



**ACTAS DE LAS
XI JORNADAS SOBRE ETNOGRAFÍA Y
PROCESOS EDUCATIVOS**

22, 23 y 24 de septiembre de 2021

ISSN 2362-5575



“PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN GUARANÍ: UNA INVESTIGACIÓN EN COLABORACIÓN CON ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA RURAL EN CORRIENTES”.

María Julia Gómez Pescié

IIE – UNNE

mariajuliapescie@gmail.com

Palabras clave: Escritura en guaraní – Investigación en colaboración – Reflexividad.

En esta ponencia deseo compartir un proceso de indagación sobre la escritura en guaraní en el Paraje El Caimán, cito en la localidad de San Miguel, en el interior de Corrientes.

Me propongo compartir con los asistentes el proceso de escritura en el cual me hallo inmersa; poner en palabras mis primeras impresiones sobre el trabajo de campo realizado para continuar reflexionando sobre estos hallazgos. Asimismo, deseo presentar algunas primeras ideas acerca de los procesos de escritura del guaraní que van surgiendo a medida que analizo el

material. Me interesa apreciar otros puntos de vista sobre mis inquietudes, que me permitan avanzar en el análisis de los datos obtenidos.

Esta investigación se llevó a cabo en colaboración con alumnos de un cuarto año del secundario local y tuvo como premisa detectar usos y sentidos de la escritura, pero sin considerar un criterio normativo, la escritura que se pretende documentar no es necesariamente aprendida en sistemas educativos o formales. La base de la indagación es saber si los pobladores escriben guaraní “como les sale”, en base a su conocimiento empírico o en las relaciones con el sistema de escritura que conozcan.

Dado que formo parte de un equipo de investigación que lleva años estudiando los usos, significaciones y procesos de transmisión del guaraní en varios departamentos de Corrientes, partí del hecho de que el bilingüismo guaraní-castellano es emergente y ya ha sido comprobado en la oralidad, sin embargo, no se ha focalizado aún en la escritura y ese fue el motivo de que yo me centrara en ese aspecto comunicativo. Las características sociolingüísticas de la zona han sido descritas por Gandulfo y su equipo (Gandulfo, 2007; 2015; 2016; Conde, 2016; Zárate, Quiroz y Alegre, 2021)

Un concepto guía en esta investigación es el de Literacidad, que siguiendo a Zabala (2002) y Ames (2013), decimos que es una habilidad individual no necesariamente ligada a la escuela y que va más allá de tener la capacidad leer y escribir, puede ser usada en el ámbito íntimo del hogar respondiendo a necesidades de los usuarios, como por ejemplo: una esquila para realizar determinada actividad en el pueblo, una breve carta de amor, una lista de necesidades, un inventario para almacén o venta de productos, etc.

Como estas autoras, aunque en un contexto diferente, me atrevería a arriesgar la idea de que, en Caimán, los usuarios se valen de la escritura en el ámbito privado, sin necesariamente haber tenido una instrucción que podríamos llamar “escolarizada-gramatical” del guaraní, no obstante, no es un dato del que haya podido encontrar registros específicos con esta investigación, y, a su vez considero que para conseguirlos, mi permanencia en el campo debería ser más prolongada y establecer relaciones de mayor confianza con algunos pobladores.

Otro aporte importante es el de Kalman (2003) de quien tomo la idea acerca de que la apropiación de las prácticas de lectura y escritura no implican necesariamente el dominio de todos sus aspectos, es decir que la falta de instrucción formal en el aprendizaje no es

impedimento para que los usuarios se valgan de la escritura. Idea que refuerzo con los postulados de Avilés González (2016), esta autora introduce el término “autogestión lingüística” para explicar que, los usuarios escriben como escuchan sus lenguas, que es uno de los postulados de mi investigación, es decir, que los habitantes de El Caimán, escriben como escuchan, no necesariamente siguiendo una norma.

Algunas publicaciones, como las investigaciones de Andreani, me sirven para afianzar esas ideas iniciales que surgieron espontáneamente en mis clases, si bien él se refiere a otra lengua, y evidentemente, tiene una competencia lingüística que yo no, lo relatado sirve como analogía de lo que instintivamente pude realizar yo, como docente novel:

“Lentamente el quichua se convirtió en un aspecto que interpelaba mi formación docente, con lo cual traté de generar algunas actividades aisladas (juegos matemáticos, un glosario informático quichua, etc.) y sin preparación técnico-teórica que permitiera evaluar mejor el proceso.” (Andreani. 2014: 5)

DE CÓMO EMPEZÓ A GESTARSE ESTA INVESTIGACIÓN

En el año 2008, siendo docente novel, fui convocada a trabajar en una escuela de San Miguel, Corrientes, distante 50 kilómetros de la localidad de Caá Catí lugar al cual me había mudado desde Corrientes Capital, un año antes. Ávida de trabajo y considerándome preparada para la misión, acepté la propuesta laboral, no sin algunos temores.

Primero, el Rector de la escuela no me quiso decir dónde quedaba, sólo decía, que “me iban a llevar”. La escuela está ubicada en un paraje rural: El Caimán, en la localidad de San Miguel, distante a 175 kilómetros de la ciudad de Corrientes, al costado de la ruta 118. La escuela secundaria iniciaba su trayectoria ese año en el paraje y yo sería la primera profesora de Lengua y Literatura.

Segundo, nadie creyó necesario advertirme que los alumnos, en su gran mayoría, eran guaraniseros, en muchos casos, el guaraní era la lengua cotidiana y empezaron a aprender castellano en la escuela primaria. Esta impresión la deduje más cabalmente al tomar contacto con un estudio realizado por Gandulfo (2007) junto con unas niñas que elaboraron un diagnóstico sociolingüístico de su escuela (primaria rural), ellas, además, eran capaces de identificar si los entrevistados hablaban “bien” o “mal” español, este estudio permitió establecer que el castellano

era una segunda lengua que se aprendía mayoritariamente a partir de la escolarización. Si bien es cierto que yo me desempeñé como Profesora en el nivel secundario, la situación descrita era muy similar a la mía.

Yo fui a enseñar Lengua y Literatura en castellano desde una posición hegemónica, entendernos fue bastante difícil y me dejó un sabor amargo de fracaso. Poco a poco, me fui dando cuenta de que mis alumnos “cuchicheaban” en una lengua que yo no entendía, me fui percatando de en qué situaciones la utilizaban, y tal como describe Gandulfo en “Entiendo, pero no hablo” (2007), así como los padres o los mayores, utilizaban el guaraní para hablar sin que sus hijos entiendan lo que decían; del mismo modo, mis alumnos utilizaban el guaraní, cuando no querían que yo entienda, de esa manera, la marginada, era yo.

Si bien es cierto que yo seguía firme en mis intentos de desarrollar el “programa”, hubo una clase que me marcó. Intentaba enseñar sustantivos sin lograrlo; en determinado momento, se me ocurrió recurrir a ellos y pedirles que anoten en el pizarrón algunas palabras en guaraní, luego fuimos haciendo entre todos, una comparación entre sustantivos en guaraní y en español y gracias a eso logré que comprendieran el concepto. Esa fue una de las pocas clases de lingüística en la que sentí que logré los objetivos que me había propuesto.

La facultad no me había preparado para esta realidad sociolingüística y yo, por mis propios medios, tenía que hacer que mi tiempo en la escuela valiera la pena tanto para mis alumnos como para mí. Por ese entonces, empezaron a surgir las preguntas que muy posteriormente devendrían en el “Proyecto de investigación” que se comparte en este trabajo.

Decidí contactarme con Carolina Gandulfo, y comencé mi participación en su equipo de investigación: “Hablantes bilingües y educación”. Desde nuestros primeros encuentros, Carolina Gandulfo me explicó que la caracterización sociolingüística de la zona ya estaba hecha y que había varios procesos de investigación desarrollándose en la zona de San Miguel, mi propuesta tenía que ser diferente y la escritura no había sido estudiada aún, por lo tanto, hacia ahí encaramos el proyecto.

Este proyecto de investigación en colaboración fue planteado sin obligatoriedad. Si bien se realizó dentro del ámbito escolar, el ambiente era distendido, cada uno podía expresar lo que sentía, pensaba, podía uno expresarse en el idioma en que se sintiera más cómodo y hasta incluso podía alguno “negarse a mostrar una carta que es mala educación”. Creo que no sólo el hecho de

que no haya sido obligatorio sino también el ambiente que creamos entre todos, permitió que la relación brinde sus frutos.

“Y UN DÍA, VOLVÍ A LA ESCUELA”

Debo decir, en principio, que esta investigación empezó a gestarse cuando yo llegué a la escuela y me vi superada por la situación, por una situación que creí conocer o para la cual creí estar preparada. Yo pensaba que con ir a la universidad bastaba para dar clases en cualquier lado. Pero, además, me jugaba en contra mi configuración como persona, criada bajo cánones estrictos y aspiraciones de perfección, ese era “mi cotidiano” que llegó a esa escuela en particular, el saber que me orientaba y me guiaba hacia la norma estricta y la “corrección” en el hablar y escribir en castellano, y que se enfrentaba ahora con un nuevo cotidiano que yo no encontraba en mis libros, mis alumnos y su propia realidad, tan ajena a la mía. Durante todos esos años y especialmente en algunos encuentros con Gandulfo y su equipo de investigación, y durante mi investigación, lo que fue mutando fue el ángulo desde el cual yo observaba -y me observaba- la realidad en la cual estaba inmersa. Una realidad en la cual el castellano, probablemente, no era la primera lengua, sino una lengua que se iba adquiriendo de a poco en la escuela. El reconocimiento de mi enfoque y configuración como persona y la aceptación de que mis alumnos eran personas diferentes a lo que yo esperaba, fue lo que me permitió ser permeable a los aprendizajes que la relación me brindaba, reflexionar con y para ellos.

Ciclo lectivo 2019

Iniciamos el año reuniéndonos: el Rector de la escuela, una docente, Carolina Gandulfo y yo; para realizar la propuesta para ese ciclo lectivo. En esa reunión, pactamos desarrollar un “Taller de investigación” que se realizaría en siete encuentros. En el mismo, tanto los alumnos como yo, aprenderíamos a realizar investigación en colaboración. Yo, particularmente, no estaría sola en esta iniciación, estaba previsto que, en todos los talleres, un miembro del equipo con más experiencia en este tipo de trabajo de campo, me acompañaría, para apuntalarme, realizar sugerencias, y guiarme en los primeros pasos.

El objetivo principal de la investigación era recolectar registros escritos en guaraní o mezclado guaraní-castellano, para poder comprobar mi hipótesis inicial de que esta comunidad emplea la escritura bilingüe en sus actividades cotidianas.

Como dije, había varias cosas que “no importaban” para mi investigación, por ejemplo, la norma de escritura; y al mismo tiempo como yo no soy hablante de guaraní, no podría analizar si escriben siguiendo una norma gramatical. Tampoco importaba el soporte: SMS, WhatsApp, esquelas, listas, otras redes sociales, etc. No importaba la longitud de la frase o si las palabras estaban “mezcladas” guaraní-castellano. En mi opinión inicial, era bastante seguro que los pobladores de Caimán realizaban un uso auto-regulado del guaraní escrito para fines personales, no en base a una norma que probablemente desconocían.

LOS TALLERES

Primer taller (me acompaña Tamara Alegre, investigadora del equipo)

Nos presentamos a los alumnos, les expliqué lo que deseábamos hacer con ellos durante siete encuentros. En este primer taller teníamos previsto: realizar la contratación, el paisaje lingüístico de la escuela y una técnica que adaptamos y a la que nombramos “La flor”.

Los presentes nos recibieron con mucho entusiasmo, una de las cosas que les llamó la atención es que les pidiéramos que reacomodaran las sillas en círculo, lo cual nos llevó un tiempo dadas las dimensiones del salón, tuvimos que encimar las mesas y realizar una buena movilización, pero lo logramos. La idea era que cuando conversemos podamos vernos entre todos.

Un detalle que pudimos observar mientras ellos se presentaban es que como vienen de dos terceros años que se unifican en un solo grupo de cuarto año, en la ronda se ubicaron de un lado los de una división y de otro, los de la otra, no se mezclaban entre ambas divisiones.

Explicué que en la investigación se pretendía detectar si esa comunidad usaba la escritura y el sentido que le daban a la misma, recalcando que no importaba si “sabían” escribir en guaraní, si habían tenido instrucción formal en esta lengua, solamente interesaba detectar si escribían como sea, como ellos (la comunidad del paraje) supieran utilizar la escritura. También les hablé de que no había límites, que no importaba si escribían una palabra o una oración. Les expliqué

que, si esos 34 alumnos salían a la comunidad abriendo bien los ojos, tratando de detectar si había escritura en la comunidad, tal vez conseguiríamos registros en algún momento.

Explicué –escuetamente- que el bilingüismo es cuando una persona utiliza dos lenguas para la comunicación y cuando les pregunté si consideraban que en sus familias eran bilingües o monolingües, la mayoría respondió que eran bilingües.

Posteriormente, comenté que les iba a repartir una hojita en la cual ellos debían poner sus nombres, las lenguas que hablaban, reconocían, usaban para cantar o escribían, es decir, la actividad para realizar la flor con los repertorios lingüísticos.

A continuación, voy a compartir un cuadro que utilicé para sistematizar la información que arrojó esa actividad, luego del mismo, voy a compartir unas ideas iniciales sobre esa actividad.

Cuadro N° 1:

	Hablan	Escriben	Reconocen	Cantan
Guaraní	33	20	30	22
Español	34	34	29	34
Inglés	6	24	30	2
Chino	0	0	4	0
Japonés	0	0	1	0
Francés	0	0	1	0
Paraguayo	0	0	1	1
Portugués	1	0	11	4

El día de la actividad había treinta y cuatro alumnos presentes, en los pétalos de la flor, como ya mencioné, estaban las frases: qué lenguas hablas, qué lenguas escribís, qué lenguas reconocés y qué lenguas utilizas para cantar, cabe destacar que la actividad se hacía tanto de manera individual como grupal. En el cuadro pueden observar que de los 34, 33 alumnos dicen

hablar en guaraní, mientras que un dato que considero importante es que sólo 29 dicen reconocer el español, me pregunto cuál será el motivo de esta respuesta. Este mismo dato podemos cotejar respecto del guaraní en la columna “Reconocen”, 33 alumnos dijeron hablar guaraní pero sólo 30 dicen reconocerlo. ¿Consideran al castellano una lengua? ¿Y el guaraní, qué será para ellos? ¿Pueden distinguir dónde empieza el castellano y dónde el guaraní? ¿O ambas lenguas forman parte de un continuum para ellos? ¿Con qué relacionan la palabra “reconocer”? ¿Con la escritura, con la oralidad?

Si vemos esta entrada para otras lenguas como el caso del chino, el japonés y el francés, dicen reconocerlos por haberlos visto en etiquetas de ropa, por ejemplo, o en juegos electrónicos, lo que me lleva a suponer que el “reconocer” puede estar ligado a la escritura. Respecto de los números que arroja el “inglés” está relacionado con el hecho de que es una asignatura que cursan en la escuela, por ese motivo, vemos números de esta lengua en todas las categorías del cuadro. Si bien a priori, esta actividad me parecía sencilla, queda mucho por analizar de los datos obtenidos.

Para finalizar la jornada, realizamos el Paisaje Lingüístico, además de sus celulares Tamara y yo les prestamos nuestras cámaras y salieron a recorrer la escuela, de esta actividad solo “recogimos” un registro en guaraní, un cartel que recordaba el paso de un grupo de alumnos por Tecnópolis, realizando una exposición de leyendas en guaraní. Este dato también debe ser analizado en mayor profundidad. Hacía dos años hubo una revolución en la escuela, dado que un grupo de alumnos participó de la Feria Escolar presentando un stand de leyendas en guaraní, fueron ganando las distintas etapas hasta llegar a Tecnópolis, hecho que en la escuela causó furor y esos alumnos¹ se volvieron como un “modelo”. El tema es que yo suponía que podríamos encontrar otros mensajes en castellano, guaraní o bilingüe en diferentes espacios dentro de la escuela, en tanto que, las fotos de los alumnos, por lo general, mostraron que el paisaje lingüístico de la escuela es en castellano.

Segundo taller

(Nuevamente me acompaña Tamara Alegre)

¹ No son los mismos alumnos del Cuarto U, que trabajaron conmigo.

Este taller fue planificado con el grupo total dividido en tres, un grupo debía iniciar el perfilado de una entrevista; otro, consignar informantes clave; y el tercero tenía a su cargo realizar el mapa del paraje, ubicando sus casas. Los grupos 1 y 2 estarían a mi cargo y trabajaríamos dentro del aula, mientras que el tercer grupo trabajaría con Tamara en otro espacio de la escuela, dado el espacio que necesitaban para desarrollar la actividad prevista para ellos.

Para tratar de mezclar a los alumnos de ambas divisiones, llevé papelitos con los números de uno a tres, cada alumno seleccionaba un papelito y de esa manera se conformaban los grupos. Antes de iniciar las tareas les recordé que no somos profesores de guaraní y que no vamos a evaluar si una palabra está bien o mal escrita según la norma, que lo que deseábamos detectar es si se escribía de alguna manera. Los grupos fueron rotando en las actividades de modo que, al finalizar la jornada, todos habían consensuado sobre todas las actividades.

Ya en este taller sucedió algo sorprendente. Los grupos que estaban conmigo terminaron sus actividades en 30 minutos (de los 60 que habíamos planificado inicialmente) pude observar desde donde estaba que el grupo de Tamara no había terminado, lo que en principio me hizo sentir un poco incómoda, pero me di cuenta de que las actividades planificadas para cada grupo eran muy diferentes, sobre todo en complejidad. Lo que yo consideraba, no muy bueno, es decir, tener los alumnos ociosos, derivó en que algunos alumnos empiecen a enviarse mensajes en guaraní. Cuando les pedí que me muestren, uno de los varones dijo que lo que habían escrito en el GR 2 era mala educación y que no me podían mostrar. Otro de los alumnos dijo que él iba a escribir un poema para mostrarme². Mientras que un grupo de chicas estaba realizando un listado de palabras que conocían con su traducción, cada tanto pedían ayuda a sus compañeros, que aporten palabras o cómo podían escribirse, este grupo también me dio su hoja.

El grupo que inició la confección del mapa trabajó también de manera muy concienzuda, y cuando el resto de los alumnos se fue acercando para, de alguna manera, completar esta actividad, fuimos testigos de cuán en serio se estaban tomando la tarea y cómo ubicaban sus casas y las de los informantes clave, además de otros sitios de interés.

² En realidad, escribió una carta.



Imagen 1: Grupos 1 y 2 trabajando en el curso.



Imágenes 2 y 3: Grupo 3: realiza el Mapa de la localidad, incluyendo sus casas y otros puntos importantes de interés.



Imagen 4: Grupo total, discute orden y agregado-exclusión de preguntas de entrevista.

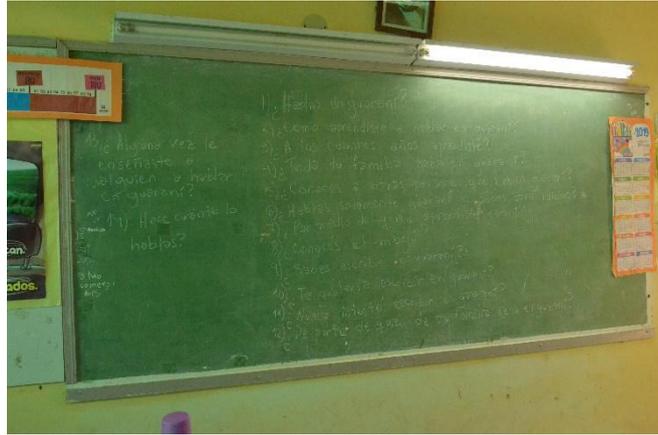


Imagen 5: Las preguntas de la entrevista con el orden final consensuado en grupo total.

Tercer taller

(Me acompañan Lucía Espínola y Guadalupe Quiroz, miembros del equipo de investigación)

Aplicamos las entrevistas diseñadas en el taller anterior con los alumnos. El trabajo fue muy dinámico y los alumnos resolvieron problemas de manera autónoma, aunque algunos de ellos no encontraron a sus informantes realizaron más entrevistas de las planificadas.

De este taller deseo destacar lo que fue la previa de la organización, en mi casa armé los grupos pensando en que todos fueran mixtos y tuvieran alumnos con distintas condiciones, pero cuando llegamos para realizar las entrevistas, nos dimos cuenta de que habían concurrido veinte de treinta y cuatro alumnos, había grupos incompletos e inclusive grupos completamente ausentes. Luego de tomar asistencia redistribuimos a los presentes sin más criterio que el de empezar lo antes posible, conformando seis grupos de los once que habíamos planificado inicialmente. A la siesta actuaría el séptimo grupo, dado que uno de los informantes accedió a ser entrevistado en su horario de trabajo en la misma escuela.

Algunas de las respuestas recibidas:

- Sra. Catalina: “Mucho de más hay que hablan guaraní...”; “Solo guaraní sé hablar, castellano más o menos...”; “No sé escribir en guaraní”
- Clemente y Ramona: “Sé castellano y guaraní. Toda la colonia habla en guaraní. No le enseñé a nadie, ellos solos no más aprenden por que escuchan de nosotros” “No sé escribir en guaraní porque yo hice hasta sexto grado a penas...”

- Victorino: Dice que no tiene escuela y que no sabe escribir. Aprendió guaraní porque a su mamá no le gustaba la castilla. “No sé escribir nada en guaraní, ahora no voy a aprender más nada porque soy viejo”.
- Luri: “Sé escribir en guaraní. Estudié profesor de guaraní, sé leer y todo”

Para mí, fue muy difícil desgrabar la entrevista de Victorino y pedí ayuda a dos alumnos de la escuela nocturna³ que mencionaron que hablaban guaraní, pero de su testimonio deviene una de mis hipótesis, que muchos de los informantes no completaron el sistema educativo y que probablemente tampoco se sientan competentes para escribir en castellano.

Cuarto taller

(Me acompañan Lucía Espínola y Guadalupe Quiroz)

La idea era recuperar lo sucedido el día de las entrevistas, mostrar las transcripciones y conversar sobre la información que habíamos recibido y las impresiones del trabajo de campo, las cosas que aprendieron, las cosas que los sorprendieron, las dificultades que tuvieron.

Una de las primeras impresiones de este taller es ver la sorpresa de ellos cuando se encuentran con la transcripción/escritura en papel del contenido de los videos y los audios que grabaron. Otra es que ellos no ven un problema donde yo sí, por ejemplo, el día de las entrevistas algunos no encontraron a sus informantes. Yo les pregunté si esto fue un problema para ellos y ellos dijeron que no, que lo más difícil fue caminar y que si no encontraban a alguien, buscaban otro.

Quinto taller

(Me acompañan Tamara Alegre y Guadalupe Quiroz)

En el cuarto taller les entregué un impreso y expliqué la actividad que esperaba realicen para el quinto taller. La “consigna” era recolectar, durante el mes que separaba el cuarto del quinto taller, textos escritos en el paraje, sin importar el contenido, el soporte o el informante, podían pedir a familiares, vecinos, conocidos, etc. Ese día había algunos alumnos ausentes, para

³ Escuela de adultos donde me desempeñé como docente, consulté con mis alumnos si sabían guaraní y dos de ellos me dijeron que sí, por ese motivo les solicité que me ayudaran. Ellos también me ayudaron en esta investigación.

ellos también dejé el impreso y a algun compañero encargado (que se ofreció voluntariamente) de entregarles.

Pero cuando llegamos al taller nos encontramos con que solo dos o tres alumnos habían traído los textos, y entre los que no, tres tipos de respuestas:

- No entendí lo que había que hacer
- Falté y no me dieron la consigna
- Me olvidé el texto que conseguí.

Valdivia Barrios (2017: 78) relata una experiencia de investigación junto con adolescentes, y señala que el compromiso que habían asumido los adolescentes con ella en el taller anterior no aseguraba que lo recordaran o que recordaran lo que se esperaba de ellos, y que en estos momentos debió recurrir a la improvisación o a la reorganización para poder continuar con las actividades planificadas, yo, como ella, di por hecho, desde mi lógica adulta y docente que bastaba con planificar el encuentro y comunicarle a los alumnos-investigadores lo que “yo esperaba que hiciéramos o cómo esperaba que se desarrolle el taller”. En un primer momento, pensé que este taller no tenía sentido así, pero decidimos hacer una ronda de comentarios sobre la falta de textos, casi finalizando la misma uno de los alumnos propuso que escribieran en ese momento, así que distribuimos los grupos de trabajo como acostumbraban y se pusieron a escribir en guaraní.

Así, sin más, estaban escribiendo, ellos mismos, “de manera improvisada y creativa resolvieron la contingencia del trabajo” que teníamos planificado para ese taller. Es cierto, no trajeron los textos de sus hogares, pero al final el taller fue muy productivo. Algunos consultaban a otros grupos sobre algunas palabras. Surgieron todo tipo de textos: chistes, adivinanzas, poesías, la letra de una canción, anécdotas, cartas, etc.

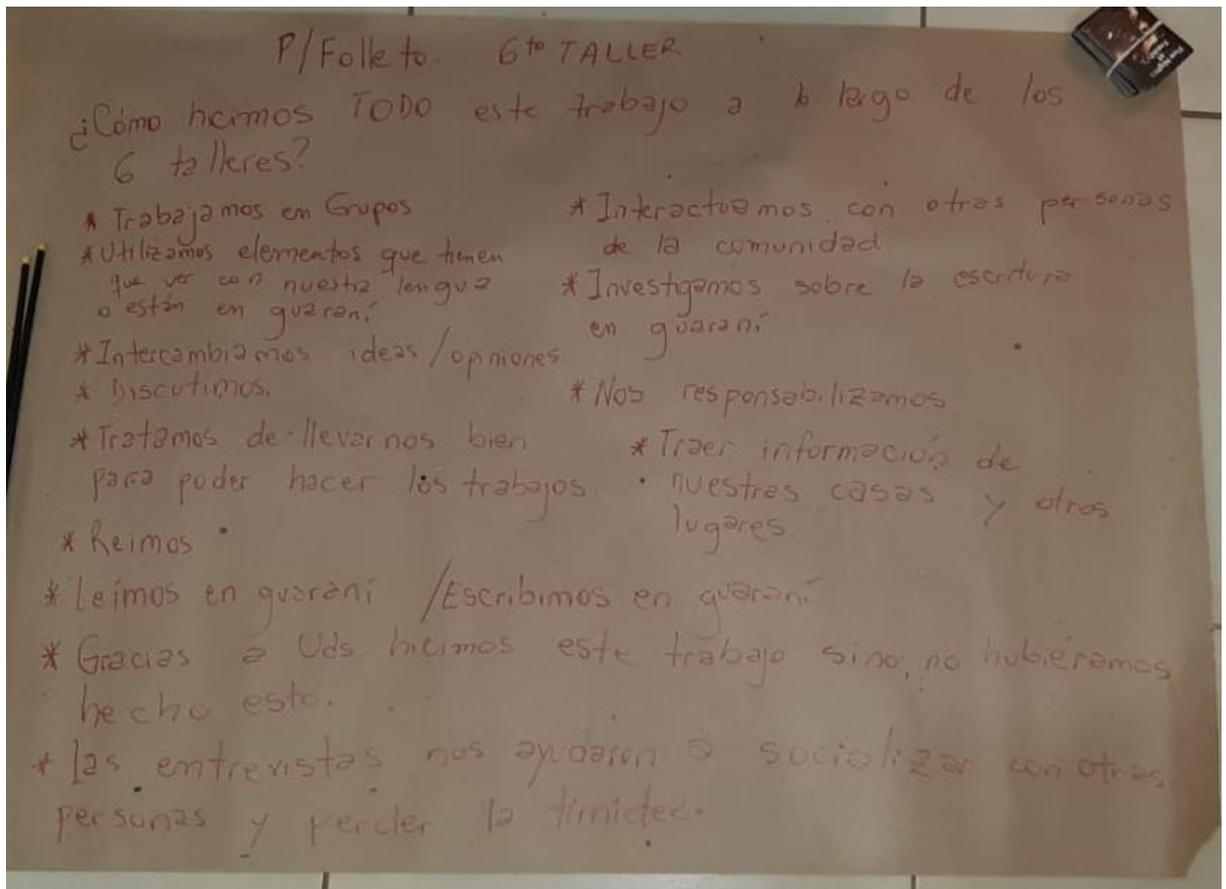
Sexto taller

(A este taller concurrí solo yo)

La primera actividad que realizamos fue la línea del tiempo de todos los talleres realizados hasta el momento y lo que recordaban de ellos, se armaron discusiones interesantes y entretenidas por la manera en que recordaron estas actividades, entre todos empezamos a recapitular lo que hicimos y a perfilar la información que queríamos que aparezca en el folleto,

que fue la manera en que decidimos con el equipo de investigación para hacer la devolución a la comunidad. Clasificamos los textos, hicimos el inventario y analizamos, qué dice la gente y qué hace realmente sobre la escritura en guaraní.

Antes de finalizar el horario asignado, decidí conversar con ellos sobre cómo habíamos desarrollado esta investigación, los aportes de los alumnos me dieron mucha satisfacción:



Quiero hacer hincapié en dos de ellos, dado que, en mi opinión, fueron la base de que podamos realizar esta investigación en co-labor.

- Debatimos / Realizamos acuerdos para poder hacer los trabajos.
- Intentamos llevarnos bien para hacer los trabajos en grupo.

También es importante recordar que en el primer taller estos alumnos, que provienen de dos terceros diferentes no se mezclaban y que, en esta etapa, realmente podemos dejar constancia de que debatían, participaban, negociaban y consensuaban.

Séptimo taller

(Me acompañan las tres investigadoras que estuvieron durante el proceso, Guadalupe, Lucía y Tamara)

Lo previsto para el taller de hoy era, que finalicemos con el tríptico que se empezó a perfilar en el taller pasado. Para esto, Carolina sugirió que recordemos y contemos cómo fue el proceso de hacer investigación juntos. Nuevamente sus actitudes me sorprendieron, por ejemplo, dijeron que “son buenos investigadores porque cumplieron con todos los pasos”, fue muy gratificante este momento. A la vez, me causa gracia el comentario, yo también había realizado todos los pasos, pero no me animaría a decir que soy buena investigadora, y esa es la picardía que seduce de trabajar con jóvenes.

Empezamos revisando una vez más el cartel realizado el taller pasado sobre: ¿Cómo hicimos todo esto?, realizamos arreglos en este e incluyeron otras ideas.

En este taller, realizamos cuatro carteles:

1. Ideas generales, a este cartel lo destinamos para reflexionar sobre la investigación en general y algunos resultados sobre los que habíamos dialogado en diferentes talleres, algunos de sus aportes son: Hablan, pero no escriben / Algunos quisieran aprender a escribir en guaraní / Los papás no hablan, por eso los profesores tampoco⁴ / Cómo aprendieron el guaraní en las familias y en la comunidad.

2. Categorización de textos, volvieron a revisar los textos y entre todos fuimos decidiendo a qué género textual pertenecía cada uno, también revisaron, en gran grupo lo que habían hecho en el taller anterior en grupos más pequeños. Para esto, pegamos un extenso papel madera en el pizarrón, fuimos leyendo los textos con los alumnos y “decidiendo” entre todos a qué tipo textual pertenecían. Luego contabilizamos.

Según esta clasificación tenemos:

a. Cuentos: 4

⁴ Este comentario surge del análisis de las entrevistas, entrevistaron a algunos docentes y estos manifestaron que, en su casa, no estaba permitido hablar en guaraní. (Gandulfo, 2007)

- b. Chistes: 3
- c. Anécdotas: 1
- d. Cartas: 2
- e. Canciones: 5
- f. Copia de libro: 1
- g. Diálogos: 2
- h. Poesías: 1
- i. Adivinanza: 1
- j. Presentación: 1

Al finalizar el conteo, fuimos votando entre todos para ver cuáles de los textos debían estar en el tríptico.

En este cartel largo, también incluimos un croquis de cómo podía ser el folleto, previamente Tamara les mostró con una hoja dos formatos, el folleto en sí y un tríptico. Ellos decidieron que querían un tríptico.

3. Qué descubrimos, dentro del mismo cartel largo de clasificación de textos pusimos esta pregunta, porque en el cartel que le asignamos, no nos alcanzó. Estas son algunas de las respuestas de los alumnos: (“No sabía que podía leer en guaraní, pero al final pude”. Eliana / “Escriben como se pronuncia la palabra y ahí entienden, sino es más difícil”. Breisa. / “Todos no tenemos que tener vergüenza para hablar guaraní, porque es nuestro idioma tradicional como correntinos que somos”. Lucía. / “Descubrí que hay personas a las que les cuesta más pronunciar el guaraní porque hablan más castellano”. Oriana. / “Aprendí más palabras en guaraní. Este ambiente también fue una clase de guaraní”. Daiana. / “Que las palabras se escriben distinto en castellano y en guaraní”. / “Las personas mayores del Paraje hablan más que nada en guaraní”. Breisa. / “A pesar de la prohibición de los abuelos hacia los padres de que no hablen en guaraní, en esta comunidad el guaraní está muy presente, muchas personas de 30-40 años, hablan. La prohibición es para que aprendan mejor en la escuela, ¿qué hubiera pasado si no hubiera existido esta prohibición?”)

4. ¿Qué cosas aprendimos como investigadores? ¿Qué fue lo que más nos gustó? ¿Qué no nos gustó?

Las respuestas más relevantes fueron:

- Nos sirve para continuar investigando, incluso en otras materias. Aprendimos cómo investigar a fondo. Lo que más nos gustó fue leer en guaraní.
- Somos buenos investigadores porque seguimos todos los pasos.
- Le gustó entrevistar a las personas y aprender palabras que no sabía.
- Hablar con compañeros que no habían hablado antes / Aprendieron a dialogar.
- Les gustó escribir en guaraní.
- Aprendimos a investigar en la comunidad, no buscando en internet como piden los profes.
- Mezclarse para hacer las entrevistas, no ir en el mismo grupo de siempre.

No mencionaron nada que no les haya gustado.

Este taller tuvo una dinámica muy activa, también considerando que estábamos la investigadora principal y las tres investigadoras que me acompañaron en el proceso, puedo decir que hubo una buena interacción entre las cuatro, considero que nos entendimos bien incluso con las miradas y los momentos en que alguna de nosotras tomaba la palabra.

La emoción de este taller derivó en que al volver a casa inmediatamente nos pusieramos a diagramar la información, organizar los vídeos, comentáramos todo lo sucedido y le diéramos forma al tríptico, hacia la noche, este tuvo su primera versión.

A pesar de que aquí terminaron los talleres, hubo dos encuentros más:

Para que ese tríptico pudiera ser presentado en la Comunidad Educativa, pactamos con el Rector que lo haríamos en un evento escolar que desarrolla a finales de noviembre, denominado Feria de Distinciones. Ese evento se aprovecha para entregar los premios de diferentes actividades realizadas por los alumnos, como, por ejemplo, las olimpiadas de diversos espacios.

De esta jornada, destaco dos hechos. El primero de ellos fue mi llegada y reencuentro con los alumnos. Estaba previsto que cada alumno del Cuarto U, tuviera su propio ejemplar del tríptico y en esta ocasión, sería la primera vez que lo verían en su diseño final. Nuevamente, su reacción fue impredecible, no salían del asombro, lo miraban con embeleso, lo leían, lo daban

vuelta, lo comentaban y lo compartían con otros alumnos del establecimiento, que también manifestaban su asombro e interés al verlo. Mientras se desarrollaba el acto, pude verlos y tomar fotografías de cómo el folleto iba pasando de mano de mano hacia alumnos de otros cursos, hermanos, padres y demás asistentes.

El acto fue muy largo y al acercarse el final, me di cuenta de que el Rector había olvidado la finalidad de mi presencia allí. Yo no pensaba decir nada, pero cuando el Rector fue a despedirse, algunos de los alumnos que realizaron la investigación conmigo, empezaron a gritar que no los habían llamado, que “faltaban ellos”. Gracias a esto, pudimos pasar todos al frente y compartir unas breves palabras con el público presente, de esa manera con un micrófono, frente a esa comunidad educativa, pudimos comentar en qué había consistido la experiencia que realizamos en conjunto. Como menciona Valdivia Barrios (2017: 94) en su investigación con jóvenes investigadores, este hecho logró involucrarlos más con el proceso y los resultados de la investigación dado que los adolescentes pudieron contar su versión y su visión de la historia, este hecho permitió que se sintieran legitimados frente a la comunidad y les dio autoridad sobre lo vivido.

La siguiente jornada en la que nos encontramos fue el 4 de diciembre del 2019, aprovechamos la misma para recorrer junto con tres estudiantes, las casas de trece de los entrevistados en el Paraje, los saludamos, volvimos a comentarles sobre el trabajo realizado, escuchamos sus impresiones, compartimos unos momentos con ellos y dejamos el tríptico en cada casa.

En una casa donde había varias mujeres conversando, ni bien llegamos dijeron: “Ah, ustedes son las que hacen lo del guaraní. Sí, hay que valorar nuestra lengua”, y con esa alegría, dimos por finalizados los encuentros en el Paraje por ese año.

RECORTES DEL PROYECTO

De esta investigación deseo destacar dos momentos, uno acontecido durante el segundo taller y el otro durante el quinto.

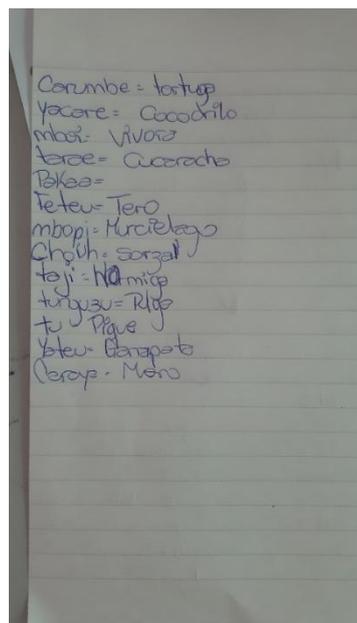
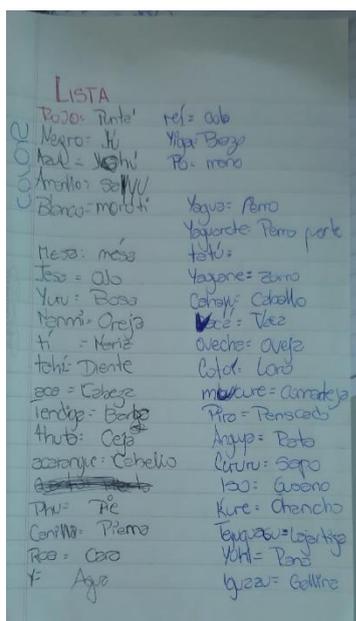
Como ya se mencionó, en el segundo taller se dividió al curso en tres grupos más pequeños, cada uno con una actividad asignada. Los grupos 1 y 2 se quedaron conmigo en el

curso, el grupo 3 a cargo de Tamara Alegre salió hacia un salón de usos múltiples para realizar el mapa del paraje.

De los grupos de alumnos que estaban a mi cargo, al finalizar la actividad prevista, dos empezaron a escribir en guaraní para “pasar el tiempo”, en este momento se los vio divertidos, reían, compartían, conversaban, en todos los grupos había una persona que escribía y a quien los otros le dictaban, inclusive consultaban al otro grupo frente a algunas dudas.



Imagen 6: El grupo que escribió el glosario.



El glosario en cuestión, imágenes 7 y 8.

En otro de los grupos, conformado mayoritariamente por varones, escribieron “una carta que era mala educación”, así que no me la quisieron mostrar, a pesar de todas las insistencias. No obstante, dijeron que escribirían otra carta que yo sí pudiera leer. En la imagen que sigue, la carta que “se podía mostrar”.

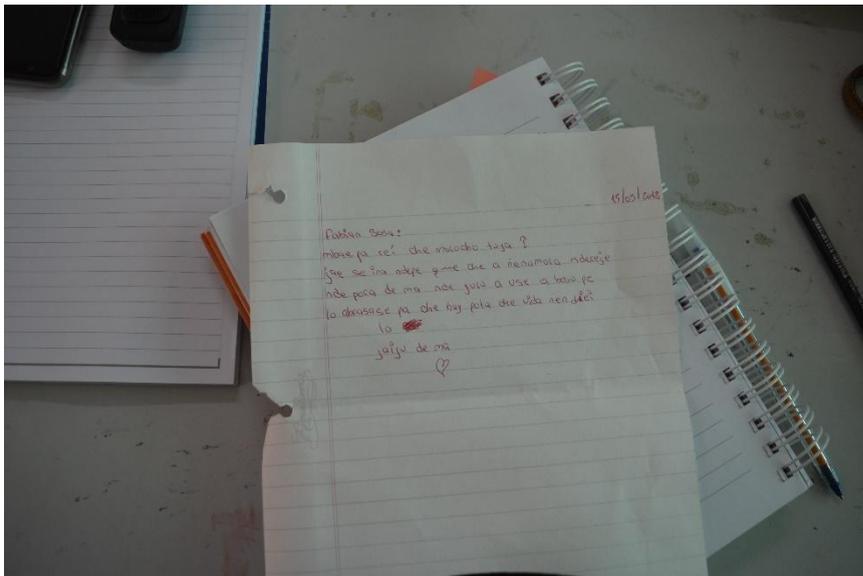


Imagen 9

Estas actividades fueron espontáneas y surgieron de ellos con la naturalidad de quien es competente, desde el punto de vista comunicativo, en una lengua. No hubo nada premeditado, ni sugerencia de temas. Es ese “algo” que ellos querían mostrar, compartir, y así lo hicieron, sin preámbulos.

Al finalizar el cuarto taller, les dejé impresa una “consigna”, les expliqué que la misma era para que busquen textos escritos en cualquier soporte o género; en ese taller había muchos alumnos fuera realizando otras actividades, por eso me aseguré de que tengan su consigna, y dejé encargados de repartir a quienes estaban ausentes. Al llegar al quinto taller, percibí como un fracaso que no cumplieran con el pedido de recolectar textos, me sentí como Tammarazio (2016: 137) cuando relata que los encuentros más significativos que tuvo durante una investigación fueron aquellos que se apartaron de lo que había planificado, pero que al momento de afrontarlos sentía desilusión ante la falta de respuesta a sus consignas.

A cada una de mis desilusiones, ellos, respondieron con tesoros inesperados para esta investigación, con total naturalidad, decidieron “escribir ahí, en ese momento”. Verlos trabajar de manera activa, consultándose cuando creían necesario, observar que en todos los grupos había alguien que dirigía y/o escribía, y que todos aportaban fue la confirmación de mi pregunta. Sí, sí, escriben. Son activos, se entusiasman, no se preocupan por una norma que desconocen y que sin embargo no los frena.

Retomando de la cita de Ames (2013: 122) el fragmento que dice: “respondiendo a necesidades de los propios pobladores rurales”, en estos dos momentos de la investigación, se puede ver que mis compañeros investigadores emplean el guaraní escrito cuando lo necesitan, según sus deseos o necesidades.

PARA IR CERRANDO...

Al empezar mi investigación me preocupaba poder recolectar registros escritos, no obstante desde el primer taller pude tener indicios de que esta población en particular usaría una versión escrita del guaraní, ya sea de manera bilingüe, mezclado o acorrentinado⁵. La flor, una de las técnicas que empleamos en ese taller, para conocer los repertorios lingüísticos de estos alumnos, arrojó como resultado inicial que, de treinta y cuatro alumnos, treinta y tres hablan guaraní y veinte dicen escribir en guaraní. No obstante, debo profundizar el análisis y cotejar datos para tratar de arrojar luz sobre el hecho de que, de estos 34 alumnos, 33 dicen que hablan, pero sólo 30 dicen reconocer esta lengua, algo similar sucede con el castellano⁶. Me queda la duda, de si la palabra “reconocer” los remite a la grafía.

En el segundo taller, durante un tiempo que quedó libre luego de realizar las actividades planificadas, algunos alumnos demostraron que escriben, por jugar, por pasar el tiempo, sin preocuparse por la norma o sin tener una instrucción escolarizada en guaraní; simplemente escriben. De manera natural. En este taller hubo, en definitiva, tres “escritos”:

1. La carta que era “mala educación”, y no hubo caso que me dejaran ver.
2. Otra carta, escrita para mostrarme.

⁵ Nombre con que se conoce a la variedad del guaraní empleada en Corrientes.

⁶ Para clarificar estos datos, se puede revisar nuevamente el cuadro de página 8.

3. El glosario que se puede apreciar en imágenes 7 y 8.

Una idea que surge del análisis de las entrevistas realizadas por los alumnos-investigadores a los informantes clave, que me deja una duda y que podría seguirse trabajando en otra investigación o para darle continuidad a esta, es que algunos de los habitantes del paraje dicen no ser competentes en la escritura en general, dado que, mencionan, que tienen diverso nivel de escolaridad o de aprendizaje formal del castellano, por ende, tampoco se sienten seguros de poder escribir en guaraní⁷.

Si retomamos lo sucedido durante el quinto taller, en cuyo inicio yo creí que mi permanencia ese día no tenía sentido y que debía reprogramar la actividad, dado que el desarrollo del taller en mi imaginación dependía de que los alumnos aportaran textos recolectados durante un mes. Nuevamente, este grupo, me demostró cómo resolver la cuestión sin tanta consigna o protocolo, iban a escribir los textos en ese momento.

El número de textos recolectados fue abundante, de un encuentro que yo creí fatídico me fui con: 3 cuentos, 2 canciones, 1 poesía, 1 carta, 1 presentación y entrevista, 2 cuestionarios, 1 chiste, 4 traducciones, 1 diálogo, 1 explicación. En total son: 17 textos.

Durante el séptimo taller, producto del debate y el consenso, se produjo un tríptico y se seleccionó tanto la información que se incluiría en él como los textos que más les gustaron para que vayan de ejemplo. Destaco de ese encuentro, algo que los mismos alumnos dicen: que hablaron con compañeros con los cuales no habían hablado antes, que aprendieron a dialogar, que pudieron mezclarse para hacer las entrevistas y no ir en el mismo grupo de siempre, de este proceso nos fuimos todos con experiencias diversas y la capacidad para compartir y consensuar.

El momento en que les entregué el tríptico a estos 34 alumnos fue de gran impacto, no solo para mí, sino también y sin lugar a dudas, para todos los presentes en ese acto escolar. Los alumnos no podían dejar de verlo y manipularlo, lo pasaban a alumnos de otros cursos y a familiares, comentaban y explicaban. Finalmente, y gracias a su intervención, pudimos pararnos frente al público y contarles sobre nuestra experiencia.

Como dicen Guber, Milstein y Schiavone (2014) “si estamos abiertos al desafío de producir las estrategias para recolectar los datos con quienes participan en nuestros trabajos de

⁷ “No sé escribir en guaraní porque yo hice hasta sexto grado a penas...” Testimonio de uno de los entrevistados.

campo, podremos (...) descubrir (...) perspectivas inesperadas por nosotros”. Debo decir que como aprendiz de investigadora junto con el cuarto año “U” del 2019 estuve abierta al desafío de dejarme guiar por mi directora de tesis y por mis colegas más experimentadas. Antes de cada taller con los alumnos de El Caimán surgía un nuevo temor y después de cada taller me iba eufórica, con una sensación de triunfo, de que lo que hicimos juntos era productivo. No sólo por abandonarme en las manos de quienes transitaron el camino antes que yo, sino también por permitirme soltarme de las suposiciones y planificaciones que había realizado previamente. Cuanto más me soltaba más podía captar situaciones, palabras, gestos, comportamientos que me revelaron perspectivas inesperadas.

El proceso de análisis de los datos obtenidos, está en marcha y aún no tengo conclusiones taxativas, puedo adelantar que me siento plena con el ambiente que pudimos crear con mis colegas investigadoras del equipo y este grupo de alumnos, el hacerlos sentir seguros sobre el hecho de que no estaban siendo evaluados y que tenían información valiosa para compartir, fue la base para poder obtener los resultados deseados.



Imagen 10: Cuarto U junto a las cuatro investigadoras, a orillas de la laguna que bordea el fondo de la escuela.



BIBLIOGRAFÍA:

- Alegre, T. D. y Gandulfo, C. (2020). “Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes, Argentina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1–25. doi: 10.11144/Javeriana.m13.hbrl
- Ames, Patricia. (2013) Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural -un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus. *Scripta* 17(32), 113-136.
- Andreani, H. (2012) “Criterios sobre lecto-escritura con jóvenes bilingües (quichua-castellano) algunas notas y dudas”. Producido para el Seminario-Taller: Contextos educativos bilingües en Chaco, Corrientes y Santiago del Estero: los maestros, los materiales didácticos, la legislación actual”. Cátedra Antropología Social y Cultural – Departamento de Ciencias de la Educación – Facultad de Humanidades (UNNE)
- Andreani, Héctor (2014) “Wawques Pukllas. Prácticas juveniles de escritura quichua (Argentina)” *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (4), 38-56.
- Avilés González, Karla. (2017) “Autogestión lingüística y cultural: algunos ejemplos mesoamericanos”. En: *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Conde, María Florencia (2016) “¿Hablo guaraní?”: Ejercicio de Reflexividad de una investigadora que se re descubrió como nativa” En: *Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en ciencias sociales*. Número 17. Julio 2016.
- Gandulfo, Carolina (2007): “Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones”. Buenos Aires. *Antropofagia*.
- Gandulfo, Carolina (2012) “Guarani sí, castellano más o menos”: Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina *Article in Spanish in Context* · August 2012

- Gandulfo, Carolina (2015). "Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina." En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (96), número especial Etnografía y sociolingüística de la interacción editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2048>
- Gandulfo, Carolina (2016) "Hablan poco guaraní, saben mucho. Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo Y seña*, (29), 79-102.
- Gandulfo, Carolina (2016) "Hablan poco guaraní, saben mucho" Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. En: *Signo y Seña*, N° 29.
- Gandulfo, Carolina y Conde, María Florencia (2015) "El discurso de la prohibición del guaraní en la historia institucional de una escuela rural de Corrientes: tensiones y contradicciones en la memoria de los protagonistas" En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Facultad de Humanidades, UNNE.
- Guerrero, Clemente, Milstein y Dantas-Whitney (editoras) (2017) "Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes". Bogotá: Editora de Pontificia Universidad Javeriana,
- Guber, Rosana (2001) "La etnografía, método, campo y reflexividad". Bogotá. Norma.
- Guber, Rosana (compiladora) (2014) "Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo". Buenos Aires. Miño y Dávila
- Hammersley, Martyn (2018) "On the practical matter of writing". En Jeffrey, B. y Russell, L (eds.) *Ethnographic Writing*. New Cottage: E&E Publishing, 23-32.
- Kalman, J. (2003) "Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana". Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y estudios avanzados del IPN/México.
- Kalman, J. (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura". *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 8. Núm. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Milstein, Diana (2009) *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: IDES/Miño y Dávila.

- Milstein, Diana; Clemente, Ángeles y Guerrero, Alba Lucy (2019) “Collaboration in Educational Ethnography in Latin America.” *Oxford Research Encyclopedia, Education*. USA: Oxford University Press.
- Tammarazio, Andrea (2016) *Ciudades a pie. Etnografía sobre un proceso de urbanización*. Buenos Aires: IDES-Miño y Dávila. Introducción y capítulo 4
- Valdivia Barrios, Andrea (2017) “Posicionamientos adolescentes en una experiencia etnográfica y de intervención educomunicativa. Tensiones y alteridades con el mundo adulto”. En: Guerrero, A. Clemente, A, Milstein, D y Dantas-Whitney, M. (eds.) *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 73-90
- Zavala, Virginia (2002) *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. – Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zárate, Quiroz y Alegre (2021) “Ñane reta guaraní ore juhu E.F.A Ñande Rogape (El guaraní nos encuentra en la E.F.A Ñande Róga)” (En prensa)