

# LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DEL GUARANÍ EN UNA FAMILIA CORRENTINA DE CUATRO GENERACIONES: APORTES METODOLÓGICOS Y PRIMEROS ANÁLISIS

## The intergenerational transmission of Guaraní in a four-generations family from Corrientes: methodological proposal and first analyzes

**GANDULFO CAROLINA**

Instituto Superior San José/Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
carogandulfo@yahoo.com.ar

**ALEGRE TAMARA**

Universidad Nacional del Nordeste/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina  
alegretamara@outlook.com

### RESUMEN

En este artículo presentamos el diseño metodológico y los primeros análisis de un estudio sobre la transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües guaraní-castellano con tres grupos familiares de cuatro generaciones en la provincia de Corrientes. En particular, describimos el trabajo en colaboración de un equipo de investigación conformado también por jóvenes investigadoras que son miembros de las familias que participan del estudio.

Uno de los grupos familiares seleccionados se caracteriza por ser un “típico caso” del *discurso de la prohibición del guaraní*: primera generación monolingüe-guaraní, segunda generación bilingüe, tercera generación “entiende pero no habla” y cuarta generación monolingüe-castellano. Una de las autoras es miembro de la cuarta generación de esta familia, y desde su doble posición como pariente y joven investigadora problematiza esta primera caracterización. Como parte de un primer análisis de este caso, se caracterizan las generaciones en términos de su competencia lingüística percibida por los hablantes y se describe el proceso de transmisión intergeneracional del guaraní.

Ambas autoras analizan su posición en términos de reflexividad, una respecto del diseño de investigación colaborativo; y la otra respecto a las ambivalencias de “ser o devenir nativa” en términos de ser miembro del grupo familiar estudiado y como quien “no entiende ni habla guaraní”.

**Palabras claves:** Transmisión intergeneracional, Bilingüe, Guaraní, Investigadora nativa, Investigación en colaboración

### ABSTRACT

In this article we present the methodological design and first analysis of a study on the intergenerational transmission of bilingual Guaraní-Castilian communicative practices with three family groups of four generations, in the province of Corrientes. In particular, we describe the collaborative work of a research team, which includes young researchers who are members of the families participating in the study.

One of the selected family groups is characterized as a “typical case” of the Guaraní prohibition discourse: first generation Guaraní monolingual, second generation bilingual, third generation “understands but does not speak”, and fourth generation monolingual Castilian. One of the authors is a member of the fourth generation of this family, and from his dual position as a relative and young researcher, she problematizes this first characterization.

As part of a first analysis of this case, these generations are characterized in terms of the speaker's perception of their linguistic competence and describe the process of intergenerational transmission of the Guaraní.

Both authors analyze their position in reflexivity terms, one of them about the design of the collaborative research, and the other one about the ambivalence of "be or become native" in terms of the same family group studied and "who does either understand or speak Guaraní".

**Key Words:** Intergenerational transmission, Bilingual, Guaraní, Native researcher, Collaborative research

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En el marco de una investigación sobre la transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní – castellano) en la provincia de Corrientes,<sup>2</sup> nos propusimos realizar un estudio con grupos familiares para comprender el modo en que dicha transmisión se produjo, se recuerda y cómo se da actualmente. En este artículo presentamos el diseño metodológico del estudio, así como algunos avances analíticos referidos a uno de los grupos familiares estudiados.

La investigación con grupos familiares intenta dar respuesta a un objetivo amplio de investigación: describir el modo en que se produjo la transmisión de prácticas comunicativas bilingües en Corrientes desde principios del Siglo XX hasta la actualidad. En particular, nos focalizamos en describir cómo el *discurso de la prohibición del guaraní* (Gandulfo, 2007) pudo haberse constituido u operado en la transmisión intergeneracional de estas prácticas lingüísticas. Con este propósito, realizamos entrevistas con grupos familiares en las cuales participaron miembros de cuatro generaciones. Luego, analizamos los testimonios acerca de las prácticas bilingües y los procesos de transmisión entre generaciones, los usos lingüísticos en relación con los procesos de escolarización de las diferentes generaciones familiares, así como las significaciones que han tenido y tienen hoy los usos bilingües para los miembros de las familias. Consideramos que recurrir a los recuerdos y testimonios de los participantes del estudio permite trabajar con los usos lingüísticos declarados y, a su vez, ponerlos en relación con los usos lingüísticos observados, fundamentalmente, en la situación de entrevista.

<sup>1</sup> Este artículo se basa en la reformulación de dos ponencias presentadas por las autoras: Tamara Alegre presentó "La transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní-castellano) en una familia correntina" en el *Encuentro de Jóvenes Investigadores/13* - Santiago del Estero, octubre 2015; y Carolina Gandulfo presentó "Entrevistas con grupos familiares bilingües (guaraní castellano) en Corrientes, Argentina: Notas metodológicas sobre una investigación en colaboración" en la *XI RAM*, Montevideo, Uruguay, diciembre 2015.

<sup>2</sup> Proyecto de investigación "Transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní/castellano): estudio sobre el discurso de la prohibición del guaraní en Corrientes" PI N° H011-2013. Período 01/01/2014 a 31/12/2017. Secretaría General de Ciencia y técnica, UNNE. Resolución N° 839/13 C.S. Dirección Mg. Carolina Gandulfo – Co dirección Dra. Virginia Unamuno.

Se seleccionaron tres grupos familiares con los que se realizaron entrevistas con cuatro generaciones presentes: en el caso A, la primera generación se considera monolingüe-guaraní (bisabuela) y la cuarta generación monolingüe-castellano; en los casos B y C, las cuatro generaciones serían bilingües en algún grado. Una aclaración inicial respecto al equipo de investigación conformado por las autoras –investigadora responsable del proyecto y becaria de pregrado- y dos estudiantes de grado, es que tanto la becaria como una de las estudiantes pertenecen a los grupos familiares A y B, respectivamente. En este artículo presentaremos avances producidos en conjunto entre la investigadora responsable (IR) y la becaria de pregrado, investigadora nativa en el caso A (INA).

Las características sociolingüísticas del contexto estudiado han sido descritas en un estudio precedente (Gandulfo, 2007), que establece el *discurso de la prohibición del guaraní* como la ideología lingüística (Woolard y Schieffelin, 1994) organizadora de los usos lingüísticos estudiados. Tal y como la hemos planteado, dicha prohibición es la expresión de un conflicto lingüístico producido entre los hablantes de las lenguas en juego, en detrimento del uso del guaraní y a favor de significaciones descalificadoras, tanto de la lengua como de los hablantes de guaraní. Una de las características centrales de esta prohibición es que está direccionada principalmente hacia los niños. Siendo adultos, muchos hablantes de guaraní -deudores de la prohibición- no se reconocen como tales o cuando se los consulta sobre su competencia lingüística en guaraní ellos responden: "entendiendo pero no hablo". Otra característica importante de los hablantes de guaraní en Corrientes es que aunque se identificaran a sí mismos como tales, en general no se consideran indígenas. Esto conlleva diferentes consecuencias en cuanto a la posibilidad, por ejemplo, de reclamar ciertos derechos básicos considerados indígenas amparados por la legislación nacional. Cabe mencionar que en el 2004 se promulgó la Ley Provincial N° 5598 que declaró al guaraní como "idioma oficial alternativo". Sin embargo, hasta el momento no se ha reglamentado ni producido alguna definición de política educativa o lingüística de alcance provincial que considere el bilingüismo guaraní-castellano de la población.

Actualmente hemos comenzado a identificar diferentes procesos que llamamos "emergencia del bilingüismo", vinculados tanto con discursos oficiales, medios de comunicación, producciones audiovisuales y gráficas, como con proyectos de investigación colaborativa en contextos escolares y comunitarios (Gandulfo, 2016). Dichos procesos suponen incipientes

(auto) reconocimientos de los sujetos como bilingües, el uso de la categoría “bilingüe” para referirse a personas hablantes de guaraní, así como nuevas prácticas bilingües en contextos y/o situaciones antes consideradas vedadas (Gandulfo, Rodríguez, Soto, Miranda, 2016).

Debido a que la categoría “bilingüe” hasta hace poco tiempo no se consideraba como una categoría nativa en Corrientes –no se utilizaba para referirse a quien hablaba castellano y guaraní–, parece importante explicitar nuestra concepción acerca de la misma. Al utilizar esta categoría podemos referirnos tanto a un sujeto bilingüe como a una situación sociolingüística bilingüe, así como a las prácticas o usos bilingües, por un lado, o a los usos lingüísticos declarados, por otro. En este sentido, es necesario discriminar la perspectiva que los hablantes tienen de sí mismos, es decir, cómo se consideran a sí mismos, más allá de la competencia lingüística que pueda o no tener en guaraní determinada persona desde una posición externa o “científica”.

Si consideramos la tipología clásica de Weinrich (1953 en Milroy y Muysken, 1995: 5) que diferencia tipos de bilingüismos según la competencia lingüística que se tenga en cada lengua, se puede inferir una perspectiva monolingüe de base que pregna el sentido común respecto a dicha categoría. Se definiría como bilingüe a aquel sujeto que se desempeña con un alto grado de competencia lingüística en ambas lenguas sin que ninguna “interfiera” con la otra (bilingüismo / bilingüe coordinado). Esta perspectiva se configura como una situación ideal, que finalmente funciona modelicamente. Por lo tanto, se consideraría que el hablante que no se desempeña de la misma forma en ambas lenguas “habla mal” o “más o menos” (bilingüismo / bilingüe compuesto o subordinado), aun cuando su repertorio lingüístico le sirve para comunicarse en las situaciones que son de su interés. De este modo, los usos lingüísticos desequilibrados, mezclados o parciales en diferentes lenguas y variedades son en general percibidos como deficitarios, problemáticos, insuficientes. En este sentido, la noción de bilingüismo formulada por Lüdi y Py (2009) supone que el plurilingüismo no puede comprenderse ni explicarse como una sumatoria de monolingüismos, sino como un recurso caracterizado por el desequilibrio, la heterogeneidad y la mezcla. Por tanto, la noción de repertorio lingüístico o comunicativo de Gumperz (1964 en Maldonado y Unamuno, 2012) nos permite reformular la categoría de “bilingüe”, trasladarla del eje de la lengua, del “buen hablar” o de la “corrección” hacia una concepción de recursos heterogéneos con que los hablantes cuentan para desempeñarse en diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Los estudios de etnografía del habla (Hymes, 1962, [1967] 2002; Sherzer y Darnell, [1972] 2002; Bauman y Sherzer, 1974) proporcionan un marco de análisis para la observación de los hablantes en una situación de interacción verbal. En particular, los estudios sobre transmisión lingüística intergeneracional que han tenido en Fishman (1991) la caracterización clásica sobre la continuidad o mantenimiento de los grupos lingüísticos, plantean dicha transmisión como el indicador clave

de la vitalidad lingüística. De allí surge la relevancia en analizar los modos en que se producen los procesos de transmisión lingüística.

En nuestro caso el enfoque central y organizador de este trabajo es la etnografía (Guber, 2001; Rockwell, 1987), y en particular, nos posicionamos en los desarrollos de la etnografía en colaboración (Lassiter, 2005; Rappaport, 2008) por el hecho de incluir en el equipo a una joven como investigadora nativa que también es miembro de la familia estudiada. Asimismo, la sociolingüística de corte etnográfico nos permite comprender las prácticas de habla situadas y hacer hincapié en la reflexión sociolingüística acerca de los usos lingüísticos (Codó, Patiño y Unamuno, 2012). Finalmente, tomamos aspectos metodológicos de los enfoques institucionales o del análisis institucional (Bleger 1991; Fernández, 1997) para el diseño de algunas instancias metodológicas de este estudio, en particular nos inspiramos en la llamada “intervención de devolución”. Al presentar avances de los análisis a los participantes del estudio se busca no solo la validación/crítica y profundización de la indagación, sino también la instalación de un espacio de intercambio en el que los participantes puedan “volver a pensar” lo que produjimos juntos, y a su vez poder acompañar los impactos que estos resultados pueden provocar (Fernández, 2010).

Como mencionamos anteriormente, en este artículo presentamos el diseño metodológico del estudio y el primer análisis del material que se propuso y discutió con uno de los grupos familiares en un segundo encuentro. Realizamos una caracterización de las generaciones en términos de competencias lingüísticas según la perspectiva de los actores y una descripción de los rasgos de la transmisión intergeneracional del guaraní en la familia. Además, incluimos, el análisis de la reflexividad tanto de la IR como de la IN. La joven becaria reflexiona sobre “ser o devenir nativa” en términos de definirse no solo como parte de la familia, sino que pone en cuestión su “extranjería” respecto a ser bilingüe guaraní-castellano, pues se consideraba inicialmente “monolingüe-castellano”.

Por último, hacemos una aclaración sobre la escritura. Si bien somos coautoras –Carolina Gandulfo (IR) y Tamara Alegre (IN)– y asumimos la primera persona en plural en gran parte del texto, en determinados momentos también queremos y necesitamos pronunciarnos en primera persona en singular. Por lo tanto, en algunos casos vamos a explicitar quién es la que escribe y en otros creemos que el lector podrá inferir quién es la que se expresa en primera persona del singular.

## **DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO**

Con el propósito de describir los aspectos metodológicos del presente estudio con grupos familiares en Corrientes, en este apartado mencionaremos los estudios que consideramos como antecedentes del diseño metodológico, luego, presentaremos los criterios considerados para la selección de los casos de estudio,

y finalmente, realizaremos una breve reseña del proceso de trabajo que propusimos a las familias.

Un antecedente importante para este estudio fue haber participado en una investigación con un enfoque de intervención y análisis institucional durante ocho años en una localidad isleña de la provincia del Chaco (Fernández y Alonso, 2015). La IR participó en los tres estudios que se realizaron entre 2004 y 2012. En el tercero se incluyó estudios de vida de ocho pobladores y de trayectorias de dos grupos de organizaciones de base.<sup>3</sup> Además, se desarrolló un tipo de diseño metodológico que luego nos permitiría plantear el estudio con grupos familiares siguiendo la organización en diferentes instancias: contratación, desarrollo, análisis y devolución en ciclos de trabajo que tengan sentido en sí mismos (Ulloa, 1962 en Fernández, 2010).

Por otra parte, la IR hizo una exploración previa del campo en Corrientes, la cual consistió en un primer acercamiento que se concretó con dos encuentros familiares, en Santa Rosa y Mburucuyá. Ambos casos suponían la transmisión del guaraní en las cuatro generaciones familiares, y a su vez se observaban cómo operan los rasgos del *discurso de la prohibición del guaraní* (Gandulfo, 2007) en la transmisión intergeneracional. Estos encuentros se realizaron en noviembre de 2011 y en julio de 2013 respectivamente, y nos dieron cierta idea de aspectos del diseño metodológico que podrían funcionar: el desarrollo de la entrevista en forma bilingüe, el uso de los grabadores y filmadoras –incluso en manos de los niños–, y la inclusión de un familiar para la organización de la entrevista como un elemento clave.

A partir de estos antecedentes y de la exploración del campo realizada, decidimos trabajar con tres grupos familiares, en función del acceso que teníamos a las familias. Asimismo, consideramos cada grupo familiar como una unidad de análisis a partir del criterio de consanguinidad (Fox, 1972), aunque no de manera excluyente. En nuestro caso, el criterio para definir quiénes son miembros de la familia lo establecen aquellos que organizan el encuentro familiar con el equipo de investigación.

Tal como dijimos, dos jóvenes del equipo estaban interesadas en realizar el estudio con sus familias. Además, una de las familias de la zona rural donde veníamos trabajando en otra investigación desde 2012 parecía dispuesta a participar de la experiencia que propusimos. Estas familias respondían a los siguientes criterios: a) parámetros de transmisión diferentes: el caso A aquello que podría considerarse como el caso típico del *discurso de la prohibición* (Gandulfo, 2007), la primera generación monolingüe-guaraní, la segunda bilingüe, la tercera que “entiende pero no habla” y la cuarta que dice no entender ni hablar la lengua nativa;

por otra parte, se presentan los casos B y C, en las cuales todas las generaciones son bilingües en algún grado; b) la posibilidad de incluir una IN en el equipo que realiza el estudio, “nativa” porque es parte del grupo familiar estudiado –con diferentes niveles de participación según el caso; c) una de las familias está en la zona rural, campo de estudio de una investigación que se llevó adelante con niños caracterizando sociolingüísticamente su zona (Gandulfo, 2015).

El instrumento central del estudio fue la entrevista con un grupo familiar cuyos integrantes representan a todas las generaciones vivas de la familia (a excepción del caso C donde no hubo niños de la cuarta generación). En el equipo de investigación se incluye algún miembro de la familia que se encargó de organizar la reunión familiar. En todos los casos, hay familiares que no viven en el pueblo o paraje donde se realiza el encuentro, por lo tanto la organización previa requiere mucho tiempo y disposición por parte de la IN, para ir conversando, preguntando, comentando sobre la entrevista y su objetivo. En el caso A, la investigadora nativa (INA) desarrolla este estudio en el marco de una beca de pregrado, por lo tanto la familia colabora con su trabajo, altamente valorado por todos. Por otro lado, en el caso B, la investigadora nativa (INB) es una estudiante que forma parte del equipo de la cátedra<sup>4</sup> a cargo de la IR. Ella es bilingüe, sus padres son docentes y conocen el trabajo que hace el equipo, por ello están interesados en la investigación sobre los usos del guaraní. En los casos A y B participan la IR y las dos investigadoras nativas, mientras que en el caso C la madre es quien organiza la reunión junto con la hija menor que se ocupa de hacer una lista de quiénes deberían estar en la reunión y se prepara para hacer las preguntas. En este caso, la hija menor (INC) participó en la investigación que se realizó con los niños de su escuela, ella es quien se ocupa de leer los temas para conversar en la segunda parte de la entrevista. Además, se suma a esta entrevista otra becaria del equipo de investigación que hace trabajo de campo en la escuela primaria del paraje.

El diseño de la primera entrevista incluye seis áreas o temas para llevar a cabo la indagación: 1) Cada uno y su situación respecto al aprendizaje / uso / transmisión de las lenguas; 2) La relación con la familia propia, la escuela, otros; 3) Actividades de los miembros de la familia y su relación con el uso de las lenguas; 4) Conformación familiar y lugar de vivienda de los diferentes miembros de la familia, incluida la movilidad de la familia en el tiempo; 5) Sentidos, significaciones del uso de las lenguas y de las lenguas como objeto. Antes y ahora; 6) Interacción de los miembros de la familia en la situación comunicativa producida por este encuentro.

El encuadre general de la entrevista supone la disposición de todos a la conversación, a la posibilidad de que los participantes expresen sus testimonios, ideas e intercambien entre ellos. En este sentido, la coordinación

<sup>3</sup> Proyecto de Investigación “Educación y movimientos instituyentes en condiciones socioinstitucionales críticas. Estudio de trayectorias individuales y grupales en una pequeña comunidad isleña aislada.” Directora: Lidia M. Fernández. UBACyT F114 Programación científica 2008–2010. IICE/Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

<sup>4</sup> Cátedra Antropología Social y Cultural. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Profesora regular Adjunta a cargo Carolina Gandulfo



intenta posibilitar este tipo de intercambio grupal. Se solicita el permiso para grabar y filmar el intercambio, lo cual parece una cuestión de forma, ya que todos tienen en claro que esta entrevista es para una investigación. Durante todo el encuentro están encendidos los grabadores y las filmadoras para registrar lo máximo posible del intercambio. La filmación se considera fundamental para un posterior análisis interaccional y, además, es importante para la facilitar la transcripción.

La reunión se organiza en dos momentos en situación de un almuerzo familiar. Por lo tanto, en el momento de la comida se producen conversaciones de todo tipo, sin iniciar “formalmente” la entrevista, nos preguntan cómo va la investigación o el trabajo o qué le interesa del guaraní a la IR. Podríamos decir que la entrevista, o el tipo de conversación que todos consideramos como “la entrevista”, se inicia en el momento llamado “sobre mesa”, un momento en el cual todos siguen sentados alrededor de la mesa tras haber terminado de comer. De hecho, se considera que se comienza cuando la investigadora responsable presenta los objetivos de la investigación, los motivos por los cuales nos interesan y consideramos de importancia los estudios con grupos familiares y el encuadre del trabajo juntos. Luego se da una consigna abierta que solicita a cada uno que se presente incluyendo la información acerca del lugar que ocupa en la familia: dónde vive, sus mudanzas y/o migraciones, a qué se dedica y su relación con las lenguas según su aprendizaje, el uso y transmisión. Después de que cada uno de los presentes se toma su tiempo para hablar, es decir, una vez que termina la esta primera parte cuya duración es entre una hora y media y dos horas, se propone hacer un “corte”, como una especie de entretiempo. Durante este momento se prepara el mate, “algo dulce” para compartir, incluso en uno de los casos cantan algunas canciones, otros cuentan anécdotas o chistes, de manera que se dan todo tipo de intercambios entre los participantes. También en esta instancia de entretiempo los grabadores y filmadoras continúan encendidas.

El segundo momento de la entrevista se inicia de nuevo con todos alrededor de la mesa y se les entrega a cada uno una hoja con una lista de temas para que los lean y puedan comentar sobre alguno que no se hubiera hablado previamente.

1. Su relación con el guaraní en la niñez
  - a) Primera lengua...
  - b) Sus recuerdos más antiguos...
  - c) Su familia y el guaraní...
  - d) Su pueblo...
2. En la escuela...
  - a) en qué situaciones se hablaba...
  - b) en qué situaciones se escuchaba...
  - c) Quiénes lo hablaban... a quién le hablaban...
2. Transmisión del guaraní...
  - a) Pro y contras....
  - b) Los hijos...
  - c) Los nietos...
3. El uso del guaraní hoy....

- a) Situaciones en que se habla...
- b) Quiénes hablan, cuándo....
- c) Haciendo qué cosas...
- d) ¿Qué le gusta de hablar guaraní?  
¿Qué le disgusta?

4. Su mirada en general sobre el guaraní
  - a) en la escuela...
  - b) en Loreto, San Miguel, en su pueblo...
  - c) en Corrientes...
  - d) ¿Qué representa el guaraní para ud?  
¿Y el castellano?
4. Cualquier otro aspecto que quiera comentar...

Inician el segundo momento las investigadoras nativas (A, B y C) con sus respectivas familias. Se van leyendo los temas, agregando algo, comentan si ya se brindó información sobre los mismos. Se vuelve a conversar sobre las cuestiones planteadas. Se cierra el intercambio agradeciendo la participación de todos y para terminar la indagación se solicita a los que quieran si pueden mencionar algún recuerdo triste o desagradable con respecto al uso del guaraní y algo que recuerden con alegría o nostalgia. Finalmente, según los casos, la entrevista concluye luego de cuatro o cinco horas de reunión. Cuando se da por terminada la reunión familiar, todos se van despidiendo, agradeciendo, comentando sobre lo vivido y nos despedimos hasta el próximo encuentro que en ese momento se acuerda para el año siguiente.

En el 2014 se realizaron las primeras entrevistas con los tres grupos familiares, detallamos algunos aspectos de cada una:

**El caso A.** La familia se reunió en Itatí, ciudad cabecera del departamento homónimo, específicamente, en la casa del bisabuelo de la familia en mayo del 2014. Asistieron doce familiares, más las tres que conformamos el equipo de investigación (IR, INA, e INB). La reunión se prolongó durante cinco horas y media aproximadamente incluyendo el almuerzo y el entretiempo. La indagación propiamente dicha duró una hora y media en cada momento, es decir, tres horas en total.

Este caso se definía inicialmente como un caso típico donde operó el *discurso de la prohibición del guaraní*. La inquietud de la INA por este estudio surge al recordar que “nunca pudo comunicarse con su bisabuela”. La bisabuela era monolingüe-guaraní y había fallecido cuando la INA tenía 20 años (hacia solo dos años). El grupo familiar vive en diferentes lugares de la provincia de Corrientes (Itatí, Berón de Astrada, Itaibaté, Lomas de Vallejos y Corrientes capital), y también hay miembros en Buenos Aires aunque no pudieron participar en la entrevista.

**El caso B.** La familia se reunió en Loreto, localidad del departamento de San Miguel, donde viven los abuelos paternos que nos recibieron en su casa en septiembre del 2014. En la reunión asistieron unos veinticinco miembros de la familia, desde los abuelos hasta los niños más pequeños entre tres y cinco años. También, asistió el mismo equipo de investigación que en el caso A. La indagación se prolongó por cinco horas, y los tiempos

de indagación se extendieron por dos horas y media el primer momento, y el segundo momento de una hora aproximadamente, mientras que el corte fue de media hora en el que cantamos acompañados con una guitarra.

En lo que respecto a este caso, el mismo se definía como una familia en la que en todas las generaciones poseen miembros bilingües, incluso la INB, que se define como bilingüe dentro del equipo de investigación. Por lo tanto, esta sería una familia donde la transmisión intergeneracional del guaraní fue efectiva. La mayor parte de la familia vive en Loreto y San Miguel y la INB vive en Resistencia para llevar a cabo sus estudios en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste, con el alto costo de que su hija pequeña de cinco años reside en San Miguel con sus abuelos.

**El caso C.** La familia se reunió en Colonia La Elisa, un paraje rural del departamento de San Roque, en agosto del 2014. En esta instancia asistieron cuatro mujeres representantes de tres generaciones de la familia. La menor (INC) es una niña que cursa quinto grado de la escuela primaria donde se realizó una investigación en colaboración para caracterizar sociolingüísticamente el paraje y en la cual participó muy activamente (Gandulfo, 2015). El equipo de investigación se completa con la IR y otra joven becaria oriunda de una zona cercana pero que no es miembro de la familia. En este caso, la entrevista se prolongó durante tres horas aproximadamente.

Cabe señalar que en el caso C las tres generaciones son hablantes de guaraní, aunque con diferente grado de reconocimiento de sí mismas como hablantes. La madre (segunda generación) fue quien se encargó de la organización del almuerzo y la reunión familiar.

En este artículo entonces describiremos los primeros análisis del caso A (familia de Tamara) que presentamos al grupo familiar en una instancia de reunión con carácter de devolución, en 2015. En esta reunión, se buscó una primera validación del análisis y una profundización de la indagación a partir de los intercambios producidos. Asimismo, organizamos un trabajo de taller en el que cada uno de los parientes recibió un afiche con una línea de tiempo que reconstruía su trayectoria biográfica con respecto a las lenguas, para que lo revisen, completen y corrijan.

## MIRADA DESDE LA POSICIÓN DE INVESTIGADORA RESPONSABLE

Inicialmente al pensar cómo desarrollar los estudios con grupos familiares parecía complejo construir una perspectiva desde los actores sobre la interacción y transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües, justamente en un contexto signado por el *discurso de la prohibición del guaraní* (Gandulfo, 2007). A su vez, la reflexividad de un equipo donde uno de los miembros es parte del grupo estudiado supone, por un lado, generar una contención especial para la investigadora nativa en el doble rol que incluye ser parte de la misma familia que se estudia; y por otro, supone que, hacia el interior del equipo, se den conversaciones acerca de la doble posición de investigadoras y parientes del

grupo familiar. Estas reflexiones pueden incluir aspectos socio o metalingüísticos, por ejemplo, en cuanto a la posibilidad de advertir el nivel de competencia lingüística de cada una. En una oportunidad, luego de la entrevista del caso B regresábamos en el auto junto con la INA comentando sobre lo vivido durante el encuentro. Esa tarde el abuelo había hecho una larga presentación de sí mismo y de su situación en la familia íntegramente en guaraní. La INA sostenía la cámara filmadora de frente al abuelo y la nieta –INB– sostenía la mirada y el intercambio con su abuelo. Cuando recordábamos esta situación, le pregunté a la INA si había podido comprender al abuelo y es allí cuando me contesta: “en un momento me perdí”, haciendo alusión a su incompreensión. En aquel momento le advertí que, si esto era así, representaba un nivel de comprensión significativo o inicial que le permitía decir que en un momento no pudo seguirlo. Esto mostraba cierta competencia lingüística que hasta ese momento la INA negaba completamente diciendo que ella en su familia era quien “no entendía ni hablaba guaraní”.

Por mi parte, siendo la IR, ¿cómo me defino después de tantos años de trabajo en contextos bilingües en Corrientes? Es difícil hacerlo y en este sentido me identifico con tantos correntinos que dirían que “entienden pero no hablan” o que “entienden algo”. Puedo desempeñarme en diversas situaciones de trabajo de campo en las que he interactuado con personas bilingües, “entendiendo”, y “hablando un poco”, siendo aquella a quien le enseñan, le traducen, o se dirigen en guaraní para evaluar su competencia lingüística. Muchas veces escucho: “¡Ah viste que sabías!”. Lo cual me da la pauta del interés que algunos tienen en que “sepa guaraní”. También hay una pregunta que me vuelven a hacer, en particular, en estas entrevistas: “¿Qué es lo que te interesa del guaraní?, ¿siendo que sos de afuera!”. Aquí paso de la “natividad” casi de “guaranisera” dada por el interés en el tema o mi oportuna competencia lingüística, a la extranjería de no ser correntina por no haber nacido en Corrientes.

Asimismo, para analizar nuestra posición como equipo de investigación y considerar nuestra reflexividad en diálogo con la de las familias, debemos expresar que hace unos quince años estamos desarrollando esta línea de investigación en la provincia de Corrientes y que los resultados del trabajo se están conociendo más allá de lo que podemos advertir. Esto incluye la difusión de los resultados de los estudios en la cátedra, donde las investigadoras nativas tuvieron su primer contacto con la idea de que el guaraní podría estar presente en sus familias y en la provincia. Para ellas esta conciencia y reflexión sociolingüística respecto a los usos y significaciones del guaraní se dio a partir del 2012. Desde entonces comenzaron a involucrarse en los proyectos de la cátedra y pasaron a formar parte del equipo de investigación.

Por lo tanto, estas familias (casos A y B) sabían del trabajo que venimos haciendo a través de sus hijas, nietas o sobrinas. Es más, en el caso C la familia conocía las inquietudes del equipo porque son parte de la comunidad con quien trabajamos desde la escuela primaria del paraje rural donde se hizo la investigación

con los niños y maestros. Esto llevó a recibir un apoyo efectivo por parte de las familias con respecto a la participación en la entrevista y en cierta conciencia de estar colaborando en un proceso de investigación mayor que lleva muchos años desarrollándose. De tal manera, esta situación me ubicó como IR en una posición tal vez nueva en relación con un grupo familiar. Al iniciar la entrevista con las familias tuve la sensación de estar en una situación de “congreso” presentando resultados y avances de nuestra investigación sobre los usos y significaciones del guaraní en Corrientes. Esto supuso recibir no solo cierto apoyo gracias al trabajo realizado, sino también un interés genuino por conocer el detalle de determinados avances. Esto se observó con mayor insistencia en el caso B, en el que la segunda generación es, en su mayoría, docente y bilingüe, y en el que los hijos, hermanos, primos, jóvenes de la tercera generación se mostraron interesados porque “en la escuela secundaria estaban tocando ese tema”. Para resumir, mientras ellos me colocaron y yo asumía el lugar de la “profesora de la universidad”, a su vez se ubicaron en el lugar de interlocutores válidos y competentes para pensar dichas cuestiones.

### LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DEL GUARANÍ: CARACTERIZACIÓN DE LAS GENERACIONES

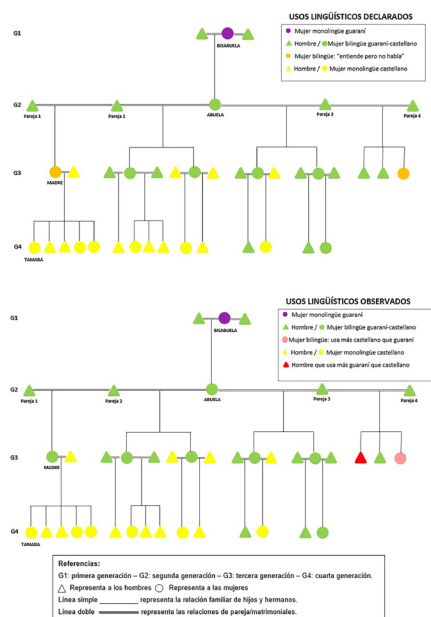
En este apartado describiremos los primeros avances respecto al análisis que se inició sobre el caso A, en particular, caracterizamos las cuatro generaciones de la familia según los usos, competencia lingüística y sentidos del guaraní y el castellano. Esta propuesta analítica fue presentada por las autoras al grupo familiar en una segunda reunión en noviembre de 2015. Tamara había escrito una ponencia para participar en un encuentro de jóvenes investigadores en Santiago del Estero, que tuvo una repercusión importante entre jóvenes “quichuistas” o quichua hablantes que parecieron identificarse fuertemente con la presentación. En su familia ocurrió algo similar en cuanto a la aceptación de la propuesta de análisis y suscitó intercambios muy interesantes sobre todo cuando “interpeló” a sus familiares preguntándoles qué era lo que había ocurrido, que ella no hablaba guaraní, que no le habían transmitido el guaraní tal como ella hubiera deseado –en este momento–.

Volviendo al proceso de análisis de la primera entrevista, presentamos las estrategias de organización de la información de manera gráfica –árbol genealógico y líneas biográficas–, así como una caracterización de cada generación con algunos comentarios específicos respecto a los usos y sentidos de las lenguas en los ámbitos escolares y laborales. Por otro lado, en el próximo apartado, describiremos el proceso de la transmisión intergeneracional de las lenguas en esta familia.

La transcripción del material incluyó un croquis del espacio y se focalizó en una transcripción central que sigue el hilo de la interacción en función de la indagación explícita que contiene los dos momentos de la entrevista –la presentación de cada uno y la revisión del listado de temas–. Asimismo, se observan una serie de intercambios

paralelos o realizados entre dos o más personas que ocurren durante el intercambio central, en el almuerzo o en los cortes que si bien fueron registrados y considerados en el análisis, no fueron transcritos en esta primera etapa.

Luego realizamos gráficos que permitieron organizar la información para que pudiera ser presentada en afiches. En primer lugar, se elaboró un “genosociograma” (Schützenberger, 2006) lingüístico, es decir un árbol genealógico que se ubica a cada miembro en una organización familiar según la posición de parentesco y cómo se considera a sí mismo y a los demás respecto al uso y a la competencia lingüística. El árbol genealógico fue elaborado por Tamara en función de la entrevista, pero también en base a su conocimiento como pariente y de sus recuerdos sobre los que otros percibían de sus familiares (Véase Figura 2). En este sentido, funcionó como un espacio de intercambio cuando se llevó a la segunda reunión familiar un papel afiche de más de tres metros y se colocó sobre una pared en el patio para que todos pudieran mirarlo, opinar, completarlo y corregirlo desde sus puntos de vista. Se pudo advertir la distancia que, por momentos, había entre lo que las personas habían declarado respecto de su competencia lingüística y la perspectiva que otros tenían de ellos en frases como “¡fulanito habla! se hace el ñeembotavy nomás”, lo que significa “se hace el que no sabe” o “se hace el loco”, expresadas durante la revisión del afiche. Parece habitual, entonces, que en una primera instancia las personas puedan identificarse o se declaren no hablantes de guaraní o expresen: “Entiendo pero no hablo”. Sin embargo, observamos que con el transcurso del tiempo y reflexión sociolingüística mediante, ellos pueden comenzar a redefinirse. Tal como ocurrió en el caso de una mujer de la tercera generación, que luego de la primera entrevista le expresó a su hija: “Había sido que soy bilingüe”.



**[FIGURA 1- ÁRBOLES GENEALÓGICOS LINGÜÍSTICOS SOBRE LOS USOS DECLARADOS Y OBSERVADOS.]**

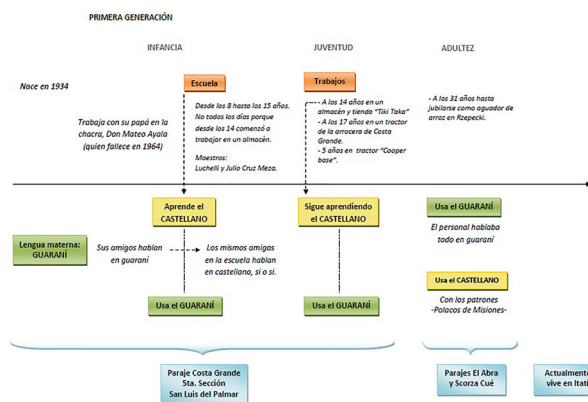
Lo que presentamos en la Figura 1 es un recorte del árbol genealógico lingüístico que se presentó en la segunda reunión familiar, en el cual se detalló el lugar de residencia actual de los familiares. También aquí presentamos una segunda versión del mismo incluyendo los usos observados, a partir del registro que realizamos en la primera reunión y de los cambios o comentarios que los familiares hicieron en ese segundo encuentro.

Al mismo tiempo, en el árbol lingüístico se puede observar la primera relación marital de la bisabuela (perteneciente a la primera generación – G1) a partir de la cual nace la abuela de Tamara (como parte de la segunda generación – G2). Esta generación está conformada por cuatro parejas de parte de la abuela, las cuales tuvieron ocho hijos: seis mujeres y dos varones. En la tercera generación (G3) se indica la posición de la madre de Tamara y cuatro tías que han tenido dos relaciones de pareja cada una, e hijos con cada pareja.

En síntesis, el trabajo de elaboración de las dos versiones del árbol genealógico nos permitió caracterizar cada una de las generaciones considerando la competencia lingüística, la conformación de las parejas con sus respectivas competencias y sus lugares de residencia. Estos últimos dos aspectos adquieren especial importancia a la hora de pensar en el proceso de transmisión de las lenguas. Por ejemplo, si observamos a la primera pareja de la tercera generación (G3), vemos que la mujer es bilingüe, el hombre es monolingüe-castellano y ambos viven en la ciudad capital de Corrientes. En este caso el lugar de residencia y la imposibilidad de conversar en guaraní entre ellos reflejan como “resultado” hijos monolingüe-castellano. Sin embargo, la madre de Tamara al inicio del estudio había expresado que ella “entiende pero no habla”, y luego manifestó que ella es bilingüe. Incluso la hemos observado en intercambios de guaraní con sus tías y su madre. Por lo tanto, cambiamos su identificación en la segunda versión del árbol genealógico.

En la misma dirección, podemos ver en la Figura 1 el caso de la cuarta familia de la tercera generación (G3) –contando de izquierda a derecha-. La misma está integrada por padres bilingües que viven en Berón de Astrada con un hijo bilingüe que sigue viviendo en el interior de la provincia. Sin embargo, tiempo después, la misma mujer conformó una nueva relación con un varón monolingüe-castellano en la ciudad de Corrientes y juntos tienen una hija que también hoy es monolingüe-castellano.

En segundo lugar, realizamos otros gráficos con datos de lo que podría considerarse como “biografías lingüísticas”. Se diseñaron a partir de una línea cronológica compuesta por situaciones vitales mencionadas como significativas –escolarización, matrimonios, fallecimientos, ocupación laboral, mudanzas– y su relación con los usos lingüísticos del guaraní y castellano. Como dijimos anteriormente, elaboramos afiches personales con esta información para que cada familiar pudiera revisar, completar y corregir el suyo en la segunda reunión con el grupo familiar. A modo de ejemplo se presenta el gráfico del bisabuelo de la familia (Vease Figura 2).



**[FIGURA 2 - LÍNEA BIOGRÁFICA DEL BISABUELO Y USOS DEL GUARANÍ Y CASTELLANO.]**

Tras realizar los gráficos mencionados también se pudo caracterizar a cada una de las generaciones conforme a sus competencias lingüísticas con respecto al guaraní y castellano, y sus lugares de residencia. Entendemos a la generación como un grupo que comparte en este caso similares posiciones en cuanto al uso, y modos de transmisión o no del guaraní a sus hijos. En efecto, seguimos la conceptualización clásica de Mannheim cuya explicación propone que una generación es un grupo delimitado por compartir mismas condiciones de existencia en las que la contemporaneidad cronológica no basta para formar una “generación” (Mannheim [1927], 1990 en Martín Criado, 2009). Asimismo, siguiendo a Bourdieu (1988) retomamos la idea de que “generación” supone, o bien la producción de sujetos, o bien el mismo modo de producirlos. En términos de nuestro trabajo, la “generación” estará definida por varios factores. Por un lado, esta se define por las competencias lingüísticas o usos lingüísticos similares de aquellos que forman parte de la misma generación. Por otro lado, la generación se caracteriza por el modo en que transmiten o no el guaraní a sus hijos, es decir, el modo en que generan sujetos guaraní hablantes o no. Finalmente, la misma se determina por el modo en que transmiten, podríamos decir inadvertidamente, el guaraní aunque consideran que no lo hacen. Esto último sucede entre los padres o adultos cuando hablan en guaraní para que sus hijos o los niños no los entiendan. Esta práctica parecería haber sido también una forma de transmisión lingüística, aun cuando podría haber sido realizada justamente con motivos contrarios a dicha transmisión. Todo este análisis nos permite caracterizar las cuatro generaciones de la manera en que lo hacemos a continuación.

Primera generación (G1): monolingüe-guaraní y bilingüe –con mayor uso del guaraní que del castellano-. Vivieron durante mucho tiempo en parajes rurales, alejados de los pueblos cabecera de los departamentos: Costa Grande –ubicado a 45 km de San Luis del Palmar por camino de tierra– y en Scorza Cué, un paraje sobre la ruta nacional N°12 –ubicado a 40 km de Itatí-. Actualmente residen en las localidades de Itatí –a 70 km de la ciudad capital– y Lomas de Vallejos –a 100 km de la capital por la ruta provincial



Nº5-

Segunda generación (G2): bilingüe guaraní-castellano. Vivieron durante mucho tiempo en los pueblos de Itatí y Berón de Astrada. Hacen una diferencia entre lo que es vivir en el “pueblo chico” –parajes rurales– donde es mayor el uso del guaraní, y vivir en los “pueblos grandes” –Itatí, por ejemplo– donde se usa más el castellano. Algunos de los representantes de esta generación migraron a otras provincias –Buenos Aires y Córdoba–

Tercera generación (G3): bilingüe –usan más el castellano que el guaraní y monolingüe-castellano. El uso del castellano se vincula al “ascenso social” y al lugar en el que se vive, pueblo o ciudad: Corrientes, Córdoba y Buenos Aires. Es la generación que más migraciones realizó y la que más matrimonios formó con un padre o madre bilingüe o monolingüe-castellano.

Cuarta generación (G4): es la generación con más familiares monolingüe-castellanos, sin embargo, también hay familiares bilingües. La mayoría de ellos vive en la ciudad de Corrientes. Incluso, aquellos que continúan viviendo en las zonas de Berón de Astrada, Itatí, Itá Ibaté e Ituzaingó son bilingües guaraní-castellano –utilizan el guaraní o el castellano en función de la situación de interacción y de quienes sean sus interlocutores–.

En particular, las dos primeras generaciones de la familia fueron monolingüe-guaraní hasta el momento en que ingresaron a la escuela primaria. De hecho, uno de los representantes de la primera generación (G1) resalta que “cuando salís de tu pueblo ves la falta de la escuela, si no salís no te hace falta”. En este sentido, interpretamos que al hablar de la escuela está haciendo referencia al castellano, “Cuando salís de tu pueblo ves la falta del castellano, si no salís no te hace falta”, porque con los vecinos del paraje “uno se entiende en guaraní”. Este señor aprendió a hablar castellano en su primera experiencia laboral junto con su jefe, a los catorce años. Si bien él no fue a la escuela, sus experiencias de formación profesional en construcción en la Ciudad de Buenos Aires lo llevaron a desempeñarse adecuadamente en castellano, lo suficiente para poder desenvolverse en su ocupación. Por otra parte, una cuestión que señalan los entrevistados de la primera, segunda y tercera generación es que en la escuela el uso del guaraní estuvo prohibido en cuando eran alumnos.

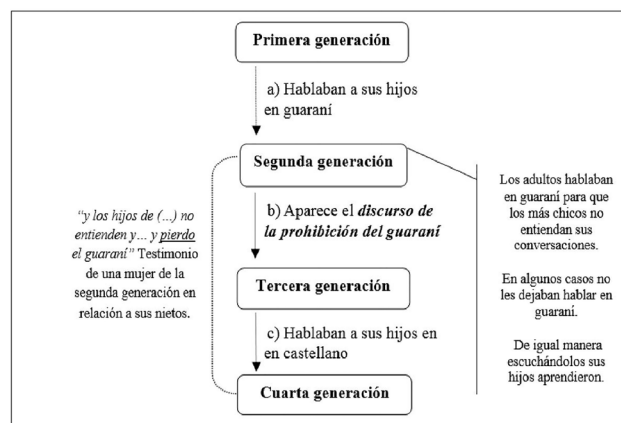
También, durante la entrevista el señor de la primera generación (G1) explicó cómo “le encaja el castellano o el guaraní” en función de la situación comunicativa. Plantean que cada uno reconoce cuándo es conveniente usar una lengua y cuándo otra. Recuperamos un testimonio de este señor de 80 años (G1), oriundo de Lomas de Vallejos del Departamento de General Paz, donde explica el modo en que un hablante bilingüe pone en juego los recursos de su repertorio lingüístico:

Tío G1: Porque ahí en Lomas... es en la mitad del campo, todo el mundo se habla en guaraní, ahí se habla todo en guaraní, usted que conoce por ejemplo se habla todo en guaraní. Ahora claro, cuando viene uno y le encaja el castellano, se habla en castellano. Carolina: Claro... es que la gente habla en las dos cosas... Tío G1: Sí.

En este caso, los dos miembros de la primera generación parecen valorar significativamente el uso de la lengua guaraní en diferentes contextos. Uno de ellos –en el marco de la entrevista– solicitó al compadre que se presente en guaraní. Después de que su hija –la abuela de Tamara– había aclarado que él hablaba muy bien en castellano. Ambos señores enfatizaron a lo largo del intercambio lo lindo que es conversar en guaraní, aunque no entienden por qué algunos compueblanos que saben hablar guaraní “se hacen” los que no saben.

## EL PROCESO DE TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DEL GUARANÍ

Para describir el proceso de transmisión intergeneracional del guaraní, presentamos un esquema que lo sintetiza gráficamente (Véase Figura 3) y que también formó parte de los materiales trabajados con la familia en el segundo encuentro. En este esquema señalamos aspectos claves en dicha transmisión desde el punto de vista de los adultos de cada generación, quienes en principio podrían ser considerados los responsables de la transmisión de las lenguas a sus hijos. Para ello, dividimos este apartado en tres partes que se corresponden con la transmisión de las lenguas entre las generaciones.



[FIGURA 3 - ESQUEMA DE LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DEL GUARANÍ Y CASTELLANO.]

### A) HABLAN A SUS HIJOS EN GUARANÍ: TRANSMISIÓN ENTRE LA PRIMERA Y SEGUNDA GENERACIÓN

A partir de los testimonios se puede inferir que las primeras generaciones se comunicaban únicamente en guaraní con sus hijos. Inclusive, uno de los entrevistados aclaró que sus hijos aprendieron el castellano en la escuela “entrevistándose con sus compañeros”. Ambos representantes de la primera generación comentaron que les hablaban en guaraní a sus hijos y que luego aprendieron castellano en la escuela o con sus amigos, haciendo hincapié en que no eran ellos quienes les enseñaron el castellano, que lo fueron “recogiendo”

de los amigos, en la escuela. En síntesis, afirmaron que aprendieron el castellano fuera de la casa familiar.

Tío (G1): ...Y mi familia por supuesto es como dice este hombre (refiriéndose a Abuelo G1), después de que entraron en la escuela y se entrevistan con los otros que saben castellano y ahí aprendieron, porque nosotros prácticamente le hablábamos en guaraní nomás, claro algunas palabras le hablábamos en castellano, pero yo como le digo aprendía los 14, 15 años por ahí... el castellano. (...) ellos aprendieron, después que se entrevistan con los amigos que hablan castellano por ejemplo, en la primaria uno se junta por ejemplo y ya de chiquitos van, uno le habla en castellano y así va recogiendo poco a poco el castellano, y así aprendieron. Más en la escuela, que en la escuela antes no se dejaba hablar en guaraní, ahora menos todavía, y así aprendieron ello.

Por otra parte, varios integrantes de la segunda generación (G2) explicaron que el intercambio con su madre era exclusivamente en guaraní, ya que ella no quería hablar mucho en castellano "porque viste que cuando uno habla mal se le ríen". Entonces, cuando el bisabuelo cuenta que su esposa entendía el castellano, su hija agrega "Pero no quería decir", a lo que su compadre suma "Porque por ahí le salía mal". Entonces uno de los hijos de la señora expresó que cuando ellos entraron a la escuela, su mamá les pedía que le enseñen castellano, sin embargo, ellos plantearon que se resistía a aprenderlo.

Carolina: Y con el tema de... contaba tu papá que hablaban todo el tiempo ustedes guaraní cuando chicos...

Tío (G2): Y sí porque ese ya era ya... la costumbre de uno viste que, es más... mamá no entendía pronto el castellano, después que nosotros entramos en la escuela decía ella "bueno... enséñame", pero vos le quería enseñar y ella te re cagaba a pedo (risas).

## **B) APARECE EL DISCURSO DE LA PROHIBICIÓN DEL GUARANÍ: TRANSMISIÓN ENTRE LA SEGUNDA Y TERCERA GENERACIÓN**

Al focalizar en esta etapa la INA se planteó: ¿Qué pasó con estos niños –ahora adultos– de la segunda generación (G2) que llegaron a la escuela primaria siendo monolingüe-guaraní? ¿Cómo fue su proceso de alfabetizar en castellano? Nos planteamos profundizar la cuestión en otro estudio, específicamente, a partir de qué fue lo que ocurrió en las prácticas comunicativas escolares de esta generación y, cómo fueron las experiencias vividas en esos ámbitos donde, según ellos afirman, estaba estrictamente prohibido el uso de la lengua nativa. Esto genera un interrogante más: ¿Qué situaciones/experiencias hicieron emerger el *discurso de la prohibición del guaraní* en este grupo generacional? ¿Cómo llegaron estos niños monolingüe-guaraní a ser adultos que prohibían a sus hijos el uso de la lengua nativa en sus casas?

Si recuperamos los comentarios de los miembros de la segunda generación (G2), se puede observar el punto de inflexión o incluso las contradicciones donde

consideramos que se visualiza la aparición del *discurso de la prohibición del guaraní* o en otras palabras, la época en donde la transmisión parece que comienza a estar signada por la prohibición. Por un lado, madres y padres (G1) de esta generación (G2) afirmaron haber hablado a sus hijos en guaraní, por el otro, sus nietos (G3) comentaron que no les dejaban hablar en guaraní en sus propios hogares. Sin embargo, también miembros de la tercera generación (G3) plantearon que lograron apropiarse de la lengua escuchando los intercambios de los adultos (G2) por ende, ellos entienden la lengua y pueden comunicarse con otros guaraní-hablantes.

Transcribimos dos fragmentos de la entrevista que dan cuenta de cierta "tensión" en torno al *discurso de la prohibición del guaraní* en la segunda generación (G2). Ha de tenerse en cuenta que las prácticas comunicativas no eran completamente homogéneas en esta generación en relación a sus hijos (G3). También estas prácticas dependen del contexto de residencia de las familias. En uno de los casos no les permitían hablar en guaraní, mientras que en otro caso estaba permitido cuando había algún abuelo (G1) con el que no se podían comunicar de otra manera:

Tío (G2): Mis hijos todos saben el guaraní.  
Carolina: Le hablaban todo en guaraní...

Tío (G2): Hablaban en castellano también porque nosotros no le dejábamos... Estaban en el campo pué y los otros chiquitos le hablaban en guaraní y así iban aprendiendo.

Pasados unos minutos de la entrevista, la esposa del Tío (G2) comentó:

Tía (G2): Y, 13 años teníamos. A los 15 yo le tuve a mi hija.

Carolina: Jovencita. Y a tus nenes, como hoy contaban, ¿a los chicos de ustedes les hablaban en guaraní en la casa?

Tía (G2): Sí en guaraní porque como vivíamos en la casa de mi abuela, ahí era todo guaraní nomás. En la escuela nomás que no se hablaba guaraní nomás pero...

Carolina: Pero en la casa sí.

Tía (G2): En la casa sí.

Entonces, los hijos (G3) de la segunda generación (G2) reflexionaron sobre su competencia lingüística en guaraní y cómo han aprendido la lengua. Básicamente ellos argumentaron que sí entienden guaraní, que algunos de sus hermanos hablan mejor o incluso lo usan más que otros y que han aprendido escuchando a sus padres cuando interactuaban entre ellos (G2), fundamentalmente, cuando "hablaban para que nos los entiendan":

Carolina: y cuando eras chiquita ¿te hablaban en guaraní?

Tía (G3): cuando era chiquita ellos hablaban en guaraní para que nosotros no entendamos lo que ellos decían.

Carolina: y no se dieron cuenta que aprendían al mismo tiempo. (risas)

Tía (G3): sí, siempre hablaban en guaraní para que nosotros no entendiéramos, pero aprendíamos también.

También se hizo referencia al hecho de haber aprendido escuchando a los padres (G2) hablar con sus abuelos (G1). Al mismo tiempo, en el caso de una de las hijas (G3) se observa que ella a pesar de que no le permitían hablar, aprendió escuchando a los adultos hablar en guaraní y pudo apropiarse de la lengua nativa. Explicó también que actualmente ser competente en guaraní es importante para su desempeño laboral.

Tía (G3): Nosotros aprendimos el guaraní escuchándole a mis papas hablar con mis abuelos, y ahí aprendimos guaraní. Y a mí por ahora me sirve porque yo trabajo en la aduana, donde entran los paraguayos... y me sirvió mucho. Ellos antes no me dejaban hablar y ahora aprendí, o sea, mediante que yo sabía ya me sirvió para relacionarme, porque hay personas que no hablan directamente castellano y los que están ahí conmigo son de Corrientes, de la aduana y de prefectura y no entienden nada. Entonces yo soy la que le desato porque a veces hay cosas que yo le entiendo entonces me dicen: "¡Ayúdanos porque no entendemos!"

### **C) HABLAN EN CASTELLANO A SUS HIJOS, HABLAN ENTRE LOS PADRES Y ABUELOS EN GUARANÍ: TRANSMISIÓN ENTRE LA TERCERA Y CUARTA GENERACIÓN**

Al considerar los testimonios podría decirse que el *discurso de la prohibición del guaraní* emergió en la segunda generación (G2) y que se efectivizó en la tercera, siendo el grupo (G3) que menos transmitió la lengua nativa a sus hijos (G4). Recuperando los comentarios de los representantes de la tercera generación (G3), una de las madres de este grupo contó una experiencia dolorosa en la escuela, vivida luego de autoreconocerse como hablante de guaraní delante de sus compañeros. Cabe señalar que esta mujer había migrado de la localidad de Itatí a la ciudad de Corrientes para continuar con sus estudios en el nivel medio:

Madre (G3): Bueno, a mí me pasó algo muy triste cuando empecé el colegio secundario. Uno que me sentía sapo de otro pozo en la escuela. Y otro en que había oportunidades en que yo había dicho que sabía guaraní y me sentí un poco discriminada por mis compañeros por ejemplo, porque me trataban de campesina, pero mal. Eso fue lo triste. Y después yo ya no decía ni que era del campo ni que sabía guaraní, ya quedo eso en el olvido un poco más, hasta que terminé el secundario. Pero hoy en día yo estoy orgullosa de haber aprendido el guaraní, yo entiendo y hablo... y a mis hijos creo que les voy a enseñar a partir de ahora porque... me pasó de la vergüenza que yo tenía de decirle a la gente que me rodeaba que yo hablaba guaraní, por haberme sentido discriminada en la escuela secundaria.

Asimismo, la madre de esta entrevistada (G3) comentó que cuando ella iba a la escuela primaria en la zona de Arerunguá no les dejaban hablar en guaraní: "Escuchaba que hablaba en guaraní y ya estaba de penitencia". Esto pone en evidencia una experiencia de vida vinculada a la desvalorización de la lengua guaraní: la prohibición para

usarlo en la casa, la prohibición en la escuela, las burlas de los compañeros de la secundaria ante la mención de ser hablante bilingüe, y finalmente, tener un compañero de vida monolingüe-castellano. Esto último implicó que en su hogar las únicas ocasiones en que se podía entablar una conversación en guaraní eran cuando llegaban de visita su madre, hermanas o parientes del interior de la provincia. Sin interlocutores *guaraniseros* no había conversación en guaraní.

Es interesante resaltar que el proceso de la investigación no solo le permitió a esta mujer (G3) reconocerse como bilingüe, sino también realizar un cambio de autoadcripción –antes impensable para ella–. También observamos un proceso de revalorización del uso de la lengua guaraní, con afirmaciones de este tipo: "El guaraní ahora es un idioma". Siendo que antes de iniciar el proceso de investigación ella no sólo no se identificaba como guaraní-hablante sino que si escuchaba a algún familiar en Corrientes hablando guaraní le pedía "que hable bien", es decir, en castellano.

Madre (G3): sí, por ahí yo cuando, en reuniones me preguntan y sale si sabes hablar otro idioma y yo digo "sí, guaraní", "¡ay qué bien!" Me dicen bilingüe la gente, ¡a la pucha! Me dicen bilingüe la gente (risas) y veo que la gente no me discrimina ahora, le gusta que sepa hablar dos idiomas. Porque son dos idiomas.

Carolina: Ajá, y sí, es como que el tiempo está cambiando también. En ese sentido.

Madre (G3): si la mentalidad de la gente, así es, así que a partir de ahora les voy a enseñar a mis hijos también... Yo en realidad no les enseñé porque mi esposo no habla guaraní así que yo no tenía con quién conversar, si cuando yo me iba a visitarle a mi mamá ahí hablábamos y por ahí los chicos nos preguntaban, y ¿qué significa esto? Y ¿qué te dijo la abuela? Y ¿de qué están hablando ustedes? Querían saber, siempre ellos se interesaban a ver de qué estábamos hablando.

Por otro lado, hemos visto que en la familia de la INA, ella y todos sus hermanos son monolingüe-castellano (G4), sin embargo, hay miembros de la cuarta generación entre doce y diecinueve años que son bilingües guaraní-castellano. Situación que se puede vincular a que sus padres –ambos– son bilingües, y que su contexto cotidiano les permitió estar en contacto con otros guaraní-hablantes –aquellos que viene tanto en la localidad de Berón de Astrada como en un paraje rural cercano–.

A partir de la caracterización de las generaciones del estudio y el esquema sobre la transmisión de las lenguas –guaraní-castellano–, podría decirse que las movilizaciones / migraciones que acercaron muchos familiares a las ciudades, las experiencias dolorosas vinculadas al uso de una lengua u otra en distintos ámbitos –escolar, laboral y comunitario–, y la conformación de los matrimonios con personas que no hablan la lengua nativa, influyeron en la transmisión del guaraní en la tercera y cuarta generación.

Por último, para finalizar este apartado decidimos describir una situación de intercambio en el día de la

entrevista con el grupo familiar. Mientras se hacían los preparativos del almuerzo, minutos antes de la llegada de la IR y la INB, se dieron situaciones de intercambios bilingües y también sólo en guaraní. Si bien la INA se identificaba como parte de la generación monolingüe-castellano (G4), en ese momento entendió sobre qué trataba la conversación que se daba entre los representantes de las tres primeras generaciones: la abuela estaba enojada porque la carne del asado llegó tarde. Entonces, mientras “puteaba” en guaraní y daba las indicaciones sobre qué hacer con la preparación de la comida para que todo se pueda hacer en el tiempo previsto, los familiares de la primera y segunda generación hacían chistes en guaraní referidos a la situación protagonizada por las mujeres de la segunda y tercera generación. Todos los presentes, de las cuatro generaciones de la familia, parecían ser capaces de poder intercambiar de manera bilingüe y entender la situación que se estaba produciendo, algunos con más enojo, otros más divertidos, y otros más preocupados por la pronta llegada de la “profesora de Tami” y para que todo estuviera preparado.

Para la INA el hecho de participar en estas situaciones la llevó a reconsiderar los supuestos iniciales de indagación. Si consideramos a este caso familiar como un “caso típico” del *discurso de la prohibición del guaraní*, ¿cómo se explica que miembros de la tercera generación que afirman “entender pero no hablar el guaraní” se comunican en esta lengua con las generaciones mayores? ¿Cómo, una integrante de la cuarta generación –la INA en este caso– advierte que cuenta con un repertorio lingüístico que le permite entender cuál es el tema de la conversación sin considerarse guaraní-hablante? Reflexionar sobre los usos del guaraní y los procesos de transmisión en estos encuentros familiares –en el marco de un trabajo de investigación con un equipo de la Universidad–, permitió a los integrantes de la familia pensar sobre los repertorios lingüísticos con los que cuentan y a su vez resignificar lo que es “ser bilingüe”.

## MIRADA DESDE LA POSICIÓN DE INVESTIGADORA NATIVA

Mi vinculación con el guaraní desde el lugar de INA plantea cómo el objeto de estudio fue cambiando a lo largo de la investigación. Las primeras preguntas de investigación se formularon en torno a preguntas existenciales sobre la transmisión de las lenguas en la propia historia familiar: “Si mi bisabuela hablaba solo en guaraní y yo hablo solo en castellano, ¿cómo llegamos de una primera generación monolingüe-guaraní a una cuarta generación monolingüe-castellano?, ¿soy hijaneta del *discurso de la prohibición del guaraní*?”

El hecho de sumergirme en la búsqueda de respuestas llevó a encontrarme con mi infancia, como aquellos momentos en los que quise saber qué era lo que los adultos decían en guaraní y las negaciones ante mis preguntas. Tomar conciencia sobre mi monolingüismo-castellano me generó sentimientos variados. Desde el enojo hacia mi madre porque no me enseñó guaraní, a

culpa y el enojo conmigo misma por no ser más curiosa para aprender; desde la tristeza por no saber hablar guaraní en situaciones donde podría haber conversado con mi bisabuela, hasta encontrarme con estas preguntas meses después de su fallecimiento.

Al reconstruir el pasado, me di cuenta que entre la adolescencia y los primeros años de la facultad el guaraní estuvo “silenciado”. No lo escuchaba ni lo veía. El trabajo de investigación de una profesora de la facultad (IR), fue el que me hizo pensar por primera vez que en mi familia se hablan dos lenguas. Me llenó de alegría conocer los estudios que se estaban haciendo en las escuelas rurales de nuestra provincia, al pensar que mis familiares que asistieron a ellas. El guaraní se me presentó de otra manera, si bien fue *prohibido* su uso en los ámbitos escolares en la historia de la educación en Corrientes, me encontré con una docente que hablaba de “la lengua” guaraní como una de las tantas lenguas con las que nos podemos encontrar en nuestra región y en nuestro país.

Al decidir sumarme al equipo de investigación para participar en el estudio con grupos familiares, en primer lugar, consideré mi “natividad” únicamente por ser parte de la familia. A medida que avanzamos en la investigación tras elaborar los primeros escritos, me encontré con ciertos sentimientos ambivalentes (Daryush Shayegan 1996 en Gasché, 2008), es decir, sentí las tensiones y contradicciones que mis parientes bilingües viven en su relación con el guaraní en Corrientes.

Recuerdo una situación puntual que viví junto con mi madre cuando hacíamos una compra en una verdulería de la Capital de Corrientes que me permitió visualizar esta ambivalencia y entender algunos de los aspectos subjetivos del *discurso de la prohibición del guaraní* (Gandulfo, 2007) pensado como una ideología lingüística:

Estábamos en el mercado comprando unas verduras con mi madre. Allí nos encontramos con vecinos del barrio de mi infancia. Como hace años no nos veíamos, los vecinos le preguntan qué es de nuestras vidas. Entre los temas de conversación, mi madre comenta emocionada lo bien que maneja mi hermana el inglés, “con dieciséis años domina el inglés”, y seguido dice “Y Tamara está estudiando guaraní. Yo sé hablar guaraní pero no le enseñé”. Nos despedimos.

En ese momento sentí un “calor” en mi rostro por la vergüenza. Al mismo tiempo no entendía las razones. Mientras salíamos del mercado me preguntaba por qué sentía vergüenza, si para mí el trabajo que estaba haciendo sobre el guaraní tenía sentido y relevancia social. En esta situación fue “mi cuerpo” el que registró cierta contradicción como vergüenza –convicción por la relación con el guaraní.

Entonces, no es lo mismo hablar de la lengua o en guaraní en la intimidad de tu familia o del equipo de investigación, que hablar en espacios “públicos” –no íntimos– con personas monolingüe-castellano.

Por otra parte, el proceso de investigación le permitió a mi madre reconocerse como hablante bilingüe, y dejar atrás su identificación personal a partir de la frase “entiendo pero no hablo”. Tomar conciencia sobre su repertorio lingüístico le permitió valorar los recursos



con los que cuenta a la hora de comunicarse, ya sea en castellano, guaraní o “mezclado”. En definitiva, ella en la verdulería le otorgó el mismo estatus lingüístico al guaraní y al inglés, al mismo tiempo que yo –“la investigadora”– experimenté esta contradicción en mi vínculo con el guaraní al sentirme “expuesta” ante interlocutores monolingüe-castellano.

Puedo mencionar otras situaciones, como el “clima alegre” de las reuniones familiares donde las conversaciones son una mezcla del guaraní y el castellano, no solo puedo recordar el rostro iluminado de mi madre cuando conversa en guaraní, sino también la vergüenza cuando un familiar usa el guaraní en ámbitos “públicos” o habla “atravesado” delante de gente que no es guaraní hablante. Lo mismo ocurre con las burlas y situaciones de discriminación por parte de hablantes monolingües que se asumen como “corregidores” de la variedad estándar.

En cuanto a mi posición como “investigadora”, tuve resistencias para transcribir la primera entrevista familiar, de hecho creí no tener nada para escribir en las ponencias y me pregunté sobre la relevancia científica de la presentación del trabajo en una jornada. Pude sostenerme en el proceso de investigación por el acompañamiento del equipo y de Carolina como investigadora responsable, quien supo orientarme y ayudarme a entender las situaciones de resistencia y ambivalencia, lo cual permitió que la producción desde esta posición en el campo sea posible.

En un simposio me dejaron una inquietud sobre considerar mi “natividad” en relación con la lengua por no ser hablante guaraní. El proceso de investigación me permitió pensar en la “natividad” como un devenir, y no como una condición dada, preestablecida. No tuve dudas en que soy nativa del grupo familiar del estudio. Pero, ¿nativa con respecto al guaraní? Al observar y sentir la ambivalencia en el cuerpo y en las emociones en relación a la lengua, aun sin ser hablante de guaraní, me hace pensar en que a lo largo del tiempo fui haciéndome o reconociéndome “un poco más nativa”.

En resumen, puedo enunciar mi “natividad” no solo por ser correntina y miembro de una familia bilingüe, en la cual aún como hablante monolingüe-castellano, también experimento una relación ambivalente con el guaraní del mismo modo que mis parientes bilingües. En esto me identifico con unas palabras de Rosana Guber (2001) sobre cómo el conocimiento se revela “en” el investigador debiendo compadecer en el campo, debiendo reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva.

## **DEVENIR NATIVA O BILINGÜE: REFLEXIONES FINALES.**

Para cerrar, puntualizamos ciertas cuestiones que nos parecen interesantes para seguir avanzando en el análisis del material que tenemos. Si bien mencionamos que la categoría “bilingüe” no es una categoría con la que generalmente las personas hablantes del guaraní suelen identificarse, pudimos observar que la misma podría ser una categoría con la que los hablantes pudieran empezar

a identificarse, tal como ocurrió en el caso de la madre (G3) que al iniciar el estudio manifestaba que “entendía pero no hablaba” y avanzando el estudio se mostró entusiasta al redescubrirse: “Había sido que soy bilingüe”.

En este sentido, la etnografía en colaboración tal como la planteamos nos posibilita acceder a la reconstrucción de la perspectiva de los hablantes desde la posición de la hija (G4) en su doble rol como familiar e investigadora nativa. Su búsqueda, transformada en pregunta de investigación, insistió en descubrir qué ocurrió entre la segunda y la tercera generación, particularmente, dónde se identifica el *discurso de la prohibición del guaraní*: ¿Qué les pasó a estos niños cuando adultos? Por ello, entiende que la efectivización de esa prohibición la sufre ella que “no entiende ni habla”. Sabemos que para avanzar hacia una explicación posible, en el futuro, debemos contextualizar esta información y reconstruir las condiciones socioestructurales en que estas generaciones vivieron y viven. Sin dudas, esto nos permitirá avanzar en la búsqueda de respuestas acerca de por qué la transmisión parece haberse retraído.

Sin embargo, consideramos esta primera descripción como un aporte al conocimiento del proceso de transmisión en términos intergeneracionales. Por ejemplo, identificamos que, a pesar de la prohibición una de las hijas (G3) puede ser competente en guaraní en su trabajo, y la bisnieta (G4) que ni siquiera se preguntaba acerca de la presencia o no del guaraní en su familia empieza a hacerlo a partir de su encuentro con datos que demuestran que el guaraní sigue siendo hablado en su provincia, así como otros primos de su generación son bilingües.

El análisis que nos ofrece Tamara en primera persona pone en tensión la categoría que denominamos como “nativa”. Parece no haber dudas de que lo es en relación a ser parte de la familia estudiada, sin embargo, ¿qué ocurre con su “natividad” en relación al guaraní? Su posición y sobre todo su ejercicio de reflexividad pone en cuestión esta categoría en cuanto a la naturalización de la identificación de las personas, en este caso, como hablantes o no del guaraní, como si fuese algo dado o que no se pudiera cambiar (Alegre, 2016; Conde, 2016). Se puede ser “bilingüe” o mejor aún se puede devenir “bilingüe”. ¿Es “extranjera” por ser monolingüe-castellano? Tal vez, la trampa es pensar en el bilingüismo como una suma de monolingüismos (Lüdi y Py, 2009) y no como un despliegue de repertorios lingüísticos que siempre son parciales y heterogéneos, y que sin embargo, desde el monolingüismo pueden ser percibidos como restrictivos, defectuosos o limitados. En este sentido, este análisis nos permite acercarnos a la perspectiva de los hablantes con respecto a cómo pueden percibirse a sí mismos siendo deudores de estas visiones que los autolimita, así como también observamos que esta percepción puede transformarse.

Para concluir, es necesario comprender los procesos de transmisión intergeneracional de las lenguas en términos de bilingüismo y repertorios lingüísticos, así como también advertir que las personas bilingües pueden tener sentimientos/emociones ambivalentes

respecto del guaraní, lo que puede llevar a que declaren que no son hablantes aunque puedan desempeñarse competentemente en una situación bilingüe. Considerar que los procesos de reflexión sociolingüística pueden colaborar en la revisión o reformulación de las percepciones que las personas tienen de sí mismas, de sus propias familias o de sus comunidades, con respecto al bilingüismo guaraní-castellano en Corrientes, nos invita a pensar en la natividad como un proceso y en el bilingüismo como un devenir.

**Fecha de recepción:** 30 de diciembre de 2018

**Fecha de aceptación:** 2 de mayo de 2019

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, R. y Sherzer, J. (comp.). (1974). *Explorations in the Ethnography of speaking*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bleger, J. (1991). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Codó, E., Patiño, A. y Unamuno, V. (coord.). (2012). "La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano: nuevos contextos, nuevas aproximaciones". *Spanish in context*, 9, (2): 167-190.
- Conde, M.F. (2016). "¿Hablo guaraní?: ejercicio de reflexividad de una investigadora que se re-descubrió como nativa". *Revista Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 17: 51-62.
- Fernández, L.M. y Alonso, M.C. (comp.) (2015). *Un libro para la isla. Escrito en el diálogo entre investigadores y vecinos*. Corrientes: Editorial Eudene.
- Fernández, L.M. (1997). Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos. En: García, C. y López Yañez, J. (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Buenos Aires: Editorial Ariel, pp. 134-172.
- Fernández, L.M. (2010). "La devolución de resultados a los protagonistas de la investigación: el problema del tiempo. El caso de las devoluciones en la investigación "dinámicas institucionales en condiciones críticas: el caso de una pequeña población isleña aislada". *Actas VI Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*. Buenos Aires: Centro Antropología Social – IDES.
- Fernández, L.M. (2010). La devolución de resultados a los protagonistas de la investigación: el problema del tiempo. El caso de las devoluciones en la investigación "Dinámicas institucionales en condiciones críticas: El caso de una pequeña población isleña aislada". En *Actas VI: Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*. Centro Antropología Social – Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires.
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fox, R. (1972). *Sistemas de parentesco y matrimonio*. Madrid: Alianza.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de la cultura. En: Bertely M., Gasché J. y Podestá R. (coord.). *Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, pp. 279-365.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní 'acorrentinado' en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2016). "Hablan poco guaraní, saben mucho. Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina". *Signo y Seña*, (29): 79-102.
- Gandulfo, C., Miranda, M., Rodríguez, M., Soto, O. (2016). "El guaraní correntino" Albarracín, L. y Gandulfo, C. et al. *Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes*. Fascículo 15. Colección Pueblos Indígenas en la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Hymes, D. (1962). *The ethnography of speaking*. En: Gladwin, T. y Sturtevant, W. *Anthropology and education*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, pp. 13-53.
- Hymes, D. ([1967] 2002). *Modelos de interacción entre lenguaje y vida social*. En: Golluscio, L. (comp.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 55-89.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lüdi, G. y Py, B. (2009). "To be or not to be... a plurilingual speaker". *International Journal of Multilingualism*, 6, (2): 154-167.
- Martín Criado, E. (2009). *Generaciones/Clases de Edad*. En: Reyes, R. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Tomo 1/2/3/4. Madrid - México: Editorial Plaza y Valdés.
- Milroy, L. y Muysken P. (1995). Introduction: Code-switching and bilingualism research. En: Milroy L. y Muysken P. (Ed.). *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp 1-14.
- Rapaport, J. (2008). "Beyond Participant Observation. Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation". *Collaborative Anthropologies*, 1: 1-31.
- Rockwell, E. (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico, 1982-1985". Documento DIE, N° 13. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Schützenberger, A.A. (2006). *¡Ay, mis ancestros!*. Buenos Aires: Ameba.
- Sherzer, J. y Darnell, R. ([1972] - 2002). *Guía para el estudio etnográfico del uso del habla*. En: Golluscio, L. (comp.). *Etnografía del habla: Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 91-98.

- Unamuno, V. y Maldonado, A. (Ed.) (2012). Prácticas y repertorios plurilingües en la Argentina. Buenos Aires: Grup de Recerca sobre Ensenyament i interacció Plurilingües, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Woolard, K. y Schieffelin, B. (1994). "Language Ideology". *Annual Review of Anthropology*, 23: 55-82.