

Fronteras conceptuales y variedades del hablar. Escuela y comunidad ante el portugués en la frontera este de Misiones, Argentina

Conceptual frontiers and speech varieties. School and community in relation to Portuguese on the eastern border of Misiones, Argentine

Leonardo Cerno*

CONICET-Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Argentina

Resumen: En este trabajo presentamos un análisis del discurso de docentes vinculados a la educación pública en la localidad de San Antonio y alrededores, en Misiones (Argentina), desde la perspectiva de las representaciones sociales, a su vez contextualizado en el análisis etnográfico de la comunidad hablante de portugués que, en parte, asiste a las escuelas de la región. El área se ubica en una zona fronteriza entre Argentina y Brasil, con especial movilidad demográfica dada las condiciones del poblamiento de esta provincia argentina y su situación, en San Antonio, de “frontera seca” sin mayores impedimentos para el tránsito transnacional. En este marco se ponen en juego diferentes fenómenos, lingüísticos a la vez que sociales, vinculados al contacto de la lengua portuguesa y española, entre ellos el surgimiento y uso habitual de las variedades mixtas conocidas como “portuñol” y la presencia de las modalidades estándar o *padrão* de ambas lenguas nacionales, promovidas desde la escuela.

Palabras clave: Multilingüismo. Escuela. Portuñol. Representaciones sociales. Etnografía.

Abstract: In this paper we present an analysis of the discourse of teachers linked to public education in the town of San Antonio and its surroundings, in Misiones (Argentina), from the perspective of social representations, and contextualized in the ethnographic analysis of the Portuguese-speaking community that, in part, attends schools in the region. The area is located in a border region between Argentina and Brazil, with special demographic mobility given the population conditions of this Argentine province and its character, in San Antonio, of “dry border” without major impediments to transnational transit. Within this setting, different phenomena, both linguistic and social, linked to the contact between the Portuguese and Spanish languages come into play, among them the emergence and habitual use of the mixed varieties known as “portuñol” and the presence of the standard or *padrão* modalities of both national languages, promoted by the school.

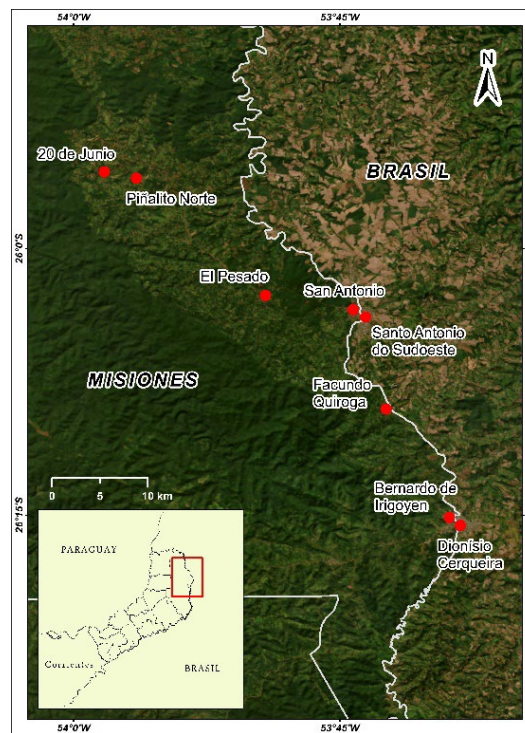
Keywords: Multilingualism. School. Portuñol. Social representations. Ethnography.

* Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas (IESyH), Universidad Nacional de Misiones; Posadas, Misiones, Argentina; leonardo_cerno@yahoo.com.ar

1 TEMA Y ANTECEDENTES

Las categorizaciones que los hablantes efectúan sobre las variedades de su lengua tienen una función delimitadora entre un nosotros y un “los otros” y esta operación involucra una indentificación con una comunidad percibida como propia, así como una separación con respecto a comunidades hablantes percibidas como ajenas, geográfica o socialmente, y a cuya habla se atribuyen ciertas características, no sólo lingüísticas (tal o cual rasgo) sino también sociales o evaluativas. Es cierto que estos límites son relativos y en parte existen como construcciones del discurso y de las operaciones de contextualización propias de la actuación verbal (Nicolai, 2019). Pero si los hablantes categorizan de manera espontánea las hablas más marcadas de su entorno, en el nivel de los grandes procesos de la historia moderna estas categorizaciones fueron promovidas por los Estados nacionales, que en su surgimiento han contribuido a extender una variedad como “lengua nacional” hacia espacios y contextos originalmente ajenos a ella (Hobsbawm, 1991). Diversos mecanismos de poder y control (escritores y modelos, maestros y gramáticos, desarrollo de la escritura, uso administrativo y oficial de tal variedad) acompañan junto a la variedad nacional la promoción de una serie de ideales de nación en tanto conjunto homogéneo de tradiciones y una identidad única frente a los vecinos. Las fronteras políticas entre soberanías de diferentes Estados naciones, en tanto espacios de contacto con territorios de lo “extranjero”, suelen ser ámbitos en los que se reflejan de manera saliente los diacríticos o símbolos de lo nacional, entre ellos la lengua. En esta presentación ofreceré un ejemplo de cómo operan las ideologías de lo nacional asociadas a la lengua en una comunidad fronteriza entre Argentina y Brasil, centrándome en particular en una comunidad de práctica concreta, la de los maestros, que como funcionarios del Estado y preparados para ejercer su rol después de años de formación institucional, constituyen un grupo particular en relación con la percepción idealizada y la difusión de ideologías en torno a la lengua. Esta comunidad de práctica será, además, contrastada con la descripción de sentidos y prácticas concretos en torno a la variedad vernácula de portugués por parte de la población externa a los círculos escolares. Nuestra hipótesis es que los docentes poseen, como consecuencia de su formación y actividad, una serie de representaciones sociolingüísticas relativamente estables y unificadas en sus contenidos, y que a través de ellas justifican su praxis y operan, en tanto la actividad docente ejerce una influencia en su medio, como agentes de difusión de tales representaciones. Éstas a su turno contrastan abiertamente con la percepción y significados que los propios nativos tienen de las variedades lingüísticas, con lo que se producen instancias diversas de negociación en torno a la legitimidad del uso de las variedades.

La comunidad a la que me refiero en este trabajo se ubica en San Antonio y sus alrededores, en el departamento General Belgrano, nordeste de Misiones, a su turno la provincia más nordestina de la república Argentina, y limita con el territorio del estado de Paraná, en Brasil.



Fuente: Google Earth Engine.

Mapa 1 - Lugar de la investigación.

Con aproximadamente 30 mil habitantes, San Antonio forma con Santo Antônio do Sudoeste una pareja de “ciudades gemelas” entre las que se cuentan varios casos en la frontera brasileño-argentina, por ejemplo San Javier y Santo Xavier, Bernardo de Irigoyen y Dionisio Cerqueira, en Misiones, entre otras. La particularidad de San Antonio y de la región del departamento de General Belgrano es que su poblamiento efectivo, con programas oficiales de colonización, comenzó recién a mediados de los años 70 (Schiavoni, 1998, 1999; Gallero; Kraustofl, 2009), habiendo estado el territorio sólo ocupado por indígenas y, de manera inestable, por trabajadores de emprendimientos forestales u otras formas de explotación no controlada. La recepción de campesinos brasileños y alemanes-brasileños desde el este fue permanente al sur de Misiones desde finales del siglo XIX, no obstante su llegada hacia el centro y centro norte de la provincia fue posterior. Se trata de movimientos migratorios no controlados, motivados por la ocupación de tierras fiscales en el territorio argentino a partir de demanda de crecimiento poblacional, movimiento sólo posteriormente organizado por el Estado. La migración de estos contingentes luso y germanoparlantes tuvo como contrapunto movimientos humanos desde el oeste, desde la región costera argentina y paraguaya con el río Paraná, con lo que se ha sumado, a la demanda de tierras y al trabajo productivo de los lusoparlantes, el campesinado hispano y guaraní parlante, coordinándose con aquellos en las tareas de la producción forestal y agricultura familiar en el marco de la unidad productiva de la “chacra”, junto con experiencias de producción mayor de tabaco y yerba mate. En una escala temporal más amplia, estos movimientos se ubican no sólo en las áreas más tardíamente colonizadas del continente sudamericano, sino en territorios que entraron en la historia moderna especialmente a partir de conflictos de límites ocurridos entre Brasil y Argentina en diferentes instancias que se remontan a tiempos coloniales y que

FLP 25(2)

sólo se resuelven, si bien provisoriamente, en 1895 con un fallo internacional. El poblamiento del departamento General Belgrano constituyó uno de los intentos del gobierno de facto argentino de los años '70 de "defender la soberanía" ante la posible "invasión" cultural brasileña percibida a partir de la población lusoparlante mayoritaria y que, a la vista de los gobiernos militares y de otras administraciones nacionalistas anteriores, constituía el primer paso a reclamos territoriales y conflictos de límites (Abínzano, 2014, p. 166; Schiavoni, 1998, 1999, p. 134). El despliegue de los representantes del Estado argentino, primero gendarmes, después burócratas, escuelas y maestros, consecuentemente se asentó en áreas ya pobladas por campesinos, indígenas y agentes del comercio y/o contrabando que, como constan registros, ya hablaban un portugués con elementos de español y tupí-guaraní junto con otras marcas de pidginización debidas al contacto más bien inestable entre los pobladores, cuyas redes familiares se extendían mayoritariamente hacia el territorio brasileño, pero también argentino y paraguayo de las inmediaciones, desde hacía dos o más generaciones (Schiavoni, 1998, 1999; Daviña, 2003). Las noticias sobre el portugués hablado en Misiones, conocidas desde los reportes de viajeros, hicieron eco en la lingüística regional primero, motivando informes y apreciaciones desde el folklore y la antropología (Amable, 1975; Camblong, 2014), y con posterioridad y recién hace una década en la lingüística internacional, principalmente a partir de John Lipski (2015, 2017, entre otros) y de otros estudios que brindan un perfil estructural y sociolingüístico, aunque todavía en sus inicios, sobre estas variedades (Cerno, 2019; Cerno, 2020; Steffen, 2021; Clarissini da Maia 2021). No son desconocidos los puntos en común con las variedades del portugués habladas en el norte del Uruguay (Carvalho, 2007; Kaufmann, 2009). En síntesis, nos ubicamos en un área con una historia social, cultural y demográfica ajena al modelo de homogeneidad nacional del discurso oficial dominante donde, a diferencia de las áreas más alejadas de la frontera, las identidades nacionales (ser "brasileño", "argentino", "paraguayo") y lingüísticas (hablar "castellano", "portugués", "brasileño", "portuñol", "mezclado", etc.) ocupan un lugar más saliente, si bien relativo a los diferentes espacios de la interacción social.

El portugués hablado en Misiones constituye en líneas generales una extensión del portugués rural riograndense, que en la región posee cierto grado de hispanización dadas las relaciones de diferente tipo, comerciales, laborales, familiares, etc., que existen ya desde tiempos coloniales, entre sus hablantes y los pobladores de las márgenes del río Uruguay, en Argentina. Este portugués, hablado en el territorio de Misiones hace varias generaciones, entra en una situación de variedad de migración, configurándose una situación de contacto intensivo con el español. Si bien algunos de los hablantes en foco en esta investigación llaman a esta variedad sobre todo "brasileño", la misma es conocida en los ambientes externos a la comunidad (mundo académico) como "portuñol", concepto ambiguo pues también alude a la modalidad de portugués ocasional o inestable, hablada sin bilingüismo, de los argentinos que no residen en la región fronteriza y que pasan al Brasil para turismo o compras (Cerno, 2019, 2020). Los trabajos sobre el portugués de la frontera con Misiones se nutren últimamente de tesis doctorales desarrolladas en Brasil sobre creencias y actitudes lingüísticas en torno al contacto con el español (Kusy, 2019; Bergamini, 2023). Las ideologías lingüísticas de los maestros a su vez han sido estudiadas por Carvalho Lopes y Nascimento e Silva (2018). Nuestro aporte, dirigido también al tema del discurso escolar y acotado a la comunidad de San Antonio y alrededores, aspira a contribuir a esa discusión desde una perspectiva etnográfica.

2 ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS, CONSULTANTES Y REDES SOCIALES DEL ESTUDIO

Las preguntas generales que orientan nuestro abordaje es la de cómo conceptualizan y perciben la diversidad lingüística de su entorno los actores de la comunidad educativa, qué relaciones tienen estas concepciones con su conducta profesional y social, y qué continuidades y diferencias existen entre estas conceptualizaciones y prácticas y las que se observan en el marco de la comunidad hablante externa al mundo escolar. Como enfoque teórico general hemos adoptado la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; Moscovici, 2000 [1984]). Con una base cognitivo-constructivista y orientada desde sus primeras formulaciones hacia el lenguaje y los procesos de comunicación, esta teoría concibe la realidad social a partir de los saberes, interpretaciones, pensamientos y teorías que la constituyen y que conforman, en su conjunto, un horizonte de sentido común sobre el cual se piensa, actúa y comunica la experiencia. Las representaciones sociales, lejos de permanecer en un plano puramente mental, operan sobre la acción y el discurso, proyectándose sobre la realidad social como fenómenos objetivados que los sujetos perciben o experimentan en su mundo. La producción y circulación de representaciones tiene un lugar privilegiado en las instituciones del Estado y en la ciencia (lingüística incluida), dada su proyección sobre grandes sectores de la población. La representación social opera con un doble mecanismo, inseparable e interdependiente, de “anclaje” y “objetivación”. Conceptos abstractos como “lenguaje”, “frontera” o “Brasil” son concretizados por los individuos a partir de categorías familiares a su propia experiencia, lo que constituye el “anclaje” de la representación. Pero los actores también son capaces de identificar en su experiencia y mundo circundante las entidades o hechos que corresponden a aquellos conceptos abstractos, con lo que opera la “objetivación” (Jodelet, 1986). Dentro de la sociolingüística hemos tomado herramientas teóricas afines procedentes de la dialectología que destacan la función las categorías de clasificación nativas en la definición y estabilización de la variación lingüística, tanto social como espacial y situacional (La Page; Tabouret-Keller, 1985, 182; Preston, 1999). Las variables de la investigación, definidas como las categorizaciones sobre las variedades lingüísticas, sus hablantes y los espacios sociales del hablar, fueron indagadas a partir de métodos etnográficos, buscando capturar en el marco de la cotidianidad las relaciones concretas entre tales categorías, su uso en el discurso y su efecto social en el contexto. La dimensión comunicativa de las representaciones sociales, investigada también desde la etnografía, ha sido aplicada al estudio de las prácticas docentes de Misiones por Villarreal (2019).

Los datos fueron producidos mediante observación participante y entrevistas no dirigidas en el escenario de San Antonio y Piñalito Norte, principalmente, pero también en otras localidades (“colonias” o “parajes”) de la misma región durante dos estancias de trabajo de campo, en octubre de 2018 y abril de 2019, de siete días de duración cada una. Este informe se concentra en el análisis de entrevistas a 9 docentes o maestros, casi todos en la actualidad a cargo de alumnos de la zona, tanto en los niveles primarios, secundarios y terciarios, pero también se recurre a datos de contextos externos al ambiente escolar. En acuerdo con las técnicas etnográficas, no se han definido parámetros sociológicos o sociolingüísticos rígidos, buscando más bien seguir las indicaciones de los nativos (esto es, de los informantes) para orientar la búsqueda y acceso a contextos, consultantes y temas de entrevistas. En este sentido se ha indagado la red social de la maestra Claudia, pues hicimos corresidencia en su

vivienda de Piñalito Norte en ambas instancias y fue ella quien planificó los encuentros, especialmente con los maestros y maestras del análisis que ofrezco aquí y también con los demás actores de la comunidad lusoparlante de la zona. Las entrevistas fueron en todos los casos no direccionadas. El contexto de la obtención de datos fue heterogéneo, dada la dinámica del trabajo de campo, y se obtuvieron entrevistas y situaciones de observación participante en diferentes niveles de profundidad. Los actores ajenos al mundo de la escuela, a su turno, pertenecen a otras esferas de actividad, la mayoría son agricultores o se dedican al trabajo cuentapropista en el comercio o haciendo diferentes “changas” o tareas en la producción, o reciben programas de ayuda del Estado.

Tabla 1 - Consultantes maestros/as.

Nombre	Edad	Lugar de Nacimiento	Reside en la frontera	Rol en el sistema educativo	Repertorio lingüístico	Origen familiar
Claudia	71	Tucumán	37 años	Maestra jubilada (primaria)	Español / portugués ocasional	Migración / Argentina noroeste
Mara	45	San Antonio	Desde nacimiento	Maestra (?primaria, secundaria y terciaria)	Bilingüe, portugués-v L1 y <i>padrão</i>	Migración / Brasil
Tatiana	?50	Oberá (Misiones, centro)	47 años	Maestra y prof. en programas de formación docente	Bilingüe, español L1 y portugués L2 <i>padrão</i>	Migración / Argentina centro
Vanesa	34	Andresito (Misiones, frontera)	Desde nacimiento	Profesora de portugués L2 (secundaria)	Bilingüe, portugués-v L1 y <i>padrão</i>	Migración / Brasil
Yanina	56	San Pedro (Misiones, centro)	47 años	Maestra de terciario y primaria	Bilingüe, español L1 y portugués-v L2	Migración / centro provincial
Fabrizio	31	Andresito (Misiones, frontera)	Desde nacimiento	Maestro de primaria (director)	Bilingüe, español L1, portugués-v L2	Migración / oeste provincial
Daniela	?30	San Antonio	?Desde nacimiento	Maestra de portugués L2	Bilingüe, portugués-v L1 y <i>padrão</i>	?
Zulma	?60	Aristóbulo del Valle (Misiones, centro)	18 años	Maestra de primaria (directora)	Español / portugués ocasional	Migración / centro provincial
Franco	?45	Paraguay	?20 años	Administrativo (maestro y director de primaria)	Español/ portugués ocasional	Migración / Paraguay

Fuente: Elaboración nuestra.

El tratamiento de los informantes será con nombres ficticios. Arriba, en la Tabla 1, y abajo, en la Tabla 2, se especifican algunos datos sociales y biográficos de interés. No siempre fue posible obtener estas informaciones de manera regular. Ciertas informaciones donde puede haber imprecisiones se acompañan con un signo de pregunta, “?”:

El cuadro destaca el lugar de nacimiento diverso de los maestros y maestras, al menos 5 proceden de regiones no lusoparlantes. Entre las maestras nacidas en la región de frontera, dos tienen trasfondo migracional brasileño (o tres, incluyendo a Daniela). La actividad profesional se constata en todos los niveles del sistema educativo, con cuatro de ellos ocupando o habiendo ocupado cargos directivos. Tres dan clases de portugués como L2. La columna de repertorio lingüístico destaca a quienes tienen español como L1 y portugués sólo ocasional, y a los bilingües. Entre estos últimos se distinguen los que tienen español como L1 y los que tienen portugués vernacular (portugués-v), esto es, el dialecto misionero, como primera lengua. Para este último caso el español adquirido como L2 sólo está implícito en la tabla. Los que tienen español L1, por su parte, con excepción de Tatiana, sólo adquieren como L2 el portugués vernacular. La mayoría de estos actores fueron visitados en sus casas. Las entrevistas duran en promedio una hora y media, sólo con Daniela y Zulma hubo un encuentro menor a 30 minutos y fueron entrevistadas en su lugar de trabajo. Dejamos también sentado que tres de estas maestras (Claudia, Tatiana y Mara) tienen participación en la sociedad local, en la política o en los ambientes culturales. Por su parte los actores externos al entorno escolar, que llamamos “vecinos”, se representa en la Tabla 2:

Tabla 2 - Consultantes “vecinos/as”.

Consultante	Edad	Lugar de nacimiento	Educación formal	Repertorio lingüístico	Origen familiar	Lengua de uso familiar
Luisa	¿55	San Antonio	¿Primaria completa	Español y guaraní L1, portugués-v L2	Migración / Paraguay	Español y guaraní
Yeni	¿40	San Antonio	Secundaria incompleta	Bilingüe, portugués-v L1	Migración/ Brasil	Portugués
Carlos	¿40	Paraje 130	Primaria incompleta	Bilingüe, portugués-v L1	Migración / Brasil	Portugués
Don Pedro	¿60	Hipólito Irigoyen (Misiones centro)	Secundaria	Alemán L1, español L2, portugués-v L2	Migración / centro provincial y Alemania	Portugués y español
Cora	¿65	¿Región frontera (Brasil)	¿Primaria incompleta	Bilingüe, portugués-v L1	Migración / Brasil	Portugués y español
Verena	¿70	¿Región frontera (Brasil)	¿Primaria incompleta	Portugués-v	Migración/ Brasil	Portugués
Susana	¿40	San Antonio	Secundaria incompleta	Bilingüe, portugués-v L1	Migración/ Brasil	Portugués
Juan	27	¿Región frontera (Brasil)	¿Secundaria incompleta	Bilingüe, portugués-v L1	Migración/ Brasil	Portugués y español
Milly	¿27	¿Región frontera, (Brasil)	¿Secundaria completa	Bilingüe, portugués-v L1	Migración/ Brasil	Portugués y español

Fonte: Elaboración nuestra.

Entre los consultantes “vecinos” se destaca su nacimiento en la región; sólo uno, Don Pedro, procede de la zona no lusoparlante de la provincia. Cuatro de ellos han nacido en Brasil, dentro de la misma región de frontera. Se destaca a su vez la baja escolaridad, sólo un consultante completó la educación secundaria y hay varios casos de sólo primaria o primaria incompleta. Sobre el repertorio lingüístico se destaca la

poca presencia del español como L1, sólo en Luisa y no como lengua única. Don Pedro tiene español como L2 después del alemán. La mayoría de estos consultantes habla portugués en la familia (sólo Luisa no lo hace), y en las relaciones afectivas. Los que usan portugués y español en el hogar emplean esta última lengua eventualmente con los hijos. Como se verá en la sección § 3.2 (Cuadro 1), estos “vecinos” no están separados en la vida diaria de los maestros, sino que, por el contrario, en varios casos se mantienen relaciones amistosas, laborales o parentales. Este punto será importante para comprender la dinámica del habla en nuestra argumentación de las subsecciones § 3.3 y § 3.4.

Para la interpretación de la exposición que sigue deben considerarse algunas convenciones. Se emplean las letras *itálicas* para destacados, que en todos los casos me pertenecen, o para el metalenguaje, es decir, para referir a las palabras en sí mismas. Las comillas dobles se emplean para las citas directas, y las comillas simples ‘ ’ para las citas dentro de citas, y para indicar el significado de ciertas palabras. Los datos que se citan proceden de entrevistas y también de fragmentos del cuaderno de campo elaborado durante la investigación. Los nombres de los informantes se acompañan de [m] o de [v] para diferenciar a los “maestros” de los “vecinos”, respectivamente, durante la descripción. Algunos actores que no están en la Tabla 2, y que se consideran, no obstante, consultantes secundarios, aparecen con nombre ficticio sin [v] en la exposición. Los datos del cuaderno de campo se citan en el cuerpo del texto simplemente como “cuaderno de campo”, lo que permite distinguirlos de las entrevistas.

3 DESCRIPCIÓN

FLP 25(2)

3.1 Del léxico local y el habla de la región

En esta sección presentamos evidencias de una representación idealizada y homogénea de “lengua” entre los docentes, representación que tiende a clasificar los fenómenos de variación regional como externos al concepto mismo de “lengua”. En nuestro encuentro, Tatiana[m] me refiere un proyecto de un colega de ella que se había propuesto reunir, dice Tatiana[m], “palabras que son particulares de acá, que no son ni portuñol, ni portugués, ni castellano, pero que ya inventaron y le dieron significación y se utilizan acá, y que en ninguna otra parte se utilizan, solamente acá”. Un ejemplo que le pido y me da es *faz-tudo*:

- (1) Es una palabra que se usa acá, es una persona multifacética, multifuncional... pero si vos la buscás en portugués no existe, en castellano tampoco existe, pero acá en San Antonio existe... el *faz-tudo* es de uso... todo el mundo dice eh, el *faistudo* [risa], hay personas a las que le pusieron de apodo el *faz-tudo* [risa]. (Tatiana[m])

En el trabajo del colega de Tatiana[m] constan palabras como *estragado* ‘arruinado, lastimado, fundido’, *carona* ‘hacer dedo’, *carroza* ‘carro tirado por bueyes’, *pedrero* ‘albañil’, *picolé* ‘helado’, *pique* ‘paso clandestino’, *capuera* ‘yuyal de *chirca* y *fumero* bravo’. Algunas de estas palabras son arcaísmos en español, o préstamos del portugués o del tupí, o regionalismos españoles de vieja data, o innovaciones surgidas en la adaptación de la lengua al contexto local. Pero estas diferentes clases caen para Tatiana[m] en la categoría de regionales, “de la zona”, y que “no existen”, pues esto

quiere decir que son *ni...ni...*, “ni portugués, ni castellano”, y tampoco “portuñol” según su apreciación, categoría esta última con la que se suele aludir a las hablas de la región. La risa de Tatiana[m] al evocar el uso de *faç-tudo* remite al sentido de “divertida, simpática”, que tiene el habla rural de la zona del Río Uruguay para un encuestado de Posadas (ver § 4). También la expresión de que “si vos las buscás” a esas palabras (¿en el diccionario de portugués o español?) “no existen”, indica una concepción objetivada de la lengua en los diccionarios y gramáticas. La idea de que una palabra de circulación regional o sociolectal “no existe” llega al extremo en Mara[m]. Al mencionar algunas expresiones propias “de acá”, expresa:

- (2) Para *ojos* la gente dice *sójo* [soʒo] y es *olho* [oʎo] y no existe el *sójo* ... *sójo* no existe, *sójos* no existe.... *travaio* para *trabajo*, es *travalho*... hay muchas cosas así... *pranta*... *planta* [prẽntẽ]... *probrema*... *caroça* [ka'ɾɔsa]... la *caroça*... en vez de *carroça* [ka'xɔsa], no sé hay millones de cosas....(Mara[m])

En Mara[m] esta actitud hacia las modalidades locales se extiende también a regionalismos de otras áreas dialectales argentinas, empleadas en San Antonio, como “hay varias cosas así varias redundancias, el *chamigo*, que no existe el *chamigo*, esa palabra es inventada, y nosotros usamos mucho acá, el *che*... que no tiene nada que ver porque acá estamos... no existe el *che* ese...”. *Chamigo*, palabra híbrida guaraní-español (*che-amigo* 1Posesivo-amigo ‘mi amigo’) con foco de difusión desde la provincia de Corrientes, limítrofe al sur con Misiones, y empleada también en el español del nordeste argentino, y la partícula *che* de origen rioplatense, difundida en toda la Argentina y en parte marca de identidad nacional (con el Che Guevara, y los “che”, como a veces llaman a los argentinos en el extranjero), tampoco “existen”. En el contexto de la entrevista está claro que la disonancia que le producen estos préstamos interdialectales en el habla local es su poca consistencia con la tradición específica de la frontera. “No hay coherencia”, agrega. El razonamiento que está detrás de estas expresiones es “la mezcla”, de gentes o de lenguas. Esto se sigue de la conexión temática que hace Claudia[m] en (3), inmediatamente después de (2). Se refiere a una vecina de Piñalito:

- (3) Claudia[m]: y acá la polaca!
Mara[m]: Te juro, viste que los polacos hablan así... hay una interferencia del alemán con el portugués y el español, entonces viste quedan palabras raras que sólo acá existen...
Claudia[m]: modismos serían...
Mara[m]: Sí, modismos, sí una yíria [ˈziɾja], como parodia, una forma graciosa, cómica... es como un exagero de la lengua...

Las expresiones de Mara[m] tienden a seguir la línea de pensamiento de Tatiana[m]: las palabras con difusión y vigencia en ciertos sectores locales son un “exagero de la lengua” (nótese el lusismo *exagero*). Estas formas desviantes (“palabras raras”) están presentes como hechos de una “interferencia”, o mezcla de lenguas. Un ejemplo concreto de cómo estas categorías operan en la actividad docente procede de Yanina[m], quien refiere una anécdota de una representación escolar, donde un alumno, en lugar de decir “y el lobo sopló y sopló”, dijo “*asopró, asopró*”. Transcribo el hecho en mi cuaderno de campo:

- (4) El cuento estaba bien contado, pero [dijo Yanina] “una palabra en castellano y tres en brasilero, porque además sopró no es ni castellano ni brasilero”. Yo le pregunté si estaba segura. No sabe cómo se dice *soplar* en

portugués, pero dice “debe ser *sopló* nomás”. Me fijo ahora en el diccionario portugués-español/español-portugués que tengo y dice “*soplar*: intr. y tr. *soprar, assoprar*”. (Cuaderno de campo).

El juicio sobre *soprar* que hace Yanina[m] nos parece un ejemplo de cómo opera esta representación específica de la lengua sobre lo real. Igual que Tatiana[m] y Mara[m], ciertas palabras de los alumnos forman parte del orden espurio del *ni...[castellano] ni... [portugués]*. La consecuencia es que encuentra en la realidad un fenómeno que se convalida sólo en su creencia de que *asoprar* es palabra ajena al portugués, aunque esto no sea cierto. Su autoridad de maestra y el contexto en el que actúa profesionalmente también convalidan, pensamos, esa falsa creencia.

La particularidad del habla local se atribuye a los grupos étnicos migrantes. Mara[m] se refiere a varios de ellos en San Antonio: “alemanes e italianos, la mayoría, y hay una familia digamos fuerte ucraniana”. En la ubicación de estos grupos en “la región”, la identificación étnica se combina con otra, nacional brasileña: “por lo general toda esa gente tiene la influencia del Brasil, por el tema de la región”. Continúa la docente:

- (5) [Esa gente] es digamos más que nada de Brasil, viste. Tiene mucha interferencia del portugués, y es como que ellos crearon otro dialecto, que es el portuñol, que es una mezcla. Aparate acá hay también influencia del guaraní, [...] entonces de ahí también algunas palabras del guaraní, entonces viste hay un dialecto adentro de la zona... (Mara[m])

Por su parte Vanesa[m] emplea también esta la categoría de dialecto, y “mezcla”:

- (6) [El “portuñol”] no es una lengua, es un dialecto, la gente habla como una forma de, no sé, no está bien. Debería hablarse el portugués correcto y el español correcto, no esa mezcla. Pero no sé, me imagino con todo. El alemán también. Cuando vinieron, uno tenía una forma de hablar, el otro otra, y como que se va mezclando y va surgiendo... (Vanesa[m])

En Tatiana[m] la creación “de un dialecto” que “va surgiendo” por la mezcla de personas está presente también, con el concepto “fue un mecanismo de subsistencia, la necesidad de comunicación hizo que nazca y es parte de nuestro folklore de la región, el portuñol”. Tatiana[m] observa el surgimiento de esta variedad en la “dificultad de expresarse” de los hablantes de las colonias. Evocando el trabajo sobre el vocabulario autóctono comenta:

- (7) Sí, estuvo re lindo ese trabajo, y él [el autor de Posadas] venía y hacíamos trabajo de campo en nuestros centros de alfabetización viste donde a la gente le cuesta mucho expresarse, e inventan esas palabras para comunicarse, y eso queda, eso queda y después ya son de uso (Tatiana[m]).

Se observa en estos discursos la referencia a la época fundacional y a situaciones de incompreensión mutua donde el elemento saliente es una lengua provisional sin reglas estables (un pidgin) orientada sólo a la comunicación en circunstancias de ininteligibilidad recíproca. El resultado es un “invento” (ej. 7), o “creación” (ej. 5) que “va surgiendo” (ej. 6) y “eso queda” (ej. 7). Todas estas ideas de tradición local, comunicación sin lengua (o con un pidgin) y términos que “no existen”, contrastan

con la imagen clara y distinta de un “español correcto” y un “portugués correcto”, entidades contrapuestas e idealmente separadas en cuyo medio se entromete “el portuñol” o “la mezcla”. También el maestro Fabricio[m] despliega este discurso. A diferencia del portugués de Brasil, el portugués local:

- (8) [Es] Portuñol, ya es otra.... Otro dialecto. Es muy diferente al portugués portugués. El portugués que por ahí escuchamos en la tele o lo que sea es más difícil y cuesta, cuesta a uno mismo cuesta a veces entender todo lo que dicen. Aca es una mezcla, *es una mezcla terrible...*(Fabricio[m]).

En estos discursos, la noción de “lengua” se identifica con una única manifestación de ella, con una única variedad, la más general y abstracta, la variedad estándar. Por su parte el habla concreta de los alumnos se categoriza por fuera de la realidad de la lengua así entendida. El caso del portugués es bien claro. Para la directora Zulma[m], refiriéndose a los avances del programa de portugués L2, lo que hablan los alumnos “no es portugués puro, es *una mezcla de palabras*”. También para la profesora de portugués L2, Daniela[m]: “los chicos no hablan portugués, ellos mezclan. Dicen una palabra en castellano y le ponen tono de portugués, y *creen que están hablando en portugués*”. Otra profesora de portugués L2, Vanesa[m], explica: “*Ellos te dicen ‘hablamos brasileiro’, pero no es hablar brasileiro. Te das cuenta por cómo deberían decir y cómo dicen*”. Sorprende que, de hecho, de aquí se infiere que los alumnos sí piensan, “creen” o “dicen” hablar ese fenómeno que las maestras llaman “portugués” (ver dos últimos destacados, arriba). Pero al parecer las clases de portugués L2 están para modificar esas creencias. Para Zulma[m], en estas “[los chicos] se dan cuenta de que lo que hablan no es ni portugués ni castellano, y se corrigen ellos mismos”.

Es posible que la representación de los maestros sobre la lengua de sus alumnos termine impactando en la autoconsideración de los hablantes sobre su propia variedad. Así, el vecino Juan[v] piensa de su forma de hablar y del habla local que “lo que hablamos no tiene nombre”. No tener nombre la lengua replica el discurso de los maestros: el habla local no es una lengua, no es “ni portugués, ni castellano”, sólo “una mezcla de palabras” (“mezcla terrible”, ej. 8).

3.2 Ser y hablar “brasileño” o “argentino”

Esta “mezcla” se atribuye a un espacio regional y a una figura social del ambiente, el migrante “brasileño”. En esta sección se mostrará, sin embargo, que las categorías vinculadas a identidad nacional (como “argentino” y “brasileño”) presentan un grado alto de ambigüedad en la sociedad de frontera. El concepto de “brasileño” es sin dudas el más polisémico. Puede referirse a i) los individuos de nacionalidad brasileña que residen del otro lado de la frontera, ii) los inmigrantes brasileños residentes (hace años o décadas) en Argentina; iii) los descendientes de inmigrantes brasileños, nacidos en Argentina; por extensión también iv) los individuos de nacionalidad argentina (con español L1) que hablan portugués con un interlocutor de tipo ii) y iii). Durante esta investigación las acepciones más frecuentes del término fueron la ii) y la iii). No obstante la acepción iv) aparece en dos ocasiones. Cuando Yanina[m] refiere cómo aprendió el portugués, al llegar con 8 años a la región, entre sus compañeritos de escuela, exclama “yo ya *era una brasileira más* ahí en el montón”. Esta ecuación, hablar portugués = ser brasileño, está presente también en Yeni[v] al referirse a cierta niña:

FLP 25(2)

- (9) Así está pasando con Marina, la hija de mi sobrina, yo le decía, pero la pucha, si viven ahí, y son argentinos, pero el marido sólo habla el portugués, y la nena... cuatro años ahora va a tener y... ¡brasileira! Y habla esa guaina hasta por los codos...(Yeni[v])

Como contrapeso de esta categoría nacional-glitológica existe también, si bien menos empleada, el concepto “argentino” para la lengua española (“hablar argentino”), en parte intercambiable con “castellano” (“ser castellano”). La noción de “[idioma] argentino” apareció en boca de Laura, una descendiente de alemanes brasileños que me dijo “hablamos alemán, brasilero y argentino” y cuando le indagué sobre estas categorías comentó “hablamos argentino, que dicen que se llama castellano” (cuaderno de campo). También Verena[v], madre de Mara[m] y Yeni[v], empleó “hablar argentino” para decir “todos sus hijos hablan bien el argentino” (cuaderno de campo). Y Yeni[v]: “En Piñalito hay muchas familias que hablan argentino en la casa”. El concepto de hablar una lengua nacional y “ser” originario de esa nación está implícito en el nombre de muchas lenguas que devienen de un gentilicio: ser/hablar francés, ser/hablar español, italiano, alemán. En San Antonio y los alrededores están los “alemanes”, los “polacos”, los “ucranianos”, términos en los que, si bien a causa del abandono de la lengua de herencia la relación entre lengua y origen es indiferente, ambos contenidos pueden sobresalir según el contexto: “Ahora vamos a lo de los Hoffmann, que son alemanes” (Claudia[m], cuaderno de campo). Los Hoffman eran alemanes-brasileños, con varias generaciones nacidas en Brasil. Las categorías nacional-glitológicas son ambiguas pues se refieren a alguien que “de un modo u otro” es/desciende/habla. En el caso de los “brasileros”, se aportan siempre determinaciones que demuestran lo difusos que son estos conceptos.

FLP 25(2)

- (10) “De un modo u otro son brasileros” / gente “mas que nada de Brasil” / ser “brasileiro brasileiro” / “los brasileros de acá” / “abrasilerados” / “[tener] más de brasileira que de argentina”

Se trata de identidades transnacionales. Yanina[m] cuenta que muchos de sus alumnos vienen “del otro lado”. Cuando llueve mucho, sube el arroyo San Antonio y ese contingente de alumnos no llega a la clase, pues deben pasar por un “pique” o puente improvisado que puede ser peligroso con la lluvia. Enfatiza Yanina[m], sobre esos alumnos: “¡Y son todos argentinos, eh!”, énfasis que se apoya en el hecho de que, pese a eso, viven en Santo Antônio. La conversación deriva en las dobles nacionalidades, personas nacidas en Brasil que tienen dos documentos, uno argentino y otro brasileño, personas nacidas en Argentina pero que trabajan en Santo Antônio para obtener mejoras del salario, personas nacidas en Brasil que viven en San Antonio porque pagan menos alquiler, etc. Dice Yanina[m]:

- (11) Yo te digo, la gente que viene de afuera [= zona argentina no portugués parlante] es la única que habla el castellano... porque en la casa [sus alumnos] hablan ese portuñol, la mamá el papá [...] y viven acá, hacen el documento acá, cobran el salario acá... todo, reciben la bolsa de la pensión acá, el plan bebé, el plan no sé qué... pero no saben decir ni una palabra en castellano. (Yanina[m])

Dice Claudia[m]:

- (12) Y mis mismos vecinos van y me hablan en portugués ... y yo [les digo]
 “¿qué me decís? No entiendo”... Mentira, entiendo, pero yo soy reacia...
 pero como yo dije, a mi me hubiera gustado que el gobierno haga la política
 de plantar, que traiga los *verdaderos argentinos* que hay del otro lado del país, y
 los coloque en toda la frontera... (Claudia[m])

Yanina[m] y Claudia[m] comparten en los fragmentos (11) y (12) la idea de que ser argentino es hablar castellano. Estos discursos están motivados por el ambiente de la frontera, lleno de identidades nacionales ambiguas que precisan de claridad, de fronteras conceptuales bien definidas. Hay otra serie de categorías frecuentemente escuchadas en trabajo de campo relacionada con este ideal de claridad conceptual. Se trata de formas reduplicadas del nombre gentilicio (ser “brasileros brasileros”, o “alemanes alemanes”), conceptos que no obstante también pueden referir a familias que viven en las colonias o en el pueblo de San Antonio. Por contraste quedan en un campo de significación otras familias o individuos “mixtos” que, como palabras “híbridas” del tipo de *despois* (port. *depois*), *escuita* (port. *escuta*) y otras, desafían la clasificación bajo criterios de identidad binaria. La lengua y la identidad nacional, si no entran en las categorías inequívocas, se asocian a la figura social del inmigrante brasileño. Esta figura es compleja. Milly[v], la esposa de Juan[v], refiere que su padre “nació hablando portugués en la Argentina. *Porque* viste que antes la mayoría de la frontera es. Es argentino *pero* habla siempre portugués”. El “pero” y el “porque”, la adversatividad y su justificación, corresponden gramaticalmente a este tipo social: nació en la frontera, habla portugués y es argentino. El caso opuesto, brasileño en los papeles y que habla siempre castellano, es más bien complementario. Un caso paradigmático es el papá de Yeni[v] y Mara[m]. La primera contó su historia de la siguiente manera:

- (13) “Mi papá vino del Brasil y se hizo argentino, y negó la identidad brasilera. Él tiró su documento, ‘yo no pienso ser más brasilero’, dijo”. Dice Yeni[v] que esto fue en esa época en que todas las cosas que no le dieron en Brasil las consiguió acá: chacra, etc. Cuando jugaban al fútbol el tipo hinchaba por Argentina. La mamá de Yeni[v] [o sea Verena(v)] ni siquiera aprendió o quiso aprender el castellano. Su esposo le decía ‘¿y porqué no te vas al Brasil, entonces?’” (Yeni[v], cuaderno de campo)

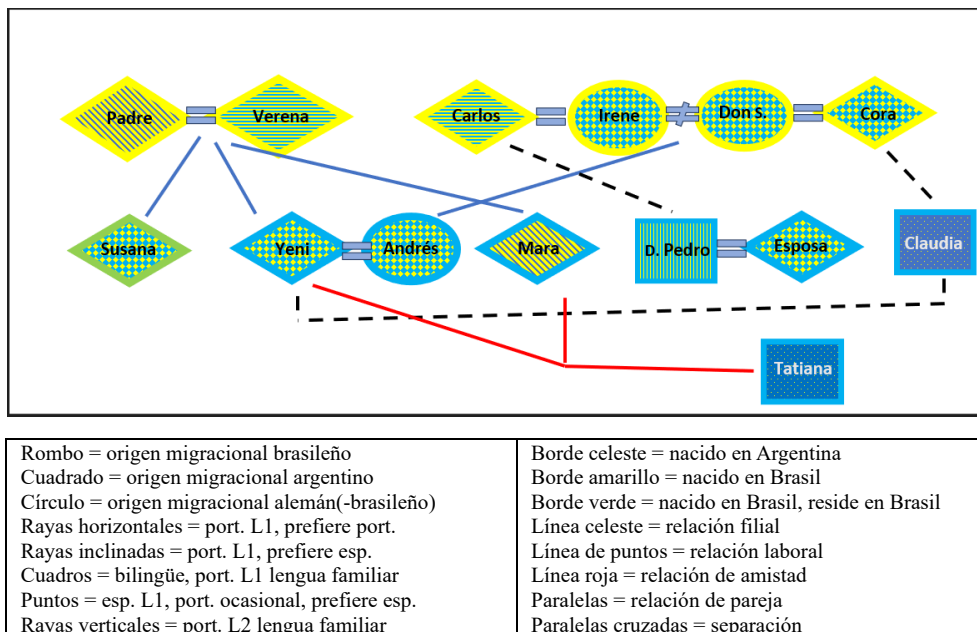
Este hombre consiguió su documento argentino y adoptó el español, lengua que a su vez introdujo en su familia para educar a sus hijas. Juan[v] y Milly[v], mencionados arriba, configuran una historia paralela, ocurrida dos generaciones después. Claudia[m] gestionó el documento argentino de Juan[v], nacido en Brasil. El valor de este documento es alto. Cuando lo conocí, Juan[v] me lo mostró y me dijo: “yo nací ayer”. El documento oficializa su identidad argentina. Milly[v] es oficialmente argentina y, como su padre, aprendió primero a hablar en portugués. Ella y Juan[v], sin embargo, con los hijos hablan en castellano. El bilingüismo familiar que producen estas biografías permiten, en los casos de Mara[m] y Yeni[v], la construcción de un repertorio lingüístico adaptado a estilos de vida, escenarios e identidades personales distintos. Mara[m], que en su familia nuclear habla español, habla con dos de sus hermanas en portugués, y con otra, Marilyn, “que se fue a vivir a Buenos Aires”, en castellano.

- (14) Todas se criamos juntos, pero cómo te puedo decir, como que ella [Marilyn] se identificó más con el español... se fue a vivir a Buenos Aires

entonces es como que siguió... Si entablamos una conversación sale el español, con la otra en cambio, Susana[v] sólo el portugués, Yeni[v] sólo en portugués... [Susana] Se fue a vivir... [a Brasil] ... [ambas] se identifican más con el portugués... la zona, y los vecinos y el trabajo y bueno... (Mara[m])

También es interesante el caso de la madre de Vanesa[m]: “mi mamá, cuando mis padres se separaron, ella optó por hablar el castellano y dejar de hablar el portugués en casa, porque sino era ... con nosotros inclusive hablábamos castellano”. Los casos opuestos son también posibles: recordemos que Verena[v], la madre de Mara[m], “nunca quiso” hablar castellano (ej. 13). Susana[v], que vive en Santo Antônio hace 20 años, sólo habla español “cuando viene gente argentina o llegan algunos castellanos”. Yeni[v] habla portugués con su pareja Andrés, con sus hijos y con los vecinos “brasileros”, y castellano “con Doña Claudia[m]” y “con Nelly Morón [del almacén de Piñalito] que no quiere hablar en portugués”. Estamos mencionando individuos del grupo migrante para quienes el uso de la lengua materna o de la segunda lengua (y con ellas, de las variedades locales) está motivado por su adaptación a ambientes básicamente relacionados con redes sociales familiares, laborales y de la esfera pública. Dentro de estos marcos existen contextos en donde la identificación del interlocutor como “brasileiro” puede ser más saliente. Como dejan traslucir los ejemplos (11) y (12), las asociaciones entre hablar (portugués/español) y ser (brasileiro/argentino) consituyen una respuesta a los diferentes grados de ambigüedad de la nacionalidad vigentes en la sociedad de frontera. Pero la identidad es pertinente sólo en el encuentro con lo diferente. El siguiente Cuadro 1 muestra algunas posibilidades de estos encuentros en la vida cotidiana. Se representa en él una red social donde se cruzan las maestras y varios de los vecinos consultantes de esta investigación (cf. Tablas 1 y 2, arriba), con la subsiguiente imbricación entre biografías, repertorios lingüísticos y tipos de relaciones.

FLP 25(2)



Fuente: Elaboración nuestra.

Cuadro 1 - Red social y perfiles sociolingüísticos de algunos consultantes.

La figura del Cuadro 1 muestra un fragmento de esta sociedad multilingüe de frontera. El componente demográfico migracional (rombos) se combina con el de origen nacional argentino (cuadrados). Se observan individuos de origen migrante nacidos en Argentina (borde celeste) y otros en Brasil (borde amarillo). Un miembro de esta red reside en Santo Antônio, Brasil (borde verde). Con respecto al repertorio lingüístico, se observan dos casos de desplazamiento del portugués por el español (rayas inclinadas), otros dos que conservan el portugués como lengua de preferencia (líneas horizontales), y la mayoría que presenta un bilingüismo adaptativo (cuadrados). También en esta red social se integran alemanes-brasileños (redondos), nacidos en Argentina o en Brasil, con portugués como L1. Sólo las maestras Claudia y Tatiana, nacidas en Argentina, en la zona externa de la frontera, tienen español como lengua materna (y además son las únicas, junto con Don Pedro[v], escolarizado, que alcanzan el nivel de la variedad estándar). Los hablantes de portugués L1 de esta red social hablan un español con múltiples fenómenos de contacto. Don Pedro[v] por su parte, se relaciona en portugués en el grupo familiar de su mujer. Cora[v] tiene el portugués como lengua primera, en el intragrupo usa el portugués, y usa el español junto al portugués con su nieta (nacida en Argentina). Yeni[v] también usa el español eventualmente con sus hijos. Andrés, la pareja de Yeni[v], nació en Argentina, es hablante de portugués L1 y español L2, y como sus padres, Irene y Don S., tiene alemán también como L1. Como se observa, la nacionalidad y la lengua son categorías que, en la sociedad de la frontera, no pueden emplearse con el mismo sentido que en sociedades más homogéneas.

3.3 Nacionalismo lingüístico y fronteras conceptuales

El Cuadro 1 esquematiza también las relaciones formales, amistosas o filiales entre estos actores (líneas). Personas con trasfondo migracional brasileño y de origen argentino (aquí representado por las maestras) se relacionan entre sí en la vida cotidiana, a veces con mucha regularidad, poniendo en juego su repertorio lingüístico y posibilitando en la interacción la marcación (o no) de las fronteras conceptuales que separan a los (“verdaderos”) argentinos de los “brasileros”. En esta sección veremos que ciertos discursos activan la pertinencia de estas fronteras simbólicas donde se ponen en juego las distinciones claras entre espacios, identidades nacionales y lenguas. En el orden del discurso oficial, por ejemplo, las fronteras deben reafirmarse:

- (15) Cuenta [Claudia[m]] que a una colonia llamada Telina en honor a una mujer, Esterlina, que murió allí, le cambiaron el nombre y le pusieron Facundo Quiroga, por una cuestión nacionalista. La mujer era brasileña y cuando murió venía con un contingente de colonos brasileños. “Es una guerra fría”, dice Claudia[m], la disputa entre brasileños y argentinos. Es cosa de todos los días. Claudia[m] no miraba la televisión brasileña por una cuestión nacional. (Cuaderno de campo)

En Vanesa[m] resuena el eco del discurso oficial cuando habla sobre la fundación de Comandante Andresito: “o sea es un pueblo [Andresito] que tiene esa base, *la mezcla de los invasores*, porque eran considerados invasores los de Brasil que venían acá para trabajar la tierra y bueno los otros [argentinos], que son minoría los que vinieron”.

Entre nuestras consultantes maestras la distinción entre las nacionalidades constituye no solo un tema recurrente, sino que además está asociada a la separación

clara entre los espacios para el uso del portugués y el español. Si bien entre las maestras hay quienes, como Mara[m] y Daniela[m], forman parte del mundo de familias de origen brasileño, y otras que hablan portugués desde pequeñas, como Tatiana[m] y Yanina[m], todas parecen compartir una visión de que a cada lengua le corresponde un territorio nacional, y que subvertir este orden es faltar a un mandato tácito de “nacionalismo”:

- (16) Por ahí yo se que [en Brasil] hay escuelas que tienen español, pero no es como acá que los chicos tienen como una lengua materna o como una segunda lengua desde la casa, el portugués, entonces ellos allá es como que son más nacionalistas en ese sentido, tienen o sea, el portugués portugués... (Daniela[m])
- (17) Ellos [los brasileños] no son vendepatrias como nosotros, nosotros vamos allá y nos desarmamos para hablar portugués, para poder comprar algo. Y ellos no, ellos vienen acá y si nosotros le queremos vender, entendés [gesticula]. Nosotros no, llegamos allá y si ello(s) no entiende(n) le hacemos entender... Y allá la bandera es la bandera, el himno es el himno, y acá nosotros ni ahí. (Yanina[m])
- (18) Y yo les digo a los chicos no, vamos a ir allá [otra ciudad de la Provincia], estamos en la Argentina es una competencia entre escuelas y ustedes me hablan castellano... entonces por ahí se cuidan. (Fabricio[m])
- (19) Yo no hablo portugués, porque soy reacia. Y defendiendo mi patria para mí... y yo hablo allá, y entiendo, lo poco que hablo hablo en Brasil, pero acá yo no... y a mí... ¡cuántos me hablan en portugués! Vos viste que toda la colonia de allá te hablan en portugués... y yo les digo ‘no entiendo...’ yo entiendo, pero yo, como Argentina, me parece traicionar a mi patria que yo le esté hablando al brasileño en portugués. (Claudia[m], en entrevista a Yanina[m])

Este nacionalismo lingüístico emerge en la referencia al espacio nacional y también a diferentes símbolos. Yanina[m] menciona en el ej. 17 una asociación directa de la lengua con “la bandera” y el “himno”. Especialmente la bandera es un elemento de referencia frecuente. Yanina[m] explica más adelante “y a los chiquititos vos le hacés pintar la bandera y te pintan... *verdeamarelo*... ¡primer grado!”. A continuación Claudia[m] comenta una de sus anécdotas preferidas:

- (20) [a Yanina(m)] Eso no es de ahora... yo te contaba [a mí] que cuando yo llegué acá, la decepción más grande fue esa, cuando yo me fui a hacer la explicación de la bandera Argentina, después que terminé toda mi saliva para explicarle y hacerles ver... ¡me pintaron la bandera brasileña! (Claudia[m])

Con uno de esos alumnos de Claudia[m] me encontré en un bar de Santo Antônio para una entrevista. Carlos Roberto, ya de 50 años, se acordaba todavía las “relaciones del pericón Nacional” que su maestra Claudia[m] les hacía aprender para incluir en ellos la idea “de que estaban en Argentina”. Pero a él, hijo de una familia de campesinos inmigrantes en el Paraje Telina, “primero le salía de adentro el chotis [=baile típico] brasileño” (Claudia[m], cuaderno de campo). Interesante es notar que si “le salía de adentro” el chotis, se trata de una expresividad interna posiblemente

condicionada por la experiencia vital, como un sustrato o interferencia lingüística. Estas interferencias provocan ruido frente a los símbolos nacionales. La Constitución Nacional, otro símbolo patrio, no puede expresarse con acento extranjero: “yo quiero que vos vayas ponele a un acto, que tengan que leer, nosotros una decepción total el día de la promesa de lealtad a la Constitución, porque leen mal...” (Yanina[m]). La actividad de cantar el Himno Nacional provoca asociaciones similares:

(21) Yo eso es lo que les digo a los chicos... ustedes si llegan a ir a la escuela de ahí de Brasil y... ¿escuchás que alguno hable castellano? ¡Jamás! Ellos son nacionalistas... nosotros somos vendepatria.... yo le digo a mis alumnos, ustedes son vendepatria, dónde se vio... están cantando el himno y estaaan ahí boqueando en vez de estar cantando... les digo “están saludando a la bandera y ni se preocupan”... y *el castellano que es bueno*... ni hablan... ni ahí...

Nótese la asociación de “hablar castellano” > “nacionalistas” > “el himno” > “la bandera” > “el castellano que es bueno”. En esta última expresión asoma, nos parece, la representación de “lengua” que describimos en la sección § 3.1, la variedad más ideal y desprendida de su ambiente, la variedad estándar, que por metonimia se asocia aquí directamente a símbolos como el himno y la bandera. Este vínculo entre una variedad de español (la que es “buena”) y lo nacional prefigura un orden de combinaciones consistentes y otras inconsistentes de la lengua con su entorno. Si es consistente la relación entre el español y el himno, forzar las posibilidades puede ser transgresor. En la entrevista a Tatiana[m], Yeni[v] refiere a una familia de origen brasileño donde la tercera generación, la de los nietos, está siendo educada en castellano. El padre de una de esas niñas es argentino, maestro. En la entrevista se refiere a que, no obstante, la madre “sólo habla portugués”. Yanina[m] agrega:

(22) Yeni[v]: Sí, pero con las hijas sólo hablan castellano.
Claudia[m]. Sí, con las hijas, porque es imposible que esas nenas sean hijas del maestro y no sepan castellano.

Esa “hija” es la chica “¡brasileña!” del ejemplo de arriba (ej. 9). Yeni[v] refiere a continuación otra anécdota: la nena llegó al jardín un día “y le dijo a la maestra *hoje eu vou pasar na bandera... eu vou portar a bandera* y dicen que todo(s) le miraba(n) y le miraba(n), y Marina [su madre] dice que no sabía dónde meterse”. Niño hablando en portugués y bandera argentina, significantes contradictorios que producen el humor de la anécdota. La imagen del maestro es otro significante en este discurso. Con ellos no se habla en portugués, se intenta al menos el español, son junto a los gendarmes y los desconocidos las personas con quien los colonos de transfondo migracional optan por dirigirse en castellano (Lipski, 2017; Cerno, 2020). La mujer de Franco[m] afirmó en la entrevista que “en la escuela habla el portugués con el personal de limpieza y de cocina, pero con las maestras no, porque no lo concibe” (cuaderno de campo). Los que pasaron por la escuela internalizan estas reglas. Yeni[v], en mi segunda visita a Piñalito, actualizó estos contenidos en un discurso de “fachada¹” (Goffman, 1972), es decir, actuando su rol en la escena creada allí frente a un profesor (yo) y una maestra (Claudia[m]), sus visitantes en esa ocasión, representantes del Estado. Transcribo del cuaderno de campo:

¹ El concepto de *front stage* o fachada, desarrollado por Ervin Goffman a partir de la noción de “rol” (en sentido teatral) remite a formas de actuación (o *play*) que una persona está compelida a desarrollar según la expectativa que existe situacionalmente sobre su identidad social (cf. Goffman, 1972, p. 88).

- (23) Llegué con la maestra Claudia[m] a su casa. [Yeni(v)] Cuenta que un partido político de Colonia Aurora hace su *spot* de campaña en portugués. “¿Porqué si acá estamos en nuestra Argentina? ¿Porqué tenemos que hacer eso? Esta es nuestra patria, ello[s] tendría[n] que defender” Ella toleraría eso *si el hecho hubiera pasado en Piñalito, pues “acá estamos cerca, en la frontera”*. (Cuaderno de campo)

La actuación de Yeni[v] muestra la efectividad del nacionalismo escolar, que prepara a los que pasaron por las aulas para percibir los contextos en que se requieren producciones discursivas de este tipo. Posiblemente las situaciones de contacto entre sectores sociolingüísticos, mostradas en parte en el Cuadro 1, predispongan a este tipo de actuación social. Frente a actores como Claudia[m], Tatiana[m] y Mara[m] (en el Cuadro 1), la vecina Yeni[v] y otros miembros de su grupo social se comportan de manera estratégica, usando el español y el portugués de acuerdo con la eventual percepción del juicio del interlocutor. Del ej. 23 resulta evidente su intento de quitarse de encima, ante Claudia[m] y ante mí, cualquier intento de categorizarla como “brasileira”. Con todo, su *performance* en tal situación involucra dos conceptos de frontera. Frontera(1), el más manifiesto, propio del nacionalismo escolar, junto a otro de frontera(2), implícito con el primero, que es el que justificaría el uso del portugués “pues acá estamos cerca [del Brasil]”. La frontera(1) separa; la frontera(2) une. Los alumnos, por lo que sabemos de las entrevistas, actúan también adaptativamente: en la clase frente al docente hablan castellano, pues es necesario evitar un juicio negativo, pero “vos salís al recreo y todo portugués” (Yanina[m]). En el recreo no interesan, o se negocian de otra manera, las identidades nacionales. En el aula, el discurso escolar está para alinear las fronteras, regresar al orden que concibe el territorio, y las lenguas, como entidades separadas. Con esto contribuye al control y la dominancia de las conductas desviantes:

- (24) Te castigaban. Ponele a mi me castigaban cuando yo hablaba el portugués, el portuñol, y me salían palabras que eran normales, y se reían de vos, porque eran, me acuerdo que en segundo grado, la maestra dijo, bueno alzábamos las sillas sobre la mesa, y había que barrer el aula. Entonces yo con mi predisposición le digo “maestra, yo voy a buscar la *basora*”. Y cuando dije así, todos mis compañeritos se reían y la maestra me mandó al fondo del aula en el rincón y me dijo “andá y pensá qué dijiste”. Y yo quedé, yo dije, pero si yo dije *basora*, y para mí estaba bien, porque yo llegaba a casa y se hablaba el portugués. Para mí era *basora*, *basora* y *basora*, y estaba bien dicho, y no era. Y así tuve muchas... Siempre acostumbrada a decir, en lugar de corbata siempre decía *gravata* y se reían. (Vanesa[m])

El control está en el docente, que “castiga”, y en los compañeros que se ríen (pero “el 90% habla en portugués”, Fabricio[m]). Los castigos pueden ser simples: “Nosotros acá le imponemos algunos castigos... por ejemplo los chicos de 1° y 2° año que son los que más le cuesta... los chicos de 5° año que Yo los veo hablando y digo listo, esta semana no toman más *tereré* o *mate* en la escuela” (Fabricio[m]). O pueden ser muy duros, cruciales en el destino de una persona, como el caso que cuenta Yanina[m]:

- (25) Te digo, hay una chica que está haciendo el nivel inicial, ella es excelente... pero está hablando con vos y ta ta ta, tres palabras en castellano, cinco en

portugués... y así... se da cuenta, se ve, yo le miro así y ella ve mi cara ... porque yo le dije, “yo no sé dónde vo(s) pretendé(s) i(t) a trabajá(x), pero yo en mi escuela no te quiero” [ríe]. (Yanina[m])

Esa alumna “excelente” pretende un título que la habilite para un trabajo. La eficacia de la representación de la lengua en la escuela es tal que actúa en silencio: “y yo le miro así y ella ve mi cara...”. No hay palabras, sólo la mirada. En ese silencio se vuelve evidente el “error”, el concepto de “dialecto” y de palabras que son *ni [español]... ni [portugués]...* La representación está objetivada y legitimada. Es también una representación política y a continuación el discurso decreta: “yo en mi escuela no te quiero”. La personalización de la experiencia (“yo”, “mi”) no interesa: el castigo es impersonal en la institución del Estado moderno (Foucault, 1976), lo efectúa el “sistema”:

- (26) Está por ser maestra jardinera pero no se va a recibir nunca, porque la pobre pone mucho esfuerzo, “es excelente”, decía la profesora que los trabajos que ella hace ... “un espectáculo... las ideas que tiene” dijo ella, la mujer, “para el jardín...” espectacular, todo... pero no le aprueban nada porque ... ella escribe muy mal, redacta muy mal. Y así pasa... ultimamente está pasando con los chicos eso todas las veces, porque... mirá, estos chicos que van a estudiar profesorado abandonan... porque es tanta la burla que le hacen los compañeros, que terminan abandonando, no porque sean burros, sino porque no entienden, *hablan todo mal* (Yanina[m])

Varios de los informantes contaron que lo pasaron mal en la escuela. Milly[v], Andrés (pareja de Yeni[v]) y la esposa de Don Pedro[v], entre mis informantes, afirmaron haber sufrido en la escuela por no hablar castellano. Sin embargo y pese a la habilitación de hablar y ser educados en su lengua materna (por la Ley Nacional 26.206), la autoridad del maestro habilita a la prohibición:

- (27) Yo creo que tenemos que poner mano dura, volver a lo de antes, que aprendan castellano.... a la maestra le tienen loca... Porque vos le decís, no hables el portugués, y se da vuelta ese el otro está hablando, y le decís al otro, y ya el otro y este que vos le dijiste primero ya está hablando... es algo de nunca acabar, no sé cómo se va a combatir eso... (Yanina[m])

3.4 Lenguas mezcladas y gente mezclada

No muy lejos de la escuela, en la comunidad, se observan otras formas de conducta y discursos que los justifican. En los CTG o “Club de Abuelos” de San Antonio, por ejemplo, se disuelven las identidades nacionales.

- (28) Mara[m]: Ahí es un encuentro donde viene gente de Brasil, vienen los abuelos, pero vienen de Brasil y la gente de acá de San Antonio, y ahí se mezcla ... *ahí vos no entendés quién es quién...* (Mara[m])

Luisa[v], una mujer paraguaya muy activa en el “Club de Abuelos”, me dice:

- (29) Yo: Y ahí en estos encuentros con Brasil ¿se forman amistades, así?
Luisa[v]: Sí, somos todo amigos, ya, somos todo hermanos...
Yo: y cómo es esto de las diferencias de nacionalidad en los Club de Abuelos ¿alguien que se identifica como alemán, como brasileño, como paraguayo?

Luisa[v]: no no, no se hace diferencia para nada... tenemos los mismos derechos...
 Yo: ¿pero en la música, en los trajes?
 Luisa[v]: en la música es la misma música porque *nosotros somos frontera*, bailamo lo que ello(s) baila(n), y ello(s) bailan lo nuestro
 Claudia[m]: claro, ellos bailan lo de Argentina, y los argentinos bailan lo del Brasil...

Se trata de espacios populares, aquí se ejercen otras lógicas de la sociabilidad. Esto forma parte de la vida cotidiana, el cambiar de un espacio simbólico a otro, de un espacio donde la selección de la lengua y la identidad del interlocutor son claras, a otros donde tales pertinencias se neutralizan. Este espacio ajeno a las pertinencias nacionales es lo que muchos llaman “la frontera”, una experiencia particular de quienes viven próximos al territorio del país vecino. Nos referimos al concepto que más arriba describimos como la frontera(2), como un espacio de intercambio que une, opuesto a la frontera(1) que pone un límite de distinto orden (político, lingüístico, social) entre los interlocutores. Tatiana[m] actúa con el concepto de frontera(1) cuando refiere que, si bien para ella “ir a Brasil es como cambiar de barrio” y que habla en Brasil “como una nativa del portugués”, en Argentina sin embargo no lo habla “porque acá no hace falta, acá nadie te habla el portugués”². El concepto de frontera(2) está implícito en la declaración de Lucía (ej. 29) cuando expresa que “es la misma música porque nosotros *somos frontera*”. Está implícito también, como vimos, en la actuación de Yeni[v] del ej. 23: el *spot* de campaña en portugués estaría justificado en San Antonio, pues “acá estamos cerca, en la frontera”. En la frontera(2) se disuelven los límites impuestos por la escuela en la separación binaria de español y portugués, y se habilita la lengua extranjera, aceptando su existencia en territorio argentino y practicando una tolerancia hacia su uso. Se habilita al interlocutor como hablante luso y portador de un trasfondo “brasileño”. Es un espacio de convergencia lingüística en que la gente también “es mezcla”, como expresa Mara[m]:

(30) Claro porque como es tan común que vos me entiendas el portugués, que me entiendas el alemán, que *vos ya sos una mezcla*, porque se supone que estamos hablando entre amigos y entre amigos nos conocemos y sabemos qué significa, eso es lo que hay acá. (Mara[m])

En estos ámbitos se practica un bilingüismo adaptado al contexto, aquí “hablar entre amigos”, donde “cada uno habla la lengua que sabe” de acuerdo con el tipo de interlocutor, en una acomodación recíproca donde el ajuste con la variedad nacional pierde relevancia frente a otros factores de la interacción. En la frontera(1) interesa “el castellano que es bueno” (ej. 21). Es el que impone la escuela y otros contextos institucionales (aduana, policía, burocracia). Este juicio rige con más peso sobre las variedades mixtas. Cuando cruza a Santo Antônio, dice Mara[m] que “hablamos cualquier cosa [= portugués vernacular] y ellos nos entienden”. Pero “no es el portugués oficial, es un portugués naturalizado pero no es el correcto, hablamos muy mal portugués acá”. También su juicio sobre el español “de la zona” (frontera₁) es

² Después de la entrevista con Tatiana[m], pregunté a Claudia[m], a su esposo y a Yeni[v], participantes de la entrevista, qué pensaban de lo que había dicho aquella sobre que en San Antonio “nadie te habla en portugués”. Me dijeron que les pareció “raro”. Mas tarde fuimos a un supermercado de San Antonio. En mi libreta de campo anoté 3 interacciones en portugués escuchadas allí, una de ellas de Yeni[v] en un encuentro con un conocido.

negativo: “es precario”. Incluso de su propio español afirma Mara[m] que no es correcto. Cuando le digo “pero vos hablás bien el español” afirma “nooo....” (véase ej. 14, inicio). El juicio de Mara[m] sobre su propio español se relaciona con un origen nacional: “tengo más de brasileña... viví toda mi vida en la colonia”. En la frontera(1) las ambivalencias son negativas. En otro contexto, en la entrevista con Tatiana[m], con presencia de Yeni[v] y Claudia[m], la frontera(1) se impone en la conversación. En la reunión, en el living de la casa de Tatiana[m], Yeni[v] siente la necesidad de comentar sobre su forma de hablar:

- (31) Yeni[v]: bueno ustede(s) que están acá y siempre hablaron el castellano, uno ya siente otra tonada, viste, yo por ejemplo, que hablo mucho el brasiero, ya voy al otro lado...
 Tatiana[m]: vos ya tenés como segunda lengua el castellano...
 Yeni[v]: Si, si... yo me doy cuenta porque te escucho a vos hablar castellano y yo veo, yo siento, que yo ya no hablo bien el...
 Tatiana[m]: pero porque *vos en realidad hablás portugués...* acá las personas, y más las personas que tienen raíces brasileñas hablan portugués en la casa.

Interesa la participación de Yeni[v] en un sentido de su propia percepción de hablar frente a “ustedes que siempre hablaron castellano”. Aquí es saliente la frontera(1). La separación entre “ustedes” y “yo” se establece a partir de la charla sobre el lenguaje local en que participan dos maestras y un profesor, agentes del Estado, y una vecina. El acto de metalenguaje operado por Yeni[v] opera distinguiendo entre variedades y hablantes, y también entre formas “correctas” e incorrectas: “yo, que hablo mucho el brasiero, ya voy al otro lado”, “te escucho a vos hablar castellano y veo que yo no hablo bien...”. La explicación de Tatiana[m], primero técnica “vos ya tenés como segunda lengua el castellano”, se vuelve sociológica en la identificación del “otro” como parte de un grupo social: “personas que tienen raíces brasileñas”. Estos contenidos, aquí modelados por el marco de la cortesía, puede estilizarse de otra manera en otros contextos, por ejemplo por Yanina[m] en el ej. 11: “la gente que viene de afuera ... en la casa hablan ese portuñol... pero no saben decir ni una palabra en castellano”. Así opera la frontera(1) y Yeni siente cómo la evoca su propia “tonada” o *sotaque*, en estos contextos vuelta *shibboleth* de lo extranjero.

En otros sectores de la comunidad hallamos gente que tiene opiniones distintas sobre el sentido de “hablar” y su relevancia sobre la identidad nacional. Carlos[v] y Cora[v], por ejemplo. Ambos con muy escasa escolaridad, ambos “medio brasieros”, de identidad nacional inclasificable con las categorías oficiales (cf. Tabla 2 y Cuadro 1). Diría Tatiana[m], son “ciudadanos de frontera”. Cuando le pregunto a Cora[v] si usa el portugués cuando va de compras a Brasil, Cora[v] responde con una sonrisa de picardía: “y acá [en Piñalito] también”. Esa sonrisa contenía un mensaje implícito. El pequeño acto de sentido remitía al supuesto binarista de “castellano en Argentina” y “portugués en Brasil”, la regla que como hemos visto pregonan las maestras (ej. 16-18, sobre todo 19). El “acá” de Cora[v] significaba no obstante el reconocimiento de un contexto formado especialmente por un “quién”. “Acá en el paraje a veces tenemos que hablar sólo castellano, a veces sólo portugués. Pero acá en lo de Doña Claudia[m], sólo castellano hablo. Así es, uno se acostumbra” (Cora[v], cuaderno de campo). Carlos[v] también realiza esta operación: “Dijo que en el paraje habla portugués con los que vienen del Brasil, y castellano con los vecinos del paraje ‘como Anika y Lautaro, que entienden portugués pero hablan en castellano’” (ibid.). Anika y Lautaro, abuelos del maestro Fabricio[m], forman parte de los vecinos de la migración interna de la

provincia, con poca fluencia del portugués. El *insight* que obtuve con Cora[v] se repitió con Carlos[v] cuando afirmó: “Lo que pasa es que uno acá habla portugués porque estamos en la frontera” (ibid). Lo interpretamos: en la frontera(2), “la frontera” para Carlos[v] es algo distinto de lo que frecuentemente expresa el discurso de Claudia[m], las maestras y algunos vecinos del paraje. Aquí se practica una distribución adaptativa de la competencia bilingüe, que las personas de trasfondo migracional emplean acomodándose al interlocutor percibido como “argentino”, es decir, sin origen migracional en Brasil. Conocí a Carlos[v] durante la entrevista que le hice a Don Pedro[v], para quien el primero trabajaba (cf. Cuadro 1). Don Pedro[v], como Anika y Lautaro, procede de la zona hispanohablante de Misiones. Él estaba repitiendo frente a Claudia[m] y a mí el viejo latiguillo: “¿Pero decime si acá no salís a la calle y no te hablan en portugués? Acá estamos en Argentina y tenemos que hablar castellano”. Luego agregé un concepto muy importante. “... cuando el otro entiende. Si no, hay que hablar el portugués”. La importancia de esa emisión es que atraviesa la idea de frontera(1) para formular la práctica del habla en el marco de la frontera(2). Se trata de la acomodación lingüística vista desde la perspectiva de los vecinos de la migración provincial interna, con español familiar y portugués L2 aprendida en la interacción con los “brasileros”, como el propio Don Pedro[v]. En estas condiciones, el habla en la interacción entre los vecinos se presta a un uso estratégico para la producción de la frontera(2) o de la frontera(1), convergencia de lenguas (frontera₂) o divergencia (frontera₁), común unión identitaria (frontera₂) o identificación nacional (frontera₁), solidaridad (frontera₂) o poder (frontera₁). En ese mismo momento llegó Carlos[v] con ropa de “chacrero” y habló con Pedro[v] “en un español súper abrasilerado” (cuaderno de campo). La acomodación de Carlos[v] a Pedro[v], y a otros del paraje que “están acostumbrados a hablar en castellano”, responde a un tipo de uso de la competencia bilingüe constatado a través de varios otros entrevistados. Carlos[v] habla aquí en su variedad idiolectal de español porque está en rol de empleado de Pedro[v] y porque éste es un vecino sin trasfondo migracional brasileño. El contexto presenta cierta orientación a la construcción de relaciones formales. Más allá de mi presencia y la de Claudia[m], es posible que en tales contextos se active el efecto del discurso nacionalista que apunta a destacar al “otro” como “invasor” (ej. 12, 15, ej. 19, “no me gusta que me hablen en portugués”, Claudia[m], entrevista a Tatiana[m]). La fórmula solidaria de Pedro[v] no aplica aquí porque todos sacan provecho del uso de la lengua oficial, tanto los “brasileros” como Cora[v] y Carlos[v] en su objetivo adaptativo, como Pedro[v] en la formalidad del contrato con su empleado. Carlos[v] se viste con el ropaje lingüístico de “argentino”, y Pedro[v] no puede condescender a una identificación con lo “brasileño”. En este contexto se instaló la frontera(1) como división de los roles sociales y como prevalencia de la institucionalidad argentina frente a las culturas alóctonas. Sin embargo, estos contenidos están presentes en situaciones en donde hay una mayor percepción de identidades antagónicas, sea entre brasileños y argentinos, o entre gente de la ciudad y de las colonias. Para comportamientos en la frontera (1) los educa el maestro Fabricio[m] a sus alumnos:

- (32) “Y cuando van a San Antonio y se enfrentan con una persona que les habla en castellano ellos van a hablar en castellano, no le van a hablar portugués, van a poder defenderse adecuadamente y a no tener el temor de pasar vergüenza frente a otras personas por la mezcla del idioma...”
(Fabricio[m])

La frontera(2) en cambio existe como modalidad alternativa donde el elemento saliente es la unión. Ya hemos visto el caso del “Club de Abuelos”, paradigmático de la irrelevancia de las identidades nacionales. Otros son los casos de las fiestas y reuniones informales, el “hablar entre amigos”, donde *vos ya sos una mezcla* (ej. 30) ajenas al monopolio del Estado: “Y vas a ver una fiesta, donde son 100, 90 los que hablan en portugués y 10 los que hablan castellano, y van a estar sentados al lado, ellos hablan portugués y los otros hablan castellano, y se entienden...” (Fabricio[m]). También: “en los CTG la gente que va no te van a hablar correctamente, te van a hablar con modismos, interferencias lexicales” (Mara[m]). También: “Les pregunto a Claudia[m] y Rubén si en los actos políticos se habla el portuñol. ‘Noooo... en los discursos políticos no, en los actos oficiales [no se dice] pero ni una palabra en portugués. Pero en los mitines políticos sí. Ahí sí, y hasta música brasileña escuchan” (cuaderno de campo). La posibilidad de mezclar variedades, símbolos y culturas está latente y representa un peligro desde una perspectiva oficial, pero desde el marco de la cotidianidad de las colonias simplemente no es relevante marcar las fronteras nacionales o lingüísticas. Esta reglas justamente aplica en el comercio, donde la lengua importa menos que un objetivo externo a ella, la transacción. Aquí “saber comerciar” con el lenguaje o con los productos es adaptarse a la lengua del otro, mezclar(se) y mezclar. Es lo que se les admira a los comerciantes brasileños: “Saben comerciar” (Claudia[m]) “Ellos se desviven por atender al cliente”. Y para ello cruzan la frontera(2). En un restaurante de Santo Antônio fui saludado con un *Buen día* [ˈʒia] y el camarero me ofreció *polo* [port. *frânço*] para el almuerzo. Palabras *ni* [castellano]...*ni* [portugués], y también señales de que la “lengua” ideal de los maestros no es siempre necesaria.

FLP 25(2)

4 DEL LADO DE ACÁ. UN EXPERIMENTO AUDITIVO EN POSADAS

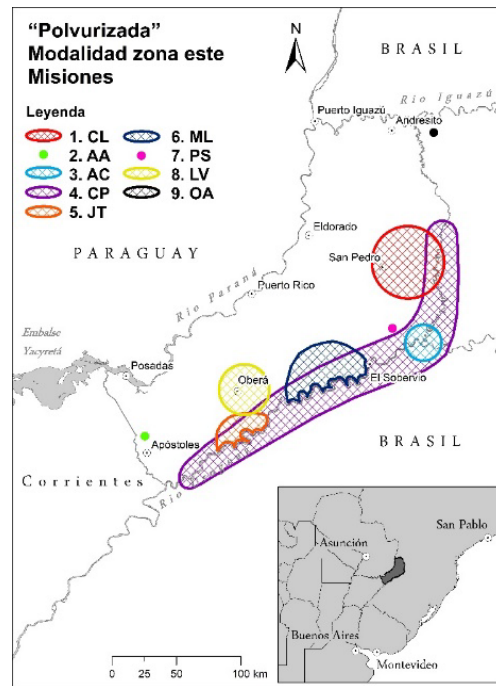
Muy lejos de la frontera, a 250km hacia el oeste, en la capital provincial de Posadas y frente a la paraguaya Encarnación, la percepción y delimitación espacial del español hablado en la región de la frontera con Brasil es perfectamente distinguible para los posadeños, y atribuida de modo explícito a la presencia del portugués en esas mismas regiones. En un experimento realizado recientemente, nueve hablantes representaron en un mapa el “lugar de origen” del hablante de un audio de 30 segundos. El experimento corresponde al proyecto ELESPO³ y toma elementos de la dialectología perceptual (Preston, 1999). El audio cuenta con algunas características fonéticas y léxicas especializadas en estas variedades rurales originadas del contacto con (aunque no exclusivamente) el portugués.

Hola don Waldemar, sí acá nosotros estamo todo bien, espero que por ahí también en ... ahí bueno Ø asunto del frío acá hizo un desastre hizo ese frío, pero por suerte no... la sandía zafamo, eh, Ø quemó un porquito la soja ahí, yo Ø tenía tapado y... bue(no), hoy huimo Ø destapá, hoy lune(s) fuimo Ø destapá, todo destapamo(s), ya casi todo, y quería... empezá la polvurizada, hoy de tarde creo que voy a empezá la polvurizada ... y

³ El proyecto “El español en Posadas” (ELESPO), dirigido por L. Cerno, se centra en el estudio de la variación sociolingüística en el español hablado en la ciudad de Posadas, incluyendo la relación entre rasgos del habla y las representaciones y actitudes sociolingüísticas. El caso tiene interés por ubicarse en una región con presencia de la lengua guaraní (desde el Paraguay) y de variedades rurales de inmigración (entre ellas el portugués), así como por la convergencia con el español estándar argentino y el español popular bonaerense.

después) voy a seguir en mi planta, plantando, (e)nvenenando, abonando y... para noso(tros) tenía una linda sandía... dale!

El foco de las respuestas de 9 personas es la zona este provincial, cercana a la frontera, como puede verse abajo.



Fuente: Instituto Geográfico Nacional - elaborado por Humberto Smichowski.

Mapa 2 - Mapa síntesis de experimento auditivo.

Además de por su ubicación espacial, los informantes caracterizaron el habla con categorías que también muestran una representación consolidada en torno a la variedad y sus hablantes: “castellano portuñol”, “castellano brasilero” (L.V.); “español con raíces de portugués”, “propio de la mezcla de razas de la provincia” (C.P.); “de gente que descende de brasilero”, “de colonia, de chacra” (P.S.); “portugués neto”, “portugués que quiere expresarse mejor en castellano” (J.T.); “colono del interior” (C.L.). Estas características, que combinan contenidos “nacionales”, areales y sociales, incluyen también algunas consideraciones afectivas: se considera la variedad “simpática, divertida” y “linda de escuchar”.

Sin embargo, de entre las semejanzas del audio con las variedades de español efectivamente habladas y registradas en la frontera sólo algunas tienen un origen efectivo en el contacto con la lengua lusa, a saber: las realizaciones oclusivas de *b* y *d* intervocálicas, la conservación de *s* ante oclusiva (subrayados), sonorización de *s* en *soja* [‘zoja], la elisión de *r* final en infinitivos, la elisión de pronombre de objeto (representado con Ø, verbos *tener* y *destapar*), la subordinación con *para* + infinitivo. Otros elementos son de origen menos seguro o al menos multicausal: la palabra *polvurizada* junto con el mecanismo de nominalización con *-ada*, (esp. *pulverizarada*), posible “vulgarismo”, la ausencia de artículo en *asunto*, la ausencia de pronombre reflexivo en *quemó*, y la realización aspirada de *f* en *fuimo* y de *z* [s] en *polvurizada*. Excepto la ausencia de artículo, que se puede atribuir a un sustrato germánico, los otros tres rasgos tienen su procedencia en el sustrato guaraní que abarca tanto la región

guaranítica de la Argentina como del Paraguay. Las elisiones de *s* finales, la caída de *r* de infinitivos y la elisión del pronombre de objeto directo, por último, no son rasgos seguramente percibidos, por los participantes del experimento, como “marca” dialectal de esta variedad, pues estas características existen también en la norma posadeña y general del español misionero.

El experimento nos muestra otro modo de manifestación de las representaciones observadas en torno a la relación entre lengua y nación, esta vez para categorizar la frontera lingüística con variedades rurales del este provincial. Las categorías de lo nacional-glotalógico, “portugués” y “brasileño/brasileño”, aparecen en los sujetos del experimento con más frecuencia que las de “ruralidad”, expresada por ejemplo con la identificación de un español “campesino”, “colono”, de la “chacra”. Es arbitraria la selección de una categoría nacional, como lo es también la de una categoría social. No obstante, la primera es la que predomina. Vemos en esta operación la actuación de las representaciones sociales producidas por la hegemonía estatal en su contribución a formar las fronteras lingüísticas. En Posadas estas representaciones operan sobre variedades regionales; en San Antonio, sobre lenguas y variedades mixtas. Todas sin embargo sirven para segmentar un continuo espacial iberorrománico en vistas a construir un nosotros separado de “los otros”.

5 PALABRAS FINALES

En este trabajo observamos las ideas y concepciones sobre la lengua en el discurso de los maestros en la localidad de San Antonio y regiones cercanas. La función de este discurso es en parte la de construir y reproducir diferencias conceptualmente adaptadas a la clasificación de la diversidad humana y lingüística del contexto de la frontera, operación en donde, sin embargo, quedan excluidas las formas que la sociedad de la región ha modelado en su constitución histórica específica. Esta exclusión empieza por las “palabras” y variedades sociolingüísticas, y alcanza también a las personas en su capacidad de actuación comunicativa. Con todo, se ha documentado también la existencia de modelos alternativos de interacción social, en donde las clasificaciones oficiales no logran su eficacia, y en donde la interacción ocurre adaptativamente con la selección de una variedad en función de la percepción del tipo de contexto y el interlocutor. En estas redes comunitarias las identidades nacionales binarias y se sustituyen por categorías vinculadas a una percepción de frontera donde el repertorio bilingüe es índice de una historia social común y despliega, habilitado, todas sus posibilidades, entre otras la tan flexible mezcla de lenguas dentro de un continuo español-portugués.

DEDICATORIA

Dedico este trabalho a Clara Figueroa, uma professora da fronteira, dedicada de corpo e alma a ensinar as primeiras letras às crianças. E a Juan Manuel Sureda, da associação *Flor del desierto* (Posadas), por me mostrar que as fronteiras em Misiones não são barreiras, mas uma oportunidade de encontro e amizade.

REFERENCIAS

Abinzano RC. Procesos transnacionales en las regiones de frontera: la triple frontera en el sistema mundo. *Idéias*. 2014;9:161-185.

- Amable H. Las figuras del habla misionera. Santa Fe: Colmegna; 1975.
- Bergamini C. Crenças e atitudes linguísticas a partir da visão de docentes e não docentes sobre o Portunhol em Dionísio Cerqueira (SC) e Bernardo de Irigoyen (Argentina) [tesis de doctorado]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 2023. [citado 19 ene. 2024]. Disponible en: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-26092023-121949/en.php>.
- Camblong A. Habitar las fronteras. Posadas: EDUNAM; 2014.
- Carvalho AM. Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. In: Brovetto CA, Geymonat J, Brian N, compiladores. Portugués del Uruguay y educación bilingüe. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública; 2007. p. 46-98. [citado 01 oct. 2023]. Disponible en: <https://bibliotecaum.wordpress.com/2014/10/01/portugues-del-uruguay-y-educacion-bilingue/>.
- Carvalho Lopes A, Nascimento e Silva D. Todos nós semos de fronteira: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngua. *Linguagem em Discurso*. 2018;18(3):695-713.
- Cerno L. Portugués, español, alemán y brasilero. Lenguas y variedades en contacto en el Alto Uruguay (Misiones, Argentina). *Avá - Revista de Antropología*. 2019;34:131-153.
- Cerno L. En situación de frontera. Variedades lingüísticas y extensión funcional del español y el portugués en el nordeste de Misiones. *Cuadernos de literatura. Revista de estudios lingüísticos y literarios*. 2020;15:19-31.
- Clarissini da Maia I. Estudio sociolingüístico del portugués que se habla en la provincia de Misiones (PDM). [tesis de doctorado]. Posadas: Universidad Nacional de Misiones; 2021. [citado 02 oct. 2023]. Disponible en: <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/3836>.
- Daviña L. Fronteras discursivas en una región plurilingüe: Español y portugués en Misiones. [tesis de maestría inédita]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires; 2003.
- Foucault M. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Garzón del Camino A, traductor. Buenos Aires: Siglo XXI; 1976.
- Gallero C, Kraustofl E. Proceso de poblamiento y migraciones en la Provincia de Misiones, Argentina (1881-1970). *Avá - Revista de Antropología*. 2009;16:245-264.
- Goffman E. *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. London: Penguin; 1972.
- Hobsbawm E. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Jordi Beltran, traductor. Barcelona: Ed. Crítica; 1991.
- Jodelet D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: Moscovici S, coordinador. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós; 1986. p. 145-216.
- Kaufmann G. Falar espanhol or hablar portugués. Attitudes and linguistic behavior on the Brazilian-Uruguayan and Brazilian-Argentinian borders. *Romanistisches Jahrbuch*. 2009;60:276-317.
- Kusy A. O contato linguístico português e espanhol na fronteira Brasil-Argentina: crenças e atitudes linguísticas [tesis de maestría]. Chapecó: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul; 2019. [citado 19 ene. 2024]. Disponible en: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3252/1/KUSY.pdf>.
- Le Page RB, Tabouret-Keller A. *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press; 1985.
- Lipski J. Portuguese/portuñol in Misiones, Argentina: another 'Fronterizo?'. In: Sessarego S, González-Rivera M, editores. *New perspectives on Hispanic contact linguistics in the Americas*. Frankfurt/Madrid: Vervuert Iberoamericana; 2015. p. 253-281.
- Lipski J. La evolución de la interfaz portugués-español en el noreste argentino. In: Corbella D, Fajardo A, editores. *Español y portugués en contacto. Préstamos léxicos e interferencias*. Berlín, Boston: De Gruyter; 2017. p. 391-412.

- Moscovici S. The phenomenon of social representations”. In: Moscovici S, Duveen G, editores. *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Pres y Blackwell Publishers; 2000 [1984]. p. 18-77.
- Nicolăi R. From geographical and social boundaries to epistemic breaks. In: Darquennes J, Salmons J, Vandenbussche W, editores. *Language contact. An international handbook*. Berlin: De Gruyter; 2019. p. 270-283.
- Preston D. A Language Attitude approach to the perception of regional variety. In: Preston D, editor. *Handbook of perceptual dialectology*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company; 1999. p. 359-374
- Schiavoni G. Porto capivara. Los ocupantes agrícolas de la frontera argentino-brasileña (Misiones, Argentina)”. *Estudios migratorios latinoamericanos*. 1998, 1999; 40-41(13, 14):449-469.
- Steffen M. Acá no hay español nem português, é portunhol. El español en contacto con el portugués en Misiones (Argentina). In: Blestel A, Palacios A, editoras. *Variedades del español en contacto con otras lenguas*. Berlin: Peter Lang; 2021. p.131-155.
- Villarreal A. Análisis de las RS de los agentes educativos a partir de los estados del capital cultural. In: Barbosa Abdalla MF, organizadora. *Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum; 2019. p. 69-97. [citado 30 sept. 2023]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/363844304_Analisis_de_las_RS_de_los_agentes_educativos_a_partir_de_los_estados_del_capital_cultural.