



# La creación de un espacio de socialización lingüística junto con niños de Corrientes, Argentina

*The creation of a linguistic socialization space with children from Corrientes, Argentina*

María Florencia Conde  
Universidad Nacional del Nordeste – CONICET



## Resumen

Este artículo analiza la creación de un espacio de socialización de niños e investigadora como hablantes de guaraní. Inicialmente se describe el contexto sociolingüístico provincial, para luego reconstruir cómo se produce el espacio de “el mástil” dentro del escenario cotidiano de una escuela. Se recuperan específicamente los usos, identificaciones, reflexiones metalingüísticas sobre el guaraní y también las actitudes respecto a la escritura de la lengua nativa. La producción de este espacio puso en evidencia por lo menos tres cuestiones. En primer lugar, que aquello que se enseña, aprende y comparte en la escuela en torno a las lenguas no solo ocurre dentro de las aulas. En segundo lugar, que los niños pueden ocupar roles activos en los procesos de socialización como guaraní hablantes al construir, interpretar y transformar activamente sus prácticas lingüísticas. Por último, el artículo también intenta mostrar las fortalezas de la investigación en colaboración como instrumento de intervención sociolingüística, ya que posibilita acompañar y producir en interacción los procesos sociales que investigamos.

**Palabras clave:** Guaraní; Socialización Lingüística; Investigación en Colaboración

## Abstract

This article analyzes the creation of a socialization space for children and researcher as Guaraní speakers. Initially, a provincial sociolinguistic context is described in order to reconstruct how “the flagpole” space is produced in the daily scene of a school. The uses, identification, metalinguistic reflections are specifically retrieved about Guaraní, the attitude regarding the writing of the native language as well. The production of this space revealed at least three issues. Firstly, that everything that is taught, learnt and shared in school about languages does not only occur in the classrooms. Secondly, that children can play active roles in socialization processes as Guaraní speakers by actively constructing, interpreting and transforming their linguistic practices. Lastly, the article also tries to show the strengths of collaborative research as an instrument of sociolinguistic intervention, since it enables the accompanying and production of the social processes we research while interacting.

**Keywords:** Guaraní; Linguistic Socialization; Collaborative Research

## INTRODUCCIÓN

“En la zona ya no se habla tanto guaraní” expresaban algunas maestras cuando llegué a la escuela primaria N°784 “Héroe de Malvinas Ramón Cirilo Blanco” de la zona rural del Departamento de San Luis del Palmar, en la provincia de Corrientes, Argentina. Esta escuela es un establecimiento pequeño, que cuenta con aproximadamente 35 alumnos, 5 maestras y una directora. Se encuentra ubicada en el paraje Arroyo Pontón, una localidad rural de núcleos habitacionales dispersos con una población aproximada de 260 personas. Este número se ha ido reduciendo en los últimos años como consecuencia de los desplazamientos a los centros urbanos más cercanos, lo que impacta directamente en la matrícula escolar. Sus paisajes se caracterizan por calles de arena, exuberante vegetación, arroyos y lagunas. Se ubica a 30 kilómetros de distancia de la ciudad capital.

Mi llegada al paraje y a este establecimiento escolar fue en el año 2015 como parte de un equipo de la Universidad Nacional del Nordeste<sup>1</sup> con el que llevaríamos adelante un proyecto de elaboración de materiales didácticos bilingües –guaraní y castellano– en el que los niños y maestras serían protagonistas en la producción del contenido, a partir de una investigación en la comunidad.

En ese marco fui definiendo intereses de investigación vinculados –entre otras cosas– a las prácticas lingüísticas que se producían en la escuela en el marco del proyecto de materiales didácticos y en la cotidianeidad escolar. Dichos intereses se enmarcan en una línea de investigación que desde el año 2001 realiza estudios en torno a la situación del bilingüismo guaraní-castellano en la provincia, (Conde & Gandulfo, 2018; Gandulfo, 2007; Gandulfo & Alegre, 2019)

Mi participación como investigadora en la escuela inició aquel 2015 junto con el proyecto de materiales didácticos y se sostiene hasta la actualidad. Durante estos años de trabajo de campo fui construyendo relaciones con diferentes personas, especialmente con niños, a quienes consideré como interlocutores y co-productores de conocimientos (Milstein et al., 2019).

Este artículo reconstruye brevemente cómo fuimos creando junto con niños el espacio de “el mástil” en el lugar físico donde se encuentra la bandera nacional. Esta reconstrucción tiene dos propósitos. El primero de ellos es mostrar cómo éste se convirtió en un espacio de socialización lingüística de gran importancia para las

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudios Etnográficos sobre Bilingüismos e Identificaciones Étnicas y Lingüísticas dirigido por la Dra. Carolina Gandulfo– con sede en el Instituto de Investigaciones en Educación – Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

personas que nos encontramos allí, aunque con repercusiones en las familias y en el resto de la comunidad escolar. Aquí dialogo con las perspectivas que plantean la socialización como un proceso continuo, dinámico, interactivo y contextual, negociado, que se sitúa en su entorno y no es exclusiva del seno familiar ni de la infancia (Kasares, 2017; Luykx, 2014; Ochs & Schieffelin, 1992). Justamente su naturaleza interactiva permite trascender la idea de verticalidad y unidireccionalidad que contiene la perspectiva tradicional de la transmisión lingüística, y nos permite pensar en una red dinámica de interacciones que funcionan forma multidimensional (Kasares, 2017). En esta misma línea, la socialización puede ser entendida en términos de participación, en lugar de meramente "transmisión", lo que posibilita correr la mirada desde la interiorización de niños bilingües de un conjunto de reglas gramaticales abstractas y normas sociolingüísticas, a centrarnos en cómo utilizan sus lenguas en una diversidad de interacciones y negociaciones con interlocutores cuya socialización en la propia lengua también es en marcha.

Para algunas autoras las investigaciones en el campo de la socialización del lenguaje han considerado tradicionalmente a los niños como objetos receptores de la socialización, y "tabula rasa" (Luykx, 2014) más que como agentes activos que construyen, interpretan y transforman activamente la realidad social. La agencia infantil se manifiesta en el hecho de que los niños son unos extraordinarios socializadores lingüísticos para otros niños (Kasares, 2017), así como agentes potenciales para socializar a los miembros adultos de las familias (Luykx, 2014). En este sentido, el trabajo también dialoga con las perspectivas que destacan este papel activo de los niños en la transformación de los sentidos y prácticas lingüísticas en sus comunidades y que los consideran agentes de políticas lingüísticas "desde abajo" (Zavala et al., 2014). Específicamente en la Provincia de Corrientes, se demostró cómo los niños se convirtieron en productores de política lingüística en su escuela y en su paraje al ocupar una posición de interpelación a los adultos sobre los usos del guaraní en esa comunidad (Gandulfo, 2016).

El segundo propósito de este artículo es aportar unas primeras reflexiones sobre la potencia de la investigación en colaboración o co-labor (Gandulfo & Unamuno, 2020) como herramienta de intervención sociolingüística. Esto supone, por un lado, que producimos en interacción aquello que investigamos, que intervenimos con nuestra presencia, nuestros interrogantes e intereses en los lugares en los que trabajamos y que junto a los actores estamos constantemente creando situaciones que, en su devenir, se van convirtiendo en nuevos objetos de reflexión. Por ello, la metodología no es a priori sino resultado de procesos colaborativos de trabajo y parte fundamental del conocimiento colectivo que nos interesa producir (p.35).

El artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, presento una breve caracterización sociolingüística de la provincia de Corrientes. En segundo lugar, describo el espacio “el mástil”, los participantes, las dinámicas y los usos y reflexiones en torno al guaraní. Luego, profundizo algunas cuestiones planteadas aquí y sostengo que este “rincón escolar” pone en evidencia no solo la vitalidad del guaraní en la escuela y en el paraje, sino también la posición de los niños como agentes activos en procesos de revitalización lingüística.

## CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

En la provincia de Corrientes se habla una variedad del guaraní, comúnmente denominada “guaraní correntino”, una de las seis variedades habladas en Argentina (Censabella, 1999). No existen datos fiables sobre la cantidad de hablantes de guaraní en la provincia y esto, en parte, se debe a que la mayoría de sus usuarios no se identifican como indígenas, y en algunos casos tampoco como hablantes, quiénes, por lo general, expresan que “entienden pero no hablan” (Gandulfo, 2007).

A partir de una investigación etnográfica iniciada en el año 2002 se ha caracterizado el “discurso de la prohibición del guaraní” como una ideología lingüística que organiza los usos y sentidos del guaraní y del castellano en Corrientes (Gandulfo, 2007). La autora describe algunos modos en los que opera dicho discurso: hablar guaraní sólo en contextos autorizados, situaciones o ámbitos adecuados; hablar guaraní entre adultos; no dirigirse a otras personas en guaraní, en la mayor parte de los intercambios, aun sabiendo que son hablantes de guaraní; el recuerdo en pasado de la situación de prohibición de hablar guaraní; la prohibición directa y explícita de no hablar guaraní cuando alguien –especialmente algún niño– lo está haciendo; considerar que los niños correntinos no hablan “más” guaraní o que, en todo caso, lo que hablan es una mezcla de guaraní y castellano, aludiendo así a que el guaraní solo lo hablarían algunas personas ancianas; pretender enseñar, indicar, corregir, señalar, que es necesario hablar “bien” castellano, intentando erradicar marcas del guaraní en el uso del castellano correntino; haber perdido memoria respecto de la socialización lingüística donde el guaraní tuvo lugar (Gandulfo, 2010).

En este marco, la escuela ha sido uno de los ámbitos donde esta ideología opera, teniendo como característica dominante el silenciamiento e invisibilización de niños y maestros bilingües. Sin embargo, estudios más recientes han ido mostrando ciertas tensiones en este “discurso de la prohibición”. Si bien actualmente existen prácticas que muestran su vigencia, a su vez se evidencia la vitalidad de la

lengua en diferentes ámbitos sociales, así como la emergencia de nuevos usos (Conde & Gandulfo, 2018). “A pesar de las prohibiciones, fracasos y sufrimientos, los hablantes de guaraní han creado y producido diversas maneras de transmitir la lengua nativa hasta nuestros días” (Unamuno et al., 2020, p. 24).

En el año 2004, se sancionó la Ley Provincial N° 5598, que establece “el Guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes” y la “incorporación en todos los niveles del sistema educativo provincial la enseñanza del idioma guaraní”. Dicha ley no se ha reglamentado aún y, si bien para algunos actores significó una legitimación de sus prácticas lingüísticas, lo cierto es que no se desarrollaron políticas estructurales que acompañen su implementación. Particularmente en el sistema educativo, los escasos cargos/horas/espacios creados para maestros de guaraní surgieron de iniciativas individuales y auto gestionadas por docentes, directores o supervisores de las escuelas (Palmieri, 2020).

Actualmente los estudios sobre el bilingüismo en la provincia se encuentran describiendo las emergencias de nuevos usos, nuevos espacios y sentidos de los usos lingüísticos, así como nuevas identificaciones lingüísticas en relación con dichas prácticas. Estas cuestiones se consideran “nuevas” al recortarse del telón de fondo que ponía “la prohibición” como la práctica paradigmática que organiza la tensión/ (in) visibilización de los usos del guaraní en la provincia” (Unamuno et al., 2020, p. 26).

## LA CREACIÓN DEL ESPACIO “EL MÁSTIL”<sup>2</sup>

Durante los años de trabajo de campo mi lugar preferido para “tomarme un recreo” en la escuela era el sector de “el mástil”. De esta manera se nombraba no solo al poste donde se iza la bandera nacional, sino también a la base de cemento sobre la que se ubica. Este sector se sitúa frente a la entrada principal del edificio escolar.

Aunque inicialmente estaba sola, poco a poco comencé a recibir visitas. Una de las primeras fue la de Jazmín y Ezequiel (7 y 9 años), ambos habían llegado recientemente al paraje desde la Provincia de Buenos Aires. Jazmín se sentó a mi lado y me contó que hablaba chino. La felicité con una expresión de sorpresa y le pregunté si ya había aprendido guaraní, a lo que ella me respondió “todavía no”. En ese momento irrumpieron en la conversación los “yo sí” de Karina (8 años) y

---

<sup>2</sup> La descripción que se presenta aquí fue elaborada a partir recortes de los registros de campo escritos entre el año 2017 y 2019.

Yoni (8 años), quienes se habían acercado tímidamente unos minutos antes. Con esa expresión se referían a que ellas sí sabían hablar guaraní. Aproveché esas afirmaciones tan fuertes para continuar con el tema de conversación:

Florencia: Ah, o sea que acá hablamos muchas lenguas. Ella habla chino, yo castellano y guaraní, ¿vos?

Karina: Guaraní y castellano

Florencia: ¿Vos?

Yoni: Castellano y guaraní

Florencia: ¿Y vos?

Ezequiel: Castellano

Karina: Y cómo es que se dice... porteño también habla

Ezequiel: Sí, ese también.

(Registro de diario de campo, septiembre de 2017)

Luego hice la pregunta de quién les enseñó a hablar esas lenguas. En el caso de Jazmín, intentó explicarme que la aprendió con una amiga china que tenía en Buenos Aires. Luego, me dirigí a Karina, sin especificar a qué lengua me refería le hice la misma pregunta “¿y a vos quién te enseñó Kari?”, a lo que me respondió “nadie, escuché por ahí y después aprendí”. En el caso de Yoni no hizo falta hacer la pregunta, ella comenzó a contar que en su caso le enseñaba su abuela cuando lavaba las ropas. Después de escuchar la respuesta de Yoni, Karina agregó “cuando hablan mi papá y mi mamá guaraní ahí yo escucho y ahí digo nomás”. Seguidamente me miró y me dijo “¿y a vos?”, yo respondí que mi abuela me enseñaba cuando era pequeña.

Esta charla inicial instaló uno de los temas centrales sobre el que hablaríamos durante los próximos encuentros en ese lugar.

\* \* \*

Cuando tocaba la campana que indicaba el inicio del recreo, los chicos salían corriendo al patio a jugar. Yo me dirigía al mástil pero ya con la expectativa de que las nenas más pequeñas se acerquen, dado que en el inicio de la jornada escolar me anticipaban la visita con algunos comentarios, “mi abuela me está enseñando guaraní”, “tengo una palabra a ver si sabés”.

En una oportunidad las vi venir a Yoni y Luján (5 años), sin embargo, no se dirigían hacia donde estaba yo, caminaron hacia el sector donde jugaban los demás niños. Unos segundos después escuché que Yoni dijo “vamos con Flor *anga* [pobre], que está solita ahí”. Yo sonreí por el comentario que expresaba cierta lástima hacia mí, levanté la vista y les pregunté qué hacían, “nada” me respondió Yoni. Se sentaron a mi lado y miramos juntas cómo jugaban los demás nenes. Después de unos minutos de conversar sobre el parentesco entre ellas, Yoni me miró y expresó con una sonrisa: “Flor, yo ya sé hablar guaraní”. “¿Sí? ¿Andás practicando?”, pregunté. Yoni respondió que sí, “mi mamá me enseña. Por ejemplo *eguata* quiere decir caminar, *eguapy* sentate”. “Claro... *eguapy che memby* [sentate mi hija]”, respondí a su comentario. Yoni sonrió y expresó “así me dice ella”.

Luego de unos minutos Karina y Ariadna (6 años) se sumaron a la conversación. Luján y Yoni se levantaron y se dirigieron a jugar a unos metros del mástil. Karina, al escuchar el tema del cual estábamos conversando, me propuso: “preguntame palabras en guaraní y yo te pregunto a vos”. Acepté el desafío, comenzó preguntando, alternando palabras en guaraní y otras en castellano. Luego de nombrarme animales, consultó si podía decir “otras cosas”, yo no sabía a qué se refería pero le respondí que sí. Entonces me preguntó por el significado de *che rupa*. Yo dudé varios segundos, me resultaba familiar pero me equivocaba al intentar fraccionar la palabra, cuando comencé a hacerlo ella se dio cuenta que no iba a lograrlo de ese modo, por lo que me dijo “no, no es ru-pa separado, es rupa y quiere decir mi cama”.

En un momento dejó de nombrarme palabras y se dirigió a Ariadna en guaraní *nde mba'épa japo oína upepe*. Ariadna la miró sonriente y le respondió “helado” señalando el helado que estaba tomando. Karina no se quedó conforme con la respuesta, entonces preguntó en castellano ¿qué estás haciendo vos ahí?, yo dije “tomando helado” pero Karina me reprochó “ah... pero ella me tiene que responder pue”. Volvió a insistir pero Ariadna solo la miraba sonriente, nuevamente decidí responder yo “estoy comiendo helado decile, *akaru aína...*”. Karina aprovechó esa frase para preguntarme por el significado de *che akaru*, yo respondí con dudas “yo como, estoy comiendo, como...”, me asintió con la cabeza y una sonrisa. Entonces decidí decir una frase más larga *akaru chipa haku aína* ella respondió “yo como torta caliente... ahora”. Ambas nos reímos y yo expresé “ay... muy bien”.

Luego la llamó a Yoni que se había alejado unos metros a jugar. Ella se acercó y Karina le preguntó *ohómapa* [¿ya se fueron?], Yoni respondió “no” y ambas se rieron. Insistió con otra pregunta, *ha nde sy* [¿y tu mamá?], como no

obtuvo respuestas volvió a intentar con una orden, “habla guaraní ya”. Yoni la miró confundida y le volvió a preguntar “¿qué?”. Karina insistió: *nde sy mamó... mba'épa japo oina* [tu mamá donde... ¿qué está haciendo?]. Yoni resignada respondió “no sé boluda”. Ante este comentario no pude contener mi risa.

Seguidamente se acercaron Giordana (9 años) y Belén (9 años) con la intención de hacerme una entrevista “como investigadoras”. Trajeron un cuaderno, una birome y comenzaron con las preguntas. Belén era la encargada de hacérmelas, las mismas tenían que ver con mi edad, la música que escuchaba, mi comida preferida, etc. En un momento, y como pareció que se había quedado sin preguntas, yo la miré y le pregunté *ndepa ñe'e guaraní* [¿vos hablas guaraní?], Belén afirmó con la cabeza. A los segundos ella volvió a hacer una pregunta, “¿cómo es tu nombre?”. Y yo lo volví a hacer en guaraní *mba'éichapa nde rera* [¿cómo te llamas?]. Belén me respondió entre risas “ay pará que no me salen algunas palabras, o sea... yo entiendo pero no sé hablar. En mi cabeza sé pero es como que no me salen”.

Como las entrevistadoras no encontraron más preguntas para hacerme decidieron sentarse con nosotras. Cuando Ariadna terminó de tomar su helado, de manera repentina se dirigió a todas diciendo: “yo conozco a alguien que sabe *che porã*” [soy lindo]. “¿Vos conoces a alguien que qué?” pregunté yo sin entender bien lo que quiso decir, sin embargo, ella volvió a repetir la misma frase, agregando que es su abuelo quien habla “*che porã*”, yo insistí confundida “¿y eso qué sería?”. Si bien entendía la traducción, no lograba comprender por qué lo usaba de esa manera, como una variedad, o una lengua. Ante mi última pregunta todas me respondieron con un tono de obviedad que significaba “soy lindo”, aunque yo seguía sin entender por qué se refería de esa forma a lo que hablaba su abuelo.

\* \* \*

Durante ese mismo año empecé a estudiar un curso de guaraní de tres años en la ciudad capital de la provincia. Ese curso significó un reencuentro con esta lengua. Volver a escucharla, animarme a decir palabras que las había aprendido en la niñez con mi abuela materna, acercarme a las prácticas de escritura y lectura. Mi profesor siempre resaltaba la importancia de conocer las diferentes variedades dialectales, aclarándonos aquellos modos de decir más habituales en Corrientes y otros más comunes en la variedad hablada en Paraguay. En varias oportunidades me dirigí a las niñas que se acercaban al mástil diciendo alguna frase que había aprendido recientemente, tardábamos unos minutos en entendernos, las niñas intentaban descifrar lo que les decía a pesar de mi pronunciación dudosa y de los modos diferentes de decir algunas palabras.

En general siempre lograban entenderme, no sin antes corregirme las palabras, pronunciación, etc. “Te entendí Flor pero decís mal, no es *ejú ko'ape*, es *ejo ko'ape* [vení aquí/acá]”. Sin embargo, en algunas ocasiones sus expresiones de total desconocimiento me hacían advertir que no eran palabras muy usadas en las familias de las niñas, o que algunas de ellas en general se expresaban en castellano, por ejemplo, lo que ocurría con la palabra iglesia. En una de las charlas le pregunté a Karina si sabía cómo se decía iglesia en guaraní, al ser una palabra muy usada en el paraje, me resultaba lógico que la digan en ambas lenguas. Karina me miró con un gesto que parecía indicar que lo que yo estaba preguntando no tenía sentido, “iglesia pue” me respondió. Volví a preguntar diciendo la palabra que yo había aprendido hacía unos días: “¿no le dicen *tupão*?”. Ella volvió a expresar desconcierto levantando una ceja, “no Flor”, confirmó.

En varias oportunidades llevé el cuaderno de mis clases. En uno de esos encuentros y como estaba próximo uno de los exámenes le propuse a Karina repasar con ella unas lecturas en guaraní. Como se trataban de leyendas conocidas en la provincia, creí que le podría entusiasmar. Aceptó mi invitación y nos sentamos en el “mástil”.

Comencé a leer, con la intención de terminar el texto completo y luego intercambiar sobre lo que había entendido. Sin embargo, antes de que finalice la primera oración me pidió que vaya más despacio porque era muy largo. Entonces fui leyendo por oración mientras ella iba diciendo en voz alta lo que entendía, señalando las palabras que no conocía o corrigiéndome la pronunciación. En general comprendía el sentido de las oraciones, incluso de algunas que a mí me resultaba difícil pronunciar.

Continué leyendo pero ella hizo una pausa y llamó a Ariadna, que jugaba a unos metros, invitándola a que se siente con nosotras, “vení, Ariadna, querés leer guaraní, vení vamos a leer guaraní”. “Yo no sé leer guaraní” dijo Ariadna, pero igual se acercó. “No importa si no sabés leer... escuchá por lo menos” respondió Karina.

Ariadna expresó sorpresa al ver mi cuaderno: “Flor vos escribís mucho en guaraní”, le comenté que lo hacía porque estaba estudiando. “Mi abuelo habla pero no escribe, o a veces escribe o... no sé” comentó en voz alta, no muy segura de si finalmente su abuelo escribía o no.

Continué con la lectura, pero Ariadna parecía no escucharme, seguía concentrada en mi cuaderno, leyó deletreando en voz alta una palabra: “*sai... ju*”.

Como Karina conocía esa palabra y yo la había leído unos segundos antes decidí corregirle “*saiyu ko* es”. Les dije que la *j* en guaraní tiene el mismo sonido que la *y* en castellano. Si bien no quedaron completamente conformes con la explicación, me respondieron al unísono “ah...”. Luego, intenté explicar cómo sonaba la *y*, “por ejemplo, acá dice *che sy hasymi*”. Karina se adelantó y tradujo la frase “Mi mamá está enferma”. “Exacto” respondí, “pero fíjense que *sy* se escribe con *y* pero si leemos en castellano suena como *si*”. Practicamos el sonido gutural de la letra “*y*”, ellas rápidamente lo asociaron con la palabra agua que en guaraní se dice “*y*”, usando una sola letra.

Ariadna me pidió que le lea otra frase que estaba escrita en mi cuaderno, yo lo hice: “*che aiko Taragüipe*” [yo vivo/ando en Corrientes]. Karina respondió “yo ando por ahí”. Le contesté que sí, pero que *Taragüi* era la forma que se usaba para nombrar en guaraní a la provincia de Corrientes. También mostraron desconocimiento de esa palabra. Decidí pensar otro ejemplo: “otra forma puede ser.... *che aiko...*”. Mientras intentaba buscar otro lugar para mencionar, ya que no conocían *Taragüi*, Ariadna se adelantó: “*che aiko kau*”. En ese momento todas nos reímos de la frase, la cual podría ser entendida como “yo ando ebria”. En ese caso Ariadna estaba mostrando otra forma de usar el “*che aiko*”, no solo para indicar que uno anda o vive por ciertos lugares, sino también para describir los estados en los que uno puede encontrarse, en este caso usando un ejemplo que también buscaba causar gracia.

Ese día fue la primera vez que en el mástil leíamos en guaraní y conversamos en torno a las normas de escritura.

\* \* \*

Durante los años que siguieron “el mástil” se consolidó como un espacio de encuentro entre quienes teníamos ganas de estar allí. Por lo general las que concurríamos éramos mujeres. Los varones preferían ser espectadores, aunque de alguna manera también partícipes, ya que al tener conocimiento de los temas sobre los que se hablaba allí, constantemente hacían chistes en guaraní que yo no lograba escuchar y, en algunos casos, entender. En general, ellos nunca me hablaban de frente, preferían hacerlo “casi susurrando” en los momentos en los que se encontraban a unos metros de distancia, como en este caso. Lo que sí comenzaban a hacer con frecuencia era interpelar a la directora y a las demás maestras para que hablen en guaraní en las aulas o en las actividades escolares.

Con el tiempo el mástil también se convirtió en el espacio para discutir sobre los escritos que yo iba realizando para las presentaciones en congresos. En una oportunidad invité a Belén, ya que había escrito sobre algunos intercambios con ella. Sin embargo, ese día fueron varios los niños que se acercaron curiosos a averiguar de qué se trataba la lectura.

Me senté junto a Belén y abrí el documento de Word, le expliqué que escribí sobre los conocimientos que teníamos todos en la escuela sobre el guaraní. Le dije que después –si quería– le podía leer todo, pero que en ese momento le iba a mostrar los apartados en los que la nombraba. Los varones grandes miraban desde lejos y uno de ellos decía que eran todos unos “chismosos”, aunque también parecían interesados en saber de qué se trataba.

Le comenté a Belén que en uno de los apartados donde la nombraba me refería a una actividad que habíamos realizado juntas hacía un tiempo, procedí a leer específicamente los párrafos en los que mencionaba las conversaciones con ella. Tuve que hacer un corte en la lectura porque los niños más pequeños se aproximaron tanto a mí que no me dejaban mover el cursor de la computadora. Los oyentes escuchaban atentos lo que leía mientras Belén expresaba su malestar porque todos estaban muy próximos a nosotras y ella quería estar sola conmigo.

Continué la lectura, a medida que lo hacía recordé que más adelante describía una situación del año anterior en la que ella comentaba historias de su abuela y el guaraní. Su abuela había fallecido a inicios de ese mismo año y eso la había afectado mucho, siempre me hablaba de ella, por lo que imaginé que ese párrafo sería especial. Cuando llegó ese momento hice una pausa, después de un suspiro profundo, tomé coraje y leí: “Me contó que a veces para practicar le dice a su abuela “abuelita decime algo en guaraní para ver si está bien o está mal”. Levanté la vista, la miré y le pregunté si se refería a su abuela paterna o materna. Con lágrimas en los ojos me respondió “materna”. En realidad yo sabía que era su abuela materna, pero en ese momento no supe qué decir y solo me salió esa pregunta.

Seguí leyendo: “y que ella se da cuenta de que algunas palabras ya no se encuentran más en guaraní, como tomate por ejemplo. ‘Ya no es más guaraní, se inventan nomás, no es como mba’e, ese ya es verdadero’”. Belén me cortó la lectura diciendo “a la noche me enseñaba, antes de dormir”. Yo, con mucha emoción, le respondí “mi abuela también”, ella me sonrió. Luego, Belén me preguntó “¿te acordás de esa vez que no le entendiste nada a mi abuelo porque hablaba todo en guaraní?”. Le dije que sí, y le consulté si así era todo el día, ella respondió “casi todo

es en guaraní porque algunas palabras no hay, viste... como que algunas son verdaderas, como te dije esa vez, mba'e por ejemplo, que todos decimos".

Le pregunté si le gustaba que escribiera sobre ella y su abuela, aclarándole que eso sería público, "si, está bueno, me gusta cómo queda". Continuó recordándola:

Belén: Yo dormía con mi abuela

Florencia: Ay, yo también. También falleció, pero hace más años

Belén: Pero desde los 10 años

Florencia: Yo desde más chiquita porque mi abuela estaba enferma

Belén: Yo cuando se enfermó no podía dormir más con ella. Yo era muy pegada, le decía mami, no es que le dicen todos, yo nomás le decía así

Florencia: Mi abuela me enseñaba malas palabras en guaraní

Belén: (risas) Ay sí, igual, igual, todo igual...

(Registro de diario de campo, mayo de 2019)

Le comenté además que mi abuela siempre me contaba anécdotas en guaraní, ella volvió a decirme –con los ojos un poco más brillosos– que su abuela también le contaba anécdotas y que siempre le decía antes de dormir *takoene sano* que significaba "que duermas bien".

Ese encuentro fue muy especial, todos los presentes estaban interesados en escuchar lo que yo leía. Belén y yo estábamos muy emocionadas, y ella se mostró sorprendida al escuchar que la relación con nuestras abuelas era muy parecida y que las primeras palabras en guaraní las habíamos aprendido con ellas.

\* \* \*

En el año 2019 varios sectores de la escuela fueron remodelados porque durante ese año se realizaría un importante acto en el establecimiento escolar. Uno de los sectores remodelados fue "el mástil", la base de cemento fue pintada, se plantaron diferentes flores y se colocó una placa. Por esos cambios ese lugar empezó a ser muy cuidado por los adultos. "Nos sacaron nuestro lugar" expresó enojada Giordana. "Si, no sé dónde vamos a conversar" agregó con tono de tristeza Belén, mientras que Karina se mostró preocupada por encontrar un lugar para "leer en guaraní". Les dije que ya íbamos a encontrar un lugar, que podíamos sacar sillas en el patio. "Ya no va a ser lo mismo" me respondió decepcionada Belén. Mabel,

la directora de la escuela, sabía de la importancia de ese lugar físico para las que acudíamos a él, por lo que prometió disponer de un nuevo sector para nuestras charlas.

## REFLEXIONES FINALES

En este artículo reconstruí cómo se creó un espacio en el cual niños e investigadora intercambiamos y reflexionamos sobre identificaciones lingüísticas, usos cotidianos y normas de escritura de la lengua nativa, logrando con el transcurso de los años una comprensión compartida sobre lo que se decía y hacía allí.

Decir que el espacio se “crea” supone entender a éste como un “lugar practicado”, hecho a partir del tránsito y acciones de sujetos (De Certeau, 1996, Vol. 1, pp. 127-142). El artículo intenta dar cuenta de los encuentros que fundan y sostienen “el mástil”, demostrando que son justamente los andares los que “hacen” los espacios, los llenan de sentido y abren un teatro de legitimidad para acciones efectivas (De Certeau, 1996, Vol. 1, pp. 127-142). En este caso son las relaciones intersubjetivas las que permiten que este espacio sea “habitado”. Como vimos, en el año 2019 el lugar físico sufrió modificaciones, y si bien generó tristeza en todas las participantes, puso en evidencia que fueron las relaciones las que construyeron ese espacio como tal y las que seguirán produciéndolo en otros lugares físicos.

Este artículo pretendió mostrar fundamentalmente dos cuestiones. En primer lugar, poner en evidencia cómo “el mástil” se convirtió en un espacio de socialización de niños e investigadora como hablantes de guaraní, en el que participamos de usos sociales de las lenguas e instalamos un modo específico de enseñar, aprender, y compartir. Para los niños, ir “al mástil” a conversar tenía una variedad de motivaciones e intereses: conversar sobre y en guaraní, leer, estar juntos, jugar a adivinar palabras. Yoni, por ejemplo, en ocasiones se acercaba para que yo “anga, no esté solita”. Con el tiempo hablar guaraní o tener algo que contar respecto a ese tema se fue convirtiendo en una especie de “requisito” para participar de los intercambios.

A pesar de que muchas veces necesitábamos construir intimidad para contar historias personales, “el mástil” no puede pensarse como hermético. Lo que allí ocurría tenía repercusiones en la escuela, los varones participaban del mismo desde otras modalidades, las maestras expresaban que sus alumnos comenzaban a demandarles e interpelarlas para que hablen guaraní en las aulas, mientras la directora promovía que ese espacio se sostenga. Por su parte, las familias también sabían

de qué se conversaba allí ya que las niñas volvían a sus casas con interrogantes o en busca de nuevas palabras, frases o cuentos para compartirlas durante los recreos.

Los que transitamos este espacio mencionamos las lenguas que hablamos, las usamos y comentamos brevemente cómo las aprendimos, con quiénes y en qué situaciones. Más adelante los usos orales empiezan a tener más protagonismo, comparten conmigo expresiones que usan cotidianamente pero también intercambian entre ellas; se hacen preguntas, me las hacen a mí y las hago yo; recuperan situaciones de aprendizaje, practican, dudan, expresan lo que no saben. Realizan evaluaciones de sus competencias comunicativas, como por ejemplo Belén que intenta explicar cómo ella puede entender pero no lograr que le “salgan” las palabras. Me muestran que existen palabras en guaraní que no son usadas habitualmente el paraje, y también comparten reflexiones de aquellas que consideran “verdaderas” y de otras que requieren ser “inventadas”. Rememoran expresiones que sus abuelas, sus mamás les dicen/enseñan, comentan otros modos de nombrar al guaraní, como Ariadna cuando expresa que su abuelo habla “*che porã*”.

Me enseñan, me corrigen, me muestran otras formas creativas de desplegar sus recursos lingüísticos. Se sorprenden de lo mucho que escribo y les entusiasma escuchar lecturas en guaraní. Ponen atención a mis explicaciones gramaticales pero no muestran demasiado interés en usarlas. Hacemos bromas y también conversamos de temas profundos vinculados a nuestras historias con el guaraní; recordamos a quienes nos enseñaron aunque nos genere tristeza saber que ya no están.

En este espacio de socialización no siempre fue posible establecer quién enseña a quién o en qué direcciones, más bien podemos ver cómo se dan procesos simultáneos, cómo las dinámicas de interacción se van construyendo y negociando en los encuentros. Que yo sea la única adulta presente podría suponer que disponía de un repertorio de recursos lingüístico más amplio que el de los niños. Sin embargo, mi proceso de socialización como hablante también estaba en marcha, había iniciado una incipiente alfabetización en guaraní, lo que no implicaba que podía ser competente comunicativamente en los intercambios que se producían en el paraje. Sumado a esto, muchas de las niñas asumían y expresaban con convencimiento que ese espacio era para enseñar guaraní, tanto al grupo de pares como a mí, posicionándose como las más competentes para hacerlo.

A pesar de que algunas niñas asumían ese rol con más seguridad, en “el mástil” las interacciones no eran lineales y todas las participantes podíamos explicitar, reflexionar, ejemplificar, preguntar sobre estos temas. En este espacio, tanto para ellas como para mí, el guaraní se convirtió en un recurso válido para

relacionarnos, para encontrar un lugar en un grupo, para divertirnos, para ser quienes queríamos ser (Kasares, 2017).

También se podría considerar que desde y en “el mástil” los niños desarrollaron acciones de políticas lingüísticas (Zavala et al., 2014; Gandulfo, 2016), ocupando posiciones activas en los procesos de socialización que allí se producen, interpelando a los adultos, participando activamente de las reflexiones sobre usos orales y escritos, instalando prácticas lingüísticas novedosas en la escuela, apropiándose y defendiendo el espacio y realizando deliberaciones conscientes y performativa con relación a la lengua.

Durante los años de trabajo de campo y en el marco del proyecto de producción de materiales didácticos bilingües que se realizó en la escuela, observé nuevos usos orales y escritos del guaraní en las aulas. Dichos usos se presentaban como “nuevos” por producirse en situaciones escolares en las cuales no se observaban previamente (Conde & Gandulfo, 2018). Es importante unir ese proceso más amplio de movimientos en la escuela con lo que ocurría en “el mástil”. Tanto las identificaciones que las niñas hacen de sí mismas como hablantes de “guaraní y castellano” como los usos y reflexiones que van construyendo, tensionan los discursos con los que nos encontramos al llegar, aquellos que sostenían que “ya no se hablaba tanto guaraní” y que invisibilizaban las competencias lingüísticas de las familias y de los niños del paraje. Aquí en cambio podemos ver cómo las acciones de estos niños estaban contribuyendo desde un “rincón escolar” a procesos de revitalización lingüística.

Otra de las cuestiones que puso en evidencia la creación de este espacio fue la potencia de la investigación en colaboración como herramienta de intervención sociolingüística. Una de las características de este modo de producir conocimiento es la dimensión del tiempo; en este caso sostener procesos suficientemente prolongados (Gandulfo & Unamuno, 2020) nos permitió acompañar los “movimientos” que se iban produciendo en la escuela en torno a las prácticas lingüísticas que comenzaban a visibilizarse, crearse y legitimarse. También posibilitó espacios y tiempos compartidos para reflexionar sobre estos procesos con quienes los compartimos. Desde la primera charla que inauguró “el mástil” hasta el intercambio sobre mis escritos transcurrieron muchos encuentros en los que fuimos construyendo un “modo” de estar allí. La descripción de este “modo” permite visibilizar algunas características que podrían tener futuros dispositivos de socialización lingüística en la escuela.

A su vez, este enfoque metodológico no solo nos permite acompañar procesos en el tiempo, sino también producir en interacción las situaciones que investigamos. Estas situaciones generan movimientos en los lugares en los que trabajamos, en las personas con las que nos encontramos y en las propias investigadoras. En este sentido, coincido con los autores que proponen que considerar las posiciones de las investigadoras en estos procesos contribuye a “difuminar, en la acción investigadora cotidiana, la distancia entre el investigar y el intervenir, entre el observar y producir lo observable, entre ser investigador y ser hablante de las lenguas que se estudian” (Unamuno et al., 2020, p.12).

La creación de este espacio se convirtió para mí en un dispositivo metodológico, un laboratorio de observación y participación de/en prácticas comunicativas bilingües, siendo constantemente interpelada a participar de las conversaciones y no solo haciendo preguntas. También significó un momento para aprender y practicar guaraní, para intercambiar sobre mis escritos y sobre todo seguir acercándome a la comprensión de los sentidos que los niños construyen en sus vidas cotidianas en torno a las lenguas.

## REFERENCIAS

- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la argentina. Una mirada actual*. EUDEBA.
- Conde, M. F. & Gandulfo, C. (2018). Nuevos usos y significaciones del guaraní en un proyecto de elaboración de materiales didácticos en Corrientes. *Revista La Rivada*, 6(10), 15-31.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: el oficio de la historia*. Editorial Iberoamericana.
- Gandulfo, C. (2007). “Entiendo pero no hablo”. *El guaraní “acorrentinado” en la escuela rural: usos y significaciones*. Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2010). ¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos. En A. Serrudo & S. Hirsch (Comp.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas* (pp. 297-320). Novedades Educativas.
- 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 Señal*, 29, 79-102. <https://doi.org/10.34096/sys.n29.2807>
- Gandulfo, C. & Alegre, T. (2019). La transmisión intergeneracional del guaraní en una familia correntina de cuatro generaciones: aportes metodológicos y primeros análisis. *Prácticas de Oficio. Investigación y Reflexión en Ciencias Sociales*, 1(23), 25-40.
- Gandulfo, C. & Unamuno V. (2020). Nota metodológica: ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? En V. Unamuno, C. Gandulfo & H. Andreani (Ed.), *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 35-48). Biblos.
- Kasares, P. (2017). La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 133-147.

- Luykx, A. (2014). Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico (Traducción de Héctor Andreani y Mariana García Palacios), *Runa*, 35(2), 105-115.
- Milstein, D., Clemente, A., & Guerrero, A. L. (2019). Collaboration in Educational Ethnography in Latin America. En D. Milstein, A. Clemente, & A. L. Guerrero (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.565>
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1992). Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. En R. A. Shweder & R. A. LeVine (Ed). *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. 276-320). Cambridge University Press. (1.<sup>a</sup> ed., 1984).
- Palmieri, D. (2020). Un maestro de guaraní en Corrientes. Trayectoria profesional y usos lingüísticos en el aula. En V. Unamuno, C. Gandulfo & H. Andreani (Ed.), *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 271-233). Biblos.
- Unamuno, V., Gandulfo, C. & Andreani, H. (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Biblos.
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. & Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.



## MARÍA FLORENCIA CONDE

Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), con asiento en el Instituto de Investigaciones en Educación (UNNE). Profesora en Ciencias de la Educación y doctoranda en el Programa de Posgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones.

[condeflorencia17@hotmail.com](mailto:condeflorencia17@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-8861-4714>



Conde, M. F. (2022). La creación de un espacio de socialización lingüística junto con niños de Corrientes, Argentina. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(3), e915. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.915>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 11-07-2020

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 02-03-2022

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>