

## TRAS LAS PISTAS DEL GUARANÍ CORRENTINO A MEDIADOS DEL SIGLO XX

### *TRACING THE CLUES OF THE GUARANÍ CORRENTINO IN THE MIDDLE OF THE 20TH CENTURY*

Enviado: 05/07/2017  
Aceptado: 07/05/2018

*Tamara Alegre<sup>1</sup>*

#### **Resumen**

En este artículo<sup>2</sup> se describen algunos rasgos de la situación sociolingüística de la zona Norte de Corrientes entre 1940 y 1970, como resultado de un proceso de investigación que se propuso indagar sobre los procesos de transmisión del guaraní y el castellano de una familia correntina de cuatro generaciones, de la cual soy parte. La etnografía (Guber, 2001) y la historiografía (Burke, 1996) se articulan metodológicamente para dar cuenta del proceso de construcción de las fuentes documentales a partir del trabajo de campo (Betancourt Martínez, 2001; Muzzopappa y Villalta, 2011). Para el análisis se consideran los testimonios de los miembros de la familia, los documentos escolares que fueron ubicados en las escuelas primarias rurales a las que asistieron las generaciones mayores de la familia y algunos documentos de la política educativa de la época.

---

1 Becaria de posgrado UNNE-CONICET del Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.  
Contacto: alegretamara@outlook.com

2 La presente investigación se pudo realizar en el marco de dos becas de investigación de pregrado otorgadas por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, bajo la dirección de la Mg. Carolina Gandulfo y co-dirección de Mg. Gabriela Quiñonez, ambas investigadoras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Agradezco el acompañamiento de mi directora en cada etapa del proceso de investigación, quien supo transmitirme el gusto por la etnografía; a los directores de las escuelas primarias rurales que me recibieron y contribuyeron en la búsqueda y acceso a los documentos; a los compañeros Thomas Brignon y Mickaël Orantin por sus lecturas y aportes en la escritura de éste texto, y muy especialmente a mi familia materna por su apertura a preguntarnos sobre la transmisión de las lenguas en nuestra historia familiar.

## **Palabras clave**

Guaraní; transmisión intergeneracional; documentos escolares; etnografía.

## **Abstract**

This article presents some features of the sociolinguistic situation of the Northern area of Corrientes between 1940 and 1970, result of a research process that propose investigate the processes of transmission of Guaraní and Castilian of a four generation´s family from Corrientes, which I am a part. Ethnography (Guber, 2001) and historiography (Burke, 1996) are methodologically articulated to report the process of construction of documentary sources based on field work (Betancourt Martínez, 2001; Muzzopappa and Villalta, 2011). For the analysis, we consider the testimonies of the family members, the school documents that were found in the rural primary schools attended by the older generations of the family and some documents of the educational policy of the period under study.

## **Keywords**

Guaraní; intergenerational transmission; school documents; ethnography.

## 1. Introducción

En este artículo se describen algunos rasgos de la situación sociolingüística de la zona Norte de Corrientes entre 1940 y 1970, como resultado de una investigación que se propuso indagar sobre los procesos de transmisión del guaraní y el castellano de una familia correntina de cuatro generaciones, de la cual soy parte.

Para ello, se recuperan los testimonios de los miembros de la familia y en particular describimos aquí el trabajo de campo para la búsqueda e identificación de los documentos escolares producidos en las escuelas primarias rurales a las que asistieron las generaciones mayores de la familia. En esta búsqueda, se muestra como la etnografía y la historiografía pueden articularse metodológicamente para dar cuenta del proceso de construcción de la fuente (Betancourt Martínez, 2001), y de cómo se puede leer el documento como campo (Muzzopappa y Villalta, 2011).

En el 2014 iniciamos un estudio sobre la transmisión intergeneracional del guaraní con tres familias de Corrientes. Con tal motivo se elaboró un diseño metodológico<sup>3</sup> en el cual participamos tres investigadoras: una investigadora experta<sup>4</sup> y dos jóvenes investigadoras en formación<sup>5</sup> -ambas integrantes de familias consideradas como casos-.

El diseño establece dos entrevistas familiares semi-estructuradas con la participación de algunos representantes de todas las generaciones vivas de la familia. En el caso familiar que presentamos la primera se realizó en mayo del 2014 y la segunda en noviembre del 2015.

Mi interés por la línea de estudios familiares<sup>6</sup> surge al observar el propio caso familiar como un “caso típico” *del discurso de la prohibición del guaraní* (Gandulfo, 2007), siendo la primera generación monolingüe guaraní, la segunda bilingüe guaraní-castellano, la tercera que entiende pero no habla la lengua nativa y la cuarta monolingüe castellano.

En el tiempo que pasó entre la primera y segunda entrevista, elaboramos algunos materiales para profundizar en la indagación sobre los procesos de transmisión intergeneracional de las lenguas en la historia familiar: un árbol genealógico lingüístico indicando los repertorios lingüísticos (Gumperz, 2012) y lugares de residencia actual de cada familiar; la caracterización de cada una de las generaciones junto a un primer esquema síntesis sobre el proceso de transmisión de generación en generación; y unas

3 El diseño metodológico de los estudios familiares puede leerse en Gandulfo, C. (2015) “Entrevistas con grupos familiares bilingües (guaraní castellano) en Corrientes, Argentina: notas metodológicas sobre una investigación en colaboración” publicado en las actas de la RAM, Uruguay 2017.

4 Mg. Carolina Gandulfo (UNNE/ISJ).

5 La autora de este artículo y Guadalupe Quiroz.

6 Es una línea de trabajo del Grupo de Estudios “Hablantes bilingües y educación” bajo la dirección de Carolina Gandulfo (Instituto de Investigaciones en Educación UNNE e Instituto Superior San José de Corrientes, Argentina)

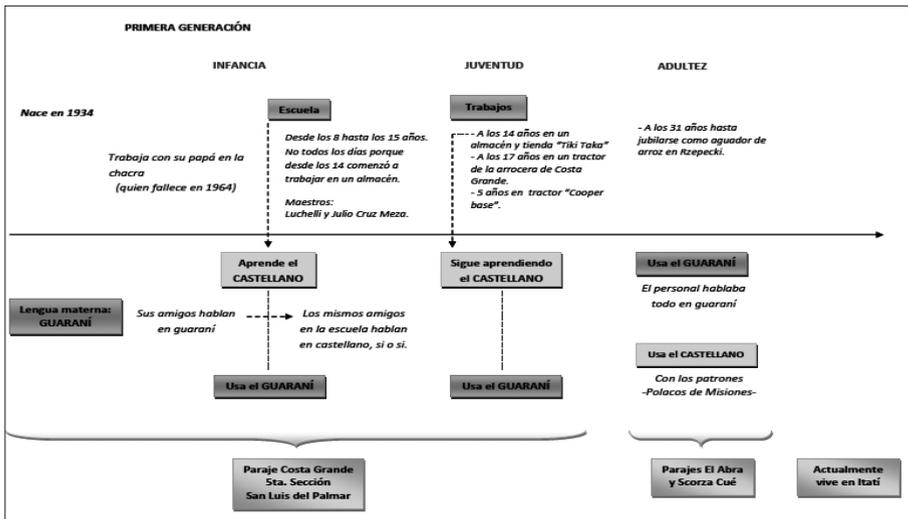
líneas de tiempo personales con referencia a momentos significativos vinculados a los usos/aprendizaje de las lenguas, instituciones (educativas y laborales), relaciones interpersonales, migraciones/mudanzas, conformación de la familia propia, etc.

Estos materiales<sup>7</sup> se presentaron en la segunda entrevista, por lo que se constituyó en un espacio para completar, ampliar, corregir y validar junto a los familiares la información producida en el primer encuentro.

En ese momento del recorrido me pregunté, si la primera generación de la familia siendo adultos habló a sus hijos en guaraní, y el guaraní fue la primera lengua de la segunda generación. ¿Qué ocurrió con los niños monolingües guaraní de la segunda generación? ¿Por qué ésta segunda generación no quería que sus hijos hablaran en guaraní?

En la “IMAGEN N°1” se presenta la línea de tiempo personal de un familiar de la primera generación: mi bisabuelo materno. El nació en 1934 en el Paraje Costa Grande de San Luis del Palmar. Su lengua materna fue el guaraní, y aprendió castellano en la escuela primaria, a la cual asistió de forma discontinua entre los 8 y 15 años. En la escuela y en el trabajo debía hablar en castellano, pero en la casa y en el paraje “*el guaraní reina por todos lados*”<sup>8</sup>. Actualmente vive en la localidad de Itatí y es bilingüe guaraní-castellano.

**Imagen N°1:** Línea de tiempo personal del bisabuelo materno



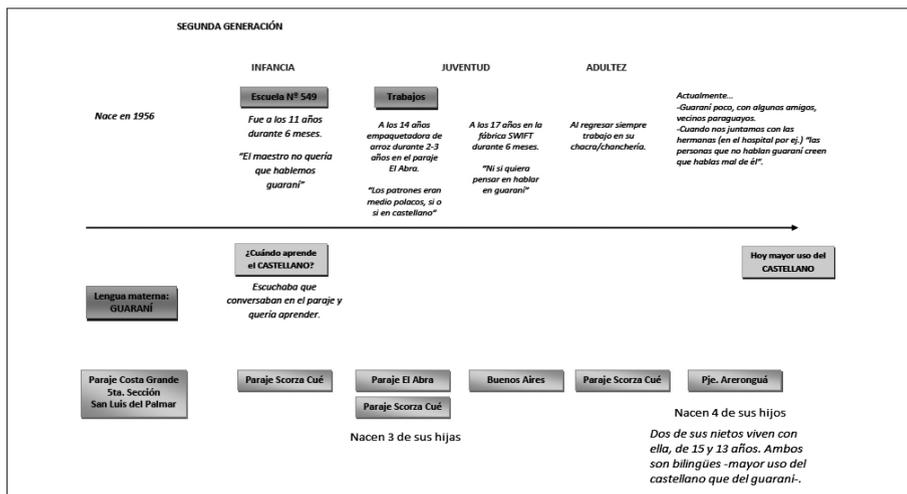
(Elaboración propia)

7 Ver Alegre (2015) “La transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní-castellano) en una familia correntina”, ponencia presentada en el 13 Encuentro de Jóvenes Investigadores. Santiago del Estero, 2015.

8 Comentario de otro familiar de la primera generación en situación de entrevista. Hermano de mi bisabuela materna.

En la “IMAGEN N°2”, se presenta la línea de tiempo personal de una integrante de la segunda generación: mi abuela materna. Nació en 1956 en el Paraje Costa Grande. El guaraní fue su lengua madre y aprendió el castellano a los 11 años en la escuela primaria del Paraje Scorza Cue de Itatí, a la que asiste durante 6 meses.

### Imagen N°2: Línea de tiempo personal de abuela materna



(Elaboración propia)

En sus trabajos sólo podía hablar en castellano, y al vivir en Buenos Aires “ni si quiera pensar en hablar en guaraní”<sup>9</sup>. Actualmente vive en el Paraje Areronguá de Berón de Astrada, y conversa en guaraní con aquellos que considera que lo puede hacer, por ejemplo, sus hermanas y vecinos paraguayos.

Analizando éstas líneas de tiempo, constitutivas de sus biografías lingüísticas, y considerando el despliegue de repertorios lingüísticos bilingües en las situaciones de entrevista donde observamos intercambios en guaraní entre las tres generaciones mayores de la familia, me pregunte *¿Qué pasó con los niños monolingües guaraní de la segunda generación de la familia?; ¿Por qué la tercera generación considera que “entiende pero no habla”?; ¿Cómo llega la tercera generación a percibir sus competencias lingüísticas de ésta forma?* Siendo también ellos bilingües.

Partiendo de estas preguntas me propuse avanzar hacia una caracterización sociolingüística del período en que las tres generaciones mayores fueron a la escuela primaria: entre 1940 y 1970. Hasta ese momento del proceso de investigación sólo contaba con información sobre los nombres o números identificatorios de las escuelas

9 Comentado por mi abuela materna en situación de entrevista.

rurales donde había asistido cada una de las generaciones. A su vez, considerando la lectura de las líneas de tiempo personales y algunas situaciones de entrevista, se infiere el supuesto de que cuando mayor es el tiempo de experiencia en la escuela, menor es el uso del guaraní –y a la inversa, menos tiempo en la escuela pública argentina, mayor uso de la lengua nativa–.

Es en ese momento donde veo en la necesidad de empezar un trabajo de campo que incluya la búsqueda de documentos escolares en dos escuelas rurales primarias entre 1940 y 1970. Hasta entonces no había considerado como parte de este proceso que el documento, como fuente y dato, también se construye (Betancourt Martínez, 2001; Muzzopappa y Villalta 2011) al igual que nuestra posición y vinculación con el objeto de estudio en términos etnográficos (Guber, 2001).

## **2. Aportes de la etnografía y la historiografía en la construcción de la fuente**

Hace cuatro años inicio mi trabajo de campo “en casa” (Strathern, 1987). La nueva historia como perspectiva invita a pensar y hacer historiografía a quienes históricamente no han podido escribir historia. Venimos de alguna parte (Sharpe, 1996) y por ello quisiera entender *¿Cómo llegamos de una primera generación monolingüe guaraní a una cuarta generación monolingüe castellano?*

Cuando la familia revisita la memoria aparecen los sentimientos vividos por el desarraigo, el padecimiento por ser identificados como guaraní hablantes en lugares como la Capital de Corrientes o Buenos Aires, las exigencias de tener que hablar bien en la escuela –sea rural o urbana–, la nostalgia por no tener con quien conversar en guaraní en un nuevo lugar de residencia, alejado del paraje o del pueblo. A contracara y al mismo tiempo, la presencia del guaraní genera un clima de alegría en las reuniones familiares, aparece en algún chamamé que eriza la piel, es la “gota” de humor en el chiste –que pierde la gracia al traducirse–, es la señal de enojo o de que algo no anda bien, entre otras significaciones. Personalmente, al poder verlo y escucharlo, logré acercarme a mis familiares para conocernos de otro modo. Antes de iniciarme como becaria, al encontrarme con el trabajo de investigación de Gandulfo (2007), no advertía ni escuchaba al guaraní en casa, era algo que estaba “naturalmente”, no lo veía como otra lengua y tampoco concebía a mis familiares como personas bilingües.

En esto, la etnografía me permite pensar el objeto de estudio como miembro de la cuarta generación de la familia e investigadora en formación. Vivencí los límites y las posibilidades de generar una mirada “desde adentro”, de “hacer antropología en casa”. Si bien no soy hablante guaraní, siento las contradicciones y ambivalencias que los mismos hablantes bilingües viven respecto a las significaciones que atribuyen a la lengua nativa. Logre tomar conciencia de esto en el proceso de escritura sobre la

investigación, tomando la situación del “escribir” también como parte del análisis<sup>10</sup>.

Con nuevas preguntas y el trabajo de campo en torno a la búsqueda de los documentos escolares de las instituciones que recibieron a mis familiares, empecé a preguntarme cómo podría escribir esta historia, cómo presentar el documento encontrado y las situaciones de campo que me interpelan. En ese momento encuentro en la nueva historiografía (Mendiola<sup>11</sup>, 1996), una propuesta que dialoga con el trabajo etnográfico, que implica reflexionar sobre el quehacer del investigador en la construcción del relato histórico, concibiendo la historia como un saber situado socialmente a partir de las prácticas que posibilitan su realización.

La reflexión sobre cómo producimos lo que escribimos también es parte del análisis de la reflexividad en los estudios etnográficos. En la descripción etnográfica damos cuenta del modo en que construimos el objeto, paso a paso, con la gente, con los documentos, con las situaciones que se generan en relación al tema de interés en el campo. Desde la nueva historiografía explicitamos desde dónde y cómo producimos lo que escribimos: los documentos con los que trabajamos también han sido escritos por sujetos históricamente situados con determinadas prácticas e ideologías.

Trabajos como el de Muzzopappa y Villalta (2011), antropólogas argentinas, dan cuenta de ello en relación al acceso a los documentos, cuando explican las formas en que la antropología aborda fuentes escritas producidas y archivadas por instituciones del Estado, ellas plantean que:

*(...) analizar documentos estatales desde una perspectiva etnográfica implica convertir las limitaciones en un dato objeto de análisis, en la medida en que no solo es posible construir conocimiento a partir del examen de lo que los documentos dicen, sino también a través del estudio de las formas en que se posibilita o se impide nuestro acceso a ellos. Y es así porque entendemos que un documento no puede ser considerado solo como una fuente de la cual extraer datos, sino que, ante todo, debe ser construido él también en campo de indagación. En este sentido, contextualizar un documento supone en primer lugar situarlo en el contexto de su producción, conservación y clasificación, lo que nos lleva a reflexionar sobre la temporalidad de las instituciones y de la investigación. (Muzzozapa y Villalta, 2011:p.25)*

Entendemos entonces que el documento no es algo “objetivo” o un “dato” en sí mismo, se constituye en fuente cuando en el proceso de investigación le otorgamos un sentido y un contexto junto a la gente en situación de trabajo de campo (la familia, los

10 Alegre (2016) “De una bisabuela que solo habla guaraní a una bisnieta que solo entiende castellano: Un ejercicio de reflexividad.” Ponencia presentada en las 8vas. Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del IDES. Disponible en: <http://cas.ides.org.ar/files/2016/06/Alegre.pdf>

11 Es interesante señalar que el autor mencionado es Licenciado en Antropología Social y Doctor en Historia.

maestros, directores y alumnos) y junto al equipo de investigación. Esto en términos de Rosana Guber (2001) sería producir y construir la fuente considerando las reflexividades en juego: la de la investigadora en tanto miembro de una sociedad con un status social y género, miembro de una comunidad académica y de la población en estudio.

Otro historiador mexicano nos habla de los límites del documento histórico, poniendo en discusión la manera en que la fuente, antes que una forma neutra de acceso a la realidad del pasado, es una producción cultural sometida a sistemas de significación que nos permiten su lectura y significación (Betancourt Martínez, 2001). En este sentido, propone dos preguntas respecto al análisis: cómo se produce un documento histórico y cómo es posible leerlo. Y en nuestro caso de análisis podríamos agregar ¿Con qué fines los buscamos? ¿Con qué fines o para qué la gente, en este caso los directores actuales de las escuelas, nos entregan esos documentos?

En el auge de la historiografía, el documento era la vía que utilizaba el historiador para acceder a un supuesto campo de objetividad, siendo la puerta de entrada a una descripción fiel del estado del mundo en un momento determinado de su desarrollo, donde lo interesante es lo que nos puede informar sobre el pasado. Partiendo de ésta práctica de producción de conocimiento, las nuevas corrientes historiográficas proponen concebir al documento como texto, lo que significa entenderlo como un sistema de producción de sentido. La producción de escritura y el acto de leer configuran el proceso por el cual se dota de sentido al producto de la labor científica (Betancourt Martínez, 2001: p. 61-63). En esta propuesta nos inspiramos para este trabajo.

Respecto a las técnicas metodológicas, la observación participante, el registro y el análisis de la reflexividad (Guber, 2001) son herramientas fundamentales para conocer los usos lingüísticos declarados y los observados en las situaciones de campo, ya que nos permiten analizar los sentidos y significaciones que atribuyen los hablantes al uso de una lengua u otra (Gandulfo, 2007). En el análisis se presenta una forma posible de triangulación de la información que recupera los testimonios y materiales producidos en las entrevistas familiares, los registros de situaciones de campo durante las visitas a las escuelas, el registro sobre la reflexividad producida en la investigadora, los documentos escolares y oficiales identificados.

Respecto al modo de escritura, por momentos el relato se presenta en primera persona del singular cuando refiero al proceso de construcción de la fuente, entendiendo el documento como campo (Muzzopappa y Villalta 2011); en otros hago referencia a un “nosotros” que puede aludir a la perspectiva del equipo de investigación o bien al “nosotros” que corresponde a una mirada como “*familia correntina*”.

### 3. Trabajo de campo: búsqueda de documentos escolares

En este apartado se describe el trabajo de campo en torno a la búsqueda de las escuelas primarias rurales a las que asistieron las tres generaciones mayores de la familia, en vistas a identificar documentos escolares entre 1940 y 1970. En primera instancia, llegamos a la Escuela N° 949 del Paraje Scorza Cue, a la cual asistió la segunda y tercera generación. Después logramos llegar a la Escuela N° 110 e identificar la Escuela N° 754 del paraje Costa Grande, lugar donde la primera generación hizo sus estudios primarios.

#### 3.1 ¿Cómo accedo al primer documento?

La primera escuela que identificamos junto a los miembros de la segunda y tercera generación es la Escuela Primaria N° 949 “Manuel de Jesús Godoy”. Ésta ubicada a 110 kilómetros de la Capital de la provincia de Corrientes, a 40 kilómetros de la localidad de Itatí, por ruta nacional N°12.

A la hora de pensar el modo de acceder al campo, intenté conseguir el número de teléfono de la directora de la escuela para hacer una “pre-contratación” de entrevista. Sabía que se trataba de una docente oriunda de Itatí. Al no conseguir el número de contacto, mi madre como representante de la tercera generación se ofrece a llevarme a la escuela, así “de paso” visita la escuela de su infancia.

En octubre del 2016 llegamos a la escuela y nos presentamos a la directora. Nos hace pasar a su salón.<sup>12</sup> Ubicadas allí comento las razones que nos llevan la escuela y hago una breve presentación de los estudios que viene desarrollando el equipo sobre el guaraní. Seguido a esto, mi madre se presenta como tal y como ex alumna de la escuela, a lo que agrega *“Unos franceses vinieron a mi casa, interesados por el guaraní, sabían hablar y todo (en guaraní) Qué vergüenza... Gente de otro lado valorando nuestra lengua y nosotros no, es terrible.”*<sup>13</sup>

Siguiendo el tema de conversación, la directora nos comenta que *“el guaraní se hablaba antes en la escuela, ahora ya no se habla tanto”*. Se acerca un niño a la puerta del salón donde estábamos reunidas. La directora nos dice su nombre y que su familia es paraguaya, por lo que *“ese nene sí habla guaraní, pero no en la escuela”*. Ella lo escuchó durante el viaje que realizan desde la escuela a la casa, cuando lo lleva en su auto, *“sube al auto y lo primero que dice es en guaraní”*.

12 Se trata de una escuela primaria de tercera categoría, lo que significa que el directivo además de desempeñar la función de dirección también tiene a cargo un curso como docente. En este caso la directora está a cargo de un ciclo. El nivel primario en nuestro país se divide en dos ciclos de seis grados, donde el primer ciclo incluye 1°, 2° y 3°, y el segundo ciclo 4°, 5° y 6°. Entendemos entonces que en esta escuela funcionan dos aulas plurigrados.

13 La visita de los franceses a nuestra casa se dio en marzo del 2016, en el marco de un intercambio de los proyectos de investigación entre el grupo “Lenguas Amerindias LANGAS”, dirigido por la Dra. Capucine Boidin de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, y nuestro grupo de investigación.

Acordamos que volvería a la escuela para hacer un registro de los documentos que tengan disponibles. La directora me dice que va a buscar, pero que según lo que sabe no quedó mucha documentación de la escuela. Sólo sabe que hay un cuaderno, y cuando nos dice esto el gesto de sus manos y rostro nos indica algo... A lo que mi madre responde con una sonrisa y le pregunta “¿poriahu?”; “¡Claro, así es! No llega a ser un libro histórico” responde la directora. Entonces le digo que lo que tenga la escuela va a servir para el trabajo que estamos haciendo.

Tiempo después envió un mensaje a la directora para recordarle mi visita, un día antes de la fecha que habíamos acordado. Me responde que no podrá estar en la escuela, por lo que reprogramamos para otro momento. Y así, por diferentes situaciones, reprogramamos en cuatro oportunidades el día del registro de los documentos de la escuela. Un día por problemas con el auto que me llevaría, por compromisos de la dirección en otros lugares surgidos de improviso, y por la lluvia que una vez que “se larga el agua, es difícil salir”<sup>14</sup>.

Cuando logré volver a la escuela, esta vez sola, la directora me invita a pasar al comedor –antiguo salón de clases antes de la refacción-. Me dice que acomode mis cosas y que la espere. Vuelve con un cuaderno de 48 hojas de color rojo. Se sienta conmigo, me entrega el cuaderno y me explica que es lo único que tiene la escuela como “documentación histórica”. Le respondo que para el trabajo que estoy haciendo sirve. Le pregunto si puedo tomar unas fotografías de algunas páginas del cuaderno y me autoriza a hacerlo. Mientras hojeaba las páginas del “*Libro de reseñas históricas*”, conversamos sobre los trabajos que venimos haciendo con el equipo de investigación en otras zonas del interior de Corrientes.

En el libro encuentro el acta fundacional de la escuela, que data de 1956 con la donación oficial del terreno por parte de la familia Vañek. Leo el acta y la directora me va comentando todo lo que sabe sobre la instalación de la escuela en ese lugar y el papel de la familia al respecto. Seguido al acta fundacional, en la primera hoja se alude al trabajo que tendrá que hacer la escuela con los alumnos que hablan sólo guaraní, tratándose de “casi la totalidad” de los niños. Sigo hojeando y encuentro la firma de un inspector zonal llamado Ricardo Dacunda Díaz en 1966, quien es autor de una de las gramáticas de guaraní de Corrientes. También el nombramiento del profesor Félix Fernández como docente interino en 1981, quien actualmente se desempeña como profesor de la lengua guaraní en la Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste.

Cuando leo a la directora la referencia a la situación sociolingüística de la escuela

---

14 Este comentario es habitual en los docentes que trabajan en zona rural, a quienes se les dificulta el acceso o la salida de las escuelas por el barro que deja la lluvia. Si te quedas “empantado” no puedes llegar a tu casa. En el caso de esta escuela, si bien esta sobre la ruta 12, algunos de los niños si tienen sus casas en zonas donde no hay asfalto.

en 1956, “casi la totalidad de los niños inscriptos sólo conocen el idioma guaraní”, ella me dice “¡Viste!, ahí está lo que estabas buscando”. Le sonreí emocionada. También me emocionó ver los nombres de Ricardo Dacunda Díaz y Félix Fernández<sup>15</sup>, ambos estudiosos y profesores del guaraní en Corrientes. El guaraní estaba presente en el “*Libro de reseñas históricas*”.

Después de conversar un rato con la directora, me propone que lleve el libro, así lo miro con tranquilidad. Labramos un acta donde asumí el compromiso de devolver el documento a la escuela, el cual actualmente ya se encuentra en su lugar.

### 3.2. “Toda esta zona es casi guaraní nomás”

En noviembre de ese mismo año me comunico con el director de la Esc. N° 110 “José María Yañez Calderón” del Paraje Costa Grande (Quinta Sección) de San Luis del Palmar. La escuela está ubicada a 43 kilómetros de la localidad de San Luis del Palmar por ruta provincial N°4 –camino de tierra-, a unos 73 kilómetros de la Capital de la Provincia.

En octubre mi madre había conseguido el número de contacto del director gracias a un maestro San Luiseño, quien adelantó al director sobre mi interés por visitar las escuelas del Paraje Costa Grande. Hay tres escuelas primarias en la Quinta Sección de San Luis del Palmar, por lo que una de las primeras tareas consistió en identificar cuál de ellas es la escuela a la que asistió mi bisabuelo.

Me comuniqué con el director de la Escuela N° 110 y me dijo que los visite cuándo desee, que ellos desde que el maestro les comentó sobre lo que estoy haciendo, me están esperando. Acordamos una fecha y, al igual que la directora de Scorza Cue, me dice que buscará los documentos que considera que servirán para el trabajo. Por las condiciones climáticas, lluvia y un largo camino de tierra hasta la escuela –unos 30 kilómetros al menos-, reprogramamos la primera fecha. Y lo hicimos en dos oportunidades más por las mismas razones. En cuanto al transporte, resolvimos viajar en la camioneta de una de las maestras de la escuela.

A fines de noviembre logré llegar a la escuela. Durante el viaje conversé con el director y la maestra sobre el uso y las significaciones que tiene el guaraní en nuestra provincia. También comenté los trabajos que el equipo de investigación viene realizando. En el camino se suben en la parte de atrás de la camioneta tres alumnos de la escuela –entre tres y siete años-. Al llegar me muestran el lugar, me cuentan cómo trabajan en la escuela y las condiciones en las que se encuentran: sin luz y agua.

El director me acompaña a la sala de dirección y me muestra el archivo de los documentos. Me comenta que limpiaron y buscaron documentos que daten de 1940 en

15 Félix Fernández actualmente es profesor de guaraní de la Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste en las ciudades de Corrientes Capital y Resistencia Chaco.

adelante, pero que sólo encontraron documentos a partir de 1960. Me explica que la escuela se fundó en una casa de barro, y que al mudarse a la escuela nueva (hecha de material) no se sabe qué pasó con la documentación previa al traslado.

Mientras miramos los documentos del archivo, veo en el registro de asistencia entre 1963 y 1970 varios apellidos iguales al de mi bisabuelo, por lo que comencé a pensar que podría tratarse de su escuela. En ese momento, el director me dice que *“ahí cerca vive una tutora<sup>16</sup> del mismo apellido”*. Autoriza a salir junto conmigo a dos alumnas del segundo ciclo –niñas entre 10 y 12 años– para conversar con la señora. Su casa se encontraba a unos 100 metros de la escuela y una de las niñas que me acompañaba era su hija.

Llegamos a la casa, conversamos con la señora y nos dijo que no recordaba conocer a mi bisabuelo, pero que preguntemos al vecino que actualmente vive en la casa de barro, donde había funcionado la Escuela N° 110. Al igual que ella, tiene el mismo apellido. Nos dirigimos entonces hacia la casa de barro mientras conversábamos con las niñas:

Investigadora:            *Ay... qué importante saber guaraní...-apenada por no saber hablar en la lengua-*

Niña:                        *Por acá casi, toda esta zona es casi guaraní nomás.*

Investigadora:            *Lo que le puedo decir es... Mba'epa reiko Señor, che rera Tamara Alegre, y ahí omano mi guaraní –risas de las tres-.*

Llegamos a la casa y nos atiende una señora. Nos confirma que efectivamente funcionó la escuela en esa casa y nos cuenta todo lo que fue pasando hasta que se quedaron viviendo allí. Llama a su marido y conversando nos damos cuenta que ¡somos familiares! Éste señor entonces sería sobrino en segundo orden de mi bisabuelo, él finalmente recordó a mi bisabuelo, a quién estábamos “rastreando”. La esposa nos dice *“Yo nunca... no entre en la escuela. Mi papá era muy pobre y nosotros trabajábamos”*. Le comento que se dio la misma situación en la primera generación de mi familia, que mi bisabuelo pudo asistir a la escuela sólo por unos meses, de forma discontinua por razones laborales.

Regresamos a la escuela sin certezas, me pregunté “¿será la escuela que estoy buscando?”. Ingreso nuevamente a la sala de dirección para realizar un registro fotográfico de las planillas de calificaciones y asistencias entre 1963 y 1970, libro de actas desde

16 En las escuelas de Corrientes cuando decimos tutor/a nos referimos al adulto responsable de acompañar el proceso escolar del alumno menor de edad (menor de 18 años). A veces es algún familiar del niño/a o joven, o bien algún adulto de la comunidad que en función de la situación en la que vive el alumno, decide responsabilizarse del seguimiento de su proceso escolar. Este acompañamiento puede implicar: asistir reuniones, actos, notificarse en el cuaderno de comunicaciones sobre el desempeño académico y de comportamiento del alumno, asegurar que cuente con los materiales mínimos para el trabajo escolar, entre otras tareas.

1970 a 1978, circulares y resoluciones desde 1972, lineamientos curriculares de 1978 y notas expedidas desde la escuela en 1980.

Mientras tomo las fotografías, el director me muestra los apellidos que va identificando en los documentos, buscando el apellido de mi bisabuelo. De repente, sorprendido y emocionado, me muestra un nombre... ¡era el nombre de su abuelo en la planilla de calificaciones! Se tapa la boca con una mano y se ríe mientras mira la planilla. Me muestra y me cuenta algunas cosas sobre su abuelo. Transmite la misma emoción que me generan esos hallazgos a mí. Según él, seguramente su abuelo en esa época hablaba todo en guaraní, “*es una zona de mucho guaraní*”.

Después de conversar sobre “lo loco”<sup>17</sup> que fue su hallazgo, me lee algunos fragmentos de notas, circulares, actas que considera que pueden interesarme para el trabajo. Llama mi atención que en las planillas de notas entre 1963 y 1973, en tercer y cuarto grado, la mayoría de los niños tenían calificaciones que no llegaban al aprobado. Muchos tres y cuatro, algunos con dos. A medida que iban mejorando las calificaciones en los grados más altos, iba disminuyendo la cantidad de alumnos. Me pregunto si las bajas calificaciones en los primeros grados tendrán que ver con que los niños sean guaraní hablantes.

Al mismo tiempo, mientras realizo el registro fotográfico me pregunto una y otra vez “¿ésta será la escuela?”. Planteo mi inquietud al director y se dispuso a ayudarme a llegar a otra escuela primaria de la zona, la Escuela N°754 “María Correa de Cabral”, ubicada en la misma ruta a unos 15 minutos de ahí en camioneta, “*más al fondo*”.

Se hizo la hora de volver y subimos nuevamente a la camioneta de la maestra. Suben los tres alumnos que viajaron anteriormente con nosotros. Hacemos un recorrido de 10 kilómetros y la camioneta se detiene. Me dicen que estamos cerca de la casa de los niños, entonces decido acompañarlos para ayudarlos a llevar un bidón de agua. Uno de los alumnos más grandes –de unos 6 o 7 años- llevaba a su hermano de 3 años sobre sus hombros, y mientras caminábamos hacia la casa se da este diálogo:

- Niño: -Cantando- *Opyta camioneta, opyta camioneta...*
- Investigadora: -Me pregunto si escuche bien- *¿Qué dijiste? ¿Qué pasó con la camioneta?*
- Niño: -Él me mira abriendo grande los ojos, se ríe, baja la mirada, mira sus pasos y en voz baja me responde- *que se quedó.*
- Investigadora: -En ese momento sentí que le genere algo de vergüenza- *¡Ah, siiiii! ¡Se quedó la camioneta!!!-Lo miro sonriéndole y continuo- Yo quiero aprender guaraní, así que gracias por enseñarme.*

17 En la situación comunicativa “lo loco” hace referencia a lo inesperado y emotivo que fue el hallazgo. “¡Qué loco...!” nos dijimos varias veces.

Me despidió de los alumnos al dejarlos en su casa y vuelvo hacia la camioneta de los docentes. Conseguimos que nos auxilien el inconveniente mecánico y retomamos el viaje hacia San Luis del Palmar. Regresé con documentos para analizar y con la duda respecto de si esta era la escuela de mi bisabuelo.

Finalmente, el director me contacta con la Escuela N° 754 “María Correa de Cabral”, la que según él podría ser la de mi bisabuelo. Al comunicarme con el director de ésta escuela, al igual que los otros se mostró interesado en el estudio. Le comento mi interés en relación a los documentos de la escuela. Él me explica que durante la última dictadura cívico-militar de nuestro país se ordenó cerrar ésta escuela. Mucha de la documentación correspondiente a los períodos anteriores al gobierno de facto no se encuentra en la institución. Sin embargo, él consultó con su tío y su abuelo, quienes también fueron directores de la escuela, por los datos que les pude brindar y por su conocimiento sobre la historia de la escuela, ambos, ex directores, consideran que se trata de la escuela de mi bisabuelo.

Inicié el trabajo de campo en Costa Grande interesada por encontrar la escuela de mi bisabuelo, identificar cuál fue la escuela de la primera generación de la familia, sin embargo, a lo largo del recorrido esta pregunta se reformuló. Entre los distintos participantes -los directores, los niños y la investigadora- y con los documentos identificados en la Escuela N° 110, aún sin saber fehacientemente si se trata de la escuela de mi bisabuelo, pudimos describir algunos aspectos de la situación sociolingüística de la zona en la década de 1940.

#### **4. Caracterización sociolingüística a mediados del siglo XX en el Norte de Corrientes**

En este apartado describimos algunos de los rasgos de la situación sociolingüística entre 1940 y 1970. Con este propósito triangulamos analíticamente los testimonios de los familiares, las situaciones de campo vividas durante la búsqueda de los documentos escolares, dos documentos escolares -*Libro de reseñas históricas* de la escuela del paraje Scorza Cue y *planillas de asistencia y calificaciones* de la del paraje Costa Grande-, y algunos señalamientos de la política educativa considerada aquí como documentación oficial de éste período.

Consideremos en primer lugar el *Libro de reseñas históricas* de la Escuela N°549, actualmente llamada Escuela N° 949 “Manuel de Jesús Godoy” que se funda en 1956 en el paraje Scorza Cue. Manuel de Jesús Godoy fue su primer director y maestro, y es quien inaugura en 1960 un *Libro de reseñas históricas* para hacer un registro sobre el proceso de fundación e instalación de la escuela en el paraje. Entendemos que el interés por dejar un registro de las actividades más importantes de la escuela muestra la conciencia histórica del director respecto a la utilidad que pueden tener esos registros en el transcurso del tiempo.

En el primer registro que el director realiza, comenta como primer aspecto a destacar la donación del terreno por parte de la familia Vañek para la instalación de la escuela. Como segundo aspecto manifiesta su preocupación sobre la “formación del lenguaje” del grupo de alumnos ingresantes de 1956, en las hojas número 3 y 4 del documento podemos leer:

*Cabe destacar asimismo que casi la totalidad de los niños inscriptos solo conocen el idioma guaraní, haciéndose un poco difícil el trato con ellos, pero con paciencia y dedicación iremos perfeccionando el lenguaje de los mismos.<sup>18</sup>*  
(Libro de Reseñas históricas, 1960)

En este fragmento el director presenta el hecho de que los niños sean hablantes de guaraní como un aspecto fundamental a trabajar desde la escuela. Mi abuela materna fue a ésta escuela en 1957, teniendo 11 años de edad. Ella comentó en la entrevista familiar que en seis meses aprendió a leer, escribir y contar en castellano; con estas competencias sale a trabajar, donde también debía hablar sólo en castellano.

Por otro lado, en los lineamientos del Boletín Oficial de 1962, en el área del Lenguaje para el primer grado inferior de las Escuelas de Enseñanza Primaria de la Provincia de Corrientes dice:

*VOCABULARIO Y ELOCUCIÓN: (...) Correcta pronunciación. Depuración del lenguaje de vulgarismos y regionalismos.<sup>19</sup>* (Boletín Oficial para Escuelas de Enseñanza Primaria de la Provincia de Corrientes, 1962)

Seis años después de la fundación de la Escuela N°549 se establece desde Boletín Oficial como parte del trabajo docente la “buena pronunciación”, lo cual estaría indicando que hay una comunidad de habla bilingüe o plurilingüe. El Estado requiere de la escuela, como institución de socialización privilegiada de la época, el trabajo en la depuración de los vulgarismos y regionalismos, lo cual sería un fundamento sólido para la prohibición del uso del guaraní en el aula y en la escuela.

Junto al equipo de investigación hemos escuchado en varias oportunidades experiencias de maestros jubilados que siendo bilingües prohibieron a sus alumnos hablar en guaraní en horas de clases, siendo ellos mismos sujetos de la prohibición cuando niños. Las tres generaciones mayores de la familia en estudio afirmaron haber sido reprobados y sancionados por sus maestros al ser escuchados hablar en guaraní, pues en las escuelas les prohibían. (Gandulfo y Alegre, 2015; Gandulfo y Conde, 2015)

Tengamos en cuenta también que Corrientes fue pionera en nuestro país respecto a la sanción de una Ley de Educación Primaria (1853) estableciendo en la formación del lenguaje que:

18 La negrita es de la autora.

19 Ídem.

*Habrá dos clases de escuelas, elementales y normales. En las primeras se ense ar  por lo menos **lectura y escritura del idioma patrio**, doctrina y moral cristiana, y elementos de aritmética práctica. En las normales (...) **se ense ar  gramática castellana**<sup>20</sup> (Ley de Educación Primaria de Corrientes, 1853)*

Pas  un poco más de 100 años desde la primera ley de educación primaria de la provincia hasta la inauguración de la Escuela N 549 Manuel de Jesús Godoy, y en la escuela tenemos un alto porcentaje de hablantes guaraní: “casi la totalidad de los niños”. Una lengua con muchísima vitalidad.

Entendemos que la construcción del estado moderno de la mano de la escuela pública ha generado en los hablantes de lenguas minoritarias determinadas actitudes ling sticas en detrimento de la transmisión de estas lenguas a sus hijos. La Ley de Educación Común N  1420 de 1884, todavía vigente a mitad del siglo XX, no sólo omite a las lenguas indígenas y con ellas a sus hablantes, promueve enfáticamente la formación en el idioma nacional, que el pueblo argentino se comunique desde una misma lengua, que construya y comparta el sentimiento nacionalista y trabaje para ser un buen ciudadano. La escuela primaria en este sentido como primer aparato ideológico del estado con el que tenemos contacto, oper  efectivamente en la construcción subjetiva e ideológica sobre la noción de “un estado-una lengua”. (Unamuno, 2003)

En la década de 1940, los niños llegaban monolingües guaraní a las escuelas primarias rurales de la zona estudiada. Podemos decir esto basándonos en los testimonios de la primera generación de la familia y del mismo director de la escuela primaria de Costa Grande, quien contó que su abuelo –y, particularmente en esa zona- se hablaba “todo en guaraní”. Según lo que vimos, su abuelo sería contemporáneo de mi bisabuelo.

Si bien durante el trabajo de campo se plantea como pregunta, podríamos pensar que el bajo rendimiento académico de los niños de los primeros grados de la época está vinculado al monolingüismo guaraní. Podría ser que aquellos que lograban egresar de la escuela primaria en esta época, lo lograban al incluir en algún grado el castellano a su repertorio ling stico. Imaginemos esto en un contexto educativo donde la enseñanza, según la normativa vigente, debía ser exclusivamente en el idioma nacional.

Si esto fuera así, se entiende un poco más por qué la segunda y tercera generación de mi familia asocia el uso del guaraní en la escuela al fracaso escolar, y a mayor “depuración de su lenguaje y mejor pronunciación del castellano”, mayores posibilidades de egresar y con ello, de ascenso en el status social.

Sin embargo, habiendo tres escuelas primarias en el paraje Costa Grande, en el 2016 me encuentro con tres niños y uno de ellos canta “*Opyta camioneta, opyta camioneta...*”, en el camino a su casa. Esta situación me hace reflexionar sobre cómo después

---

20 La negrita es de la autora.

de tantos años de alfabetización en español, con tres escuelas primarias en la zona, hoy hay niños hablantes bilingües en la comunidad. El guaraní “aparece” fuera de la escuela, en el camino a la casa.

Por otro lado, como investigadora que está buscando pistas del guaraní en los documentos, el guaraní se me presenta de un modo que me impacta, al escuchar a un niño cantar en la lengua nativa. ¿Por qué me sorprendió tanto? En principio porque lo escuche y en un niño. No tenía recuerdos de haber escuchado a un niño hablar guaraní. Siempre lo escuche en los adultos de mi familia. Pero mirando más en el fondo de la cuestión, esto muestra lo poco convencida que estaba respecto a los usos que los niños pequeños hacen hoy del guaraní en Corrientes.

Si retomamos los intercambios con la directora del paraje Scorza Cue, cuando dice que *“El guaraní se hablaba antes en la escuela, ahora ya no se habla tanto”* me pregunto ¿en qué momento sí se hablaba el guaraní en la escuela? Una de las “escenas sociolingüísticas” contada por la segunda generación de la familia, refiere a las caminatas hacia la escuela N°549 donde; conversaban, *“todo en guaraní”*. Un tío abuelo contó que su admirado profesor Manuel de Jesús Godoy sabía hablar en guaraní y conversaba con ellos en la lengua nativa solo en los recreos.

Volviendo al testimonio de la directora de la escuela y continuando con la idea de que ahora *“ya no se habla tanto”*, nos cuenta que un niño de padres paraguayos cuando sube a su auto *“lo primero que dice es en guaraní”*. Entonces vemos dos cosas. Por un lado, los espacios donde pareciera estar permitido hablar en la lengua, en el camino (ya sea a pie, a caballo o en auto) y en los recreos. Y por el otro, en algún sentido el guaraní se hablaba más antes, y así como Manuel de Jesús Godoy en 1956 entendía cuando los niños le hablaban en guaraní, ésta directora en el 2016 también lo podía hacer.

Si intentamos seguir con la contextualización sociolingüística, vemos desde las líneas de tiempo personales que la segunda generación también ingresa a la escuela monolingüe guaraní y la tercera generación como bilingües guaraní-castellano. Observamos entonces entre 1940 a 1970 una transición, de niños monolingües guaraní a la identificación de los primeros niños bilingües que llegan a la escuela primaria rural. En cuanto a los maestros, según los estudios señalados anteriormente (Gandulfo y Alegre, 2015; Gandulfo y Conde, 2015) en su mayoría eran hablantes bilingües, excepto los casos de maestros capitalinos o de otras provincias.

Si pensamos la relación “a menor uso de la lengua nativa, mayores posibilidades de éxito escolar”, entendemos la situación lingüística de mi madre como representante de la tercera generación. Ella, en su recorrido escolar logró “con paciencia y dedicación perfeccionar su lenguaje”, tal como lo expresaba el primer director de la escuela de Scorza Cue. Asistió a ésta escuela hasta el tercer grado, de cuarto a séptimo grado estudió en la escuela primaria de Arerungua (Paraje de Berón de Astrada) y para po-

der seguir los estudios secundarios se mudó a la Capital de Corrientes. Ella expresó en la entrevista familiar que su lengua materna fue el yopará, porque siempre hablo el guaraní y el castellano, “*Tuve que dejar de hablar ese idioma –guaraní- por burlas de mis compañeros*” en la ciudad de Capital.

El guaraní estaba asociado al fracaso escolar y su uso era característico del *campesino*, de la gente del campo “que es gente que no habla bien” respecto de aquellos que se identifican lingüísticamente con la variedad estándar del castellano. Como puede ser el caso de algunos correntinos capitalinos, cuando aluden al campesino con cierta carga valorativa despectiva, por lo general en tono de burla. Esto se presenta en el testimonio de mi madre respecto a su experiencia en el nivel secundario, cuando al “abrir la boca” automáticamente la llamaron *la campesina*. De este modo, entendemos mejor los motivos de la vergüenza del hablante bilingüe en las situaciones de interacción donde trata de tener “los cuidados para que no se note” el guaraní.

Recapitulando hasta aquí, entendemos que entre 1940 y 1970 el marco normativo legitimó y reconoció únicamente las prácticas comunicativas que fueran en castellano, prescribiendo la tarea que las instituciones educativas -como “aparatos ideológicos del Estado”- tenían respecto a los procesos de construcción subjetiva que una generación de guaraní hablantes o de hablantes bilingües pudiera hacer sobre sí mismos. La lengua que ellos hablaban no era el idioma oficial, no era la lengua de la escuela, no era valorada como “lengua”. Sin embargo, en esos “espacios intersticiales” como el recreo o el camino entre la casa y la escuela, eran los momentos donde “reinaba el guaraní”. Como vimos en el trabajo de campo, pareciera ser que el guaraní “sigue reinando” y se sigue transmitiendo en estos espacios, donde la institución encargada de “perfeccionar el lenguaje” no logra llegar a cumplir con su propósito.

## 5. Reflexiones finales: La etnografía, la escritura y la producción de sentidos

En el recorrido que hicimos, desde la primera entrevista familiar hasta la identificación de los documentos escolares señalados, hemos visto cómo la etnografía me ha permitido escuchar el guaraní en algunas situaciones de campo y leerlo en los documentos. De este modo hemos podido reconstruir algunos aspectos de la situación sociolingüística de la época estudiada.

Por otro lado, el análisis de la reflexividad nos permite dar cuenta de cómo y desde qué lugar en este recorrido vamos otorgando un sentido a las situaciones de intercambio y en la lectura de los documentos. En los encuentros donde nos disponemos a conversar o reflexionar sobre algún aspecto del guaraní, ya sea con los miembros de la familia, los directores de las escuelas primarias, los niños del paraje Costa Grande o la investigadora misma sobre sí, podemos ver como otorgamos sentidos y significaciones

al uso del guaraní y a su presencia-ausencia en los documentos.

Cuando conversé por primera vez con la directora del paraje Scorza Cue, el *Libro de reseñas históricas* de la escuela en principio era un *cuaderno poriahu*. Éste sentido fue percibido por mi madre, quien lo explicita en guaraní y la directora lo afirma. Cuando abro el cuaderno delante de la directora, no sabía qué encontraríamos allí. Comienzo a leerle aquellas notas que llamaban mi atención, ella percibe la emoción y el sentido que tenía para mí ese “diagnóstico sociolingüístico” escrito por Manuel de Jesús Godoy en la fundación de la escuela, y la sorpresa de encontrar como supervisor a Ricardo Dacunda Díaz en 1966 y a Félix Fernández como docente interino en 1981, quiénes hoy por hoy son considerados referentes de la lengua guaraní en nuestra provincia. Tal vez esto, la valoración que le estaba dando en ese momento, llevó a la directora a facilitarme el documento como para leerlo tranquila.

En cuanto a la búsqueda de la escuela de mi bisabuelo, cuando leíamos los documentos escolares junto al director de la Escuela N° 110, esos documentos tenían sentido para nosotros porque teníamos presente el contexto sociolingüístico de la zona y el objetivo en la búsqueda. En las planillas de asistencia y de notas, buscábamos a mi bisabuelo y el director se emociona al encontrar a su abuelo. Esos documentos escolares, que rara vez son buscados por los investigadores para la construcción de textos históricos, tenían sentido para nosotros en tanto nativos interesados por entender qué pasó con el guaraní en la historia local. Tanto éste director como el de la Escuela N° 754 del paraje Costa Grande mostraron su interés por el objeto de indagación a lo largo de los intercambios. Así como ellos, el grupo familiar también valora que se escriba de este modo sobre estos temas desde la academia.

Asimismo, que haya etnógrafos o historiadores interesados por el guaraní en Corrientes y por lo que los hablantes bilingües hacen con las lenguas, también reconfigura los sentidos y significaciones que la comunidad puede tener respecto a la lengua guaraní y sobre ellos mismos. Este trabajo responde a la pregunta de la nueva corriente historiográfica sobre cómo se produce un documento histórico y cómo es posible leerlo. También pude dar cuenta de cómo la etnografía me permitió escuchar, pensar y leer la lengua en los documentos.

Si el proceso de construcción de la fuente se dio de esta manera, fue posible por los sentidos y significaciones que todos los participantes del recorrido otorgamos al guaraní. Como sujetos situados históricamente nos representamos y construimos de este modo la realidad social, y desde ahí se produce éste texto. En este sentido, Sharpe (1996) nos dice que la “historia desde abajo” restituye a ciertos grupos sociales una historia sobre cuya existencia no eran conscientes hasta el momento en que la historia desde esa perspectiva se produce.

En síntesis, la construcción de esta historia “desde abajo” y “desde adentro” posi-

bilitó entender un poco mejor lo que ocurrió con las prácticas comunicativas de los guaraní hablantes del Norte de Corrientes entre 1940 y 1970. Tuvimos en cuenta los efectos de las políticas lingüísticas del Estado que en ese período promovían y abogaban por la construcción de un Estado unido por un idioma oficial. En esta época observamos un proceso de transición lingüística entre dos generaciones de niños: los que llegan a las escuelas primarias siendo monolingües guaraní a otra generación de bilingües guaraní-castellano que identificamos como la tercera generación de la familia estudiada.

En el trabajo de campo me encontré con niños bilingües, logré escuchar el guaraní. Considero interesante, en términos de producción de conocimiento, cómo los sentidos pueden estar -o no- a disposición de la percepción de la realidad social que después “hacemos texto”. La disposición para leer el guaraní en los documentos –sean registros que lo mencionen explícitamente o aludan a él implícitamente- también ha posibilitado la escritura y la reflexión aquí presentada.

## Referencias bibliográficas

Alegre, Tamara. 2016. "De una bisabuela que solo habla guaraní a una bisnieta que solo entiende castellano: Un ejercicio de reflexividad." *Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos IDES*. Disponible en: <http://cas.ides.org.ar/files/2016/06/Alegre.pdf>

Betancourt Martínez, Fernando. 2001. "Significación e historia: el problema del límite en el documento histórico" *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*. No. 21, pp. 59-78.

Burke, Peter. 1996. *Formas de hacer Historia*. Barcelona, Alianza Universidad.

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

Gandulfo, Carolina. 2015. "Entrevistas con grupos familiares bilingües (guaraní castellano) en Corrientes, Argentina: notas metodológicas sobre una investigación en colaboración" *XI Reunión de Antropología del Mercosur*. Montevideo, Uruguay. Disponible en: [http://xiram.com.uy/ponencias/GT-/Carolina%20Gandulfo\\_Entrevistas%20con%20grupos%20familiares%20biling%C3%BCes%20](http://xiram.com.uy/ponencias/GT-/Carolina%20Gandulfo_Entrevistas%20con%20grupos%20familiares%20biling%C3%BCes%20)

Gandulfo, Carolina y Alegre, Tamara. 2015. "El discurso de la prohibición del guaraní: ¿cien años de continuidad?". *Revista Digital CORPUS, Archivos virtuales de la alteridad americana*. Vol. 5, No. 2, pp. 01-16. Disponible en: <https://journals.openedition.org/corpusarchivos/1448>

Gandulfo, Carolina y Conde, María Florencia. 2015. "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 del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste*. Año 6, No. 7, pp. 05-35. Disponible en: [http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont7/art\\_gand.pdf](http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont7/art_gand.pdf)

Gumperz, John. 2012. *The Linguistic Repertoire Revisited*. Applied Linguistics Advance Access. Oxford University Press.

Guber, Rosana. 2001. *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Ed. Norma.

Mendiola, Alfonso. 1996. "Una relación ambigua con el pasado: la modernidad". Disponible en el ARCHIVO de Tiempo y Escritura: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/unarelacionambiguaconelpasadomendiola.htm>

Muzzopappa, Eva y Villalta, Carla. 2011. "Los documentos como campo. Reflexiones

teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales”, *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 47, No. 1, enero-junio, pp. 13-42. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105021310002>

Strathern, Marilyn. 1987. “Los límites de la auto-antropología”, en Jackson, Anthony (*Anthropology at home*), Tavistock Publications, London and New York. Traducción: Laura Vugman.

Sharpe, Jim. 1996. “Historia desde abajo”, en Peter Burke, *Formas de hacer Historia*, Barcelona, Alianza Universidad, pp. 38-58.

Unamuno, Virginia. 2003. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona, Graó.