



Camila Florencia Lozada\*

## Presencia de la lengua guaraní en una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

### RESUMEN

En este artículo, desde los aportes teórico-metodológicos de la lingüística antropológica (Duranti, 2000) y desde los estudios sobre educación e interculturalidad (cfr. Rockwell, 2018), estudiamos la presencia de la lengua guaraní en una escuela secundaria pública ubicada en la Villa 21-24 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo de este trabajo consiste en describir y analizar la situación socioetnolingüística de estudiantes de cuarto año en relación con algunas tensiones observadas en torno a la lengua guaraní. Para abordar la temática planteada, realicé un trabajo de campo intensivo de carácter etnográfico, que se integra en una investigación de mayor alcance que se está llevando a cabo en el marco de la tesis de maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (Universidad de Buenos Aires).

### PALABRAS CLAVE

Interculturalidad ▪ educación ▪ lengua guaraní ▪ escuela secundaria

### TITLE

Presence of the Guarani Language at a Public Secondary School in the City of Buenos Aires

\* Camila F. Lozada es licenciada y profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires, UBA). En 2020 culminó el postítulo en Ciencias del Lenguaje (I.S.P. "Dr. Joaquín V. González"). En la actualidad, continúa sus estudios de posgrado para la obtención del título de magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). En cuanto a su actuación profesional, se desempeña como profesora de Lengua y Literatura y de talleres de escritura en el sistema público de enseñanza media y terciaria. Filiación: Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: camilaflorencialozada@gmail.com



## ABSTRACT

In this paper, drawing on the theoretical and methodological contributions of anthropological linguistics (Duranti, 2000) and studies on education and interculturality (cf. Rockwell, 2018), we examine the presence of the Guaraní language in a public high school located in Villa 21-24 in the Autonomous City of Buenos Aires. The objective of this study is to describe and analyze the socio-ethnolinguistic situation of fourth-year students in relation to certain tensions observed regarding the Guaraní language. To address the proposed topic, I conducted an intensive ethnographic fieldwork, which is part of a broader research project being carried out within the framework of a Master's thesis in Education. Critical pedagogies and socio-educational issues (University of Buenos Aires).

## KEYWORDS

Interculturality ▪ education ▪ Guaraní language ▪ secondary school

## INTRODUCCIÓN

Según señala Censabella (2010), Argentina es un país multilingüe en razón de la existencia de diversas lenguas indígenas en el territorio nacional. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), nos encontramos con un porcentaje significativo de estudiantes que hablan/entienden otra lengua además del español como el guaraní, el quechua o el aimara. Sin embargo, esta ciudad aún no ha implementado la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN, 2006), en las escuelas a las que asisten estudiantes que hablan una lengua de origen indígena, entre ellos y ellas, hablantes de guaraní paraguayo (Ciccone, 2021), en parte debido a la percepción de que en los centros urbanos no existe población indígena o migrante que hable lenguas indígenas. A este respecto, Ciccone (2021) señala que, dado que la EIB es solamente concebida como una política pública destinada hacia la población que se autorreconoce indígena, se invisibiliza a la población migrante hablante de lenguas de origen indígena y a la población criolla proveniente de provincias argentinas en las cuales también se habla dicha lengua. Incluso, según esta autora, la lengua guaraní en contextos educativos puede ser entendida como una lengua de migración.

En general, y como consecuencia de los movimientos migratorios de las últimas décadas, los contextos urbanos se caracterizan por su riqueza cultural y lingüística. Particularmente, CABA recibe tanto migrantes internos provenientes de las provincias, como migrantes de países limítrofes y de países de la región. Según el *Anuario de Estadística Educativa de la CABA* (2020), los distritos escolares N° 5 y N° 19 son los que tienen el mayor porcentaje de alumnos extranjeros en la educación común del nivel secundario del sistema público de enseñanza. En el caso del distrito N° 5, el 12,8% de los alumnos y las alumnas de la educación común del nivel secundario son extranjeros, provenientes de Paraguay (el 6,5%), de Perú (2,4%) y de Bolivia (2,3%), entre otros orígenes. En el distrito N° 19, el 13,5%



de los alumnos del nivel secundario son extranjeros, distribuidos de la siguiente manera: Bolivia, 7,2%; Paraguay, 3,7% y Perú, 2%.

Para abordar la temática de la diversidad lingüística y cultural en la escuela secundaria, realizamos un trabajo de campo intensivo en una escuela secundaria pública ubicada en el distrito escolar N° 5 en la que gran parte del alumnado es de origen paraguayo y habla o comprende en diversos grados la lengua guaraní. Además, la escuela cuenta con migrantes internos de Corrientes y Misiones, que también tienen contacto con la lengua guaraní. Finalmente, se encuentra en menor medida un número de estudiantes provenientes de Bolivia, que tienen contacto con el quechua, y también de Perú. De esta manera, presentamos algunos avances de investigación, producto del trabajo de campo realizado en 2022.

Las preguntas problematizadoras que guían este trabajo son las siguientes: ¿qué sentidos cobran la presencia o la ausencia de las lenguas indígenas y/o de migración en las clases? ¿En qué claves se interpretan los saberes de los alumnos y las alumnas que hablan o conocen lenguas indígenas o de migración? ¿De qué modo surgen en el aula las variedades lingüísticas de los estudiantes en contacto con otras lenguas de origen indígena?

Creemos que el contexto urbano resulta un espacio propicio para nuestras indagaciones ya que la presencia de saberes y culturas indígenas y migrantes no suele ser abordada en las grandes ciudades. Por su parte, los estudios sobre interculturalidad y educación han estado concentrados en el nivel primario, el máximo nivel de enseñanza obligatorio en Argentina hasta 2006. En este sentido, el presente artículo se propone como un aporte al estudio de la lengua guaraní en la escuela secundaria en contextos urbanos. Retomando los planteos sobre justicia en educación (Terigi, 2014), podemos afirmar que una escuela justa debería promover la inclusión de los y las migrantes en las prácticas escolares y pedagógicas que hablan guaraní. De esta manera, el hecho de que muchos alumnos y alumnas sean bilingües español-guaraní debería ser considerado no como una situación de vulnerabilidad, sino todo lo contrario: como una posibilidad para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y de calidad. En casos de bilingüismo de los estudiantes migrantes en zonas urbanas, Terigi (2014) remarca la importancia de valorar la positividad de este hecho para el aprendizaje de la lengua escolar, en lugar de interpretarlo en clave de déficit.

A continuación, presentamos una fundamentación del estudio, el abordaje metodológico y la descripción del trabajo de campo realizado. Más adelante, analizamos los datos obtenidos a partir del relevamiento socioetnolingüístico de la población y recabamos algunas tensiones observadas en torno a las variedades del español y el idioma guaraní. Finalmente, comentamos las conclusiones a las que hemos arribado.

## FUNDAMENTACIÓN

Para nuestra investigación, consideramos que la lingüística antropológica y los estudios sobre interculturalidad y educación constituyen un acervo teórico de gran importancia.



La lingüística antropológica, tal como ha sido definida por Duranti (2000), se encarga del “estudio del lenguaje como recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural” (p. 21). Los sujetos de estudio, es decir, los hablantes, son considerados como actores sociales, miembros de comunidades complejas. En palabras de Duranti (2000):

La singularidad de la antropología lingüística reside, en otra parte, más concretamente, en su interés por los hablantes como actores sociales, en el lenguaje como condición y resultado de la interacción social, en las comunidades de habla como entidades simultáneamente reales e imaginarias cuyas fronteras están constantemente rehaciéndose y negociándose a través de miles de actos de habla. (p. 26)

Con respecto a las investigaciones en el campo de la interculturalidad, numerosos estudios (entre ellos, Mendoza Zuany et al., 2015; Rockwell, 2018 y Moya, 2019) han resaltado la necesidad de la diferenciación entre las categorías teórico-políticas de “interculturalidad”, por un lado, y “multiculturalidad”, por el otro. En su análisis sobre la civilidad y la diversidad cultural, Rockwell (2018) reconoce que “la interculturalidad, a diferencia de la multiculturalidad, intenta enfocarse en lo que ocurre entre los grupos para comprender los procesos culturales dinámicos y creativos en contexto” (p. 207). Asimismo, se señala la importancia de comprender el concepto de cultura en términos de diálogo (Rockwell, 2018), como un elemento central para las políticas interculturales en educación (Pagliaro, 2012). Por su parte, Moya (2009) define a la interculturalidad como la relación entre culturas en conflicto, insertas en una estructura de poder. Además, sugiere emplear el término interculturalidad por sobre multiculturalidad y/o multiétnicidad, ya que estos últimos retoman el discurso de la tolerancia y la coexistencia pacífica.

Diversos estudios han trabajado la cuestión de la política educativa en relación con la interculturalidad de nuestro país, más específicamente, han analizado los alcances y las limitaciones de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), incluida en la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006).

En Argentina, la sanción de la LEN significó un cambio de rumbo con respecto a la política educativa de los años noventa, ya que en términos de Gluz (2018), implicó un “verdadero baluarte simbólico de la contrarreforma en el campo escolar, que desplaza –sin abandonar– el discurso de la equidad para centrarse en la igualdad” (p. 8). Desde el planteo de Feldfeber y Gluz (2019), se entiende el derecho a la educación en clave de democratización, en el sentido de que esta última implica “la garantía estatal de la materialización y vigencia efectiva de los derechos consagrados” (p. 24) y “el reconocimiento de derechos emergentes [...]” (O’Donnell, 2008, cit. en Feldfeber y Gluz, 2019, p. 24).

En diálogo con el Artículo 75 de la Constitución Nacional (1994), la LEN establece como uno de los fines de la política educativa nacional “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación” (LEN, 2006, Art. 11, Inc. “ñ”).



Además, recordemos que el Capítulo XI de la Ley de Educación Nacional (2006) incluye el sentido y la orientación de la modalidad EIB: “La Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (LEN, 2006, Cap. XI).

Se trata del reconocimiento de derechos emergentes de los pueblos indígenas, como el derecho a “recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida” (LEN, 2006, Cap. XI).

Desde la antropología, Hirsch y Serrudo (2010), si bien no analizan en detalle la modalidad EIB propuesta en 2006, trazan un panorama general de la educación escolar en comunidades indígenas, con especial énfasis en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Dichas autoras reconocen que los programas de EIB, aunque limitados y deficientes en muchos aspectos, contribuyen al reconocimiento de la multietnicidad y de la diversidad presente en las escuelas de la Argentina:

[...] [L]a práctica EIB en la Argentina, aún con todas sus deficiencias y limitaciones, constituye un modelo alternativo a una educación normativista y a la construcción de una ciudadanía hegemónica y, en consecuencia, posibilita, aún incipientemente, el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país (Hirsch y Serrudo, 2010, p. 39).

Más recientemente, Hecht (2020) reconstruye un panorama sobre la modalidad EIB en Argentina, del que destacamos el progreso en la definición de políticas públicas y en la normativa específica, al mismo tiempo que señala las dificultades en la implementación y la concentración, en la práctica, en los niveles inferiores de escolarización. En este sentido, la educación de y con indígenas y migrantes en el nivel medio de enseñanza no ha sido abordada de manera sistemática, en tanto los estudios se han focalizado en la educación básica. A este respecto, Novaro y Diez (2015) señalan la exclusión de la población migrante de estos espacios escolares debido a “sus formas subordinadas de estar en la escuela”, mientras que Villa et al. (2009) mencionan que las propuestas educativas que toman como “punto de partida el reconocimiento de distintas experiencias culturales vinculadas a pueblos originarios, jóvenes, mujeres y migrantes” han dejado de lado la escolarización de jóvenes y adultos.

Ahora bien, tal como señalan diversos especialistas (cfr. Moya, 2019; Rockwell, 2018; Villa et al., 2009), en la agenda educativa latinoamericana queda pendiente la sistematización y el ordenamiento de la educación intercultural para el conjunto de las sociedades nacionales que involucre a todos los sujetos sin construir la otredad como diferencia, usualmente empleada para lograr la asimilación a las culturas “dominantes”.



Desde los estudios lingüísticos, Ciccone (2021) considera que la Ley de Educación Nacional “no prevé que deba aplicarse una educación bilingüe e intercultural a los estudiantes en general, incluso en escuelas con estudiantes que hablan una lengua de origen indígena y no se reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena” (p. 365). Además, señala el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual cuenta con una importante población migrante en las escuelas, pero en cuyo territorio no se aplica esta modalidad del sistema educativo.

## ABORDAJE METODOLÓGICO

Para llevar a cabo esta investigación, realicé un trabajo de campo intensivo a partir de los aportes de la etnografía, en una escuela de Educación Media Común del sistema público de enseñanza de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Específicamente, seleccioné una escuela media perteneciente al distrito escolar N° 5, ya que a partir de algunas observaciones informales pudimos recabar que dicha escuela cuenta con una proporción significativa de alumnos y alumnas que tienen contacto con la lengua guaraní y, en menor medida, con la lengua quechua. Como han señalado algunos alumnos algunas alumnas y docentes, sus familias han migrado a la Argentina provenientes en su mayoría de Paraguay, pero también de Bolivia y Perú.

En una primera instancia, elaboramos un relevamiento socioetnolingüístico de los y las hablantes (Pacor et al., 2015) y, posteriormente, analizamos la presencia del idioma guaraní en la escuela, a partir de algunas tensiones observadas respecto de las variedades del español y de la lengua guaraní.

Con respecto a la recolección de datos, empleamos la estrategia de la triangulación de datos. Principalmente nos dedicamos a la participación-observación en clases de Lengua y Literatura de tres cursos de cuarto año en una escuela secundaria pública del distrito N°5, ubicada en la Villa 21-24 de Barracas. Teniendo en cuenta los grados entre la observación y la participación que señala Guber (2005), cumplimos el rol de participante observadora en las aulas de cuarto año. A su vez, nos valemos de la recolección de fuentes secundarias (anuario estadístico educativo) y de fuentes primarias (entrevistas a informantes clave y encuestas a estudiantes).

## BREVE DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En el marco del trabajo de campo llevado a cabo durante 2022, realizamos una serie de visitas a una escuela secundaria ubicada en la Villa 21-24 del barrio porteño de Barracas. Para este artículo, trabajamos con los datos obtenidos a partir de la participación-observación en clases de Lengua y Literatura de cuarto año, de las encuestas realizadas a los estudiantes de ese mismo año y de entrevistas efectuadas a docentes de la asignatura. Llevamos a cabo una actividad enmarcada



en la asignatura Lengua y Literatura con tres grupos de estudiantes de cuarto año con los objetivos de: (i) presentar mi participación en la escuela; (ii) recabar datos para realizar un diagnóstico sociolingüístico; y (iii) contribuir a la visibilización de la lengua guaraní y de las variedades del español en contacto con dicha lengua. La propuesta pedagógica, anticipada a las docentes del curso, consistió en la lectura y el comentario de un cuento de la autora argentina Hebe Uhart, titulado “Bernardina”, en el que una mujer migrante paraguaya que vive en Buenos Aires cuenta en primera persona su historia de migración y de vida, utilizando un estilo narrativo que retoma recursos de la oralidad. Como modos de otorgar verosimilitud al relato, la narradora cuenta su historia en una variedad del español en contacto con la lengua guaraní e incluye también algunas palabras en esta última lengua.

La actividad se desarrolló en dos o tres encuentros, dependiendo de los tiempos de cada curso, y estuvo guiada por una serie de preguntas que orientaban a reflexionar sobre la cuestión lingüística (las variedades del español en Buenos Aires y en Paraguay, el empleo de la lengua guaraní por parte de la narradora del cuento) y sobre la situación de migración de la protagonista. Tanto la investigadora como la profesora a cargo del curso guiaron la actividad orientando el debate generado durante la lectura y después de esta. La modalidad de trabajo fue diferente con cada grupo, dadas las características del grupo y la propuesta de la docente a cargo. En dos de los cursos, los y las estudiantes respondieron las preguntas por escrito, luego de la puesta en común sobre el cuento leído. En cambio, en otro curso, se trató de un intercambio oral a partir de la guía de preguntas estipulada.

Luego de esta actividad, los y las estudiantes contestaron una breve encuesta sociolingüística de manera anónima. Esta consistió en una serie de preguntas sobre el origen de los y las estudiantes y sus familias, sobre la frecuencia y los contextos de uso del español y otras lenguas. Consideramos que el orden de las actividades desarrolladas junto a estudiantes y docentes (primero la conversación en torno a un cuento disparador y luego la encuesta sociolingüística) constituyó una estrategia favorable para lograr que los y las estudiantes no se sintieran cohibidos por la investigadora ni sintieran vergüenza lingüística.

## RELEVAMIENTO SOCIOETNOLINGÜÍSTICO DE LA POBLACIÓN

Comenzamos esta exposición por el comentario de los datos arrojados por las encuestas completadas por 38 estudiantes de cuarto año (4º A, B y C) del turno mañana con el objetivo de caracterizar la situación sociolingüística de los y las estudiantes.

Por un lado, con respecto al origen de los y las estudiantes y sus familias, podemos enunciar que la nacionalidad del padre y/o de la madre de casi la mitad (47%, 18 en total) es paraguaya, mientras que solo 6 de los encuestados y



las encuestadas (15,79%) nació en Paraguay. Si sumamos a quienes tienen padres argentinos, pero tienen familia que vive en Paraguay (3 en total), podemos recabar que hay un 55,26% de los alumnos y las alumnas que tienen familia de origen paraguayo (21 en total). También, en el grupo encuestado, aunque en un número mucho menor, encontramos familias provenientes de Venezuela, Perú, Brasil y Bolivia. En el caso de que el padre y/o la madre de los y las estudiantes tengan nacionalidad argentina, algunas y algunos de ellos provienen de provincias como Misiones, Chaco, Santiago del Estero, Tucumán, Salta o Corrientes (9 en total).

Por otro lado, la cuestión lingüística fue abordada en la encuesta a partir de preguntas en relación al uso de la(s) lengua(s) en diversos contextos con el fin de visibilizar aquellas situaciones particulares que se dan en contextos de diglosia, teniendo en cuenta que, en el caso del guaraní paraguayo, este:

está en una situación de doble diglosia interna (De Granda, 1980/81: 804): por un lado, en relación con el español, por otro, respecto de una variedad estandarizada del guaraní que se posiciona como la opción purista frente al mayoritario jopara, “cuya estructura es esencialmente guaraní pero que integra un alto porcentaje de vocabulario español” (Lustig, 2002: 56). Esto hace que muchos hablantes, entre ellos los estudiantes con los que trabajamos, nieguen que hablan la lengua o minimicen su competencia, dado que consideran que la hablan “mal” o “por la mitad” (Ciccone et al., 2021, p. 22).

Con respecto a la lengua de mayor circulación en el contexto intrafamiliar, 9 estudiantes contestaron que el guaraní es la lengua más utilizada en sus casas. De estos, 3 señalan el guaraní y el español como los idiomas más utilizados. También hay un o una estudiante que menciona la lengua portuguesa y otro u otra, el quechua como de uso intrafamiliar. En el primer caso, se trata de un o una estudiante cuya familia es de Brasil y de Misiones; mientras que, en el segundo, es de Bolivia. En cuanto a la lengua usada con menor frecuencia en sus hogares, 9 estudiantes respondieron que el guaraní se utiliza en sus casas de manera no frecuente. Tres estudiantes que no habían incluido el idioma guaraní en las preguntas anteriores informaron: el primero o primera, que la lengua que usaban los mayores para retarlo/a en su infancia era el guaraní; el segundo o segunda y el tercero o tercera, que en reuniones familiares o de amigos, además del español, se utiliza el guaraní. Por lo tanto, es posible sostener que un 55,26% de los encuestados y encuestadas tienen contacto con la lengua guaraní en el contexto del hogar, lengua utilizada de manera preponderante, concomitante con el español o bien solamente en situaciones específicas (reuniones familiares o retos de mayores). Por otro lado, 9 estudiantes reconocen que las personas que viven en sus casas se dirigen a ellos en guaraní. Es llamativo que la amplia mayoría sostiene que la lengua en la que se comunica con sus amistades es el español. Solamente 4 estudiantes incluyen el guaraní (en concomitancia con el español) en esta respuesta, aunque tres lo hacen con la aclaración de que “a veces decimos una que otra palabra en guaraní pero para joder”, “jodiendo casi siempre” y “jodiendo en guaraní” (encuesta a





estudiantes, 2022).<sup>1</sup> Finalmente, en cuanto a la autopercepción de la competencia comunicativa, podemos señalar que 22 estudiantes sostienen que hablan otra lengua además del español (guaraní, portugués, italiano, inglés, francés, alemán), de los cuales para 13 es el guaraní; es decir, un 34,21% del total de los estudiantes habla guaraní. Respecto al desempeño en otro idioma, la mayoría de esos y esas estudiantes contestó que entiende guaraní, mientras que solo dos hablan y escriben en guaraní. Incluso se presenta el caso de estudiantes (4) que no contestaron que hablaban otro idioma además del español, pero que en la categoría sobre la competencia comunicativa respondieron que entendían el guaraní. Si tenemos en cuenta estas situaciones, obtenemos que el 44,74% del total de los encuestados y encuestadas tiene alguna competencia comunicativa en guaraní. Además, un o una estudiante puede traducir a otros del idioma quechua al español y otro u otra entiende el portugués. Con respecto al uso de lenguas extranjeras, algunos y algunas mencionan el francés, inglés o alemán aprendidos mayormente en contextos escolares.

En resumen, según los datos arrojados por las encuestas, más de la mitad de los y las estudiantes de cuarto año del turno mañana tiene familia de origen paraguayo, mientras que casi la mitad de ellos y ellas posee algún grado de competencia comunicativa en guaraní. Además, es preciso remarcar que quienes hablan o entienden guaraní lo utilizan mayormente en el contexto del hogar. Por lo tanto, podemos sostener que los y las estudiantes que asisten a cuarto año presentan un contexto de gran diversidad lingüística, caracterizado por la presencia mayoritaria del guaraní, además del español, y también, aunque en menor medida, por el portugués y el quechua.

## TENSIONES EN TORNO A LA LENGUA GUARANÍ EN LA ESCUELA

Ahora bien, es necesario poner en relación los datos arrojados por las encuestas con otros datos recabados en entrevistas y observaciones de clases sobre la competencia comunicativa del guaraní de los y las estudiantes y sobre el lugar que ocupa esta lengua en la escuela y en el barrio.

A lo largo de los encuentros con los y las estudiantes, se fueron dando diversas situaciones en torno a la lengua guaraní y las variedades lingüísticas en contacto con el guaraní. Aquí retomamos una selección de comentarios representativos de esa variedad de situaciones y actitudes lingüísticas con el objetivo de esbozar algunas tensiones y conflictos. Como recabamos en las encuestas, los y las estudiantes presentan diferentes grados de dominio del guaraní. A partir de las

1. Mencionamos la fuente de donde se obtuvieron los datos con una referencia al tipo de estrategia de recolección: encuesta, entrevista o registro de campo, junto con la fecha de recolección. En algunos casos, se colocan las iniciales del informante.



interacciones en contextos áulicos, con un texto literario que habilitó la discusión sobre la(s) lengua(s) y las variedades lingüísticas, fue posible recopilar algunas situaciones respecto de la competencia comunicativa que refieren los y las estudiantes. A continuación, analizo algunos registros de campo (2022):

Les pregunto si piensan que la autora es de Paraguay o habla guaraní. Algunos dicen que sí, otros que no. Una alumna comenta que puede no ser paraguaya, pero habla guaraní. Más adelante, comenta su propio caso: ella aprendió guaraní en el barrio, no tiene familia paraguaya. Dos alumnos dicen que Uhart no es paraguaya porque no sabe que la chipaguazú no se amasa (así aparece en el cuento), ya que es como una sopa (uno hace gesto de revolver). Otro alumno dice que el cuento le gustó, pero que podría haber más palabras en guaraní ya que hay pocas (registro 4B, 13/05/2022).

Una alumna comenta para todos: “entiendo pero no lo hablo. A veces intento pero no me sale”. Discuten con el compañero de al lado que entienden guaraní, pero que no saben por qué no lo hablan (registro 4B, 20/05/2022).

Una alumna cuya familia es de origen paraguayo comenta que le hablan en guaraní, pero que no entiende. Tampoco quiere entender ni aprender otro idioma. Solamente español. Refiere que no le gustó el cuento porque está mal escrito (registro 4C, 23/05/2022).

Más adelante, sigo leyendo el cuento con interrupciones y comentarios de los alumnos sobre la lectura. En algunos casos, cuando hago alguna pausa, comentan sobre los personajes y las situaciones del cuento. En otros casos, son interrupciones en el medio de la lectura para corregir la pronunciación de las palabras o las expresiones del guaraní que aparecen en el cuento (Ibicuy, jagareté, payaguá, guazú, jejapó). También para mencionar que Rosa es una “milipili”, que es como traducen espontáneamente “jejapó” (nariz parada), o para reírse de la expresión “yacaré-valija” o de mi pronunciación del sonido “y” en “Ibicuy” (registro 4A, 01/09/2022).

Si bien la situación de cada curso fue particular, nos pareció interesante señalar algunas regularidades que encontramos durante las actividades llevadas a cabo en los tres grupos. En primer lugar, remarcamos la circulación del guaraní en el barrio: según los y las estudiantes, se puede no ser paraguayo o paraguaya y hablar guaraní por el entorno lingüístico en el que se encuentran. Como refiere la estudiante mencionada, ella aprendió guaraní a pesar de no tener familia paraguaya. También una de las docentes de cuarto año menciona la circulación de la lengua guaraní en el barrio, por influencia de los vecinos y las vecinas de Paraguay:

Yo creo que en su mayoría/ si no vienen de familias de Paraguay o directamente no vienen de Paraguay/ tienen vecinos/ o sea que// Estoy segura de que el guaraní



todo el tiempo está en nuestro cotidiano acá dentro de la escuela/ en todos los cursos// Pero esto mismo que por ahí lo de la vergüenza <hay un montón de cosas> va haciendo que en los primeros años por ahí/ se note menos dependiendo del grupo// Y también muchas veces el uso del guaraní dentro del aula/ lo habilita según quién sea el portador de eso ¿no? Si dentro del grupo tiene un rol más de líder o una personalidad más/ El resto se habilita también a hablar guaraní// (L.D., 2022).<sup>2</sup>

En segundo lugar, muchos estudiantes refieren que “entienden, pero no hablan”. Como vemos, algunos comentan que no saben por qué no lo hablan, a pesar de entender lo que les dicen. A este respecto, otra de las profesoras de Lengua y Literatura señala:

Cómo se dice en guaraní/ Y a veces/ esa pregunta/ no encuentra respuesta porque nadie quiere decir que habla guaraní/ No sé cómo/ Porque yo escucho pero no// Entiendo poco te dicen/ Y después te das cuenta que están hablando guaraní perfecto/ con otro compañero/ Entonces como que eso está muy vedado// (V.S., 2022).

Como vemos, la competencia comunicativa en guaraní muchas veces difiere de la autopercepción de esa competencia. Si bien no en todos los casos puede ser así, hemos notado en algunas observaciones de campo lo que menciona la docente: “entiendo poco te dicen/ Y después te das cuenta que están hablando guaraní perfecto”. Otra de las observaciones que realiza una estudiante es que sus familiares le hablan en guaraní, pero que no entiende. Además, en este caso, la estudiante comenta que no tiene interés en aprender la lengua (ni ninguna otra), y asocia la incorrección lingüística (“está mal escrito”) con la variedad del español en contacto con el guaraní que utiliza la narradora-protagonista del cuento.

En tercer lugar, con respecto a la circulación del guaraní en la escuela, es importante señalar que el uso del guaraní en la escuela parece estar supeditado a la habilitación de un líder en el grupo que hable esa lengua, como menciona una de las docentes en el fragmento citado más arriba. En uno de los cursos en los que trabajamos, observamos que una estudiante que hablaba guaraní y tenía una actitud positiva respecto de esta lengua habilitaba muchas veces otros comentarios de estudiantes sobre tal o cual palabra en guaraní, su traducción o su pronunciación. De hecho, en ese curso un grupo de estudiantes se encargaba de traducir las palabras guaraníes que aparecían en el texto, corregía la grafía o la pronunciación de estas. Sobre ese mismo curso, la docente a cargo comenta en una entrevista:

Pero/ por ejemplo/ en cuarto pasa que: se empiezan a corregir y dicen no/ así no se dice// El otro día/ una de las chicas se puso en el pizarrón a/ escribir en

2. Para la transcripción de las entrevistas, seguimos los lineamientos generales de Duranti (2000).



guaraní/ Que eso por ahí no es algo tan común/ Por ahí si la mayoría pueden hablar/ pero por ahí es más difícil// Eh/ que escriban/ Entonces se corregían entre ellos/ Y decían/ Y bueno y terminaban concluyendo/ Bueno en mi familia se dice así/ ¿Viste? (L.D., 2022).

En cuarto lugar, señalamos el dominio de la escritura en guaraní que menciona la docente con respecto a algunos de sus estudiantes. Si bien refiere que no es tan común el dominio de la lectoescritura en guaraní, destaca una situación áulica en la que espontáneamente los y las estudiantes discutieron sobre la corrección de cierta escritura.

A partir del trabajo de campo realizado, podemos señalar que se presentan algunas tensiones en torno a la lengua guaraní. Aquí esbozamos algunas de ellas organizadas en relación con el ámbito de circulación de la lengua y con el grado de competencia comunicativa. Con respecto a la circulación, podemos enunciar que diversos informantes mencionan la amplia circulación que la lengua tiene en el contexto del barrio, dada por la gran presencia de migrantes paraguayos y paraguayas. En la escuela, pareciera que la circulación de la lengua se torna más compleja: “nadie quiere decir que habla guaraní” o “el uso del guaraní dentro del aula/ lo habilita según quién sea el portador de eso”. Es decir, no solo el uso de la lengua se encuentra en ocasiones vedado o supeditado a quién lo habilite, sino que también se refiere la situación de vergüenza lingüística por parte de los y las hablantes de guaraní. Sin embargo, en algunas oportunidades notamos que los y las estudiantes encontraban en el espacio áulico un espacio propicio para la discusión y el debate metalingüístico sobre algunas palabras guaraníes: su pronunciación, significado y sentidos en contexto.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, nos referimos a la presencia de la lengua guaraní en un contexto escolar urbano, específicamente en una escuela secundaria pública de la Villa 21-24. Si bien esta investigación se encuentra en desarrollo, fue posible presentar algunos avances logrados a partir del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo intensivo enmarcado en los lineamientos teóricos de la antropología lingüística y en los estudios sobre educación e interculturalidad. Discutimos la bibliografía especializada y actualizada sobre la temática, con especial énfasis en los alcances y las limitaciones de la educación intercultural bilingüe en Argentina. Específicamente, nos referimos al contexto educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el cual, si bien encontramos una importante diversidad cultural y lingüística, la modalidad EIB no se aplica. Posteriormente, comentamos los resultados obtenidos a partir del relevamiento socioetnolingüístico de la población estudiada. Finalmente, analizamos algunas tensiones que observamos en torno a la lengua guaraní y a las variedades del español en contacto con esa lengua: por un lado, en relación con la circulación del guaraní en la escuela y en



el barrio y, por el otro, en relación con el grado de competencia comunicativa de los y las hablantes. En la escuela en la que realizamos la investigación, pudimos recabar que cerca de la mitad de los y las estudiantes tiene algún grado de competencia en la lengua guaraní. Sin embargo, las maneras en las que esa lengua aparece en los contextos escolares distan de ser poco conflictivas; por el contrario, encontramos algunas actitudes negativas sobre esa lengua y sobre su uso en los espacios escolares. En futuros trabajos, sería interesante ahondar en los sentidos que le atribuyen los actores de la comunidad educativa al uso de la lengua guaraní en el espacio áulico y cómo esos sentidos impactan en los vínculos pedagógicos.

## REFERENCIAS

- Anuario de Estadística Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (2020). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. <https://buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario/educacion-comun-nivel-secundario>
- Censabella, M. (2010 [1999]). *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciccione, F. (2021). El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires. En I. Telesca y A. Vidal (eds.), *Historia y Lingüística guaraní. Homenaje a Bartomeu Melià* (pp. 355-382). Buenos Aires: Editorial SB.
- Ciccione, F., Brid, N., Krojzl, J., Lozada, C. y Pereyra, J. (2021). Migración y diversidad lingüística en educación: una experiencia de extensión universitaria en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista UNAH Sociedad* (VI edición), 18-29.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. *Estado y Políticas Públicas*, (13), 19-38.
- Gluz, N. (2018). Políticas de atención a las desigualdades y derecho a la educación en Argentina. En J. Y. Rochex, M. Southwell y C. Indarramendi (2018), *Approches comparées des politiques de réduction des inégalités éducatives entre la France et l'Argentine. Nouveaux enjeux pour l'étude des inégalités scolaires et pédagogiques*. ECOS Sud.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Barcelona: Paidós.
- Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Tramas/Maepova* (Revista del CISEN), 8(1), 103-113.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.) (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la Integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.), *Educación Intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas, protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mendoza Zuany, R. G., Jiménez Naranjo, Y., Alatorre Frenk, G. y Dietz, G. (2015). Diversidad e interculturalidad. Una propuesta conceptual, metodológica y política



- para su abordaje en el ámbito educativo. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (2015), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 113-140). Buenos Aires: Biblos.
- Moya, R. (2006). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz: FUNPROEIB Andes-Plural editores.
- Novaro, G. y Diez, M. L. (2015). Educación y migración en la Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (2015), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 311-340). Buenos Aires: Biblos.
- Pacor, P., Alfonso, Y., Sandoval, C. y Golluscio, L. (2015). Escuela y Universidad. Abordajes metodológicos de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Exlibris*, (4), 123-146.
- Pagliari, M. (2012). La diversidad cultural en la escuela. En A. Speranza (coord.), G. Fernández y M. Pagliaro, *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex Ediciones.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología especial*. Buenos Aires: Clacso.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (Colección Metas Educativas 2021, pp. 71-87). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación MAPFRE.
- Villa, A., Thisted, S., Martínez, M. E. y Diez, M. L. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio*, (24), 79-85. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9896/pr.9896.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9896/pr.9896.pdf)

## NORMATIVAS

- Constitución de la Nación Argentina (1994). <http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/cuerpo1.php>
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN). (2006). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Recepción: 30/03/2023

Aceptación: 29/05/2023