



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

DISCOURSES ON THE BANNING OF GUARANÍ IN A RURAL SCHOOL INSTITUTIONAL
HISTORY IN CORRIENTES: TENSIONS AND CONTRADICTIONS IN THE MEMORIES OF
THE PROTAGONISTS.

Mg. Carolina Gandulfo¹ - Prof. María Florencia Conde²

Fecha de recepción: 04-08-2015

Fecha de aceptación y versión final: 04-10-2015

Resumen: En este artículo presentamos un avance del análisis acerca del modo en que operó el *discurso de la prohibición del guaraní* en la historia institucional de una escuela primaria rural de Corrientes. Desde un enfoque histórico-situacional y de etnografía en colaboración se pretende analizar cómo se organizaron los usos del guaraní y del castellano, y sus significaciones en los cincuenta años de la vida institucional de la escuela.

En un estudio precedente desarrollado en colaboración con los niños y maestros de la escuela se caracterizó sociolingüísticamente la zona, lográndose establecer que un alto porcentaje de las familias del paraje son bilingües en algún grado (2011-2014). Surgieron entonces interrogantes en orden a comprender cómo se había llegado a la situación sociolingüística actual, ya que inicialmente la consideración de la directora y maestros suponía que *“en la zona no se hablaba más guaraní”*. Por lo tanto, intentando responder a estos interrogantes iniciamos un proyecto sobre la historia institucional en el 2014. El objetivo general del proyecto fue comprender los usos y sentidos del guaraní y del castellano en la actualidad, a partir de la memoria de ex maestros, ex alumnos y pobladores, así como en la memoria y prácticas de maestros y alumnos actuales, y en las fuentes documentales de la escuela.

En este artículo se describe la historia institucional de la escuela en cuatro etapas según las gestiones de los directores titulares, se analizan los usos y sentidos del guaraní y el castellano en cada una de las etapas, y se discuten las tensiones y contradicciones del funcionamiento del *discurso de la prohibición del guaraní* en dicha historia institucional.

Palabras clave: discurso de la prohibición -guaraní – historia institucional – memoria – usos y sentidos lingüísticos

Summary: This paper presents a preview of the analysis concerning the way in which the discourse of the prohibition of Guarani has operated in the historic institutional account of a rural primary school in Corrientes. Using a historical-situational and collaborative ethnography approach this work analyzes how

¹ Profesora a cargo de la cátedra de Antropología Social y Cultural del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades UNNE e investigadora del Instituto Superior San José de Corrientes. Dirige un proyecto de investigación con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la UNNE sobre la transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües guaraní castellano en la provincia de Corrientes Correo electrónico: carogandulfo@yahoo.com.ar

² Profesora en Ciencias de la Educación, pasante de la cátedra de Antropología Social y Cultural del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNNE. Becaria de investigación del Instituto de Investigaciones en Educación, UNNE. Correo electrónico: condeflorencia17@hotmail.com

the uses and senses of Guarani and Castilian have been organized along the fifty years of institutional life of the school.

In a previous study developed in collaboration with children and school teachers the zone was sociolinguistically characterized, being possible to establish that a high percentage of the families of the place are bilingual in some degree (2011-2014). Questions at the time arose in order to understand how the present sociolinguistic situation has come into the picture, since initially the school headmistress and teachers assumed that "Guarani is not talked any longer here." Therefore, trying to answer these questions we initiated a project in 2014 focusing on the historic institutional account of this school. The overall aim of the research was to understand the current uses and senses of Guarani and Castilian at present, based on the memoirs of former teachers, ex pupils and settlers, as well on memoirs and practices of teachers and students nowadays and the school documentary sources.

The historic institutional account of the school is described in four stages according to the management of successive headmasters. Uses and senses of Guarani and Castilian are analyzed in each of those stages and shed light on the tensions and contradictions caused by the discourse of the prohibition of Guarani

Keys words: discourse of the prohibition – Guarani - historic institutional account – memoir – linguistic uses and senses

1. Introducciónⁱ

En este artículo presentaremos el avance de un estudio sobre el modo en que operó el *discurso de la prohibición del guaraní* en la historia institucional de una escuela primaria rural de Corrientes. Dicho estudio se enmarca en el Proyecto de Investigación: "Transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní/castellano): estudio sobre el discurso de la prohibición del guaraní en Corrientes"ⁱⁱⁱ. Desde un enfoque histórico-situacional y etnográfico se pretende analizar cómo se organizaron los usos del guaraní y del castellano y sus significaciones en los cincuenta años de la vida institucional de la escuela.

Se contó con la participación de una becaria de pre-grado que obtuvo dos becas (2014 SGCYT y 2015 EVC CIN)ⁱⁱⁱ para el desarrollo de este estudio, sin embargo es fundamental mencionar que, por un lado hemos respondido a una demanda realizada por la escuela que surgió en el marco de un Proyecto de Investigación previo que se propuso caracterizar sociolingüísticamente la zona en la que está inserta la escuela (2012–2014)^{iv}. Por otro lado, considerando que el proyecto de investigación precedente fue desarrollado a partir de una metodología colaborativa y en particular con la participación de los niños (Gandulfo, Miranda & Insaurrealde, 2014); en el presente estudio también se involucraron los niños, los maestros, la directora y otras colegas^v como parte del equipo de investigación.

En trabajos previos hemos planteado que el discurso de la prohibición del guaraní, tanto en su dimensión discursiva como pragmática, opera como una ideología lingüística organizadora de los usos y significaciones del guaraní y del castellano. El mismo expresa un conflicto lingüístico producido entre los hablantes de las lenguas en juego en detrimento del uso del guaraní (Gandulfo, 2007a). En la primera investigación desarrollada en la escuela se logró establecer que una gran mayoría de las familias del paraje son en algún grado bilingües (85%) (Gandulfo, 2013). Sin embargo, al encontrarnos por primera vez con los maestros en el año 2011 planteaban que *“ya no se habla más guaraní en la zona”*. Los resultados del proyecto generaron nuevos interrogantes en la escuela y es en ese marco que surge la siguiente pregunta: *“¿cómo se llegó a esta situación?”* La cuestión suponía comprender qué había pasado

en la historia institucional de la escuela para que al inicio del proyecto se considerara que la población de la zona no hablaba más guaraní, y luego, a partir del desarrollo de la investigación empezáramos a visualizar a niños, maestros y pobladores como guaraní hablantes o como bilingües (Gandulfo, 2015).

De este modo, hacia fines del 2013 se formuló el proyecto de investigación de la beca de pregrado y en el 2014 se inició el trabajo de campo del presente estudio. La escuela se ubica a 155km de la ciudad capital de Corrientes y a 25km de camino de tierra del pueblo cabecera del Departamento. Los objetivos de investigación que nos propusimos responden a la demanda de la escuela que fue profundizando su interés por la descripción de su historia institucional y la del paraje. Un objetivo entonces es reconstruir la historia institucional en la memoria de ex maestros, ex alumnos y pobladores del paraje, así como en la memoria y prácticas de maestros y alumnos actuales; y en las fuentes documentales de la escuela. Pero a su vez, pretende ser un análisis de caso de una escuela primaria rural para comprender el modo en que funcionó el discurso de la prohibición del guaraní en los últimos cincuenta años, identificando y describiendo los usos lingüísticos en ese contexto. De esta forma se constituirá en un aporte para la comprensión de la transmisión intergeneracional del guaraní en Corrientes y el papel que jugó la escuela primaria en contextos rurales en dicho proceso de transmisión lingüística.

En el presente artículo entonces incluimos un breve marco referencial, la descripción de la historia institucional a partir de cuatro etapas, un análisis de los usos y sentidos del guaraní y del castellano en cada una de esas etapas, y finalmente discutiremos las tensiones y contradicciones del discurso de la prohibición del guaraní en la memoria de los protagonistas.

2. Breve marco referencial

Reseñamos los enfoques desde los cuales trabajamos y los conceptos centrales que usamos en este artículo. En primer lugar, los enfoques medulares de nuestro trabajo son la etnografía (Guber 1991; Rockwell, 1987) y los estudios institucionales en educación (Fernández, 1994). También tomamos conceptos centrales de la sociolingüística (Gumperz, 1982; Hymes, 1974) con su particular propuesta actual como sociolingüística etnográfica crítica (Heller, 2002; Codo, Patiño, & Unamuno, 2012; Perez Millans, 2012; Unamuno, 2013). Asimismo retomamos algunas ideas sobre el concepto de memoria en relación con lo planteado en este artículo (Halbwachs, 1950; Pollak, 2006) y finalmente, producimos diseños metodológicos de investigación en colaboración donde los mismos protagonistas son partícipes de los procesos de producción de conocimiento (Lassiter, 2005; Gandulfo, 2015).

Para contextualizar este trabajo como un avance en los estudios sobre los usos del guaraní y castellano que venimos desarrollando, señalamos que en una investigación previa en una escuela rural de la provincia de Corrientes (2001-2005) hemos formulado como hallazgo central el discurso de la prohibición del guaraní –en su dimensión discursiva y pragmática- (Gandulfo, 2007a) que opera como una ideología lingüística organizadora de los usos y significaciones en ese contexto (Woolard y Schieffelin, 1994). Una de las características centrales de dicha prohibición es que está dirigida central y privilegiadamente hacia los niños, que luego siendo

adultos la internalizan. Esto produce que muchos hablantes de guaraní no se reconozcan como tales o cuando se los consulta sobre su competencia en guaraní respondan que “*entienden pero no hablan*”. La prohibición del guaraní, como dijimos expresa un conflicto lingüístico (Aracil, 1965; Ninyoles, 1969) en detrimento del uso del guaraní y a favor de significaciones descalificadoras tanto de la lengua como de los guaraní hablantes. En el presente estudio se analizará el modo en que este discurso se ha puesto en práctica, es significado y rememorado por los protagonistas en la historia institucional de la escuela.

Retomando los enfoques propuestos planteamos en primer lugar que la etnografía requiere una experiencia prolongada en el campo buscando reconstruir la perspectiva de los actores sobre su propia realidad (Guber, 2001). Por tanto, nos proponemos reconstruir la historia institucional en la memoria de los protagonistas, considerando el contexto y situación actual de la escuela y el paraje rural. Asimismo se ha considerado el análisis de fuentes documentales de la escuela, interrogando esos textos y buscando el sentido que esas producciones tenían para quienes vivían en las épocas estudiadas. En este sentido, la experiencia etnográfica es clave, pues posibilita la identificación de pistas para reconstruir los contextos en los cuales dichos documentos fueron producidos (Rockwell, 2009). Finalmente, es central trabajar sobre la reflexividad de todos los participantes de la investigación, lo cual supone incluir la comprensión del vínculo entre los investigadores y los niños, maestros, ex directores, pobladores. Dicho análisis nos permitirá precisar las concepciones desde las cual observamos y describimos la realidad estudiada, sobre todo considerando la relación de la situación actual y los procesos de memoria a los cuáles seremos convocados por el mismo proceso de investigación.

Por otro lado, tomamos los enfoques institucionales (Bleger, 1966; Fernández, 1994; Nicastro, 1997) y en particular recuperamos el organizador metodológico que supone un abordaje histórico-situacional para la comprensión de la realidad socio institucional. Intentamos analizar cómo se producen y significan las prácticas comunicativas aquí y ahora, e identificar claves en la historia institucional para establecer cómo fueron y devinieron en lo que son.

La etnografía nos permite escuchar “lo que se dice” de los usos de las lenguas y observar “lo que se hace” con las lenguas. En la historia institucional escucharemos la memoria sobre los usos lingüísticos, cómo se concebían dichas prácticas lingüísticas y construiremos una cronología de sucesos y etapas que nos permitan avanzar en la comprensión sobre el presente respecto de cómo se ha llegado a la situación actual; y a la visualización de un futuro posible. Ambos enfoques, así como la perspectiva de investigación en colaboración serán especificados en su diseño concreto en el siguiente apartado.

Planteamos algunas conceptualizaciones básicas sobre la memoria en las que nos vamos a apoyar en este artículo. Pensemos, en primer lugar, cómo es que el ser humano puede recordar y qué ocurriría si tal facultad no existiera. La memoria es una facultad universal en el sentido de que un ser humano que no supiera que hizo antes, no sabría quién es, no sabría que hacer a continuación. Según Candau (2002) no habría vínculo social posible sin memoria pues no habría promesa. Asimismo, la memoria es dinámica “no es nunca la copia exacta del objeto memorizado, sino que modifica con cada nueva experiencia su propio esquema de organización (Candau,

2002:13).” Siguiendo al autor podemos decir que la memoria es un sistema de organización, de recategorización continua de información, es decir, siempre que se recuerda, se lo hace de algún modo, dando un determinado orden a lo recordado. A su vez, el recuerdo tiene un telón de fondo que es el olvido. Este orden es también selectivo y no lo recuerda todo. El presente, lo que se está viviendo es protagonista a la hora de esta organización del recuerdo, de hacer memoria. Por otro lado, el ser humano tendría a su vez necesidad de dejar una huella, de inscribir una marca. Esto ubica a la memoria no sólo en referencia al pasado y al presente, sino también en relación a una proyección posible. ¿Para qué la marca sino uno no pretendiera de algún modo proyectar hacia el futuro una memoria, proyectar una huella de sí?

Las primeras conceptualizaciones sociológicas importantes acerca de la memoria fueron las realizadas por Maurice Halbwachs^{vi}. En sus planteos el autor se interesa por dos tipos de memoria, propuestos por Bergson, una memoria pura y otra memoria-hábito, ambas de carácter individual. Sin embargo, desde un principio señala el carácter social de la memoria planteando que los recuerdos son colectivos y nos son traídos a la conciencia por otras personas, aun cuando se trate de hechos que nos han ocurrido sólo a nosotros y de objetos que únicamente nosotros hemos visto (Halbwachs, 1950). Halbwachs retoma la idea de memoria hábito ya que le resulta significativa en términos de su dinámica. Consideramos que se puede asociar con el concepto de protomemoria, propuesto por Candau (2001) o incluso el de habitus que plantea Bourdieu (1991), tomando en cuenta el sentido de disposición incorporada, se puede recuperar la idea de transmisión que aloja el concepto de habitus (Bourdieu 1991 en Candau, 2001:20). La memoria hábito tomaría del pasado aquellos aspectos que le resultarían útiles para el presente y plantea que la aparición de los recuerdos “no reside en ellos mismos, sino en la relación que tienen con las ideas y percepciones del presente” (Halbwachs, 1925 en Hiuci Urmeneta 2002). El concepto entonces de memoria hábito o protomemoria resulta particularmente interesante porque puede asociarse a todas aquellas cuestiones que se hacen cuerpo, podríamos decir, una memoria que se actúa, más que se expresa o se representa. En este sentido, cobran gran relevancia los aprendizajes de la socialización primaria, aquellos que son transmitidos y adquiridos sin ser explicitados, sino simplemente por estar inmersos en un grupo social que tiene sus códigos, su manera de comportarse, su manera de hablar, sus propias prácticas comunicativas. Como dice Candau “la protomemoria, en efecto, es una memoria imperceptible, sin toma de conciencia: agita al sujeto sin que éste lo note” (Candau, 2001:20).

Volvamos ahora a la idea de la memoria que, según Halbwachs, es siempre social y retomemos su planteo de los marcos sociales de la memoria que nos llevan a considerar los procesos, los vehículos a través de los cuales puede producirse la memoria. Según el autor los marcos sociales más específicos son la familia, la religión y la clase social; y los marcos sociales más generales el espacio, el tiempo y el lenguaje. Siendo éste último “el marco a la vez más elemental y más estable de la memoria (Halbwachs 1925 en Hiuci Urmeneta, 2002:5).”

Finalmente tomamos algunas de las ideas desarrolladas por Kaës (2006) sobre el trabajo de la memoria. El autor plantea que “nada puede ser abolido que no aparezca, algunas generaciones después, como enigma, como impensado, es decir, incluso como signo de lo que no pudo ser transmitido en el orden simbólico (Kaës, 1996:61).”;

todo lo que no ha sido procesado, elaborado, tramitado en una generación, es retenido y transmitido en algún sentido a la generación siguiente. El trabajo de la memoria, según el autor, estaría basado en tres aspectos: a. desocultar aquello borrado y reprimido; b. reprimir y de mantener en el olvido y el silencio lo que no ha podido ser tolerado; c. resignificar a partir del presente, poniendo en perspectiva el pasado (Kaës, 2006:175)

Es necesaria una escucha apropiada (Pollak, 2006:21) para poder “desocultar” lo reprimido, pero también para poder “resignificar” los recuerdos del pasado. En tanto que es el sujeto singular el que habla, recuerda, pero es con otros que puedan escuchar, y que en alguna medida compartan los recuerdos, o los códigos en que estos recuerdos son producidos para poder producir el trabajo de la memoria. Como plantea Jelin “la ‘experiencia’ es vivida subjetivamente y es culturalmente compartida y compartible (Jelin, 2001:17).” Esos recuerdos silenciados, “no dichos”, invisibles, “son celosamente guardados en estructuras de comunicación informales y pasan desapercibidas por la sociedad en general (Pollak, 2006:24).”

Consideramos que estos enfoques articulados y usados según las necesidades del objeto a construir nos permiten acercarnos a la comprensión de prácticas comunicativas, que al ser indagadas a partir de la memoria de los protagonistas, requieren no solo poner en situación lo que ellos nos dicen cuando mencionan prácticas comunicativas vividas en el pasado, lo que hoy podríamos definir como usos lingüísticos observados en situaciones comunicativas específicas. Es decir, las perspectivas de sociolingüística etnográfica nos ayudan a *re-construir*, a partir de las memorias, lo que podrían haber sido las prácticas comunicativas en la historia institucional de la escuela. En este sentido, siguiendo la propuesta de Rockwell (2009) debemos identificar y resituar aquellas prácticas a partir de la reconstrucción de los contextos comunicativos donde adquirirían sentido. Consideramos a su vez los estudios de la memoria que nos indican que los recuerdos pueden alojar a su vez perspectivas de futuro o comprensiones actuales de la realidad social. En un trabajo previo planteábamos que

“El *discurso de la prohibición*, si bien se relata en tiempo pasado, lo hemos podido observar actualizado en las prácticas comunicativas durante el trabajo de campo; y de alguna manera cada referencia a este discurso alojaba a su vez alguna expectativa o deseo hacia el futuro (Gandulfo, 2012: 321).”

Por lo tanto, la etnografía articulada con un enfoque metodológico histórico situacional no solo nos permite la comprensión/reconstrucción de un pasado institucional sino también el análisis situacional de prácticas comunicativas actuales y la resignificación de los contextos en términos diacrónicos en su devenir de continuidad y transformaciones.

3. Diseño Metodológico del estudio

Describiremos en este apartado, tal como señalamos antes, el diseño metodológico que se fue generando en la medida de las posibilidades de todos los participantes. En este sentido nos parece de interés, por un lado, presentarlo, pues si bien iniciamos este estudio con un plan de trabajo tentativo, fue efectivamente en la

marcha que este plan se definió y concretizó. Por otro lado, es necesario hacerlo en términos de validez del estudio en general y de la focalización que estamos haciendo en este artículo.

Considerando la etnografía como enfoque central de nuestro trabajo la observación participante ha sido una herramienta clave (Guber, 2001), por lo tanto, la permanencia sostenida en el campo desde fines del año 2011, con una periodicidad quincenal/mensual de entre uno y tres días de estadía en terreno, produjo información de gran importancia para este estudio. Las visitas a la escuela y al paraje incluyeron no solo actividades desarrolladas en el ámbito institucional sino también en los contextos comunitarios. Se utilizó el cuaderno de campo para los registros escritos siendo compartidos al interior del equipo de investigación. La observación participante permitió adquirir una familiaridad con estos ámbitos, observar a los actores y sus prácticas, los espacios, las interacciones. A su vez, la observación participante llevó a considerar otro instrumento que en este estudio adquiere gran significatividad como lo son las entrevistas etnográficas o abiertas, las cuales no pueden pensarse separadas de las diferentes situaciones donde se realiza la observación participante.

En un trabajo precedente hemos descripto los modos en que se negoció/demandó/contrató la entrada a campo (Gandulfo, 2015). Esta primera gran etapa incluyó reuniones con los maestros y directora de la escuela, así como con los niños y padres, en las cuales se comentaban los propósitos generales de hacer una investigación que los incluyera como partícipes directos en el proceso de producción de conocimientos. Estas instancias además de incluir la presentación de los grandes objetivos que proponía la investigadora, también se pusieron a consideración las demandas que tenía la directora y los maestros respecto no solo de la participación de los niños y la comunidad, sino también de la inserción de esta proyecto en la propuesta pedagógica de la escuela. En este sentido, todo este primer proceso superó las exigencias del “consentimiento informado” ya que al solicitarse la participación activa de niños y maestros, no solo estaba asegurado, sino que fue necesario establecer el diseño metodológico incorporando las demandas planteadas por la escuela.

En estos trabajos “el estar” permite captar de manera más cercana lo que ocurre en el campo de estudio, nos da oportunidad de interactuar y entablar conversaciones que surgen de las características mismas de la situación y que muchas veces son necesarias para entender las dinámicas de las comunidades, instituciones y sujetos. A su vez, tal como habíamos planteado, este estudio se enmarca en un enfoque de investigación en colaboración, en particular los niños participaron en diversas actividades como la realización de un panel sobre el “héroe de la escuela”, entrevistas a los pobladores en sus casas, análisis de transcripciones del panel y entrevistas, y redacción de un material focalizando en la vida del “héroe” que es un soldado caído en Malvinas y de quién lleva el nombre la escuela.

La mayoría de las entrevistas se realizaron durante el año 2014, año en que se intensificó el trabajo de campo, visitando la escuela, el paraje y el pueblo al menos dos a tres veces por mes, y en algunas ocasiones pasando dos o tres días en campo. Las entrevistas fueron ocasionales, abiertas, y semi estructuradas o entrevistas en dos tiempos consultando sobre la historia de la escuela y del paraje según la posición institucional de los entrevistados. Fueron entrevistados ex maestros, ex directores, ex

alumnos, primeros pobladores de la zona que no fueron a la escuela, maestros y directores actuales. Las entrevistas en su mayoría las realizaron los niños y las autoras de este artículo. Algunos de los aspectos indagados fueron: hitos significativos de la institución, personajes, fundadores institucionales, problemáticas y formas de resolverlas, el lugar del guaraní en las prácticas pedagógicas, en la normativa, en la interacción docente-alumnos, docentes-padres y entre alumnos. En el caso de los pobladores también se indagó sobre la historia del paraje. Asimismo se realizó un panel sobre la vida del “héroe de la escuela” a modo de entrevista grupal en donde los niños fueron los encargados de producir y realizar las preguntas a los seis panelistas, dos ex combatientes, dos ex directores de la escuela y la mamá y hermana del “Héroe”.

En otro trabajo presentamos el modo en que trabajamos con los niños en la preparación y desarrollo del trabajo de campo en la investigación precedente en la cual realizaron entrevistas estructuradas (Gandulfo, 2015). En este caso, optamos que los niños participen en dos tipos de indagaciones, por un lado la entrevista estructurada a modo de panel, y por otro la realización de entrevistas abiertas con una consigna amplia de indagación que consultaba sobre los recuerdos de la historia de la escuela y del paraje, así como otros tópicos de interés para los niños que surgían en los intercambios con los pobladores. Se tomó una jornada escolar para la salida de campo y se organizaron ocho equipos de investigación con los niños de 3er a 6to grado considerando que no era pertinente para los niños más pequeños participar de la salida de campo. La decisión sobre quiénes participarían de cada actividad en general quedaba reservada a los maestros de la escuela. Se dispuso de 2 camionetas y un auto para trasladar a los niños, intentando abarcar las diferentes zonas del paraje. Los niños realizaron 36 entrevistas a los pobladores en sus casas. Las autoras participaron en 28 entrevistas entre individuales y grupales: 15 se realizaron con ex maestros y directores y maestros actuales, dos de ellas en su doble posición de maestro y director; 5 entrevistas con ex alumnos, 3 individuales y 2 grupales con alumnos de la escuela secundaria y del ISFD del pueblo cabecera del Departamento; 1 entrevista grupal con los 3 porteros de la escuela; 5 con pobladores antiguos del paraje.

Finalmente, se realizó la búsqueda de fuentes documentales de la escuela, como el libro histórico, los cuadernos de actuación de maestros, registros de inscripción de Jardín de Infantes, libros de actas, cuaderno copiador de notas, libro de firmas, cuadernos de la cooperadora, etc. Se cuenta con unos 37 documentos de las diferentes épocas de la historia de la escuela. En este sentido, los documentos muestran en articulación con los testimonios parte de la historia oficial de la escuela. Para este estudio es tan importante observar lo que expresan explícitamente los documentos como lo que se omite o lo que soslaya o se puede inferir de lo que se plantea. Tal como señala Rockwell (2009) el estudio de los documentos de la escuela cobra sentido en el marco de una investigación etnográfica si al mismo tiempo se reconstruye ese contexto a partir de la observación participante y los testimonios de los actores institucionales.

El inicio del análisis del material supuso transcribir toda la información producida en situación de entrevista y la elaboración de un sistema de categorías temáticas que permitió realizar una primera organización de toda la información

disponible en dichos testimonios. Asimismo se retoma durante todo el trabajo el análisis de la implicación (Fernández, 1998), lo cual supone poner bajo análisis la posición de los investigadores en el campo respecto de los usos de las lenguas así como de sus significaciones. Desde la etnografía consideramos un proceso analítico análogo que es el de la reflexividad de los participantes (Guber, 2014) y la posibilidad de establecer los modos de usar, concebir y significar las lenguas no solo en el contexto de la investigación, sino en cómo se inició el estudio y durante el tiempo en que lleva adelante la investigación (Conde, 2016).

Describimos algunas de las estrategias analíticas en el orden en que las fuimos desarrollando y según quiénes fueron los responsables de llevarlas adelante. Lo primero que se realiza y que merecería una descripción más detallada que sobrepasa el objetivo del artículo, es el trabajo analítico que los niños con sus maestros realizan a partir del material producido en el Panel sobre la vida del “Héroe de la escuela”. El panel fue video grabado y luego las autoras se encargaron de producir la transcripción. Los maestros establecieron unas categorías que respondían a las diferentes etapas de la vida del “Héroe”, a partir de las cuales analizaron el material con los diferentes testimonios y produjeron un primer informe de avance con su biografía. Luego produjeron un folleto de ocho páginas en donde sintetizaron los rasgos sobresalientes de cada etapa: “un niño del campo”, “el héroe en la escuela”, “el llamado del servicio militar”, “el héroe en la guerra de Malvinas”, “imposición del nombre a la escuela” y “lo que nos dejó su legado”. Esa producción fue presentada por los niños en la Feria del Libro de un pueblo cercano a la escuela, en el día de la fiesta de conmemoración de la muerte del “Héroe” y en la Feria del Libro en la ciudad de Corrientes del 2015.

Como parte del análisis propusimos cuatro etapas en la historia institucional que estuvieron marcadas por las características centrales de las gestiones de los directores titulares a lo largo de los cincuenta años de vida institucional. Estas etapas fueron establecidas a partir del modo en que los entrevistados referían a las mismas. Se produjo un primer avance de esta caracterización a partir de la primera beca de pre grado y se presentó un poster^{vii} en la escuela a maestros y niños en agosto del 2015 con el objetivo de producir una validación de la propuesta interpretativa. Luego de un animado intercambio que se generó con los maestros en torno a esta propuesta se acordó que esas etapas eran representativas para avanzar con el análisis posterior.

Se elaboró un primer sistema de categorías luego de revisar unas primeras entrevistas y consultar el estudio de Nicastro (1997) sobre la historia institucional y el rol de los directivos, cuyo sistema de categorías propuesto sirvió como marco de referencia para nuestro estudio. Con esta primera propuesta estamos categorizando todo el material de entrevistas. También los niños con sus maestros participan de este proceso de análisis con algunas de las entrevistas que ellos hicieron y con otras, como la de la primera directora de la escuela o una ex alumna de la primera época. Diseñamos una guía para que los maestros pudieran avanzar en el análisis temático a modo de actividades didácticas en el aula. También realizarnos un taller de análisis de las entrevistas con los estudiantes y profesores de la escuela secundaria del paraje donde están los ex alumnos de la escuela primaria, ya que están trabajando en un proyecto de articulación entre ambas escuelas en vistas a producir unos cortos audiovisuales sobre la vida del “héroe”, y consideran que necesitan mayor información del contexto histórico e institucional de su vida para poder desarrollar este proyecto.

Actualmente hay interés por parte de la escuela en que se avance en la reconstrucción de la historia institucional en vistas a que se celebran los 50 años de vida en junio del 2016. En este artículo el recorte propuesto es poner en foco los usos del guaraní y castellano en la historia institucional de la escuela y los sentidos que dichos usos suponen para los protagonistas de la misma. Con este objetivo presentaremos una sintética descripción de cada una de las etapas de la historia institucional y a continuación un análisis de los usos y significaciones lingüísticas en cada una de las etapas.

4. La historia institucional de la escuela

Presentamos en este apartado una descripción de la historia institucional organizada en cuatro grandes etapas que fueron establecidas utilizando como criterio el inicio de las gestiones de los directivos titulares que pasaron por la escuela. Caracterizamos brevemente cada etapa a partir de los rasgos centrales que surgen del primer avance analítico. Las etapas se establecieron considerando, como los testimonios muestran, que este es el criterio nativo de rememoración de las diferentes épocas de la escuela, ya que muchas veces no se recuerdan años específicos pero sí se recuerda que fue la época “de tal director”.

Cada etapa contempla la gestión de un director titular y los directores interinos que los sucedieron tanto por antigüedad (IA) o por padrón de valoración y antecedentes (IP). Las etapas se inician con la llegada de un director titular quien da la impronta a la época que será caracterizada a partir de su gestión. Los directores interinos que los suceden parecen retomar esa impronta inicial, por lo tanto son considerados dentro de la misma etapa.

Las cuatro etapas que se establecieron fueron las siguientes:

- 1- Etapa “Fundacional y Puesta en Marcha” (1966-1981)
- 2- Etapa “Escuela de Primera” (1981-1998)
- 3- Etapa “Pedagógica” (1998-2010)
- 4- Etapa “Gestión por Proyectos” (2010-2015)

ETAPA “FUNDACIONAL Y DE PUESTA EN MARCHA”	ETAPA “ESCUELA DE PRIMERA”	ETAPA “PEDAGÓGICA”	ETAPA “GESTIÓN POR PROYECTOS”
1966-1981 (15 AÑOS)	1981-1998 (17 AÑOS)	1998-2010 (12 AÑOS)	2010-2015 (5 AÑOS)
Directora Titular	Director Titular	Director Titular	Directora titular

- Directora IA	.-Directora IA - Directora IP	-Director IA - Director IP	-Directora IP
----------------	----------------------------------	-------------------------------	---------------

4.1. Etapa “Fundacional y Puesta en Marcha” (1966-1981)

A continuación describiremos la primera etapa cuyos rasgos distintivos son las gestiones para crear y poner en marcha la nueva escuela, en una situación de condiciones iniciales precarias. Se suma a esto la difícil tarea que tuvo una joven recién egresada como maestra para impulsar y llevar adelante un proyecto que intentaba dar respuesta a un reclamo de los pobladores de esta zona rural. Los entrevistados que fueron parte de esta etapa expresan testimonios sobre los primeros años de vida de la escuela con una fuerte carga de emotividad, haciendo mención a las acciones casi épicas de la puesta en marcha.

La escuela se crea como respuesta a la demanda de pobladores de una zona rural llamada Paraje Laguna González. Los niños de esta zona debían recorrer largas distancias a pie o a caballo, para poder asistir a las escuelas de lugares cercanos como Colonia Pando o el Rosado, sin contar con que muchas de las familias no habían podido enviar todavía a sus hijos a ninguna escuela.

A partir de ese momento, los pobladores impulsan la realización de un censo que permita identificar a aquellos niños que se encontraban en edad escolar. En el año 1964 luego de identificar a 150 niños aproximadamente en condiciones de asistir a la escuela se iniciaron las gestiones correspondientes ante el Consejo de Educación de la Provincia de Corrientes para la creación de una escuela primaria. Estas gestiones fueron llevadas a cabo por el administrador de una colonia vecina y un poblador de la misma. Anteriormente el párroco del departamento del cual forma parte el paraje había impulsado el proyecto sin obtener respuesta alguna.

La “Escuela Infantil N° 216” inicia sus actividades en el año 1966 en una construcción muy precaria cedida por una familia del paraje que había donado una hectárea de sus tierras para que comience a funcionar la escuela. Este primer edificio es recordado por muchos entrevistados como “la escuelita rancho” y solo se contaba con dos espacios físicos que funcionaban como aulas. En el año de su fundación todas las actividades giraban en torno a acondicionar el establecimiento escolar para poder dictar las clases. Las condiciones materiales constituían, sin dudas, una de las mayores dificultades que debían afrontar. Contaban con un mástil, un pizarrón de madera y utilizaban como mesas y sillas tablones prestados por los pobladores, hasta que comenzaron a fabricar sus propios pupitres, utilizando las horquetas de los árboles y alambre.

La directora de la escuela era una joven de la zona recientemente egresada de una escuela católica de Goya como maestra normal nacional, que se desempeñó como personal único hasta mediados del siguiente año, en el que se incorporan dos maestras de grado de la zona. Este equipo de docentes fue el encargado de impulsar las acciones para la puesta en marcha de la escuela en la comunidad.

La matrícula inicial era de 104 alumnos, los cuales fueron divididos en dos turnos, para facilitar de este modo la tarea de la directora. El grupo de alumnos era muy diverso, no solo en edad, sino también en ritmos de aprendizaje. La mayoría de

los alumnos se trasladaban de sus hogares a la escuela a caballo, ya que muchos de ellos debían recorrer distancias considerables. La directora de la escuela y las maestras también se trasladan a caballo, sulky o tractor, dependiendo de las condiciones del camino, el cual se tornaba difícil de recorrer en épocas de lluvias. Las maestras testimonian que los alumnos hablaban “perfectamente castellano” y si bien plantean que los niños también hablaban guaraní, eso no era una dificultad para la enseñanza.

Habían pasado pocos meses de iniciadas las clases cuando se crea la Asociación Cooperadora “Amigos de los Niños”, la misma estaba conformada por tutores que acompañaban muy de cerca las acciones destinadas a organizar la escuela. En estos años también se establece la fecha de aniversario de la escuela y a partir de ese momento se realizan todos los 20 de junio de cada año eventos festivos en torno a la misma. Estos eventos representan hasta el día de hoy actividades comunitarias y culturales muy significativas para la comunidad y parajes vecinos.

El año 1968 es recordado por la fundadora de la escuela como el año en el que se produce una disminución considerable de la matrícula. Este hecho es registrado en el libro histórico como una consecuencia de las condiciones económicas que atravesaban las familias en aquella época. Sin embargo, es importante mencionar que en los testimonios de los entrevistados se hace mención a una ley de expropiación que obligó a muchas familias a abandonar la zona.

A los cuatro años de su fundación, en el año 1970, se inaugura el primer edificio propio en un sector cercano a donde estaba emplazada la “escuelita rancho”. Esta construcción fue posible por la colaboración de la comunidad, la cooperadora y las docentes de la escuela. Este nuevo edificio funcionó hasta el año 1982.

Con el correr de los años la escuela se organizó, recibió donaciones de mobiliarios (pizarrones, escritorios, y pupitres) y materiales didácticos. Fue teniendo mayor número de docentes, integrándose en el año 1971 cuatro maestras nuevas. En el año 1974 se abrió el comedor escolar, el mismo estaba a cargo en algunas ocasiones de mujeres de la comunidad que se ofrecían a preparar el almuerzo, y en otras eran las propias maestras las encargadas de esta tarea.

En el año 1975, en el marco de un plan de colonización impulsado por el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Recursos Naturales de la provincia de Corrientes se lotea el “campo la Elisa”, cuyas tierras estaban destinadas a los tabacaleros de la zona. Esto produjo un aumento de la población y en consecuencia de la matrícula escolar.

Un aspecto significativo de esta etapa es la centralidad en las actividades administrativas que se observa a partir de la importante producción de documentos escolares de diversos tipos. Algunos de ellos eran de circulación interna, otros eran elaborados para ser presentados ante las autoridades del Consejo de Educación de la Provincia. Estos últimos muestran las permanentes y diversas gestiones que la directora realizaba para mejorar las instalaciones y la organización institucional de la escuela.

Hacia fines de esta etapa se inician las gestiones para obtener el título del terreno donde se encontraba emplazada la escuela, así como la solicitud del cambio del nombre. El cuerpo docente solicitó ante el Consejo la imposición del nombre “Santa Rosa de Lima” en agradecimiento a los dueños de las tierras donde funcionó la

escuela inicialmente, ya que esta familia realizaba todos los años una celebración en homenaje a esta santa. La imposición del nombre es concretada en la etapa siguiente.

De esta manera, la escuela primaria 216 se estableció en el paraje, registrando año a año importantes avances.

4.2. Etapa “Escuela de Primera” (1981-1998)

Esta etapa se caracteriza por los cambios producidos fundamentalmente por “la explosión demográfica” que se da en aquellos años en la zona, lo que genera un aumento considerable de la matrícula escolar. Recordemos que en la etapa anterior se realizó el loteo del “campo la Elisa” en el año 1975, sin embargo, los lotes se comenzaron a entregar años más tarde. Este aumento de población en la zona trajo consigo modificaciones estructurales en los primeros años de esta etapa: ascenso de la escuela a primera categoría, nuevas plazas, mayor movimiento de docentes y nuevo edificio. También se produce la imposición de dos nombres al establecimiento escolar en el transcurso de 10 años y se conforma un grupo de docentes con una fuerte identificación con la escuela. El aumento poblacional que caracteriza el inicio de esta etapa decae años después produciendo una disminución de la matrícula, por lo que la escuela vuelve a ser re categorizada como de segunda categoría, la cual se mantiene hasta la actualidad. Esta etapa se inicia sobre el fin de la dictadura militar y la guerra de Malvinas.

En 1981 la escuela nº 216 se encontraba establecida en la colonia, asumía en ese año un nuevo director, tras el pedido de traslado de la fundadora de la escuela, quién estuvo en la dirección durante 15 años. El director que asumía la gestión de esta etapa había trabajado en la escuela como maestro de grado años atrás.

Al poco tiempo de asumir el nuevo director, en el año 1981, se impone oficialmente el nombre de “Santa Rosa de Lima” a la escuela y se inician las gestiones para la construcción de un nuevo edificio, junto con la solicitud de una hectárea de tierra, puesto que aún la escuela no contaba con terreno propio. Más allá de que el edificio escolar no reunía todas las condiciones, el principal fundamento para la solicitud de un nuevo edificio tenía que ver con el aumento poblacional que se daba en esos años en la zona, por la reciente creación de la Colonia La Elisa.

En 1982 se instala una escuela llamada de “módulos”. Se trataba de seis módulos para aulas, un módulo para jardín de infantes, medio módulo para la cocina y medio módulo para la dirección. Estas instalaciones fueron colocadas provisoriamente en el terreno donde se encontraba emplazada la escuela en vistas a la construcción de un nuevo edificio que formaba parte del Plan de Erradicación de Escuelas Ranchos. A finales del mismo año se comienza a construir la estructura metálica de lo que sería el nuevo edificio. El mismo fue gestionado por el director ante las autoridades provinciales, logrando que se construya en un terreno donado ubicado frente al antiguo edificio.

El nuevo edificio escolar, que se mantiene hasta la actualidad, se inaugura en el año 1983 en un acto que contó con la presencia de importantes autoridades municipales y provinciales, así como una gran concurrencia de la población. Este acto de inauguración es recordado muy vívidamente por los pobladores, especialmente por

la presencia del Gobernador de facto de la Provincia de Corrientes de aquel año, General Juan Alberto Pita.

En el año 1991 se recibe un fondo del gobierno provincial que deciden invertir en la ampliación y refacción del edificio escolar, se construyeron 5 salones, se repararon los sanitarios, la cocina y el baño del jardín. Se cerraron los extremos de la galería con rejas y se alambró el frente de la escuela.

A raíz del rápido crecimiento demográfico y por consecuencia de la matrícula escolar, la escuela asciende de categoría en 1992 y pasa a ser una “escuela de primera”, con todas las nuevas características que este cambio producía: 10 secciones de grados, mayor número docentes (12 aproximadamente), nueva plaza para el jardín de infantes y para el dictado de educación física y artística, mayor presupuesto para refacciones, entre otras.

En estos años se conforma un equipo docente con un gran sentido de pertenencia, cuyas anécdotas se destacan permanentemente en los testimonios de los maestros de esta época. Realizan la compra en sociedad de una camioneta para el traslado a la escuela, la misma es utilizada hasta la actualidad y es considerada por muchos entrevistados como un símbolo característico de esta escuela: “*ahí van los maestros de la 216*”. Se recuerda como una época activa, de mucho “trabajo en equipo”, incluso realizaban las reuniones de docentes por la noche, por lo tanto los docentes debían dormir en la zona para poder dar clases al otro día, esta situación permitía a los maestros compartir más tiempo juntos y relatar muchas anécdotas de esos años que recuerdan con mucha nostalgia y entusiasmo.

En el año 1993, once años después de la Guerra de Malvinas, y a diez años de la inauguración del edificio escolar, se impone el nombre “Héroe de Malvinas Soldado Gabino Ruiz Díaz” como homenaje a un ex alumno caído en la guerra. El director junto a otras autoridades municipales y ex combatientes llevaron adelante las gestiones para realizar este cambio.

Los diferentes actores entrevistados, docentes, directores y ex alumnos, recuerdan de esta etapa a “la maestra que hablaba guaraní”, no solo que hablaba “una hermosura”, sino sobre todo “que hablaba bien” el guaraní. Esta docente constituía la referente de la lengua en la escuela y pareciera que era la única que podía entender y hablar guaraní, aunque los ex maestros hacen mención a intercambios en esta lengua, lo que hace suponer que en realidad no era la única maestra bilingüe de esta etapa. Por su parte, el director que también era hablante de guaraní, relata una situación en la que unos niños no entendían la explicación de la docente en la clase de matemática, por lo que debió usar el guaraní como recurso para resolver esa “situación problemática”.

La escuela fue de primera categoría durante cuatro años, en 1996, y debido a la disminución considerable de la matrícula, es re categorizada como escuela de segunda. Ante este cambio el director debió ser reubicado en otra escuela luego de 15 años de gestión y es reemplazado primero por una docente que asume como directora por un breve lapso de tiempo y luego otra docente que será directora hasta septiembre del año 1998 en el que llega a la escuela otro director titular.

4.3. Etapa “Pedagógica” (1998-2010)

Esta etapa se inicia con la crisis atravesada por la provincia de Corrientes en el año 99' que obligó a las escuelas a permanecer inactivas por la falta de pago de los haberes mensuales a los docentes, quedando los alumnos sin clases durante todo el ciclo lectivo. El director titular de esta etapa asume a fines del año 1998, después de los años de la "escuela de primera". Es recién en el año 2000 que se desarrolla un ciclo lectivo en condiciones estables, ya que la crisis mencionada impidió el normal desarrollo de las clases durante ese año.

Esta es una etapa centrada fuertemente en la tarea pedagógica dentro del aula, con un seguimiento constante del director, quien es recordado por su exigencia y su impronta "moralista". Durante estos años el director pone en marcha un proyecto destinado a la enseñanza de oficios a los alumnos hasta que el robo de las herramientas de trabajo impide continuar.

Los rasgos distintivos de la etapa se centran fundamentalmente en la tarea del docente en el aula. Apoyado en un enfoque constructivista, el director realizaba constantes seguimientos a los docentes, intentando transmitir y poner en práctica las ideas pedagógicas en boga, realizando constantes observaciones de clases y extendidos asientos en los cuadernos de actuación con señalamientos y sugerencias.

Si bien no hay registros en el libro histórico durante la primer parte de la etapa, se pudo encontrar mucha producción en otros documentos escolares como por ejemplo: cuadernos de actuación, libro de circulares internas y libros de actas. Estos extensos registros nos permiten describir esta etapa como de gran focalización en la tarea de enseñanza. En ellos se observan permanentes llamados de atención a los docentes en relación con el cumplimiento de diversas obligaciones: presentación de planificaciones, control de la disciplina de los alumnos en el aula y en el recreo, hincapié en el fortalecimiento de los valores considerados centrales para el director, etc.

En dichos documentos y en los testimonios se pudo observar el fuerte sentido moralista que caracteriza a esta etapa y que era impulsado fundamentalmente por el director. La lectura del evangelio junto con el rezo diario son los rituales más recordados de esta época por los ex maestros y ex alumnos.

Este constante seguimiento a la tarea de enseñanza generaba resistencias en el grupo de docentes que había desarrollado un fuerte vínculo y sentido de pertenencia en la etapa anterior. Los mismos consideraban que muchas de las decisiones tomadas por el director "desintegraba" el grupo que se había conformado.

También en esta etapa, como mencionamos, se gestionaron fondos para dictar talleres de diferentes oficios como electricidad y soldadura para los varones y costura para las mujeres. Los mismos estaban destinados a los alumnos mayores, se desarrollaban a contra turno y eran dictados por el director de la escuela y su esposa. Los varones en muchas ocasiones quedaban a dormir en la escuela para continuar con las clases de los talleres. Este proyecto es recordado tanto por el director como por los ex alumnos como una experiencia muy rica que los ayudaba a fortalecer los vínculos y que tenía una importante concurrencia de los alumnos, quienes manifestaban mucho interés en el aprendizaje de los diferentes oficios. A raíz de un robo a la escuela, en el cual se llevaron las herramientas de trabajo, los talleres dejaron de funcionar. Más allá de la imposibilidad de continuar con el proyecto, este

hecho produjo tensiones en la relación de la escuela particularmente del director con la comunidad.

El director titular se desempeñó en el establecimiento hasta inicios del año 2006 en el que solicitó su traslado a otra escuela. Ese año asume como director interino por antigüedad un docente de grado que se desempeñaba en la escuela desde varios años atrás. Finalmente se realiza la designación por el padrón de valoración y antecedentes asumiendo otro docente de la escuela como director interino, permaneciendo en el cargo durante 4 años. En esa época, la gestión de la escuela sostiene la exigencia y el control sobre la tarea docente y la disciplina de los alumnos.

A finales de esta etapa se van jubilando algunos de los docentes del grupo que se había conformado con gran sentido de pertenencia, encontrando en los testimonios muchas expresiones de tristeza y nostalgia por el fin de la etapa. El director interino estuvo a cargo del establecimiento hasta inicios de año 2010, año en el que regresa a su cargo de maestro de grado, tras asumir la gestión una directora titular.

4.4. Etapa de “Gestión de Proyectos” (2010-2014)

Esta etapa se inicia con la nueva gestión asumida por una directora titular luego de cuatro años con un director interino. Los rasgos característicos de la etapa son los diversos proyectos que se desarrollan, las relaciones interinstitucionales que se establecen, la apertura de la escuela a la comunidad a través de diferentes actividades que permitieron no sólo que los alumnos salgan de la escuela y de la comunidad, sino también una importante presencia de tutores y pobladores en diferentes actividades pedagógicas e institucionales.

Al poco tiempo de asumir la gestión, la directora inicia el contacto con la fundación “No me Olvides” de la ciudad de Mar del Plata. Dicha Fundación está conformada por madres de caídos en la Guerra de Malvinas, veteranos de guerra y civiles que adhieren a la causa “Malvinas”. Miembros de la Fundación habían intentado contactarse en el marco de los proyectos y campañas que llevan adelante con los familiares de los veteranos, pues tenían interés de trabajar en conjunto porque la escuela lleva el nombre de un ex combatiente. Es a partir de esta relación que institucionalmente se le otorga un lugar central al ex alumno y combatiente caído en Malvinas y se comienza una fuerte acción educativa en torno a la vida y al legado del “héroe” de la escuela.

Las actividades que se realizan a partir de este vínculo son muy diversas y generaron un fuerte impacto en alumnos, docentes y la comunidad en general. En el año 2010 se recibió la visita de miembros de la fundación junto con integrantes de un instituto educativo de Mar del Plata, quienes realizaron donaciones y compartieron varios días con los alumnos y docentes participando de diferentes actividades en la escuela y en la comunidad. En noviembre del mismo año y como parte de las acciones de articulación interinstitucional, un grupo de alumnos y docentes realizó un viaje a Mar del Plata para conocer la ciudad y continuar el intercambio. Este viaje tuvo mucho impacto en los niños y en las familias ya que para muchos de ellos era la primera vez que salían del paraje rural.

A partir del año 2011 la escuela se organiza para gestionar la colocación del piso de cerámica en todo el edificio escolar (600m²), realizando diversas cruzadas solidarias para cubrir los fondos necesarios. Se recibió una importante colaboración de la Fundación y de toda la comunidad que se movilizó para poder cumplir con el objetivo propuesto.

En esta etapa también se desarrollaron acciones de articulación con el Instituto Superior de Formación Docente “Juan García de Cossio” de San Roque, con el que se realizó un proyecto de investigación que involucró a toda la comunidad educativa y que generó cambios al interior de la misma. Dicho proyecto pretendía caracterizar sociolingüísticamente la zona e implicó la participación activa de alumnos y docentes quienes realizaron entrevistas a las familias del paraje. (Se desarrolló en el punto 3 de este artículo).

Además del potencial de este proyecto para el desarrollo de diferentes competencias en los alumnos, los resultados del estudio generaron mucho impacto en la escuela y en el paraje. Los mismos establecieron que el 85% de las familias del paraje son en algún grado bilingües, resultado que contradecía las afirmaciones de “acá ya no se habla guaraní” de la directora y de los docentes al iniciar el proyecto (Gandulfo, 2013).

A partir este proyecto se realizaron actividades como la difusión de los resultados de la investigación en diversos espacios de la zona y de la provincia (feria del libro, feria de ciencias, actividades de devolución en la comunidad y en el ISFD). El impacto producido despertó el interés por conocer la historia de la escuela y poder entender cómo se llegó a la situación sociolingüística descrita por la investigación precedente. Es en ese marco que se decide encarar un nuevo estudio destinado a reconstruir los 50 años de historia institucional de la escuela manteniendo la participación activa de docentes y alumnos, proyecto que dio lugar al presente estudio.

La característica central de esta etapa no es solamente el desarrollo de los diversos proyectos llevados adelante, sino sobre todo, la decisión institucional de que los mismos fueran adoptados como ejes organizadores de la tarea pedagógica, propiciando el vínculo de la escuela con la comunidad y con otras instituciones, y potenciando en los alumnos la motivación y el desarrollo de competencias en diferentes áreas curriculares. En este sentido, los docentes reconocen los resultados pedagógicos obtenidos a partir de esta metodología de trabajo, la cual ha permitido el desarrollo no solo de los contenidos curriculares, sino también aquellos saberes que fueron producidos comunitariamente con un fuerte protagonismo de los alumnos y de la comunidad.

Cerramos esta etapa en términos del análisis con el traslado de la directora titular a principios del año 2015, luego de 5 años de gestión, quedando como directora interina una docente de grado que se desempeña hasta la actualidad. Consideramos que la cuarta etapa, como las anteriores, tendría cierta continuidad hasta la llegada de un nuevo director titular a la escuela.

5. Memorias de prácticas lingüísticas: usos del guaraní en la historia institucional de la escuela.

En este apartado intentamos analizar cómo se ha construido la memoria en relación con los usos lingüísticos, en particular respecto del uso y significación del guaraní en las diferentes etapas de la historia institucional. Lo hacemos desde los recuerdos actuales sobre el uso de guaraní que van siendo resignificados por los protagonistas en relación con lo que se va produciendo actualmente en la escuela y en la provincia. Recordemos que el estudio sobre la historia institucional se inicia a partir del proyecto de investigación que caracterizó sociolingüísticamente la zona y por los resultados del mismo es que surge la pregunta sobre la historia.

Para iniciar nos parece importante explicitar cómo las autoras han llegado a la escuela y cuáles fueron las primeras apreciaciones y observaciones respecto al guaraní que ellas tuvieron.

Carolina Gandulfo mantuvo una primera reunión con los maestros en noviembre del 2011, esa reunión se hizo en el pueblo porque las lluvias no habían permitido ingresar hasta la zona del paraje y conocer la escuela, visita que se pudo dar recién en marzo del 2012. En esa primera reunión los maestros le aseguraban que “ya no se hablaba guaraní en la zona” que lo mejor sería que hiciera su investigación en otra zona donde sí se hablaba guaraní. La investigadora argumentaba que como era un proyecto de investigación no importaba cuáles fueran los resultados sino el interés de llevarlo adelante entre todos. Sin embargo, los maestros conocían la trayectoria de la investigadora y su interés por “el guaraní” y ella tenía experiencia respecto de las resistencias iniciales de los hablantes de guaraní en esos contextos.

Florencia Conde visitó por primera vez la escuela en marzo del 2014, aquel día llevaba su plan de beca aprobado por la secretaria de Ciencia y Técnica para dejar una copia en la escuela. Se realizó una reunión con todos los maestros para comentar los objetivos del proyecto que respondían a una demanda que la escuela había hecho al equipo de investigación. La joven becaria, oriunda de un pueblo cercano a la zona, se preguntaba internamente si lo que había leído en los resultados de la investigación precedente “sería tan así”. Se preguntaba si efectivamente se hablaría guaraní en la zona, sin decirlo abiertamente, la duda sobre esta cuestión se le hacía presente preguntándose “¿será que acá se habla guaraní como están diciendo?”

De este modo llegamos al campo y con estas experiencias y reflexividades iniciamos nuestro recorrido en el develamiento de los usos y sentidos del guaraní en la historia institucional de la escuela. Es necesario mencionar que en gran parte el descubrimiento del guaraní en la zona se fue dando en un proceso a partir del cual se pudo ir advirtiendo el modo en el que estuvo presente en la historia de la escuela, pero también el modo en que está presente y vigente en el paraje y en la escuela actualmente.

Conocimos a la directora en unos encuentros de formación docente que compartimos entre los años 2010 y 2012, la primera apreciación de la escuela dada por ella en el 2010 fue: “en mi escuela no se habla guaraní”. Cuando en el 2011 presentamos el proyecto a los maestros que hacía muchos años estaban en la escuela comentaban “ya no se habla guaraní en la zona”. Luego a medida que la investigación sobre la caracterización sociolingüística del paraje avanzaba mostrando evidencias del uso del guaraní en el paraje y de las competencias bilingües de muchos de los niños y maestros de la escuela, comenzaron a aparecer en los relatos algunos datos que hacían referencia al uso del guaraní “antes”, como por ejemplo “la maestra que

hablaba guaraní antes”. Se mencionaba a una maestra muy competente en la lengua guaraní, que usaba la lengua nativa en el aula, que hablaba muy bien guaraní, y que les enseñaba a los chicos en guaraní. También recordaron a unos hermanitos que casi no hablaban castellano cuando llegaron a la escuela y cómo esta maestra les podía enseñar porque “hablaba muy bien guaraní”. De esta forma empezó a aparecer el guaraní en la memoria, en situaciones concretas y en pocas personas específicas.

En los documentos de la escuela no encontramos ningún tipo de mención o normativa que hiciera referencia explícita al uso o no del guaraní en el aula. La revisión del libro histórico de la escuela mostró que prácticamente a lo largo de la historia registrada en ese libro no aparece la palabra guaraní o alguna referencia explícita a la lengua a excepción de la última etapa caracterizada en el apartado anterior (2010-2015). En las páginas de este libro encontramos “la historia oficial” de la escuela, lo que diferentes directivos han decidido registrar optando por ciertos acontecimientos y formas de registrarlos y obviando otros hechos que fueron parte de la vida cotidiana de la escuela. Es recién en septiembre del 2013 que el guaraní aparece explícita y deliberadamente en una de las páginas del libro histórico:

“Se eligió como día de feria el 19 de septiembre relacionando los dos iconos de nuestras raíces, como son el chamamé y **el guaraní**” (Septiembre 2013-Pág160).

Recordemos que durante todo el año 2012 y 2013 se había estado desarrollando el proyecto sobre la caracterización sociolingüística y ya se escuchaba hablar en guaraní y del guaraní en la escuela y en el paraje. Sin embargo, los registros en el libro histórico aparecen con cierta demora, creemos que el carácter de registro “oficial” retrasó la inscripción en ese documento de parte de lo que estaba ocurriendo en la escuela. En esta misma página se registra el proceso realizado por los alumnos durante la investigación, así como la conclusión a la que ellos mismos arribaron:

“Como conclusión descubrimos que las personas del paraje hablan poco guaraní, que saben mucho, les gusta hablar pero que no se acostumbraron porque pensaban que era de mala educación y muchos les prohibieron usarla” (Septiembre 2013-Pág160).

Por lo tanto, hay un cierto consenso por parte de los maestros y algunos pobladores con los cuales hemos sostenido el intercambio luego del primer proyecto de investigación que consideran un “antes y después” en su mirada respecto de la percepción del guaraní en su zona y en muchos casos de sí mismos respecto a su competencia en guaraní, incluso algunos se definieron como bilingües a partir del proyecto de investigación realizado con niños y maestros.

Revisemos ahora los usos y sentidos del guaraní en la historia institucional a partir de los testimonios actuales respecto a estas cuestiones. La Etapa 1 o Fundacional de la escuela es muy significativa en cuanto a la expresión de una tensión inicial respecto a las concepciones sobre los niños que asistían a la escuela en sus primeros años.

Los testimonios de la directora fundadora aseguran que los niños no hablaban guaraní aunque tuvieran conocimiento, sin embargo entendían “perfectamente el castellano”. En cierto sentido, podríamos inferir que efectivamente no hablaban

guaraní en la escuela, o no lo hablaban con sus maestras o a la vista de ellas, o lo hacían “sin que se note demasiado”. Tal vez no era que no se hablara, sino que no se escuchaba por parte de las maestras, ni siquiera porque no fuera permitido explícitamente, sino porque esa prohibición podría circular de manera implícita, “en la escuela no se debía hablar guaraní” y por lo tanto no se visualizaría que los niños podrían haber sido bilingües.

- Entrevistadora: y... ¿recuerda en que lenguas hablaban los niños y los vecinos?
- Directora Fundadora: y el castellano, muy poco el guaraní... eso también no era una cosa que se notaba demasiado, sí tenían conocimiento del guaraní pero el chico entendía perfectamente el castellano, o sea que para el maestro no era un obstáculo enseñarle porque no había esa mezcla, salvo alguna excepción pero yo no recuerdo.

La otra cara de la moneda de esta situación lo muestra el testimonio de una de las primeras maestras de la escuela, llegada en el año '68 y quien fuera la directora interina a fines de los ochenta cuando establecimos el fin de la Etapa 1. Esta docente era oriunda de la zona y según su testimonio había sufrido la prohibición del guaraní en su casa, ella testimonia que los niños sí hablaban guaraní, incluso relata una situación en el aula en la cual necesitó recurrir al guaraní para que los niños entendieran algunas órdenes básicas como hacer una tarea en el cuaderno. Sin embargo, ella sostiene que usaban el guaraní para comprenderse pero que el niño “terminó hablando bien”, con el esfuerzo del maestro en enseñar parece que el guaraní podría no ser un obstáculo determinante para que los niños “hablen bien”. No está de más está decir que hablar bien o perfectamente se refiere al castellano que la escuela debía enseñar.

(...) le digo... (...) vamos a trabajar, saquen sus cuadernos... bueno vamos a escribir, marcaba yo en el pizarrón me daba vuelta y él no escribía. “¿Por qué no escribís?” Y me miraba él y no entendía “¿por qué no escribís?” Y se da vuelta y le dice al compañero en guaraní y entonces le digo yo “¿qué te dijo?”. “No tiene punta el lápiz”. Y bueno, entonces yo me avivé después y cada vez que él decía algo le preguntaba a los compañeros “¿qué dijo?” Y después el terminó hablando bien, lo que pasa cuando la maestra tiene paciencia para enseñarle de a poquitito y él fue aprendiendo porque como es chiquito enseguida aprende.

(Testimonio de Maestra de la Etapa 1)

Estas maestras, ambas oriundas de la zona que se presentan como no hablantes de guaraní y que sus padres no les permitían hablar ni escuchar intercambios en guaraní, expresan la tensión que consideramos constitutiva del discurso de la prohibición del guaraní. Se menciona el castellano como tapando el guaraní. Si había prohibición o invisibilización es porque había alguien a quien prohibir. Si alguien necesita explicitar que los niños “hablan perfectamente” podemos inferir que detrás de esa afirmación se encuentran niños que a pesar de ser hablantes de guaraní -lo cual indicaría que no hablan bien el castellano- pueden desempeñarse eficazmente en castellano en la escuela. Sin embargo, una de las maestra de la misma época

testimonia que no tan eficazmente, debían recurrir al guaraní en alguna situación haciéndose visible en el aula y en el recuerdo actual. De todas formas, no se plantea que el guaraní sea una cuestión problemática, ni consideran en ningún sentido que sea una cuestión a tener en cuenta a la hora de dar clases en esa escuela.

En la Etapa 2 (1981-1998) se recuerdan episodios significativos respecto a los usos lingüísticos en la historia institucional. Por un lado, unos niños que no hablaban castellano y una situación problemática en el aula relatada por el director donde se hizo necesario usar el guaraní para que los niños entendieran una consigna. Por otro lado, la maestra que “hablaba perfectamente” guaraní ingresa a la escuela en esta época y también el director hace mención a la prohibición que recibió cuando niño en la escuela por parte de su director en aquel entonces. Finalmente podemos ubicar en el inicio de esta etapa la guerra de Malvinas y la mención de la madre del “Héroe” de la escuela que con diecinueve años se despidió de ella en guaraní al irse a Malvinas.

El episodio ocurrido en el aula relatado por el director podría ser uno de los tantos que hemos escuchado en estudios precedentes. Los niños hacían unos ejercicios de matemáticas en el pizarrón. La maestra le indicaba a un niño como proceder y el niño no respondía. La maestra insistía. De repente un hermano mayor pasa al frente y le habla al oído explicándole la consigna en guaraní. Entonces el niño más pequeño pudo hacer el ejercicio. El director alega que no era que no entendían matemáticas sino que no entendían el castellano. Menciona de todas formas este episodio como aislado y que “solo algunas cosas no entendían en castellano”. Pero para esos casos, él consideraba que el maestro debía saber guaraní y así se lo hacía saber a sus maestros. Sin embargo, no parece haber habido consecuencias más amplias en la escuela respecto del uso del guaraní en las aulas o algún tipo de propuesta pedagógica que incluyera el uso o la enseñanza del guaraní en la escuela.

(...) Y bueno, entonces le dije a la maestra “tenés que aprender a hablar en guaraní, viste que es importante el guaraní”. Porque cuando el chico no te puede contestar, es porque no está sabiendo, es problema de idioma. Entonces el maestro tiene que, como estrategia ¿qué tiene que hacer? Tiene que hacer la pregunta en guaraní.

(Testimonio del Director titular de la Etapa 2)

Como dijimos en esta Etapa 2 una maestra “hablaba perfectamente guaraní”. Ella relata el modo en que en el aula un día descubre que los niños hablaban guaraní y cómo a partir de ese suceso sintió que se le abrió una puerta con ellos. Un día mientras la maestra debía terminar unos papeles para entregar al director, los niños se pusieron a jugar con un tubo circular que usaban a modo de teléfono y comenzaron a hablar en guaraní jugando entre ellos, tal vez creyendo que su maestra estaba concentrada en sus tareas y no reparaba en sus intercambios. Ella los escuchó, se dio cuenta que hablaban guaraní y a partir de ese día aprovechó ese saber de los niños para enseñar.

Maestra 1: (...) y bueno comenzaron... (Hace sonidos como hablando por un tubo) porque era una manguera, el aro, y empezaron a hablar y comenzaron a hablar por teléfono y ahí comenzó y me enteré la vida

de todos *mbae pa pupa, mbae pa ikau* la gente *nderoga, pora dema*, y ahí dejé todos mis papeles y me puse a escuchar...

Maestra 2: ahí descubrió... que hablaban realmente

Maestra 1: ahí yo le descubrí cómo ellos se abrieron con su...

Maestra 2: entre ellos...

Maestra 1: entre ellos, una maravilla la forma de expresarse, *mbaepa eiko e*, Dios mío, ahí ya yo no sabía más que hacer! Y ahí me enganché, y ahí más todavía utilicé esto y les pedía por ejemplo palabras en guaraní que me digan, les hacía yo poner y escribían en guaraní ellos. Por ejemplo el *yacaré*, ahí está la *ye*, y así... ellos mismos con sus deditos iban haciendo, y yo jugaba, para mí, un placer...

Sin embargo, también los testimonios expresan que esta maestra enseñaba en un salón que estaba por fuera del edificio escolar, en donde hoy día funciona un depósito. Nadie hace alusión a la relación entre esta maestra que hablaba guaraní con sus alumnos y el uso del salón por fuera del establecimiento de la escuela. "Allí nos depositaron" dijo riéndose la maestra, la explicación dada tenía que ver con que había llegado a la escuela con un traslado transitorio y por eso la ubicaron allí. También otra maestra menciona que luego, con el cambio de directores, le habrían prohibido usar el guaraní en el aula.

Muchos de los docentes que formaron parte de esta escuela y en particular de esta etapa, hacen mención a su vinculación con el guaraní durante la infancia, en la cual estuvieron presentes situaciones de prohibición explícita, así como en algunos casos castigos corporales por hablar guaraní en la escuela. Por ejemplo, el director relató dos veces una misma situación muy dura y difícil de procesar por un niño de la época en que él era alumno de la primaria. Un día la portera de la escuela lo escuchó hablando guaraní y lo llevó a la dirección. Allí estuvo cumpliendo una penitencia, luego el director se dirigió a él y le dijo que no tenía que "hablar a lo indio" al tiempo que le dio dos golpes en las mejillas. Si este era el modo de prohibir según el relato del director, tiene sentido que para él en su época no había prohibición en la escuela pues su visión remitía al uso del guaraní cuando fuera necesario, como cuando algunos pocos niños no entendían algo en castellano.

Director: A mí un día me pescaron hablando en guaraní con otro, la (...) portera, me agarró de la mano y me llevó a dirección, donde estaba el director,

Investigadora: ¿Esto es en el pueblo?

Director: Sí, en el pueblo. Y me dijo "ah, con que vos son un indio". Porque te metían el tabú de que si hablabas guaraní se te endurecía la lengua y no podías hablar en castellano. De mil maneras quisieron hacer desaparecer el guaraní, eso que estábamos diciendo. Me dejó media hora de plantón, una hora, no me acuerdo, en la dirección. Y cuando me despidió me dio dos cachetadas "nunca más hables guaraní, pedazo de indio".

Investigadora: Le quedó bien clarito...

Director: 1955, 56 por ahí. Esa era la forma de prohibir.

Consideramos importante tener presente la situación de la mayoría de estos maestros que si bien no se definen como hablantes de guaraní, sí relatan diversas situaciones en las que entienden a los alumnos hablar en guaraní aunque no se dirijan a los niños usando la lengua nativa. Estos maestros en su mayoría relatan experiencias relacionadas a la prohibición en sus casas, que sus padres hablaban guaraní pero no les permitían hablarlo, etc. La maestra que “habla perfectamente guaraní” es la única que se define a sí misma como hablante de guaraní “desde la cuna”.

De nuevo en esta etapa encontramos una tensión entre el reconocimiento acotado y circunscripto del guaraní a una sola maestra en un aula de la escuela, o a un episodio problemático en la enseñanza de la matemáticas en otra, y los relatos más explícitos de la prohibición de estos maestros en su infancia o la presencia de los niños bilingües de la escuela que se pueden vislumbrar en el trasfondo de estos relatos. ¿Podríamos pensar que sólo son hablantes de guaraní cuando están en el aula de la maestra que habla guaraní con ellos? ¿Podemos suponer que sólo son hablantes de guaraní cuando se encuentran en una situación problemática en el aula? O tal vez en el mayor de los casos recurrirían al silencio como forma habitual de respuesta a la incomprensión. Podríamos suponer entonces a partir de los testimonios, que muchos de los niños de la escuela eran bilingües, y en la medida que iban siendo más competentes en castellano podrían usar alternativamente las lenguas según las circunstancias y en la mayoría de los casos pasar inadvertidos por sus maestros. Maestros que también eran bilingües en algún grado, sin que pudieran advertir su competencia bilingüe y delegando el conocimiento del guaraní a la maestra que sí hablaba perfectamente guaraní. Otra maestra relata que los niños la desafiaron un día pues hablaban guaraní en el aula y la probaban para ver si ella los comprendía. Ellos creían que no, pero su maestra les demostró que sí los entendía, solo no usaba el guaraní con ellos y en el aula.

En la Etapa 3 (1998-2010) se puede decir que se acalla un poco más la cuestión del guaraní, los testimonios se centran más en las exigencias pedagógicas de esta etapa, se resiente el entusiasmo de los maestros por estas mismas exigencias, incluso de tipo religioso o moral que se planteaban desde la dirección. Los maestros eran en su mayoría de la etapa anterior y lo que planteamos vale para estos años, sin embargo, hubo una mención a que la maestra que usaba el guaraní ya no tendría el apoyo del director. Sin embargo, el director por su parte plantea que esta maestra “hablaba que era una hermosura” refiriéndose al guaraní y que él le daba libertad de acción. De todas formas también afirma que cuando observaba sus clases no se escuchaba el guaraní.

Al revisar los documentos de esa época y en particular los cuadernos de actuación de los docentes observamos que no aparece de forma explícita el guaraní, sin embargo en esta etapa se hacen sugerencias y señalamientos sobre las dificultades de los niños en la lecto-escritura. Estos señalamientos hacían referencia a “pronunciar bien, leer de forma clara, fluida, usar el vocabulario correcto”. Lo que se puede inferir es que los mismos se dirigían fundamentalmente a aquellos niños bilingües, incluso se podría decir que muchas de esas indicaciones, tal como lo señalamos en un trabajo previo, parecían considerar el aprendizaje del castellano como segunda lengua (Gandulfo, 2010).

Según el director titular los niños de otra escuela cercana donde él estuvo como maestro sí hablaban guaraní, incluso relata episodios de situaciones en las que él disimulaba mostrando que no entendía sus intercambios. Plantea, sin embargo, que en la escuela de la cual era director los escuchaba poco hablar guaraní. Que si hubiera tenido en aquella época alguna “autorización o planificación del gobierno” hubiera podido hacer algo al respecto. Él es hablante de guaraní, testimonia que aprendió con su madre, aunque sus padres no querían que aprendiera y actualmente comenta que les habla a sus nietos y les traduce, ya que sus hijos tampoco aprendieron guaraní.

Uno de los maestros que estuvo casi treinta años en la escuela (desde la segunda a la última etapa) y que cuando llegamos era uno de los que decía que “no se hablaba más guaraní en la zona” relata la preparación de un acto escolar usando el guaraní con los niños, jugando con sinónimos y antónimos. Recuerda como los padres participaron riéndose de esa actuación de los niños. Lo cual muestra también que el guaraní estuvo presente en situaciones públicas de mayor grado de formalización como un acto escolar. A su vez, el maestro recuerda las risas porque según él la propuesta era cómica, sin embargo el acto “terminó siendo emotivo”.

- Maestro: un punto para un acto, les hice representar una clase, justamente con sinónimos y antónimos, y uno oficiaba de maestro dirigiendo la clase más o menos guiándose en la misma clase mía, y había uno que hacía esto.... en guaraní, iba diciendo en guaraní tanto sinónimos como antónimos y después la despedida, para finalizar digamos era usando los sinónimos y antónimos con... por ejemplo... este año no fue malo, el año que viene va a ser... así usando esos sinónimos
- Maestra: vieras como les gustó a los padres
- Maestro: al final fue algo emotivo pero en el medio fue cómico digamos, porque los mismos padres se reían cuando usaban en guaraní...

De nuevo podemos señalar algunas contradicciones en esta etapa de tal vez mayor silenciamiento del guaraní en la escuela en la memoria de los protagonistas; por un lado, un director hablante de guaraní que escucha mucho guaraní en niños de otra escuela, y si bien sabe que una de las maestras “habla una hermosura” el guaraní, tampoco escucha hablarlo efectivamente en su escuela. Una época exigente en cuanto a las nuevas corrientes pedagógicas y donde se encuentran largos señalamientos didácticos para los maestros, en donde se podría inferir por las dificultades que se mencionan que tienen de los niños que no solo hablan castellano, y que es probable que muchos de ellos lo están aprendiendo como segunda lengua. También el director señala que la maestra que usa el guaraní con los niños no lo escribe “porque es muy difícil” hacerlo.

En un tiempo donde a su vez, no solo la maestra “que habla perfectamente” o que es la “traductora” o el “diccionario” de los demás colegas, usa el guaraní con sus alumnos, sino que los otros maestros recuperan de sus memorias algunas situaciones donde el guaraní tuvo lugar y pueden relatarlo.

Finalmente llegamos a la Etapa 4 (2010-2015) en la que la directora titular se define persistentemente como no hablante de guaraní, que ni entiende, ni habla; y en la que el equipo de investigación llega a la escuela. Etapa que se inicia, ya con nuestra presencia en la escuela, con presentaciones y advertencias como “en esta zona no se habla más guaraní” o “en mi escuela no se habla guaraní”. Habíamos iniciado este apartado considerando que es en esta etapa donde se marca un “antes y después” respecto a la percepción de los usos del guaraní por parte de todos los involucrados en la investigación. Mencionamos también que en el libro histórico recién en el año 2013 se encuentra una primera y tímida mención al guaraní. También se plasman las conclusiones de los niños respecto de los resultados del proyecto de investigación.

Es en esta etapa donde se identifican movimientos que permiten hablar de una emergencia del bilingüismo, en términos de visibilización o habilitación de nuevos usos en ámbitos considerados por mucho tiempo como inadecuados (Gandulfo, 2015). Así, en el ámbito escolar los niños, maestros, tutores no solo comienzan a hablar del guaraní sino también en guaraní en algunas situaciones antes vedadas o no visualizadas. El proyecto de investigación en colaboración que se propuso caracterizar sociolingüísticamente la zona parece haber funcionado como un espacio de interpelación para todos, en particular hacia los adultos de la escuela y de la comunidad sobre el uso del guaraní, sus sentidos, y también sobre la percepción de sí mismos como hablantes de guaraní o personas bilingües.

6. Reflexiones finales sobre el discurso de la prohibición del guaraní: memorias, tensiones y contradicciones

Planteamos en este apartado final una serie de reflexiones que articulan lo que hemos podido reconstruir sobre los usos del guaraní en la historia institucional a partir de las memorias de los protagonistas y el discurso de la prohibición del guaraní. En términos generales se puede plantear que el funcionamiento de dicho discurso no dejó de tener tensiones y contradicciones en la historia institucional de la escuela. Si bien lo que parece más evidente es el intento de que el guaraní no solo no se use, sino que no se advierta para los mismos protagonistas, respondiendo a un mandato fundacional que requería acciones épicas y que ponía en primera escena como los niños hablaban “perfectamente el castellano”. Los testimonios nos muestran más por lo que intentan no decir o re-afirmar, pues la necesidad de aclarar que los niños hablaban “perfectamente”, nos muestra la preocupación por señalar que en todo caso el guaraní que hablarían no sería “para tanto” que impidiera hablar bien el castellano. El análisis del libro histórico indica que no hubo mención del guaraní en casi toda la historia registrada en ese libro hasta el año 2013, en particular con motivo del proyecto de investigación sobre la caracterización sociolingüística del paraje, consignándose las conclusiones a la que los niños arriban ese año.

Las biografías de dos directores (1981-2006) muestran que son hablantes de guaraní y competentes en castellano. Sin embargo, la directora fundadora (1966-1981) se define como no hablante de guaraní y expresa que en su casa no le permitían hablar guaraní, lo que indica que el guaraní estaba presente de algún modo. Los dos directores de las etapas 1 y 2 llegaron a ser supervisores. Para los directores el guaraní no llegó a ser visualizado como un problema, no lo usaron ni se plantearon

hacerlo. El tercer director se lamentó no tener autorización o planificación alguna por parte del gobierno al respecto. El segundo planteaba que era necesario usarlo cuando se presentaba una situación problemática, es decir, cuando un niño no entendía el castellano. Los primeros directores han sido formados como maestros normales nacionales, la primera en el interior de Corrientes, el segundo en la ciudad capital, y según su testimonio “de eso ni se hablaba en la carrera”.

El discurso de la prohibición del guaraní muestra su eficiencia y sus contradicciones. No se hablaba, pero sí se hablaba guaraní en la escuela, tal como nos hace pensar el “entiendo pero no hablo” en la paradoja que encierra: ¿si nadie habla a quien se puede entender? La demanda de la escuela nos planteaba ¿cómo se llegó a esta situación? ¿Cómo se llegó a que digamos que “no se habla más guaraní en esta zona y luego podamos redefinir esta forma de concebir nuestra realidad sociolingüística”?

Podemos mencionar ciertos marcos de regulación que en estas últimas décadas evidentemente han tenido su impacto, por ejemplo las políticas educativas como la ley nacional de educación (Ley N° 26.206/2006) con su propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo, o tratados internacionales de reconocimiento de los derechos indígenas (Convenio N° 169 de la OIT/1989), o la declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), así como la ley que oficializó el guaraní como idioma oficial alternativo en Corrientes (Ley Provincial N° 5598/2004). Si bien no debemos subestimar la relación de estas políticas de reconocimiento de derechos indígenas y lingüísticos respecto de los movimientos de visibilización del guaraní o de emergencia lingüística en la provincia, así mismo estamos en condiciones de afirmar que los docentes, pobladores y niños con los que trabajamos en este proyecto, no se identifican aún con una propuesta educativa como la de EIB que la Ley de Educación plantea, ni siquiera la consideran dentro de sus intercambios o propuestas pedagógicas.

Por otra parte, tanto en este caso como en otros estudios, hemos podido registrar cómo el discurso de la prohibición del guaraní ha sido internalizado por los mismos hablantes considerándose “que hablan poco guaraní o mal”. A su vez, hemos sido testigos de procesos de “habilitación” del guaraní en el aula por parte de maestras con mayores o menos dificultades para hacerlo, pero con las marcas de la prohibición en sus biografías personales (Gandulfo, 2007b). Entendemos que es difícil revertir estos procesos subjetivos sólo a partir de nuevos marcos normativos, sin que medien por ejemplo procesos reflexivos y metalingüísticos sostenidos en el tiempo. Aún así, y este proyecto hemos observado procesos personales, institucionales y comunitarios en los que si bien se pueden identificar ciertos movimientos de emergencia del bilingüismo, también el discurso de la prohibición podría pensarse como vigente.

En este caso y sin soslayar todos los procesos de apertura y visibilización que se están produciendo actualmente en la provincia de Corrientes, creemos que la intervención institucional producida por un diseño de investigación en colaboración nos permitió construir un nuevo modo de ver la realidad sociolingüística, “volver a pensarla”, ponerla en cuestión, re definirla. Nos permitió “sorprendernos” con los resultados de la investigación sociolingüística, con el trabajo de campo junto con los

niños, con la sorpresa que para muchos de estos pobladores supuso advertir o darse cuenta que su comunidad podía ser definida como bilingüe.

Si consideramos los conceptos de protomemoria o memoria hábito (Candau, 2001) podríamos suponer que los hablantes de guaraní transmiten ciertas disposiciones no solo sobre el conocimiento del guaraní sino y sobre todo respecto del conocimiento de las regulaciones que pautan el uso adecuado del guaraní. Esto significa no solo poder aprender o no guaraní sino saber cuándo, con quién y donde está permitido usarlo. Se transmiten de este modo las pautas metacomunicativas respecto de la invisibilización del guaraní, tanto para los hablantes como para aquellos que ejercen el control del uso desde sus posiciones de adultos y en este caso, de maestros de una escuela. La contracara de esta situación es la memoria de estos procesos de invisibilización que a la vez que han censurado han resguardado paradójicamente la transmisión del guaraní hasta la actualidad.

En términos del trabajo de la memoria (Kaes, 2006) este proceso de reconstrucción de la historia de la escuela parece estar siendo un proceso de elaboración, no sólo en relación con el uso de las lenguas y en particular a la visibilización del guaraní, sino también a otros procesos que se vivieron en el paraje y que los pobladores han compartido, en particular con los niños, en las entrevistas en sus casas. Solo enunciaremos algunos de los tópicos que surgen de las conversaciones entre niños y pobladores en situación de entrevista y que serán motivo de un próximo trabajo específico al respecto. Cuestiones que se plantean como las migraciones que sufrieron los pobladores para poblar la colonia, la pregunta acerca de su destino como tabacaleros o campesinos frente al avance de la forestación, una reflexión acerca del lugar de la escuela y el futuro de sus hijos o los jóvenes de la Colonia. Es necesario avanzar en el análisis de situar los usos lingüísticos en relación a estos temas de los cuales también se habla en las entrevistas y a partir de los cuales podrían profundizar o resituar los usos del guaraní y castellano en el contexto de la colonia.

Según Pollak (2006) una escucha adecuada posibilitaría este proceso de elaboración y resignificación de la historia, en este caso de los usos del guaraní en la rememoración que las entrevistas proponían a los protagonistas. Dicha resignificación de los usos del guaraní muestra a su vez como en la actualidad se redescubren a sí mismos al recordar y encontrar continuidades donde antes identificaban episodios o sujetos singulares que vinculaban al guaraní. Las entrevistas, las reuniones, los encuentros en los cuales se conversaba sobre la historia de la escuela y el paraje promovían esta escucha que se iba haciendo colectiva en la medida que los protagonistas se reconocían como parte de un recorrido compartido, un camino común.

En síntesis, a partir de los testimonios de los diferentes entrevistados se puede decir que en todas las etapas descritas el guaraní estuvo presente, a veces de forma más explícita que en otras, dentro del aula y fuera de ella. Sin embargo, en la mayoría de dichas etapas la presencia de niños bilingües y en algunos casos monolingües guaraní no siempre era advertida, o bien era considerada una dificultad que interfería en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que ponía en tensión las prácticas de los docentes. También los maestros en su mayoría podrían definirse como bilingües, aunque solo señalaran a una maestra particularmente competente en guaraní.

Podríamos decir que en la historia institucional de esta escuela primaria se observa cómo el espacio escolar fue un ámbito privilegiado de construcción y sostenimiento colectivo del discurso de la prohibición del guaraní. Un discurso que está constituido por tensiones y contradicciones. Se sostenía la omisión del guaraní aunque en el aula las prácticas comunicativas no eran tan homogéneas y donde muchas veces la decisión del uso o no de la lengua dependía del docente y de las características de las interacciones.

Así, pareciera que históricamente la escuela sostuvo un discurso de “acá no se habla guaraní”, a pesar de que por momentos reconocían la necesidad de usarlo, no con objetivos de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje o desarrollar competencias bilingües en los niños, sino porque en muchos casos los niños que llegaban a la escuela ni siquiera entendían a sus maestros. También el hecho de que en esa escuela los niños en su mayoría fueran competentes en castellano, incluso lo hablen “perfectamente” nos muestra que los niños bilingües pueden ser competentes en ambas lenguas, que no necesariamente fracasan por hablar guaraní, solo que desarrollan estrategias para pasar inadvertidos para los maestros. Tanto es así que los maestros en sus testimonios se muestran convencidos de que ni los niños ni ellos sabían/saben guaraní.

El discurso de la prohibición del guaraní aparece en diferentes niveles de (in) visibilización para sí mismos y para los otros. Desde el hecho de la internalización de la prohibición donde todos parecen convencidos de que no se habla más guaraní, hasta la otra punta de un continuum, en la cual se señala a la persona o situación como la que “sí” hablaba bien guaraní o en la que los niños no entendían castellano. De este modo, se explicita uno de los aspectos más visibles del discurso de la prohibición: solo unos pocos hablarían guaraní. En este mismo sentido, se puede inferir que hay maestros que son bilingües pero que no se consideran muy competentes en guaraní o que fueron prohibidos cuando niños a hablar guaraní en la escuela o en sus casas; que hay niños que son competentes en guaraní pero que también lo son en castellano y que por tanto pueden usar alternativamente las lenguas según las circunstancias.

La historia institucional de esta escuela nos ayuda a comprender como funcionó el discurso de la prohibición en los 50 años de vida institucional, cómo se puede resignificar el pasado a partir de la situación actual y cómo el proyecto de investigación en colaboración se constituyó en un espacio de escucha entre todos para volver a pensar el lugar que ocupó el guaraní en esa historia y sobretodo el lugar que el guaraní va ganando hoy en la escuela y el paraje rural. ¿Podríamos pensar que el discurso de la prohibición en su expresión más fuerte podría haber sido el final de esta historia sino se hubiera producido la investigación en colaboración? y en particular este estudio sobre la historia institucional de la escuela que parece haber actuado como un trabajo de la memoria en los términos que lo plantea Käes (2006).

Según Halbwachs (1925) el lenguaje es uno de los marcos sociales de la memoria, “el más elemental y más estable”, en este caso los lenguajes, el adecuado y requerido –castellano- así como el inadvertido e invisibilizado –guaraní- han sido vehículos de la memoria no solo para poner en palabras lo que fue significativo sino por la misma praxis comunicativa de decir algo en una u otra lengua, en uno u otro espacio de interacción escolar/comunitario.

Una memoria narrada en castellano. Una historia en donde el guaraní estuvo presente a pesar de todo. Una rememoración que está ayudando a re significar el pasado, a resituar la presencia del guaraní en la historia institucional. Una reconstrucción de la historia en la cual los niños bilingües de “antes” que son los padres y abuelos de “ahora”, quienes fueron entrevistados por los niños bilingües de hoy, sus hijos y nietos, han sido protagonistas. Niños bilingües de “antes” y de “ahora” que a pesar de todo han aprendido, quizá como memoria hábito, quizá con agencia propia, el guaraní junto con el castellano en esta escuela y en este paraje rural correntino.

BIBLIOGRAFÍA

- Aracil, Ll. V. (1965) *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*. Perpignan: I.R.S.C.E.
- Bleger, J. (1966) *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI
- Candau, J. (2001) *Identidad y memoria*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Candau, J. (2002) *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Codo, E. Patiño, A. & Unamuno, V. (2012) “Hacer sociolingüística con perspectiva etnográfica: retos y dilemas”. *Spanish in context*, 9(2): 157-190.
- Conde, M. (2016) “¿Hablo guaraní?: ejercicio de reflexividad de una investigadora que se re-descubrió como nativa.” *Revista Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*. 17. 51-62
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gandulfo, C. (2007a) “Entiendo pero no hablo”. *El guaraní “acorrentinado” en la escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia
- Gandulfo, C. (2007b) “Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina”. En García, Stella Maris y Paladino, M. (comps) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia
- Gandulfo, C. (2012) “Guaraní sí, castellano más o menos” Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. *Spanish in Context* 9 (2): 315–338
- Gandulfo, C. (2013). *Informe final de investigación: Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros. Proyecto N° 1364*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (inédito).
- Gandulfo, C.; Insaurralde, L.; Miranda, M. (2014) “La investigación como estrategia didáctica” *Revista Novedades Educativas* N° 281, mayo 2014, año 26.
- Gandulfo, C. (2015). “Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina.” En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (96), número especial Etnografía y sociolingüística de la interacción editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno. <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2048>> [Consulta: mayo 2016].
- Guber, R (1991) *El salvaje metropolitano*. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.

- Guber, R. Comp. (2014) *Prácticas Etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Halbwachs, M. (1950) *La mémoire collective*. Disponible en: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.pdf> [Consulta: mayo 2016].
- Hiuci, Urmeneta (2002) "Introducción". En Halbwachs, M. *La memoria colectiva y el tiempo*, Bergara: UNED. < <http://www.uned.es/ca-bergara/ppropias/vhuici/mc.htm>> [Consulta: mayo 2016].
- Heller, M. (2002) *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jelin, E. (2001) *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Kaës, R. (1996) "Introducción al concepto de transmisión psíquica en el pensamiento de Freud". En Kaës, *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (2006) "Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria. Notas para una investigación". En Kaës, R. y Puget J. (comp). *Violencia de Estado y psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed. Lumen
- Lassiter, L. E. (2005) *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nicastro, S. (1997) *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ninyoles, R.L. (1969) *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre.
- Perez Millans, M. (2012) "“Ah! Spain, that's far away from China”. Reflexividad metodológica y movilidad en la etnografía sociolingüística crítica" *Spanish in Context* 9:2: 219–243.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires: Ed. Al Margen
- Rockwell, E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico, 1982-1985" *Documento DIE*, n° 13 Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Woolard, Kathryn & Bambi Schieffelin. (1994) "Language Ideology". En *Annual Review of Anthropology* 23:55-82.
- Unamuno, V. (2013). "Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: una mirada desde la interacción y la etnografía". Carranza, Isolda E. y Alejandra Vidal, eds. *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos*. Mendoza: Edit

Notas

i. Agradecemos a los maestros de la Escuela N° 216 que leyeron y comentaron la primera versión de este artículo, y a Alicia Camardelli que realizó la traducción del resumen al inglés.

ii. Proyecto de Investigación dirigido por Carolina Gandulfo y Co dirigido por Virginia Unamuno. Período 01/01/14 a 31/12/17. Ciencia y Técnica, UNNE. Resolución N° 263/13 C.S.

iii. Beca de Pre Grado SGCyT UNNE "Estudio sobre los usos lingüísticos –guaraní y castellano- en la historia institucional de la escuela rural N° 216, San Roque, Corrientes" Becaria: María Florencia Conde. Directora: Carolina Gandulfo. Período: 01/03/2014 – 01/03/2015. Resolución 974/13 C.S.:

-Beca EVC Consejo Interuniversitario Nacional: "Estudio sobre los usos lingüísticos (guaraní – castellano) en la historia institucional de la escuela n° 216, Corrientes: análisis a partir de las fuentes documentales de la escuela." Becaria: María Florencia Conde. Directora: Carolina Gandulfo. Período: 01/09/2015 – 01/09/2016. Resolución 1082 /13 C.S.

iv. Proyecto de investigación “*Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros*” Proyecto N° 1364. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente con sede el Instituto Superior de Formación Docente “Juan García de Cossio” del pueblo de San Roque.

v.¹ Mabel Miranda y Daniela Palmieri forman parte del equipo que actualmente está trabajando en el proyecto de la historia institucional con vistas a publicar un libro con dicho trabajo.

vi.¹ Sus obras “*Les cadres sociaux de la mémoire*” de 1925, y “*La mémoire collective*” de 1950 publicada luego de su muerte, son referentes clásicos para aquellos que estudian la memoria actualmente.

vii. El poster que se llevó a la escuela fue preparado para la presentación de resultados de investigación de la beca de pre grado de María Florencia Conde en el marco de las XXI Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2015 UNNE

