

Proyecto N° 1128**Título**

“Lenguas en contacto. Usos y representaciones sociales de sus hablantes en una escuela rural primaria”

Equipo de investigación**Director Responsable:**

Sottile, Mariana D.N.I. N°: 24.046.991

Docentes:

Delfino, María de los Milagros D.N.I. N°: 17.248.462

Gasparetti, Ana Irene D.N.I. N°: 10.844.947

Estudiante:

Ríos, Roxana Andrea D.N.I.N°: 30.017.416

Especialista:

Gandulfo, Carolina D.N.I.N°: 20.837.003

Datos de la institución

Nombre del Instituto: Instituto Superior “Josefina Contte”

CUE: 180114500

Provincia: Corrientes

Localidad: Corrientes

Código postal: 3400

Domicilio: Pellegrini 702

Índice

Resumen	3
1. Introducción	3
2. Marco teórico empírico referencial	4
3. Metodología	7
4. Análisis Descriptivo	9
4.1. El paraje y la escuela	9
4.2. Las lenguas en uso en el paraje y la escuela	10
4.2.1. Lenguas: usos observados en la escuela	10
Español	10
Inglés	11
Guaraní	11
4.2.2. Lenguas: relatos sobre las lenguas y sus usos	12
Español	12
Inglés	13
Guaraní	13
5. Interpretación de resultados	14
6. Discusión	19
7. Conclusiones	20
Bibliografía	23
Anexos	25

Resumen

Esta investigación abordó el estudio de los usos que los actores que participan en la vida escolar hacen del español, guaraní, e inglés en el caso de los niños en el contexto de una escuela primaria rural correntina, y de sus representaciones sociales (RS) acerca de dichas lenguas que constituyen su repertorio lingüístico. Como universo de estudio tomamos a la comunidad educativa del nivel primario de la escuela mencionada.

Analizamos los factores y dimensiones sociales que influyen en el uso de cada lengua identificada, indagamos sobre el tipo y contexto de adquisición de cada una de dichas lenguas, describimos las RS que los actores tienen acerca de las mismas, y exploramos la relación existente entre las RS, los modos de adquisición y los dominios de uso de las lenguas.

La investigación de tipo descriptiva exploratoria adoptó una lógica de corte cualitativo, y el trabajo de campo incluyó observación de jornadas escolares completas, entrevistas individuales en dos tiempos, entrevistas grupales y un taller de cuentos con alternancia de lenguas español-guaraní. Las estrategias de recolección de datos incluyeron los registros de campo de cada investigador, registros de audio de las entrevistas y del taller de cuentos.

Para el análisis de la información utilizamos el método comparativo constante y procesos de triangulación metodológica y analítica.

Los resultados echan luz sobre la diversidad sociolingüística existente en la escuela, sobre usos de las lenguas dentro y fuera del ámbito escolar, y sobre el funcionamiento circular discurso-RS-práctica acerca del repertorio lingüístico de los hablantes del paraje.

1. Introducción

El presente estudio tiene como objetivo describir los usos que los niños, maestros, padres, y otros actores que participan en la vida escolar hacen de las lenguas que constituyen su repertorio lingüístico en el contexto de una escuela primaria rural, y analizar las RS que los sujetos identificados tienen acerca de dichas lenguas.

Hablamos de lenguas en uso porque, al igual que en muchas otras escuelas de la Provincia de Corrientes, la comunidad educativa de la escuela rural en la que llevamos a cabo la investigación (de ahora en más Escuela NA) cuenta con hablantes cuyo repertorio lingüístico incluye diferentes grados de bilingüismo español-guaraní y posibles hablantes monolingües de una u otra lengua.

A esta situación se suma el hecho que desde el año 2009 el inglés debe enseñarse como lengua extranjera de comunicación internacional desde 1º y hasta 3º grado de la educación primaria a nivel jurisdiccional (Ley Provincial 5.813 de adhesión a la Ley Nacional 26.206, Capítulo 3 sobre Educación Primaria, Artículo 27, Inc. C). Es decir que partimos del supuesto que la Escuela NA podría contar entre sus alumnos con hablantes monolingües de español, hablantes monolingües de guaraní, hablantes bilingües español-guaraní que no necesariamente tengan el mismo nivel de competencia en ambas lenguas ni el mismo grado de bilingüismo entre hablantes, y aprendientes principiantes de inglés como lengua extranjera.

Consideramos de vital importancia conocer la diversidad sociolingüística existente en nuestro contexto socio-cultural-educativo. Por lo tanto, un estudio de las características que planteamos constituye un requisito ineludible para cualquier tipo de planificación lingüística y diseño de programa educativo que asuma la existencia de más de una lengua en uso en nuestro contexto. En tal sentido, los resultados obtenidos en este estudio significan un avance a nivel provincial sobre investigaciones acerca de usos de lenguas, y de RS sobre dichas lenguas que atraviesan a la sociedad en su conjunto.

El presente estudio es de naturaleza descriptivo-exploratoria y de corte cualitativo de y en colaboración con los usuarios de las lenguas en contacto que integran la comunidad educativa de la escuela rural señalada. Las herramientas y estrategias utilizadas para la recolección de datos incluyen observación participante de jornadas escolares completas; entrevistas individuales en dos tiempos a la directora de la escuela, a la maestra más antigua, y a la profesora de inglés; entrevistas grupales a los alumnos de 4° grado, a los docentes, a los tutores, y al personal de maestranza; y un taller de cuentos bilingüe español-guaraní realizado con los alumnos de las dos divisiones de 1° grado.

Mediante la información producida en campo durante los meses de abril a diciembre 2011 nos proponemos analizar los factores -participantes, tema, contexto situacional, función de la interacción- y dimensiones sociales -estatus y rol social de los participantes, proximidad o distancia social entre los interlocutores, función referencial y/o afectiva de las lenguas en uso, grado de formalidad de la interacción- que influyen en el uso de cada una de las lenguas identificadas en el ámbito escolar; indagar sobre el tipo y contexto de adquisición de cada una de dichas lenguas; describir las RS que los actores tienen acerca de las lenguas en uso; y determinar si existe algún tipo de relación entre las RS, los modos de adquisición y los dominios de uso de las lenguas identificadas.

2. Marco teórico empírico referencial

En la región encontramos estudios sobre aspectos formales de lenguas en contacto (González Sandoval, 2001; Cerno, 2004; Censabella 1999). Respecto de lenguas en uso, Gandulfo (2007) plantea un estudio etnográfico sobre los usos del guaraní en un paraje rural de San Luis del Palmar, Corrientes, las significaciones que para los distintos actores del paraje tiene la utilización del español y/o guaraní en distintas situaciones comunicativas que se plantean dentro y fuera del ámbito escolar, y las ideologías lingüísticas que los sustentan.

El 'discurso de la prohibición' identificado en los relatos de los habitantes del paraje da lugar a un proceso de desplazamiento lingüístico del guaraní por parte del español, que no necesariamente responde a los patrones de la diglosia.

El trabajo de Hecht (2009) analiza la naturaleza del desplazamiento lingüístico (DL) observado durante la socialización de niños tobas en un asentamiento de la Pcia. de Bs. As. Contrario al DL resultante del corte intergeneracional (Censabella, 1999; Rindstedt, 2002), Hecht considera que el DL en el grupo estudiado responde a una serie de prácticas e ideologías lingüísticas que se modifican cuantitativa y cualitativamente según los cambios que surgen en los contextos socioculturales en los que los hablantes se desenvuelven a lo largo de la vida.

La población del presente estudio incluye a adultos y niños como actores de la comunidad educativa de la Escuela NA. La investigación etnográfica con niños posibilita conocer distintas áreas del conocimiento (histórico, geográfico y ritual, entre otras) desde lo local (Gandulfo, 2007; Podestá Siri, 2009; Milstein, 2006, 2008).

En lo que respecta a representaciones sociolingüísticas acerca del plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, Bein (1999) analiza las nociones de utilidad y prestigio social atribuidas a ciertas lenguas y cómo las mismas tienden a influir en la elección de estudiantes y padres/tutores frente a la oferta de lenguas extranjeras en el sistema educativo.

Los estudios de Unamuno (2003) sobre la enseñanza de la lengua desde una perspectiva social y cultural, y el trabajo de observación de situaciones de clase en el aula que ha realizado en diferentes contextos para cada caso, sirven para visualizar la diversidad sociolingüística en la escuela y, a partir de ella, conocer 'las connotaciones o valores sociales que obtienen los usos lingüísticos en clase' (Unamuno, 2003).

Las revisiones hasta aquí sintetizadas tienen en común a la escuela aunque abordan problemáticas que atraviesan a la sociedad toda, dentro y fuera del ámbito escolar (Podestá Siri, 2009; Milstein, 2008).

El concepto de representación social (RS) que adoptamos es el de Jodelet (1984), 'una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, en sentido más amplio designa una forma de pensamiento social'.

La RS se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, creencias, valores, normas, estereotipos. Toda RS es representación de algo y de alguien y es social según su carácter compartido, su génesis en la interacción y sus funciones (Rodríguez Salazar, 2003). Dichas funciones comprenden “la comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones; la valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos; la comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las RS; y la actuación, que está condicionada por las RS” (Sandoval 1997, en Araya Umaña, 2002).

Los procesos que intervienen en la construcción de una RS son dos: objetivación y anclaje que explican cómo lo social transforma conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social (Moscovici, 1984; Jodelet, 1984, en Rodríguez Salazar, 2003). Las RS constituyen sistemas cognitivos que poseen una orientación actitudinal positiva o negativa, y que sirven para evaluar las prácticas sociales y a la vez generarlas.

En cuanto a las concepciones de lenguas, consideramos la definición de lengua primera (L1), lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE). La L1 es característica de la especie; permite al ser humano establecer relaciones de identidad con su comunidad lingüística primaria, y desarrollar el pensamiento conceptual. El desarrollo primario o vernáculo de la L1 se basa fundamentalmente en la escucha y el habla (CBC de Lenguas Extranjeras, 1998).

La L2 comparte casi todos los rasgos de la L1, y se diferencia de ella en que no es el vehículo primario de comunicación, sino un medio alternativo de interacción dentro de una comunidad en la que el hablante también se desenvuelve, y cumple un rol social e institucional (CBC de Lenguas Extranjeras, 1998; Ellis, 1994).

Las LEs carecen de una comunidad real que posibilite la interacción natural, lo que determina modos de adquisición y usos comunicativos muy diferentes (Ellis, 1994; Armendáriz y Ruiz Montani, 2005).

La diferencia entre los contextos naturales y formales de adquisición afecta a la localización, los participantes, los temas y la finalidad de la comunicación (Ellis, 1994). El contexto formal es más limitado que el natural en cuanto a los factores que influyen en el uso de la lengua (Armendáriz y Ruiz Montani, 2005).

Las lenguas entran en contacto por razones políticas, culturales y económicas, generando situaciones de plurilingüismo en las que coexisten más de una lengua en la misma comunidad de habla (Holmes, 2008).

Holmes (2008) afirma que la presencia de ciertos factores sociales incide en la variedad lingüística que se utiliza: los participantes, el contexto situacional, el tema y la función de la interacción. Señala la influencia de cuatro dimensiones sociales, que se relacionan con dichos factores: escala de la distancia social entre los participantes; escala del estatus de los participantes; escala de la formalidad según el contexto o tipo de interacción, y escalas funcionales de la interacción (referencial y afectiva).

La observación de interacciones típicas entre participantes típicos en contextos típicos ha permitido identificar patrones de elección de lenguas denominados “domains” o ámbitos de uso de la lengua (Fishman, 1979).

Holmes (2008) analiza tres 'tendencias comunes en la manera en que los factores sociales determinan variaciones lingüísticas en las diferentes comunidades de hablantes', que denomina universales sociolingüísticos. El primero relaciona la solidaridad con el estatus/poder; el segundo considera el estatus/poder en relación a la formalidad y el tercero incluye las funciones de la lengua en relación a la solidaridad y el estatus/poder.

3. Metodología

La presente investigación consistió en un estudio descriptivo exploratorio de corte cualitativo (Sirvent, 2003), y pretende ser un estudio de caso comparativo con el proyecto “Usos y representaciones sociales sobre lenguas en contacto en una escuela secundaria rural” vinculado al presente trabajo.

Los objetivos que guiaron el estudio fueron 1) describir los usos que los niños, maestros, padres, y otros actores que participan en la vida escolar hacen de las lenguas que constituyen su repertorio lingüístico en el contexto de la Escuela NA, y 2) analizar las RS que los sujetos identificados tienen acerca de dichas lenguas. Más específicamente, nos planteamos analizar los factores y dimensiones sociales que influyen en el uso de cada una de las lenguas identificadas en el contexto escolar según los dominios de uso de las lenguas; indagar sobre el tipo y contexto de adquisición de dichas lenguas; describir las representaciones sociales que los actores tienen acerca de las lenguas en uso en el contexto escolar; y determinar si existe relación entre las RS, los modos de adquisición y los dominios de uso de las lenguas identificadas.

El universo de estudio fue la comunidad educativa del nivel primario de la Escuela NA de una localidad ubicada a 15 km de la Ciudad de Corrientes, y se consideró la población total de estudio. Las unidades de análisis fueron los sujetos que se desenvuelven en dicho nivel educativo: directora, docentes, alumnos, padres o tutores y personas a cargo de la limpieza del establecimiento y del comedor.

Para el diseño de los instrumentos de recolección de datos consideramos las siguientes áreas de indagación o dimensiones de análisis: lenguas en uso en el aula y fuera del aula; tipos y contextos de adquisición de lenguas (naturales, formales, mixtos); características identitarias y productivas de la población que asiste a la escuela; dominios de uso de las lenguas (tipo de participantes, tipo de interacción, tipo de contexto situacional); ideas, concepciones, sentidos, sentimientos, identificaciones con las lenguas, evocación y recuerdos, memoria.

El trabajo de campo tuvo lugar desde abril a diciembre 2011. Durante el mes de abril realizamos observación participante de cuatro jornadas escolares completas, que incluyeron distintas clases en el aula, actividades fuera del aula, recreos, situaciones de desayuno y almuerzo, la entrada y salida de la escuela y el acto escolar realizado el 29/04. Durante las jornadas de OP realizamos entrevistas no dirigidas u ocasionales a docentes y alumnos, e incluimos recorridas con comentarios por el establecimiento escolar guiadas por informantes clave con el fin de reconstruir una descripción del espacio real y simbólico.

Entre junio y diciembre llevamos a cabo las entrevistas individuales en dos tiempos (Gandulfo y Rodríguez, 2004) a la directora de la escuela, la maestra más antigua, y la profesora de inglés. Las mismas fueron semiestructuradas e incluyeron dos instancias de entrevistas y la entrega de la transcripción de la primera al entrevistado para su revisión como paso previo a la segunda entrevista (Ver Anexos 1 y 2).

Durante los meses de septiembre y octubre realizamos las entrevistas semiestructuradas grupales a los alumnos de 4º grado, a los tutores, a los docentes, y al personal de maestranza (Ver Anexo 1).

Tanto las entrevistas grupales como las individuales constituyeron intercambios discursivos en los que se encontraron distintas reflexividades, y también en los que se produjo una nueva reflexividad (Guber, 2001). Para cada una de las entrevistas procedimos de manera similar; una integrante del equipo de investigación se desarrolló como entrevistadora y otra como observadora.

Como dispositivo analizador construido (Lapassade, 1980) organizamos un taller de cuentos con material didáctico que incorpora la variedad estándar del español, la variedad correntina del español, y el guaraní (Yausaz *et al.*, 2006) con el fin de hacer emerger situaciones de usos de lenguas y RS. El taller se llevó a cabo con las dos divisiones de 1° grado y fue coordinado por una maestra bilingüe español-guaraní que no pertenecía a la escuela, y observado por una integrante del equipo. La maestra leyó una historia titulada “Caque el Yacaré”; alternando español y guaraní. Después de finalizado el relato, la maestra formuló preguntas, nuevamente en guaraní y en español, y les mostró ilustraciones con el propósito de que los niños reconstruyeran la historia verbal y gráficamente.

Las estrategias de recolección de la información incluyeron registros de campo de cada investigador, registros de audio de las entrevistas individuales y grupales y del taller de cuentos, y transcripción total del material grabado.

Dada la naturaleza del estudio y del objeto que se intentó construir, el análisis de la implicación (Fernández, 1998) y la reflexividad (Guber, 2001) del equipo fueron de particular importancia.

Para el análisis de la información utilizamos el método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1980 en Bravin y Pievi, 2008) y procesos de triangulación metodológica entre los métodos y de los investigadores (Bravin y Pievi, 2008), así como una triangulación de los diferentes materiales producidos en el campo.

4. Análisis descriptivo

4.1. El paraje y la escuela

Las observaciones de las cuatro jornadas escolares realizadas en abril 2011 y las entrevistas no dirigidas y ocasionales a diversos actores de la escuela nos brindaron información respecto de la institución y el paraje.

La Escuela NA cuenta con alumnos que provienen principalmente de tres parajes próximos a la misma, y algunos pocos de zonas más alejadas. Al establecimiento asisten 118 alumnos de entre 6 y 18 años de edad. Los maestros manifiestan que los alumnos no tienen problemas de disciplina, son respetuosos, amables y tímidos. Según la actividad propuesta por los docentes, hemos observado que los chicos son participativos y entusiastas.

Las familias de las que provienen los alumnos tienden a ser numerosas y habitan en viviendas precarias, frecuentemente con los abuelos como parte del núcleo familiar o en

casas próximas unas de otras. De acuerdo con lo manifestado por varios maestros, la gente del lugar no posee deseos de superación, “viven en un letargo” (Entrevista 06/07/2011).

El personal de la escuela está integrado por una directora, siete maestros, una profesora de inglés, y tres porteros. La escuela cuenta con servicio de desayuno y almuerzo para los chicos, y dos personas a cargo del comedor que pertenecen a la misma empresa que brinda el servicio.

En el establecimiento hay dos primeros grados, “A” y “B”, éste último rotulado como “especial” debido a que sus alumnos son repitentes y tienen sobre edad; los otros grados cuentan con una división cada uno. Inglés es la única materia especial que se dicta en la escuela a partir de la Ley Provincial N° 5.813 del año 2009 que establece la incorporación de esta LE a la caja curricular de 1° a 3° grado de educación primaria. Debido al número de divisiones por grado con que cuenta la escuela, las clases de inglés se dictan de 1° a 6° grado.

4.2. Las lenguas en uso en el paraje y la escuela

Los datos que obtuvimos respecto de las lenguas en uso en la escuela y el paraje provienen de las observaciones, las entrevistas, y el taller de cuentos. A continuación, presentaremos la información en dos subapartados; uno que incluye los usos de las lenguas efectivamente observados, y otro que comprende los relatos que los actores hacen acerca de las lenguas y sus usos.

4.2.1. Lenguas: usos observados en la escuela

Español

El español funciona como lengua vehicular entre los actores en la escuela la mayor parte del tiempo. Los chicos dialogan entre ellos y con los demás actores de la escuela, dentro del salón, en los recreos y durante el desayuno y almuerzo. El habla registra rasgos regionales tales como omisión de sonidos (/s/ y /r/ en posición final, por ejemplo) y reforzativos en guaraní, características también observadas en el habla de los adultos.

El discurso en español de los docentes se acomoda, se simplifica, cuando los interlocutores son los niños (Giles y Smith, 1979).

En el aula, el español se utiliza como lengua de enseñanza y lengua enseñada en las clases de Lengua. La corrección y el tratamiento del error son de naturaleza normativa y se centran en aspectos fonológicos, sintácticos, ortográficos y caligráficos. Algunos docentes guían a los alumnos hacia la detección del error y su posterior corrección en forma grupal.

Las actividades en clase por lo general son escritas, a partir de fragmentos y ejercitación que los alumnos copian del pizarrón o al dictado en los grados más elevados. Las actividades orales observadas incluyeron lectura en voz alta del libro de texto o de copias realizadas en el cuaderno. En 5° y 6° grado observamos a alumnos exponer lecciones de memoria, y chicos callados sin participar durante toda la hora de clase, característica común a los alumnos con sobre edad en los distintos grupos.

En las actividades orales en las que los alumnos se involucran con entusiasmo, así como en el taller de cuentos y en la entrevista grupal con los chicos de 4° observamos un patrón similar: a mayor motivación y nivel de participación en la actividad oral propuesta, los chicos tienden a prestar menos atención a los turnos de habla y la toma de la palabra.

Los alumnos participan de los actos escolares mediante distintas actividades en forma conjunta, según el grado al que pertenezcan; los chicos de 4° a 6° dicen poesías, leen algún fragmento alusivo a la fecha que se conmemora ya sea del libro de lectura, o del cuaderno de clase.

Inglés

La profesora de inglés dicta las clases en la LE, acomodando el discurso al nivel de competencia de los alumnos en la LE (Giles y Smith, 1979). Las clases observadas ofrecieron variedad en las estrategias de enseñanza y en las actividades realizadas por los chicos en los distintos niveles y de acuerdo con la edad de los mismos, quienes se muestran participativos en clase y luego comentan lo realizado con la profesora fuera de la clase.

Los chicos escuchan material de audio y repiten, escuchan y cantan canciones, participan de juegos en los que utilizan los contenidos aprendidos, copian actividades del pizarrón a partir de 2° grado.

Fuera de la clase de inglés, la LE forma parte del paisaje lingüístico de la escuela mediante el uso de uno de los frisos del hall central del establecimiento en el que se publican trabajos realizados por los alumnos en inglés o láminas alusivas a fechas o celebraciones particulares del año. El inglés también cobra presencia en los actos escolares, en los que los chicos participan con canciones o poemas en la LE.

Guaraní

Tal como planteamos anteriormente, observamos el uso de reforzativos en guaraní en el discurso de los chicos y adultos. Las situaciones comunicativas en las que se dieron estos usos se caracterizaron en general por ser de naturaleza afectiva (expresiones de asombro,

emoción, sorpresa), o bien en el caso de varios niños para imitar a sus abuelos cuando los retan, es decir haciendo referencia a usos predominante afectivos de la lengua nuevamente (Ver Anexo 3. Extractos 3.a-3.e).

El taller de cuentos realizado con los chicos de 1° “A” y “B” fue diseñado con el fin de generar situaciones de uso del guaraní que suponíamos de otro modo no se producirían. La tallerista alternó el uso del español y el guaraní; traduciendo, expandiendo, ejemplificando lo que decía en una lengua y otra mientras leía el cuento, luego formulando preguntas y elicitando información durante la reconstrucción del mismo, y finalmente realizando comentarios y formulando nuevas preguntas mientras recorría las mesas en las que los chicos realizaban actividades plásticas sobre alguna escena del cuento.

Los chicos no se sorprendieron ante la alternancia de lenguas, parecían entender lo que la docente les decía en guaraní. No alternaron lenguas; sus respuestas siempre fueron en español o mediante gestos afirmando o negando según fuera el caso indistintamente de la lengua utilizada por la docente, y tradujeron al español expresiones en guaraní utilizadas por los personajes de la historia.

4.2.2. Lenguas: relatos sobre las lenguas y sus usos

Los relatos de los sujetos aportan información sobre los usos que los mismos manifiestan hacer con las lenguas dentro y fuera del ámbito escolar, descripciones acerca de la competencia que consideran tener en cada una de ellas, creencias, valoraciones y actitudes respecto de los usos de las lenguas y de las lenguas en sí.

Español

Los docentes coinciden que los chicos hablan una variedad de español que presenta “agregados por la zona o costumbre, ese qué pa, qué nio”, como describe la directora de la escuela (Entrevista 29/06/2011).

Algunos de ellos describen el español como “perfecto” probablemente para referirse a una variedad de español sin mezcla con guaraní, valoración que por contraposición se aprecia en el comentario de otros actores hablantes de ambas lenguas al referirse a las marcas del guaraní en el habla en español (Ver Anexo 4. Extractos 4.a, 4.b y 4.c).

Varios docentes describen el vocabulario de los chicos y de los habitantes del paraje como limitado, aunque algunos reconocen que el mismo se ha enriquecido mediante el acceso a medios de comunicación. Una de las docentes marca un ‘antes’ y un ‘ahora’ al referirse al español y, en particular, al componente léxico del habla de los habitantes del paraje (Ver

Anexo 4. Extracto 4.d). Esta misma maestra había manifestado que antes el guaraní era muy “cerrado” en la comunidad, pero que ahora ya no se ve gente que hable “tan cerrado”, salvo algún abuelo quizás.

Los docentes relacionan las limitaciones léxicas con dificultades de lecto-comprensión y de producción escrita, describen a los chicos en general como callados, e identifican problemas de pronunciación. La caligrafía, la fluidez y precisión con que los alumnos leen en voz alta y escriben al dictado parecen ser indicadores del nivel de lengua alcanzado a la hora de decidir acerca de la promoción de los alumnos (Ver Anexo 4. Extracto 4.e).

Algunos docentes y padres describen una variedad de español neutro, “televisiva” o “mexicana”, que utilizan los chicos de primer grado en los recreos, probablemente en situaciones de juego de roles.

Inglés

Tanto la directora como varios de los maestros y el personal de maestranza destacan las clases de LE, definen el inglés como “novedoso” o “un idioma nuevo”, y señalan que los chicos están muy motivados, utilizan el inglés para saludar, jugar, nombrar objetos, números, entre otros.

La profesora de inglés manifiesta que los chicos cada vez usan más inglés en el ámbito del aula, fundamentalmente, y escolar en general aplicando los conocimientos en LE a situaciones nuevas (Ver Anexo 5. Extracto 5.a). No obstante, se refiere al uso del inglés como “algo indirecto, porque lo están aprendiendo pero no lo están usando en su vida cotidiana, todavía no en su totalidad” (Entrevista 07/07/2011).

Los adultos entrevistados dicen acordar con la enseñanza de la LE destacando la dimensión instrumental de la misma y asociándola con las posibilidades que podría aportar a futuro (Ver Anexo 5. Extracto 5.b).

Los chicos de 4° en la entrevista grupal afirman unánimemente que hablan inglés, que se divierten en la clase y que les resulta fácil.

La profesora de inglés destaca el valor instrumental del inglés como LE, considera que la clase ofrece a los alumnos un espacio en el que pueden aprender de forma diferente, y, a partir de la entrada a campo del equipo de investigación y la indagación realizada, concibe la clase de inglés como un espacio propicio para el intercambio de distintas lenguas: inglés, guaraní y polaco (la lengua de sus abuelos inmigrantes) (Ver Anexo 5. Extracto 5.c).

Guaraní

Según el relato de los docentes, nuestra presencia en el campo generó un “movimiento”, término que utilizan para referirse al proceso de visibilización de la lengua guaraní a partir de la indagación del equipo y la que decidieron realizar los propios docentes desde nuestra intervención.

El equipo de investigación también observó un “movimiento” de/hacia el guaraní en el discurso institucional, el que fue cambiando a medida que la lengua que negaba o desplazaba desde el eje espacial y temporal se hacía visible y cobraba vigencia.

Aquí el término “desplazamiento” será utilizado como categoría de análisis para referirnos al distanciamiento que el discurso institucional sostiene la lengua ha experimentado desde lo espacial y lo temporal, y que se sustenta y genera desde la fragmentación de la competencia de sus hablantes y desde lo actitudinal.

Al tomar como punto de referencia el ámbito escolar, el primer movimiento que registramos es en el plano espacial: los docentes niegan la presencia de la lengua en la escuela y el paraje. (Ver Anexo 6. Extractos 6.a y 6.b).

Cuando el distanciamiento espacial parece no funcionar porque la lengua se acerca, se encuentra en el paraje, en las casas de los propios alumnos que asisten a la escuela, entonces opera el desplazamiento de la lengua desde lo temporal: los docentes dicen que solamente los abuelos hablan en guaraní y que no transmiten la lengua a las generaciones jóvenes (Ver Anexo 6. Extracto 6.c).

Al acercarse nuevamente la lengua desde lo temporal ya que no solamente los abuelos sino también algunos padres y tíos hablan en guaraní, y en algunos casos los chicos lo hacen en el seno familiar, el discurso institucional, y aquí también el de los padres tiende a fragmentar la competencia de los hablantes de modo que nuevamente se debilita la vigencia que el guaraní empezaba a cobrar desde el discurso no institucional (Ver Anexo 6. Extractos 6.d, 6.e y 6.f).

Finalmente, cuando la lengua se hace presente en tiempo y espacio, se ponen en palabras las creencias, sentimientos, vivencias, recuerdos que parecen justificar el desplazamiento anteriormente practicado, y a la vez reforzarlo (Ver Anexo 6. Extractos 6.g 6.h).

5. Interpretación de resultados

En la Escuela NA observamos la presencia de tres lenguas: español, guaraní e inglés, que describiremos según las funciones que cumplen en la comunidad y el modo de adquisición de cada una de ellas.

En el ámbito escolar el español funciona como lengua vehicular entre los actores institucionales. Fuera del ámbito escolar, y si nos basamos en el discurso institucional exclusivamente, deberíamos pensar que el español también es lengua vehicular para la comunidad toda. Describiríamos entonces al español en términos de L1 (CBC de Lenguas Extranjeras, 1998). Sin embargo, lo relatado por los chicos, sus tutores, y el personal de maestranza, permite inferir que en algunos casos el español no es la única L1, o podría ser la L2 de algunos habitantes del paraje. En dichos casos, el guaraní cumpliría funciones características de una L1, o bien de una L2. Es decir, podríamos pensar en ámbitos familiares y probablemente otros dominios caracterizados por la proximidad social entre hablantes en los que la distinción entre L1 y L2 se desdibuja para ambas lenguas, o bien una u otra funciona como L1 o L2 según constituya el vehículo primario de comunicación entre hablantes o se utilice como un medio alternativo de interacción dentro de la comunidad (CBC de Lenguas Extranjeras, 1998; Ellis, 1994).

El inglés reúne las características de una LE enseñada en el ámbito escolar, carece de una comunidad real que posibilita la interacción natural, y la adquisición y el uso de la lengua se limitan al contexto formal de instrucción (Ellis, 1994; Armendáriz y Ruiz Montani, 2005).

El ámbito familiar se presenta como contexto de adquisición del español y el guaraní, aunque los patrones de transmisión intergeneracional de la lengua guaraní parecen no ser compartidos por todos los usuarios de la lengua. En algunos casos el guaraní parece ser más vital que en otros en el seno de las diferentes familias, con padres que hablan con sus hijos en guaraní, con padres que hablan entre ellos y no incluyen a los chicos en las interacciones aunque reconocen que están expuestos a la lengua y parece ser ésta condición suficiente para que más adelante la hablen, con padres que no hablan la lengua en el hogar, con abuelos guaraní-hablantes que interactúan con sus nietos, con padres y abuelos que no permiten a sus hijos hablar la lengua guaraní y generan un corte en la transmisión intergeneracional.

Los participantes, el contexto situacional, el tema, y la función comunicativa de la interacción tienden a incidir en la elección de la lengua por parte de sus usuarios. Al comparar el español y el guaraní en términos de la dimensión funcional de la lengua,

podríamos asociar al guaraní con funciones de índole afectiva y al español con funciones de tipo referencial en el caso de hablantes bilingües (Holmes, 2008). Esta diferenciación podría explicar por qué los retos de los abuelos a los nietos son en guaraní, por qué el uso de reforzativos en guaraní aumenta junto con la transmisión de emociones en el discurso en español, por ejemplo.

También podríamos describir el uso de una lengua u otra según la distancia social entre los participantes y la formalidad de la interacción de acuerdo con el contexto situacional. Aquí el uso del guaraní parece responder a la proximidad y solidaridad entre hablantes, y a la informalidad de la interacción dada por el contexto situacional fundamentalmente. Los chicos cuentan que en la cancha de fútbol hablan guaraní con el maestro mientras juegan, la portera comenta que los chicos hablan guaraní mientras juegan en los recreos, y una nena afirma que en su casa todos hablan guaraní mientras comen.

Teniendo en cuenta los roles sociales de los participantes, quien inicia la interacción en guaraní o genera el cambio de español a guaraní durante el intercambio en oportunidades es el hablante que ocupa la posición superior y en otras la subordinada en la escala de status social (Holmes, 2008). Los chicos cuentan que el mayor le habla al maestro en guaraní y el maestro le responde, también cuentan que ellos mismos le enseñan guaraní a la profesora de inglés, y el encargado del comedor comenta que en 1° B, el 1° especial, la maestra les habla en guaraní a los chicos para que reaccionen. En el taller de cuentos, el uso del guaraní fue generado desde una posición superior y, como ya vimos, dicho factor no generó alternancia de lenguas por parte de los chicos en respuesta.

Las interacciones observadas dentro de la escuela, ya sea en el aula o fuera de la misma y entre distintos participantes, se llevaron a cabo en español. Podríamos pensar que en estos casos el español sirve para cumplir funciones de naturaleza referencial y afectiva, se utiliza en situaciones de mayor o menor distancia social, y entre interlocutores que cumplen distintos roles sociales.

Al comparar los usos que los actores entrevistados dicen hacer de las distintas lenguas, podría asociarse el uso del español y del guaraní con patrones lingüísticos relacionados con situaciones de diglosia (Ferguson, 1959). Algunos docentes indicaban que el guaraní se habla en algunos hogares y que en la escuela solamente se utiliza el español. Pero el discurso no institucional señala que esta distribución funcional complementaria entre lenguas no resulta en la práctica tan claramente definida.

Es decir, si bien aparentemente podrían describirse ámbitos de uso o “domains” (Fishman, 1979) para una lengua u otra, y entonces afirmaríamos que en la escuela no se habla guaraní, los propios relatos desde el discurso no institucional primero y desde el institucional más adelante señalaron la existencia de ámbitos particulares dentro de la escuela en los que se usa guaraní: la cancha de fútbol, el recreo, la clase de inglés, 1° B.

Respecto del inglés, y tal como señalábamos en la conceptualización de LE que adoptamos para este estudio, el propio contexto formal de adquisición afecta a la localización, los participantes, los temas y la finalidad de la comunicación (Ellis, 1994). En esta escuela el uso de la lengua inglesa parece limitarse al entorno del aula, al intercambio entre los alumnos y la profesora sobre los contenidos curriculares correspondientes a cada año, y a la transferencia de conocimientos a situaciones fuera del aula, ya sea con la profesora en el comedor, por ejemplo, con otros docentes que saben inglés en sus clases, o entre alumnos en situación de juego.

Las descripciones que los sujetos hacen de las tres lenguas, los usos que de ellas hacen y dicen hacer, y el modo en que describen el tipo y grado de competencia que tienen en dichas lenguas nos permiten identificar las RS que los sujetos tienen acerca de las lenguas identificadas y de ellos mismos en tanto usuarios de esas lenguas. Es este conjunto de informaciones, opiniones, imágenes, estereotipos, valoraciones y creencias el que define el contenido de las representaciones sociales compartidas por la comunidad en estudio (Jodelet, 1984).

El español se describe en términos de “perfecto” para referirse a una variedad probablemente estándar, sin rastros de una matriz guaraníca. El discurso institucional describe el habla en español de los habitantes del paraje como pobre, limitado, con agregados (reforzativos en guaraní). Es decir, la variedad de español hablada por los habitantes del paraje no se corresponde con la variedad de español perfecto descrita por los docentes.

Los niños hablan otra variedad de español (“televisiva”, “mexicana”) en situación de juego que no parece ser valorada negativamente por los adultos, quienes relacionan la exposición de los chicos a los medios de comunicación con un enriquecimiento del caudal léxico.

Los usuarios de la variedad de español hablada en el paraje se presentan como callados, silenciosos, poco participativos.

Las opiniones y creencias sobre el español (“perfecto”, “limitado”, “pobre”) están ligadas a las RS acerca del guaraní. La idea que subyace parece ser que las limitaciones léxicas en español se corresponden con una mayor fluidez en guaraní, tal como manifiestan los hablantes bilingües español-guaraní.

Las RS del guaraní se caracterizan en general por opiniones, creencias y valoraciones negativas de la lengua, que podrían originarse en experiencias de discriminación que han sufrido sus hablantes fuera del paraje, y que a su vez impactan en las prácticas actuales. El desprestigio social parece ser el rasgo principal que caracteriza a la lengua guaraní, que se describe como algo socialmente “bajo”. El guaraní sin mezcla no es perfecto, como el español, sino “cerrado”, calificativo que se condice con la representación social que se construye sobre el usuario al describirlo/se como “retardado”, “retrasado”, “chacarero”.

Esta RS acerca de la lengua guaraní justifica y genera usos que nuevamente refuerzan el contenido preponderantemente negativo de la representación. Así, la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994 en Araya Umaña, 2002). La lengua queda invisibilizada en la escuela y en el paraje mediante el desplazamiento del eje espacial y el temporal. Los usuarios se definen a sí mismos mediante la fragmentación de la competencia, lo que podría implicar no verse “plenamente” como hablantes de una lengua desprestigiada socialmente.

El inglés se representa socialmente como lengua prestigiosa y útil, asociada a la idea de oportunidades de progreso en el futuro. Como usuarios de la lengua, los chicos afirman saber y hablar la LE, creencia igualmente sostenida por los otros actores institucionales. Esta RS podría ser la contracara de la fragmentación de la competencia respecto del guaraní, en este caso se presentan como usuarios “plenos” de una lengua que consideran prestigiosa.

Retomando la noción de RS como sistemas cognitivos que poseen una orientación actitudinal positiva o negativa, podríamos pensar entonces en las RS como generadoras de prácticas que tienden a visibilizar el inglés y construir una competencia en dicha lengua socialmente prestigiosa por un lado, y a invisibilizar el guaraní y fragmentar la competencia de sus usuarios, marcando en el discurso las habilidades que consideran carecer (“entiendo pero no hablo”, “hablo pero no escribo”, “a mí lo que me falta es aprender a leer”).

Asimismo, son estas prácticas discursivas y los intercambios comunicativos que describen los usuarios de las lenguas los que generan las RS ya analizadas. Se aprecia de este modo la doble función justificadora y normativa que toda RS cumple.

6. Discusión

Araya Umaña (2002) sostiene que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto”.

A lo largo del trabajo vimos que los sujetos de estudio han emitido opiniones y valoraciones respecto de las lenguas en cuestión, sus usos y usuarios, que nos permiten inferir que como grupo social construyen clasificaciones, explicaciones y evaluaciones acerca de las lenguas en cuestión.

De lo observado, relatado e inferido durante nuestra estadía en campo, no podemos afirmar que los chicos de la Escuela NA sean en su totalidad monolingües en español, tampoco podemos describirlos a ciencia cierta como bilingües coordinados, ni como hablantes monolingües de guaraní, situación que también describe Gandulfo (2007) en el estudio realizado en una escuela rural en otro paraje correntino. Sí podemos, no obstante, establecer que sus propios procesos de socialización primaria se dan en un contexto en el que el guaraní y el español coexisten, probablemente con distintos grados de vitalidad en el seno familiar. También podemos afirmar que cuando el proceso de socialización se formaliza en el ámbito escolar, incorporan a su repertorio lingüístico una lengua extranjera.

Los usos que de cada lengua hacen y dicen hacer en la escuela y el paraje, y las RS que hemos descripto están íntimamente ligados, se sustentan y generan mutuamente. Según la procedencia del discurso, el guaraní se invisibiliza (Gandulfo, 2007), su presencia se desplaza desde lo espacial y lo temporal. El uso del guaraní se asocia con la marginación social, y se percibe como una amenaza para la adquisición del español. De este modo las prácticas lingüísticas son el producto y el origen de las RS negativas acerca de la lengua. No obstante, existe cierta resistencia lingüística que podría explicar por qué la lengua que desplazan espacial y temporalmente de todas formas está presente (Gandulfo, 2007).

El español parece desplazar al guaraní, con mayor o menor claridad según la procedencia del discurso, estableciendo una distribución funcional de ambas lenguas que no necesariamente responde a los patrones de la diglosia (Gandulfo, 2007). Si bien el español funciona como lengua vehicular en la escuela, parecen existir al menos cuatro ámbitos de uso de la lengua guaraní: los recreos, la cancha de fútbol, 1° “B”, y la clase de inglés. Las funciones que la lengua cumple varían según los factores y dimensiones sociales en juego en cada ámbito (Holmes, 2008).

Resulta complejo analizar el rol del español y del guaraní y sus usos por separado, seguramente porque ambas lenguas no quedan claramente definidas como L1 y L2 en el paraje. Como usuarios, los hablantes bilingües fragmentan la propia competencia en guaraní, descripción que no hemos registrado en el caso del español. La valoración de cada lengua como objeto repercute en las concepciones socialmente construidas –español perfecto y guaraní cerrado- y en las prácticas atribuidas a cada una, con dominios de uso del guaraní que se restringen frente al español.

El inglés es la LE que forma parte del repertorio lingüístico de los chicos, y a partir de la entrada del equipo de investigación a la escuela, la clase de inglés se concibe como un espacio que propicia la visión de las lenguas en relación con otras lenguas, promoviendo la diversidad lingüística como recurso (Unamuno, 2003). La posible enseñanza del guaraní en la escuela es valorada positivamente por la mayoría de los docentes, quienes sostienen que contribuirá a revalorizar la lengua y la cultura correntina. El plurilingüismo promovido desde la institución se representa como recurso, como riqueza; el bilingüismo guaraní-español no institucionalizado es representado como amenaza, como perjudicial para el aprendizaje.

Contrario a lo descrito acerca del guaraní, el inglés se hace visible en el paisaje lingüístico de la escuela, su adquisición se hace accesible en cada año de escolaridad, y la competencia de sus hablantes se describe en términos globales no fragmentados. Tanto la visibilización de la lengua como la concepción de competencia en la LE que se construye en la comunidad, se originan en y a la vez producen RS con un contenido positivo respecto de la lengua. En contraposición a las RS negativas del guaraní, podríamos localizar ambas lenguas en polos radicalmente opuestos: prestigio/desprestigio, progreso/atraso, futuro/pasado, internacional/local, recurso/amenaza.

7. Conclusiones

En este apartado, a modo de cierre de este estudio y de punto de partida de nuevas -o siempre vigentes, nunca agotadas- cuestiones que abordar, intentaremos dar respuesta a las preguntas que guiaron la investigación.

¿Cuáles son los usos que los niños, maestros, padres, y otros actores que participan en la vida escolar hacen de las lenguas que constituyen su repertorio lingüístico en el contexto de la Escuela NA?

En el ámbito escolar la primera lengua que se visibiliza como vehicular es el español, más específicamente una variedad regional de español. Como tal, incluye una serie de reforzativos en guaraní que aumentan o disminuyen de acuerdo con el modo en que los factores sociales interactúan. La solidaridad y proximidad entre participantes, la informalidad del contexto situacional, y la función afectiva de la lengua, parecen ser factores que tienden a aumentar el uso de reforzativos en guaraní. Las mismas dimensiones parecen operar ante la alternancia de lenguas, de modo que en el caso de hablantes bilingües, y según lo relatado por los propios actores, el guaraní se concibe como lengua de uso vernáculo en la comunidad. En la escuela el guaraní se invisibiliza desde el discurso institucional, pero su presencia se concreta en ciertos ámbitos particulares, en los que vuelven a operar las dimensiones sociales ya descritas.

El inglés es la LE enseñada en la escuela, y sus usos se limitan al contexto formal de adquisición. Su presencia en todos los años de escolaridad, en el entusiasmo que transmiten los chicos al narrar sus experiencias en la clase de inglés utilizando algunos términos en la LE, y en los actos escolares, se visibiliza gráficamente en el hall de entrada al establecimiento.

¿Cuáles son las RS que los sujetos tienen acerca de dichas lenguas, sus usos, sus usuarios?

El español y el inglés se representan como lenguas socialmente prestigiosas, útiles para el progreso personal. El uso del guaraní está íntimamente ligado a la idea de marginación social, y se concibe como obstaculizador en la adquisición del español.

El discurso desplaza la lengua guaraní desde el eje espacial y temporal, y fragmenta la competencia de sus usuarios, debilitando de este modo su vigencia. La práctica, sin embargo, acorta la distancia espacial y temporal pero no garantiza la transmisión intergeneracional en todos los casos.

Los usuarios de la variedad de español hablada en el paraje se presentan como callados, poco participativos en situaciones comunicativas; y su caudal léxico se describe como limitado, pobre, con consecuencias para el proceso de alfabetización.

La competencia de los chicos en inglés se define sin fragmentar a pesar de que quienes podrían tener mayor nivel de proficiencia en la LE tienen tres años de exposición a la misma en un contexto formal de instrucción exolingüe.

La sorpresa es obvia: seguramente saben más guaraní que inglés, pero no lo reconocen, o no son capaces de hacerlo, ¿o ni siquiera saben que saben? A su vez, y a pesar de lo que los

profesores de lenguas extranjeras describiríamos como nivel principiante, o básico, o elemental, los chicos afirman que hablan inglés. Entonces, ¿cómo se construye esta idea acerca de la competencia en cada lengua? ¿qué es saber una lengua en definitiva? ¿desde qué lugar aseguran saber inglés, y sólo entender o saber decir algunas palabras en guaraní?

Las funciones de las RS pueden dar cuenta de estos procesos. Como vimos, toda RS es representación de algo y de alguien, es social según su carácter compartido, su génesis en la interacción, y su doble función justificadora y generadora de prácticas.

Finalmente, la última pregunta que nos interesa responder es la que originalmente justificó el diseño de esta investigación: ¿cuál es el aporte del estudio realizado?

Mediante la investigación esperábamos avanzar a nivel provincial sobre estudios acerca de usos de lenguas, y de RS sobre dichas lenguas que atraviesan a la sociedad en su conjunto. Los resultados obtenidos echan luz sobre la diversidad sociolingüística existente en las aulas, realidad compleja que, según como sea abordada, puede ofrecer múltiples oportunidades de enriquecimiento cognitivo y sociocultural para los actores del sistema educativo, o bien puede convertirse en una amenaza para aquellos alumnos que cuentan con más de una lengua/variedad lingüística en su repertorio lingüístico, y cuya L1 de socialización primaria no necesariamente haya sido la que la escuela espera y promueve en sus aulas, es decir el español estándar.

El aporte de este estudio es en definitiva conocer una realidad, requisito ineludible para la toma de decisiones en materia de política lingüística y educativa.

También significa una contribución a la hora de dimensionar el valor de la investigación como práctica, como política en sí misma. El “movimiento” que se generó en la escuela a partir de la entrada del equipo de investigación permite poner sobre la mesa la realidad que se ha co-construido durante años, y cuya posible deconstrucción apenas comienza a cuestionarse. La intervención del equipo de investigación fue necesaria para generar procesos de reflexión sobre fenómenos aparentemente naturalizados, para propiciar intercambios en los que distintas reflexividades se encuentren, cuestionen y replanteen.

El aporte en este sentido es el de la posibilidad de cambio a partir de la indagación sistemática, la observación, la reflexión. Nuevamente, la contribución es conocer para incidir, aunque desde otro lugar.

Bibliografía

- Abric, J. C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Dacosta y F. Flores (Trad.) (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Coyoacán.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (1998). *Contenidos básicos comunes de lenguas extranjeras para la EGB con indicaciones para el nivel inicial*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Pievi, N. & Bravin, C.
- Armendáriz, A. M. & Ruiz Montani, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires: Lugar.
- Bein, R. (1999). El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica. En R. Bein & L. Varela (Eds.), *Prácticas y representaciones del lenguaje* (pp. 27-45). Buenos Aires: Eudeba.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una Mirada Actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cerno, L. (2004). Guaraní y castellano en una comunidad rural de la provincia de Corrientes. Una aproximación etnográfica. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Extraído el 11 Diciembre, 2009, de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2004/2-Humanidades/H-016.pdf>
- Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José: Araya Umaña, S.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-40. Reimpreso en Giglioli, P. (Ed.) 1972: *Language and social context* (pp. 232-51). Harmondsworth: Penguin.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gandulfo, C. & Rodríguez, M. (2004). La entrevista como un espacio de reflexión compartido: El relato de una experiencia con una maestra rural. En *Educando para la cohesión social*, Año 2, N° XVII, 12-16. Ponencia presentada en *III Jornadas de investigación en educación*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1980). *The discovery of grounded theory: studies for qualitative research*. Nueva York: Adline Publishing Co.
- González Sandoval, G. (2001). Transferencias del guaraní en el español coloquial de la ciudad de Goya, Corrientes. *Propuestas. Lengua y Literatura*, 6, 73-80.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Hecht, A. C. (2009). Niñez y desplazamiento lingüístico. Reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires. *Anthropologica*, 27, 25-45.

- Holmes, J. (2008). *An Introduction to Sociolinguistics* (3° ed.). Harlow: Pearson Longman.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Lapassade, G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- México, Secretaría de Educación Pública CGIB. (2009). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. Puebla: Podestá Siri, R.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Revista Avá*, 9. Extraído el 02 Septiembre, 2010, de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n9/n9a04.pdf>
- Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e cultura revista de pesquisas e debates em ciencias sociais*, Vol. 11 N° 1, 33-40.
- Moscovici, S. (1984). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Rindstedt, C. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: the quichua revitalization. *Language In Society*, 31, 721-742.
- Rodríguez Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Revista Del Colegio De Michoacán*, Vol. 24 N° 93, 51-88
- Sandoval, C. (1997) *Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sirvent, M. T. (2003). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico* (Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona: Graó.
- Yausaz, F., Fernández Salazar, B., Gandulfo, C. & Hernández, L. (2006). *Martín Y Ramona*. Corrientes: Instituto Superior San José.

Anexos

Notas:

Los nombres de pila utilizados no coinciden con los nombres reales de los sujetos de estudio con el fin de preservar su identidad.

Los nombres de localidades a las que los sujetos hacen referencia aparecen transcritos con sus iniciales.

Anexo 1. Instrumento de indagación utilizado en las entrevistas individuales (1° tiempo) y grupales

Fecha:

Entrevistado/Grupo entrevistado:

Entrevistadora:

Observadora:

Consigna general de apertura

En el marco de la investigación que estamos realizando en la escuela, le proponemos realizar una serie de entrevistas. Esta sería la primera, luego le entregaríamos la transcripción para que la pueda revisar, leer, completar, etc. Y al poco tiempo realizaríamos una segunda entrevista para completar este ciclo de trabajo.

Para empezar le vamos a proponer que nos hable de los siguientes aspectos:

Nos interesa conocer cómo es este paraje, a qué se dedica la gente, qué hacen, cómo es la escuela, cómo son los chicos que asisten a la escuela. Qué caracteriza a esta comunidad, a esta escuela.

Nos gustaría conocer las cosas lindas, dificultades que tienen en este paraje, en la escuela.

Quisiéramos conocer más acerca de las lenguas que se hablan en este paraje en general, en la escuela en particular, qué hablan los maestros, los chicos, los padres, abuelos.

Áreas de indagación o dimensiones de análisis

1) *El paraje rural*

Características de los pobladores del paraje y de los que asisten a la escuela: cómo viven, cómo trabajan, costumbres, dónde nacieron, de dónde vienen, cómo son las familias, actividades de los padres, tipos de vivienda.

2) *La escuela*

Historia, lugar que ocupa en el paraje.

Acceso (distancias, caminos).

Función social. Maestros, alumnos, cantidad de maestros y alumnos.

Un día en la escuela.

3) *Las lenguas habladas por la población*

Las lenguas en las casas, en el paraje. Qué hablan los abuelos, tíos, entre hermanos/primos, niños pequeños.

Las lenguas en la escuela: en el aula, en el recreo, entre los alumnos, entre los docentes, entre maestros y alumnos, los padres, personal de maestranza.

Relación entre lenguas y aprendizaje escolar.

4) *Usos y competencias lingüísticas*

El uso del inglés: quiénes, en qué situaciones, sobre qué temas, con qué fines. Hablar, entender, leer y escribir.

El uso del castellano: quiénes, en qué situaciones, sobre qué temas, con qué fines. Hablar, entender, leer y escribir.

El uso del guaraní: quiénes, en qué situaciones, sobre qué temas, con qué fines. Hablar, entender, leer y escribir.

5) *Otros*

¿Quisiera agregar algo más?

Anexo 2. Instrumento de indagación utilizado en las entrevistas individuales (2° tiempo)

Fecha:

Entrevistado:

Entrevistadora:

Observadora:

Temas o áreas de indagación

1) *Sobre la socialización lingüística*

Acerca de la/s lengua/s que aprendió a hablar en la infancia:

- Qué lenguas se hablaban en su entorno familiar, de amigos, otros.
- Cómo y con quién aprendió a leer y escribir.
- En qué lenguas se dio dicha alfabetización.
- Qué lenguas hablaban sus padres, sus abuelos.

Intente armar un árbol genealógico según su recuerdo y señale las lenguas que hablaba cada persona del árbol.

2) *Sobre el ingreso a la escuela*

Características del proceso de alfabetización inicial:

- Cómo se inició, se dio en la escuela o fuera de ella,
- Con quién/es, qué figuras significativas recuerda,
- Cómo fue su tránsito por la primaria y secundaria en relación con las lenguas que se hablaban, enseñaban en la escuela.

3) *Sobre el hecho de ser maestra:*

La decisión de estudiar para maestra:

- Cómo llegó a esa decisión,
- Qué le llamaba la atención de ser maestra
- Cómo se sostuvo en la formación,
- Qué recuerda acerca de lo que le gustaba de estudiar y enseñar.

Acerca del ejercicio de la profesión:

- Cómo llegó a ser maestra en una escuela rural
- Qué cuestiones son las que más le atraen del ejercicio de la profesión,
- Qué cuestiones le desagradan o las siente como un peso del ejercicio profesional.

4) *Sobre los usos de las lenguas que conoce*

Acerca de la/s lengua/s que considera que sabe:

- Qué lengua/s sabe.
- De esas lenguas cuáles: habla, entiende, lee, escribe.
- Cuál/es usa y en qué situación.

Piense en una semana y arme una especie de horario semanal y ubique cuándo usa qué lengua.

5) *¿Quisiera agregar algo más?*

Anexo 3. Usos de las lenguas observados: reforzativos en guaraní

3.a)

A las 9.34 toca el timbre de recreo.

La maestra dice “los que terminaron pueden pasar”

(...) Ocho alumnos, de los doce, están en el salón terminando su tarea. Se muestran obedientes, ninguno especuló o pidió ir sin terminar. Uno de ellos le dice a una niña que sale “¿Terminaste *tiko*?” (...) Fue como expresión de asombro, como decir ¡Qué bueno! (Registro de observación. Situación de clase 4° grado. 29/04/2011)

3.b)

El maestro dice “Si no terminan ahora me traen también de tarea”.

Luego dice “Hoy estoy regalín. A ver quién lee bien estos números, saca un diez”. Un alumno debe leer 0,0003 y dice “¡el más difícil me tocó *ndae*!” (Registro de observación. Situación de clase 6° grado. 29/04/2011)

3.c)

Juan: ¡Este Matías quiere salir con mi prima!

Matías: ¡Mentira!

(Risas y comentarios de otros chicos)

Julietta: Señor, ayer cuando recién entré la Mary le estaba repartiendo besos a Juan

(Risas y burlas de otros chicos)

(María niega moviendo la cabeza)

Chicos: Sí, sí, sí

Juan: Señora, éste así *ndae* y María así *ndae* (imitando a dos personas besándose). (Entrevista grupal a alumnos de 4° grado. 23/09/2011)

3.d)

Francisco: Señor, ¿y a veces viste que el tobogán está así? Que es para subir y bajar, y hay alguno que vienen corriendo y saltan y así y se bajan del tobogán.

Entrevistadora: Mm.

Francisco: Un día Matías estaba pasando así, cae alguno que son vivos y se bajan así y caen de culo y caen.

Carlos: ¡Señor, señor, señor!

Entrevistadora: Sí, Carlos.

Carlos: Señor, un día Juan y José se bajan así por el subibaja y Juan suelta así el subibaja y José cae parado.

José: y cuando estaba en el subibaja, vio que justo, y Juan hizo con todo y me tiró para atrás y me embarré todo (risas) y cayó en el piso *ndae* (risas).

Carlos: Un día Juan vino en mi casa, y se fue a su casa, vino de vuelta a mi casa, porque estaba estudiando, se fue a su casa, vino de vuelta y vino todo con barro acá, y le dije “¿qué te pasó?”, “me tiró todo barro un auto *ndae*” (risas). (Entrevista grupal a alumnos de 4° grado. 23/09/2011)

3.e)

Luis: El año pasado el Sr. González nos invitó a un partido de fútbol

(...)

Luis: Y yo le dije “¿para qué voy a ir si soy de primaria?” Y dice “andá a ver si te conseguimos el profesor de Educación Física”. Bueno, yo le llevé a mis chiquitos, jugamos contra la escuela chiquita de SC, y jugamos ahí. González era, y me dice “¿andan bien los chicos, eh?” “Sí”, le digo yo, “pero no tenemos profesor de Educación Física”. “No necesitás, ¡si vos sos un capo!” (risas). Me jodió otra vez. “Mejor que la selección”, *ndae* dice. Me jodió otra vez (risas). (Entrevista grupal a docentes. 12/10/2011)

Anexo 4. Relatos sobre las lenguas: español

4.a)

[El maestro Gustavo, acerca de su trabajo en I.]: A los chicos se les endurece la lengua y no hablan bien. Cuando les oíamos guaraní, les decíamos “¡hablá bien!” y ahí se daban cuenta.

A su hija de 18 años estudiante de abogacía no le habla en guaraní para que no se le endurezca la lengua.

(...)

Cuando me decía que el guaraní endurece la lengua, le dije algo así como “pero Ud. habla las dos lenguas sin problema”, y respondió “a mí a veces se me endurece la lengua. Capaz que hoy no, pero a veces no me sale bien y se me endurece la lengua”. (Registro de observación 20/04/2011)

4.b)

Jorge: Porque el guaraní le gana al castellano, si hablás mucho guaraní se te enteviera y re mal se te pega el guaraní y no te sale hablar en castellano.

Antonio: Se le pierde la “ese”

Entrevistadora: ¿Las “eses”?

Antonio: Sí, la “ese”. (Entrevista grupal al personal de maestranza. 28/10/2011)

4.c)

Gustavo: Y a mí personalmente, lo único que me sirvió es que [el guaraní] me endurece la lengua. No sé si a todos lo mismo, pero la gente que habla guaraní

Susana: Le cuesta hablar en castellano

Gustavo: le cuesta hablar en castellano

Susana: Sí, es cierto eso. (Entrevista grupal a docentes. 12/10/2011)

4. d)

Liliana: (...) porque es un vocabulario limitado el de ellos. Es decir, también se nota un cambio porque no sé si, ellos tienen, todos tienen ahora televisión así que hay mucho que entra por la televisión, así que también hay un cambio, viste, respecto de eso, viste. Ellos tienen, creo que la mayoría tienen DVD o tiene, no computadora, no, es muy difícil, pero tienen DVD y tienen acceso a películas, y eso, te quiero decir, les enriquece el vocabulario ¿entendés? No es tan, tan profundo como era antes, que era demasiado limitado, viste, ahora tienen una

Graciela: Una apertura más...

Liliana: una amplitud, sí. (Entrevista 29/06/2011)

4.e)

Liliana: (...) Hace mucho que yo tengo 4° grado, me gusta el desafío de estar en 4° grado, porque 4° grado es uno de los grados más difíciles porque el chico tiene que aprender a dividir por dos cifras, tiene que salir recontra leyendo bien.

Entrevistadora: ¿Y salen leyendo bien?

Liliana: No.

Entrevistadora: No. ¿Cuesta leer, eh?

Liliana: (...) Si nosotros vamos a resultados, yo te digo que chicos que salían de la escuela, que los mismos chicos que van a la secundaria a la tarde, el pedido es claro, la lectura, la comprensión del texto, que al chico le cuesta mucho. Yo por ejemplo este año estoy, me paré en eso. Luego de las evaluaciones del primer trimestre me paré en eso. Yo hablé con los padres, yo me voy a detener en esto porque es algo que después a los chicos les va a permitir aprender a estudiar, en el secundario tienen que estudiar, estudiar fotocopias enteras, y no pueden porque no tienen acceso a lo que están leyendo. Está decodificando nada más, no comprende lo que lee.

(...)

Entrevistadora: ¿Y ellos tienen un libro que llevan a la casa y pueden leer?

Liliana: Tienen libros para tirar para arriba.

Graciela: Tienen libros, tienen libros, tienen libros. Quizás lo que les falta es el hábito de leer.

Liliana: Es el hábito, es el hábito, es el hábito. Es lo que yo le trato de hacer entender a los padres. Es lo que les trato de hacer entender, precisamente hay chicos que llegan a 4° grado que no tienen la madurez necesaria. Y yo les muestro en qué se nota. Yo les digo “mirá a tu hijo, mirá cómo está escribiendo”. Ella está copiando un simple título y está copiando así, letra por letra, o sílaba por sílaba, es una cosa que es inadmisibles en 4° grado. Que no te capte, que no te haga la lectura de un título completo, que te quede grabado y que lo puedas escribir. Me pasa lo mismo con el dictado, yo no puedo dictar en 4° grado palabra por palabra. Es inadmisibles eso, yo tengo que dictar una frase completa. A partir de acá deja de ser un nene de 3° para ser un chico de 4° grado. A partir de acá tienen que haber evolución en eso. (Entrevista 06/07/2011)

Anexo 5. Relatos sobre las lenguas: inglés

5.a)

Marcela: Lo que sí, por ejemplo en el idioma cotidiano, nosotros en el idioma de lo que es instruccional en el aula y todo eso está bien entendido porque vos entrás, saludás y saludan, por ejemplo, cuando suben al colectivo te dicen “Hola, teacher” o “Hello, teacher”. Cuando te ven por ahí o cuando vos entrás al salón, te saludan y dicen “Sit down” ellos mismos, o sea, cosas así como classroom language lo tienen bien manejado. Y cosas puntuales que ellos tienen que tratar de usar fuera del aula, lo tratamos de usar por ejemplo cuando están comiendo y si ya dieron comida, bueno, qué se diría, por ejemplo.

(...)

Ahora los de 3°, sin hablar 4° y 5° y 6°, escriben, y escriben solos ya, por ejemplo. Pueden escribir oraciones, trabajamos sobre ciertas estructuras, y entienden, porque la idea es que justamente tiene que tener un propósito bien definido. Ellos entienden que, por ejemplo, se le presentó, por ejemplo, la semana pasada a los de 5° y 6° la estructura “have got”. Entonces estamos dando “clothes”, entonces qué otras cosas podrían ellos decir con eso, entonces ellos pueden ver que no existe sólo un tema sino que son varios. (Entrevista a la profesora de inglés. 07/07/2011)

5.b)

Entrevistadora: Y respecto del inglés, ¿cómo consideran ustedes ahora que se está dando inglés, por ejemplo, acá en la escuela, los ven a los chicos que se enganchan con el inglés, les parece que están aprendiendo?

Jorge: Yo creo que está bien el inglés por el futuro de ellos y si siguen estudiando eso les va a hacer bien.

Darío: crecimos también por el hecho de que hoy todo está en inglés. Yo compré una tele y el manual viene en inglés primero y después está el castellano. (Entrevista grupal al personal de maestría. 28/10/2011)

5.c)

Marcela: (...) empiezo a explicarles, con este movimiento del guaraní... y justamente... ustedes, lo que yo hice fue... ellos querían saber justamente porque uno de los comentarios era que, claro, como tenía el cabello rubio no era de esta zona, o sea era de Misiones. Entonces ahí surge la necesidad de ellos de saber el idioma de mis abuelos, lo que me lleva, digamos, a decirles algunas frases, que el intercambio era yo les enseñaba inglés, obviamente, y ellos tenían que decirme algunas palabras en guaraní. (...) Bueno, entonces empezaba a haber un intercambio de varias lenguas, eso es lo que por ahí en algunas nenas despertó interés, en algunos alumnos.

(...)

Claro, porque como yo hablo en inglés entonces ellos algunas cosas me dicen en otro idioma, entonces, bueno, es positivo.

Anexo 6. Relatos sobre las lenguas: guaraní

6.a)

La profesora de inglés durante el recreo me comenta que la mayoría de los alumnos no habla en guaraní, que un solo alumno habla pero en su hogar, no en la escuela. Además es un alumno con sobre edad y casi no asiste a la escuela. La docente me comentó una de sus experiencias en otra escuela donde pudo apreciar “code switching” entre alumnos gitanos. Cuando un alumno gitano se encontraba con otro de su misma comunidad dentro de la escuela se hablaban en su idioma.

Entra la docente del grado, deja sus cosas sobre el escritorio, la docente de inglés le pregunta por el alumno que habla guaraní. La docente dice “¡ah sí, el cosito este!”, luego dice el nombre del alumno, y comenta que este alumno sólo recita en guaraní pero en la escuela no habla. (Registro de observación 12/04/2011)

6.b)

[El maestro Gustavo] me contó que trabajó dos años en I., en la isla, y que ahí hablaba guaraní. Tajantemente dice “nunca me sirvió para nada, solamente para endurecer la lengua”. En I usaba guaraní, cantaban el himno en español y en guaraní, pero no en la clase. “Había que sacarlo más vale”. (...)

Vino con traslado definitivo a la escuela. Está desde el año pasado. “Acá no hay guaraní”, sostiene. Le cuento que había estado en 2° grado antes de ir a su clase y que los chicos me contaban que en la casa algunos familiares hablan. “En la casa seguro que sí”, dice. Parece delimitar, claramente para él, los ámbitos de uso de la lengua, o lo que “idealmente” debería ser un ámbito permitido para el uso de una lengua y otra. (Registro de observación 20/04/2011)

6.c)

Graciela: Muy poco se utiliza el guaraní que digamos. Casi todos los chicos hablan castellano, a lo mejor alguno, sus abuelos, así excepciones, te diré.

Entrevistadora: ¿En las casas? ¿Y acá en la escuela?

Graciela: En las casa, en las casas. Los chicos en la escuela, yo no escucho.

Liliana: Muy pocas palabras, muy pocas palabras. De hecho , estas últimas generaciones, menos todavía, porque es como que en la casa se perdió la costumbre de hablar en guaraní, viste, o no se le dio la importancia, esa es la verdad, no se le dio nunca importancia al idioma, viste. Este, antes sí, antes sí los chicos te conocían muchas palabras en guaraní, venían y te decían, viste, ellos te enseñaban. Y ahora, eh, la profesora de inglés está preguntando, les está diciendo a los chicos que averigüen, a sus abuelos. Palabras en guaraní ellos tienen, viste, pero ellos porque averiguan, no porque se hable normalmente.

Entrevistadora: Claro.

Liliana: Pero, en otras épocas, viste, era cerradísimo, hablaban en guaraní directamente en la casa, viste, entre los padres, entre los abuelos, viste, y bueno, ellos conocían, ellos conocían muchas palabras pero ahora no. Estas generaciones últimas, no. (Entrevista 29/06/2011)

6.d)

Martín [alumno con sobre edad repitente]: “Algunos hablan acá y no quieren decir. Mi abuela habla bien; mi papá un poco. Yo algunas palabras, nomás. Entiendo un poco. Yo vivo en Riachuelo” (Registro de observación 20/04/2011).

6.e)

Lorena [tutora]: Yo vivo cerca de mis suegros, son gente que hablan así guaraní, hablan todo el tiempo en guaraní así que Joaquín sí aprende, sí quiere aprender. Entiende sí pero no habla.

(...)

Verónica [tutora]: Sí entiende [se refiere a su hija] y el otro [hijo] más o menos, no quiere aprender.

Entrevistadora: Ah, ¿no quiere aprender?

Verónica: No, le cuesta aprender. Julieta [hija] entiende y te habla.

Entrevistadora: ¿Y Enzo [hijo] qué te dice?

Verónica: Procura pero no.

(...)

Sara: Yo entiendo un poco, mi marido no habla, y a mi hija la más grande le llama la atención aprender porque al abuelo le escucha. (Entrevista grupal a tutores. 28/09/2011)

6.f)

Luis: yo sé hablar... bien, pero escribir...

Susana: yo sé escribir más o menos

Teresa: yo con mis suegros, ya te digo, aprendí a entender muchas cosas

(...)

Susana: (...) A mí me interesa, a mí me falta aprender a leer y escribir porque yo hablo bastante guaraní. (Entrevista grupal a docentes. 12/10/2011)

6.g)

Cecilia: yo viví en Formosa también, y estudié y ma o meno hasta los 14, 15 años, y hablaban en guaraní. Yo quería aprender pero de cabezuda la tipa, más me decían “no, no quiero que hables”, no quería que nosotros hablemos en guaraní, igual a escondida hablaba con mis, entendíamos, hasta malas palabras, eh, los más chicos. Pero que mi mamá no se entere. Lo mismo la manera de hablar, porque no quería que se nos pegue la tonada.

Teresa: A mí me pasó con mis suegros. Nosotros vivíamos con mis suegros y ellos hablaban, hablan en guaraní, y todo el, toda la gente de la zona habla en guaraní, porque es una zona totalmente rural (...)

Así que mis hijos se juntaban con los vecinitos y hablaban en guaraní, ellos hablaban en guaraní. Cuando nos fuimos a V., porque nosotros somos de V., los primos se le reían a mis hijos y decían “Ay, mirá cómo habla”, porque tienen el acento, el acento correntino. Y mis suegros les dio, les dio mucha pena a mi suegro y me dice “yo no quiero que ellos aprendan a hablar en guaraní”. Entonces con ellos no querían hablar en guaraní.

(...)

Pero ellos [hijos] se quedaron con eso que entienden y hay algunas cosas que ellos dicen pero o, no aprendieron porque es como que era algo que era vergonzoso.

Susana: es vergonzoso hablar en guaraní. (Entrevista grupal a docentes. 12/10/2011)

6.h)

Darío: Sí, hay una mezcla en el seno familiar, hay familias que siguen hablando el guaraní que le decimos nosotros, que es mezcla guaraní-castellano. Cuando vienen a la institución, por supuesto tenemos que tratar de sacar... no sacarle sino acostumbrarle que hable en castellano pero también que no pierdan su...

Jorge: Sí, porque se va perdiendo

Darío: Se va perdiendo porque muchos tratan, a mí me pasó, yo con mi abuela hablaba mucho en garran. Cuando me tocó ir, por ejemplo yo empecé una carrera en la facultad, me miraban como que sos de, no sé te miraban por sobre el hombro, como diciendo “¿quién es éste, de adónde apareció?”

Jorge: De dónde salió

Darío: De dónde salió, porque uno estaba acostumbrado a hablar así, a uno mismo le va inhibiendo eso y va tratando de cambiar, y eso lleva a que se pierdan nuestras costumbres

(...)

Fernando: Y a mí me castigaban cuando yo hablaba en guaraní, pero igual.

Entrevistadora: ¿Ah, sí? ¿En tu casa, o dónde fue eso?

Fernando: Se enojaban conmigo porque hablaba guaraní, pero igual, de toda forma, yo aprendí bastante. (Entrevista grupal al personal de maestranza. 28/09/2011)