



“¿POR QUÉ NO NOS ENSEÑARON?”: LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DEL GUARANÍ EN UNA FAMILIA CORRENTINA DE CUATRO GENERACIONES.

Carolina Gandulfo

carogandulfo@gmail.com

Instituto San José / UNNE

Palabras claves: transmisión intergeneracional – bilingüismo guaraní castellano – discurso de la prohibición del guaraní

En el marco de una investigación sobre la transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní – castellano) en la provincia de Corrientes¹, nos propusimos realizar estudios familiares para comprender el modo en que dicha transmisión se produjo, se recuerda y como se da actualmente en un grupo familiar. El estudio con grupos familiares intenta dar respuesta a un objetivo amplio de investigación que pretende describir el modo en que se constituyó el *discurso de la prohibición del guaraní* (Gandulfo, 2007), es decir, cómo se produjo la transmisión de prácticas comunicativas bilingües en Corrientes desde principios del Siglo XX a la actualidad.

Con este propósito se realizaron entrevistas con grupos familiares con miembros de cuatro generaciones presentes. Se seleccionaron tres grupos familiares: el caso A, la primera generación era monolingüe guaraní (bisabuela) y la cuarta generación es monolingüe castellano; los casos B y C, las cuatro generaciones son bilingües en algún grado. El equipo

¹ Proyecto de investigación “Transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní/castellano): estudio sobre el discurso de la prohibición del guaraní en Corrientes”, Directora Carolina Gandulfo y Co directora Virginia Unamuno, Período 1/01/2014 a 31/12/2017 Ciencia y Técnica UNNE PI H-011/2013

de investigación está conformado por mí cómo directora del proyecto (investigadora responsable IR), una becaria –actualmente de iniciación, en su momento de pregrado- y dos estudiantes más. La becaria y una de las estudiantes son a la vez miembros de dos de los grupos familiares estudiados A y B respectivamente (investigadoras nativas INA² e INB³)⁴. En particular, en esta presentación retomaremos fundamentalmente el trabajo realizado con el grupo familiar-caso B, describiremos el diseño metodológico, caracterizaremos las generaciones según su competencia lingüística desde su propia perspectiva, así como los rasgos que asume el discurso de la prohibición en la transmisión entre cada generación.

Si bien las características sociolingüísticas del contexto estudiado han sido descriptas en trabajos precedentes, siendo el *discurso de la prohibición del guaraní* (Gandulfo, 2007) la ideología lingüística organizadora de los usos lingüísticos analizados (Woolard, 1998); actualmente hemos comenzado a identificar diferentes procesos que hemos llamado *emergencia del bilingüismo*, tanto desde los discursos oficiales, medios de comunicación, producciones audiovisuales y gráficas, así como vinculados a procesos de proyectos de investigación colaborativa en contextos escolares y comunitarios (Gandulfo, 2015; 2016). Estos procesos suponen iniciales (auto)reconocimiento de los sujetos como bilingües (Conde, 2016), el uso de la categoría “bilingüe” para referirse a personas hablantes de guaraní, así como nuevas prácticas bilingües en contextos y/o situaciones antes consideradas vedadas (Gandulfo, Rodríguez, Soto, Miranda 2016).

A su vez, y en este nuevo marco, los estudios con grupos familiares nos están permitiendo visualizar una *posición de interpelación de la prohibición* de las generaciones jóvenes respecto de haber advertido que no son hablantes de guaraní aunque otros miembros de su familia sí lo son (Alegre, 2016) y cuestionar a sus padres respecto de esta situación. Pretendemos en esta presentación poner a consideración algunos análisis preliminares sobre el uso de las categorías de “enseñar” y “aprender” como nodales en el contenido de dicha interpelación de los jóvenes (hijos 4ta generación) a sus padres (3era generación).

Si bien la etnografía (Guber, 1991) es el enfoque organizador de nuestro estudio, en particular la etnografía en colaboración (Lassiter, 2005) dado que dos de las jóvenes del equipo de investigación también son parte de las familias con las que trabajamos; también recurrimos a la sociolingüística interaccional de corte etnográfico (Codó, Patiño & Unamuno, 2012) y a algunas herramientas metodológicas de la psicología institucional o análisis

² Tamara Alegre (actualmente becaria de iniciación de la Secretaría de Ciencia y Técnica, de la UNNE)

³ Guadalupe Quiroz (estudiante de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE)

⁴ Erick Heirfeld del Valle colaboró en las tareas de análisis (estudiante de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE)

institucional (Bleger [1966] 1991; Fernández, 2010). Finalmente, nos situamos en el campo de los estudios de la política familiar lingüística (Family Language Policy) de conformación relativamente reciente a partir de la articulación de dos campos: el de las políticas lingüísticas y el de la socialización lingüística o la adquisición lingüística por parte de los niños (King & Logan-Terry, 2008; Curdt-Christiansen, 2013). Nos posicionamos en una perspectiva ecológica de las políticas lingüísticas a partir de la cual los sujetos se conciben como los agentes de dichas políticas a partir de sus propias prácticas de habla (Ricento & Hornberger, 1996), es decir en el sentido de considerar por ejemplo los (no) usos de las lenguas, las decisiones de cada hablante observadas en sus prácticas lingüísticas, en este caso, en el seno familiar.

Recorrido metodológico

El diseño metodológico recuperó instancias exploratorias de trabajo de campo que nos posibilitaron probar algunas de las estrategias que luego mostraron ser pertinentes y factibles en el desarrollo del estudio. Concretamos dos encuentros familiares en Santa Rosa y Mburucuya en noviembre del 2011 y en julio del 2013 respectivamente. Ambos casos suponían la transmisión del guaraní en las cuatro generaciones familiares y a su vez se observaban rasgos del discurso de la prohibición del guaraní operando en la transmisión intergeneracional. De esas experiencias aprendimos que la figura de un investigador “nativo” o de un familiar que colaboré activamente con el estudio es fundamental para poder no sólo gestionar la reunión familiar sino también para -desde la posición de pariente- producir situaciones de observación respecto de la propuesta de una entrevista sobre la transmisión del guaraní en la familia. También, experimentamos que la entrevista podía ser sostenida de manera bilingüe y que la relativamente “baja” competencia lingüística mía o de algunos otros miembros de la familia no parecían un impedimento para que quien quiera expresarse en guaraní pudiera hacerlo. Otro aspecto que observamos fue que la reunión podría contar con miembros de las cuatro generaciones familiares y que los intercambios con sus propias dinámicas familiares podían darse en relación al “tema guaraní”. Finalmente, la presencia de grabadoras o filmadoras, incluso en mano de los niños de la familia, no parecía interferir en los intercambios, y si bien ubicaba la reunión como una “situación de investigación”, esa conciencia respecto de la importancia de ese intercambio para la producción de conocimiento nos posicionaba en un interés común del cual podíamos intercambiar entre todos, largo rato con entusiasmo.

Otro antecedente para este estudio fue el haber participado en una investigación con enfoque de la intervención y análisis institucional durante 8 años en una localidad isleña de la provincia del Chaco (Fernández & Alonso, 2015). Se realizaron tres estudios consecutivos (2004-2012), el tercero incluyó estudios de vida de ocho pobladores y dos de trayectorias de grupos de organizaciones de base. De este estudio tomamos diferentes aspectos, en particular la idea de proponer un ciclo de trabajo con los entrevistados que incluía la entrevista inicial así como un espacio donde se presentarían los primeros avances analizados por el equipo de investigación.

Las familias seleccionadas respondían a los siguientes criterios: a. parámetros de transmisión diferentes: el caso A que podría considerarse el caso típico de la prohibición, la primera generación es monolingüe guaraní, la segunda es bilingüe, la tercera “entiende pero no habla” y la cuarta dice no entender ni hablar la lengua nativa; y los otros dos casos B y C, todas las generaciones son bilingües en algún grado; b. la posibilidad de incluir una investigadora “nativa” (IN) en el equipo que realiza el estudio, nativa en el sentido de ser parte del grupo familiar estudiado, –con diferentes niveles de participación según el caso (organización de la reunión familiar para la entrevista, participar como parte del equipo entrevistador, análisis del material y participación en la presentación de los primeros resultados a las familias); c. una de las familias está en la zona rural, campo de estudio de una investigación que se llevó adelante con niños caracterizando sociolingüísticamente su zona (Gandulfo, 2015).

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

El encuadre general de la entrevista supuso la disposición de todos a la conversación, la intención de que todos los participantes puedan expresar sus testimonios, sus ideas, y cuando fuera posible el intercambio entre ellos. En este sentido, la coordinación intentó posibilitar este tipo de intercambio grupal. La reunión se organizó en dos momentos y se dió en la situación de almuerzo familiar, al modo de un festejo familiar, típico evento de habla en Corrientes.

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

-El caso A. La familia se reunió en Itatí en la casa del bisabuelo en mayo del 2014. Asistieron 12 familiares más las tres que conformamos el equipo de investigación (IR, INA, e INB). Se prolongó durante 5 horas y media aproximadamente incluido el almuerzo y el entre tiempo. La indagación propiamente dicha duró una hora y media cada momento, o sea, tres horas en total.

-El caso B. La familia se reunió en Loreto donde viven los abuelos paternos que nos recibieron en su casa en septiembre del 2014. Se reunieron unos 25 miembros de la familia desde los abuelos hasta los más pequeños de 3 y 5 años. También asistió el mismo equipo de investigación que en el caso A. La indagación también se prolongó por cinco horas, y los tiempos de indagación se extendieron por dos horas y medias el primer momento, y un segundo momento de una hora aproximadamente, mediados por un corte de media hora donde cantamos acompañados por una guitarra.

Este caso se definía como una familia en la que en todas las generaciones hay miembros bilingües, incluso Guadalupe, la INB es quién se define como bilingüe dentro del equipo de investigación. Por lo tanto, esta sería una familia donde la transmisión intergeneracional del guaraní fue efectiva. La mayor parte de la familia vive en Loreto y San Miguel y la INB vive en Resistencia para realizar sus estudios de ciencias de la educación en la UNNE.

-El caso C. La familia se reunió en Colonia La Elisa, un paraje rural del Departamento de San Roque en agosto del 2014. Se reunieron 4 mujeres representantes de tres generaciones de la familia. La menor (INC) es una niña de 5to grado de la escuela primaria donde se realizó una investigación en colaboración para caracterizar sociolingüísticamente el paraje en la cual participó muy activamente (Gandulfo, 2015). El equipo de investigación se completa con la IR y por otra joven becaria oriunda de una zona cercana pero que no es miembro de la familia. La entrevista se prolongó durante 3 horas aproximadamente.

El trabajo propuesto a los grupos familiares sigue el siguiente recorrido y se piensa como un ciclo de trabajo:

- i. Primera entrevista con el grupo familiar en el lugar donde decidió la familia.
- ii. Transcripción y análisis del material de la entrevista grupal.
- iii. Segundo encuentro para realizar una instancia de presentación de los primeros avances, se elaboran materiales gráficos para esta reunión (árbol genealógico lingüístico,

líneas de tiempo representado biografías lingüísticas, esquema de la transmisión intergeneracional).

iv. Transcripción y análisis del material del segundo encuentro (lo cual está en proceso en este momento).

v. Se propuso entregar un informe a los participantes del estudio sobre su familia (lo cual aún no se ha podido realizar).

Ahora bien, retomando el trabajo realizado con el Caso B, hasta el momento de la escritura de la ponencia hemos desarrollado los dos encuentros propuestos con la familia. La primera entrevista en septiembre de 2014 y el segundo encuentro que llamamos de devolución y elaboración se realizó en noviembre de 2016.

El proceso de análisis de la entrevista estuvo orientado a presentar primeros avances al grupo familiar. En este sentido, fue un proceso compartido entre quién escribe y los tres jóvenes del equipo que nos proponíamos presentar materiales gráficos así como una breve presentación con dichos avances. De este modo preparamos -en afiches- el árbol genealógico lingüístico, las líneas biográficas, un gran cartel donde había diferentes testimonios extraídos de la entrevista con valoraciones sobre el guaraní, y un esquema de la transmisión intergeneracional que apoyaría la presentación de los avances que se realizaría en una situación de “sobre mesa”, tiempo posterior al almuerzo en donde todos permanecemos alrededor de la mesa. Si bien produjimos este material en conjunto con el equipo, Guadalupe fue la encargada de reconstruir el árbol genealógico lingüístico donde se indicaba la competencia lingüística de los familiares desde su perspectiva y de lo que habíamos podido observar en la entrevista.

El segundo encuentro tuvo una lógica similar a la entrevista, aunque participaron otros miembros de la familia que no habían estado en la primera reunión y otros que participaron de la entrevista no estuvieron presentes, de todas formas fueron alrededor de 20 personas nuevamente. Finalizado el almuerzo presentamos a todos los avances que habíamos preparado y luego se realizaron comentarios a partir de las impresiones que habían tenido al escuchar el material. Lo que podemos señalar fue el profundo silencio que se produjo una vez terminada la presentación. Luego se fue abriendo el intercambio sobre lo que se había escuchado y profundizando el análisis. Consideramos que se fue produciendo un espacio elaborativo entre todos respecto de los fuertes contenidos sobre sí mismos y su historia familiar que les presentaba el análisis.

A continuación se propuso un trabajo de taller, cada uno recibió un afiche con una propuesta de una línea biográfica lingüística de sí mismo que armamos en función de los

datos que surgieron de la primera entrevista. Cada uno debía revisar, corregir y/o completar su afiche que luego volvían a entregar al equipo de investigación. También les entregamos una copia de la transcripción de la entrevista así como un DVD con los materiales audiovisuales. De este modo concluyó la tarea propuesta para ese encuentro, sin embargo, la reunión continuó en otro parte del patio, con una ronda de mate en el lugar habitual donde la familia busca reparo del sol de la tarde.

“La entrevistadora entrevistada” Reflexividad y natividad

Al pensar cómo desarrollar los estudios familiares parecía complejo poder construir una perspectiva desde los actores sobre la interacción y transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües justamente en un contexto signado por el discurso de la prohibición del guaraní. En este sentido, el hecho de que una de las jóvenes del equipo de investigación fuera parte de la familia resultaba desafiante. Algunos aspectos para señalar que surgen del trabajo en colaboración son: la organización de lo que podríamos llamar la entrada al campo; la observación participante desde una posición de pariente; y la reflexividad, no solo de los investigadores, sino del equipo de investigación donde la presencia de uno de los miembros de la familia posibilita una reflexividad compartida que se produce en el mismo trabajo de equipo.

Respecto de la entrada al campo, la investigadora nativa (IN) es la encargada de la gestión de la entrevista familiar, es decir, de realizar la propuesta a los familiares, contando el propósito de la entrevista, decidiendo a quién invitar, en la casa de quién, qué tipo de evento y de comida, el día y horario más propicio para que estén todas las generaciones familiares representadas. El evento parece tener las características propias de algún festejo familiar, o una reunión donde podrían estar algunos participantes más que un habitual almuerzo familiar de domingo. La situación de entrevista termina organizada en torno al almuerzo. Esto permite no solo la reunión alrededor de una mesa como organizador de la dinámica de intercambio, sino también, lo que llamamos el momento de la sobre mesa, es decir, todo el tiempo que se prolonga alrededor de la mesa aunque todos hubiéramos terminado de comer. Este tiempo muchas veces y en particular los días domingos en general se prolonga, y la siesta da lugar a la ronda de mate, lo que permite sostener la conversación como un evento típico de habla en Corrientes.

La reflexividad de un equipo donde uno de los miembros es parte del grupo estudiado supone un proceso sumamente interesante que requiere por un lado, de una contención

especial para la investigadora, nativa en el sentido de ser parte de la misma familia que se estudia, pero también en el sentido de su identificación como hablante de guaraní. En este caso, Guadalupe, es quién en el equipo de investigación se define como bilingüe y su familia fue seleccionada porque en todas las generaciones hay miembros que son guaraní hablantes. Sin embargo, como ya hemos observado en otras experiencias de jóvenes investigadoras la natividad se tensa... pues la definición o identificación de sí como hablante de guaraní o no, fluctúa, se llena de sentimientos ambivalentes, se re descubre, cambia... (Alegre, 2016; Conde, 2016).

Por otro lado, al interior del equipo se daban conversaciones que incluían aspectos metalingüísticos en cuanto a poder advertir el nivel de competencia lingüística de las investigadoras. Por ejemplo, luego de la primera entrevista con la familia caso B regresábamos en auto junto con la INA comentando sobre lo vivido durante el encuentro. Esa tarde el abuelo había hecho una larga presentación de sí mismo y su situación en la familia íntegramente en guaraní. La INA sostenía la cámara filmadora de frente al abuelo, y la nieta, Guadalupe –INB- sostenía la mirada y el intercambio con su abuelo. Cuando recordábamos esta situación, le pregunto a INA si había podido comprender al abuelo y responde: “... *en un momento me perdí*” en alusión a su incomprensión. En ese momento le advertí que si esto era así, había un nivel de comprensión significativo o inicial que le permitía decir que en un momento no había podido seguirlo... esto mostraba cierta competencia lingüística que hasta ese momento INA negaba completamente diciendo que ella en su familia era quién “no entendía ni hablaba guaraní”.

Guadalupe –INB- la nieta del abuelo que hablaba, compartió en el equipo que había hablado con sus abuelos paternos respecto de la entrevista y que ellos se habían mostrado abiertos y disponibles. Pero no solo eso. A partir de la propuesta de la entrevista su nieta había intercambiado con ellos de una manera diferente, se mostraron “más abiertos que antes”. Luego de la entrevista la INB comentó al equipo que no recordaba haber visto a su abuelo tan sonriente tanto tiempo “*y que ni siquiera quiso ir a acostarse en el horario de la siesta*”, lo cual tal como lo contaba era algo muy sorprendente para ella. INB Atribuía estos cambios al hecho de hablar del guaraní y hablar en guaraní con sus abuelos como no lo había hecho antes.

Por mi parte, siendo IR, ¿cómo me defino después de tantos años de trabajo en contextos bilingües en Corrientes? Es difícil hacerlo y en ese sentido me identifico con tantos correntinos que dirían que “entienden pero no hablan” o que “entienden algo”. Puedo desempeñarme en diversas las situaciones bilingües del trabajo de campo en las que he

interactuado competentemente. Entendiendo, hablando un poco, y siendo a quién le enseñan, le traducen, o se dirigen en guaraní para evaluar mi competencia lingüística. Muchas veces escucho: “*ah, viste que sabías!*” Lo que me da la pauta del interés que algunos tienen de que “sepa guaraní” o la pregunta que me vuelven a hacer, y en particular en estas entrevistas “qué es lo que me interesa del guaraní” “siendo que sos de afuera!” Aquí paso de la natividad casi de “guaranisera” dada por el interés por el tema, mi oportuna competencia lingüística, a la extranjería de no ser correntina por no haber nacido en Corrientes, y a ser “*la entrevistadora entrevistada*” al decir de un tío (3era generación) antes de cerrar la entrevista de más de cuatro horas con el grupo familiar.

Asimismo, para analizar nuestra posición como equipo de investigación y considerar nuestra reflexividad en diálogo con la de las familias, debemos expresar que hace casi 15 años que venimos desarrollando esta línea de investigación en la provincia de Corrientes y que los resultados del trabajo se van conociendo más allá de lo que podemos advertir. Esto incluye la difusión de los resultados de los estudios en la cátedra, en donde estas investigadoras nativas tuvieron su primer contacto con la idea de que el guaraní podría estar presente en sus familias. Esta conciencia y reflexión metalingüística respecto de los usos y significaciones del guaraní en sus familias y en la provincia se dio para ellas a partir del 2012 y desde entonces comenzaron a involucrarse en los proyectos de la cátedra pasando a formar parte del equipo de investigación.

Por lo tanto, estas familias (casos A y B) están en conocimiento del trabajo que venimos haciendo a través de sus hijas, nietas o sobrinas, y en el caso C la familia conocía las inquietudes del equipo por ser parte de la comunidad con quien trabajamos desde la escuela primaria del paraje rural haciendo una investigación con los niños y maestros. Esto llevó a recibir un apoyo efectivo por parte de las familias en cuanto a la participación en la entrevista y en cierta conciencia de estar colaborando en un proceso de investigación mayor que lleva muchos años desarrollándose. Esta situación me ubico como IR en una posición tal vez nueva en relación a un grupo familiar. Al iniciar la entrevista con las familias tuve la experiencia de estar en una situación de presentación de resultados, del avance de nuestra investigación sobre los usos y significaciones del guaraní en Corrientes, parecía una presentación en un congreso. Lo cual ya supuso un posicionamiento de recibir cierto apoyo del trabajo y del interés genuino por conocer el detalle de ciertos avances. Esto se observó con mayor insistencia en el caso B donde los padres (3era generación) son en su mayoría, docentes y bilingües, y en los hijos, hermanos, primos, jóvenes de la cuarta generación que se mostraban interesados porque “en la escuela secundaria estaban tocando ese tema”. También me colocaban y yo asumía ese lugar

como la “profesora de la Universidad”, con quién luego compartirían sus pareceres sobre el guaraní y de quién aceptan y solicitaban explicaciones, comentarios sobre trabajos de investigación, y de los estudios que se hubieran hecho o no en Corrientes.

Experimenté una gran responsabilidad en el momento en que exponía los avances de nuestro trabajo. Al final de la entrevista recibí también la pregunta sobre mi interés en el guaraní. Todos compartimos que ideas, pareceres, sentires teníamos respecto al guaraní. Nosotras, el estudio, fuimos una excusa y a la vez la necesidad de hablar sobre la cuestión, de pensar qué nos había pasado en nuestra vida respecto al guaraní, qué nos pasaba ahora y qué habría que hacer en un futuro próximo. Me hice correntina una vez más en el sentido de asumir este interés por el guaraní “aunque sea de afuera”, la “entrevistadora entrevistada” por el grupo familiar fue nativa en el sentido del interés por el guaraní que es “nuestra lengua”.

“Enseñar” vs “aprender”: interpelación a la prohibición del guaraní en la transmisión intergeneracional

La caracterización de cada generación se construyó a partir de la perspectiva o posición de Guadalupe, quién se ubica en la cuarta generación. Por lo tanto, la denominación de las generaciones por el parentesco lo hacemos en relación a su posición como hija, ya que es desde la cual se interpela a la tercera generación, la de los padres. Asimismo vamos a considerar la generación de los bisabuelos como la primera generación aunque ellos han fallecido, su presencia a través de los testimonios de los abuelos en la entrevista muestra que están presentes en su memoria.

Entendemos la generación como un grupo que comparte en este caso similares posiciones en cuanto al uso y modos de transmisión o no del guaraní a los hijos. Seguimos la conceptualización clásica de que una generación es un grupo delimitado por compartir unas mismas condiciones de existencia y que la contemporeidad cronológica no basta para formar generación (Mannheim [1927] 1990 en Martín Criado, 2009). Asimismo siguiendo a Bourdieu (1988 en Martín Criado, 2009) retomamos la idea de que generación supone la producción de sujetos o el mismo modo de producirlos. En términos de nuestro trabajo, la generación estará definida por las similares competencias lingüísticas o usos lingüísticos de quiénes forman parte de la misma generación y también el modo en que transmiten o no el guaraní a sus hijos, es decir, el modo en que generan sujetos guaraní hablantes o no, o el modo en que considerando que no transmiten el guaraní a sus hijos lo hacen igual, podríamos decir inadvertidamente, como por ejemplo cuando entre los padres o adultos hablan en

guaraní para que los hijos/niños no los entiendan. Esta práctica pareciera haber sido también una práctica de transmisión lingüística aún cuando pudiera haber sido realizada justamente con motivos contrarios a dicha transmisión.

-Primera Generación “los bisabuelos”: monolingües guaraní, aunque a los niños les prohibían hablar guaraní, se expresan recuerdos de castigos si los niños hablaban guaraní frente a los adultos. No les permitían hablar guaraní en la escuela. Por lo tanto, podemos inferir que los bisabuelos tenían alguna competencia en castellano que permitía eventualmente sancionar y castigar a los niños si hablaban guaraní. De este modo caracterizamos el discurso de la prohibición del guaraní entre la 1era y 2da generación como **“prohibición con castigo”**

-Segunda Generación “los abuelos”: bilingües con predominancia del uso del guaraní. Toda su vida estuvieron en Loreto. La abuela consideraba que les hablaba castellano a los hijos porque debía “enseñarles”, sin embargo, con su marido y su suegra hablaba en guaraní. Cuando era niña también hablaba guaraní con su amiga y sus compañeras de la escuela. Mencionan que les prohibían hablar guaraní en la escuela así como su tía, esta prohibición incluía el castigo. En la entrevista la abuela no habla en guaraní. El abuelo sí habla durante la entrevista en guaraní, el hijo lo asiste haciéndole las preguntas en guaraní así como otros se acercan e intercambian con él. El expresa que nadie le “enseñó” el castellano, ni en la escuela a la que fue hasta 3er grado, sino que lo “aprendió” escuchando mientras que “el guaraní tengo yo”.

Entre la 2da y 3era generación, los abuelos les hablan en castellano y guaraní a los hijos, no mencionan la prohibición pero sí que la abuela “solo les hablaba castellano” siendo ella guaraní hablante y usando el guaraní para intercambiar con amigos, su marido y su suegra. Los hijos (3era generación) mencionan a su vez que “aprendieron” el guaraní escuchando, en la chacra, con los vecinos, amigos, en otros ámbitos fuera de la casa. Caracterizamos de este modo la **“prohibición implícita”** ya que no aparece la palabra prohibición entre estas generaciones, pero sí que se les “enseñaba” castellano a sus hijos.

-Tercera Generación “los padres y tíos”: son bilingües, competentes en ambas lenguas. Aprendieron con su papá, en la chacra con los campesinos, con los amigos, con los vecinos. No les transmitieron el guaraní a sus hijos, aunque sí lo hablaban con sus parejas y los hijos escuchaban y les respondían si les preguntaban algo respecto al significado de lo que hablaban. Desde su perspectiva no les prohibían, solo no se dirigían a ellos en guaraní. Salvo una de las tías que sí hablaba con sus hijos en guaraní sobre todo en la época que vivían en la zona rural, su marido es descripto como alguien que “habla mucho guaraní”. En esta generación aparece repetidamente que ellos “aprendieron el guaraní” escuchando, en

particular con los abuelos (1era generación), la categoría “enseñar” solo aparece cuando se refieren a que les enseñan guaraní a sus nietos (5ta generación). Actualmente hablan con su padre (el abuelo), sus hermanos, algunos sobrinos, con la gente del campo, en sus trabajos, con sus alumnos, en el juzgado, con colegas, con sus nietos que son a quiénes les “enseñan guaraní” deliberadamente. Viven en San Miguel y en Loreto, y si bien ha habido algunas migraciones, algunos a la zona rural otros a centros urbanos de otras provincias por un tiempo, todos han regresado a los pueblos y retomaron el uso del guaraní a su regreso.

Entre la 3era y la 4ta generación se produce la **“prohibición internalizada”** justamente porque si bien los padres hablan guaraní entre ellos, en algunos casos para que los hijos los entiendan, se dirigen en castellano a sus hijos, y ellos refieren que “no prohibían, solo les hablaban castellano a los hijos”.

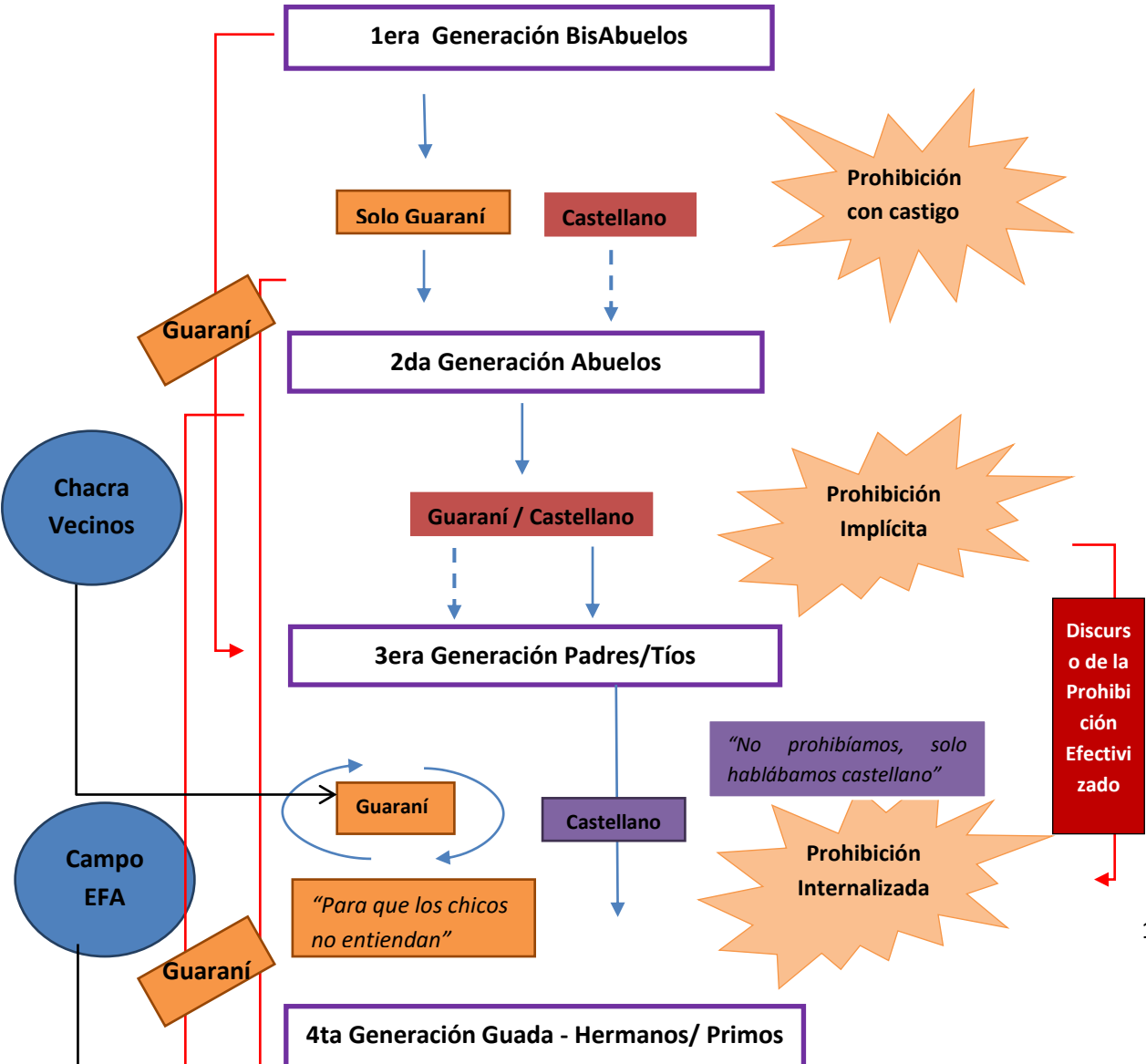
-Cuarta Generación, en la que se ubica Guadalupe, “los hermanos y primos”: son bilingües, con mayor preponderancia de uso del castellano. Aprendieron escuchando a sus padres tratando de entender qué decían, aunque sus padres no se dirigían a ellos en guaraní. Lo hicieron en el contexto de la chacra, en el campo, con sus amigos en el barrio y sobretodo en la EFA (Escuela de la Familia Agrícola) que es la escuela secundaria rural donde asistieron. Los testimonios muestran que no había un espacio de enseñanza del guaraní en la escuela sino que “aprendieron” por el intercambio con sus compañeros y porque no hablar guaraní los “dejaba fuera del grupo”. Salvo las parejas de dos primos, ya que uno de ellos “aprendió” con sus padres y otra con su abuela.

Se definen como que “entienden pero no hablan”. Hacen hincapié en todo lo que les cuesta “aprender”, pronunciar, escribir el guaraní. Aunque algunos de ellos sí hablan guaraní, en general marcan la falta de alguna habilidad lingüística respecto de la lengua nativa. Habría mayor heterogeneidad en cuanto a las competencias lingüísticas en esta generación. También se observa una mayor movilidad en esta generación, básicamente dada por el acceso a los estudios superiores, por este motivo han vivido en la capital de Corrientes, Bella Vista, San Miguel o Resistencia, Chaco así como Buenos Aires.

En esta generación de los hijos (4ta – posición de la investigadora nativa) donde identificamos a la **“prohibición interpelada”** que se dirige a los padres (3era generación). Los hijos (4ta generación) “se quejan” porque sus padres (3era generación) no quisieron “enseñarles” guaraní. Refieren que “aprendieron” con sus abuelos, en el campo, en la escuela, con los amigos. Plantean que ahora sus padres (3era generación) les “enseñan” guaraní a sus hijos (5ta generación), es decir los abuelos a los nietos.

La categoría “aprender” es la más recurrente, y se refieren a ellos, en el sentido de haber podido o no aprender el guaraní, mencionan sus miedos o pasar vergüenza por pronunciar mal o que entienden pero no pueden “practicar”. Hacen alusión a que seguirían aprendiendo, que van aprendiendo el guaraní, algunos refieren a que el lugar clave para aprender el guaraní es en la EFA (en la escuela secundaria), otros plantean que aprendieron en su casa o con sus tíos o abuela. Siempre al referirse al “aprender” supone a lo que ellos por su propia cuenta han hecho o hacen respecto del guaraní. Solo mencionan la categoría “enseñar” cuando interpelan a sus padres o cuando refieren que sus padres (3era generación) les “enseñan” a los nietos (5to generación).

-Quinta Generación “los hijos y sobrinos”: respecto de la competencia lingüística de los niños de esta generación no es fácil indicar cuál podría definirlos, sin embargo, por los testimonios y observaciones podemos decir que los abuelos (padres de la 3era generación) les “enseñan” a hablar guaraní, esto supone que deliberadamente les proponen hablar algunas palabras en guaraní o les indican el significado de algunas palabras. No está claro si transitan ámbitos donde hablen en guaraní con otras personas. Los niños viven en Loreto y San Miguel.



La prohibición interpelada

Los hijos de la 4ta generación ponen en cuestión la transmisión o, mejor dicho, que no les hayan “enseñado” el guaraní cuando niños. Esta situación, aparte de ser consistente con la edad de vida en que se contradice el mundo adulto (es decir a los padres) con el propósito de la madurez y el desarrollo de la autonomía personal, también se produce en una época en el cual se está dando lugar a la emergencia del bilingüismo en Corrientes (Gandulfo, 2015; 2016). El contenido de la interpelación podría definirse con esta pregunta: *¿por qué los padres no les transmitieron el guaraní a sus hijos cuando niños?* Cuestionan hoy por qué no les “enseñaron” el guaraní. También recuerdan que cuando eran niños les preguntaban a sus padres por qué no les “enseñaban” o hablaban en guaraní. Mencionan que los padres hablaban entre ellos pero no se dirigían a los niños en guaraní. A su vez, los padres plantean que no les prohibían el guaraní. El argumento es que sólo no les hablaban guaraní, aunque si los niños preguntaban algo respecto del guaraní los padres sí les respondían. En este sentido, plantean que no era una prohibición, lo cual puede ser razonable si se la entiende como una prohibición explícita que podría incluir castigos.

(...) esa era la pregunta que yo le hacía a mi papá, cuando era chico siempre le preguntaba, como era que él aprendió a hablar guaraní y porque no nos quiere enseñar a nosotros a hablar. (Testimonio de un hijo de la 4ta generación)

En este caso planteamos que la prohibición se hizo implícita, cuando a estos padres (3era generación) siendo niños, su madre (abuelos 2da generación) les hablaba solo castellano aunque ella fuera hablante de guaraní. Luego se internaliza en el sentido de haber sido incorporada a pautas de habla que no son advertidas por los mismos hablantes, incluso, considerando que no ejercían una prohibición sino que “solo no hablaban guaraní a los hijos”. En este sentido, la transmisión de la prohibición va transformando sus características y en algún sentido haciéndose más efectiva si consideramos la internalización como un proceso en el cual ya no es necesario castigar para prohibir pues los hablantes han incorporado las pautas de intercambio sobre en qué lengua corresponde hablar con los adultos y la que corresponde hablar con los niños.

Esta argumentación parece quitarles la responsabilidad de ser los agentes de la transmisión de la lengua. Sin embargo, la formulación de la interpelación toma la palabra “enseñar” y no “transmitir”; y es en este sentido que los jóvenes señalan la intencionalidad

sus padre no tuvieron respecto de transmitirles la lengua nativa. Paradójicamente con la misma crítica devuelven la agencia a sus padres, a quienes hacen responsables de la transmisión del guaraní.

Lo más lindo es ahora que mis padres ahora por ejemplo a Milena [nieta de 5 años 5ta generación], le enseñan a decir cuando algo se terminó, *opa* o cosas así. Y Milena por ahí a la edad que tiene le dice, *opa, opa* y te trae el vaso. Ella es muy atenta en eso. Aprende. El (señalando a su padre 3era generación) siempre que está con ella le enseña más que... (...) sí, pero no fue con nosotros así. Ellos [padres 3era generación] no nos hablaban a nosotros [hijos 4ta generación], hablaban entre ellos nomás y nosotros lo que aprendimos..." (Testimonio de un hijo de la 4ta generación)

En el transcurso de la entrevista quedó planteada la interpelación y en un primer momento se esbozaron una serie de explicaciones en términos justificatorios, las cuales clausuraban la posibilidad de pensar qué había ocurrido, por qué estas cuestiones les habían sucedido de ese modo. En un primer momento no se avanza en una comprensión de la situación ¿qué había ocurrido en esta historia familiar? ¿Cómo esta historia familiar podría o no insertarse y cobrar sentido en un contexto sociolingüístico más amplio?

Las respuestas oscilan entre la naturalización de la situación sobre los procesos de aprendizaje/transmisión, así se aprende, nadie controla o decide cómo se transmite, las cosas ocurren de este modo, y los padres recuerdan que “aprendieron” guaraní fuera de la casa o en otros ámbitos que reconocen que hoy no están. Por otra parte, aquí aparece el verbo “aprender” como indicando que son los sujetos que recibirían la transmisión de la lengua quienes a partir de su curiosidad e interés “aprenden”. De nuevo se observa la desresponsabilización de los adultos-padres como agentes de la transmisión del guaraní. Como dijimos, los padres (3era generación) plantean que aprendieron escuchando al padre, a los vecinos, en la chacra, etc.

Yo me hago del guaraní escuchando, o sea, no fui a una clase, nadie se sentó a decirme esto es guaraní, así se habla, esto significa (...) yo creo que el entorno, el contexto donde uno empieza a dar los primeros pasos tiene mucho que ver (testimonio de un padre 3era generación)

También aparecen aspectos referidos a los usos/utilidad de la lengua que justifican la no transmisión ya que el guaraní en la actualidad no es una herramienta, en todo caso se usa más para “joder” con los amigos. Finalmente se introducen ideas que remiten al status de la

lengua, desplazando ese status a las personas que hablan dichas lenguas en general subestimando a los guaraní hablantes; se duda del origen o legitimidad del guaraní en sí o se introduce la idea de que es un “idioma de indios” que es desagradable, feo, y también remiten a situaciones de marginación recordando que el guaraní genera sufrimiento a quiénes lo hablan porque serán discriminados por hacerlo.

(...) es un idioma de indios, de gente vieja y queda feo, que no se usa más, y un solo hijo nomás habla y mi vieja que es la mayor de todos entiende nomás pero tampoco habla.

(Un primo -4ta generación- lee un mensaje de texto que recibió de otro primo que vive en Buenos Aires en medio de la entrevista)

A medida que avanza la reflexión en la situación de entrevista, y a partir de las intervenciones de la coordinadora que promueven poner en cuestión las justificaciones que cerraban la reflexión, se empieza a vislumbrar un movimiento de los primeros planteos. Las intervenciones van en la línea de considerar a las prácticas / sentidos lingüísticos como cuestiones sociales que no se explican por decisiones personales desvinculadas del contexto sociolingüístico en el que cada uno se movía en las épocas que se recuerdan. En este sentido, uno de los padres manifiesta que se da cuenta que él esperaba que a sus hijos les ocurriera lo mismo que a él, que aprendan cómo él lo hizo, fuera de su casa, escuchando el guaraní en diversos ámbitos. Pero se da cuenta que el contexto cambió, que sus hijos ya no transitan los mismos espacios en los que él se movía en su momento. Por lo tanto, las ideas acerca de por qué las cosas ocurrieron de ese modo ya no parecen responder a la situación planteada. Se empieza a observar que las ideas justificatorias empiezan a perder su capacidad de explicación.

Es como que yo espero que a ellos les suceda lo mismo que me sucedió a mí, pero no me ubico que ellos no tienen el mismo contexto que yo en aquel tiempo

(Testimonio de padre 3era generación).

Luego se abren una serie de reflexiones que consideramos elaborativas, en el sentido de introducir nuevos modos de pensar la transmisión que les permite un grado de comprensión sobre la situación más abarcadora en términos sociales e incluso políticos. A su vez, como estamos reflexionando sobre una prohibición, y si bien nuestro enfoque no es psicológico, la idea de elaboración nos remite también a poder procesar los impactos no sólo de la

prohibición del guaraní en sus propias vidas sino el reconocimiento de haber sido quiénes ejercieron la prohibición aun cuando no hayan estado advertidos de hacerlo.

Por lo tanto, una primera elaboración supuso empezar a pensar la transmisión en términos sociales, es decir, considerándose parte de un espacio social que concebía que no solo no era necesario transmitir el guaraní, incluso podría ser pernicioso para el aprendizaje del castellano y para un posible “ascenso social”, o que cada uno aprendiera por su propia curiosidad. La idea de que la lengua puede ser pensada en términos colectivos aparece cuando la mencionan como “nuestra lengua” y también en correlación a esa concepción se usa la categoría por única vez la categoría “transmisión” en lugar de enseñar o aprender. Por un lado, cuando plantean que no les enseñaron guaraní a sus hijos, aparece la idea de que son ellos quienes no lo hicieron, y luego cuando se avanza en pensar a la lengua como algo propio y también común y se la menciona como “nuestra lengua” entonces aparece la noción de que “deberíamos transmitirla”.

Por ahí pensando en lo que hablábamos por ahí de nuestros hijos que no les enseñamos el guaraní, bueno, es cierto, caigo en esto que decías hoy Jorge, parece que no necesitan hablar en guaraní. Y no es por una necesidad de comunicación sino que en realidad deberíamos tomarlo desde otro punto de vista... que es nuestra lengua. Es nuestra lengua, no es que no necesite hoy... es nuestra lengua (Testimonio padre 3era generación)

Por otro lado, se plantea que cuando se usa el guaraní en la familia se puede interactuar “más fluidamente” con el abuelo, posibilita conocerse más o de otro modo entre los miembros de la familia. Esto nos lleva a inferir que el hecho de poseer competencias disimiles en ambas lenguas podría ser un problema –no tan visualizado o advertido- de cierta incompreensión entre diferentes miembros de la familia o entre las generaciones que no se problematiza. La reflexión revaloriza el sentido de pertenencia de la lengua por sobre el sentido de utilidad que inicialmente se había expresado; también se resitúa el sentido de necesidad en términos utilitarios/laborales a la necesidad de producir una comunicación más efectiva entre los miembros de la familia si se usa el guaraní.

(...) porque siempre observo que por ahí no interactuamos fluido con él [refiriéndose al abuelo 2da generación] o con la abuela y esto abre la posibilidad de que nosotros nos conozcamos entre nosotros también... (Testimonio de Guadalupe, hija 4ta generación)

Avanzada la entrevista, se profundiza el proceso de elaboración que se va produciendo en relación a la transmisión del guaraní y aparecen afirmaciones que retoman la reflexión pero a la vez introducen ideas que no se habían expresado antes, y posiblemente que no se habrían pensado previamente a la situación de entrevista.

La dimensión personal se comprende en términos sociales y políticos, se avanza en la reflexión y la situación misma de la entrevista posibilita una mirada sobre sí, plantean que se reencuentran con “cosas olvidadas” pero que a la vez consideran parte de ellos. Vinculan esta situación la posibilidad de expresarse, comunicarse, no solo en orden a la propia familia sino en un sentido político, de agencia, en el sentido de experimentar una “liberación” que desde nuestro punto de vista podría conformar la contracara de la prohibición. Este proceso asocia entonces al guaraní a ser quienes son, el guaraní como un rasgo de la identidad. Se expresa hoy en la generación de los padres (3era generación) como el deseo de “seguir enseñando a los nietos” (5ta generación). Se observa una creciente emoción en este momento del intercambio que se correlaciona con el contenido de los testimonios: re encuentro con la niñez, recuerdo de cosas olvidadas, ¿reparación de la prohibición? enseñándole a los nietos guaraní, o ¿llegaron a la posición familiar –abuelos- en la cuál es adecuado/posible hablar con los niños guaraní?

El guaraní sería la mejor herramienta de comunicación que tenemos y es muy emancipadora, capaz que por eso, por todo eso que significa, simboliza y representa el guaraní la tenemos como la tenemos. (...) no sé de quién dependemos nosotros, de quién estamos esperando que le abras las puertas al guaraní o es que nosotros somos los que tenemos que salir a... (Testimonio padre 3era generación)

A mí se me hace que esto nos ayuda a nosotros a abrazar más nuestra lengua (...) a mirarnos internamente (...) a no sentir vergüenza, a meterle para adelante con nuestra lengua (Testimonios padres 3era generación)

La expresión de la interpelación de la prohibición de parte de los hijos (4ta generación) a los padres (3era generación) posibilitó la elaboración/reflexión que mostró rasgos de un proceso que podemos llamar de “emergencia del bilingüismo”. En el sentido de abrir la situación a la posibilidad de revisar los posicionamientos ideológicos que justificaban la prohibición del guaraní sin producir ni pensamiento ni movimientos respecto a esa situación.

En el caso de Guadalupe, la interpelación la encaminó a buscar otras respuestas en su propia familia, le permitió experimentar a raíz de este estudio cómo sus abuelos se disponían con entusiasmo a hablar en y del guaraní en ese contexto y advertir cómo esa situación no siempre se producía en los intercambios familiares habituales, incluso mostrando a todos que no eran solo los jóvenes los que no siempre entendían lo que el abuelo o tíos conversaban en guaraní, sino que el abuelo no siempre comprendía lo que ellos hablaban en castellano.

Por supuesto, se abren muchas preguntas respecto al futuro, sobre cómo estos jóvenes-hijos redefinirán o no su posición de sujetos bilingües, en qué medida ellos transmitirán/hablarán guaraní con sus hijos, o en todo caso con esta interpelación lo que sí están transmitiendo es una posición subjetiva interpeladora de una cuestión de la cual hasta muy recientemente no se hablaba de este modo.

La interpelación a la prohibición como política del lenguaje.

El contenido de la interpelación que identificamos entre la 4ta y 3era generación básicamente refiere a esta cuestión: ¿por qué los padres (3era generación) no les transmitieron el guaraní cuando niños (4ta generación)? También estos jóvenes recuerdan que cuando eran niños les preguntaban a sus padres sobre el guaraní, por qué no les transmitían la lengua. Por qué no les hablaban guaraní a ellos mientras sí lo hacían entre ellos, es decir los padres hablaban guaraní pero no se dirigían a los niños en guaraní. A su vez, los padres plantean que *“no les prohibían el guaraní, solo no les hablaban”*. También recuerdan que si los niños preguntaban algo respecto del guaraní ellos sí les respondían, aludiendo a que no les prohibían el uso del guaraní.

La categoría “enseñar” se usa para interpelar a los padres porque no les transmitieron el guaraní y la cual parece denunciar cierta intencionalidad en la no transmisión, cierta decisión que (no) se tomó, al menos deliberadamente, respecto de que los padres transmitieran a los niños el guaraní. Por otra parte, se usa esta categoría en dos situaciones de transmisión lingüística, por un lado la abuela (2da generación) “enseña” el castellano a los hijos (3era generación), y por otro lado, estos hijos (3era generación) siendo abuelos actualmente “enseñan” guaraní a los nietos (5ta generación). Podríamos pensar que se “enseña” la lengua que se “marca” respecto de las que serían mayoritarias en los contextos sociolingüísticos en los cuales se intentaba deliberadamente transmitir la lengua minoritaria: el castellano entonces, el guaraní hoy.

Hoy cuando los padres (3era generación) reflexionan sobre este aspecto –no haber transmitido el guaraní a sus hijos (4ta generación)- expresan no haber tomado una decisión al respecto, parecen perplejos entre cierta responsabilidad o culpabilidad. En el transcurso de la entrevista parecen advertir que estos comportamientos lingüísticos podrían haber sido producto de procesos sociolingüísticos que los constituyeron subjetivamente de ese modo. Se preguntan entonces “cómo es que ellos aprendieron”. En este sentido, aparece la categoría “aprender” cuando refieren ser hablantes de guaraní identificando otros espacios más allá de la familia donde pudieron aprender el guaraní. Ponen en evidencia que este aprendizaje parece tener que ver con una decisión personal cuando niño/joven de acercarse al guaraní... donde el guaraní estuviera. De esta manera el “aprender” tiene una connotación de deseo, búsqueda, deliberación por parte de aquellos niños que lograron ser hablantes de guaraní. Así como se observa la contracara, cuando expresan con cierta nostalgia o tristeza, incluso culpa, no haber sido “suficientemente curiosos” para lograrlo.

La categoría “aprender” es la que más se usa cuando se conversa sobre la transmisión del guaraní. Tanto los padres (3era generación) y los hijos (4ta generación) centran su reflexión y recuerdo alrededor de diferentes experiencias a partir de las cuales pudieron “aprender” guaraní. Parece entonces que la transmisión de la lengua está asentada más en quiénes son los sujetos de la transmisión que en los adultos encargados de la crianza, agentes supuestamente responsables de la transmisión lingüística. La transmisión entonces está pensada desde aquellos que “aprendieron”, los ámbitos, las interacciones, las situaciones comunicativas en las cuales ese aprendizaje se produjo. También los problemas de aquellos que no lograron aprender, las dificultades en la pronunciación, en la comprensión, aquí se encontraría el colectivo que se identifica con “entiendo pero no hablo”. Las competencias de producción del habla son las que se ponen en tela de juicio, aparece la duda sobre sí mismo, incluso alguno de los jóvenes plantea que “practica la pronunciación hablando solo”. La categoría “aprender” muestra la dimensión personal de la transmisión lingüística y en general no abre a pensar la transmisión en términos familiares, grupales o sociales.

La categoría “transmisión” casi no aparece en el intercambio salvo cuando la investigadora responsable la introduce. Sin embargo, son dos momentos en los que se usa la categoría “transmisión” cuando se refieren a cuestiones que podrían considerarse sociales o colectivas. Por un lado, cuando se habla de la prohibición y se aduce que tal vez el motivo de la transmisión es que haya prohibición. Algo así como una “rebeldía”, “porque se prohíbe es que se transmite” o como venimos planteando que la prohibición denota la presencia del guaraní o sea su uso, en definitiva su transmisión. Por otro lado, como hemos señalado se usó

la categoría transmisión cuando se mencionó al guaraní como “nuestra lengua”, cuando el guaraní deja de ser considerado que lo habla quién se dispuso a “aprenderlo” sino que es “nuestra lengua... deberíamos transmitirla”.

La enseñanza/aprendizaje del guaraní si sitúa en la niñez, a los niños está dirigida la prohibición, a los niños se los “culpa” y se “culpan” de no haber sido lo suficientemente curiosos para aprender el guaraní. Los padres hoy en una primera instancia parecen releer aquella época sin considerar su responsabilidad como agentes de la transmisión y en particular se refieren a ellos cuando niños para darse una explicación/justificación de por qué no transmitieron/enseñaron el guaraní a sus hijos. Esa explicación se basa en tratar de comprender cómo ellos aprendieron guaraní. Los jóvenes por su parte dan diversas explicaciones de cómo aprendieron o no el guaraní, incluso algunos plantean que siguen aprendiendo, sobre todo los que aún están en la escuela secundaria. Son ellos, quienes desde una posición de interpelación al discurso de la prohibición que los produjo como personas que no se identifican como hablantes de guaraní, están haciendo política del lenguaje en el sentido de producir lo que llamamos la emergencia del bilingüismo en Corrientes. Su cuestionamiento “¿por qué no nos enseñaron?” -que puede leerse en términos colectivos- es político por el solo hecho de provocar una reflexión sobre los procesos de transmisión o no del guaraní en la provincia. Este estudio nos permite avanzar en la comprensión respecto de cómo a pesar de la prohibición la transmisión del guaraní continuó siendo efectiva, cuáles fueron los ámbitos, actores, espacios a partir de los cuales el “aprendizaje” del guaraní –en términos de los hablantes- se produjo. Situar la interpelación de los jóvenes más allá de la propia familia introduce un aspecto crítico: poner “sobre la mesa” la necesidad de agencia y deliberación que un proceso de transmisión lingüística como el del guaraní hoy en Corrientes. Desplazaría la pregunta de la interpelación desde el “¿por qué no nos enseñaron?” a “¿cómo podríamos seguir aprendiendo?”

Bibliografía

- Alegre, T. (2016). De una bisabuela que solo habla guaraní a una bisnieta que solo entiende castellano: Un ejercicio de reflexividad. *Actas VIII Jornadas de Etnografía y Métodos cualitativos*, Buenos Aires: CAS - IDES
- Bleger, J. ([1966] 1991). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Codo, E., Patiño, A. y Unamuno, V. (2012) (coord.) La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano: nuevos contextos, nuevas aproximaciones. Número especial. *Spanish in context*, 9, John Benjamins.

- Conde, M.F. (2016). “¿Hablo guaraní?”: ejercicio de reflexividad de una investigadora que se redescubrió como nativa. *Revista Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*. N° 17. Pp.51-62
- Curdt-Christiansen X. L. (2013) Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Lang Policy* (2013) 12:1–6
- Fernández, L.M. & Alonso, M.C. (comps.) (2015). *Un libro para la isla. Escrito en el diálogo entre investigadores y vecinos*. Corrientes: Editorial Eudene.
- Fernández, L.M. (2010). La devolución de resultados a los protagonistas de la investigación: el problema del tiempo. El caso de las devoluciones en la investigación “dinámicas institucionales en condiciones críticas: el caso de una pequeña población isleña aislada” *Actas VI Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*. Buenos Aires: Centro Antropología Social
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gandulfo, C. (2015). Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (96)
- Gandulfo, C. (2016). “Hablan poco guaraní, saben mucho” Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo y Seña*, N° 29.
- Gandulfo, C.; Miranda, M.; Rodríguez, M.; Soto, O. (2016). El guaraní correntino. En A. Lazzari y S. Hirsh (ed) *Quichua y Guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes*. Fascículo 15. Colección Pueblos Indígenas en la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Guber, R. (1991). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- King, K.; Fogle, L.; Logan-Terry, A. (2008) Family Language Policy. *Language and Linguistics*. *Compass* 2/5 (2008): 907–922.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996) Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional, *TESOL Quarterly*, 30(3), pp. 401-427.
- Martín Criado, E. (2009). Generaciones/Clases de Edad. En R. Reyes (Dir) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4. Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés.
- Woolard, K. (1998). Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. En B. Schieffelin; K. Woolard; P. Kroskrity. *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.