niña/os, que cuando fue necesario, para seguir participando en el proyecto de investigación, levantaban sus manos identificándose como hablantes de guaraní o que podrían entender lo suficiente para comprender a la/os pobladora/es en el caso que en las entrevistas se dirigieran a ella/os en guaraní.

En este sentido, cobra relevancia y pertinencia volver a plantear que la práctica de la prohibición de uso del guaraní ha sido y está centralmente dirigida a la/os niña/os, sobre todo si recordamos que han sido la/os niña/os quienes han procurado aprender guaraní a pesar de todo. Parece cobrar mayor sentido aún las muchas veces que encontramos a adulta/os experimentando una emoción muy grande al recordar momentos de su infancia donde el guaraní tuvo lugar. Traigo un texto de nuestra compañera Marta, escrito en el marco de la investigación donde participaron las niñas censistas, en el que nos muestra la nostalgia por el guaraní en una infancia donde a pesar de la “prohibición” el guaraní estuvo presente:

Guaraní: palabra temida y anhelada, hoy el torbellino de tu encanto, me arrastra, me envuelve, por fin llegué a la edad tan esperada, no tenía conciencia de tanta espera, por fin soy “una mayor” que puede hablarlo y disfrutarlo. ¿Sera porque estaba prohibido? ¿Cómo será mi vida ahora que rozo tu dulzura? Ya no está la niña que se escondía para escucharlo. ¿Se perderá el misterio, el encanto, la seducción...? (RODRÍGUEZ, 2003. Epígrafe del libro “Entiendo pero no hablo”, GANDULFO, 2007, p. 11).

Entonces, parece lógico que en esta línea de interpretación que propongo, esta investigadora adulta no haya podido “ver/escuchar” hasta ahora a esta/os pobladora/es que sí se presentan como hablantes de guaraní a la/os niña/os. La

investigadora proviene de la Universidad que representa un *status* social en el que el guaraní no debería tener lugar, una “porteña” que habla un castellano considerado “mejor” que el castellano correntino. Cobra sentido pensar que solo puede ver a esta/os pobladora/es, cuando se presentan como hablantes de guaraní, a través de la/os niña/os.

Es posible plantear entonces que habría una parte de la población del paraje rural que no se definiría como habíamos establecido en el “Entiendo pero no hablo” (GANDULFO, 2007). Ahora empieza, reflexividad mediante, a aparecer/presentarse un nuevo grupo social que serían hablantes de guaraní en Corrientes, a quiénes podemos empezar a visualizar como hablantes de guaraní en donde la prohibición de uso de la lengua nativa no estaría tan presente o no estaría explícitamente presente, o quiénes no participarían de prácticas prohibitivas respecto del uso de la lengua. Esta población también comienza a presentarse de este modo frente a niña/os que hacen entrevistas en situación de trabajo escolar.

La escuela puede pensarse como una institución reguladora de ideologías lingüísticas, en este caso del discurso de la prohibición del guaraní. Ideología que promueve los usos “correctos” de la lengua castellana en primer lugar, y corrige los usos “indebidos” del guaraní en la escolarización de la/os niña/os. En este caso, a través de esta actividad de investigación que es a la vez escolar, contribuye en alguna medida en cierta “habilitación” de que se pronuncie, en voz alta y en una situación legitimada, la pregunta sobre los usos del guaraní en la zona.

La/os niña/os en su doble posición de alumna/os e investigadora/es han interpelado a la/os adulta/os de su comunidad. Han contribuido a producir conocimiento que de otro modo no habíamos podido producir hasta el momento. Antes, según los relatos de la/os adulta/os, cuando fueron niña/os han deseado, usado, y aprendido guaraní como pudieron a pesar de la prohibición, a pesar de los padres y la/os maestra/os que pretendían que ella/os no usaran el guaraní para hablar un “mejor castellano”. Ahora, la/os niña/os se encuentran con adulta/os que

han aprendido el guaraní en sus casas, con sus abuela/os, padres y vecina/os, que no reponen en las entrevistas ninguna mención a alguna practica de prohibición ni discursiva ni pragmática.

En otro trabajo propuse que esta/os niña/os con su accionar y participación en el proyecto de investigación han sido agentes o productores de política lingüística en su escuela y en su paraje rural (GANDULFO, 2015). Así como propone Milstein (2008, p. 12), la participación de la/os niña/os “redefinió el papel que desempeñaban toda/os” y, en este caso, transformó ciertas regulaciones acerca de los usos adecuados de las lenguas, así como los tópicos de las practicas discursivas que se debían tener entre adulta/os y niña/os. La/os niña/os en situación de entrevista han puesto en evidencia una porción de la población que se define como hablante de guaraní, que declara que usa el guaraní en sus intercambios cotidianos entre los miembros de la familia.

Reflexiones finales

Para cerrar este capítulo, quiero volver a la experiencia del “asombro” que se convirtió en una guía para el análisis. Muchas veces las risas o preocupaciones o también las descolocaciones o no saber qué hacer en determinados momentos, los silencios... expresaron los asombros, tanto míos como de la/os maestra/os, de la/os pobladora/es y de la/os niña/os. Advertí que podía ser un camino por donde podíamos andar... ¿por qué el asombro? ¿Había allí algo que no debía ser de ese modo? o ¿qué se estaba produciendo de un modo distinto o nuevo esta vez? O, al final, era algo que imaginábamos o deseábamos, pero ¿no podíamos creer que ocurriera? Cualquiera de estas alternativas nos llevó a descubrir aspectos de la situación sociolingüística del paraje que no considerábamos posible cuando iniciamos la investigación: la/os niña/os identificándose como hablantes de guaraní para participar en la investigación, los resultados que habíamos podido producir a partir de las entrevistas de la/os niña/os, los aprendizajes que

toda/os y en particular la/os niña/os habían realizado, y tantos otros aspectos de nuestro proceso.

Intentamos mostrar cómo la participación de la/os niña/os en la investigación se vuelve clave para la producción de conocimiento original y lo que es más revelador, inaccesible hasta el momento para la investigadora adulta que ha colaborado con la/os niña/os en este trabajo. ¿Quién colabora con quién? Tal vez sea más pertinente hablar de un trabajo de producción colectiva, en el que alguna/os de nosotra/os colocamos intereses de investigación académica. La/os maestra/os también tenían intereses pedagógicos en este proyecto, la/os niña/os mostraron un entusiasmo que indicaba su interés en participar, tal vez la posición de interpelación en la que se pusieron respondiera a intereses no explicitados -o no conscientes- pero presentes en su accionar. También el hecho de participar en este proyecto nos provocó a toda/os nuevos interrogantes y deseos de sostener este tipo de procesos. La investigación en colaboración responde a múltiples intereses de toda/os la/os que participan. No todos son intereses de investigación o quizá es más claro decir que no toda/os consideran la investigación exclusivamente en términos académicos. Sin embargo, hubo un gran interés respecto a sistematizar el conocimiento y darlo a conocer. Creemos entonces que en la medida en que toda/os sienten que de algún modo sus intereses son considerados en el proyecto, entonces la participación se hace con compromiso sostenido, incluso cuando la/os niña/os terminan la escuela primaria, o la directora se traslada a otra escuela.

La participación de la/os niña/os mostró que su presencia fue clave para el avance de conocimiento al cual nos estamos acercando a partir del desarrollo de este estudio en colaboración. Ella/os concluyeron que la/os pobladora/es de su paraje “hablan poco, saben mucho”, tal vez plantean la idea de que hablar poco puede pensarse como “usar poco” el guaraní, usar menos de lo que podrían, ya que podrían hablar más guaraní porque saben mucho. La/os niña/os interpelan a la/os adulta/os con los resultados de esta investigación, les plantean interrogantes de este tipo: ¿por qué usan menos el

guaraní de lo que podrían?, ¿por qué no nos hablan en guaraní? La entrevista se convirtió en un evento de habla que subvirtió la hegemonía comunicativa (BRIGGS, 1986) o las normas comunicativas establecidas por el discurso de la prohibición del guaraní, produciéndose un nuevo contexto comunicativo que puso en evidencia la norma en el mismo movimiento que la puso en cuestión.

La/os niña/os en posición de investigadora/es nativa/os y alumna/os de la escuela han producido conocimiento sobre su comunidad poniendo de manifiesto una importante cantidad de hablantes de guaraní hasta el momento inadvertido, sin dudas para la investigadora, pero también para la/os propia/os niña/os, maestra/os y pobladora/es del paraje. La perspectiva de la/os propia/os pobladora/es (niña/os y adulta/os) se transformó en el mismo proceso. Se podría decir que se desplazó desde una perspectiva *emic* en la cual no se advertía la situación de hablantes de guaraní de mucha/os de la/os pobladora/es, a una perspectiva *etic* producida por la posición de investigación de la/os niña/os pobladora/es del paraje, a partir de la cual pudieron dar cuenta de que la/os pobladora/es “hablan poco guaraní pero saben mucho”. Es en este sentido que postulo desde mi posición como investigadora adulta que la/os niña/os fueron agentes de política lingüística, al ser protagonistas de provocar lo que llamamos un proceso de emergencia del bilingüismo. Emergencia en términos personales al adquirir una nueva percepción de sí misma/os como hablantes de guaraní; así como en términos colectivos, ya que plantearon que en su gran mayoría las familias de la comunidad son bilingües.

Realizar esta investigación con un equipo de investigación formado también por niña/os y maestra/os nos permite reflexionar acerca de la idea de “la perspectiva de los actores” que intentamos reconstruir en etnografía. Ahora bien, si bien dicha perspectiva se va construyendo a la largo de la investigación, aquí nos interpela el hecho que sean la/os niña/os quienes también participan en la construcción de una perspectiva sobre su propia comunidad. Esta participación nos muestra que la relación entre el/la que investiga y el sujeto de interlocución es idiosincrática, es decir única y con

características situacionales, y ese vínculo determina el conocimiento que se produce. La/os investigadora/es pueden ser a la vez sujetos de interlocución en el estudio. El binomio *emic-etic* puede pensarse como un *continuum* entre dos polos ideales. En este caso, los resultados que produjimos nos mostraron que las perspectivas de la/os participantes son situacionales y dinámicas, se transforman a medida que el proceso de investigación avanza. Inicialmente una perspectiva *emic* bastante generalizada de maestra/os y niña/os suponía que en el paraje “ya no se hablaba guaraní”. A medida que nos asombrábamos descubriendo como investigadora/es –perspectiva *etic*– cómo el guaraní estaba presente más de lo que imaginábamos o podíamos concebir, la mirada de la/os maestra/os, niña/os y adulta/os del paraje iba cambiando. La/os niña/os concluyeron que la/os pobladora/es del paraje si bien “hablan poco guaraní, saben mucho” cuestión que no era evidente para ella/os cuando iniciamos la investigación.

Referencias

BOIDIN, C. Textos de la modernidad política en guaraní (1810-1813). **Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana**, v. 4, n. 2, 2014.

BRIGGS, C. **Learning how to ask**. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science Research. Cambridge University Press, 1986.

CERNO, L. Guaraní y castellano en una comunidad rural de la provincia de Corrientes. Una aproximación etnográfica. **Comunicaciones Científicas y Tecnológicas**. Resistencia, Chaco, Instituto de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, 2004.

CERNO, L. Análisis de alternancia de código y estructuras retóricas en sermones eclesiásticos dados en zona de contacto lingüístico guaraní-castellano en la provincia de Corrientes. *In*: Congreso de

Lenguas del MERCOSUR, 4., Resistencia, Chaco, Agosto 2005. **Anais** [...]. Resistencia, Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 2005.

CERNO, L. Aspects of Dialectal Diversification of Guaraní in Paraguay and Corrientes: Contact between Two Given Languages in Different Settings. In: ESTIGARRIBIA, B.; PINTA, J. (Eds.) **Guaraní Linguistics in the 21st Century**. Leiden: Koninklijke Brill NV, 2017.

CERNO, L. *et al.* El guaraní en la escuela: el caso de una escuela rural en la provincia de Corrientes. **Actas del III Congreso de lenguas del Mercosur**, 20 al 23 de agosto, Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, Chaco, 2003.

CONDE, M. F.; GANDULFO, C. Nuevos usos y significaciones del guaraní en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en Corrientes. **Revista La Rivada**, v. 6 n. 10, p. 15-31, 2018.

DACUNDA, M. M. **La Escuela Sumergiendo la Cultura Autóctona**. Dificultades en el aprendizaje de niños guaraní parlantes en escuelas rurales de la provincia de Corrientes. Remedios de Escalada: Edunla Cooperativa, 2006.

DOMÍNGUEZ, S., *et al.* Texto para dramatización: ¿Usamos el guaraní?. In: **Con nuestra voz cantamos**. Escritos plurilingües de docentes, alumnxs, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

FAGUA, D. Diagnóstico sociolingüístico del sector de Los Lagos, municipio de Leticia. **Forma y Función**, n. 13, p. 197-209, 2000.

GANDULFO, C. **Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural**: usos y significaciones. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

GANDULFO, C. ¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos. In: SERRUDO; A. HIRSCH, S. (Eds.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina**: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010.

GANDULFO, C. "Guaraní sí, castellano más o menos". Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. **Spanish in context**. Nuevos contextos, nuevas aproximaciones. v. 9, n. 2, p. 315-338, 2012.

GANDULFO, C. Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestrxs en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23 n. 96, 2015.

GANDULFO, C. "Hablan poco guaraní, saben mucho." Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. **Signo y Seña**, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, n. 29, junio, p. 79-102, 2016.

GANDULFO, C.; CONDE, F. El discurso de la prohibición del guaraní en la historia institucional de una escuela rural de Corrientes: tensiones y contradicciones en la memoria de los protagonistas. **Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación**, Facultad de Humanidades, UNNE, año 6, n. 7, p. 5-35, 2015.

GANDULFO, C.; MIRANDA, M.; INSAURRALDE, L. La investigación como estrategia didáctica. **Revista Novedades Educativas**, año 26, n. 281, mayo 2014.

GANDULFO, C.; RODRÍGUEZ, M.; SOTO, O. Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes. In: UNAMUNO, V.; MALDONADO, A. (Coords.) **Prácticas y repertorios plurilingües en la Argentina**. Barcelona: Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP), Universitat Autònoma de Barcelona, 2012.

GANDULFO, C. *et al.* El guaraní correntino. In: LAZZARI, A.; HIRSCH, S. (Eds.) **Quichua y Guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero Corrientes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016. Fascículo 15. Colección Pueblos Indígenas en la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación.

GANDULFO, C. **"Había sido que soy bilingüe"**. Agenciamientos lingüísticos y políticas del lenguaje en territorios bilingües guaraní – castellano en Corrientes, Argentina. 2020 Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2020.

GÓMEZ RENDÓN, J. **Vitalidad de la lengua Awapit en las provincias de Carchi, Esmeraldas e Imbabura**. Informe Sociolingüístico del Proyecto "Diagnóstico y documentación sociolingüística de la lengua Awapit en puntos focales de las provincias de Esmeraldas, Carchi e Imbabura". Quito: Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2010.

GONZÁLEZ SANDOVAL, G. **Las transferencias del guaraní en escuelas rurales de Corrientes**. Hacia una didáctica del contacto de lenguas. 2005. Maestría (Enseñanza de Lengua y la Literatura) – Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, 2005.

GUBER, R. (Comp.). **Prácticas Etnográficas**. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014.

HECHT, A. C. Un diagnóstico sociolingüístico sobre el toba y el español desde las perspectivas de los niños/as de un barrio toba en Buenos Aires [en línea]. In: Jornadas de Filología y Lingüística, Memoria Académica, 5., La Plata, Argentina, 2012. **Anais** [...]. La Plata, Argentina, 2012. Disponible em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3784/ev.3784.pdf. Último acceso: 25/04/2020.

MILSTEIN, D. Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia. **Medio Ambiente y Urbanización**, v. 69, n. 1, p. 5-20, nov. 2008.

MILSTEIN, D.; CLEMENTE, Á.; GUERRERO, A. L. Collaboration in Educational Ethnography in Latin America. In: **Oxford Research Encyclopedia, Education**. USA: Oxford University Press, 2019.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

RODRÍGUEZ, M.; SOTO, O. "EL MBOJERE": intercomunicación bilingüe guaraní – castellano en el aula. *In: Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, 6., 27, 28 y 29 de junio de 2007, Salta. **Anais** [...]. Salta, 2007.

SYMEONIDIS, H. La actitud de los hablantes bilingües guaraní-castellano en la zona guaraníca del territorio argentino hacia la política lingüística de la Argentina. *In: SÜSELBECK, K.; MÜHLSCHLEGEL, U.; MASSON, P. (Eds.). Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Madrid: Iberoamericana, 2008. p. 187-200, 2008.

UNAMUNO, V. Los hacedores de la eib: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde la aulas bilingües del chaco. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23 n. 96, 2015.

VÁZQUEZ MEDINA, J. A.; VIGIL OLIVEROS, N. **Diagnóstico sociocultural y lingüístico del Distrito de Jesús Nazareno, Ayacucho, Perú**. Lima: Tarea de Asociación de Publicaciones Educativas, 2010.

VIGIL OLIVEROS, N. Diagnóstico sociolingüístico participativo del barrio Toba/Qom las Malvinas de La Plata. **Lengua y migración / Language and Migration**, v. 10, n. 2, p. 107-135, 2018.

WILDE, G. ¿Segregación o asimilación? La política indiana en América Meridional a fines del período colonial. **Revista de Indias**, v. LIX, n. 217, 1999.

WOOLARD, K.; SCHIEFFELIN, B. Language Ideology. **Annual Review of Anthropology**, v. 23, p. 55-82, 1994.

YAUSAZ, F. Tejiendo diálogos en guaraní y castellano. La experiencia de una maestra rural correntina. **Revista Novedades Educativas**, n. 186, junio. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 2006.

ZAVALA, V. *et al.* **Qichwasimirayku**. Batallas por el quechua. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014.