

# “¿HABLO GUARANÍ?”: EJERCICIO DE REFLEXIVIDAD DE UNA INVESTIGADORA QUE SE RE-DESCUBRIÓ COMO NATIVA<sup>1</sup>

## Do I speak Guaraní? A reflexivity exercise by a researcher who rediscovered herself as a native

**MARÍA FLORENCIA CONDE**

Universidad Nacional del Nordeste - Argentina  
condeflorenacial7@hotmail.com

### RESUMEN

En este artículo se pretende realizar un ejercicio de reflexividad respecto de mi posición como investigadora en formación y mi relación con la lengua guaraní en un contexto bilingüe guaraní-castellano de la provincia de Corrientes. Dicho ejercicio es considerado parte de las instancias analíticas de construcción del objeto de conocimiento etnográfico (Bourdieu & Wacquant, 1992; Guber, 2001).

En el marco de un estudio que intenta reconstruir cincuenta años de la historia institucional de una escuela rural obtuve una beca de pre-grado, cuyo objetivo ha sido analizar los usos lingüísticos del guaraní y castellano y sus significaciones en las diferentes etapas de dicha historia.

Esta beca implicó para mí una primera inserción al campo como investigadora, así como un espacio a partir del cual inicié una reconstrucción de los sentidos y usos del guaraní en mi biografía personal. Esta revisión me permitió re descubrir mi posición en el campo como nativa, y cuestionarme sobre mi propia identificación o no como hablante de guaraní, reconociendo una vinculación con dicha lengua mucho mayor de la que podía advertir inicialmente.

Este ejercicio pretende aportar a la construcción del objeto de conocimiento, desarmando/deconstruyendo algunas concepciones acerca de los usos del guaraní que, por naturalizadas, conforman lo que se denominan ideologías lingüísticas, las cuales –en mi caso– produjeron por mucho tiempo la invisibilización de la lengua y la dificultad de reconocerse como hablante de guaraní.

Palabras Claves: reflexividad, guaraní, usos lingüísticos, significaciones.

### ABSTRACT

The present article is intended as a reflexivity exercise on my role as a researcher in training and my relationship with the Guaraní language in a Guaraní-Spanish bilingual context in Corrientes. Such an exercise is one of the analytical instances towards the construction of the object of ethnographic knowledge (Bourdieu & Wacquant, 1992; Guber, 2001).

As part of a study on the reconstruction of fifty years of a rural school institutional history, I was granted an undergraduate research scholarship to study the linguistic uses of Guaraní and Spanish and their meanings along the school historical stages.

The research scholarship has meant my first field research experience, and the beginning of a process of reconstruction of the meanings and uses of Guaraní in my personal biography. Such a revision has allowed me to rediscover my role on the field as a native, and to enquire about my own identification as a Guaraní speaker, being able to acknowledge a link with the language considerably closer than I was initially aware of.

This exercise pretends to contribute the construction of an object of knowledge, dismantling/deconstructing some notions about guaraní uses, unquestioned notions, that conform what we call linguistic ideology, those

---

<sup>1</sup> Una primera versión de este artículo fue presentada en XI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo, Uruguay 2015. Agradecimientos: el acompañamiento del equipo de investigación en la escucha y en la escritura de este artículo fue de suma importancia. Mariana Sottile y Ayalén Morales colaboraron en la traducción del resumen al inglés. El encuentro con la gente de la Elisa, el recuerdo vivo de mi abuela Chicha y las largas charlas con Carolina y Tamara me permitieron pensar las cuestiones aquí planteadas.

that in my case, for a long period of time, produced a negation of the guaraní language and the difficulty of recognize myself as a guarani speaker

Key Words: reflexivity, Guarani, linguistic uses, meanings

## INTRODUCCIÓN

**E**n el presente artículo pretendo exponer una revisión de mi posición como investigadora en el desarrollo de una beca de investigación de pre-grado de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. Dicho proyecto ha intentado identificar los usos lingüísticos guaraní y castellano en la historia institucional de una escuela rural de la provincia de Corrientes. La tarea de hacer explícita mi posición se vio complejizada a la hora de pensar estas cuestiones en el marco del enfoque teórico-metodológico en el que se posiciona el equipo del cual formo parte: la etnografía. Este enfoque asume como parte de la rigurosidad metodológica el análisis de la reflexividad del investigador en el campo, lo cual no supone “reflexionar sobre”, sino poder dilucidar los marcos de interpretación que establece el investigador y las personas en las interacciones del trabajo de campo, ya que es precisamente ese marco –no siempre advertido– el que le otorga sentido a lo que allí se dice y hace. Tal como señala Guber, “dirimir esta cuestión es crucial para aprehender el mundo social en estudio, ya que se trata de reflexividades diversas que crean distintos contextos y realidades” (Guber, 2001:41).

El artículo consta de cuatro apartados: en un primer momento, realizo una descripción del contexto de trabajo, recuperando los estudios que se vienen desarrollando en la provincia de Corrientes sobre los usos del guaraní en contextos escolares y comunitarios, así como los objetivos y el enfoque metodológico de la investigación en la que surgen las cuestiones aquí planteadas. En una segunda parte, presento un breve recorrido histórico del concepto de reflexividad, junto con algunas discusiones actuales en el campo de la Antropología. En un tercer momento, intento reconstruir los usos y significaciones del guaraní en mi infancia, en el ingreso a la universidad y en el desarrollo del trabajo de campo. Finalmente, expongo algunas reflexiones en el cierre de este artículo que representan el inicio de la problematización del objeto.

## CONTEXTO DE TRABAJO

Desde hace más de 15 años se vienen desarrollando estudios que posibilitan describir la realidad sociolingüística de la provincia de Corrientes. Gandulfo (2007a) ha formulado el discurso de la prohibición de guaraní –en su dimensión discursiva y pragmática–, como una ideología lingüística central para comprender los usos y significaciones del guaraní correntino. Para

esta autora, algunos de los aspectos centrales de esta prohibición tienen que ver con los ámbitos en los que la misma se efectiviza: la casa y la escuela, además de estar dirigida particularmente a los niño/as, y considerando que los ámbitos de contacto y usos del guaraní por parte de los niños se dan en espacios intersticiales como el camino entre la casa y la escuela.

La dificultad de visibilizar los usos del guaraní en estos contextos conduce a que muchos niños, maestros y pobladores de la provincia no quieran, siendo bilingües, reconocerse como tales.

Gandulfo (2007a) describe estos contextos escolares como espacios caracterizados por la presencia de niños que llegan a la escuela siendo monolingües guaraní o bilingües –guaraní castellano–. La particularidad de hablar otra lengua diferente a la nacional los ubicaba generalmente en el lugar de niños silenciosos, callados, tímidos, por no poder comunicarse con sus maestros. Este escenario presenta además la particularidad de contar con maestros bilingües que en mucho de los casos no pueden reconocerlo; creyendo que “entienden pero no hablan”, “no hablan muy bien”, o “no saben tanto”.

En el marco de estos estudios en diferentes contextos escolares y comunitarios de la provincia, entre los años 2012 y 2013 se desarrolló un proyecto en el que niños y maestros de la Escuela N° 216 “Héroe de Malvinas Soldado Gabino Ruiz Díaz” han caracterizaron sociolingüísticamente su zona, logrando establecer que un 85% de las familias del paraje rural Colonia La Elisa son en algún grado bilingües (Gandulfo, 2013). Estos resultados, así como los movimientos que se fueron produciendo en la escuela y en el paraje en relación al guaraní, generaron interrogantes en los actores institucionales y despertaron el interés de reconstruir la historia de la escuela para poder analizar y entender cómo se llegó a la situación sociolingüística actual.

Ante esta demanda de conocimiento, y como parte de una beca de pregrado, se inicia en el año 2014 una investigación en la escuela del paraje donde se había realizado el estudio anterior. La misma ha intentado reconstruir la historia institucional de esta escuela en la memoria de ex maestros, ex alumnos y pobladores del paraje; en la memoria y prácticas de maestros y alumnos actuales y en los documentos históricos de la escuela. Nos propusimos, por un lado, identificar y describir los usos lingüísticos –guaraní y castellano– en las diferentes etapas de la historia institucional, y por otro lado, analizar el modo en que operó el discurso de la prohibición del guaraní en dicha institución.

Los enfoques centrales en este estudio son la Etnografía (Guber, 2001; Rockwell, 2009) y el Análisis

Institucional (Fernández, 1998), tomando de este último las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para reconstruir la historia en la memoria de los actores.

A su vez, este estudio se enmarca en un enfoque de investigación en colaboración, lo cual supuso la participación de los niños en diversas actividades como la realización de un panel sobre el "héroe de la escuela", 36 entrevistas a los pobladores en sus casas, análisis de transcripciones del panel y entrevistas, y redacción de un material focalizando en la vida del "héroe" que es un soldado caído en Malvinas y de quién lleva el nombre la escuela. La participación activa de los niños nos permitió interactuar con ellos en el marco de la investigación que estábamos realizando juntos.

Un aspecto central para los enfoques con los cuales trabajamos es la consideración de la posición del investigador en el campo, por ello, en el presente artículo se intenta realizar un ejercicio de reflexividad que contribuya en el estudio de los usos lingüísticos – guaraní y castellano– en la Provincia de Corrientes.

## **UN BREVE RECORRIDO CONCEPTUAL DEL CONCEPTO DE REFLEXIVIDAD**

Desde 1980 la antropología y otros campos, como la Sociología, comenzaron a referirse a la reflexividad como una dimensión necesaria en la investigación social. La reflexividad aparecía como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos (Guber, 2001).

En el marco del movimiento de antropología postmoderna, la reflexividad venía a poner en escena la figura del investigador con su persona, su género, su nacionalidad, su status –generalmente superior, blanco y occidental– autorizado para interpretar, describir y definir a los otros (Guber, 2014:16).

Aunque la "explosión" de la noción fue en la década del 80, la misma data de años atrás. El término aparece en el mundo académico en la década del 60, introducido por la etnometodología, cuyo principal exponente ha sido Harol Garfinkel.

Uno de los postulados de los etnometodólogos es que el lenguaje es el vehículo central de reproducción de la sociedad. Al comunicarnos entre sí, no sólo informamos sobre el contexto, sino que también lo definimos al momento de reportarlo.

Garkinkel (en Guber, 2001) plantea que la función performativa del lenguaje posee dos propiedades: la indexicalidad y la reflexividad. La primera, refiere a una característica del lenguaje según la cual la interpretación de lo que se dice debe hacerse en relación a cada situación de interacción. Por su parte, la reflexividad supone que aquello que dicen y hacen las partes para manejar la situación es igual a los procedimientos empleados para describir y conocer esas situaciones. Así, desde esta corriente se plantea que un enunciado transmite cierta información, pero también crea el contexto en el cuál esa información puede aparecer y cobrar sentido (2001:42)

En este sentido, Bourdieu & Wacquant (1992) complejizan aún más la noción planteando que lo que debe ser objetivado no es solo el investigador en su idiosincrasia biográfica, sino la posición que ocupa en el espacio académico y por extensión en el campo del poder. Este espacio académico incluye los requerimientos institucionales, la audiencia super calificada y el logo centrismo que asumen los investigadores cuando toman lo social como espectáculo, como un conjunto de significaciones que exigen ser interpretadas y no como un conjunto de problemas concretos que exigen soluciones prácticas.

A su vez, Bourdieu (2003) plantea que

(...) la objetivación científica no está completa si no incluye "el punto de vista del sujeto que la opera y los intereses que él puede tener por la objetivación (especialmente cuando él objetiva su propio universo), pero también el inconsciente histórico que él compromete inevitablemente en su trabajo (Bourdieu, 2003:91).

Este inconsciente histórico o académico planteado por el autor incluye las estructuras cognitivas imputables a las experiencias propiamente escolares.

Guber señala que a pesar del gran abanico de posturas que retoman la noción de reflexividad parece haber cierto consenso de que no es posible el conocimiento social desde la absoluta des-implicación. La autora dice que sostener la exterioridad del investigador sería creer que el sentido proviene de las cosas mismas y no de las situaciones sociales en que esas cosas son dichas y puestas en escena por actores concretos (Guber, 2014: 22).

En este sentido, la reflexividad inherente al trabajo de campo supone "un proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad del sujeto cognoscente –sentido común, teorías, modelos explicativos de conexiones tendenciales– y la de los actores sujetos/objetos de la investigación" (Guber, 1991:50). Así, para Guber la legitimidad de estar en el campo proviene de que solo estando allí es posible el tránsito de la reflexividad del investigador a la reflexividad de los pobladores. El investigador sabrá más de sí después de haberse puesto en relación con los sujetos debiendo reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva (Peirano, 1995).

Por otro lado, la antropóloga Sarah Wall plantea que en el marco del creciente debate sobre la reflexividad y la voz en la investigación social la auto-etnografía adquiere relevancia como método emergente en el campo de la investigación cualitativa que permite al autor escribir basándose en su experiencia –desde un estilo muy personalizado– para ampliar la comprensión de un fenómeno social. La autora sostiene que la intención de la auto-etnografía es reconocer el vínculo indisoluble entre la persona y la cultura, dando lugar a formas no tradicionales de investigación (Wall, 2006: 1)

En este sentido, ella sostiene que los enfoques científicos tradicionales demandan minimizar su yo a los investigadores, lo cual es considerado un contaminante

que se intenta negar. “Las preocupaciones sobre la contextualización del conocedor, el contexto de descubrimiento, y la relación entre el que conoce y la investigación son demonios en la puerta de la ciencia positivista” (Wall, 2006:2).

Esta autora plantea además que los investigadores están relativamente cómodos con el concepto de reflexividad, el cual les posibilita pensar acerca de cómo su presencia, punto de vista, o características podrían tener influencia en el resultado del proceso de investigación. Sin embargo, la autora sostiene que los nuevos «métodos» como la auto-etnografía, fundados en las ideas posmodernas, cuestionan el valor de reflexión que a menudo se incluye de forma neutral en un párrafo de un manuscrito (Wall, 2006:3).

La autora expone la experiencia de escribir en primera persona como una tarea que implica romper con las viejas creencias acerca de la producción de conocimiento.

Finalmente, reconoce el potencial de la autoetnografía para hacer frente a las preguntas sin respuestas e incluir las ideas nuevas y únicas del investigador, quién constantemente ve desafiados sus hábitos convencionales por esta nueva forma de conocer (Wall, 2006:6).

Por su parte, la antropóloga británica Marilyn Strathern (2007) describe en un artículo los límites de la auto-antropología, planteando que una cuestión preliminar es poder entender la manera en que uno conoce cuando está en su propia sociedad. La autora sostiene que la auto-antropología, es decir aquella que es practicada en el contexto social que la produce, tiene una distribución limitada, ya que las credenciales personales del antropólogo no nos indican si él o ella están “en casa”. “Es evidente que ser simplemente un ‘miembro’ de la cultura o sociedad global en cuestión no significa que el antropólogo adoptará los géneros apropiados de la cultura local” (Strathern, 1987:2). Para la autora más allá de la nacionalidad del antropólogo, el autoconocimiento en un sentido reflexivo depende de la apropiación de las técnicas específicas mediante las cuales la gente se conoce a sí misma.

A su vez, Donna Haraway (1987) describe cómo los posicionamientos de clase, raza y género influyen en las formas y contenidos del conocimiento científico, ocultándose detrás de la retórica de objetividad y neutralidad. En el capítulo “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial” realiza una crítica al positivismo planteando que “las construcciones sociales dejan bien claro que las ideologías oficiales sobre la objetividad y el método científico son malos mentores sobre cómo el conocimiento científico es construido en realidad” (Haraway, 1987:116). La autora propone sustituir el objetivismo patriarcal por conocimientos situados que reconozcan desde dónde hablamos, pero que su la vez no renuncien a la posibilidad de conocer, ni relativicen el valor ético y explicativo de cualquier otro conocimiento.

Finalmente, el trabajo de la antropóloga Dorinne Kondo (1986) presenta una reflexión sobre la desintegración de la identidad de la autora como

antropóloga japonesa-norteamericana en el modo de vida japonés, destacando que situar las interpretaciones en el contexto de su producción permite delinear los límites y las posibilidades del conocimiento local al que el etnógrafo puede acceder.

## **ENTREVISTANDO A LA INVESTIGADORA EL GUARANÍ EN MI INFANCIA: MI ABUELA, COMPLICIDAD Y PICARDÍA**

La reconstrucción de los usos y sentidos del guaraní en mi historia fue favorecida, en cierta medida, por el escenario en el que empecé a escribir éste artículo: mi habitación de la infancia, lugar compartido con mi abuela materna y mi hermana mayor durante muchos años. En ese espacio todavía encuentro algunos rastros de mi infancia como la cama que compartía con mi abuela, los juguetes, las fotos en las paredes, las cortinas y los recuerdos que se aparecen sobre todo en relación a lo que compartíamos juntas en las noches antes de apagar la luz para dormir.

La primera imagen que se me apareció estando allí fue la de aquellas “partidas de loba”<sup>2</sup>, mientras ella me contaba las historias de su época, a la vez que me enseñaba mis primeras frases en guaraní, como aquella que usaba en aquel momento y que sigo usando actualmente “*ni ndahey ni ndairoi, ni gusto ndo guerecoy*” (haciendo referencia a que la comida no tenía sabor)<sup>3</sup>.

Recuerdo sus incontables anécdotas sobre mi abuelo –a quien no llegué a conocer– un personaje del pueblo, amante de la pesca y especialista en hacer reír a los vecinos y familiares. En esas tantas formas que encontraba para hacer reír estaban sus historias y chistes que siempre contaba en la cantina del barrio, a la orilla del río mientras pescaba, en la calles al cruzarse con los vecinos y en las reuniones familiares. En muchas de estas historias o chistes usaba el guaraní, que según cuentan mis padres “lo hablaba muy bien”.

Mi primer encuentro con el guaraní estuvo teñido de palabras con mucha picardía. Las primeras frases que aprendí de mi abuela eran “malas palabras” que utilizaba estratégicamente para causar gracia en los momentos en que mis padres se enojaban conmigo. Sabía que escucharme hablar y muchas veces pronunciar mal las palabras que me enseñaba mi abuela producía gracia en mis padres y el regaño podría disminuir. Mi abuela era mi cómplice incluso para dictarme en voz baja cuando no recordaba cómo se decían algunas palabras en guaraní. O tal vez yo era cómplice de su “delito” –enseñar guaraní a su nieta– algo que mis padres ni siquiera se proponían por considerar tal vez que quedaba “feo” que su hija hablara “mal”.

A medida que fui aprendiendo algunas palabras de

<sup>2</sup> Consistía en un juego de naipes de baraja inglesa de larga tradición en mi familia materna.

<sup>3</sup> Las traducciones de las palabras en guaraní que aparezcan a partir de ahora en el texto son propias intentando respetar los significados que les atribuía en esos momentos.

mi abuela –sobre todo en las noches que compartíamos juntas en mi habitación– fui aprendiendo, muchas veces a través de correcciones de mis padres, que no las podía usar en todos los ámbitos; sobre todo en la escuela, en la catequesis y en las reuniones con otros adultos. Creo que esto no tenía que ver exclusivamente por tratarse de malas palabras o groserías, para mis padres el uso de estas palabras también implicaba “endurecer” la lengua y hablar mal el castellano. Con el tiempo yo también me fui convenciendo de ese argumento.

En ese momento no consideraba que lo que me estaba enseñando mi abuela era una lengua. Creía que el guaraní era similar al “jeringozo”<sup>4</sup> –que también me lo ensañaba ella–, algo que se usaba para decir malas palabras, hacer chistes o producir gracia. Tal vez por ello entendía que era una forma de hablar que no se usaba fuera de casa, sino en el ambiente distendido y de confianza del hogar.

Intenté recordar cuáles eran los espacios y momentos en los que tradicionalmente se daban intercambios en guaraní en mi familia. Sin dudas la sobremesa era uno de esos momentos. Este espacio se producía inmediatamente después de los almuerzos, momento en el que mi mamá comenzaba a juntar los platos, mi papá prendía un cigarrillo y mi hermana mayor encendía la radio local, en la que seguramente sonaba algún chamamé que daba pie a mi papá para que comience a cantar o a hablar en guaraní. Mi mamá, mi hermana y yo participábamos de la situación escuchando y riendo de lo que decía mi papá que intentaba producir gracia.

Otras situaciones en las que se hablaba del guaraní o en guaraní eran las largas noches de verano sin luz –propias de la vida en mi pueblo– sentados en la galería de mi casa, sin velas, solo a la luz de la luna, ahuyentando con ramas de los árboles a los mosquitos que se volvían molestos. Todos –mamá, papá, abuela y mi hermana mayor– mirando hacia la calle por la que generalmente solo pasaban perros o alguna que otra persona. De estos momentos también participaba mi abuela, sin embargo no recuerdo escucharla hablar en guaraní, solamente recuerdo sus risas –al igual que la de mi mamá– cuando algún vecino cruzaba y saludaba en guaraní o realizaba algún intercambio con mi papá. Esas risas tal vez estaban indicando que las dos entendían de lo que se estaba hablando aunque no participaban de la conversación usando el guaraní.

Otro momento en el que escuchaba palabras, frases e intercambios en guaraní era al atravesar el pasillo de mi casa para salir a la calle por el negocio de mi papá. En ese “pasaje” siempre escuchaba risas e intercambios –que no entendía– en los que se mezclaba el castellano y el guaraní. De estas conversaciones participaban mi papá y los clientes, generalmente todos hombres que venían a hacer las compras desde el campo o de algún lugar cercano.

En estas situaciones y espacios el guaraní se hacía presente, sin poder yo advertir en aquel momento

4 Variedad lúdica del habla en la que se intercalan sílabas entre medio de una palabra en forma reiterada.

que se estaban hablando dos lenguas, que mis padres entendían y hablaban más de lo que yo podía ser consciente y que al participar de esas interacciones, simplemente escuchando, estaba aprendiendo a hablar guaraní.

De mi paso por la escuela primaria y el colegio secundario no tengo muchos recuerdos, solo los intercambios con mis compañeros mezclando palabras en guaraní, muchas veces sin saber bien qué estábamos diciendo, pero siempre en el marco de confianza y picardía que generalmente se creaba en los recreos.

## **BIENVENIDA A LA UNIVERSIDAD: “DECIME BIEN, NO ME HABLES A LO INDIO”**

Comenzaba mi vida de estudiante, y con ropas elegantes me presente a la ciudad (Mario Bofill, 2004)<sup>5</sup>

Llegué a la ciudad capital de Corrientes a los 17 años para empezar la etapa de estudiante universitaria. Me inscribí en el Profesorado en Ciencias de la Educación en una de las facultades de la Universidad Nacional del Nordeste, cuya sede se encuentra en la ciudad de Resistencia, Chaco, por lo que debía “cruzarme” todos los días el puente que une a las dos provincias.

Me sentía con muchos temores como la mayoría de los jóvenes que dejan su pueblo a esa edad. Algunos de ellos podrían entenderse si se consideran las diferencias entre la ciudad y el interior. Tenía miedo de que me roben, de perderme en la ciudad o no saber tomar bien los colectivos. Otros temores se relacionaban más con el ingreso a universidad, conocer personas, tener profesores y materias nuevas, no aprobar los exámenes, etc. Este proceso que atraviesan generalmente todos los jóvenes que inician la vida universitaria es vivido con mayor intensidad por muchos estudiantes del interior, ya que la nueva etapa no solo implica ingresar a un mundo desconocido sino también, y fundamentalmente, el desarraigo de dejar atrás el lugar donde nacieron y vivieron la infancia.

Además de los miedos me acompañaban también inseguridades por ser una “chica del interior”. Intentaba que no se notara que era una joven que venía de un pueblo y que por lo tanto, entre otras cosas, hablaba “mal”. Procuraba evitar decir algunas palabras –muchas de ellas en guaraní–, no comerme las “s” finales, coordinar género y número, no arrastrar la “r”, evitar la omisión de las “s” finales, no usar partículas como “pa” “ta” “nico”, y como dice el chamamé de Bofill “vestía ropas elegantes”.

Este intento de montar un personaje “de chica de ciudad” alejado en muchos aspectos de quién era en realidad se debía sobre todo al miedo de ser considerada

5 “Estudiante del interior” Letra de un chamamé de un cantautor correntino que relata los avatares de los estudiantes del interior cuando van a la capital a continuar sus estudios.

por mis compañeros y profesores como “campesina”<sup>6</sup>, o de quedar fuera del estereotipo que yo había construido de “estudiante universitaria” caracterizado, entre otros aspectos, por tener una forma de hablar más próxima a la variedad del castellano de mayor prestigio social (por ejemplo el castellano hablado en Resistencia). Esto me ponía en evidencia principalmente en los momentos en que después de realizar algún comentario muchos compañeros me preguntaban “¿de dónde sos? porque hablas de otra forma”.

Desde que llegué a la universidad escuché a los profesores mencionar reiteradas veces antes de los exámenes que considerarían para la evaluación el criterio de “usar el vocabulario específico”, tanto en los exámenes escritos como orales. En el primer año no asociaba ese criterio a la utilización del vocabulario propio de las disciplinas, sino a la capacidad de no hablar “como hablaba yo”, usando palabras o conectores inapropiados para la facultad. A medida que incorporaba nuevas palabras a mi léxico por las lecturas y las producciones que me solicitaban dejaba de lado otras tantas, como por ejemplo “*angaú*” (“supuestamente”, cuando algo no es del todo cierto) “*hei*” (“dijo”), “*upean teina*” (“de nuevo”, “otra vez”), “*che a picha ite*” (“me cansa”) “*cháke*” (“cuidado”) etc. Cuando volvía al pueblo mis amigos me resaltaban que ya hablaba diferente, que por ejemplo decía “la ví”, en lugar de “le ví”, que resaltaba las “s” y utilizaba términos que, según ellos, eran de la ciudad.

Estas cuestiones vinculadas a la forma de hablar que consideraba acordes para el ámbito universitario y sobre todo para la carrera que estudiaba, se intensificaban al escuchar a mis profesores de la facultad, quienes muchas veces tenían un discurso difícil de entender en los primeros años. Escuchaba muchas palabras nuevas y difíciles en una sola oración y eso me llevaba a posicionarme en un lugar de inferioridad que me impedía en ocasiones participar de las clases o realizar alguna pregunta.

Si bien siempre resalté durante el cursado de la carrera que venía del interior de Corrientes –ya que sentía una fuerte identificación con mi provincia– creo que los aspectos que intentaba destacar de mi lugar de origen no eran necesariamente aquellos asociados a nuestra forma de hablar, caracterizada por “mezclar” el guaraní y el castellano, o hablar un castellano “con rastros” del guaraní.

A pesar de que los primeros encuentros con el guaraní durante mi infancia fueron muy agradables, al llegar a la ciudad sentía que el guaraní tenía que quedar en el pueblo, en el ámbito privado, lejos de la ciudad y sobre todo de la vida universitaria; ya que asumía que el éxito en este ámbito de mucha seriedad y prestigio dependía, entre otras cosas, de la posibilidad de aprender a hablar “bien”.

Pareciera que en mis intentos de sostener el personaje de una “chica universitaria” estaba subyacente mi connotación negativa sobre la forma de hablar de los correntinos que vivimos en el interior, un “hablar mal”

que suele generar burlas de personas no solo de las ciudades, sino también de los propios compueblanos. Esta mirada negativa estaba acompañada de sensaciones de vergüenza e incluso de rechazo, por ejemplo cuando escuchaba a algún correntino hablar en los medios de comunicación.

La percepción que traía sobre mi propia historia y mi forma de hablar se intensificaban en algunas situaciones vividas en la carrera. Recuerdo particularmente una clase en la que una profesora de tercer año hizo una pregunta conceptual sobre el autor que estábamos trabajando. Un compañero de unos 23 años que vivía en Corrientes Capital, oriundo de un pueblo del interior, respondió desde el fondo del aula a la pregunta de la profesora. Yo no logré escuchar bien lo que dijo por el bajo tono de voz que utilizó, pero sí recuerdo que en ese momento pensé “este es bien correntino”. La profesora lo miró con un gesto de no entender la respuesta y le dijo en tono despectivo: “a ver decime bien, no me hables a lo indio”. La frase fue contundente y aunque no fue dirigida a mí, me sentí identificada con el compañero por su forma de hablar y sobre todo por cómo fue expuesto delante de todos por la profesora que utilizó la categoría “indio” despectivamente.

Transcurrían los años en la carrera, continuaba con la idea clara de que el éxito en la misma dependía no solo de estudiar y tener buenas notas, sino también de poder apropiarme de los discursos académicos y sobre todo de “mejorar” mi forma de hablar.

En el tercer año de la carrera, el guaraní se presenta nuevamente ante mí, esta vez de una forma diferente que produciría procesos personales decisivos para mi formación profesional.

En este año cursé la materia Antropología Social y Cultural, cátedra donde empecé a pensar el sentido que tenía para mí el guaraní, y que hasta ese momento ni siquiera lo consideraba como una lengua. En ese cuatrimestre del año 2012 conocí la realidad sociolingüística de mi provincia y algunas experiencias en escuelas primarias con niños y docentes bilingües. Quede totalmente impactada cuando supe que niños correntinos llegaban a las escuelas siendo monolingües guaraní, no podía entender que estaban hablando de mi provincia. En esos meses de cursado escuché a una profesora de la universidad con tonada porteña defender el uso del guaraní y expresar convencida en el ámbito universitario una valoración positiva del uso de la lengua. Escuché muchas de las creencias que tenían los docentes y tutores con los que había trabajado la profesora, estas se referían sobre todo a la idea de que hablar guaraní “te hacía hablar un mal castellano, te volvía bruto, y te hacía pasar vergüenza en la ciudad”. Me encontré constantemente en esos testimonios, estaba convencida no solo de que muchas personas sosteníamos esas creencias, sino también de que efectivamente el guaraní generaba “retrocesos” en el aprendizaje.

A partir de ahí sostuve un discurso sin demasiada reflexión: “había que atender la situación de los niños bilingües de la Provincia” que por cierto, estaban lejos

<sup>6</sup> Del campo o relacionado con él.

de mi realidad, “en el medio del campo”.

El guaraní aparecía ahora legitimado en el ámbito académico aunque en ese momento no estaba totalmente convencida de lo que planteaba la profesora de la cátedra, las docentes que compartían sus experiencias de trabajo en contextos bilingües y de mi propio e incipiente discurso respecto al uso del guaraní en ámbitos escolares.

Hasta ese momento mi discurso sobre la cuestión del guaraní en Corrientes se correspondía más a mi rol de estudiante cursante de una cátedra que proponía otra forma de pensar la situación sociolingüística de la provincia, y que –fundamentalmente– llevaba este tema a un ámbito considerado prestigioso como es la universidad. Sin embargo, hasta ese año las actividades de las que participaba en relación al tema no me interpelaban lo suficiente como para poder explicitar todo lo que provocaba la cuestión en mí. Internamente muchas de las significaciones sobre el guaraní que construí a lo largo de mi vida se estaban removiendo. Comencé a preguntarme si realmente era posible hablar guaraní y tener éxito en los espacios como la universidad, a cuestionarme por qué hablar la lengua quedaba feo o implicaba “hablar mal” En ese momento no me identificaba con el colectivo que se asumía como hablante, ni siquiera con aquellos que manifestaban que “entendían pero no hablaban”

## **EL TRABAJO DE CAMPO: VOLVER “AL CAMPO”**

Avanzada mi carrera universitaria comencé a participar en la cátedra de Antropología Social y Cultural como adscripta y colaboradora de diversas actividades de extensión e investigación. Fue entonces cuando comencé a interesarme por la investigación. A fines de 2013 decidí presentarme a la convocatoria de becas de pre-grado teniendo la posibilidad de elegir entre diferentes posibles contextos de trabajo. Elegí realizar el estudio sobre los usos lingüísticos guaraní-castellano en la historia institucional de una escuela rural.

Iniciar una investigación implicaba para mí, considerando lo que me habían enseñado en las materias de la carrera relacionadas con metodología de la investigación, ir a un lugar “nuevo” para estudiar una realidad “desconocida”. Sin embargo estaba eligiendo desarrollar mi beca a 80 kilómetros del pueblo donde viví hasta los 17 años. Más allá de la obvia cercanía geográfica la investigación me fue permitiendo entender muchas características de mi pueblo natal, conociendo e intentando describir los usos y sentidos del guaraní en la historia de una escuela rural de una zona cercana.

El paraje donde se realizó el estudio se llama Colonia La Elisa, es una zona geográfica en la que los habitantes se encuentran dispersos en un área rural. Se localiza a 155km de la Capital de Corrientes (129 por ruta nacional y 25 km por camino de tierra). El paraje cuenta con aproximadamente 500 habitantes. En el estudio precedente (Gandulfo, 2013) los niños han entrevistado a los pobladores indagando sobre varias cuestiones, una de ellas tenía que ver con las características de la

Colonia. Tomo de esas entrevistas algunos datos que me permiten situar este paraje.

La Elisa se caracteriza por sus lagunas, esteros, zonas de palmeras y su variada vegetación (timbó, guayabo, eucalipto, limón, naranja, mandarina, paraíso, etc), así como por las importantes distancias entre las casas de los pobladores. El paraje cuenta con una escuela primaria y una escuela secundaria.

Las actividades principales de los habitantes de la colonia se centran fuertemente en la agricultura (cultivo de batata, maíz, mandioca, sandía, etc.), así como también en la cría de animales. Una característica de esa producción es que en la mayoría de las familias todos los integrantes colaboran “en la chacra”.

Dentro de las actividades culturales realizadas en el paraje las fiestas religiosas son las de mayor convocatoria. Las mismas son organizadas por familias en honor a algún santo o virgen e incluyen celebraciones religiosas días antes de la fecha, así como almuerzos comunitarios acompañados de música y baile. Otros festejos de mucha importancia y concurrencia son las fiestas organizadas por las escuelas primaria y secundaria, como por ejemplo los 20 de junio (aniversario de la escuela primaria), fiesta en la que pobladores de la colonia y de zonas cercanas se reúnen para compartir una jornada de celebración.

En las entrevistas los pobladores valoraron la tranquilidad del lugar, la naturaleza, el campo, tener tierras y poder trabajar con ellas, así como la solidaridad entre vecinos. Mencionaron como problemas o aspectos que “los pone triste” el mal estado del camino que acarrea otros inconvenientes como dificultades para la atención médica. Por otro lado, los adultos resaltaron la preocupación por los jóvenes que emigran por “falta de progreso”. Dicha preocupación también es expresada por los jóvenes:

(...) la colonia va a ir desapareciendo porque no tiene quien de los jóvenes se quede y haga algo por esto o siga produciendo y entonces las personas mayores al no tener quién le ayude venden lo que tienen y se van a vivir a las grandes ciudades” (Testimonio de Ramón, ex alumno escuela primaria, 4 de Mayo 2016)<sup>7</sup>.

Colonia La Elisa se encuentra a 80 km de mi pueblo natal, Chavarría. Éste forma parte, al igual que la colonia, del Departamento San Roque. Tiene aproximadamente 2500 habitantes (INDEC 2010). Las actividades principales son la producción agrícola-ganadera y forestal, así como las vinculadas a la administración pública. Cuenta con una municipalidad, dos escuelas primarias, un colegio secundario, una estación sanitaria, policía, bomberos, banco, capillas, entre otros. Dentro de las actividades culturales, como en la gran mayoría de los pueblos de Corrientes, las fiestas patronales en honor al patrono de la capilla adquieren mucha significatividad, como también las actividades de esparcimiento organizadas por las diversas instituciones del pueblo (campeonatos

<sup>7</sup> Ramoncito tuvo una participación activa en las dos investigaciones realizadas en la escuela.

de fútbol, festivales, estudiantinas, etc.)

Las características que los habitantes resaltan con mayor frecuencia al momento de describir el pueblo giran en torno a comentarios como “un pueblo tranquilo, seguro, donde nos conocemos todos”.

Los jóvenes que terminan el secundario siguen diferentes caminos, algunos optan por ir a estudiar alguna carrera –generalmente vinculadas a la docencia– en la capital de la provincia o en ciudades cercanas al pueblo; otros jóvenes deciden ir a trabajar a Buenos Aires o a otros importantes centros urbanos del País en fábricas, comercios y/o puestos que requieren de conocimientos sobre la producción agrícola-ganadera. Muchos jóvenes continúan viviendo en el pueblo realizando trabajos de albañilería, comercios, puestos en estancias, aserraderos o en la forestación. Estos puestos también son ocupados por aquellos jóvenes que vuelven de las ciudades luego de haber intentado estudiar una carrera.

Una gran preocupación, al igual que sucede en La Elisa, tiene que ver con las posibilidades que le ofrece el pueblo a los jóvenes que han emigrado para que regresen y puedan insertarse en algún puesto laboral.

La principal diferencia entre Colonia La Elisa –lugar donde se realizó el estudio– y Chavarría –mi pueblo natal– tiene que ver con que el primero es un paraje con muy pocos habitantes y en el segundo caso se trata de un pueblo, que si bien es pequeño cuenta con municipio propio e instituciones públicas que le dan cierta autonomía. No es el caso de La Elisa donde los habitantes deber recurrir a la colonia cercana o al pueblo cabecera del departamento para realizar diferentes trámites o tener asistencia médica. El acceso a la Elisa es por calle de tierra cuyo tránsito se dificulta mucho en días de lluvia; el acceso a Chavarría es por asfalto y se encuentra a escasos metros de una ruta nacional.

Considerando la cercanía entre el lugar donde viví muchos años y el lugar donde se desarrolla la investigación podría parecer evidente una vinculación directa con la realidad que intentamos describir. Sin embargo, al iniciar el estudio pretendía mantener una supuesta distancia para producir un conocimiento “objetivo”, que no esté viciado de mis preconcepciones. No lograba explicitar las contradicciones que me generaba saber que los resultados del estudio anterior describían una realidad que me parecía cercana geográficamente pero que no creía que representara totalmente la realidad sociolingüística de la zona.

Hoy considero que la decisión de realizar el estudio en La Elisa implicaba “volver al campo” en dos sentidos. Por un lado, volvía al lugar del que había salido 4 años atrás en busca de un proyecto de vida. Volvía a la zona rural, lejos de la ciudad, a un lugar muy cerca y con características similares al pueblo donde viví durante mi infancia y del cual me había ido “para progresar y no quedar en el campo”.

Si bien volvía a mi zona, yo no era la misma. Ahora contaba con el status de estudiante universitaria, becaria de investigación de la ciudad, iniciando una incipiente investigación acompañada de una investigadora de mucho prestigio en la zona.

Volvía a investigar sobre un tema que por mucho tiempo me produjo sentimientos contradictorios “queda feo hablar guaraní”, e incluso sentir rechazo y vergüenza al escucharme usar la lengua. Sin embargo, el estudio lo iba a desarrollar en el marco del “status de universitaria” que pareciera que “mágicamente” me colocaba en una posición superior y de distancia, autorizada a preguntar y escribir sobre lo que los actores pensaban, sentían y hacían en relación a la lengua sin siquiera preguntarme por las significaciones que tenía el objeto para mí. Tal vez esa distancia de prestigio que me daba el status de “venir de la universidad” me permitía estudiar un objeto internamente marginado y desprestigiado.

A su vez, en el inicio de la investigación me encontraba en un momento de crítica con respecto a los fines prescriptivos que identificaba en los discursos e investigaciones de los campos disciplinares propios de mi carrera de grado. A diferencia de ellos, el enfoque en el que comenzaba a formarme tenía fines claramente descriptivos, lo que implicaba des-aprender las formas de construcción de conocimiento sobre los ámbitos escolares desde las que me había formado hasta ese momento.

Este regreso “al campo” también implicó para mí volver a las sobremesas y reuniones en la casa de mis padres, volver a la casa de mi infancia buscando al guaraní que aparentemente había quedado en el pueblo, lejos de la ciudad. Así, mi casa se hizo “campo”, conmigo adentro ocupando no solo el lugar de una hija que pregunta y cuestiona a sus padres “por qué no le enseñaron a hablar más”, sino también el de una investigadora con sus propios interrogantes y exigencias de la academia en relación a la producción de un conocimiento. En este sentido, tal como plantea Rosana Guber, el campo no es el espacio geográfico autodefinido desde sus límites naturales, sino el continente de la materia prima de la investigación (Guber, 1991). Un recorte de lo real que queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y el informante (Rockwell, 1986). En este caso, el campo se extendió mucho más allá de los límites geográficos del paraje, llegando incluso a la intimidad de mi casa.

Una cuestión que logró advertir fue que muchas veces el hecho de “ser de ahí cerca” me permitía ciertos “accesos”, como por ejemplo una situación que viví con una ex maestra de la escuela de la colonia que se disculpó por no poder participar de una entrevista porque estaba con mucho trabajo en su casa. Sin embargo, cuando advirtió que era yo –estudiante, conocida del pueblo y prima de su amiga– quien la entrevistaría, cambió de opinión y me explicó que en realidad había creído que la entrevista la tendría con la profesora de la universidad. Entonces me dijo: “Ah! Vos me vas hacer, bueno entonces sí, vení. Yo en realidad te dije que no porque pensé que me hacía tu profesora y yo no estaba bañada”

A la señora la conocí en Chavarría en una reunión de mi familia, en esa oportunidad le conté que comenzaba a desarrollar un estudio en una escuela de la colonia y ella me comentó que trabajó allí durante mucho tiempo. Tal vez mi posición o simplemente ese encuentro previo

en otro contexto ayudó a que cambie de opinión y que ese día podamos conversar un rato largo, a pesar de que inicialmente no se sentía en condiciones para recibirnos en su casa.

El ser “de ahí cerca” también me permitió “aprovecharme” estratégicamente cuando los alumnos de diferentes profesorados del instituto de formación docente de la ciudad cabecera del departamento –ex alumnos de la escuela donde realizábamos el estudio– me respondieron que no hablaban nada en guaraní. Les dije: “yo soy de Chavarría y me parece raro que ustedes no hablen si allá se re habla y estamos tan cerca”. Ante esta aclaración todos los alumnos se sonrieron y cambiaron su respuesta diciendo que “algo” entendían.

En el campo fui advirtiéndolo que en realidad sabía más guaraní de lo que decía y creía. Esto me permitió en muchas ocasiones participar de las interacciones entre los niños, así como acércame a ellos a partir de las palabritas dichas “entre dientes” en guaraní. Recupero aquí un registro posterior a la jornada de trabajo de campo en la que salimos con los niños a hacer entrevistas en el paraje.

Acompañé a un grupo de tres alumnos a visitar a los vecinos. Primero estaban un poco nerviosos porque tenían que preguntar, en el momento se quedaban en blanco, “me olvidé todito señora”, después como había una distancia considerable entre las casas, teníamos tiempo de charlar. Hablaron de todo, no se callaban ni un minuto. En ese camino me contaron muchas cosas:

Niño 1: Señora, el viejito co le dijo sentate en guaraní y usted no le entendió por eso le dijo más fuerte “síntese”.  
FC: No lo escuche.

Niño 2: Mi abuelo me habla en guaraní y yo como no le entiendo todo le digo ¿qué? Y él me dice lo mismo pero más fuerte porque cree que yo no le escucho.  
Seguimos caminando y uno de ellos vuelve a hacer un comentario:

Niño 1: Necita XXX, carachenta iteco e  
FC: ¿por qué decís eso de tu compañera? No seas malo  
El nene me miró sorprendido.

Niño 1: ¿uste ta entiende señora?  
FC: sí pue, se lo que dijiste.

Niño 2: ¿qué dije? ¿a ver?  
FC: que tu compañera tiene feo olor.

Niño 1: noo, yo dije mesita (risas con su compañeros).  
(Registro de Campo, 26/06/2014)

A partir de esa situación ese mismo nene empezó a saludarme en guaraní en mis visitas a la escuela y a realizar comentarios “para probarme” cuanto sabía en realidad.

El campo no solamente fue el espacio para empezar a preguntarme sobre cuánto sabía hablar en realidad, sino también para recordar frases y dichos que me habían enseñado, asociando cada palabra que usaban a alguna situación específica vivida en mi infancia. Por ejemplo cuando en una oportunidad escuché a los niños conversando sobre una víbora que había matado el papá de uno de ellos. Cuando los escuché decir “mbói”

(“víbora”) recordé inmediatamente la situación en la que mi abuela me decía “tesa mbói” (“ojos de víbora”) cuando discutía con alguien. Si no recordaba esa frase tal vez no sabría en ese momento a qué se estaban refiriendo con esa palabra.

El campo también se convirtió en el sitio donde emergieron contradicciones internas con respecto al guaraní, las cuales por momentos solo se podían expresar a través la incomodidad que me provocaba defender discursivamente el uso del guaraní aunque continuaba con mis dudas de saber si en realidad hablar guaraní no implicaba una interferencia en el aprendizaje de un “buen castellano”. Fue solo al permitirme escribir mi diario de campo que pude ir un paso más allá e intentar considerar esos aspectos como parte de la problematización del objeto, ya que son justamente esas significaciones las que en muchos casos hacen que las personas no puedan reconocerse como hablantes.

## EL GUARANÍ Y EL “ESTAR COMO EN CASA”: EJERCICIO DE REFLEXIVIDAD

“Comprender cómo el trabajo de campo, con la investigadora adentro, es a la vez una cantera de información y una instancia analítica.” (Guber, 2014)

Los primeros meses de trabajo de campo iba a mi pueblo a pasar algunos fines de semanas y no comentaba demasiado en mi familia sobre lo que hacía en la zona rural cercana. Mis padres sabían que mi actividad estaba relacionada con el guaraní pero estoy convencida de que no llegaban a dimensionar de qué se trataba. Una vez que inicié las instancias de transcribir el material de las entrevistas comenzaba a recordar situaciones vividas en las visitas a la escuela y al paraje, cuando conversaba con los niños, maestros o pobladores. Fue entonces cuando empecé a explicitar e indagar, sobre todo en las sobremesas familiares, el tema del guaraní. A partir de ahí se dio un proceso, que tal vez siempre se produjo pero que ahora lo podía advertir desde otro lugar: mi papá hablando fluidamente e intentando enseñarme, mi mamá corrigiendo la pronunciación y manifestando que a ella “le gustaba más escuchar que hablar”. Recupero un intercambio con mis padres después de un almuerzo en mi casa.

FC: como es la canción de mi linda paloma blanca  
Papá: amanóta de quebranto guyrami jaula pe guáicha porque no tengo consuelo mi linda paloma blanca  
Mamá: no es así, porque ndarekói consuelo mi linda paloma blanca  
(...)  
Papá: a ver preguntame...  
FC: no sé, decime vos, a ver  
Papá: aguyje es gracias, ange hoy, che róga mi casa, eterei mucho  
FC: pero cuando a vos te hablan seguro que le entendes  
Papá: acá en Chavarría sí, algunas palabritas por ahí no

pero enseguida le engancho por el tema nomás.  
(Intercambio en casa de mis padres, Chavarría, marzo, 2016)

En las posteriores visitas a mi casa quedaba asombrada de lo mucho que sabían mis papás de guaraní, de lo bien que hablaban y de sus rostros felices al recordar sus infancias y las situaciones de picardía y risas que giraban en torno a esa época. Quizás ese asombro se deba a mi nueva posición de investigadora que me permitía ahora escuchar esos intercambios en guaraní. Antes simplemente participaba como una integrante más de la familia aunque no siempre me daba cuenta que esas interacciones eran en dos lenguas, sin poder establecer el límite de lo que era castellano y de lo que era guaraní.

Allí, en mi casa, comenzaba a experimentar el movimiento de descotidianizar lo cotidiano (Lins Ribeiro, 1998) o exotizar lo familiar (Da Matta, 1998) que me permitía escuchar y recordar, de otra manera y para otros fines, ese guaraní que siempre estuvo presente.

Es esta doble posición, la de investigadora y joven del pueblo, la que en ocasiones emerge en los intercambios durante el trabajo de campo o en las reuniones del equipo de investigación, en los momentos de charlas, chistes y risas, en los que empiezo a recordar palabras o frases que en los últimos años fui dejando de lado por considerar que usarlas implicaba hablar mal. Junto con estas palabras fui dejando también todas las historias que había detrás. Recordar una palabra implica recordar situaciones, emociones y personas de mi infancia. Parecería que esos recuerdos se presentan con mayor facilidad en los momentos en que me siento “como en casa”, recreando el espacio íntimo del hogar, lugar donde se esconde y resguarda muchas veces el guaraní.

En este sentido, y en el marco de estudios familiares que realiza el equipo de investigación del cual formo parte, participé de una entrevista familiar en el paraje donde se encuentra ubicada la escuela. Tenía la clara consigna de ocuparme en observar y hacer un registro del encuentro mientras mi directora de beca coordinaba la reunión. Estos estudios intentan dar respuesta a un objetivo amplio de investigación que pretende describir el modo en que se produjo la transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües en Corrientes. En la entrevista de la que participé se reunieron 4 mujeres representantes de tres generaciones de la familia. La menor es una niña de 5to grado de la escuela primaria donde se realizó la investigación de la historia institucional. En este caso las tres generaciones son hablantes de guaraní aunque con diferente grado de reconocimiento de sí mismas como hablantes.

A pesar de que mi tarea podría haberse considerado meramente técnica, por momentos me olvidé de la situación de entrevista y simplemente me dejé llevar por el intercambio. Esto fue advertido por la directora quién una vez finalizado el encuentro me comentó el impacto que le produjo verme y escucharme como parte de la entrevista, intercambiando con las entrevistadas recuerdos de lo que me había enseñado mi abuela. La técnica cobró cabal sentido y la observación participante

(Guber, 2001) me permitió tener esta experiencia de intercambio bilingüe con los miembros de la familia.

Tal vez el escenario y las personas que participaban de la situación hicieron lo suyo para que pueda sentirme “como en casa”, después de un almuerzo, con la abuela de la familia sentada en la cabecera de la mesa y yo ocupando el lugar de una nieta más, y ya no el de una becaria de la universidad que debía colaborar en el registro de la entrevista. Así, mi propia reflexividad, al contrastarse con la de las personas del campo, se resignificó y encontró un nuevo lugar (Guber 2001), el de una nieta que podía intercambiar en guaraní en la situación de sobremesa durante el trabajo de campo.

En mi historia los sentidos del guaraní están muy vinculados con los espacios donde lo aprendí y con la persona que me lo enseñaba. Tal vez por eso tengo por momentos la sensación de haber perdido parte de ese sentido luego de que mi abuela falleciera hace cinco años atrás. Situación que no me permitió seguir aprendiendo o simplemente compartiendo con ella todos los interrogantes y planteos que hoy me hago.

En este proceso pasé de intentar entender lo que “le” pasa a la gente de este paraje con el guaraní, a intentar además entender y describir qué “me” pasa a mí con el guaraní en este momento en el que no solo soy la becaria de la universidad, sino también la nieta que aprendió guaraní con su abuela.

Me sigo preguntando además por qué cuando el guaraní se hace presente me siento “en casa”, sintiendo el cosquilleo y la nostalgia de aquellos tiempos con mi abuela. Si bien estos interrogantes podrían corresponder más a la posición de una joven correntina, me los puedo hacer a partir de mi posición como investigadora que intenta producir conocimiento sobre un objeto externo y a la vez internalizado.

Por todo esto, considero que la elección del tema y del lugar no fue casual o azarosa, respondió a una búsqueda interna de darle sentido a lo que soy, a lo que digo y hago, aunque forme parte de un colectivo que parece no tener la necesidad de encontrar respuestas a las contradicciones propias de su vida cotidiana.

Creí que “el campo” iba a ser el mero espacio físico donde pondría en práctica lo poco que sabía de la etnografía. No anticipé que es en el trabajo el campo donde se produce el encuentro entre investigador y pobladores, atravesados por una tensión fundante: los usos e interpretaciones del estar allí (Guber, 2001). Lugar donde se ponen en juego las múltiples relaciones que entablamos con los interlocutores y que nos permiten conocerlos, recuperando sus perspectivas acerca de las cuestiones que les preocupan, les interesan, los motivan, los enorgullecen y los avergüenzan (Guber, 2014).

En este sentido, el trabajo de campo me permitió advertir los efectos que se producen por el solo hecho de estar allí, buscando comprender las formas sociales de dar sentido, siendo parte, y a la vez intentando buscar distancia en la tarea de producir conocimiento académicamente válido.

## CONCLUSIONES: ¿HABLO O NO HABLO GUARANÍ?

Cuando inicié el trabajo de campo no estaba del todo convencida de lo que sostenía discursivamente. Me iba a un lugar a intentar comprender la realidad sociolingüística de una escuela y de un paraje rural, creyendo sin embargo que en esa zona –mi zona– no se hablaba “tanto” guaraní como los estudios previos habían establecido.

Estas contradicciones internas aparecían también en interrogantes que se acercaban más a la posición de nativa que de investigadora:

¿Por qué esta gente quiere saber por qué dejamos de usar el guaraní en algunos ámbitos? Si aprendimos junto con la lengua los ámbitos en los cuales tenía sentido usarla. ¿Por qué a pesar de que nos prohibieron la seguimos usando? ¿Cómo aprendimos? ¿Con quién? ¿Para qué? ¿Por qué nos plantean la posibilidad de ser bilingües si nosotros muchas veces no somos conscientes de que usamos dos lenguas? ¿Por qué se más de lo que digo? ¿Por qué me avergüenza hablar guaraní?

“Entiendo pero no hablo” es una respuesta muy común de muchos correntinos cuando se les pregunta sobre su grado de competencia en guaraní (Gandulfo, 2007a). Cuando escuchaba esta frase en los estudios anteriores o en el desarrollo del trabajo de campo, si bien me parecía muy familiar, no me identificaba y pensaba: “yo ni hablo, ni entiendo”. Afirmación que sostuve por algún tiempo, hasta que comenzó a resultarme incómoda, principalmente cuando en el campo fui advirtiendo que sabía más guaraní de lo que creía.

Entonces, ¿hablo guaraní? Fueron los intercambios con alumnos, maestros, pobladores en el paraje y con mis padres en mi casa, los que me interpelaron, obligándome a pensar la posibilidad de ser hablante de guaraní.

En un primer momento trabajé con el concepto de bilingüismo, sin embargo la posibilidad de reconocermelo como bilingüe me producía tal rechazo que no podía encontrarme en lo que escribía. Fue entonces, y con acompañamiento del equipo de investigación, que pude entender que tal vez aún no era el momento para definirme o no como bilingüe, ya que aún no había podido siquiera responderme a mí misma si realmente hablo o no hablo guaraní. Esta definición, tal y como

lo ha analizado Gandulfo (2007b), supone un proceso subjetivo de desarticulación de la prohibición del uso del guaraní, lo que es sumamente complejo ya que el uso de una lengua no depende exclusivamente de una decisión voluntaria, sino que está asociado a aspectos también inconscientes de los sujetos.

Reconocermelo como instrumento necesario en la tarea de producir conocimiento no fue un proceso fácil, implicó exponer mis propias significaciones en relación al objeto, en relación a mi posición como estudiante universitaria “autorizada” para interpretar a los otros (Guber 2014); sintiendo por momentos la falta de compromiso científico al estar investigando sobre algo que internamente parecía estar resuelto: “en esta zona no hablamos tanto guaraní”.

La reflexión metalingüística que inicié me permite tener mayor claridad en la construcción del objeto; la misma no es suficiente para describir los procesos que estudiamos, pero necesaria para explicitar desde dónde estamos mirando y produciendo conocimiento y –fundamentalmente– para intentar desarticular las ideologías lingüísticas (Woolard & Schieffelin, 1994) que generalmente operan en la valoración y/o en el uso, o no, del guaraní por parte de los correntinos. La incomodidad al definirme como bilingüe, la percepción de que hablaba un mal castellano, el olvido de palabras aprendidas en mi infancia, la duda con respecto a los resultados de estudios anteriores, forma parte de las ideologías lingüísticas que efectivizan el discurso de la prohibición del guaraní (Gandulfo, 2007a).

Intentar responder ¿hablo o no hablo guaraní?, esta simple pero compleja pregunta, me interpeló lo suficiente como para que emerjan todas las experiencias y significaciones que construí en mi historia con respecto al guaraní. La respuesta a esa pregunta me obliga a seguir pensando mi vinculación con el objeto.

En este proceso pasé de reconocer y explicitar las connotaciones negativas y de rechazo que tenía con respecto al uso del guaraní a estar convencida de que la producción de conocimiento sobre la realidad sociolingüística de Corrientes es una decisión política que asumo como parte de un equipo, a la vez que continúo preguntándome si soy o no hablante de guaraní. Esta identificación en permanente tensión que intenté describir es parte constitutiva de nuestro objeto de conocimiento.

Fecha de recepción: 3/4/2016

Fecha de aceptación: 25/7/2016

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre & Loic J.D. Wacquant (1992), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2003), "La objetivación participante". *Apuntes de investigación del CECYP*, n° 10, pp. 87-101.
- Da Matta, Roberto (1998), "El oficio de etnólogo o como tener" «Anthropological blues», en M. Boivin, A. M. Rosato y V. Arribas, *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*, Buenos Aires, Eudeba.
- Fernández, Lidia M. (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Gandulfo, Carolina (2007a), *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en la escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- Gandulfo, Carolina (2007b), "Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina", en García, Stella y Paladino, Mariana (Eds.), *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Gandulfo, Carolina (2013), *Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros*, Informe presentado y aprobado por el INFOD. Inédito. Instituto de Formación Docente "Juan García de Cossio", San Roque, Corrientes.
- Guber, Rosana (1991), *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Guber, Rosana (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Editorial Norma.
- Guber, Rosana (Comp.) (2014), *Prácticas Etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Haraway, Donna [1987] (1993), "Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una mirada parcial", en AAVV: *De mujer a género: Teoría, Interpretación y Práctica Feminista en las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, CEAL, pp.115-144.
- Kondo, Diane (1986), "Dissolution and reconstitution of Self: implications for Anthropological Epistemology", en *Culture Anthropology*, vol. 1, pp. 74-88.
- Lins Ribeiro, Gustavo (1989), "Descotidianizar: extrañamiento y consciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica", en *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 2 n° 1, pp. 65-70.
- Peirano, Mariza (1995), *A favor da etnografia*, Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- Rockwell, Elsie (1986), "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", Tercer Seminario Nacional de Investigación Educativa, Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá.
- Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Strathern, Marilyn (1987), "Los límites de la auto-antropología", en Jackson, Anthony (ed.) *Anthropology at home*, Tavistock Publications, London and New York. Traducción: Laura Vugman.
- Wall, Sara (2006), "An autoethnography on learning about autoethnography", en *International Journal of Qualitative Methods* Vol. 5 N° 2, Article 9.
- Woolard, Kathryn & Schieffelin, Bambi (1994), "Language ideology", en *Annual Review of Anthropology*, n° 23 pp. 55-82.