

Fernández, Karina Laura

Contacto guaraní-español en Corrientes y Buenos Aires. La lengua como un espacio de construcción de identidades

**Tesis de Doctorado en Letras
Facultad de Filosofía y Letras**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Fernández, Karina Laura. "Contacto guaraní-español en Corrientes y Buenos Aires : la lengua como un espacio de construcción de identidades" [en línea]. Tesis de Doctorado. Universidad Católica Argentina. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Letras, 2015.

Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/contacto-guarani-espanol-corrientes.pdf> [Fecha de Consulta:.....]



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

“Santa María de los Buenos Aires”

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CARRERA DE LETRAS

Título de la tesis: “Contacto guaraní-español en Corrientes y Buenos Aires. La lengua como un espacio de construcción de identidades”

Nombre de la doctoranda: Mg. Karina Laura Fernández

Número de registro: 06-113005-2

Nombre de la directora: Dra. Silvia Balzano

Nombre de la codirectora: Dra. Ana María Marcovecchio

Lugar y fecha: Ciudad de Buenos Aires, 30 de abril de 2015

Contenido

<i>Introducción</i>	7
Capítulo 1 - <i>Presentación del tema</i>	12
1.1. Presentación del problema	13
1.2. Preguntas de investigación	20
1.3. Objetivos:	21
1.4. Justificación del trabajo	23
Capítulo 2 - <i>Marco teórico</i>	25
2.1. La Etnografía del habla	26
2.2. Lenguas minoritarias y mayoritarias	32
2.3. Marco legal	34
2.4. Estado de la cuestión	40
Capítulo 3 - <i>Metodología de la investigación</i>	50
3.1. Metodología empleada	51
3.2. Descripción de la muestra	55
3.3. Datos complementarios	56
3.4. Procedimiento de campo	57
3.5. Descripción del instrumento de recolección	58
3.6. Lugares de aplicación	58
3.7. Primer corpus	62
3.7.1. Descripción	62
3.8. Segundo corpus	65
3.8.1. Descripción	65
3.9. Procedimientos de interpretación	69
Capítulo 4 - <i>Identidad lingüística</i>	70
4.1. Lengua, cultura e identidad	71
4.2. Concepto de identidad lingüística	85
4.3. Estandarización lingüística	97
4.4. Lengua y socialización	105
4.5. Socialización lingüística en los hablantes correntinos	109
4.6. Lengua de herencia	124
Capítulo 5 - <i>Lenguas en contacto</i>	142
5.1. Situaciones de contacto lingüístico	143
5.2. Caracterización del grupo social	156
5.3. Representación y actitudes lingüísticas	164
5.4. Creencias y prejuicios lingüísticos	178

5.5.Prestigio lingüístico	182
5.5.1.El aspecto afectivo.....	185
5.5.2.El aspecto cognitivo	186
5.5.3.El aspecto conductual	188
Capítulo 6 - <i>Bilingüismo, diglosia y alternancia de códigos</i>	190
6.1.Bilingüismo	191
6.2.Diglosia.....	205
6.3.Alternancia de códigos	220
6.3.1. Consideraciones generales.....	220
6.3.2.Conceptualizaciones	225
6.3.2.1. Subcategorización.....	227
6.3.2.2.Restricciones del cambio de código y reglas de funcionamiento	228
6.3.2.3.Usos del cambio de código	231
6.3.2.4. Estrategia de comunicación en el caso de alternancia de código	232
6.3.2.5.Diferencias entre cambio de código y otros términos cercanos	235
6.4.Préstamos lingüísticos e interferencias léxicas.....	237
6.4.1.Préstamos lingüísticos	237
6.4.2.Interferencias léxicas	242
6.4.2.1.Conceptualización	242
6.4.2.2.Tipos de interferencia lingüística	252
6.5. El caso guaraní.....	253
Capítulo 7 - <i>Aspectos generales de la lengua guaraní</i>	258
7.1.El guaraní: filiación lingüística y estudios previos.....	259
7.2.Datos históricos y culturales.....	275
7.3.Características formales de la lengua	283
7.3.1.Aspectos fonológicos.....	284
7.3.2.Palabras nasales	286
7.3.3.Pusó	286
7.3.4.Acentuación	286
7.3.5.Sustantivos que designan objetos inanimados:.....	289
7.3.6.Adjetivos.....	289
7.3.7.Grados de significación	290
7.3.8.Adjetivo posesivo de la 3ª persona	290
7.3.9.Características generales del sistema pronominal guaraní	291
7.3.10.Equivalencia del sistema pronominal guaraní y el español.....	291
7.3.11.Verbos.....	292
7.3.12.Oraciones	296

7.3.13.Subordinantes	297
7.4.Morfología	297
7.5.Otros aspectos por considerar	299
7.5.1.Partícula interrogativa <i>ta</i>	299
7.5.2.Evidencialidad	302
7.5.3.Intensificadores.....	304
7.5.4.Diminutivos	304
7.5.5.Aumentativos.....	305
7.6.Guaraní correntino.....	305
7.6.1.Situación del guaraní en la Provincia de Corrientes.....	305
7.6.2.Arcaísmos en Corrientes frente a neologismos en Paraguay.....	308
7.6.3.Evolución fonológica en Corrientes	310
7.6.4.Rasgos distintivos	311
7.6.4.1.La nasalidad en el guaraní correntino.....	311
7.6.4.2.La vocal central cerrada en el guaraní correntino	311
7.6.4.3.Reducciones en el léxico del guaraní correntino.....	312
Capítulo 8 - <i>El contacto guaraní-español: el jopara</i>	315
8.1.El <i>jopara</i>	316
8.2.Consecuencias lingüísticas del contacto guaraní-español	324
8.3.Préstamos.....	325
8.4.Español influido por el guaraní	334
8.5.La convergencia lingüística	341
Capítulo 9 - <i>Análisis de las entrevistas</i>	343
9.1.Análisis de las entrevistas del primer corpus.....	344
9.2.Análisis de las entrevistas del segundo corpus.....	360
9.3.Comparación.....	388
<i>Conclusiones</i>	393
<i>Referencias bibliográficas</i>	408
<i>Anexos</i>	478
<i>Anexo I - Legislación relacionada con la situación de los pueblos indígenas</i>	479
a) Declaración Universal de Derechos Lingüísticos – art. 41. Secc. V	480
b) Constitución Nacional - Artículo 75, Inciso 17.	480
c) Ley Federal de Educación N° 24.195:	480
d) Ley Nacional 25.607	481
e) Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas.....	483
f) Ley 24.071 (Convenio de la OIT).....	492
g) UNESCO. Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.....	505

h) Declaración universal sobre la diversidad cultural	519
i) Ley 23.302 de Asuntos Indígenas	526
j) Ley Nacional de Difusión de Derechos Indígenas.....	532
k) Constitución de la Provincia de Buenos Aires.....	534
l) Constitución de la Provincia del Chaco	534
m) Constitución de la Provincia de Chubut.....	534
n) Constitución de la Provincia de Formosa	535
ñ) Constitución de la Provincia de Jujuy	535
o) Constitución de la Provincia de Neuquén.....	536
p) Constitución de la Provincia de Río Negro.....	536
q) Constitución de la Provincia de Salta	536
r) Declaración de la ley 5.598, Provincia de Corrientes.....	537
<i>Anexo II - Glosario</i>	<i>538</i>
<i>Anexo III - Instrumento de recolección de datos</i>	<i>555</i>
<i>Anexo IV - Ejemplos de entrevistas</i>	<i>558</i>
- En Buenos Aires	559
Muestra número 1	559
Muestra número 2	563
Muestra número 3	569
- En Corrientes	573
Muestra número 1	573
Muestra número 2	579
Muestra número 3	583
Muestra número 4	594

Dedicatorias y agradecimientos

*Esta tesis está dedicada a
Angélica, María y Francisco.
De ellos aprendí el sentido del
amor incondicional y el valor
de la palabra.*

*Un agradecimiento especial a
mis directoras, Silvia y Ana
María, cuyos aportes fueron
imprescindibles y su apoyo,
invalorable.*

*El reconocimiento
indispensable, a los cordiales
correntinos que me regalaron
sus experiencias de vida. Sin
sus voces no hubiera sido
posible realizar este trabajo.*

Introducción

*La cultura, la identidad y el idioma pueden estar entrelazados inextricablemente; todos crean identidad o, al menos, aspectos importantes de la identidad. Pero el idioma no solo crea el contorno de la identidad; también puede sentar las bases para otras clases de inclusión y de exclusión, de pertenencia y de no pertenencia, de triunfo y de fracaso. [...] El idioma da sentido a las estructuras sociales, a las que crean la identidad y también a las opresivas. **Benjamín Báez***

Introducción

La tesis que presentamos a continuación es el resultado de un vasto trabajo de investigación centrado en el estudio de la lengua como un factor de identidad entre hablantes bilingües guaraní–español, procedentes de la Provincia de Corrientes. Sabemos que un gran número de las lenguas amerindias fueron perdiéndose como resultado de un extenso proceso de aculturación y otras han permanecido en el seno de comunidades indígenas; sin embargo, en el caso de la Provincia de Corrientes, la lengua guaraní identifica a la población criolla que vive en ella.

Hemos partido de la comprensión del lenguaje como un vehículo de transmisión de las pautas culturales de un pueblo que ha comunicado su identidad de una generación a otra. Es así como, entendemos que el proceso de socialización sobre el que nos extenderemos en el cuerpo de esta tesis, abarca dos dimensiones: la socialización para el uso del lenguaje y la socialización por medio del lenguaje que permiten que los niños adquieran las habilidades necesarias para transformarse en miembros competentes dentro del grupo social en el que nacen y crecen y su uso adecuado en el contexto en que se producen las interacciones con otros miembros de la comunidad que ya adquirieron dichas destrezas. Así, en la comunidad correntina, se ponen en juego dos lenguas, el guaraní y el español, lo que configura a sus miembros como hablantes bilingües con habilidades diferentes en una y otra lengua.

A lo largo del proceso de elaboración de tesis, tomamos contacto con un corpus de trabajos centrados principalmente en el estudio de las características gramaticales del guaraní paraguayo, en mayor número y, en menor cantidad, sobre la variedad correntina sin contemplar el análisis de los eventos de habla que pueden registrarse en la comunidad correntina y que constituye el foco de atención de nuestro proyecto de

trabajo. Cabe mencionar que los pilares teóricos de este estudio han sido tomados de la Etnografía del Habla, la Sociolingüística y la Antropología Lingüística y por ello, entendemos que tanto el proceso de investigación como los resultados obtenidos conforman una perspectiva novedosa de la realidad lingüística de la Provincia de Corrientes.

Para llevar adelante este proyecto, hemos desarrollado una primera etapa de actualización bibliográfica que nos permitió sistematizar los conceptos que constituyen el foco teórico de atención y que abarca las nociones de identidad, actitud frente a la lengua, prestigio lingüístico, prejuicio lingüístico, lengua de herencia, bilingüismo, cambio de código, diglosia, préstamo lingüístico e interferencia. Estas conceptualizaciones sirvieron como fundamento para luego llevar adelante el trabajo de campo, que tuvo como espacios de aplicación, las ciudades de Buenos Aires, Corrientes y Mburucuyá. Para ello, desarrollamos una serie de entrevistas en profundidad que nos permitieron analizar la percepción que los hablantes tienen de su identidad lingüística.

A su vez, intentamos observar de qué manera las lenguas en situación de contacto; en este caso, guaraní y español, se influyen mutuamente y qué resultados pueden observarse en la forma particular de expresarse de los hablantes correntinos, que además, pueden reflexionar sobre su propia lengua y poner de manifiesto su percepción identitaria.

Como podrá comprobarse, la tesis que proponemos obedece a un estudio cualitativo enmarcado en los lineamientos teóricos de la Etnografía del Habla. Es importante agregar que los datos obtenidos a partir de las entrevistas no aspiran a representar el universo provincial, sino que resultan ser indicadores de tendencias generales. Para ser fieles a los testimonios recolectados, hemos citado fragmentos de entrevistas que

intentan ser un reflejo fidedigno del registro concreto; por ese motivo, no se han hecho correcciones de estilo y se transcriben tal como han sido recogidas. Cabe mencionar que hemos subrayado los términos que aparecerán, luego, explicados en el Glosario, en el Anexo II.

En el primer capítulo de la tesis, hemos presentado el tema central del trabajo así como los objetivos propuestos para llevar adelante la investigación y las preguntas que han guiado el trabajo. En el segundo capítulo, introdujimos el marco teórico, los antecedentes conceptuales de nuestro tema central y planteamos el estado de la cuestión. El capítulo tres corresponde a la descripción de la metodología llevada a cabo a lo largo del trabajo de campo. En el capítulo cuatro, nos focalizamos en la identidad lingüística y su relación con la socialización lingüística y las lenguas de herencia. El quinto capítulo está centrado en la situación que presentan las lenguas en contacto. Como podrá observarse, hemos combinado la teorización con los ejemplos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas para poder apoyar la conceptualización con las evidencias obtenidas. El sexto apartado nos presenta la conceptualización referida al bilingüismo, la diglosia y la alternancia de códigos. En el séptimo capítulo, propusimos un recorrido histórico de la lengua guaraní y una breve descripción de sus características. A su vez, hemos incluido una breve comparación entre las variantes del guaraní correntino y el paraguayo. El capítulo ocho nos introduce en un caso resultante del contacto de lenguas, el *jopará* y nos propone analizar las consecuencias lingüísticas del contacto entre las dos lenguas que ocupan nuestro estudio. La sección nueve abarca la interpretación de las entrevistas relevadas durante el trabajo de campo y, por último, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado.

Para finalizar, creemos importante mencionar que nos hemos encontrado con dificultades considerables a la hora de procurar referencias gramaticales ya que, por un

lado, es abundante la bibliografía sobre el guaraní paraguayo, pero presenta diferencias con la variedad que ocupa nuestro estudio y por otro, el material disponible no ha ofrecido completa fiabilidad con excepción de la tesis doctoral de Leonardo Cerno que hemos consultado para el capítulo dedicado a la descripción general de la lengua guaraní. A su vez, entendemos que es imprescindible subrayar la porosidad existente entre una y otra lengua, lo que hace, en muchos casos, borrosas las demarcaciones teóricas entre un idioma y otro. Tengamos en cuenta lo sostenido por Martínez: “Hemos intentado proponer la idea de que por donde pierden las gramáticas se filtran estrategias culturales que se traducen en gramaticalizaciones en la lengua receptora” (2010, p. 28).

Asimismo, cabe mencionar que el proceso que culmina en la elaboración del trabajo propuesto fue llevado a cabo sin ningún apoyo institucional, ni becas doctorales y con muchísimo interés por proponer un espacio reflexivo que nos permita encontrar nuevos focos de interés para futuras propuestas de investigación. Somos conscientes de que la culminación del trabajo no constituye un cierre, sino la posibilidad de descubrir más puertas por abrir y un punto de llegada que se convierte en un nuevo punto de partida. Nos sentimos motivados para seguir trazando proyectos que nos permitan indagar la lengua como un campo inagotable de estudio ya que, en su uso cotidiano, se encuentra en constante cambio y sus hablantes, verdaderos hacedores de la comunicación, logran apropiarse de ella y generar muchos otros focos de estudio que nos desafían a seguir planteándonos más y más interrogantes.

Capítulo 1

*La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos; esto es, los sistemas de valores y creencias. [...] Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad. **Ignacio González Varas***

Capítulo 1 - *Presentación del tema*

En este capítulo presentaremos una mirada general del tema de investigación que hemos desarrollado. Plantearemos las preguntas y los objetivos que han organizado nuestro trabajo de investigación e introduciremos cuál es la relevancia del tema abordado.

1.1. Presentación del problema

El proyecto de doctorado que proponemos está centrado en el estudio de los fenómenos de contacto de las lenguas guaraní y español entre los hablantes correntinos residentes en la Provincia de Corrientes y en la ciudad de Buenos Aires. Nos planteamos averiguar de qué manera la lengua puede funcionar como un factor identitario en situaciones diferentes para sus hablantes, tales como la permanencia en el lugar de origen o la migración a la gran ciudad, donde el contexto social puede resultar adverso.

Hemos elegido centrarnos en la situación del idioma guaraní hablado en la Provincia de Corrientes en contacto con la lengua española, ya que en este territorio tiene lugar un fenómeno particular y escasamente estudiado: el guaraní, a pesar de su origen indígena, constituye un elemento identitario para la población criolla.

El trabajo realizado se focalizó en la noción de ideología lingüística, entendida como el conjunto de ideas, conceptos, creencias sobre la lengua que manifiestan los usuarios en relación con el papel que desarrolla el lenguaje en las situaciones de la vida cotidiana (Silverstein, 1979).

Para la realización de la investigación, hemos partido de los postulados teóricos y metodológicos propios de la Etnografía del Habla (Gumperz, 1982; Hymes, 1974) y la

Antropología Lingüística, en especial, en los estudios centrados en el rol que desempeña el habla en la construcción de identidades y grupos sociales (Silverstein, 1979; Woolard y Schieffelin, 1994; Dorian, 1999a). La Antropología Lingüística, en tanto conjunto de perspectivas teóricas, analíticas y metodológicas sobre los fenómenos lingüísticos y su relación con la cultura, la sociedad y los individuos, constituye un campo interdisciplinar que ha ampliado no solo sus objetivos sino también sus postulados teóricos como las unidades de análisis y la metodología de recolección de datos. A las unidades tradicionales propias del análisis lingüístico, tales como fonema, morfema, oración, se han incorporado los eventos de habla y los aspectos del contexto. La Etnografía del Habla y la Sociolingüística han logrado ampliar las perspectivas de estudio. Puesto que afirmamos que se ha producido un avance en el estudio lingüístico como resultado de este trabajo interdisciplinario, la lengua ha dejado de ser considerada como una herramienta que permite entender la mente humana, tal como plantearan Boas y otros lingüistas de orientación antropológica hacia fines del siglo XIX (Boas, 1940), y se constituyó en un fenómeno social que debe ser abordado a partir de la observación de eventos de habla contextualizados; vale decir, de situaciones comunicativas regidas por normas convencionales, capaces de abarcar instancias tales como la conversación, la entrevista, entre otras.

Desde sus inicios, la Antropología Lingüística centró su trabajo en la diversidad lingüística y cultural (Duranti, 2003), cuyo estudio cobra un importantísimo valor en tanto expresión de una comunidad. Fenómenos como el bilingüismo y el contacto de lenguas no emparentadas son temas abordados por esta disciplina y conforman la característica sociolingüística de la zona seleccionada para llevar a cabo este proyecto de investigación. En este marco disciplinar y valiéndonos de las técnicas etnográficas de recolección de datos, el trabajo de campo ocupará un rol fundamental en el abordaje de

la problemática de la situación de lenguas en contacto en la comunidad de habla bilingüe español¹-guaraní.

Entre los objetivos de esta investigación, hemos propuesto reconocer fenómenos lingüísticos que resultan de aquellas situaciones en las que las dos lenguas en contacto alternan su uso. En el caso que nos ocupa, nos centraremos en el español y en una lengua de origen indígena, el guaraní hablado en la Provincia de Corrientes, teniendo particularmente en cuenta lo afirmado por Martínez: “La situación etnolingüística de la Provincia de Corrientes, en especial la presencia vigorosa del bilingüismo guaraní-español, ofrece un escenario de sumo interés para los estudios de contacto lingüístico” (2010, p. 16).

En la Provincia de Corrientes, existen dos lenguas oficiales, el español y el guaraní. Este último está particularmente presente en las áreas rurales, aunque en la ciudad capital y algunas ciudades más pequeñas la presencia del español es la dominante. En términos generales, los habitantes de la provincia se reconocen como hablantes bilingües, aunque -como hemos podido corroborar a lo largo de nuestro trabajo de campo- existen diferentes grados de bilingüismo. Hasta el año 2004, el español fue la única lengua oficial, pero tras la oficialización del guaraní como segunda lengua provincial, se ha logrado instalar el reconocimiento del guaraní y convertirlo en un foco de atención y de reconocimiento de un amplísimo número de hablantes que se sentían desprestigiados. A pesar del intento igualador de la ley 5.598, el guaraní no ha alcanzado el mismo estatus que el español, puesto que aún quedan pendientes muchas acciones tendientes a reposicionar la lengua indígena.

¹ Cabe mencionar que a lo largo de la tesis, utilizaremos los términos castellano y español como sinónimos.

Al hablar del concepto de identidad étnica, observamos recurrentemente, el rol desempeñado por la lengua, la tradición histórica común, la territorialidad, así como también, la adscripción religiosa y otros factores culturales que pueden observarse en los estudios de Aguirre Beltrán (1967), Barth (1976), Bartolomé (1997), Cardoso de Oliveira (1971), entre otros.

La Antropología Lingüística (Duranti, 2000) abordó el estudio del lenguaje partiendo de su consideración como una práctica cultural y ha intentado establecer interpretaciones culturales (Foley, 1997). Aunque la lengua no es el único factor que nos permite distinguir a los grupos étnicos, muchos investigadores han argumentado hasta ahora que ella se encuentra entre los factores claves que nos permiten diferenciar a un grupo étnico de otros (Das Gupta, 1975). Según Duranti (2000), para la Antropología Lingüística, el lenguaje es considerado como “un sistema abstracto de clasificación y un modo de interacción social [que] proporciona el tejido que permite que un determinado grupo social se reconozca como comunidad” (p. 144).

La relación que existe entre el lenguaje y la identidad (Azurmendi, 2000) conforma una temática de estudio central en disciplinas tales como la Sociología del Lenguaje y la Antropología Lingüística, debido a que la situación del contacto de culturas y de lenguas es una realidad cada vez más vigente y de gran actualidad en múltiples sociedades. Bastaría con mencionar que existen aproximadamente 6.000 lenguas habladas en alrededor de 200 países, dato que nos permite afirmar que la mayoría de los estados actuales son plurilingües (Mackey, 1976).

Es ampliamente conocido que no existen comunidades de hablantes que se encuentren aisladas, que sean impermeables o totalmente homogéneas y que cuenten con límites nítidos; por ello, podemos afirmar que, históricamente, han existido

situaciones de contacto de culturas y –por ende- de lenguas. En la mayoría de los estados contemporáneos, se habla más de una lengua; un gran número de sus habitantes son bilingües; es decir, utilizan dos lenguas y cada una de ellas, en un ámbito social específico. Atendiendo a la realidad de nuestro país y teniendo en cuenta el porcentaje de la población bilingüe que la integra, podremos afirmar que la República Argentina es un país minoritariamente bilingüe, debido a que solo el 5% de la población emplea dos lenguas para interactuar socialmente (Censabella, 2005). Afirmaremos, al igual que esta misma autora, que en nuestro país se hablan además del español, doce lenguas indígenas y, por lo menos, ocho lenguas de inmigración. Por otro lado, debemos considerar que la República Argentina cuenta con población indígena en toda la extensión de su territorio y no, únicamente en poblados donde se han afincado algunos grupos que viven en comunidad, como la mayoría de la población supone.

Con respecto a las situaciones de contacto entre diferentes comunidades, explicaremos que pueden producirse por variados motivos tales como intercambios comerciales, convivencia pacífica o situaciones violentas, guerras, dominación económica o genocidio. Cuando diferentes grupos sociales se encuentran en dicha circunstancia, también entran en “diálogo” sus pautas culturales y entre ellas, nuestro objeto de estudio, las lenguas. La convivencia entre ellas hace posible que un idioma influya sobre otro, también de formas diversas, como por ejemplo, incorporando términos de una u otra lengua, alterando sus significados, influyendo en la construcción de sus frases; por ese motivo, tal como sostiene Censabella (2005), este fenómeno propicia el desarrollo de las variaciones lingüísticas. Las lenguas impuestas por el grupo dominante no producen el cese inmediato del uso de las lenguas propias del pueblo sometido; con el transcurso de un tiempo extenso de coexistencia y de mutua influencia, podrá observarse un cambio progresivo en una o en ambas lenguas. No siempre una

lengua es abandonada completamente; en algunos casos, las modificaciones se producen de forma gradual y dan origen a nuevas lenguas o a variantes de cada una de ellas.

Cuando se tiene lugar una situación de contacto, el mantenimiento de la lengua originaria está vinculado con el sostenimiento de una identidad étnica. La dominación por parte de las culturas hegemónicas tiene como resultado, provocar el menosprecio de la cultura dominada y, por ese mismo motivo, la mayoría de los pueblos indígenas han terminado por perder la confianza en su propia cultura y, en algunas ocasiones, renegar de sus valores, su tradición y su lengua. Si observamos regiones donde se produce el contacto cultural y, por ende, lingüístico, podemos considerar que, quienes emplean ambas lenguas sintetizarían las dos identidades, que estarían movilizadas en las actuaciones lingüísticas de sus integrantes, según la lengua adoptada en cada caso (Acuña, 2003).

Hemos planteado como objetivo de este trabajo, analizar la situación de contacto lingüístico que tiene lugar entre los hablantes correntinos ya que nos encontramos frente a una población en su mayoría bilingüe guaraní-español (Censabella, 2005). Si bien hemos podido tomar contacto con numerosas investigaciones en torno de la lengua guaraní, la gran mayoría está centrada en la lengua hablada en la República del Paraguay o, en su defecto, en la realidad pedagógica de las escuelas rurales en el ámbito correntino. La realidad lingüística de estos hablantes ha sido abordada en menor escala y los estudios a los que hemos tenido acceso (Censabella, 2005; Martínez, 2010; Cerno, 2011) están centrados en fenómenos fonéticos, morfológicos y gramaticales sin centrarse particularmente en la perspectiva aportada por disciplinas que serán el fundamento de nuestro proyecto de tesis tales como la Sociolingüística, la Antropología Lingüística y la Etnografía del Habla orientadas a la situación de contacto lingüístico y el reconocimiento de fenómenos tales como la diglosia y el cambio de código.

Por lo dicho anteriormente, consideramos que las lenguas en contacto funcionan como categorías sociales, tanto para la constitución de grupos de pertenencia social como para la consideración de la llamada identidad etnolingüística (Giles, 1977). A su vez, siguiendo a Azurmendi, tendremos en cuenta que todos los individuos manifiestan diversas identidades sociales que: “en el mundo contemporáneo derivan de una multiplicidad de fuentes –de la nacionalidad, la etnicidad, la clase social, la comunidad, el género” (Fishman, 1999, p. 250). La mayoría de la bibliografía proveniente de la Sociolingüística está relacionada con la forma en que los individuos envían y reciben información sobre su identidad social valiéndose del uso de la lengua; entre los investigadores que han estudiado estos aspectos temáticos, podemos mencionar a Labov (1966), Alvar (1977 y 1990), Lavandera (1978) y Hudson (1980), entre otros.

Si nos centramos en el concepto de identidad, podremos mencionar que los estudios más recientes destacan su carácter plural y cambiante, como parte de los procesos en los que se procura el reconocimiento social. De esta forma, las identidades podrían ser consideradas como construcciones simbólicas que involucran representaciones y clasificaciones que están vinculadas con las relaciones sociales y las prácticas, en las cuales se involucra la pertenencia y la posición relativa de personas y de grupos en su contexto (Bayardo, 2010).

La lengua, que constituye un componente de la cultura, resulta ser fundamental en la consideración del concepto de identidad y, por ese motivo, entendemos que no puede ser entendida desvinculada de la trama cultural que conforma. Es por esto por lo que el tratamiento de las situaciones de contacto de lenguas y sus resultados nos conduce al análisis de las cuestiones identitarias (Piñón, 2001) que resultan evidenciadas en la elección del uso de una u otra lengua. A partir de estas afirmaciones, nos acercamos a las concepciones que los hablantes manifiestan sobre la lengua que emplean ya que en

ellos conviven dos códigos o lenguas, que ejercen una influencia mutua y que constituyen una marca identitaria. Entendemos que el análisis de este fenómeno nos permitirá identificar, por medio del discurso de sus hablantes, cómo se dirimen cuestiones de identidad tales como el sentido de pertenencia, el compartir un pasado común de imposición y sectorización y la concepción del hablante acerca de su lengua.

1.2.Preguntas de investigación

Dado que la investigación que presentamos está enmarcada dentro de una perspectiva etnográfica y desarrollamos un método de trabajo cualitativo, preferimos proponer preguntas de investigación antes que hipótesis de trabajo, tal como explican autores que explicitan el trabajo metodológico entre los que referenciamos a Taylor y Bodgan (1984), Maxwell (1996), Valles (1999), Patton (2002) y Marradi (2007).

Somos conscientes de que no es posible abordar el estudio de una lengua si prescindimos de sus hablantes; por ello, este proyecto ha partido de la consideración de la lengua como un factor identitario dentro de una comunidad de habla. Sabemos que la lengua permite la comunicación cultural e ideológica, por ello, y tomando como base estas afirmaciones, pretendimos indagar de qué manera la lengua puede operar de manera diferenciada dentro de la comunidad correntina bilingüe guaraní-español que emigra o que permanece en su lugar de origen.

Para llevar adelante nuestro trabajo, hemos querido saber si la alternancia de códigos entre los hablantes bilingües guaraní-español obedece a diversos factores tales como una reacción defensiva, la expresión emotiva, el sentimiento de identificación, la intención de diferenciación, la facilidad de expresión que ofrece la lengua guaraní. Así también, nos hemos cuestionado si el uso de una u otra lengua contribuyen a reafirmar

que cada idioma tiene dominios propios, tales como las relaciones familiares, amistosas, los ámbitos religiosos o diferentes situaciones tanto educativas como laborales y es signo de prestigio e identidad para sus hablantes.

1.3.Objetivos:

Teniendo en cuenta lo expresado, los objetivos del proyecto de investigación que presentamos son los siguientes:

(a)Generales

- Contribuir al conocimiento de la situación sociolingüística y etnográfica actual de los hablantes correntinos.
- Articular la documentación y el análisis lingüístico con la información etnográfica de los grupos sociales estudiados para obtener un conocimiento más abarcador del fenómeno de contacto de lenguas en los hablantes correntinos.
- Proveer un registro de expresiones donde entren en contacto las lenguas guaraní y español que incluya:
 - (a) la ejemplificación y la descripción de estructuras lingüísticas,
 - (b) las prácticas comunicativas y los eventos de habla observables en la interacción cotidiana y
 - (c) las interpretaciones, las sistematizaciones, los juicios y las valoraciones de los propios hablantes sobre las lenguas y las prácticas de habla.
- A partir de dicho registro, identificar y analizar las situaciones de alternancia de códigos entre los hablantes correntinos bilingües guaraní-español.
- Vincular los usos de ambas lenguas con el proceso de construcción de la identificación criolla en la comunidad correntina.

(b) Específicos

b.1. Lingüísticos

- Elaborar bases de datos gramaticales, léxicos y textuales que permitan archivar y sistematizar la información existente y los datos recogidos en el trabajo de campo.
- Determinar semejanzas y diferencias sistemáticas de fenómenos lingüísticos como base para comparaciones tipológicas entre las lenguas contempladas en el proyecto.

b.2. Sociolingüísticos

- Registrar, sistematizar y actualizar la bibliografía existente sobre etnografía y lengua guaraní, procesos identitarios y socialización lingüística en comunidades bilingües.
- Confeccionar cuestionarios para el relevamiento de datos lingüísticos y etnográficos en las comunidades seleccionadas.
- Realizar recopilaciones de géneros discursivos (historias de vida, narraciones, consejos, chistes, canciones, explicaciones de actividades culturalmente relevantes) que incluyan la transcripción, el análisis y la traducción de los textos, así como el registro de los contextos de uso y la información etnográfica pertinente.
- Registrar y analizar prácticas comunicativas y eventos de habla producidos por distintos hablantes en diferentes contextos de interacción social.
- Estudiar y sistematizar las posibles vinculaciones existentes entre usos y funciones de las lenguas guaraní y española con procesos socioculturales de identificación, pertenencia y adaptación a los contextos sociales particulares.
- Releva en el marco de las comunidades seleccionadas, las rutinas comunicativas y metacomunicativas que sustentan el mantenimiento, la difusión y la transmisión del guaraní en los hablantes correntinos dentro y fuera de la provincia de origen.
- Investigar las políticas lingüísticas existentes en relación con la enseñanza y la difusión de la lengua guaraní.

- Registrar los juicios y los valores de los adultos respecto del guaraní y del español e identificar qué ideologías lingüísticas subyacen a las prácticas socializadoras.

1.4. Justificación del trabajo

Llamamos identidad² a la representación que una comunidad elabora acerca de quién es y de la cultura a la cual pertenece (Hymes; 1972; Livia y Hall, 1997; Derridá, 1997; Hall, 2001; Duranti, 2003). Este sentido de pertenencia es adquirido a lo largo de un proceso de aprendizaje social. Si bien hablamos de un concepto singular, la identidad puede manifestarse de maneras variadas, de acuerdo con el contexto en el que cada persona desarrolla su vida, ya sea como individuo o como grupo, como parte de una clase social, una comunidad religiosa, étnica o nacional. Las personas que se reconocen como parte de un grupo con el que comparten los mismos códigos culturales, perciben estos códigos como propios, puesto que los consideran naturales y pueden tomar conciencia de las diferencias entre uno y otro grupo social. Podemos considerar que la historia en común, la lengua con la que se comunican, la cosmovisión, la identidad religiosa, las tradiciones y las costumbres que perviven en el tiempo constituyen las pautas culturales que permiten identificar a una comunidad y son estos, los factores que definen su identidad. Partiendo de esta afirmación, intentaremos detenernos en la población seleccionada para llevar adelante la investigación que estamos presentando, ya que estos hablantes se autoidentifican como parte de un grupo con pautas culturales en común.

El concepto de identidad, como término técnico, es incorporado dentro de las Ciencias Sociales alrededor de 1950. La Psicología Social la define como los aspectos del concepto que los individuos tienen sobre sí mismos y que derivan del conocimiento

² Este tema será el foco de atención del capítulo 4.

de su calidad en tanto miembros de un grupo (Tajfel, 1981). Por lo dicho anteriormente, consideramos que al comunicarnos en una lengua estamos efectuando un acto de identidad, e intentamos adaptar la propia actuación lingüística a la de un grupo que es considerado como una referencia. Por ese motivo, podemos considerar que una lengua es el resultado de actos de identidad social y, a la vez, una fuente de esas identidades.

Capítulo 2

*El lenguaje es la fuerza vital de nuestra cultura y nuestra fuerza Maori. Si el lenguaje muere, como algunos predicen, ¿qué nos heredaremos? Entonces, le pregunto a nuestra gente, ¿quiénes somos? **Waitangi Tribunal.***

Capítulo 2 – Marco teórico

En este capítulo proponemos un recorrido a lo largo del desarrollo teórico que conduce el trabajo de tesis que presentamos. Así, recorreremos las perspectivas teóricas propuestas por las disciplinas que han trabajado aspectos vinculados con la temática que articula nuestra investigación y propondremos una conceptualización sobre la relación existente entre lengua, cultura e identidad.

2.1.La Etnografía del Habla

Las bases teóricas para este trabajo de investigación se sustentan fundamentalmente en la Etnografía del Habla representada por Gumperz y Hymes, entre otros. Los estudios etnolingüísticos, que hasta las décadas de 1940 y de 1950 se focalizaban en el código y estaban influidos por una perspectiva lingüística monolingüe, empezaron a dedicarse a investigar las relaciones entre la lengua y la cultura.

La Etnografía del Habla (también denominada Etnografía de la Comunicación), establece como objeto de estudio: los eventos de habla. Concibe la lengua como un repertorio verbal compartido por el grupo y las reglas de uso referidas por la Etnografía conforman un conjunto homogéneo y estable que regula la comunicación en el interior del grupo. Esta disciplina estudia el uso del lenguaje tal como se presenta en la vida cotidiana dentro de una comunidad lingüística concreta. Sus conceptualizaciones giran en torno al estudio del discurso en situación y se interesa por la relación existente entre el uso lingüístico y la conducta social. Es, justamente, en el discurso donde se recrean y transmiten los patrones culturales. En concreto, la Etnografía del Habla se preocupa por aquello que se logra por medio del habla y de qué manera está relacionada con aspectos de la organización social, los valores y las creencias que los hablantes tienen acerca del mundo. Podemos afirmar que se preocupa

por conocer cuál es el significado que detenta el habla para los hablantes en situaciones sociales específicas. Según Duranti (1992), la Etnografía del habla, al igual que la Sociolingüística, está interesada por el uso del lenguaje. Será necesario distinguir entre el significado de “uso lingüístico” según la consideración de la Lingüística y la de la Etnografía del Habla. Los gramáticos lo entendieron como el intercambio efectivo de frases, palabras o sonidos entre hablantes en un lugar y una ocasión determinados; vale decir, como “muestras” lingüísticas definidas por oposición a “tipos” lingüísticos (Lyons, 1972). De esta manera, se identifica el “uso” con el concepto saussureano de *parole* en oposición a la *langue*. El objetivo de la Sociolingüística es el de inferir cuáles son los patrones de la variación a partir de una muestra de “uso” (o actos de *parole*) más o menos controlados. Su unidad de análisis tendrá un carácter social y estará constituido por la comunidad de habla. Este modelo, que deviene de la Antropología, fue inaugurado por Hymes alrededor de los años '70 con un conjunto de estudios realizados por él mismo y por otros investigadores, entre los que se encontraban Gumperz, Bauman y Sherzer.

La Etnografía del Habla y de la Comunicación constituye una orientación dentro de la Sociolingüística, representada por Labov. Esta disciplina intenta dar cuenta de las situaciones de contacto lingüístico y cultural. Si bien el código es un elemento del que se ocupa esta disciplina, el interés está especialmente centrado en los usos de la lengua, las pautas lingüísticas que están vigentes en el seno de una comunidad determinada, las situaciones comunicativas y los eventos de habla que tienen lugar en ellas, así como también, las prácticas discursivas y los modos de hablar que le son propios. El análisis contempla de qué manera reconocen los hablantes, sus prácticas discursivas y se extiende a otras expresiones tales como el canto, los gestos, el silencio, la imitación de sonidos de animales. En la década de 1980, el objeto de estudio va a desplazarse hacia el

discurso, producción en la que se entrecruzan la lengua, la cultura y la sociedad (Sherzer, 1987).

Como hemos afirmado, la Etnografía del habla hace una descripción en términos culturales, de los usos de la lengua y el habla en un grupo, institución, comunidad o sociedad particulares que se ocupa de:

(a) los recursos sociolingüísticos disponibles en una comunidad particular; esto es, los estilos, las formas y los términos de referencia y de tratamiento; relaciones léxicas; relaciones entre enunciados, tales como vinculación y presuposición.

(b) el uso y la explotación de estos recursos en el discurso y en la interacción social.

(c) las interrelaciones y las organizaciones pautadas de diversos tipos de discurso y su interacción en la comunidad.

(d) las relaciones de estas pautas del habla con otros aspectos y dominios de la cultura de la comunidad.

Recién en los años '90, se origina un reconocimiento de la responsabilidad de lingüistas e instituciones oficiales en cuanto a la delimitación de políticas lingüísticas que se ocupen del destino de las lenguas que se encuentran en peligro en el mundo³. A partir de las perspectivas descritas y estableciendo relaciones con los aportes de los estudios sobre las lenguas en contacto, se privilegia el estudio de los fenómenos lingüísticos y comunicativos teniendo en cuenta la diversidad y la multiplicidad. Un concepto clave de esta aproximación será la concepción de la lengua como zona de contacto (Pratt, 1992), que nos permite identificar en las producciones lingüísticas, las identidades y las relaciones sociales. A su vez, pueden reconocerse las ideologías lingüísticas que están presentes en grupos dominantes y subalternos. Será la Lingüística

³ En el Anexo I, a partir de la página 494 de este trabajo, se presentan las leyes que sostienen la preocupación por el rescate y la conservación de las lenguas en situación de peligro.

Antropológica la que se ocupe de estudiar el lenguaje considerado como una práctica cultural (Duranti, 1997) intentando llegar a establecer interpretaciones culturales (Foley, 1997).

En situaciones de contacto entre grupos indígenas y colonizadores, el mantenimiento de la lengua originaria se presenta ligado al mantenimiento de una identidad étnica. Existen algunos estudios sobre esta situación (Zajicová, 2009; Gynan, 2003; Palacios Alcaine, 1997; entre otros) que afirman que en casos de comunidades bilingües conviven identidades diferentes, una identidad española, asociada al conquistador y una identidad indígena, vinculada con la lengua del grupo étnico conquistado. El sometimiento frente a una cultura hegemónica ha provocado el menosprecio de la cultura dominada y, por el mismo motivo, los pueblos indígenas, después de convivir con afirmaciones etnocéntricas, han terminado por perder la confianza en su propia cultura y por renegar de sus valores, su tradición y su lengua.

Si observamos regiones donde tienen lugar situaciones de contacto cultural y, por lo tanto, lingüístico, podemos considerar que, quienes emplean ambas lenguas sintetizarían las dos identidades, que estarían movilizadas en las actuaciones lingüísticas de sus integrantes, según la lengua adoptada en cada caso.

Hemos considerado que las situaciones de dominio cultural pueden tener como consecuencia que las lenguas desaparezcan. Si esto sucede, es indudable que se pierde una parte importante de la riqueza cultural de un pueblo, puesto que es la lengua la que nos conduce al conocimiento de la cosmovisión de una comunidad particular. Así como no existen dos personas iguales, tampoco existen dos culturas ni dos lenguas idénticas. Es cierto que la diversidad lingüística tiene un valor inestimable; sin embargo, muchas de las medidas tomadas fueron tendientes a eliminarla, lo que condujo a la pérdida de

muchas lenguas en su voluntad de imponer la unidad lingüística como forma de dominación cultural. Las palabras de Tusón, al respecto son ilustrativas: “Para lograr que una lengua desaparezca no es necesario asesinar a sus hablantes [...] Basta con la persuasión, con la extensión de los prejuicios y con la promoción de la desigualdad” (1997, p. 119).

Dentro de los estudios lingüísticos, puede detectarse un interés en la observación del lenguaje como la manifestación de la conducta humana, ya que es entendida como el recurso más rico y complejo para la comunicación interpersonal. Los estudios de las lenguas, que centraron su interés en el análisis del sistema, los usos lingüísticos y los hechos sociales, favorecieron el surgimiento de nuevas disciplinas que consideran de forma central los aspectos sociales de la lengua. Cuando los lingüistas intentan dilucidar estos límites, comienzan a interesarse por las relaciones entre las nuevas disciplinas como la Antropología Lingüística, la Etnolingüística, y la Sociolingüística.

Varios estudios sociolingüísticos se han centrado en la observación de la lengua y su relación con la identidad etnolingüística, con el sistema de creencias objetivas y subjetivas de los hablantes, en la elaboración de perfiles etnolingüísticos y la percepción de la vitalidad etnolingüística de diferentes grupos culturales. Algunos de los temas tratados desde estas perspectivas estuvieron focalizados en la conservación o en la pérdida de la lengua materna, la convergencia o la divergencia lingüística en situaciones de contacto cultural, las formas en que una lengua se impone sobre otra. El estudio de la realidad sociolingüística de las minorías étnicas constituye un factor determinante para observar la posibilidad de sobrevivir que tienen las lenguas en condición de dominación, ya que son ellas las que resultan un elemento fundamental en las relaciones intergrupales.

Desde la Etnolingüística, disciplina que se ocupa de estudiar las relaciones existentes entre lengua, pensamiento y cultura, el concepto de identidad puede ser entendido a partir de las manifestaciones del individuo, ya que la lengua le sirve como canal de articulación de su pensamiento. Como sostuvo Pottier (1970), esta disciplina contempla la realidad lingüístico-cultural y fue definida como el estudio del mensaje lingüístico vinculado con las circunstancias en que tiene lugar la comunicación. Se trata de una práctica interdisciplinaria, ya que se encarga de observar todos los aspectos de la cultura que intervienen en procesos de comunicación. Por otra parte, podemos afirmar que emplea deferentes técnicas de investigación, ya sean propias de la Lingüística, la Sociología, la Etnología, como de la Psicología, según las necesidades. Trata de aproximarse a la experiencia de vida de una sociedad observando su expresión lingüística. Fernández Guizzetti y Bigot (1977) la definen como un campo interdisciplinario cuyo objeto es el estudio de lo idiomático, que simboliza la totalidad de la cultura; por lo cual, la ubica dentro de las Ciencias Sociales. Se ocupa de productos de cultura y de sus resultados, interpretando las estructuras idiomáticas como un sistema simbólico de aquellas. En su metodología de trabajo, podemos identificar:

- (a) conocimiento del contexto sociocultural.
- (b) relevamiento y descripción lingüística, consignando los elementos particulares y universales de una lengua.
- (c) interpretación semántica del corpus de trabajo, tratando de inducir la estructura mental de un pueblo mediante el análisis de la estructura gramatical.
- (d) reconstrucción imaginativa de un hecho social tal como tendría lugar entre los portadores de dicha cultura, intentando captar su sentido a partir del conocimiento del contexto cultural.
- (e) descripción de las estructuras y graficación de lo distintivo.

Hemos considerado acercarnos a esta perspectiva de estudio para abordar las relaciones entre lengua, pensamiento, sociedad, cultura y percepción para comprender y analizar la situación de las comunidades aborígenes en contextos de relaciones interétnicas.

Para la Etnografía del Habla, los hablantes, miembros de una comunidad, actúan como exponentes de las funciones sociales y, por ese motivo, es fundamental, analizar sus producciones lingüísticas para explicar la utilización del lenguaje, que es considerado objeto de identificación.

Esta disciplina se inició en 1960, con las investigaciones de dos antropólogos, Hymes y Gumperz. Tiene como objetivo aproximarse al lenguaje y al habla, estudiados en su contexto social. Se ha propuesto investigar cuál es la relación existente entre lengua, cultura, sociedad e individuo. Su investigación ha estado focalizada en el uso social de las lenguas, las reglas culturales que organizan su uso, las condiciones comunicativas que influyen en la expresión de los hablantes, cuáles son los usos sociales de las variantes coexistentes dentro de un mismo sistema y las formas discursivas que son propias de una cultura dentro de la interacción social. Forma parte de las orientaciones lingüísticas dedicadas a la investigación de la lengua en uso, entre las que encontramos la Sociolingüística (Labov), el Funcionalismo (Halliday), la Sociología del lenguaje (Fishman) y la Teoría de los actos de habla (Austin, Grice). En contraposición con la propuesta saussureana de centrar el estudio lingüístico en el código, estas disciplinas están focalizadas en la actuación lingüística.

2.2.Lenguas minoritarias y mayoritarias

Es ampliamente conocido que la realidad de América Latina es resultado de un proceso de mestizaje entre las diferentes culturas que han poblado y pueblan aún su

territorio. Por ese motivo, entendemos que somos parte de una cultura mestiza. Es real, a su vez, que los procesos de mestizaje que se desarrollaron en Latinoamérica han sido heterogéneos en función de diversos factores históricos, sociales, económicos, políticos o religiosos. Las consecuencias de dichos procesos –en términos culturales– son la diversidad y la riqueza lingüística y cultural resultantes.

En los últimos años, hemos sido testigos de una realidad que se convirtió en objeto de estudio en los ámbitos académicos y de preocupación en algunos sectores políticos tanto nacionales como internacionales; nos referimos al peligro de la desaparición de numerosas lenguas en el mundo. Las causas de esta pérdida son variadas y se ha comprobado que las lenguas habladas por los pueblos indígenas fueron las más vulnerables y siguen siéndolo, ya que a la situación de dominación se le sumó la prohibición de su uso y la imposición de la lengua del pueblo dominante (Censabella, 2005).

Entre las comunidades en las que se hablan más de una lengua; es frecuente que el empleo de una u otra responda a motivaciones diversas, determinadas por la situación comunicativa, la identidad de los interlocutores o la intención del intercambio. En términos generales, las lenguas habladas por los grupos minoritarios no gozan de los mismos derechos ni igual reconocimiento que aquel con el que cuentan las lenguas mayoritarias oficiales, lo cual hace que estén relegadas a usos diferentes de aquellos en los que se emplean las lenguas hegemónicas.

Existen numerosos países donde el profundo interés por las lenguas minoritarias en general crece paulatinamente. Si observamos la realidad de nuestro país, podemos afirmar que esa preocupación está puesta sobre las lenguas indígenas en particular. Este foco de estudio puede observarse en los numerosos trabajos de investigación que están

desarrollándose en los últimos años, tal y como podemos ver en los textos de Albarracín (2002), García Mateo (2003), Flores Farfán (2003), Calaforra (2003), Guyot (2006), y que no se centran únicamente en fenómenos estrictamente lingüísticos, sino también, en aspectos sociales y culturales que subyacen a esta problemática, ya que la lengua no es considerada solamente un instrumento de comunicación sino también, un factor fundamental que contribuye a construir la identidad tanto individual como social de sus hablantes.

2.3.Marco legal

Tal como explicaremos más adelante, la legislación aplicada al español y a las lenguas originarias en Hispanoamérica evidencia los enfoques de los diferentes contextos políticos e intereses del Estado con respecto a esta problemática. En los países donde existen comunidades indígenas, las Constituciones admiten su existencia, pero el reconocimiento no suele acompañar el respeto por los derechos que están contemplados en sus leyes. Tal es así, que podemos comprobar cómo, los pueblos indígenas persisten en el reclamo del cumplimiento de sus derechos, entre los que debemos considerar los derechos lingüísticos y su legalización. Ha sido indispensable la creación de instituciones que se ocuparan de estas irregularidades así como también, que se promulgasen leyes que garantizaran la observación de estas situaciones de desigualdad y que trabajasen en el intento de reparar la injusticia histórica que debieron soportar. El primer paso legal en nuestro país surge con el retorno al régimen democrático:

El marco legal que reconoce los derechos aborígenes en la Argentina se desarrolló a partir del retorno a la democracia, en diciembre de 1983. En primer lugar se reconocieron los derechos de los aborígenes en el orden provincial. La Provincia de Formosa promulga en 1984 la ley n° 426 que reconoce

jurídicamente a las organizaciones aborígenes como asociaciones civiles y les otorga la posibilidad de recuperar la tierra como `reparación histórica`. También con esta ley se creó el ICA, el Instituto de Comunidades Aborígenes, de carácter gubernamental para operativizar las cuestiones indígenas relacionadas con la nueva legislación. Esta medida resultó modelo para la sanción de la Ley Nacional 23.302, por la cual se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, organismo que debe llevar adelante las políticas del Estado Argentino en relación con los pueblos indígenas (Acuña, 2003b, p.12).

En relación con la legislación concerniente a los temas presentados y tomando como referencia a Turi (1994), quien se ocupa de estudiar la legislación vinculada con los países hispanoamericanos, identificamos las siguientes cuatro categorías:

(a) Idioma oficial: en la legislación relacionada con la lengua, el idioma oficial es establecido por medio de la Constitución, en cuyos artículos se establece el permiso para utilizar la lengua amerindia en los ámbitos administrativos y judiciales del Estado definiendo el espacio geográfico donde será considerado oficial. Este es el caso de las constituciones de Colombia, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú. A pesar de que en estos países se cumple con dos condiciones, la territorialidad y la oficialidad, no se explica con precisión su uso en la administración del Estado. Es remarcable que existe un anhelo de igualdad subyacente; sin embargo, la realidad no acompaña ese deseo.

(b) Idioma nacional: Estamos frente a la legislación institucionalizada de la lengua establecida por medio de leyes orgánicas. Podemos mencionar, por ejemplo, el caso de Guatemala, que emitió el decreto 19-2003, la “Ley de idiomas nacionales”; en la ue se establecen los ámbitos de uso donde es necesaria la promoción de los idiomas de los diferentes territorios nacionales.

(c) Sentido integrador: la legislación condicionante de la lengua [no mencionada por Turi (1994)] está presente en algunas de las constituciones y reconoce oficialmente la lengua mientras cumple algunas funciones estratégicas, pero sin afectar el estatus del español como lengua oficializada e institucionalizada por el Estado. Los criterios presentes son: el reconocimiento legal de la lengua, la definición de su uso en las escuelas de las zonas indígenas, la restricción de uso en las regiones indígenas, la promoción de programas de rescate y mantenimiento con fines integradores. Nos encontramos frente al caso de las legislaciones de Argentina, Costa Rica y Venezuela. En este sentido integrador, podemos observar dos enfoques: en primer lugar, las consecuencias de la posterior pérdida de las lenguas indígenas y, en segundo lugar, el impulso que da la incorporación de los indígenas a la vida nacional.

(d) Legislación liberal de la lengua: reconoce la existencia de las lenguas indígenas dentro del Estado, la libertad individual de su uso exceptuando la administración pública y la designación de espacios geográficos como territorios de las comunidades lingüísticas sin restricciones de uso fuera de ellos. Se trata de la legislación vigente en Bolivia, Chile, El Salvador, Guatemala (antes del decreto de 2003), Honduras, México y Panamá. Esta libertad lingüística está restringida por la falta de recursos humanos y materiales de los pueblos indígenas porque es posible llevarla a la práctica en tanto no afecte a los intereses del Estado, que no impulsa el uso de dichas lenguas. Los propios hablantes no usan las lenguas originarias para escribir ni la emplean en los ámbitos públicos.

Es posible observar cómo las diferentes legislaciones plantean un reconocimiento y una valoración de las lenguas indígenas. Es sabido, también, que la realidad nos presenta problemas sociales, culturales y económicos que conllevan una falta de consideración por los derechos lingüísticos, puesto que en muchos casos, sus estructuras

sociales y sus jerarquías se mantienen tal como en la época colonial. Por lo dicho anteriormente, puede afirmarse que la mayoría de las lenguas amerindias se encuentran en situaciones de riesgo de extinción.

En nuestro país, existe una legislación que sostiene localmente las propuestas de cambio con respecto a este sector de la población. De hecho, la Constitución Nacional⁴, en su reforma del año 1994, incluye el reconocimiento de los pueblos indígenas y propone la protección de sus bienes culturales⁵.

Podemos afirmar que la lengua es valiosa para la comunidad que la utiliza ya que representa un elemento identitario. Sabemos que a partir del proceso colonizador, se prohibió en el territorio de la colonia, que se hablaran las lenguas de origen indígena. Por ese motivo, podemos afirmar que los pueblos indígenas han sufrido las consecuencias de estas políticas lingüísticas, lo que condujo, a lo largo de los años, a tomar la decisión de intentar rescatar sus pautas culturales, entre las que se encuentra su lengua.

En el caso que nos ocupa, particularmente en la Provincia de Corrientes, el guaraní también vivió este impedimento; no obstante, esta provincia ha dado un paso fundamental como intento de reivindicación, recuperación e impulso de la lengua amerindia. En ella, se ha promulgado la ley 5.598⁶ que reconoce la lengua guaraní como segunda lengua oficial. Esta legislación ha logrado vencer las prohibiciones que datan del año 1770, fecha en que fueron expulsados los Jesuitas de las Misiones. Carlos III de España había inhibido el uso de las lenguas indígenas en la colonia; en un principio, el

⁴ Véase el Artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional en el Anexo I, pág. 495.

⁵ También pueden consultarse los artículos de las constituciones provinciales que han legislado sobre el tema en el Anexo I, ítems k) a q), págs. 550 a 553 y los textos de las leyes que se ocupan de la problemática de la población indígena en todo el Anexo I, a partir de la página 494.

⁶ Véase el texto de la Ley 5.598 en el Anexo I, pág. 555.

quechua en Santiago del Estero y Tucumán, y más tarde, las restantes lenguas nativas en la totalidad del territorio colonial. Para llevar adelante este objetivo, se impuso el uso de la lengua de Castilla, región de la que eran oriundos los Reyes Católicos. El castellano pasó a ser la lengua de la nación “civilizada”, de la clase “ilustrada o semiilustrada”. Esta postergación se extendió a lo largo de 234 años, y este cambio en la legislación es el primer paso que intenta subsanarla. A propósito, el diputado Insaurralde declaró:

En Corrientes se nos prohibió hablar guaraní a partir de la colonización; son 500 años. Hoy ponemos las cosas en su lugar cuando establecemos al guaraní como idioma oficial alternativo de la provincia. También propiciamos la enseñanza del guaraní en los colegios. Queremos imponer la señalización topográfica y de otra índole en esta lengua y promover la irradiación de audiciones donde se enseñe y practique la lengua. El idioma es una de las principales riquezas que tiene el ser humano, que lo tuvo a través de la historia (Stroppiana, 2004, p. 1).

A pesar de la promulgación de la ley 5.598 y del logro que ella representa, se conocieron algunos datos que nos mueven a la reflexión:

(a) Existió una fuerte oposición por parte del Ministerio de Educación de Corrientes para que la ley se promulgara íntegramente por la imposibilidad de enseñar el idioma en todos los niveles educativos, a pesar de que la lengua es enseñada en la Universidad de La Sorbona, en París, e incluso en universidades de Alemania.

(b) La enseñanza de la lengua en institutos oficiales estará a cargo de docentes provenientes de Paraguay, quienes emplean una variedad del guaraní diferente de la correntina.

(c) La oficialización de la lengua guaraní en el territorio correntino es una reivindicación histórica que incluyó como proyecto, la traducción de la Constitución

provincial a esa lengua, que fuera concluida en el año 2007. En Misiones y en Formosa, se planifica presentar un proyecto de ley similar. A propósito, el profesor formoseño, Lilo Domínguez (Stroppiana, 2004), afirmó que en su provincia tienen educación bilingüe, pero nunca repararon que el guaraní es una lengua con una fuerte connotación en la cultura provincial y consideró que esta iniciativa debería extenderse en toda la región guaraníca.

(d) El centro de interés -en cuanto a las políticas lingüísticas- se refiere al rol que desempeña el español y las lenguas indígenas en los contextos multilingües y multiculturales. La diversidad lingüística puede observarse como resultado de grupos humanos que conviven e interactúan dentro de diferentes espacios sociales.

(e) Será necesario trazar nuevas propuestas de planificación lingüística que partan de la consideración de las legislaciones específicas, de manera que se fortalezca el empleo de las lenguas amerindias en la esfera pública, donde el español se ha establecido como lengua de dominación, además de llegar a ser vehículo de formación.

El hablante de una lengua minoritaria tiene igual derecho que el de una lengua mayoritaria a educarse en su propia lengua, y no solo en la escuela, sino también en instancias de educación superior. Solo cuando una persona pueda acceder a todos los niveles de educación en su propia lengua, se habrá respetado este derecho que tenemos todos los seres humanos hablemos una lengua mayoritaria o minoritaria (Moreno Cabrera, 2000, p. 223).

(f) Existe la necesidad de asumir la diversidad cultural y lingüística para poder llegar a dar respuestas frente a esta problemática por medio de sistemas educativos que sustenten la interculturalidad en los estados que presentan comunidades indígenas

dentro de su entramado social. Como resultado de la observación de la realidad social existente y de la legislación vigente, se ha llevado a cabo en 1998, una modificación en la Ley Federal de Educación⁷, que constituye otro paso fundamental ya que el Estado Nacional promoverá programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y las culturas indígenas. Los proyectos que sean llevados a cabo deben partir, necesariamente, del reconocimiento de los valores socioculturales de cada etnia. De esa forma, se pretende que el nativo pueda desarrollar su identidad respetando los rasgos de su cultura para integrarse en el contexto que lo rodea y para establecer con él relaciones interpersonales igualitarias. Entre las personas que entrevistamos, algunos testimonios nos dan cuenta de situaciones con las que debieron convivir durante su infancia, ya que por el hecho de que su lengua materna fuera el guaraní, eran llamados *guarangos*, término que connota una fuerte carga despectiva y, hoy en día, se sienten reivindicados porque su lengua alcanza un status de reconocimiento.

(g) La diversidad cultural, que puede ser considerada como un fenómeno natural del contacto entre personas de diferentes culturas, no deviene de manera simple porque no siempre se logran superar los conflictos y los prejuicios y se produce la modificación de la propia cultura. Somos conscientes de que lograr la unidad en la diversidad no es una tarea sencilla.

2.4. Estado de la cuestión

Hamel (2004) considera que los estudios provenientes de la Sociolingüística, la Psicología Social y la Antropología han logrado demostrar que la identidad lingüística es una noción compleja, debido a que es entendida como un concepto dinámico vital

⁷ Véanse los artículos de la Ley Federal de Educación referidos a la problemática indígena en el Anexo I, pág. 495.

cuyos referentes no son las lenguas como concepciones abstractas, sino entendidas como sistemas de comunicación que están ligados a los contextos de enunciación. A su vez, Gumperz (1982) entiende que la identidad se construye a partir de la interacción cotidiana que sostienen los miembros de una misma comunidad, entre quienes existen patrones discursivos compartidos, pistas de contextualización y modelos culturales.

En la República Argentina, se destacan los estudios sobre la lengua guaraní realizados por los lingüistas Gregores y Suárez (1967). Las investigaciones llevadas a cabo a partir de la década de 1990 incluyen a las comunidades urbanas y analizan temas como las relaciones que existen entre el lenguaje y el poder, las relaciones interétnicas, la adquisición del lenguaje y de la socialización lingüística, entre otros aspectos. Los estudios se centran en describir las teorías y las prácticas del habla que tienen lugar en la vida de una comunidad y comprenden desde un ritual hasta situaciones de la vida cotidiana (Sherzer, 1987).

Los tópicos contemplados son: los usos y las pautas comunicativas que están vigentes en una comunidad, los códigos lingüísticos, las funciones lingüísticas que cumplen los diferentes usos de la lengua, los usos estilísticos y expresivos de los marcadores gramaticales y de los ítems léxicos, el repertorio lingüístico que incluye registros y variedades lingüísticas, así como también cuáles son las lenguas vigentes. Otros aspectos fundamentales son los significados sociales de los hechos de habla, cuáles son los valores y las actitudes manifiestas hacia las diferentes lenguas o variedades en uso, las situaciones y actos comunicativos socialmente reconocidos, las formas discursivas y los modos de hablar que son propios de una comunidad, la evaluación que hace una comunidad en relación con las formas discursivas de su comunidad y los modos de hablar y las formas discursiva que son consideradas artísticas por parte de una comunidad.

Cuando los hablantes de una lengua emiten un mensaje, deben elegir entre diferentes opciones hasta encontrar la que responda de forma adecuada a las necesidades de un individuo en cada situación comunicativa. Esta elección está pautada por principios de carácter sociocultural que identifican al grupo al que pertenece el hablante y que presentan variaciones de una cultura a otra.

Las elecciones de las que hablábamos al enunciar un mensaje y su comprensión o interpretación se basarán en la actividad que llevan a cabo, la información con que cuentan las personas que participan en la situación comunicativa; vale decir, lo que Gumperz (1982) denomina claves de contextualización y que comprenden tanto elementos verbales como paraverbales que le ofrecen al hablante la posibilidad de conocer las intenciones comunicativas probables de sus interlocutores y el resultado de la interacción lingüística, así como también las referencias para comprender el mensaje y reaccionarlo de manera adecuada.

Estas claves de contextualización están elaboradas a partir de la participación de los individuos en las diferentes redes de relaciones y traen consigo el bagaje cultural y las expectativas sociales que permitirán interpretar el discurso. Será la experiencia la que hará que sean reformuladas o refutadas. Es necesario que se conozcan las reglas comunicativas que son propias de los hablantes de una lengua, quienes –por el hecho de participar de las redes de comunicación social– son capaces de distinguir entre el mero hablar y el comunicarse. Precisamente es por este conocimiento por lo que el hablante está en condiciones de interactuar adecuadamente y de valorar críticamente su actuación, de comprender los mensajes y de analizar y valorar su uso de acuerdo con los contextos, así como también podrá expresarse de forma coherente.

El contexto comunicativo es sumamente importante, puesto que este elemento supone la consideración de la lengua no solo como un instrumento capaz de informar, sino también como un medio para la acción social. Estas ideas conciben la competencia comunicativa como parte integrante de una competencia cultural general que está relacionada con el “dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos”, tal como sostiene Oliveras (2000, p.23).

Retomando el planteo de la Etnolingüística, presentaremos dos nociones importantes que esta disciplina analiza; una de ellas contempla el repertorio lingüístico; es decir, las formas lingüísticas que un determinado grupo social emplea en sus interacciones y, por otro, el concepto de alternancia de código; o sea, el empleo alternativo de las lenguas que coexisten en comunidades bilingües.

La alternancia es un fenómeno lingüístico y cultural complejo que ha sido estudiado desde diferentes enfoques, tanto gramatical como discursivo, sociolingüístico, pragmático y antropológico. El estudio de la alternancia ha sido desarrollado por los etnógrafos de la comunicación y los sociolingüistas, quienes se han ocupado de observar este fenómeno en grupos en los que más de una lengua está presente. Las situaciones de contacto interétnico pueden generar casos de bilingüismo o de transculturación. Será necesario detectar cuál es el sistema de referentes psicoculturales que predomina; si el condicionado por la lengua materna o por la lengua de la sociedad dominante.

Muchos grupos indígenas sufrieron situaciones de coerción y, por ese motivo, han desarrollado diferentes manifestaciones de resistencia étnica (Bigot, 1992), o sea,

variadas respuestas en las que el rechazo-aceptación se entrecruza a través de la apropiación de pautas, conceptos, objetos de una reproducción cultural diferente frente a la sociedad dominante.

Al hablar de contacto lingüístico debemos considerar implicancias mutuas entre las lenguas y las culturas y su relación con las situaciones sociales. Con respecto al concepto de resistencia lingüística, debemos tener en cuenta las estrategias sociolingüísticas que tienen lugar frente a la presión de la lengua dominante.

Cuando hacemos mención del fenómeno de contacto de lenguas, tenemos en cuenta la existencia de grupos de personas capaces de comunicarse en dos o más de esas lenguas en circunstancias de intercambio. La situación de contacto entre las lenguas se ha desarrollado en tres tipos de regiones (Censabella, 2005):

(a) de frontera: en la Provincia de Misiones, se contactan el español, el portugués y el guaraní paraguayo; otra de las regiones fronterizas abarcan la Provincia de Formosa, que limita con el Paraguay y la Provincia de Jujuy, en contacto con Bolivia. Es claramente verificable que en el noroeste argentino es amplio el número de migrantes quechua-hablantes de origen boliviano y peruano que traspasan las fronteras para instalarse en el territorio argentino o para desarrollar intercambios comerciales.

(b) rurales con población indígena: los pobladores de origen indígena utilizan su lengua amerindia dentro del ámbito familiar, comunitario o en prácticas ceremoniales y religiosas y el español, en su intercambio con hablantes criollos o con grupos indígenas de raíces diferentes, tal como sucede en las Provincias del Chaco, de Formosa o de Santiago del Estero.

(c) en las grandes ciudades: en ellas se establecen migrantes procedentes de diferentes puntos del país, tanto indígenas como criollos e inclusive, extranjeros. Censabella

(2005) menciona como ejemplo las ciudades de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires, Córdoba y Rosario. Risco (2010) se centra en hablantes de español descendientes de migrantes peruanos cuya primera lengua es el quechua y que llevan varios años de asentamiento en Buenos Aires.

En lugares intermedios, entre los extremos rural o montañoso y urbano, encontramos variedades en las cuales podemos reconocer que el español es fuertemente influido por las lenguas amerindias y por las lenguas de inmigración.

En las ciudades capitales de provincia, siempre existió una mayor presión hispanizante y prescriptiva, por lo que las muestras que pueden obtenerse no representarían al hablante nativo solamente o a sus descendientes, sino también a aquellos que, siendo de raíces criollas, han incorporado las lenguas amerindias de forma casi intuitiva, sin haber sido instruidos en dichos idiomas por medio de la comunicación cotidiana (Moreno de Alba, 2007).

En algunas comunidades tiene lugar un proceso llamado *diglosia*⁸ en el que la lengua materna se diferencia de la lengua dominante. La lengua originaria ocupa un rol funcional; es decir, se habla en el ámbito familiar, religioso e intraétnico y la lengua dominante, para situaciones de intercambio con la sociedad hegemónica, tal como veremos en los testimonios de las personas que hemos entrevistado, quienes nos han dado una muestra fehaciente del fenómeno lingüístico que acabamos de desarrollar.

En ciertos casos, el sentimiento es de vergüenza por parte de los hablantes y frente al deseo de crecimiento o promoción, encontramos casos en los que se manifiesta cierto rechazo hacia la lengua y la cultura maternas. Otro aspecto importante por tener en cuenta está relacionado con diferentes circunstancias de uso. Una lengua cambia en

⁸ Acerca de este concepto, nos extenderemos en el capítulo 6.

relación con el desarrollo intelectual, social y económico del grupo que la habla, tal como considera Martinet (1980), quien sostiene que el progreso de una lengua depende de la evolución de las necesidades comunicativas del grupo que la emplea. Por este motivo, podemos considerar la funcionalidad de una lengua como una capacidad propia para satisfacer las necesidades comunicativas de una sociedad.

En situaciones de contacto, donde se generan nuevas necesidades de expresión, pueden registrarse casos de interferencias⁹ y cierta refuncionalización de las lenguas mediante los siguientes casos (Bigot-Vázquez, 1993):

(a) el uso de préstamos lingüísticos, o sea, la integración de elementos de una lengua en la morfosintaxis y en el sistema fonológico de la otra para designar una realidad para la que la lengua no cuenta con representación.

(b) innovaciones léxicas con patrones de la lengua de contacto, como es el caso del jopara¹⁰ en las Provincias de Corrientes, Formosa e incluso, en Paraguay.

(c) extensión semántica; es decir, ampliación del significado del significante.

Otro aspecto importante en lo referente al fenómeno de lenguas en contacto es la conciencia sobre la importancia de la lengua materna por parte de los hablantes. Las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas, son transmitidas de una lengua a otra. El desarrollo de las habilidades en la lengua materna son transferibles a una segunda lengua, lo que nos hace suponer que –en situaciones de aprendizaje– existen mayores probabilidades de éxito en el proceso educativo escolar en una segunda lengua.

⁹ Sobre este concepto nos detendremos en el capítulo 6.

¹⁰ Con el término *jopara*, designamos la práctica lingüística de los hablantes bilingües guaraní-español que combina elementos léxicos españoles con la estructura guaraní. La palabra *jopara* es de origen guaraní y hemos elegido respetar la grafía repuesta a esta lengua, por lo que, a pesar de ser pronunciada como palabra aguda, en guaraní no lleva acento ortográfico. En el capítulo 8 de esta tesis, nos extenderemos en el tema.

Bastaría examinar las reglas de un texto enunciado por un hablante bilingüe, para deducir algunas reglas que demostrarían cómo las dos lenguas se influyen mutuamente. Por ejemplo (aunque no fue el objetivo de nuestro trabajo), sería posible deducir algunas de las reglas del guaraní observando las producciones en español de los hablantes bilingües en estas dos lenguas. De esta forma, puede reconstruirse la segunda lengua (español) por medio de la primera lengua (guaraní).

Tal como presentaremos más extensamente en los capítulos siguientes, los datos que hemos recogido en las entrevistas, los padres no se esforzaron por transmitir la lengua guaraní a sus hijos para protegerlos de la discriminación y porque han creído que el aprendizaje de la lengua vernácula interferiría en el manejo competente del español, o serían observados como faltos de educación, ya que existía un prejuicio muy marcado con respecto a la lengua originaria y una fuerte concepción de prestigio con respecto al español.

En la República Argentina, la Ley de Educación N° 1.420, sancionada en 1884, estableció la implementación de la enseñanza común, gratuita y obligatoria con la finalidad de “igualar” a todos los grupos étnicos que poblaban el territorio. Su resultado fue el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación cultural. Desde este marco ideológico, la enseñanza primaria argentina logró eliminar las diferencias con la intención de alcanzar la “unidad” y el “progreso” nacional (Gerzenstein, 1998).

Las características que avergonzaron o fueron causa de segregación para algunas generaciones, hoy son motivo de identificación y de orgullo por parte de muchos descendientes de familias de origen indígena. Sobre estos aspectos, volveremos a reflexionar a partir de las entrevistas que hemos realizado a lo largo de la investigación.

Los centros urbanos de la Argentina (Censabella, 2005) albergan la presencia de habitantes originarios de diferentes y variados puntos del país, provenientes –muchos de ellos- de comunidades indígenas. Esta situación de contacto producida por factores socioeconómicos y culturales configuró una situación de plurilingüismo. Podemos afirmar que las lenguas originarias están presentes en todo el territorio nacional, si tenemos en cuenta las huellas que las mismas dejaron en el castellano regional. Estos fenómenos de contacto han repercutido en una serie de cambios lingüísticos que caracterizan a la variedad de español que hablamos.

Somos conscientes de que la lengua ocupa un lugar privilegiado en la identificación de un grupo social, que reconoce en ella un factor de unidad. En el caso de la lengua guaraní, sus hablantes han conseguido mantenerlo vigente a pesar de las políticas lingüísticas que fueron implementadas desde 1770 y que partían de la decisión de Carlos III de España, de impedir el uso de las lenguas amerindias en la colonia con la consecuente imposición del castellano como la lengua de dichos territorios. Mediante un edicto real, prohibió el uso de las lenguas indígenas en las colonias americanas con la intención de lograr la unificación lingüística del imperio, facilitar el comercio y asegurar la incorporación de los pueblos americanos al régimen colonial. Sus hablantes, quienes transgredieron la norma impuesta, encontraron en el uso del guaraní un factor de identificación. A pesar de que las instituciones intentaron borrar este elemento identitario, el guaraní constituyó, para este grupo, un motivo de orgullo ya que, entre ellos, goza de prestigio y son quienes garantizan su mantenimiento (Hill, 2002). Por lo dicho anteriormente, podemos sostener que la actitud del hablante ante la lengua constituye un factor fundamental de consideración dentro de este estudio.

En el territorio de la Provincia de Corrientes, no existen registros de comunidades o parcialidades guaraníes tal como sucede en las Provincias de Chaco o Formosa, por

ejemplo. A pesar de su fuerte identificación provincial, sus habitantes no se reconocen a sí mismos como guaraníes, sino como criollos y, en algunos casos, con ancestros guaraníes, por lo que, a diferencia de lo que sucede con otras lenguas amerindias, el uso del guaraní está íntimamente asociado con la identidad de una población mayoritariamente criolla.

Capítulo 3

*Dicen que tiene siete lenguas la boca del dragón. Yo no sé. Pero me consta que muchas más lenguas tiene la boca del mundo y el fuego de sus lenguas nos abriga. Será siempre poco cuanto se haga para defenderlas del desprecio y del exterminio. **Eduardo Galeano***

Capítulo 3 – Metodología de la investigación

En este capítulo, explicaremos cuál ha sido el método de investigación que hemos llevado a cabo y el procedimiento de campo que hemos puesto en práctica. A su vez, expondremos cuál fue la perspectiva teórica en la que nos hemos basado para desarrollar la interpretación de los testimonios recogidos a lo largo del trabajo de campo.

3.1. Metodología empleada

Tal como hemos desarrollado previamente, el marco teórico llevado adelante para abordar la problemática descripta ha sido tomado de la Etnografía del Habla y de la Antropología Lingüística. El método de investigación que hemos propuesto llevar adelante para la confección de esta tesis es de carácter exploratorio - descriptivo. Hemos intentado describir los fenómenos presentes entre los hablantes correntinos e indagar qué representa la lengua indígena y cómo es empleada entre aquellos hablantes que viven tanto en la Provincia de Corrientes y como en la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

La población seleccionada para desarrollar la investigación está localizada en las ciudades de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires, Corrientes y Mburucuyá. En primer término, la selección ha sido enfocada en un grupo de correntinos que se trasladó a la ciudad de Buenos Aires o al Gran Buenos Aires e intentamos observar cómo, lejos de su lugar de origen, su lengua conforma un elemento de cohesión, de pertenencia y de identidad provinciana. Su habla les permite ser identificados y reconocidos como parte de un grupo de pertenencia diferente del porteño.

En segundo término, hemos llevado a cabo nuestro trabajo de campo en la Provincia de Corrientes, en su ciudad capital y en la ciudad de Mburucuyá. En estas ciudades, no resulta diferente la forma del habla¹¹ de sus habitantes, a pesar de que la lengua guaraní puede tener representaciones diferentes para los hablantes de la ciudad capital y de esta ciudad del interior de la provincia. Es justamente en Corrientes, donde la mayoría de los hablantes se autodefinen como bilingües. Por otro lado, asociado al fenómeno de contacto mencionado anteriormente, hemos podido observar que tiene lugar la alternancia en el uso de las lenguas en situaciones cotidianas de comunicación. Podemos detectar que, en sus discursos, se valen de ambas lenguas alternativamente para expresar las concepciones que la comunidad tiene sobre sí misma, sus relaciones con los demás y su mundo social, entre otros aspectos.

Como la investigación ha seguido los lineamientos de la Antropología Lingüística y la Lingüística de campo, el registro se realizó mediante técnicas propias del trabajo de campo: elicitación, observación participante, entrevistas abiertas, transcripciones y traducciones de los datos de primera mano, para lo que hemos tenido en cuenta el apoyo teórico de autores dedicados al área tales como Duranti (2000) y el lineamiento metodológico propuesto por autores tales como Wilkins (1992), Cámeron (1992), Hammersley y Atkinson (1994), Garrido y Álvaro (1995), Himmelmann (1998), De Laine (2000), Abbi (2001), Bartolomé (2003), entre otros. Esta tarea se llevó adelante en función del análisis de la producción discursiva de los hablantes en los distintos eventos de habla registrados. Como se trata de un estudio que investiga los aspectos formales de la lengua así como sus prácticas comunicativas en contexto, ha sido fundamental el empleo de grabadores y apuntes de campo para registrar eventos de habla en contextos propios de la comunidad entrevistada. Hemos privilegiado la

¹¹ Al respecto, puede ser útil la consulta de Coseriu (1986), Veny (1991), Fernández Ordoñez (1994) y Pérez Guerra (2001).

conversación y contamos con cuarenta y una entrevistas grabadas que fueron transcritas a lo largo del proceso de elaboración de nuestra tesis. Con respecto a los informantes y la información obtenida, para el análisis, confeccionamos una grilla que contempla, grupo etario, sexo, localidad de origen, lengua materna, bilingüismo.

Para el proceso de elicitación de paradigmas gramaticales, emisiones y series léxicas, se emplearon cuestionarios previamente confeccionados. Se elaboraron entrevistas y se registraron géneros tales como historias de vida, testimonios, relatos y eventos de habla preferentemente en contextos espontáneos de uso, así como también se utilizaron entrevistas contextualizadas.

El análisis del material comprendió aspectos morfológicos, gramaticales y discursivos involucrados en el estudio de las lenguas. Con referencia a los eventos de habla y las prácticas comunicativas, el corpus resultante fue analizado en el marco de la Etnografía del Habla y el Análisis del Discurso centrados en la perspectiva etnográfica.

El diseño de la investigación ha comprendido una primera etapa de sistematización y actualización bibliográfica; en segundo lugar, ha tenido lugar el desarrollo del trabajo de campo, actividad central en el presente proyecto. Se llevaron a la práctica técnicas etnográficas de relevamiento de la información por medio del diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, entre los miembros de la comunidad correntina y se realizaron observaciones participantes de espacios privilegiados como testimonio de los usos de las dos lenguas en situación de contacto, el guaraní y el español.

Como unidades de observación se seleccionaron:

(a) la comunidad correntina que vive en la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

(b) la comunidad correntina que permanece en la Provincia de Corrientes y que actuó como punto de comparación en relación con la mencionada anteriormente. Hemos trabajado en la ciudad de Corrientes y en Mburucuyá, ciudad situada a 148 km de la capital provincial.

El plan de actividades que hemos propuesto supuso una investigación que se extendió a lo largo de tres años aproximadamente y que abarcó las etapas que se detallan a continuación.

Una primer período, de aproximadamente un año, en el que se llevó adelante la actualización y la sistematización de la bibliografía específica con el objetivo de ampliar y profundizar el marco teórico que condujo el análisis de los datos relevados por medio del trabajo de campo. Este material ha sido objeto de abordaje y análisis junto con la directora y la codirectora del proyecto. A su vez, se completaron los seminarios de doctorado propuestos por la Comisión de Doctorado de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Paralelamente, se ha efectivizado el trabajo de campo; en primera instancia, en la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires y en segundo lugar, en la Provincia de Corrientes.

La segunda etapa comprendió una revisión del marco teórico con el fin de completarlo y de sistematizar los datos obtenidos en el desarrollo del trabajo de campo. En último lugar, después de haber completado los tiempos previstos, hemos iniciado la elaboración de la redacción del esquema que guiará la escritura final de la Tesis de Doctorado. Por último, hemos trabajado en el diseño y la elaboración del trabajo final presentado.

3.2.Descripción de la muestra

El corpus que sirvió como herramienta de análisis está constituido por entrevistas que fueron realizadas en dos ciudades. La primera parte del trabajo de relevamiento de datos tuvo lugar en la ciudad de Buenos Aires y abarca a 18 personas nacidas en la Provincia de Corrientes y que actualmente viven en la ciudad de Buenos Aires o en el Gran Buenos Aires. La segunda parte reúne a 23 personas nacidas en Corrientes y que permanecen en ella.

La muestra se llevó a cabo mediante la técnica de la bola de nieve¹² y por medio de entrevistas directas que nos permitieron conformar la muestra. Para el análisis de los resultados obtenidos, hemos tenido en cuenta los principios de la Teoría Fundamentada propuesta por Charmaz (2000), que consiste en un diseño de investigación cualitativa que ha sido originalmente implementado en el desarrollo de teorías sobre fenómenos de salud. Esta propuesta de investigación basa su método de trabajo en una abstracción generada a partir de los testimonios recolectados para elaboración de conceptos relevantes. Según Charmaz, el resultado de esta teoría es una interpretación analítica del mundo de los participantes y de los procesos para construir dichos mundos. Esta autora propone elaborar teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones tomando como punto de partida los datos que fueron obtenidos en el trabajo de campo. Se trata de una metodología adecuada para estudiar fenómenos sociales ya que permite analizar las relaciones sociales y los patrones de comportamiento de los diferentes actores. Sugiere analizar los testimonios obtenidos desde una perspectiva comparativa con el objetivo de codificar los datos para poder desarrollar conceptos y llegar a comprender el fenómeno social investigado desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Los conceptos se

¹² *Bola de nieve*: técnica de investigación en la que cada individuo entrevistado propone a otros individuos de la población, quienes están en iguales condiciones de ser entrevistados. Al respecto, se refiere la lectura de Goodman (1961) y Biernacki, P. y Waldorf, D. (1981).

agrupan en categorías descriptivas que serán reevaluadas teniendo en cuenta sus interrelaciones. El investigador elabora comparaciones constantes de las que emergen conceptos que darán lugar a diferentes tipos de códigos: sustantivos, teóricos e *in vivo*. En el trabajo que presentamos nos valimos de estos últimos, ya que proceden directamente del lenguaje empleado por los informantes y del cual emergen significados precisos.

3.3.Datos complementarios

Tal como hemos mencionado en el comienzo del presente capítulo, en la ciudad de Corrientes no hemos contado con datos que evidenciaran la vitalidad de la lengua guaraní. Entre los hablantes entrevistados hubo muy poca disposición para responder nuestra entrevista o han dado información parcial. De las 23 personas entrevistadas en la provincia, 7 de ellas fueron las que accedieron a brindarnos algunos datos y extremadamente escuetos.

Paralelamente, hemos podido acceder a los resultados de una encuesta sobre la lengua guaraní en la Provincia de Corrientes, que fuera realizada por la Fundación Prometeo¹³ en el año 2011. Ha resultado muy útil para nosotros haber accedido a los resultados de esta investigación puesto que constituyen un aporte valorable para complementar nuestro trabajo de campo; en especial, teniendo en cuenta la dificultad para encontrar personas que quisieran brindarnos información o frente a la negativa rotunda ante la pregunta sobre su conocimiento de la lengua guaraní. En términos generales, la respuesta obtenida era: “En Corrientes, no se habla guaraní” (Facundo, 26 años, Corrientes).

¹³ La Fundación Prometeo es una institución sin fines de lucro dedicada a la investigación de fenómenos sociales en el Nordeste Argentino (Chaco, Corrientes, Misiones y Formosa). La encuesta a la que hacemos mención se encuentra accesible en: <http://dgaleanolivera.wordpress.com/encuesta-sobre-la-lengua-guarani-en-corrientes/>.

Este trabajo de investigación fue implementado en 15 barrios de la ciudad capital a 200 personas e indagó si los hablantes conocían la lengua guaraní, si sabían hablarla bien o no, o si conocían solamente algunos términos guaraníes. Los resultados que arrojó esta encuesta son los siguientes:

Un 14% de los encuestados dice hablar bien el guaraní, la mitad de ellos (un 7% del total encuestado) tienen una edad promedio de 64 años. Del 7% restante; un 4% tiene entre 45 a 60 años; otro 2% entre 30 y 45 años y solo un 1% de jóvenes (hombres y mujeres) entre 18 y 30 años (Fundación Prometeo, 2011).

A partir de la sistematización de los resultados obtenidos, esta fundación interpretó que no existen posibilidades de que la lengua guaraní sea transmitida a las generaciones más jóvenes y que, en aproximadamente 30 años, la lengua nativa puede llegar a desaparecer de la ciudad de Corrientes. Los investigadores de la Fundación Prometeo entienden que esta hipotética consecuencia se originará en que actualmente son pocos los jóvenes que hablan guaraní y a que los hablantes de esta lengua no cuentan con reconocimiento social. Son asociados con sectores socioeconómicos más humildes, ya que el 1% está constituido por jóvenes provenientes del interior provincial que están ocupados en trabajos precarizados.

3.4.Procedimiento de campo

Con el objeto llevar adelante nuestro análisis de los temas desarrollados en los capítulos anteriores de la tesis, hemos confeccionado un cuestionario que contempla preguntas orientadas a los focos de observación propuestos:

- (a) la lengua como factor de identidad.
- (b) valores asociados con la lengua.
- (c) actitudes y prejuicios hacia la lengua.

- (d) adquisición de la lengua.
- (e) alternancia de códigos.
- (f) diglosia.

Una vez contactadas las personas que conforman nuestro corpus, les propusimos responder voluntariamente las preguntas que integran el cuestionario y –de acuerdo con sus posibilidades- se obtuvieron sus respuestas, en algunos casos en forma oral y en otras, por escrito. Es importante destacar que en muchas ocasiones, la riqueza de las historias de vida que nos comunicaron excedió el cuestionario preparado y fue enriquecedora para nuestro trabajo.

3.5.Descripción del instrumento de recolección

Para llevar adelante las entrevistas, se empleó una serie de preguntas¹⁴ diseñada *ad hoc*, que nos permitió recolectar datos acerca de la experiencia de los entrevistados como hablantes de las lenguas española y guaraní. El cuestionario empleado está conformado a partir de preguntas fundamentalmente abiertas.

Este cuestionario recopila información sobre:

- (a) Datos personales del entrevistado: nombre, edad, lugar de nacimiento y de residencia propia y de los padres, nivel de educación alcanzado y lengua materna.
- (b) Destrezas lingüísticas desarrolladas, forma de aprendizaje de cada lengua y su empleo en el ámbito familiar.
- (c) Representación de la lengua indígena hablada, en el orden individual y social.
- (d) Información acerca del desarrollo de cada lengua en el ámbito escolar.

3.6.Lugares de aplicación

Para contactar a los entrevistados, privilegiamos los siguientes espacios:

¹⁴ Véase el instrumento de recolección de datos, en el capítulo Anexo III, pág. 555.

- (a) Casa de la Provincia de Corrientes en la Ciudad de Buenos Aires.
- (b) Casas de familia.
- (c) Oficina del Parque Nacional Mburucuyá.
- (d) Hostería de la ciudad de Corrientes.
- (e) Museo Histórico de Corrientes.

En primer lugar, llevamos adelante nuestra tarea de administración de entrevistas en la Ciudad de Buenos Aires. En algunos casos, encontramos a personas dispuestas a responder a nuestras preguntas por medio de referencias de amigos, compañeros o familiares. En segundo lugar, nos dirigimos a la Casa de la Provincia de Corrientes, que está ubicada en el microcentro porteño y no solo constituye la institución administrativa que representa a la provincia en la Ciudad de Buenos Aires, sino que, además, ofrece actividades culturales y cursos de guaraní; también, organiza peñas folklóricas los días viernes, donde asisten muchos provincianos con el objetivo de conectarse con sus raíces y sus coprovincianos. A su vez, suelen acercarse al lugar muchas personas que –sin ser correntinos- disfrutan de la música tradicional de esta región noreste, el chamamé. En esta institución, conocimos al Secretario de Cultura, quien dirige la Casa de la Provincia de Corrientes. Fue él, quien nos contactó con las personas que participan de la peña mencionada, evento durante el cual pudimos realizar el mayor número de entrevistas.

Para llevar adelante la segunda etapa de la investigación, solicitamos datos de personas que pudieran ser entrevistadas en la Provincia de Corrientes y que serían contactadas por medio de compañeros de trabajo. Una vez en la provincia, no fue posible hablar con ellos, por lo que la estrategia para iniciar las entrevistas debió ser modificada. Comenzamos por solicitar ayuda en la hostería de la ciudad donde nos habíamos alojado. En un primer momento, ninguno de los empleados ni los estudiantes correntinos que allí se hospedaban se mostraron proclives a darnos información

personal sobre la o las lenguas que hablan. A medida que pasaron los días, pudimos obtener información de parte de ellos, cuando fuimos ganando su confianza. Paralelamente, nos dieron algunas referencias sobre personas reconocidas en la ciudad y así, completamos algunos contactos que tendieron a desestimar el uso de la lengua guaraní en la capital provincial.

La aparente ausencia de datos comprobables constituyó también una información sustancial para nuestra investigación; sin embargo, contrastaba notablemente con otra información: la lengua es vital en el interior de la provincia. El dueño de la hostería y uno de sus empleados tenían conocimiento de una persona que con gusto colaboraría con nuestro trabajo, en la ciudad de Mburucuyá. De esta manera y frente a la obtención de reacciones adversas o poco proclives a ofrecernos información sobre la vitalidad de lengua guaraní en la ciudad de Corrientes, pudimos contactarnos con la Oficina del Parque Nacional de Mburucuyá, donde contamos con la colaboración de uno de los guardaparques que ya había acompañado a otros investigadores en su búsqueda de información sobre la cultura guaraní. Como encontramos un sincero interés y una amplísima disposición en colaborar con nosotros, nos dirigimos a dicha ciudad.

Mburucuyá es una localidad que se encuentra a 148 kilómetros de la capital provincial. Es cabecera del departamento del mismo nombre y fue delimitada en el año 1832, después de la construcción de su parroquia bajo la advocación de San Antonio de Padua. Su población es de aproximadamente 6.972 habitantes. El Parque Nacional, que se extiende a lo largo de 17.660 hectáreas, es una zona protegida que constituye un polo de atracción turística fundamental en la región. Tal como hemos podido comprobar –y como demostraremos a partir de los resultados obtenidos– la cultura guaraní está sumamente presente en la ciudad; prueba de ello es su nombre que en lengua guaraní designa la flor de la pasionaria. El nombre original, en guaraní, en *Mburucuja*; en el

proceso de castellanización, ha sido adaptado y cambió la grafía guaraní por la española; la j ha cambiado por la letra y, y se ha agregado el acento gráfico, lo que dio como resultado Mburucuyá.



Ilustración 1 Localización de Mburucuyá en Provincia de Corrientes¹⁵

No podemos dejar de tener en cuenta que existen dos expresiones tradicionales que identifican a Corrientes y particularmente, a Mburucuyá. Son ellas la lengua guaraní y el chamamé. Intentaremos referir brevemente cómo están vinculadas y por qué son fundamentales en la cultura de esta ciudad.

A partir de las décadas de 1950 y 1960, la situación del guaraní cambia con la difusión del chamamé, una manifestación tradicional local que surge por influencia de la polca paraguaya. La composición de letras para este ritmo musical recupera la lengua guaraní en sus versos y logra que esa música llegue a ser aprehendida, particularmente, por la población rural y por los sectores más segregados de la sociedad correntina, en una provincia tradicionalmente dominada por familias de terratenientes. Hasta los años 60, esta manifestación del folklore musical llegó a ser muy resistida, pero para ese entonces, algunos compositores académicos llevaron estas composiciones a los salones y comenzaron a componer chamamés de forma muy diferente de las expresiones

¹⁵ http://es.wikipedia.org/wiki/Mburucuy%C3%A1_%28Corrientes%29

populares que habían sido conocidas hasta fines de la década de 1950. Con su práctica en dichos salones, este ritmo empezó a ganar espacios perdidos y logró difundir la cultura de una provincia. Muchos de los chamamés compuestos a partir de 1960 incorporan expresiones guaraníicas en sus versos o bien están íntegramente compuestos en guaraní. Estos datos históricos no están desligados de Mburucuyá, pues esta ciudad es la Capital nacional del chamamé tradicional y sede del festival que tiene lugar durante el mes de febrero.

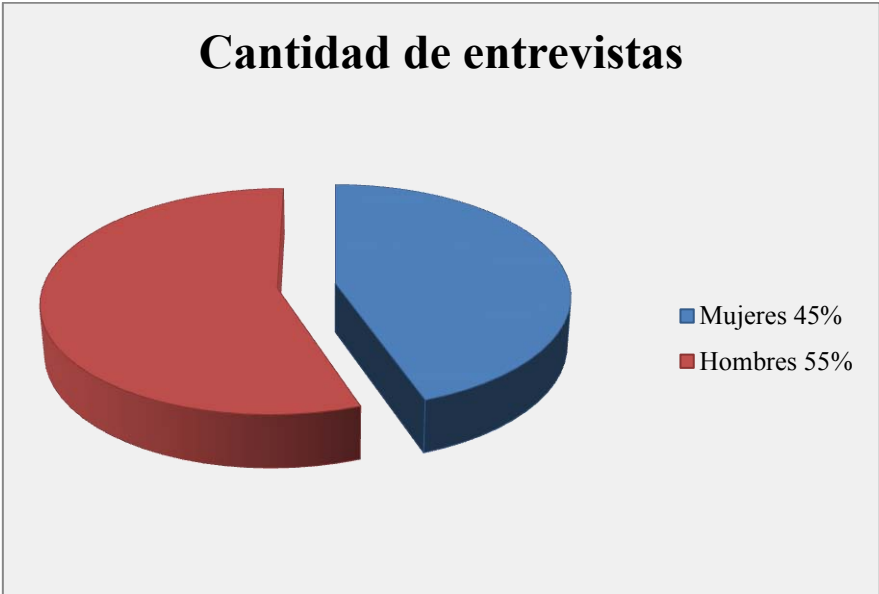
Tal como los mismos pobladores expresan, esta ciudad se presenta como bilingüe, porque la población domina mayoritariamente las lenguas guaraní y español. El 60% de los entrevistados en el transcurso de nuestro trabajo de campo en Mburucuyá son empleados del Parque o de su oficina, en el centro de la ciudad.

3.7.Primer corpus

3.7.1.Descripción

Con respecto al primer corpus elaborado, diremos que fue conformado a partir de entrevistas realizadas en la Ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires, entre los años 2006 y 2008.

<u>Cantidad de entrevistas</u>	
Mujeres	8
Hombres	10
<u>Total:</u>	18



<u>Información etaria</u>	
15-30 años	2
31-45 años	5
46-60 años	4
61-75 años	7
<u>Total:</u>	18

Información etaria



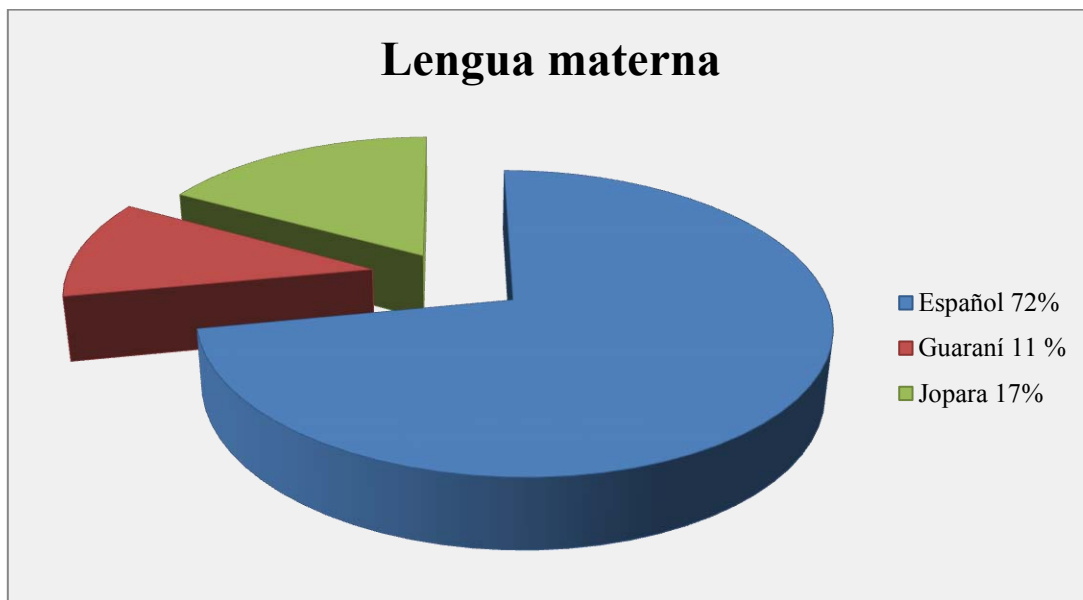
Participaron en el estudio 18 personas, de las cuales 4 están comprendidas entre 18 y 29 años de edad, 5 entre 30 y 45 años, 4 entre 46 y 56 y 5 entre 57 y 72 años. Del total de entrevistados, 8 son mujeres y 10, hombres y proceden de las siguientes ciudades correntinas: Departamento de Esquina, Corrientes Capital, Bella Vista, Alvear, Mercedes, Colonia Yurití y Goya.

Con respecto al nivel alcanzado de estudios, los porcentajes son los siguientes:

<u>Nivel de estudios</u>	<u>Porcentaje</u>
Primario incompleto	17%
Primario completo	17%
Secundario incompleto	11%
Secundario completo	11%
Terciario incompleto	----

Terciario completo	11%
Universitario incompleto	11%
Universitario completo	22%
<u>Total</u>	100%

Un 11% de los entrevistados se reconoce como descendientes de indígenas guaraníes, 6%, de familias mixtas y 83%, de familias criollas. Del total, un 72% reconocen el español como lengua materna, un 11%, el guaraní y un 17%, el *jopara*.

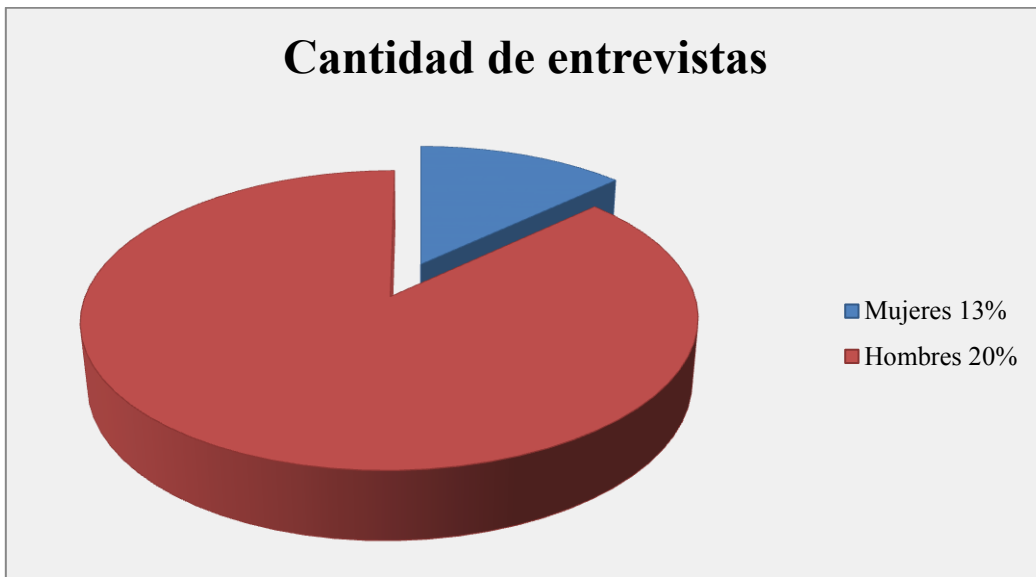


3.8.Segundo corpus

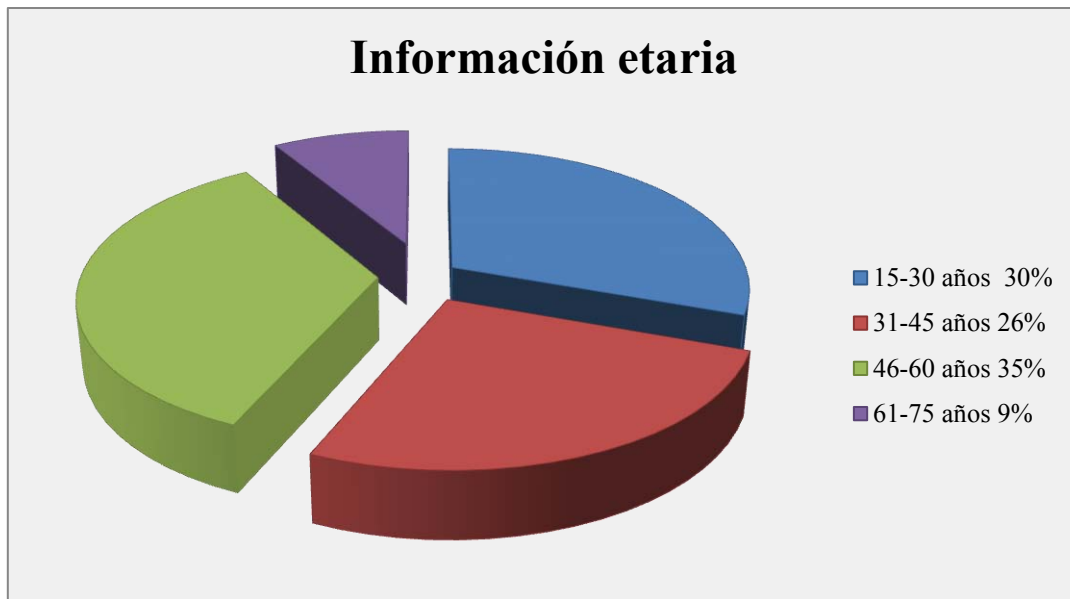
3.8.1.Descripción

Con respecto al segundo corpus analizado, está conformado por 23 entrevistas realizadas en la Provincia de Corrientes, tanto en la ciudad capital como en la ciudad de Mburucuyá.

<u>Cantidad de entrevistas</u>	
Mujeres	3
Hombres	20
<u>Total: 18</u>	



Información etaria	
15-30 años	7
31-45 años	6
46-60 años	8
61-75 años	2
<u>Total: 23</u>	



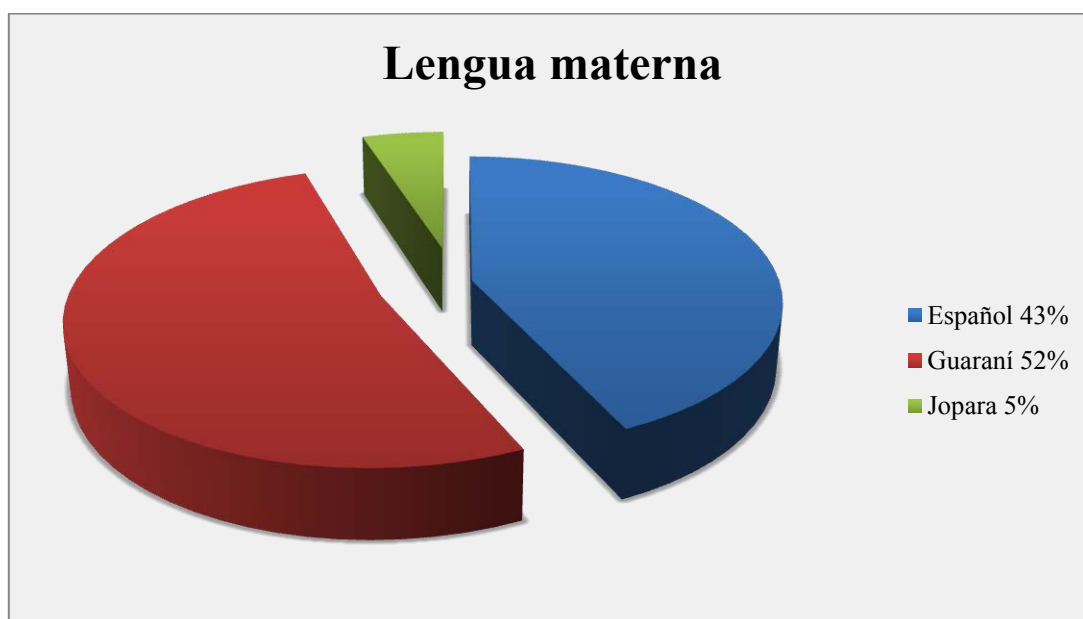
En el conjunto de las 23 personas entrevistadas, contamos con 20 hombres y 3 mujeres, comprendidos entre los siguientes grupos etarios: 5 entre 18 y 29 años de edad; 8, entre 30 y 45 años; 5, entre 46 y 56 y 5 entre 57 y 72 años.

Entre las personas contactadas, 6 son originarias de la ciudad de Corrientes (el 26%); 16, de diferentes parajes de Mburucuyá, como Puerta Grande, Palmar, San Miguel, Loma Alta, Salada, Iberá y Concepción (el 62%), y 1 (4%), de Paso de los Libres. Entendemos que es importante considerar que por referencia de los propios entrevistados, hemos registrados las siguientes ciudades y parajes como aquellos donde predomina el guaraní: Punta Grande, Itatí, Yapeyú, Mburucuyá, Ituzaingó, Puerto González, San Luis del Palmar, Loreto, San Miguel, Santa Ana, Iberá, Colonia Carlos Pellegrini, Loma Alta, Saladas, Caá Catí, Manantiales, Mercedes, Goya, Curuzú Cuatiá, Paso de los Libres, Concepción, Paraje Rahue, Concepción. Tabay, Tatacuá. Así también, nos han indicado que en la costa el Uruguay, zona limítrofe con Brasil el contacto de lenguas predominante es el español – portugués.

Con respecto al nivel obtenido de estudios, podemos esquematizar los datos en el cuadro que presentamos a continuación:

<u>Nivel de estudios</u>	<u>Porcentaje</u>
Primario incompleto	18%
Primario completo	26%
Secundario incompleto	----
Secundario completo	13%
Terciario incompleto	4%
Terciario completo	13%
Universitario incompleto	13%
Universitario completo	13%
<u>Total:</u>	100%

Las personas entrevistadas se reconocen como criollas; un 43 % identifica el español como su lengua materna; un 52%, el guaraní y 5%, el *jopara*.



3.9.Procedimientos de interpretación

Una vez recogidas las respuestas de las personas entrevistadas, las mismas fueron transcritas y el resultado obtenido fue sometido al análisis cualitativo tomando como referencia del trabajo metodológico, los procedimientos explicados por Charmaz (2000) en su Teoría Fundamentada. Es así como las respuestas fueron procesadas y analizadas teniendo en cuenta la información suministrada por los hablantes y las coincidencias que las respuestas ofrecieron acerca de las experiencias vividas por ellos. Nos servimos de la denominada codificación *in vivo*, propuesta por esta autora, para identificar términos generales que nos permitieran demostrar los sentidos significativos que emergían del contenido de las respuestas obtenidas. De esta forma, pudimos tener en cuenta la información brindada por los entrevistados para analizar de qué manera las personas construyen su propia percepción sobre la lengua, su identificación, las actitudes hacia las lenguas en contacto, los prejuicios experimentados, entre otros aspectos propuestos en el trabajo que presentamos.

Capítulo 4

*De todas las pertenencias que atesoramos, la lengua es casi siempre una de las más determinantes. [...] La lengua tiene la maravillosa particularidad de que es a un tiempo factor de identidad e instrumento de comunicación. Por eso, [...] extraer lo lingüístico del ámbito de la identidad no me parece factible ni conveniente. Es vocación de la lengua seguir siendo el eje de la identidad cultural y la diversidad lingüística el eje de toda diversidad. **Amin Maalouf***

Capítulo 4 – *Identidad lingüística*

En este capítulo ahondaremos en los lazos existentes entre tres conceptos centrales en el trabajo de tesis: lengua, cultura e identidad. En relación con este desarrollo temático, nos detendremos en el proceso de socialización que experimentan los hablantes de una lengua y presentaremos qué importancia tiene la conciencia lingüística en un hablante bilingüe así como también, nos detendremos en la situación de los hablantes de herencia.

4.1. Lengua, cultura e identidad

En el presente proyecto nos hemos focalizado en el análisis de una lengua minorizada, en este caso el guaraní, como instrumento de comunicación y como el espacio a partir del cual se construyen, negocian, tensionan y disputan las identidades (Sherzer, 1987). A su vez, hemos observado los aspectos gramaticales que dan cuenta de la mutua influencia del español y el guaraní.

La lengua es un factor esencial en la conformación de una comunidad, influye en la forma de estructurar la sociedad, sigue de cerca el curso de su historia y forma parte de su identidad. Es precisamente el lenguaje el que constituye una forma privilegiada de comunicación, ya que facilita el intercambio y la interacción social. Con el lenguaje como medio, un individuo es capaz de apropiarse de las imágenes que lo rodean y que comparte con sus pares, así como de los saberes, que son convalidados y acopiados social e históricamente (Halliday, 1982, entre muchos otros). Justamente, Halliday entiende que la lengua desarrolla un rol fundamental

es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” –dentro y a través de los

diversos grupos sociales [...] y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (1982, p. 18).

Una lengua es la principal herramienta por medio de la cual una comunidad se expresa, relata su historia, manifiesta los afectos y puede reflexionar sobre la propia identidad. Podemos afirmar que se le asigna al lenguaje tanto un valor instrumental, como central en los procesos comunicativos y en el desarrollo del pensamiento. Quienes forman parte de una sociedad se comunican por medio de una misma lengua, a veces más de una, aunque no todos poseen el mismo grado de dominio léxico o estructural de cada idioma. Adquirir una lengua es un proceso que permite a los usuarios acceder a un sistema, cuyos fundamentos y principios se pondrán en juego en la medida en que el hablante desarrolle su competencia comunicativa. Los etnógrafos de la comunicación, Hymes (1972) y Gumperz (1964) introdujeron este concepto en la década de 1970. Estos dos investigadores postularon que este tipo de competencia está constituida por el conjunto de lo que un hablante-oyente real, que se desenvuelve dentro de determinados roles sociales y es parte de una comunidad lingüística, debe conocer para sostener una comunicación efectiva. Las normas que la conforman son adquiridas a lo largo del proceso de socialización y, por ese motivo, se considera condicionada socio-culturalmente.

Numerosos autores han dedicado sus estudios a la estrecha relación que existe entre lengua, cultura e identidad tanto en el orden personal como social. Entre ellos, podemos mencionar a Hymes (1972), Livia y Hall (1997), Derridá (1997), Hall (2001), Duranti (2003). La identidad puede ser reconocida como el sentido de pertenencia a un grupo con el que se estrechan lazos objetivos y simbólicos. Es justamente la lengua, el factor que conforma uno de los vínculos de cohesión social más fuertes entre los miembros de una sociedad. Todo aprendizaje –incluyendo el lingüístico– es favorecido si se parte del

respeto y la valoración de la cultura de origen. La lengua que cada persona ha adquirido en su casa y en su comunidad es entendida como la forma de definirse y autoafirmarse tanto en forma individual como social.

Existen numerosos estudios que han intentado dar cuenta de la relación lengua-identidad, entre los que podríamos mencionar los de Collier (1997), Romaine (1998), Argenter (2000), Woolard (2005), Unamuno y Dooly (2007), entre otros. En los contextos en los que conviven más de una cultura y de una lengua, estas categorías cobran una relevancia especial como elemento de definición y diferenciación identitaria. Por este motivo, entendemos que la lengua y la identidad étnica tienen una estrecha relación de reciprocidad. Por otro lado, la identidad influye también en las actitudes y en el uso que se hace del lenguaje. La vitalidad etnolingüística de un grupo está sustentada en un sistema de creencias que ellos mismos desarrollan en relación con el valor asignado a su propia lengua.

Las lenguas indígenas pueden manifestarse como vitales o vigentes en los ámbitos familiares y comunitarios, porque son compartidas por los vínculos más íntimos, por los miembros de la misma parcialidad, en las ceremonias y en las reuniones comunitarias. Si su uso se debilita en estos contextos, no se trata de una decisión política la que tendrá la responsabilidad de rescatarla, sino las acciones o las decisiones tomadas en el seno comunitario que deberán partir de la propia revalorización de sus integrantes (Fishman, 1991).

Tal como hemos afirmado anteriormente, sabemos que el lenguaje constituye un factor fundamental en la conformación de la identidad en el seno de un grupo social debido a que ella influye en la forma de pensar la sociedad, sigue de cerca el curso de su historia y del relato de sus tradiciones. El lenguaje resulta ser, por lo tanto, una forma

privilegiada de comunicación, puesto que facilita el intercambio y la interacción social, a la vez que regula la conducta de los integrantes de la sociedad.

En su carácter representativo, configura mentalmente en el hombre, la realidad que lo circunda, las ideas, los vínculos y la conformación de su discurso. Es precisamente la lengua la que le posibilita el pensamiento y la comunicación de las ideas, el análisis de los propios pensamientos y su fijación en la memoria. Con el lenguaje como medio, un individuo es capaz de apropiarse de las imágenes que lo rodean y que comparte con sus pares, así como de los saberes, que son convalidados socialmente y acopiados históricamente. Es verdadera la afirmación que sostiene que “cada lengua encierra la visión del mundo de sus hablantes: cómo piensan, qué valoran, en qué creen, cómo clasifican el mundo que les rodea” (Moreno Cabrera, 2000, p. 215).

Sin lugar a dudas, la lengua se encuentra en la esencia de cada etnia. La palabra constituye la herramienta fundamental para la manifestación de los afectos; de la misma manera que hace posible la reflexión sobre la propia identidad y en su expresión poética, es creadora de la expresión estética. De esta manera, podemos afirmar que se le ha asignado al lenguaje tanto un valor instrumental como un valor central en los procesos comunicativos y en el desarrollo del pensamiento, puesto que existe una vinculación íntima entre ellos, tal como sucede entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación dentro de una comunidad. Quienes son parte de una sociedad hablan una lengua, a veces más de una, aunque no todas sus manifestaciones poseen el mismo grado de dominio léxico o estructural de cada una. El proceso de adquisición de una lengua permite a los usuarios acceder a un sistema, cuyos fundamentos y principios se pondrán en juego a medida que el hablante desarrolle su competencia comunicativa.

Somos conscientes de la estrecha relación que existe entre lengua, cultura e identidad tanto en el orden personal como social. La identidad puede ser reconocida en el sentido de pertenencia a un grupo con el que se estrechan lazos objetivos y simbólicos. Es justamente la lengua la que conforma uno de los factores de cohesión social más fuertes entre los miembros de un pueblo. La lengua materna, aquella que cada persona ha adquirido en su casa y en su comunidad, es entendida como la forma de definirse y autoafirmarse individual y socialmente.

Es claro que la identidad cultural de una sociedad se construye a partir del respeto y la valoración de la diversidad y con el aporte de diferentes grupos, comunidades y pautas culturales. Todo aprendizaje –incluyendo el lingüístico– es favorecido si se parte del respeto y la valoración de la cultura de origen. Las situaciones de intolerancia han propiciado que muchas lenguas resultaran minorizadas. Preservar o recuperar estas lenguas minorizadas será fundamental para (re)construir identidades ya que ellas son el vehículo por el que se expresa una cultura.

El estudio de la relación entre la lengua, la cultura y la identidad tiene en cuenta las marcas lingüísticas que ponen de manifiesto estos conceptos. Teniendo en cuenta lo expresado por De Fina (2009), Mercado Maldonado y Hernández Oliva (2010), sostendremos que la identidad de un pueblo se reconoce en el sentimiento de pertenencia de sus individuos, las creencias en común, la historia que han compartido, sus tradiciones y las conductas propias de una comunidad. La vitalidad etnolingüística de un grupo se sustenta en el sistema de creencias que ellos desarrollan en relación con el valor que le asignan a su propia lengua. Las lenguas indígenas pueden manifestarse como vitales o vigentes en los ámbitos familiar y comunitario porque son compartidas entre los vínculos más íntimos, los miembros de la misma parcialidad, en las ceremonias y en las reuniones comunitarias. Sería erróneo considerar que existen

lenguas y variedades empobrecidas, aunque podamos afirmar que algunas lenguas son más o menos funcionales de acuerdo con el ámbito en que son empleadas. Una lengua puede perder vitalidad si se restringen los campos léxicos, situación que no tiene lugar si las actitudes hacia su uso son favorables. Otro motivo por el cual un idioma puede perder vitalidad está dado por la imposibilidad de generar nuevos vocablos con la consecuente incorporación de numerosos préstamos léxicos tomados de una lengua dominante (Censabella, 2001/2).

Tal como hemos considerado, la lengua es un factor cohesivo dentro de los diferentes grupos sociales. El concepto de prestigio en relación con una lengua es determinante cuando nos referimos al reconocimiento lingüístico. Es factible que las lenguas pierdan su prestigio y, en ese caso, podemos considerar que no han sido valoradas como expresión de una cultura y, como consecuencia de este desprestigio, con el transcurrir del tiempo, puede producirse la pérdida de una u otra lengua.

Podemos afirmar que la mayor parte de nuestra conducta es adquirida en el seno del grupo de pertenencia a lo largo de un proceso de observación y de repetición. Es innegable que todos nuestros actos cuentan con una expresión lingüística; por ese motivo afirmaremos que los usos lingüísticos se encuentran en la base de las identidades sociales. De hecho, tal como considera Le Page y Tabouret-Keller (1985), hablar es efectuar actos de identidad, de manera tal que se pueda adaptar la propia actuación lingüística a la de un grupo que constituye un referente. Afirmaremos, entonces, que las lenguas son el resultado de actos de identidad social y constituyen la raíz de las identidades sociales. Diremos, entonces, que como parte de una sociedad, nos sentimos miembros del grupo de personas que habla de una determinada manera. La identidad cultural o la nacional no tienen por qué coincidir necesariamente con una identidad lingüística específica. Que un grupo social comparta la calidad de miembros del mismo

grupo lingüístico no ha sido suficiente como para evitar actos de segregación frente a las diferentes etnias que constituyen parte de la población de una nación.

Con respecto a la situación de las lenguas indígenas en nuestro país, Censabella afirma ue “al momento de la llegada de los españoles, dentro de los límites geográficos hoy argentinos se hablaban no menos de 35 lenguas. Hoy contamos con 12.” (Censabella, 2005, p. 17).

Si tenemos en cuenta los idiomas hablados actualmente en el continente americano, diremos que se estima que existen alrededor de 1000, cifra que representan el 15 % del total de lenguas habladas en el mundo. En los 35 países que constituyen el continente americano, solo nueve lenguas amerindias han logrado un estatus oficial. Por otro lado, si consideramos las lenguas oficiales dentro del marco de las instituciones intergubernamentales, en América, contamos únicamente con la presencia del inglés, de origen germánico y de tres lenguas románicas: el español, el francés y el portugués; aunque en la práctica, el inglés y el español son los idiomas empleados en el ámbito laboral (Boselli, 2003). A pesar de su uso y de su oficialización en algunos de los países americanos, entendemos que las lenguas de origen indígena no son consideradas dentro del marco descrito, ya que –a pesar de los logros- aún permanece pendiente el diseño de políticas lingüísticas que favorezcan la implementación de medidas que las incorporen a los ámbitos oficiales e institucionales. En relación con nuestro objeto de estudio, podremos remitirnos a la ley que oficializa el guaraní en la Provincia de Corrientes, así como también a varios de los testimonios recogidos durante el proceso de la presente investigación, que confirman esta misma realidad.

En la mayoría de los estados, se habla más de una lengua; muchos de ellos son bilingües; es decir, sus habitantes utilizan dos lenguas y cada una de ellas, en un ámbito

social específico. Tal como hemos considerado previamente, nuestro país es minoritariamente bilingüe, debido a que sólo el 5% de la población emplea más de una lengua para interactuar socialmente y, como afirman Censabella (2005) tomando como referencia a Crystal (2000):

La reducción de la diversidad lingüística en la Argentina se enmarca dentro de un proceso global, causado por la fuerte homogeneización económica y cultural que se produce, de manera ininterrumpida, desde el siglo XV hasta nuestros días. Estos cambios se aceleran en el siglo XIX con el desarrollo de los medios masivos de transporte, y luego con los de comunicación masiva y la obligatoriedad de la instrucción pública (Dixon, p. 103). Se estima que, como mínimo, el 50% de las lenguas habladas hoy en el mundo (entre 5.000 y 6.700 según cómo se hagan los cálculos) desaparecerá para el año 2100 (Crystal, p. 19). Hoy, el 4% de las lenguas del mundo son habladas por el 96% de la población mundial, mientras que el 4% de la población mundial habla el 96% de las lenguas restantes (Censabella, 2005, p.19).

La conformación de los estados-nación ha tendido a la homogeneización lingüística, y ha establecido históricamente, pautas que avanzaron sobre las identidades culturales preexistentes. Los hablantes de dichas culturas debieron confrontar con estas políticas y sobrevinieron resultados que generaron la integración en algunos casos, la separación y algún tipo de negociación, en otras situaciones.

Por 1880, toda esta variedad lingüística parecía prefigurar la imposibilidad de una resolución rápida hacia la unificación lingüística en la región. Fueron muchos los prejuicios y las políticas implementadas que coadyuvaron a este resultado. Desde la óptica imperante desde fines del siglo XVIII, durante el XIX y

a principios del XX, todo estado debía ser monolingüe. [...] Considerar ue la unidad jurídica, política y geográfica de una nación debe ir acompañada con la unidad de lengua es una perspectiva considerada imperialista y hasta dictatorial por muchos lingüistas (Carricaburo, 2005, p. 5).

Si formuláramos una pregunta tan sencilla como “¿ué lengua se habla en la Argentina?”, seguramente nos encontraremos con una respuesta recurrente: “español”. Sin embargo, cabe mencionar que dicha respuesta es errónea puesto que la República Argentina es un país plurilingüe ya que cuenta con población inmigrante e indígena en toda la extensión de su territorio. Si nos centramos en la realidad de las culturas amerindias y sus lenguas, es posible observar que, en su mayoría, los grupos originarios se encuentran sumidos en una situación de desigualdad no solo social sino también educativa; debido al alto grado de fracaso escolar y a la subsistencia de altas tasas de analfabetismo dentro de las diferentes etnias y comunidades indígenas. Según el CONAMI (Consejo Nacional de la Mujer Indígena Argentina)¹⁶, la tasa de analfabetismo para la población indígena de 10 años o más es del 9,1%, tres veces y media mayor que la nacional (2,6%). El 78,2% de la población indígena de 15 años y más tienen como máximo el secundario incompleto, mientras que un tercio (33,1%) no completó la primaria o no tiene instrucción. Esta realidad favorece claramente que muchos ciudadanos provenientes de diferentes comunidades aborígenes sigan padeciendo situaciones de discriminación. La baja escolaridad responde a múltiples factores, tales como el escaso número de centros educativos con una propuesta acorde a las necesidades de este sector de la población, la carencia de recursos dentro de las propias familias, las barreras lingüísticas, el escaso nivel de escolarización de los padres, el aislamiento de las comunidades y la necesidad de capacitación de los

¹⁶Cfr. <http://www.conamiargentina.es.tl/Datos-sobre-Pueblos-Ind%EDgenas-y-Mujeres-Ind%EDgenas-en-Argentina.htm?PHPSESSID=dd1ca812f93051ac062436d0313e0d6a> .

docentes. Las profundas diferencias que existen entre la población indígena y la no indígena están en aumento, dada la estrecha relación existente entre etnia y pobreza. Cabe añadir que esta realidad produce en los niños, jóvenes y adultos indígenas o en sus descendientes criollos, daños en términos de pérdida de autoestima y en la construcción de la propia imagen a partir de la cual afrontarán su futuro y constituirán su participación en el desarrollo de los países de los cuales forman parte. Entre los testimonios obtenidos durante el proceso de la investigación, cuyas conclusiones presentaremos en este trabajo, podremos observar algunos casos que son evidencia clara de la situación descrita.

Martín Rojo (1995) señala que “el factor crucial en la conformación de una minoría étnica no se encuentra en sus rasgos diferenciadores lingüísticos, religiosos, culturales, sino en la naturaleza de las relaciones con la sociedad mayoritaria” (p. 314). Este mismo autor sostiene que

las mayorías justifican sus prácticas excluyentes a través de dos mecanismos dialécticamente opuestos: la exigencia (imposible) de una perfecta asimilación de las minorías a la cultura dominante, y la reivindicación del derecho de las propias minorías a permanecer diferentes (p. 315).

En este sentido, la lengua adquiere capacidades que no le son propias sino que se vinculan con los discursos hegemónicos. Saber español puede ser una condición necesaria -pero no suficiente- para lograr la integración, tanto porque hay otros factores que influyen en dicha integración, como porque existe una sociedad con la que integrarse y que cumple un papel en ese proceso, aunque desde los diferentes discursos aquí expuestos, se oculte ese rol.

Tal como hemos mencionado anteriormente, la lengua establece un marco referencial y constituye un sistema simbólico. Todo estudio de procesos identificatorios supone la estimación del código lingüístico, ya que por medio de él podemos analizar si la lengua sufrió influencias de otros códigos. Es necesario observar los procesos de constitución, reproducción, ruptura y reelaboración de los procesos de interacción cultural sin dejar a un lado las condiciones sociales que ejercen su influencia sobre los cambios de modelo. En el trabajo que presentamos, nos propusimos acercarnos a las concepciones que los hablantes entrevistados manifiestan sobre la lengua que emplean, ya que en ellos conviven dos códigos que se influyen mutuamente y que constituyen una marca identitaria, tal como hemos explicado y como desarrollaremos en los capítulos subsiguientes.

La conducta verbal de un grupo conforma un sistema que se expresa por medio de los mensajes elaborados los que –a su vez- responden a reglas que son aceptadas socialmente y que están presentes en sus realizaciones lingüísticas y nos demuestran formas particulares que podemos reconocer en las expresiones de los individuos. Esas reglas de adecuación que regulan el uso de una lengua no son exclusivamente lingüísticas, puesto que pueden responder a pautas tanto de comportamiento como relacionales (Canale y Swain, 1980). Como parte de los discursos elaborados pueden reconocerse voces que constituyen expresiones de la identidad étnica o bien, que resultan signos diferenciales frente a quienes no pertenecen a la comunidad. Este es uno de los focos de atención sobre el que nos detendremos para analizar los testimonios de las personas entrevistadas a lo largo de la realización de este trabajo.

Con respecto al contacto entre diferentes comunidades, comenzaremos nuestra exposición explicando que puede producirse por motivos tales como intercambios comerciales, convivencia pacífica o situaciones violentas, ya sea por guerras,

dominación económica o genocidio. Esta situación de migración ha propiciado la mutua influencia entre las sociedades; los idiomas que se hablan en las comunidades que coexisten no escapan a esta realidad. El contacto entre las lenguas hace posible que un idioma influya sobre el otro, por ejemplo, por medio de la incorporación de términos o por la alteración de sus significados; por ese motivo, tal como sostiene Censabella (2005), este fenómeno propicia el desarrollo de las variaciones lingüísticas. Las lenguas impuestas por un grupo dominante no producen el inmediato cese del uso de las lenguas propias del pueblo sometido. Será necesario que transcurra un tiempo extenso de coexistencia, de mutua influencia y de cambio progresivo para que pueda llegar a producirse la pérdida de un idioma. De hecho, no siempre una lengua es abandonada completamente, sino que se reservan en ámbitos íntimos o familiares; en numerosísimos casos, las modificaciones se producen gradualmente y dan origen a nuevas lenguas o variedades.

En relación con las dos lenguas que ocupan el foco de atención de nuestro trabajo, podemos observar que el guaraní no fue “borrado” del pueblo, a pesar de las leyes que habían impedido su utilización. Sus hablantes debieron incorporar el español dado que había sido impuesto por el grupo dominante como la *koiné* de la colonia. La influencia mutua es observable en los rasgos particulares (como puede ser la entonación) que presenta el español entre los hablantes del guaraní, lengua que también experimenta influencia hispana. Sobre estos aspectos nos detendremos en los testimonios que presentaremos más adelante.

En este capítulo, nos centramos en el tema de la identidad del hablante correntino, tanto en su provincia natal como en la ciudad de Buenos Aires, partiendo de las prácticas lingüísticas que desarrolla. Como habíamos mencionado con anterioridad, será importante considerar los aportes de De Fina (2009), quien postula que la identidad

étnica es resultado de un proceso de construcción en el que cada elemento identificador es negociado en situaciones y prácticas concretas. La identidad de una comunidad se entretiene en la relación entre “proyectar una imagen del grupo y realizar ciertas actividades” (De Fina, 2009, p. 3). En el trabajo de campo que llevamos adelante, las entrevistas recogidas nos revelaron la existencia de dos tipos de prácticas: las sociales de difusión cultural y las lingüísticas concretas.

M: -Hay que hacer todo un proceso de formación de profesores de maestros. Yo, el año pasado, acá, tuve la presencia de un instituto que está trabajando en Corrientes con la enseñanza del guaraní a distancia y vinieron gente de la Universidad de Itapuá, de Paraguay, hicieron un pequeño anteproyecto de lo que nosotros queremos hacer acá para que puedan llegar a Buenos Aires y poder enseñar. Acá [en la Casa de la Provincia de Corrientes], nosotros enseñamos guaraní, pero es un guaraní primario en el aspecto que no hay ninguna metodología para dar un título (Milcíades, 65 años, Buenos Aires).

J: -Acá, en Mburucuyá, casi todo el mundo lo hablan [el guaraní] (Juan, 60 años, Corrientes).

P: -Hay algo de eso. No en mí, con la gente que trabajo. Tengo cinco compañeros y el 98% hablamos guaraní; obviamente, que siempre hacen algún viaje a la capital o a la ciudad y sale el guaraní y en el viaje, charlamos en guaraní por teléfono y cada tanto, en los mensajitos (Pascual, 30 años, Corrientes).

Por otra parte, los usos lingüísticos concretos tienen un papel fundamental en la construcción de los significados que conforman la base de la identidad de las personas

que emigran de su provincia de origen. Las entrevistas realizadas nos permitieron conocer las prácticas lingüísticas y las experiencias que -como hablantes de la lengua guaraní- han debido enfrentar por lo que, podemos afirmar que el lenguaje desempeña un rol fundamental en la construcción de la identidad colectiva de toda comunidad de habla en general y de la que hemos investigado, en particular.

La Teoría de la acomodación se ha centrado en el análisis del prestigio lingüístico así como de las actitudes hacia la lengua. Esta teoría fue conceptualizada por Howard Giles, a partir de 1973 y sostiene, básicamente, que el hablante varía su discurso con el objetivo de lograr una comunicación eficiente. Giles especifica los conceptos de divergencia, convergencia y sobreacomodación como estrategias lingüísticas. Las ideas de Giles constituyen la base teórica que nos permitirá comprender la relación comunicativa establecida entre hablantes de diferentes grupos sociales y culturales.

Por lo tanto, es posible corroborar que este grupo de hablantes es capaz de hacer una diferenciación entre actitudes y usos (Fishman, 1995, p.168) lo que manifiesta que la identidad lingüística posee una riqueza y una multiplicidad de formas de expresión. Por lo mencionado anteriormente, podemos observar que las actitudes lingüísticas son capaces de predisponer a las personas para reaccionar o para actuar de una determinada forma sobre la lengua y esas actitudes son testimonio de la relación existente entre los conceptos de lengua e identidad. Sin embargo, pudimos analizar -teniendo en cuenta a De Fina (2009)- que las prácticas concretas son fundamentales en la pertenencia de un individuo a un grupo. Es así como, en esta situación de contacto lingüístico, los hablantes entrevistados construyen su identidad en la expresión del orgullo hacia su lengua amerindia y su origen provincial, a la vez que son conscientes de que han debido adaptarse a la sociedad en la que han vivido y en la que viven.

4.2. Concepto de identidad lingüística

El concepto de identidad contempla aquellos aspectos que los individuos consideran para reconocerse a sí mismos y que derivan del conocimiento de su condición como miembros de un grupo. Es indudable que las personas conforman su identidad sociocultural de manera activa en situaciones diversas, por medio de un proceso de interrelación con el otro en los distintos contextos en los que están inmersos y en los cuales, las relaciones sociales constituyen un elemento fundamental (Berger, 1966; Tajfel, 1982). La identidad lingüística resulta un rasgo identitario indiscutible, puesto que la lengua es una manifestación identitaria tanto en el orden individual como grupal.

La identidad lingüística se (co)construye en la interacción comunicativa y depende de factores conductuales, afectivos y cognitivos que se materializan a través de las actitudes lingüísticas. Se sugiere que estos factores constituyen las actitudes a través de las cuales los individuos muestran su identidad y su valoración con respecto a la propia manera de hablar y a la de los demás. (Martínez Matos / Mora, p. 85).

Tal como explicamos en la introducción del trabajo, muchos investigadores provenientes de diferentes disciplinas tal como la Antropología o la Sociología han trabajado en torno de la teorización acerca del proceso de construcción de la identidad dentro de una sociedad. Cuando nos detenemos en el análisis de las situaciones de los pobladores de origen indígena, a lo largo del proceso de construcción identitaria, observamos que han convivido con profundas contradicciones, en particular cuando toman la decisión de salir del hogar para comenzar a interrelacionarse con la institución escolar, por ejemplo. El concepto de identidad en el seno de una sociedad es elaborado en un contexto específico y experimenta la influencia del marco social que, en muchas

ocasiones, ha traído como consecuencia la negación y, a su vez, la recuperación de la identidad. En el caso del grupo entrevistado, una pequeña minoría se reconoce como descendiente de guaraníes, mientras que la mayoría identifica su origen criollo, pero tanto en uno como en otro caso, las personas entrevistadas se reconocen como criollos bilingües cuya segunda lengua es indígena.

A: -Yo recuperé muchísimo mi identidad. [...] No se hablaba guaraní en casa, [...] ocurre que el guaraní nunca me llegó porque mi familia no quería. [...] Yo estaba totalmente desconectada de todo lo que es Corrientes; [...] el idioma guaraní como lo podía definir, lo acepto como rasgo de cultura; hoy lo acepto porque soy adulta (Ana, 56 años, Buenos Aires).

R: -Otro hecho extraordinario es que los chicos empezaron a hablar dos idiomas: el guaraní y el castellano correctamente, que antes no hablaba el castellano porque estaba muy arraigado el guaraní, ni hablaba el guaraní. Sin embargo, la gente se dio cuenta de que podían manejar las dos cosas y así se fue manteniendo en el tiempo el idioma guaraní, pero era muy perseguido en las décadas del '80 y el '90 (Ramón, 44 años, Corrientes).

En el proceso identitario del que hablábamos, una influencia importante la constituye el sistema de relaciones que se establecen entre la comunidad de pares y la sociedad dominante. Citamos a continuación un fragmento de Pujadas Muñoz (1993) que puede ilustrarnos lo dicho con anterioridad:

La identidad consiste esencialmente en la búsqueda de la idea de continuidad de los grupos sociales, a través de las discontinuidades, los cruces y los cambios de rumbo, en forma de una confrontación dialéctica constante entre el bagaje socio-cultural-simbólico identificado por el grupo como genuino y las circunstancias

globales “objetivas” ue enmarcan, constriñen o delimitan la reproducción del propio grupo. (p. 63).

Con el empleo de la segunda lengua, los hablantes ratifican su identidad y transmiten a través de ella, una serie de valores. Una modalidad lingüística está íntimamente relacionada con la identidad en situaciones de contacto, puesto que los grupos etnolingüísticos le confieren una función a la lengua. No perdamos de vista que esta constituye una manifestación de la identidad de los hablantes, tanto como un instrumento fundamental para la construcción de dicha identidad.

R: -Cuando uno se cruza con un amigo con un conocido en la calle lo primero que dice es *mbapareico* [¿cómo andás?] (Ramón, 44 años, Corrientes).

N: -Es el guaraní, te sale de adentro decir y sale así, porque es algo que de muy chiquita es de nosotros (Natalia, 20 años, Corrientes).

Para que un individuo desarrolle una identidad sociocultural, es necesario saber quién es y dónde está en relación con el otro, con su entorno y sentirse seguro de su realidad. En relación con la investigación llevada a cabo, diremos que en la Provincia de Corrientes se ha elaborado una conciencia identitaria provincial que resulta un rasgo que actúa como un elemento diferenciador muy fuerte con respecto al resto del país. Este grupo desarrolla su identidad en diferentes contextos por medio de las relaciones sociales que establecen. Para los correntinos, la posibilidad de hablar en lengua guaraní y en lengua española los ha puesto en contacto con dos culturas y dos mundos diferentes que han coexistido históricamente, en situación de dominio y sometimiento. El contacto de esas dos culturas ha sido fundamental para el desarrollo de la identidad sociocultural de la población correntina, que alcanza la unidad a partir de la diversidad.

Even–Zohar (2007) sostiene que cuando una población adopta una lengua, manifiesta qué identidad desea mostrarse a sí misma y a quienes no conforman el grupo social de pertenencia. Además, agrega que existe una diferencia entre ambos casos, a saber:

- (a) una lengua usada como vehículo de comunicación; en este caso, la lengua es empleada por diferentes grupos o individuos en vastos territorios.
- (b) una lengua convertida en vehículo de ideologías, por lo que tiene importancia cultural.

En la mayoría de las sociedades, la diversidad lingüística es una realidad y debido a ello, las opiniones en torno de la lengua son divergentes y son portadoras de un sentido de identidad que resulta promovido por un grupo y rechazado por otro. El hecho de que las lenguas convivan pacíficamente en un contexto social implica que una lengua sea usada para ciertos propósitos y la otra, para otros.

Viejo Fernández (2008) afirma:

La lengua en que nos hemos socializado se nos presenta naturalmente cargada de valores afectivos intransferibles a cualquier otro, por útil y rentable que sea su uso. A ella remitimos nuestro sentimiento de identidad personal y colectiva que es en el que radican, en último término, sus posibilidades de supervivencia a través de la lealtad al idioma (p. 5).

La discriminación social y étnica y la conciencia individual y social de temor a la represión –en particular hacia los hijos- provocaron que surgieran estrategias de resistencia cultural y étnica. A partir de Golluscio (2007), en el grupo mapuche, veremos que la reacción fue la mimetización que tuvo lugar en la autorrepresión de la manifestación de pautas culturales y lingüísticas propias y el disimulo u ocultamiento de los usos sociales que se hicieron palpables por medio del cambio de código, la negación

de los individuos de su competencia lingüística y de la vigencia de instituciones, ritos y ceremonias tradicionales.

La expresión a partir de una forma lingüística particular es un rasgo que está relacionado con las experiencias que las personas han vivido a lo largo de sus vidas y a partir de las relaciones sociales; vale decir, teniendo en cuenta el tipo de socialización vivida. Al respecto, podremos observar variadas situaciones que los hablantes han experimentado en diferentes contextos:

(a) dificultad o facilidad para aceptar una forma de hablar.

A: -No tenemos que tener vergüenza de hablar como hablamos de ser lo que somos porque este es nuestro modo de ser; nuestro modo de ser es nuestro (Ana, 56 años, Buenos Aires).

M: -Acá, en Buenos Aires, no me entendían algunas expresiones, por guaraníes o por locales y tenía que estar explicando todo el tiempo qué quería decir. Finalmente, claro, dejás de usarlas (Marta, 43 años- Buenos Aires).

J: - Como que le tienen vergüenza (Juan, 60 años, Corrientes).

(b) gusto o disgusto por ciertas expresiones.

T: -Hay un montón de palabras ya desdibujadas -¿no?- por el tiempo y modificadas aún acá y dentro del propio Corrientes que -según lo que sostienen algunos- es donde mejor se ha hablado guaraní, la zona norte de Corrientes que en este momento no se habla y sí se habla, en la parte rural (Tomás, 67 años, Buenos Aires).

M: -Entonces, en nuestras conversaciones siempre aparece el guaraní; algunos, con más preferencia, pero eso está en el lenguaje y fluye naturalmente (Milcíades, 65 años, Buenos Aires).

M: -La parte noreste de Corrientes es la que conserva más [el guaraní] y precisamente acá, en Mburucuyá, es una lengua que viene de nuestros antepasados indígenas y quedó un idioma tan dulce, tan importante, tan comunicativo, entre nosotros, que manejamos el guaraní (Miguel, 60 años, Corrientes).

(c) ser conscientes de la variedad lingüística empleada.

N: -No hablo como porteña estando en Buenos Aires, hablo como correntina (Natalia, 27 años, Buenos Aires).

P: -Hay palabras que las tengo incorporadas en idioma guaraní (Pascual, 30 años, Corrientes).

(d) uso neutro entre quienes no comparten el mismo bagaje cultural.

N: -Acá en Buenos Aires hablo con una amiga que no lo entiende, pero pregunta qué quiero decir. Le enseño (Natalia, 27 años, Buenos Aires).

R: -Cuando son dos amigos, se utiliza un 70 % el guaraní y un 30 % el español. Cuando son personas que se están conociendo, se saca el guaraní de lado y se trata de hablar lo que sea en español (Ramón, 44 años, Corrientes).

En relación con el proceso de identificación, observamos casos diferentes en los testimonios recolectados, entre los que –además- podemos percibir dos conductas opuestas: la identificación y el distanciamiento.

La identificación corresponde a un proceso activo en la formación de la identidad, en el cual una persona reconoce los valores de un grupo o de una cultura. Es interesante percibir en las respuestas, cómo expresan su identificación con la cultura de origen.

M: -Con el tiempo de vivir en Buenos Aires, fui perdiendo la pronunciación correntina al dejar de vivir con los miembros de mi familia correntina. Sin embargo, aparece de vuelta la pronunciación cuando estoy en el pueblo. Si esto es una adecuación, supongo que la experimento, pero no conscientemente. Por otro lado, respeto mucho las diferencias lingüísticas (Marga, 43 años, Buenos Aires).

C: -Y allá en la Loma donde yo vivía, es todo guaraní, con mis amigos, con todos, es guaraní. Y acá, en el pueblo, es como más castellano, por una cuestión de amigos. Pero yo sigo hablando algunas palabras en guaraní (César, 35 años, Corrientes).

Con respecto a la actitud de distanciamiento, podríamos mencionar casos en los que los hablantes ocultan o niegan la lengua guaraní y manifiestan diferentes formas de experimentar la relación con esta misma lengua por motivos en los que se sienten señalados o discriminados. Golluscio (2002), citando a Arguedas (1968), habla del “disimulo” de los pueblos indígenas para referirse a los muchos años de silenciamiento a los que han sido confinadas estas culturas.

M: -A nosotros no nos dejaban hablar el guaraní. [...] Lo que venía de afuera era mejor que lo que teníamos adentro y la lengua guaraní se hablaba en la ciudad, pero más se hablaba en la zona rural (Miciades, 65 años, Buenos Aires).

V: -El guaraní paraguayo [...] desconozco por u e no conozco mucho Paraguay, pero un ejemplo tengo: [...] tengo unos vecinos [paraguayos] ue [...] me hablan en guaraní y yo a veces me hago el tonto y cambio de conversación, por u e no le entiendo lo ue dicen [...]. No sé la forma de hablar (Víctor, 62 años, Buenos Aires).

E: -Algunos creen que el guaraní es una cosa de tratarle de menos a la otra persona [...]. El dicho es tomarle de *mencho* o -como uno dice vulgarmente- un *tape*¹⁷ (Ernesto, 44 años, Corrientes).

El desplazamiento a la ciudad capital, según los testimonios recolectados, en la mayoría de los casos se produjo cuando eran adolescentes y sus padres decidieron enviarlos a estudiar a Buenos Aires o bien, respondiendo a oportunidades laborales o a la necesidad de mejorar las condiciones de vida. En alrededor del 80% de los casos, expresan que vuelven con frecuencia a su provincia para visitar a sus amigos y familiares y, así, logran mantener el vínculo con sus orígenes. Lejos de su lugar de nacimiento, encuentran una vinculación con sus raíces no solamente por medio de la lengua sino también por medio de las letras y la música del chamamé. Existen coincidencias en los testimonios, donde exaltan valores tales como el sentido de pertenencia, la solidaridad y la transmisión de su amor por la tierra de origen a las generaciones más jóvenes.

¹⁷ *Mencho* o *tape* son dos denominaciones que los mismos hablantes aclaran en sus testimonios y que connotan un desprecio o una forma de designar al otro en forma despectiva. El hablante de la ciudad suele denominar con este término al hombre de campo o de escasa formación.

M: -Creo que los correntinos tenemos algunas particularidades que se dan por esta identidad nuestra. [...] Mis hijos [...] vivieron un clima donde siempre estuvo en primer lugar buscar en el hermano la posibilidad de ayudar cuando tuvimos que ayudar, ser solidario, pensar siempre en comunidad y no obviar una reunión donde se pueda compartir (Marta, 43 años, Buenos Aires).

Quienes permanecen en la Provincia de Corrientes también destacan el vínculo existente entre la lengua y la expresión popular del chamamé. Ellos mismos establecen su relación con diferentes clases sociales.

J: -Sí, tiene sentimiento, ponerle el tema chamamé es como que te hace vibrar. Yo a veces es uivo. No digo ue no. Por ahí digo “¡Ay no! No me gusta” pero lo tengo acá, porque es nuestra tradición. Es música tradicional el chamamé. Está muy ligado al guaraní (Juan, 60 años, Corrientes).

F: -Por esta cuestión de clase que te decía, [Corrientes] era una tierra gobernada por terratenientes, no hablaban guaraní; es más lo despreciaban. [...] Mi abuela es de Mburucuyá; lo que pasa es que mi abuela, en esa época, la familia, ella pertenecía a la alta alcurnia y el guaraní: prohibido. [...] Es más, yo le preguntaba mucho a ella y ya de hecho en esa época en todos lados existía. Los mismos bailes tenían las pistas sociales y la pista popular y ella iba a la social y se bailaba vals y esas cosas. Nada de chamamé. No, y como dos estratos distintos que se tocaban poco y ahí jugaba la lengua también un papel importante de exclusión o de diferenciación (Facundo, 27 años, Corrientes).

Las diferentes enunciaciones que han intentado explicar la noción de identidad nos permiten comprender las valoraciones que los hablantes pueden tener de su propia

lengua; en especial, cuando hablamos del empleo de un idioma de origen indígena y de la cultura que él expresa. La oralidad del guaraní se ha impuesto y, en la mayoría de los casos, no dudan en afirmar que la lengua carece de escritura, aunque haya sido sistematizada y se le haya asignado una forma escrita.

A partir de la investigación que hemos llevado a cabo, hemos observado que un 56% de los informantes reportaron el español como primera lengua; un 10%, el *jopara* y un 34% aseguraron haber aprendido el guaraní como primera lengua. Las personas entrevistadas afirmaron sentirse cómodas empleando el guaraní y reconocen en él, un fuerte rasgo identitario. Los padres de origen criollo decidieron que sus hijos no aprendieran el guaraní por considerarlo un rasgo de falta de “cultura”, aunque ellos lo hablaran. No sucedió lo mismo con aquellos que provenían de familias guaraníes o mixtas, los que constituyen el menor número de casos dentro del corpus configurado para esta investigación. La lengua transmitida a los hijos, el español, refleja una valoración de prestigio por considerarla la herramienta propia de la instrucción; mientras que con el caso del guaraní, el reconocimiento fue totalmente opuesto: contó con una valoración de desprestigio. El estilo y la sensibilidad de los matices idiomáticos que las personas entrevistadas utilizan al hablar tienen que ver con la conciencia lingüística que han alcanzado.

M: -El español siempre es el más dominante (María, 56 años, Buenos Aires).

N: -Con la buena intención de facilitarnos una adaptación urbana a prácticas ¿no? Entonces se insistía en que aprendiéramos el español (Norma, 35 años, Buenos Aires).

M: -A nosotros no nos dejaban hablar el guaraní. [...] Hay un cura en Corrientes [...] ue decía: ‘hablar el guaraní fue y es pecado por u e es cosa de

*menchos, guarangada*¹⁸. [...] Era como si nosotros nos bajáramos del estatus, de nivel al hablar guaraní (Milcíades, 65 años, Buenos Aires).

R: -No, los padres es como que a veces no quieren que hablen guaraní, pero se aprende igual (Ramón, 45 años, Corrientes).

Identificarse con los dos idiomas puede obedecer a un doble reconocimiento tanto referido a la tradición criolla como al acervo cultural indígena. Entre los más jóvenes y entre quienes pertenecen a las clases sociales económicamente más acomodadas y quienes han alcanzado un grado de educación más elevado, es frecuente recibir como respuesta que ellos no recuerdan nada de la lengua guaraní, que ellos no la hablan, aunque sí lo hagan para bromear o afirman que solo la utiliza el personal doméstico que trabaja en sus casas. En cambio, entre los adultos de la clase media y media-baja, la lengua guaraní ocupa un espacio importante en sus vidas. El uso del idioma no solo comprende el desarrollo del vocabulario, sino una forma de ver el mundo (Runförs y Sjögren, 1994), tal como nos afirma una entrevistada cuando dice:

N: -La lengua está sostenida en una cosmovisión mucho más profunda (Norma, 35 años- Buenos Aires).

R: -Porque hay frases guaraníicas que encierran un montón de conceptos y de significados que en el castellano yo no encuentro. Y hay cosas en el castellano que uno lo puede descifrar en tres palabras; el guaraní, en ese aspecto, es una lengua que a uno le permite filosofar (Ramón, 44 años, Corrientes).

¹⁸ El término *guarangada* es utilizado en sentido despectivo, para designar a quienes hablan la lengua guaraní y con una connotación peyorativa equivalente a denominar a una persona como ignorante.

Sabemos que las palabras y sus significados son indivisibles; el significado depende del contexto y las palabras, de las experiencias anteriores de las personas, por lo cual podemos comprender la forma de comunicarse de los correntinos que viven en Buenos Aires y de su necesidad de emplear el guaraní para reafirmar su identidad lejos de su lugar de origen.

Pertenecer a las dos culturas no significa sentirse en medio de dos mundos y, por lo tanto, no pertenecer a ninguno, dado que las raíces provinciales unifican ambas tradiciones culturales y constituyen una sola. Las personas que han ofrecido sus testimonios desarrollaron su identidad sociocultural en contacto con ambas tradiciones, la de sus padres –en su mayoría criollos–, y las de sus antepasados originarios guaraníes. Muchos de ellos expresan sentirse orgullosos y continúan aprendiendo su lengua para afianzar sus lazos y su identidad.

A: -Por suerte y por gracia de Dios, en mi casa se hablaban los dos idiomas y digo por suerte y por gracia de Dios, porque había casa que no se hablaba guaraní; mejor dicho, a los chicos no le permitían que hablen guaraní (Ana, 56 años, Buenos Aires).

JC: -En casa, todo era guaraní por ahí, alguno en castellano. Mi mamá, mi papá, mis abuelos, tatarabuelo, que llegué a conocerle, pero era todo guaraní, nunca te enseñaban un castellano, (ni) una palabra te decían (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

En el ámbito familiar, se habla la lengua materna y -en menor medida- la lengua de la sociedad dominante. Entre los hijos –según el testimonio de los informantes– se produjeron reacciones diversas. Algunos tomaron las lenguas de sus padres, repitiendo

la pronunciación -aun a la distancia- de la provincia de origen; otros incorporaron elementos mínimos de la lengua guaraní y un grupo menor lo desconoció.

E: -No perdí mis costumbres, hablo guaraní –no mucho–, pero lo que aprendí de chica es como que trasladamos nuestras cosas, nuestras costumbres para acá, cuando vinimos (nos mudamos hace 41 años) y, bueno, mis hijos se criaron en lo mismo [...] aprendieron, no mucho, pero entienden más ue hablan [...] a pesar de haber nacido acá pronuncian la // como nosotros (Esteban, 64 años, Buenos Aires).

R: -Ahora, el guaraní está declarado lengua oficial en Corrientes, pero, por ejemplo, hay muy pocos profesores, muy poca gente que pueda enseñar guaraní. Hay cursos, hay una revalorización teórica, pero efectivamente hay muy pocos cursos y hay muy poca gente que pueda enseñar guaraní (Roberto, 55 años, Corrientes).

En términos generales, eligen identificarse con valores de ambas culturas que hoy conforman la identidad provincial y es de destacar que no hemos descubierto casos en los que se niegue la herencia guaraní ni se reniegue de ella.

4.3.Estandarización lingüística

Teniendo en cuenta los criterios que hacen a la estandarización de una lengua, intentaremos establecer una comparación entre el estatus del guaraní y el español de la Provincia de Corrientes. Para ello, comenzaremos por revisar qué entendemos por lengua estándar:

(a) Propiedades de una lengua estándar

(a.1) Estabilidad flexible: para que una lengua estándar funcione eficientemente, debe ser estable, carácter que se logra por medio de una codificación apropiada. A su vez, debe ser flexible para poder ser modificada de acuerdo con los requerimientos de su uso. Los siguientes factores están vinculados con la codificación de la lengua:

- la construcción de una norma codificada en las gramáticas y en los diccionarios;
- el cumplimiento de la norma por medio del control de los hábitos de escritura.

La normativización está a cargo de instituciones que la codifican y la enseñan. En el caso del español, es claro que estas dos condiciones se cumplen con la normativa establecida por la Real Academia Española, por las Academias hispanoamericanas y también por la implementación de la enseñanza de la lengua española en todos los niveles educativos. Con respecto al guaraní, no existe en la provincia un organismo oficial que establezca la normativa de la variedad del guaraní hablado en este territorio ni se ha implementado concretamente su enseñanza.

(a.2) Intelectualización: Según Havránek (1932), este concepto supone hacer posibles formulaciones precisas y rigurosas; vale decir, lograr una mayor precisión en el uso, un dominio mayor de la terminología utilizada, condiciones que pueden observarse en los procesos de formación de palabras, en la elaboración de estructuras compuestas y en la omisión de modos elípticos de expresión para elaborar construcciones completas. Este proceso tiende a una mayor sistematización relacional y explícita. Havránek (1932) entiende que las variedades funcionales alcanzan tres grados, a saber: coloquial, técnico semiformal y científico.

En el caso del guaraní, podemos afirmar que esta lengua solo cuenta con una variante coloquial y algunas frases técnicas y semiformales y no presenta una variedad

científico-técnica. En lo que respecta al español, claramente puede identificarse su intelectualización. A pesar de que existen campos temáticos para los que no existe una designación propia, el hablante de guaraní, en Corrientes, ha desarrollado diferentes estrategias lingüísticas con el fin de que la lengua pueda cubrir las distintas necesidades comunicativas:

- la creación de términos que responden a las reglas de formación de palabras propias de esta lengua;
- el empleo del léxico español, pero aplicando las reglas propias del guaraní (*jopara*).

(b) Funciones de una lengua estándar

Sabemos que una lengua cumple diferentes funciones, entre ellas: unificación, separación, prestigio, marco de referencia. Intentaremos analizar cada una de ellas en relación con la lengua guaraní, con el objeto de observar qué posibilidades de estandarización presenta esta lengua en la Provincia de Corrientes.

(b.1) Función unificadora: una lengua se convierte en un vínculo entre sus hablantes y logra cohesionar una comunidad de habla. El hablante individual logra identificarse con dicha comunidad en la utilización de la lengua. En el caso del guaraní, es comprobable que sus hablantes se sienten cohesionados por ella. Afirman que en las situaciones en que reconocen a otros hablantes de guaraní, se sienten libres para expresarse en dicha lengua, porque se identifican como parte de una misma cultura.

(b.2) Función separatista: la función unificadora opone lengua estándar a variedad geográfica; en cambio, la función separatista opone una lengua estándar a otras y actúa como un símbolo de identidad nacional, como un factor de identificación de un

individuo en relación con su comunidad de habla. La identificación de la población guaraní hablante es con el idioma, pero no, necesariamente, con los ancestros indígenas en la Provincia de Corrientes. Es claro, además, que la variante de guaraní hablado en esta provincia es marcadamente diferente de la hablada en Paraguay, Bolivia y en otras zonas de la República Argentina como Chaco, Formosa o Misiones.

(b.3) Función de prestigio: la posesión de una lengua está ligada a su reconocimiento como tal, puesto que no solo es reconocida como una expresión cultural valiosa sino que cuenta con estandarización, alto grado de posibilidad comunicativa, difusión y literatura en dicha lengua. En Sudamérica, los idiomas estándares español y portugués, son compartidos por varias naciones y responden a las características de estandarización que hemos enunciado. En el caso del guaraní, la situación es particular. Paraguay se reconoce como la única nación que detenta esta lengua como oficial y en situación de bilingüismo, aun en desmedro de otras comunidades de habla guaraní. En Corrientes, el prestigio de la lengua amerindia es diferencial, puesto que en algunas zonas del interior cuenta con un reconocimiento más afectivo que oficial y en las ciudades más pobladas o con mayor movilidad, sigue reconociéndose el prestigio hispano, tal vez, como resultado de tantos años de prohibición. En términos estéticos, no podemos dar cuenta de la existencia de literatura guaraní; sí en cambio, de composiciones poéticas folklóricas como son las letras del chamamé, así como también, en expresiones humorísticas. Podemos señalar, entonces, que más que un trasfondo codificado existe un uso informal popular.

(b.4) Función marco de referencia: la lengua estándar constituye un marco de referencia para el uso del habla. A partir de este concepto podemos decir que existe un criterio de corrección, según el cual se emiten juicios acerca de los hablantes; así, encontramos valoraciones de aceptabilidad o inaceptabilidad en relación con una lengua. En el caso

del guaraní, los hablantes testimonian actitudes de crítica, de discriminación frente a la lengua indígena. Expresan haber sido calificados como “guarangos”, experimentado el impedimento de los padres hacia sus hijos para que estos no la aprendiesen o haber relegado su uso a grupos sociales desposeídos o a quienes no han tenido posibilidad de ser escolarizados o han alcanzado un bajísimo nivel de escolarización.

(c) Actitudes hacia una lengua estándar

Las funciones que desempeña una lengua estándar dan lugar a una serie de actitudes culturales hacia esa lengua. Por un lado, las funciones unificadoras y separatistas están vinculadas con un sentimiento de lealtad; por otro lado, la función de prestigio genera un sentimiento de orgullo y, por último, la función de marco de referencia ha dado lugar a una conciencia hacia la norma.

Función	Actitud		
Unificadora	Lealtad hacia la lengua	Valoraciones positivas	Intelectual
Separatista			Nacionalista
Prestigiosa	Orgullo		Apego personal
Marco de referencia			Conciencia de la norma

Cuadro1: Relación entre funciones de la lengua y actitudes lingüísticas (Garvin y Lastra, 1974).

(c.1) Lealtad hacia la lengua: según Weinreich (1953), este sentimiento de lealtad corresponde al deseo de una comunidad de habla, de retener su lengua y preservarla de

una influencia extranjera, lo que puede provocar un tipo de habla popular. Esta actitud se manifiesta en un intento de justificar y probar el valor de una lengua.

En el caso guaraní, es indudable que la lengua debe ser preservada, reconocida, difundida y revitalizada. Es evidente que ha sido conservada por una comunidad en el ámbito familiar e íntimo; muy diferente a lo que ha ocurrido con el posicionamiento del español. Los años de prohibición y de marginación han operado en detrimento del guaraní, que claramente fue confinado a un espacio secundario. Que esta lengua siga vital es mérito inconfundible de un pueblo que se negó a perder un factor cohesivo e identitario. El guaraní posee un potencial de creación léxica para formar las palabras necesarias para manifestar lo que no ha sido expresado. Puede observarse una apreciación positiva hacia el guaraní por parte de sus hablantes, a quienes les gusta usarlo y se sienten cómodos al utilizarla, por lo que es considerada como un elemento expresivo fundamental para el correntino.

(c.2) Orgullo: el dominio de una lengua popular o de un idioma estándar son objeto de orgullo para sus hablantes. Esta actitud positiva puede funcionar como una influencia fundamental en la toma de decisiones lingüísticas que lleven a su estandarización. Al igual que lo que sucede con la lealtad hacia el idioma, frente a la falta de reconocimiento del estatus de la propia lengua, el orgullo se hace militante. Los correntinos hablantes de guaraní expresan ese orgullo por la lengua, por su tradición cultural y por su valor expresivo. Existe un sector de la provincia que niega su importancia y otro que la rechaza por considerarla inferior al español o una marca de falta de educación. Algunos que han sufrido la estigmatización por su lengua lo niegan hasta encontrar contextos de reconocimiento. Quienes poseen una herencia marcadamente europea han tenido o conservan una actitud de negación o de desvalorización que los lleva a adherir a prejuicios que entienden el bilingüismo como

un factor de perjuicio en el aprendizaje del español dentro del contexto escolar. Sin embargo, para el hablante de guaraní, esta lengua es la expresión de la emotividad, con una fuerte carga identitaria.

(c.3) Conciencia de la norma: esta actitud está vinculada con la aceptación de la codificación como un proceso necesario para garantizar su enseñanza y su pervivencia en contextos oficiales. Muchos correntinos son bilingües y son conscientes de que carecen de algunos conocimientos de la lengua y desearían alcanzar un mayor dominio. Entienden que en muchas ocasiones recurren a la mezcla (*jopara*) para cubrir las faltas de dominio lingüístico en guaraní. En la transcripción del guaraní, originalmente ágrafo, sus hablantes no identifican la lengua u e han aprendido “de oídas”.

Dorian (1999b) trabajó sobre ideologías lingüísticas y postula la existencia de una “ideología del desprecio”, para referirse a la forma europea de considerar las lenguas americanas durante el proceso de la conquista. Esta mirada entiende que las lenguas indígenas carecen de una gramática, son incapaces de expresar el conocimiento abstracto y entienden el dominio de dicha lengua resulta perjudicial para el desarrollo del aprendizaje. Esta lingüista ha afirmado que es frecuente que cuando las lenguas son evaluadas en términos de prestigio, estas calificaciones se hagan extensivas a sus hablantes y sus identidades, lo que puede acarrear como consecuencia, que las generaciones más jóvenes o los hablantes potenciales prefieran distanciarse de ella y adoptar alguna otra en su lugar. Por lo tanto, en circunstancias como las descritas, muchos padres prefieren no transmitir la lengua de origen a sus hijos aun corriendo el riesgo de su pérdida.

Dorian (1999b) también entiende que el estatus de una lengua está ligado íntimamente al de sus hablantes, lo que puede producir modificaciones en el prestigio

de la lengua. Para sostener sus afirmaciones, explica que ninguna de las lenguas que fueron impuestas en procesos de conquista desapareció y que lenguas como el náhuatl y el quechua lograron sobrevivir, pero como consecuencia del proceso de conquista americana, perduran con un estándar social reducido: obedecen a formas de habla de bajo prestigio y en riesgo de pérdida progresiva debido a la expansión del español. Existieron algunos casos de grupos conquistadores que adoptaron la lengua del grupo dominado, porque constituyeron comunidades más pequeñas que la población dominante. Como contrapartida, podemos mencionar que los grupos que han ejercido el poder militar o político son los que establecieron su propio idioma como lengua de gobierno y –de esa manera– la población entiende la utilidad de su aprendizaje. En una primera etapa, los grupos subordinados aprenden la lengua del dominador sin abandonar la propia; pero como las instituciones educativas van ganando reconocimiento en el crecimiento de las sociedades, tiene lugar un proceso de homogeneización por medio de planes de alfabetización universal. Como consecuencia, las lenguas subordinadas terminan siendo desprestigiadas (Grillo, 1989). En el caso del guaraní, los misioneros jesuitas fueron los encargados de aprender y de sistematizar el guaraní para llevar adelante el proceso evangelizador.

Son numerosas las lenguas que son observadas como legítimas y prestigiosas y se instalan como formas de habla dominante; así, la lengua estándar llega a ser considerada como un instrumento rico y preciso, mientras que las lenguas habladas por las minorías étnicas son consideradas empobrecidas, simples, poco sofisticadas e inadecuadas para organizar el propio mundo.

4.4.Lengua y socialización

Numerosas investigaciones de tipo antropológico se han centrado en la relación existente entre los individuos y la cultura de la sociedad a la que pertenecen. Al respecto dice Hecht (2011):

En ese sentido, la Antropología cuenta con una extensa tradición de investigaciones que se han interesado por analizar cómo es la relación entre el individuo y la cultura o sociedad, estudiando el proceso de transmisión cultural y reproducción social. Así, se han conceptualizado los modos a través de los cuales los contenidos culturales, saberes, valores, hábitos, lenguas, actitudes, normas y costumbres son pasados generación tras generación asegurando la continuidad de ese grupo (p. 45).

Sabemos que, a lo largo del proceso de socialización, se adquiere la competencia comunicativa, entendida esta como el conjunto de habilidades aprendidas en dicho proceso, la que comprende el conocimiento gramatical y los usos de la lengua en situaciones sociales diferentes. El concepto de competencia comunicativa destaca la relación existente entre la adquisición de la lengua y el proceso que lleva a un hablante a ser miembro de una sociedad (Ochs y Schieffelin, 1984). En este sentido, la lengua ocupa un rol central en la edificación del proceso de identificación étnica. Este proceso permite que los niños absorban las creencias, los sentimientos y las conductas propias de la cultura en la que están insertos, la cual se hace explícita por medio del lenguaje, el que –además– constituye un valor cultural adquirido. Messineo y Hecht (2007) explican que este proceso se desarrolla a partir de la participación en interacciones verbales marcadas por aspectos propios de la sociedad.

Ochs (2010) afirma que el proceso de adquisición está estrechamente relacionado con el hecho de llegar a ser un miembro competente de la comunidad y sostiene que dicho proceso se realiza por medio de la lengua cuando se llega a conocer su función, distribución social e interpretaciones en determinadas situaciones sociales mediadas por el intercambio lingüístico. Por otra parte, la autora considera que la incorporación de los principios culturales no supone necesariamente que sean compartidos por todos los hablantes nativos de una lengua; por lo que es frecuente que existan variaciones en el conocimiento entre los individuos que conforman el grupo social de pertenencia.

De León (2010) ha planteado que la lengua -como elemento constitutivo de la cultura- resulta un elemento “tangible” tanto en la representación como en la interacción social, por lo que la lengua juega un rol socializador primordial y –a su vez– “encarna conocimientos y presuposiciones culturales” (De León, p. 14), expresa el afecto, la cortesía, el desacuerdo, la ironía, entre otras ideas o sentimientos. Para esta autora, la lengua es fundamental en la creación de la identidad en edades tempranas y sostiene que los estudios recientes en Socialización Lingüística están centrados en temas tales como:

- (a) las diferencias culturales en la socialización infantil en contextos sociales caracterizados por contar con una base étnica de clase social o de origen urbano o rural.
- (b) la caracterización del estilo de aprendizaje en el marco familiar o comunitario en contraposición con la escuela.
- (c) el rol desempeñado por el lenguaje en la transmisión de las pautas culturales.
- (d) los modos de socializar de cada comunidad.
- (e) los factores que inciden en la elección de la lengua por parte de los hablantes bilingües en contextos donde existen lenguas en situación de minorización.

Podemos afirmar que el proceso de socialización es universal; sin embargo, el contenido de la socialización es particular en cada una de las culturas. Cada sociedad tiene su propio enfoque de la educación del niño, que refleja los valores culturales propios (LeVine, 1980).

Otro factor fundamental que debe ser tenido en cuenta es el contexto, considerado este último como los antecedentes (Duranti y Goodwin, 1992) o el marco (Goffman, 1974) en que ocurre un hecho particular. Keller-Cohen (1978) ha identificado diferentes aspectos del contexto que son pertinentes al uso del lenguaje. El contexto social puede abarcar ciertos componentes como el medio, ya sea la casa o la escuela; la relación entre el que habla y su interlocutor, por ejemplo, padres e hijos, alumnos y maestros y las reglas de interacción que rigen una conversación en particular. Bernstein (1974) también considera estos espacios de socialización y agrega la importancia de tener en cuenta que en el interior de ellos, existen factores sociológicos que afectan los comportamientos lingüísticos, ya que tienen una importancia esencial en el proceso de socialización. El autor contempla otro aspecto, el de clase social, puesto que determina las formas de socialización e

influye en el trabajo y en los roles educativos, controla las relaciones que las familias pueden tener entre ellas y penetra de manera profunda la experiencia social inicial, adquirida en la familia. [...] El sistema de clases separa claramente las comunidades unas de otras jerarquizándolas y oponiéndolas sobre una envidiosa escala de valores. La influencia de la clase social se inscribe, por consiguiente, en tres dimensiones fundamentales: el conocimiento, la posibilidad de actuación y la distancia u oposición entre los grupos (Bernstein, 1974, p. 5).

Es una realidad que la distribución de los grupos sociales en clases afecta el acceso al conocimiento por lo que existen sectores de la población que tienen diferentes posibilidades de acceder al aprendizaje. Bernstein postula como tesis que

Las formas de socialización orientan al niño hacia códigos de habla diferentes que controlan el acceso a significados relativamente dependientes o relativamente independientes del contexto. [...] estos dos códigos conducen a formas lingüísticas diferentes y reposan sobre relaciones sociales diferentes (1974, p. 5-6).

Al respecto, es interesante agregar lo afirmado por Balzano (2002): “En este proceso de socialización lingüística, los niños no solo aprenden el uso adecuado del lenguaje sino también ad uier en un conocimiento empírico de los valores ue sustenta el grupo” (p. 21).

Tal como afirma Luykx (2005), los estudios del proceso de socialización lingüística se centran en dos áreas, la socialización “para usar” la lengua y la socialización “a través” de la lengua. La autora afirma que, en el caso de las familias migrantes, los niños acceden a una segunda lengua por la decisión de los adultos que están interesados en el desarrollo de la competencia lingüística en la L₂, ya que son ellos los agentes socializadores para la familia.

Sabemos que el lenguaje es un factor esencial en una comunidad y, por lo tanto, la lengua cumple un rol fundamental en la conformación de la identidad. Somos conscientes de que la mayor parte de nuestra conducta es adquirida en el seno del grupo de pertenencia por medio de la observación y la repetición. Las lenguas constituyen la raíz de las identidades sociales. Podríamos sintetizar estos postulados con la idea de que el hombre se siente miembro del grupo de personas que habla de una determinada

manera. Por otro lado, la identidad cultural o nacional no tiene que coincidir necesariamente con una identidad lingüística específica (Fernández, 2000).

Siguiendo el nuestro, un abordaje de tipo etnográfico (Guber, 2001), hemos intentado analizar en este trabajo, cómo se ha producido el proceso de socialización lingüística (Ochs y Scheffelin, 2010) en el grupo de hablantes correntinos entrevistados que –en su mayoría– se reconoce como bilingüe guaraní-español.

Existe un concepto central, que fuera analizado por Martinet (1962), el de comunidad lingüística. Este lingüista ha afirmado que ninguna comunidad es lingüísticamente homogénea y que muchas personas pueden pertenecer a dos o más comunidades lingüísticas, puesto que aun entre quienes se reconocen como hablantes de una misma lengua, puede observarse el uso de estilos diferentes. A su vez, explica que dentro de una comunidad lingüística, existen personas que comprenden otras lenguas y estilos, aunque no usen una lengua en particular, lo que resulta fundamental en las apreciaciones sociolingüísticas. Partiendo de estas consideraciones, podemos afirmar que los hablantes correntinos que hemos entrevistado conforman claramente una comunidad lingüística.

4.5.Socialización lingüística en los hablantes correntinos

Tal como hemos enunciado, el lenguaje es un rasgo distintivo de categorización y pertenencia étnica e incluso, nacional. Como resultado de la relación entre diferentes comunidades, el contacto entre las lenguas genera diferentes fenómenos de intercambio e influencia.

El abordaje de esta problemática nos lleva a observar las realizaciones lingüísticas de un grupo de origen correntino que está afincado en la ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires para poder analizar cómo se ha producido el proceso de

socialización lingüística, teniendo en cuenta su carácter de hablantes bilingües español-guaraní.

En las ciudades capitales de provincia siempre existió una mayor presión hispanizante y prescriptiva, por lo que las muestras que pueden obtenerse no representarían al hablante nativo solamente o a sus descendientes, sino también a aquellos que, siendo de raíces criollas, han incorporado las lenguas amerindias de forma casi intuitiva, sin haber sido instruidos en dichos idiomas por medio de la comunicación cotidiana (Moreno de Alba, 2007).

A partir de las entrevistas realizadas, hemos podido observar que la lengua guaraní constituye un elemento definitorio para la población correntina en la República Argentina; los hablantes manifiestan opiniones favorables hacia esa lengua que representa, además, un rasgo identitario. Por otro lado, el español es reconocido como una lengua impuesta y una marca de instrucción. Es justamente la experiencia de adquisición de la lengua, la que intentamos analizar en el conjunto de discursos que fueron obtenidos durante la primera etapa del trabajo de campo realizado en la ciudad de Buenos Aries, a partir del año 2009 y en las ciudades de Corrientes y Mburucuyá, en 2013.

En este trabajo, nos centramos en la lengua guaraní según el testimonio de sus hablantes, quienes han debido convivir con la prohibición de la lengua señalada, fundamentalmente, por fuertes prejuicios sociales. Acerca de la situación del guaraní en la Provincia de Corrientes, podemos mencionar estudios como el de Gandulfo (2007), *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural; usos y significaciones*, que está centrado en la adquisición de la lengua guaraní en niños correntinos del ámbito rural.

Después de haber realizado el trabajo de campo, entendemos que las políticas lingüísticas implementadas en el ámbito escolar durante décadas y la representación existente de la lengua guaraní han jugado un papel fundamental en la decisión de muchos adultos que intentaron impedir que sus hijos accedieran a ella. Las consideraciones sostenidas por Segato (2007) pueden resultar claramente ilustrativas de lo afirmado anteriormente:

Para la Argentina, propongo la idea del “terror étnico” del patrullaje homogeneizador por parte de las instituciones y el trabajo estratégico de una elite portuaria e ideológicamente euro-céntrica en el control del Estado para “nacionalizar” una nación amenazadoramente múltiple en pueblos, y extranjera. Nacionalizar significó a uí moldearla en una especie de “etnicidad ficticia” férreamente uniformizada. El sujeto nacional tuvo que moldearse en un perfil neutro, vaciado de toda particularidad. Civilización fue aquí definida como “neutralidad étnica” y “barbarie” como su antagónico otro interior en constante retirada y pugna por retorno (p. 30-31).

A estos factores debemos sumar la segmentación social que provocó que los sectores más socialmente acomodados manifestaran un rechazo hacia el uso del guaraní por identificarlo como un rasgo de identidad de los grupos no escolarizados o económicamente menos favorecidos.

Nos hemos detenido en la situación de la Provincia de Corrientes debido a que en ella, el guaraní identifica a la población criolla, ya que no existen en su territorio comunidades indígenas sino descendientes de ellas.

El guaraní es hablado por un gran porcentaje de la población rural (no-indígena) de la Provincia de Corrientes. Se trata de una variedad con notorias diferencias

léxicas y sintácticas con respecto al guaraní hablado en el Paraguay, producto de una diferente historia de contacto con el español. Se estima que el 50% de la población rural correntina lo habla (aprox. 100.000 personas.)¹⁹ (Meliá, 1983, p. 45).

En la actualidad no contamos con datos sociolingüísticos confiables; por ejemplo, desconocemos en qué localidades se aprende como primera lengua o si se aprende junto al castellano, las dos como primeras lenguas²⁰, ni en qué otras localidades se aprende como segunda (Censabella, 2001, p. 25).

Creemos que resultó central indagar el rol que la lengua ha jugado en la conformación de la identidad de este grupo social, en especial, luego de trasladarse ya sea del interior de la provincia a su capital o bien a Buenos Aires. De esta manera, puede verificarse que el idioma guaraní, de origen indígena, identifica a criollos, ya que su referente indígena no existe como sociedad o como comunidad organizada, pero sus descendientes o coterráneos encuentran en ella el rasgo de identidad más fuerte y destacado frente al resto de la población de la nación. Ya en su Constitución provincial, se autoafirman como una población bilingüe. Son ellos quienes lo emplean en alternancia con del español y se sienten orgullosos de su identidad provinciana.

Como bilingües hemos pensado en guaraní y hemos pensado en el pueblo guaraní hablante, como puede ser un estudiante, un vendedor ambulante de diarios o verduras, o un obrero, para que pueda entender, en términos accesibles y actuales el contenido de la Constitución que rige y dirige su vida. El pueblo no

¹⁹ El Censo Nacional de Población de 1991 arroja una cifra de 205.700 habitantes rurales en la Provincia de Corrientes.

²⁰ Se emplea el concepto de lengua madre en un sentido amplio, tal como es sugerido por Suktnabb-Kangas (1984, p. 18) a partir de cuatro criterios: origen, identificación -interna y externa- competencia y función.

debe sentirse lejano e ignorante de sus derechos y deberes fundamentales de ciudadano que emergen de la Carta Magna aunque solo hable guaraní (Constitución provincial, 2007).²¹

Así también, podemos observarla entre los hablantes bilingües a los que hemos podido entrevistar en la ciudad de Corrientes o de Mburucuyá.

Z: -Lo del idioma guaraní es como que me acercara más a mi gente, a mi tierra, a lo que somos (Zunilda, 40 años, Corrientes).

D: -Las dos por igual, a veces me inclino más por el guaraní pero por principios, soy muy de principios, quiero seguir más el guaraní por principios (Daniel, 25 años, Corrientes).

El orgullo es un sentimiento común entre las personas entrevistadas, quienes manifiestan, además, la necesidad de revitalizar sus conocimientos de la lengua guaraní para fortalecer su identidad. En el ámbito familiar, conviven guaraní y español y las generaciones más jóvenes expresaron reacciones diversas: algunos adquirieron la lengua de sus padres, otros se reconocen como hablantes de español que incorporan solo algunos elementos de la lengua guaraní y, por último, un grupo lo ignora.

N: -Mis hijos hablan español; guaraní, muy poco. Algunas palabras, los más chiquitos. Solo algunos de los chicos saben un poco más (Nora, 35 años, Buenos Aires).

²¹ Cfr. Constitución de la Provincia de Corrientes traducida al guaraní, Traducción de Gavino Casco y Silvio Liuzzi. En: <http://www.hcdcorrientes.gov.ar/Constitucion-Guarani>

N: -En mi casa sí se hablaba, se habla español, pero por ahí hay conversaciones que hablan en español en parte en guaraní. Mezclan; mis abuelos hablaban más en guaraní que en castellano y fueron incorporando después con la edad. Obviamente, era necesario para su convivencia y para venir luego al pueblo, porque en el campo sí se habla. Hay comunidades todavía en el Palmar que siguen hablando solamente guaraní (Natalia, 20 años, Corrientes).

Z: -El idioma guaraní está en mi familia muy impregnada de parte de mi madre y de mi padre. Mi padre lo utiliza más como lengua corriente, además del castellano. Y en el caso de mi mamá, ella habla menos, mucho menos guaraní y es así que mis abuelos maternos me prohibían hablar (Zunilda, 40 años, Corrientes).

Con respecto al proceso de adquisición del guaraní, los entrevistados declaran haber tomado conocimiento de la lengua guaraní, de oídas, como una actitud transgresora frente a la negativa de sus padres, quienes consideraban la lengua indígena como rasgo de “ignorancia”, en contraposición al español que era reconocido y estaba avalado por los mayores y por la enseñanza formal en el ámbito escolar.

N: -En la escuela, se hablaba español. Los maestros hablaban guaraní pero nunca en clase. Los compañeros sí hablaban guaraní, pero no en el colegio (Natalia, 27 años, Buenos Aires).

A: -En los colegios, primero te enseñaban a hablar y después a estudiar; después, hasta que vos aprendés a hablar no estudiabas nunca (Ana, 56 años, Buenos Aires).

M: -Cuando uno pronuncia palabras, le dice: ‘No, no se dice así.’ [...]. Por ejemplo, en el colegio te preguntaban una cosa y vos le contestabas y te decía: ‘No, no se habla así.’ Por ahí, la respuesta era correcta ¿viste?’ (Marcela, 35 años, Buenos Aires).

J: -En casa, todo era guaraní por ahí, alguno en castellano. Mi mamá, mi papá, mis abuelos, tatarabuelo, que llegué a conocerle, pero era todo guaraní, nunca te enseñaban un castellano, [ni] una palabra te decían (Juan, 60 años, Corrientes).

N: -Aprendí de chiquita, [...] escuchando, por u e mis padres hablaban mucho guaraní, se manejaban mucho con eso o sea que fui incorporando el vocabulario, pero hablo mezclado. [...] Igual ue mis abuelos, también hablaban mucho guaraní así que fui incorporando a medida que podía escuchar y para entender también. Ellos muchas veces hablan muy rápido y en guaraní y tuve que ir aprendiendo para poder entender. En eso, no tuve restricción, pero mis abuelos contaban que a ellos no les enseñaban el guaraní (Natalia, 20 años, Corrientes).

E: -No te hablaban en guaraní [los niños] porque ellos tenían prohibido por los padres, pero entre ellos salían del salón y ya era la comunicación en guaraní (Ernesto, 44 años, Corrientes).

R: -Los más jóvenes ya no tanto, pero ahí está el tema, porque los padres son los culpables de no enseñarle a los chicos el guaraní (Ramón, 45 años, Corrientes).

Debemos agregar, además, que ya en la edad adulta, la mayoría de los entrevistados en la ciudad de Buenos Aires ha decidido tomar cursos de guaraní para conservarla y

resulta notorio que coinciden en considerar que no reconocen su propia lengua en la sistematización y descripción gramatical o fonética del material que utilizan en dichos cursos.

V: -Leí un libro que no recuerdo de dónde lo saqué, ni donde quedó, que estaba escrito en guaraní, pero estaba escrito de la forma que hablamos el guaraní, cosa que es muy distinto el guaraní académico o no sé cómo se llama. Sea que leyendo guaraní se me hace complicado (Víctor, 62 años, Buenos Aires).

T: -Los libros en guaraní escrito están mejorados, no respetan exactamente lo que es el guaraní aprendido o pronunciado o usado por ustedes. El libro que yo leí una semana atrás, nada ue ver de la forma de escribir [...], está escrito totalmente distinto. [...] Se usan muchas letras ue no es la costumbre nuestra. [...] Y lo leo como lo escribo o lo escribo como se puede leer pero ahí, ese libro es imposible, porque no se puede leer ni traducir. [...]Es imposible pronunciarlo; en un costado lo tiene el castellano (Tomás, 67 años, Buenos Aires).

En el caso de los entrevistados que viven en su provincia de origen, también existen algunas consideraciones en torno del grado de conocimiento de la lengua guaraní y de los materiales de enseñanza que se emplean en la escuela.

Z: -Por ejemplo, yo puedo llegar a hablar mal en guaraní, quizás hablar no, pero escribir... (Zunilda, 40 años, Corrientes).

E: -Cuando tengo dudas, agarro el diccionario, pero por la escritura más que nada [...]. Nada ue ver la pronunciación con la escritura es otra cosa muy diferente (Ernesto, 44 años, Corrientes).

No quieren perder la lengua que los identifica y los aglutina, manifiestan “hallarse” en ella porque dicen tener una identidad muy fuerte y una altísima valoración de su cultura.

M: -Me encanta el guaraní me hallo con el guaraní (María, 56 años, Buenos Aires).

N: -El que sabe bien el guaraní acomoda un poquito de español, pero muy poquito. En cambio, los que saben menos acumulan más. Acumulamos²² más porque lo sabemos. Yo sería más que orgulloso de saber bien. Pero bueno, no se dio así (Nora, 35 años, Buenos Aires).

K: -¿Vos hablás guaraní?

C: -Sí [...] yo lo aprendí con mis abuelos. Yo me crié con mis abuelos; era el idioma. La base era el guaraní. (César, 35 años, Corrientes).

Tal como hemos afirmado, la lengua estándar fue aprendida en la escuela, y –por medio de ella– se han introducido los valores nacionales. Español y guaraní expresan identidades culturales y valores desiguales. Los significados sociales difieren de los significados referenciales de acuerdo con la manera en que son codificados a través de las palabras, las situaciones y el trasfondo cultural que ellas expresan.

En lo referente a la relación de la escuela y la lengua aborigen, podemos afirmar que no ha tenido entre sus objetivos el sustento y la difusión del guaraní, sino que tendió a la

²² El informante habla de acumular porque –tal como explicaremos en el capítulo 7- el guaraní se caracteriza por formar nuevos términos agregando formantes. A este proceso se refiere el término “acumular” ue es empleado en este testimonio.

uniformidad y a la imposición del español. En un caso, la informante nos refirió que se sumó la enseñanza del latín en el marco de la educación religiosa.

A: -Yo estudié en el colegio de monjas en Goya y que estudiaba en esa época, castellano y latín, porque en ese momento estaban las monjas y nuestros rezos era en latín, pero de guaraní nada, nada (Ana, 56 años, Buenos Aires).

A ue llos ue reconocen un origen guaraní dicen ue tuvieron ue “borrar” los rasgos idiomáticos para poder ser aceptados y tener la posibilidad de alcanzar condiciones igualitarias de vida ya sea en el marco escolar como laboral.

N: -Mi lengua de origen es el español. El guaraní no nos era permitido cuando éramos chicos pese a que mis abuelos y mis tíos más cercanos vivían en el campo y entonces, cuando estábamos allá, uno tenía que amañarse y entenderlo y hablarlo igual, pero en la ciudad y la escuela, no (Norma, 35 años, Buenos Aires).

J: - Se cuidan más, a lo mejor saben hablar pero se cuidan más (Julio, 56 años, Corrientes).

J: -Mi mamá hablaba el guaraní; yo no sabía casi hablar el castellano (Juan, 60 años, Corrientes).

C: -Y a lo largo del tiempo, medio que se fue perdiendo. Es una cuestión de que acá, en el pueblo, son pocos los que hablan. No sé si por una cuestión de cultura. Es medio que te miran distinto si hablás guaraní... (César, 35 años, Corrientes).

El proceso de transmisión intergeneracional en la familia es, en su gran mayoría, en lengua española y en la comunidad -en un grado minoritario- en lengua guaraní. Por este motivo, podemos afirmar que el grupo que hemos entrevistado corresponde a una comunidad mayoritariamente bilingüe. El uso del guaraní de este conjunto de provincianos -en un gran número- se limita a algunas palabras o frases cortas a manera de alternancia o préstamos, con interferencias en el sistema de la lengua materna, el español. La escuela es un espacio donde aparece primordialmente el castellano y donde se tendió a la homogeneización de las marcas culturales.

R: -A mí, particularmente el guaraní me encanta y yo le enseño a mi hija y a mi hijo. No tengo vergüenza de hablar en guaraní ni hablar con la ll (Ramón, 45 años, Corrientes).

J: -Por supuesto [que] veo mal que no se enseñe o no se hable guaraní en las escuelas. No sé si como idioma, de la misma forma que se enseña inglés u otro, pero creo que debiera ser usado y que muchas cosas debieran enseñarse en ese idioma, en la provincia. Hay gente que lo habla, pero en las escuelas no se usa y tampoco está como materia. Claro que al ser un idioma oral es difícil y compleja su enseñanza como lengua escrita. Hay algunos diccionarios, creo, de todas formas. Pero lo increíble es que no se enseñe en ese idioma, no el idioma en sí. También es cierto que al estar en retroceso la cultura guaraní correntina, el uso del idioma va disminuyendo (Josefina, 43 años, Buenos Aires).

La escuela es un espacio donde aparece primordialmente el castellano en la interacción de niños y docentes, tanto como entre padres y docentes, aunque en uno de los testimonios una descendiente de guaraníes nos explicó acerca de la tarea de su padre como maestro rural:

N: -Mi papá era mestizo, hijo de india y ella no hablaba castellano. [...] Bueno era como una especie de docente bilingüe, porque él tenía alumnos mayores que él. Era maestro rural ¿no? Entonces, inevitablemente para explicar el desarrollo de un contenido introducía el guaraní y ahí lo plasmaba [...]. No es que enseñaba el guaraní [...]; el contenido curricular formal lo adaptaba para que lo pueda entender la paisanada (Norma, 35 años, Buenos Aires).

R: -En la década de 1980 y de 1990, era como que el guaraní se fue recluyendo a la zona rural. A pesar de que a las escuelas de la zona rural les exigía que hablen el castellano y no el guaraní, [...] los chicos en la escuela trataban de hablar el castellano, pero en sus casas seguían manteniendo el guaraní. (Ramón, 44 años, Corrientes).

Los docentes que trabajan en la zona rural o semiurbana en la Provincia de Corrientes también admiten el uso del guaraní en la escuela aunque no siempre haya sido legitimado y su uso responda a la elección personal del docente que encuentra en el guaraní una herramienta facilitadora del proceso de enseñanza.

Z: -¡Ah! Con los chicos en la escuela está bien, porque cuando ya no me entienden en castellano los reto en guaraní y les digo: 'Ustedes, ¿no entienden el castellano?' (Zunilda, 40 años, Corrientes).

E: -Me refiero la zona rural. Yo le mando a hacer una cosa [a los alumnos], le digo en castellano y es como que no. Es que le cuesta. Es como que no. Parece que tienen que prestar atención a que le diga yo algo y, sin embargo, yo le digo en guaraní y sin que me estén escuchando, ya van corriendo (Ernesto, 44 años, Corrientes).

Tanto los adultos como los jóvenes expresan comprender y estructurar frases en guaraní que entremezclan con el español.

P: -Mezclamos, pero más guaraní que español (Pascual, 30 años, Corrientes).

F: -Sí, acá lo más común son las palabras sueltas y una especie de *jopara* (Facundo, 27 años, Corrientes).

R: -Una mezcla entre castellano y guaraní, como que se fue disimulando para que no se dé cuenta que se hablaba el guaraní (Ramón, 44 años, Corrientes).

N: -Leo y escribo. En Corrientes, que el *jopara* es mixto y es bastante diferente del que hablamos que estudiamos acá. A escribir aprendí acá, en Buenos Aires. La grafía usa las mismas letras que el español (Norma, 35 años, Buenos Aires).

E: -Mucho se mezcla guaraní con español; el *jopara* sí, porque hay palabras que hay que ponerles. No sé decir en guaraní. Voy “acomodando”²³ con el español [...]. Hay cosas que yo no sé en guaraní y la acomodo en español y aparte, me gusta. Es muy linda la lengua (Esteban, 64 años, Buenos Aires).

Entre los entrevistados que viven en la Provincia de Corrientes, sucede algo similar:

N: -La gente grande es la que más habla, porque por ahí nosotros [los jóvenes] sabemos y hablamos, pero muy poco. No practicamos (Natalia, 20 años, Corrientes).

Las personas entrevistadas se reconocen en su gran mayoría como bilingües y manifiestan poder cambiar de un idioma a otro dependiendo de la situación y alternando

²³ Cuando el informante afirma “acomodar” su expresión se refiere a desempeñarse con los recursos lingüísticos que cuenta en el español, en este caso.

entre el español y el guaraní cuando hablan entre ellos. El idioma se adapta al grupo en el cual ellos participan o al cual pertenecen. Pueden emplear las dos lenguas de acuerdo con funciones determinadas: el castellano, en la conversación con los que no tienen un origen común y en situaciones de formalidad y el guaraní, para expresiones emotivas, graciosas, con alto grado de picardía.

G: -Casi nunca no hablábamos guaraní excepto que sea algún reto, así que nos salía el guaraní (Graciela, 31 años, Buenos Aires).

E: -El tema del chiste; no es lo mismo relatar un chiste en guaraní que en castellano (Ernesto, 44 años, Corrientes).

R: -El enojo es más en guaraní (Ramón, 45 años, Corrientes).

Z: -Casi nunca lo utilizo [el guaraní] para enojarme. Siempre es más nostálgico, más picaresco, de alegría. Lo relaciono con cosas muy lindas, con mis abuelos, a pesar de las prohibiciones (Zunilda, 40 años, Corrientes).

Es posible que una persona bilingüe no pueda encontrar una palabra o una frase que le permita expresarse en un idioma y entonces, busca apoyo en la otra lengua. Puede ocurrir que una palabra no exista en el segundo idioma o que no se tenga conocimiento de ese término y, en otras ocasiones, se elige una palabra que resulte accesible.

N: -Yo entiendo más de lo que hablo el guaraní, [...] puedo decir palabras separadas una mezcla, pero si me tengo que conjugar una conversación guaraní ya se me traba [...]. Me parece que el guaraní se usa más cuando uno tiene una expresión, viste, que expresa algún sentimiento. Sale el guaraní; ahí es donde

uno le sale ese guaraní de adentro, sale casi por inspiración, de muy profundo; ahí es donde sale alguna palabrita en guaraní (Nora, 35 años, Buenos Aires).

M: -Lo hablo cuando estoy *enchamigada*²⁴ con toda la gente de Corrientes o cuando voy a Corrientes o me encuentro con paisanos, acá (Marta, 43 años, Buenos Aires).

J: -[El guaraní es] más expresivo, te expresás más, mejor ue el castellano. [...] En guaraní, te sale más y te sale de acá [se señala el pecho]. Acá nosotros, los guarangos, son los guaraní. [...] A mí me sale mejor el guaraní (Juan, 60 años, Corrientes).

P: -Como le decía, yo soy oriundo de acá, de Mburucuyá. En mi familia, se habla el guaraní (Pascual, 30 años, Corrientes).

F: -Y cuando, de repente, te enojás, te sale algo en guaraní o por ahí estás hablando y te sale qué sé yo un “*chamigo*”²⁵ o algo así (Facundo, 27 años, Corrientes).

La edad en la que se adquiere una lengua ejerce un papel importante en la representación cognitiva y en el desarrollo del individuo bilingüe; vale decir, en la evolución neuropsicológica, cognitiva y sociocultural. Según los datos que hemos recogido en las entrevistas, los padres no se esforzaron por transmitir la lengua guaraní para evitar situaciones discriminatorias o para evitar dificultades en la escolarización. Las características que avergonzaron a algunas generaciones, hoy son motivo de

²⁴ *Enchamigado* se emplea con el significado de encontrarse en confianza, entre amigos.

²⁵ *Chamigo*: mi amigo.

identificación y de orgullo por parte de muchos descendientes de familias de origen tanto indígena como criollo.

4.6.Lengua de herencia

Hemos aseverado previamente, que en un mundo globalizado como en el que vivimos, son numerosos los grupos humanos que han elegido desplazarse tanto dentro como fuera de su país con el objetivo de encontrar oportunidades de mejoras sociales y/o económicas. En muchos de estos casos, este traslado implica la elección de sitios donde se emplea una lengua diferente de la hablada en el seno familiar o en el lugar de origen, la cultura es extraña o las cosas conocidas son designadas con nombres diferentes de los de la propia lengua. Más allá de los conflictos que conlleva el desarraigo –y que han sido abordados en muchas oportunidades por investigaciones de antropólogos o sociólogos– vivir en una sociedad que habla una lengua diferente tendrá como resultado situaciones de multilingüismo que merecen ser objeto de estudio.

Los grupos establecidos lejos del lugar de origen conformarán comunidades con sus hijos y con las generaciones subsiguientes, que tendrán como primera lengua el idioma minoritario adquirido en el hogar, aunque se educarán en un contexto en el que se habla un lenguaje diferente al que emplean en el seno familiar. Estos grupos son conocidos como hablantes de herencia y, según Montrul (2008), presentan características específicas que los diferencian de los hablantes nativos monolingües y de los hablantes de segundas lenguas. Entonces, por medio de esta designación, nos referimos a un grupo social que comparte experiencias históricas y culturales diferentes de los de la cultura mayoritaria o hegemónica.

Tal como ha considerado Fishman (2001), los hablantes de herencia son quienes emplean la lengua de sus antepasados ya sea indígena, colonial o de inmigración. Este

mismo autor afirma que muchas de las lenguas propias de los grupos nativos de América se han extinguido y son utilizadas por pocos hablantes, en la mayoría de los casos, de edad avanzada, por lo que corren el riesgo de desaparecer en un breve lapso de tiempo. Por otro lado, y gracias a algunos esfuerzos educativos, unas pocas de estas lenguas se conservan en comunidades reducidas.

Para adentrarnos en el tema, cabe aclarar que la gran mayoría de los estudios sobre hablantes de herencia están centrados en la situación de la comunidad hispana en los Estados Unidos; sin embargo, creemos que se trata de una perspectiva enriquecedora para nuestro trabajo; vale decir, constituye un enfoque que nos permitirá pensar la situación de los hablantes correntinos a quienes hemos entrevistado y analizar la situación del guaraní como lengua de herencia en contacto con el español, que funciona como lengua hegemónica o mayoritaria.

Los primeros estudios sobre este tema corresponden a Einar Haugen, quien investigó el uso del noruego entre inmigrantes establecidos en los Estados Unidos desde comienzos del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX. Haugen (1989) se refirió a este fenómeno lingüístico denominándolo *lengua de inmigrantes* y llegó a la conclusión de que la lengua noruega desaparecía en favor del inglés desde una primera generación de inmigrantes monolingües en noruego, a la segunda generación que presenta diferentes grados de bilingüismo; mientras que la tercera generación resulta ser monolingüe en inglés.

En el caso de los hablantes de herencia, la primera generación de migrantes conserva su lengua de origen dentro del entorno familiar, la lengua estándar o alguna variante del país de origen. Los niños de la segunda generación suelen hablar dicha variedad, pero entre ellos, emplean la lengua en que son escolarizados, la del país de residencia o de la

sociedad de acogida. Paulatinamente, la lengua de la sociedad penetra en el ámbito familiar y pasa a formar parte de las interacciones entre padres e hijos, a menos que los padres hagan una elección de conservación de la lengua heredada. Es frecuente que las diferencias lingüísticas entre ambas generaciones puedan originar conflictos comunicativos. Tomando como referencia a Appel y Muysken (1996), podríamos esquematizar esta situación de la siguiente forma:

1ª. generación	Bilingüe	Lengua heredada mayoritaria
2ª. generación	Bilingüe	Lengua 1 o lengua 2
3ª. generación	Bilingüe	Predominio de la lengua 2
4ª. generación	Monolingüe	Lengua 2

Cuadro 2: Situación de los hablantes de herencia (Appel y Muysken, 1996, p.64)

Los movimientos migratorios pueden suponer no solo el traslado espacial sino también, la convivencia con comunidades en las que existe una lengua mayoritaria diferente de la hablada en el lugar de origen. Aunque los hablantes manifiesten un sentimiento de lealtad hacia la lengua heredada, en contextos comunicativos familiares o privados, los inmigrantes pueden manifestar actitudes públicas negativas hacia su lengua primera, debido a que pueden considerarla como un escollo para lograr asimilarse a la sociedad de acogida.

Giles (1977) refiere un conjunto de factores ligados al estatus, que influyen en el mantenimiento de una lengua por parte de una comunidad de habla:

- (a) el estatus económico de la comunidad de habla: los inmigrantes que procuran prosperar socialmente le adjudican importancia a la posibilidad de hablar la

lengua mayoritaria, porque su lengua de herencia está ligada a un estatus económico menor.

- (b) el estatus social propiamente dicho o atribuido, relacionado con su autoestima y autorreconocimiento. A pesar de la dificultad de desligarlo del estatus económico, existen comunidades de habla de lengua minoritaria que se perciben como pertenecientes a un estatus bajo, tal como sucede en grupos de origen rural en medio de las ciudades.
- (c) el estatus socio-histórico, vinculado con los grupos que apelan a un pasado “glorioso” ue funciona como un símbolo identitario grupal y como un estímulo para utilizar la lengua. Los grupos migrantes pueden considerar el pasado del lugar de origen como un elemento de vitalidad lingüística.
- (d) el estatus lingüístico; vale decir, el grado de reconocimiento de la lengua ya sea regional o internacional. A su vez, es importante que la lengua haya sido estandarizada y normativizada y sea considerada válida para todas las posibilidades de comunicación por parte de sus hablantes.

A este grupo de factores, añadiremos otros que también juegan un rol fundamental en situaciones de contacto; son ellos:

- (a) la demografía de las comunidades de habla; el número de hablantes de una lengua minoritaria puede resultar determinante para su mantenimiento o su reemplazo así como también, observar si estos grupos de hablantes se encuentran concentrados o aislados, puesto que la lejanía entre ellos puede favorecer la progresiva sustitución de la lengua.
- (b) la distribución geográfica de las comunidades de habla; otro factor fundamental lo constituye el hecho de que las comunidades de habla estén establecidas en

áreas rurales o urbanas debido a que, en el primer caso, las lenguas minoritarias tienden a conservarse por más tiempo.

- (c) las condiciones de apoyo institucional: en este caso, tendremos en cuenta de qué manera está representada la lengua minoritaria dentro de la sociedad de acogida, si es posible su aprendizaje, si es accesible su lengua en los medios de comunicación.
- (d) el acceso a la formación en la lengua de herencia, particularmente para los miembros de la segunda generación y las generaciones sucesivas que han sido escolarizados en la lengua mayoritaria. Así también, una actividad asociativa alta y la preocupación por el mantenimiento de la lengua heredada en eventos, publicaciones u otras actividades que emergen del propio grupo y que favorecen la vitalidad etnolingüística.

Estatus	económico social o atribuido socio- histórico lingüístico
Demografía	número de hablantes concentración o aislamiento del grupo hablante
Ubicación geográfica	área rural área urbana
Apoyo institucional	representación de la lengua en la comunidad de acogida uso de la lengua en los medios de comunicación
Acceso a la formación	aprendizaje de la lengua actividad asociativa

Cuadro 3: Factores ligados al estatus lingüístico (Giles, 1977).

Estos factores deben ser analizados de forma interrelacionada e intentaremos aplicarlos al caso particular de la comunidad correntina que hemos entrevistado.

<i>Factores</i>	<i>Aplicación al grupo entrevistado</i>
Estatus económico	Medio – bajo
Estatus social o atribuido	Medio – bajo
Estatus socio- histórico	Bajo
Estatus lingüístico	Bajo (percepción de la sociedad mayoritaria) Regular (autopercepción)
Población total (según el INDEC)	El 50% de la población rural de la Provincia de Corrientes es hablante fluida de guaraní y corresponde al 20% de la población total de Corrientes.
Concentración	Escasa
Áreas rurales o urbanas	Rural
Aprendizaje de la lengua	a) adquisición de la lengua en un contexto familiar como lengua materna. b) adquisición de la lengua en un contexto familiar, de manera pasiva y como segunda lengua. c) adquisición de la lengua en un contexto extrafamiliar comunitario, al trabar relaciones con pares hablantes de grupo a).
Medios de comunicación	No
Actividad asociativa	Sí

Cuadro 4: Análisis de los factores ligados al estatus lingüístico en el trabajo de campo.

Según el cuadro anterior, podemos afirmar que la lengua guaraní está circunscripta principalmente, al ámbito rural. La concentración de la población que habla esta lengua es escasa: mínima, en la ciudad capital de la Provincia y mayor, en algunas ciudades del

interior. Tanto la lengua guaraní como sus hablantes han sido menospreciados y calificados de forma despectiva por parte de la sociedad mayoritaria que restringieron el uso de la lengua guaraní a un grupo social que desarrolla trabajos subalternos o con bajos salarios y para quienes, el dominio de la lengua española puede significar la posibilidad de un ascenso social, lo que tiende a favorecer la sustitución lingüística en favor del español. La percepción negativa por parte de la población mayoritaria escolarizada acrecentó la decisión de sustituir el guaraní por el español. La decisión de oficializar el guaraní como segunda lengua de la Provincia ha revitalizado el interés por este idioma, la reivindicación por parte de sus hablantes y ha evidenciado las carencias que ha sufrido la lengua, ya que la ley 5.598 establece un conjunto de medidas tendientes a su fortalecimiento, que todavía no han llegado a implementarse y los hablantes –en particular quienes permanecen en el ámbito rural– se manifiestan deseosos de que se pongan en práctica para que no se llegue a perder la lengua. El proceso de adquisición de la lengua guaraní ha tenido lugar en el ámbito familiar, en el menor número de casos, como lengua materna y en un mayor número, de manera pasiva y como segunda lengua, en contacto con empleados domésticos. Fuera del contexto familiar, el guaraní ha sido adquirido como una transgresión en espacios sociales y dentro del grupo de pares o con el personal doméstico de las familias de las clases sociales mejor posicionadas. La difusión de la lengua en los medios de comunicación tuvo algunos hitos en las radios locales, en particular, en programas que difundían la música del chamamé, ritmo folklórico típico de la región litoral.

Por su parte, el español parte de una posición dominante y mayoritaria, frente al guaraní. El número de hablantes de español y su concentración es mayor que el de la población guaraní hablante, que se encuentra, en el área rural y en una menor concentración. El español detenta prestigio, lo que la convierte en una lengua útil y

valiosa para sus hablantes. Ha sido estandarizada, es la lengua empleada en la alfabetización y se ha convertido en norma. Estos dos idiomas que se encuentran en situación de contacto no comparten similitudes lingüísticas, lo que constituye un factor importante por tener en cuenta, puesto que –como afirma Weinreich (1953)– este hecho favorecerá un área de interferencia mayor que el que tendría lugar si las lenguas estuvieran relacionadas entre sí.

Muñoz Molina hace mención de un patrón que parece repetirse en los hablantes de herencia de español en contextos angloparlantes y afirma que la primera generación

aprende el nuevo idioma con dificultad y vive en comunidades donde el idioma de origen es el de la familia [...]; los hijos de esta generación son bilingües: el idioma de sus padres es su lengua familiar, pero con sus amigos y en la escuela se entienden en [la lengua dominante²⁶] y [esta] es la lengua en la que se encuentran más cómodos, y la que usarán cuando salgan del barrio de origen [...]; la tercera generación es ya monolingüe (Muñoz Molina, p. 724).

Podemos notar que la exposición reducida a la lengua vehicular del ámbito familiar deviene en la pérdida paulatina entre los niños y los jóvenes de minorías lingüísticas, de las habilidades comunicativas en la lengua heredada, la que suele desgastarse, de acuerdo con la edad de inicio en el bilingüismo y de exposición continua frente a la lengua dominante de la sociedad o del entorno social del individuo; por estos motivos, entendemos que cuanto antes se produzca la exposición a la segunda lengua, mayor será la pérdida de la lengua materna.

²⁶ Como el estudio citado se refiere a la situación de los hablantes hispanos que emigran a los Estados Unidos, en el original se menciona al inglés; a los efectos de validar la cita del autor, hemos cambiado “el inglés” por “lengua dominante”.

Entre los hablantes de herencia pueden reconocerse rasgos que los distinguen de los hablantes nativos monolingües y de los hablantes de segundas lenguas. Teniendo en cuenta las situaciones descritas, podemos considerar que la adquisición de la lengua familiar resulta incompleta, de constricción o de pérdida lingüística (Anderson 1999; Silva Corvalán 2000; Paradis y Navarro 2003; Montrul 2006, 2008) y puede afirmarse que no son alfabetizados en la lengua heredada, la que –además– se encuentra en estado de minorización.

Valdés (2003), con la designación de hablante de herencia, se refiere a las personas que han crecido en un hogar donde se habla una lengua distinta de la lengua dominante en la comunidad, que puede hablar su lengua de herencia (situación del bilingüe activo) o, simplemente, entenderla (situación del bilingüe pasivo). En este sentido, todo hablante de herencia tiene –de acuerdo con esta definición– un cierto grado de bilingüismo en la lengua dominante y en su lengua de herencia. En el caso particular de nuestra investigación, el guaraní actúa como lengua de herencia y el español es la lengua dominante en la comunidad. Son las generaciones mayores quienes conservan un mayor dominio de la lengua guaraní, mientras que las generaciones jóvenes van perdiendo pleno dominio de la lengua heredada y desarrollan diferente grado de destreza en dicha lengua de acuerdo con el mayor o menor contacto con los hablantes mayores y la posibilidad de uso en diferentes dominios lingüísticos.

Los hablantes nativos tienen acceso a un variado número de registros, estilos y dominios –según términos de Fishman– (la escuela, los medios de comunicación, la administración pública) que les brindan la posibilidad de adaptar su lengua a un amplio abanico de situaciones variadas, que les permiten desarrollar su competencia pragmático-comunicativa, mientras que los hablantes de herencia solo emplean la lengua heredada en el hogar, entre los amigos o en otros contextos intracomunitarios.

Este uso limitado supone el desconocimiento del léxico necesario para interactuar en otros dominios; de la misma forma, también, experimentan la falta de competencia pragmática en la lengua minoritaria en contextos formales que tienen lugar fuera del ámbito familiar; por estos motivos, podemos afirmar que el *input* que reciben los hablantes de herencia es restringido, a diferencia del de los hablantes nativos.

Partiendo de lo afirmado por Abrahamsson (2009), Björklund (2014) explica que suele emplearse el término lengua materna para equiparlo con la L₁, que ha sido definida como la primera lengua que el individuo adquiere en la interrelación con los padres, mientras que la L₂, o lengua segunda, suele ser definida como cualquier otro idioma que se aprende *a posteriori* del proceso de adquisición de la L₁.

Para Montrul (2012), existen dos dimensiones fundamentales que nos permitirán conformar el perfil lingüístico de un individuo, además, del orden de adquisición. En primer lugar, hace mención de la dimensión funcional de las lenguas en cuestión; de esta forma, considera que la lengua primaria es la dominante en un individuo, mientras que la lengua secundaria resulta más débil. La segunda dimensión es la sociopolítica y - en este caso- se refiere a mayorías y minorías, teniendo en cuenta el estatus social de la lengua.

Mientras que los hablantes de segunda lengua no tienen vínculos culturales o sentimentales con la lengua que aprenden y solo los motiva el deseo de aprender un idioma que perciben como útil o prestigioso, los hablantes de las lenguas de herencia sienten una sólida conexión emotiva con la lengua que heredaron de sus antepasados, aunque la lengua minoritaria sea percibida como desprestigiada o de poco valor.

Observemos, entonces, las características propias de la lengua de herencia:

- (a) el léxico empleado está restringido al contexto familiar y carece de léxico propio de los dominios públicos.
- (b) se emplean formas no estándares.
- (c) toman préstamos léxicos de la lengua mayoritaria
- (d) tiene lugar la alternancia de código entre la lengua de herencia y la lengua dominante.
- (e) y la transferencia de la lengua hegemónica a la lengua minoritaria.

Otro factor que resulta un foco de observación fundamental será qué motivaciones existen entre los padres para seleccionar qué lengua será comunicada a las generaciones jóvenes en el hogar. Al respecto, De Houwer (1999) argumenta que los padres deciden la lengua que transmitirán a sus hijos basándose en sus creencias y en las actitudes lingüísticas experimentadas. Si los padres tienen una actitud negativa hacia alguna de las lenguas habladas, es factible que decidan no emplearlas con sus hijos, o bien que, utilizándolas les manifiesten dicha actitud, lo que puede provocar el rechazo por parte de los hijos; por estas razones, entendemos que las creencias y las actitudes hacia el bilingüismo pueden influir en el desarrollo lingüístico de un hablante de herencia. Entendemos que la decisión de la lengua que los padres utilizarán para comunicarse con sus hijos en el hogar influirá en el nivel de dominio que estos últimos alcanzarán en relación con la lengua heredada. Al respecto, y como ya hemos mencionado y ejemplificado, las experiencias están divididas, porque pudimos observar que en el total de entrevistas realizadas, es mayoritaria la decisión de nuestros informantes por mantener (o querer mantener) la lengua guaraní con sus hijos, a pesar de que en muchos de los casos, sus propios padres han querido preservarlos de cualquier tipo de discriminación o segregación social promoviendo el aprendizaje del español en su

infancia para evitar el fracaso escolar, sobre todo, 50 años atrás dado que en la actualidad, esta postura se ha modificado.

Cuando los padres comunican su lengua materna a sus hijos, tiene lugar la transmisión intergeneracional, que garantiza la continuidad de dicho idioma (Fishman, 1991) y que, según Strubell (2001), obedece a una serie de causas tales como la lealtad hacia el grupo lingüístico y la percepción de la utilidad de la lengua, la integración, la identidad y los factores económicos que se tornan fundamentales frente a la posibilidad de migración de la población. A estos factores, De Houwer (1999) añade las creencias y las actitudes de los padres hacia la lengua, sobre las que ya nos hemos extendido. Strubell (2001) se refiere a la percepción de la utilidad de la lengua puesto que la considera una herramienta que permite que el hablante logre cierto crecimiento social. En relación con esta afirmación, este mismo autor considera que una lengua puede ser entendida como un factor identificatorio de un estatus bajo, hecho que influirá en la decisión de los padres sobre qué lengua les heredarán a sus hijos, porque pretenden tratar de mejorar sus posibilidades laborales y evitar todo sentimiento de ridículo o de burla, así como impedir el fracaso escolar.

Por lo general, un idioma que cuente con un prestigio más elevado puede detentar ciertas ventajas, por el hecho de ser la lengua mayoritaria, es decir, hablada por el mayor número de la población de un territorio; por tratarse de una lengua oficial y por ser utilizada en los medios de comunicación y en los diferentes niveles de la enseñanza. Por otra parte, diremos que la lengua minoritaria es el idioma hablado por una minoría étnica dentro de una población que cuenta con bajo prestigio social o cultural (Montrul, 2013). A partir de estas afirmaciones, Atkinson (2000) y Weber y Horner (2012) consideran que, teniendo en cuenta estos conceptos, podemos observar diferencias de poder, de derechos y de privilegios.

Para Wei (2007), considerarse o no bilingüe está vinculado con la adquisición y con el dominio de las lenguas así como con la autoidentificación y la actitud que manifiesta el hablante hacia una lengua en particular. Como ya hemos sostenido en esta tesis, un aspecto fundamental por tener en cuenta son las opiniones que manifiestan los informantes sobre su propia identidad, puesto que nos confirman que ellos la entienden como parte de un proceso social en el que el guaraní ha ganado un reconocimiento central.

Creemos conveniente agregar la hipótesis postulada por Györg-Ullholm (2010), ya que este autor sostiene que las experiencias de infancia de los padres influyen en el bilingüismo de sus hijos. Hemos podido constatar entre nuestras entrevistas que los resultados obtenidos coinciden con los suyos dado que un sector de nuestros informantes nos ha mencionado que la prohibición por parte de los padres los llevó a transgredir la indicación paterna y encontraron en el personal doméstico que trabajaba en sus casa los agentes de transmisión de la lengua. Quienes no vivieron esta prohibición pudieron aprender de oídas y, en estos casos, los agentes de transmisión fueron los propios padres; lo que llevó a que ellos mismos eligieran emplear la lengua delante de sus hijos y constituirse en sus transmisores.

Valdés estudia el tema y propone una clasificación centrada en “las capacidades lingüísticas de los hablantes de herencia, las características de sus sistemas de conocimiento implícito subyacente y las diferencias entre los hablantes de herencia de la misma generación y contexto” (2006, p. 243). Esta misma autora plantea una clasificación de los hablantes de herencia, reformulando la que realizara Hallamaa (1998) y que citamos en el cuadro presentado a continuación.

Perfil de los hablantes de herencia	
a) Hablantes elocuentes y con buen conocimiento de la lengua de herencia	
1	Alfabetizados en los dos idiomas, hablantes elocuentes y con buen grado de conocimiento de la lengua, tanto en registros domésticos como académicos.
2	Alfabetizados en un idioma (o en los dos), hablantes elocuentes y con buen conocimiento de un registro doméstico en una variedad de la lengua urbana o de prestigio.
3	Alfabetizados en un idioma (o en los dos), hablantes elocuentes y con buen conocimiento de un registro doméstico en una variedad de la lengua rural o de poco prestigio.
4	Alfabetizados en un idioma (o en los dos), hablantes elocuentes y con buen conocimiento de un registro doméstico en una variedad de la lengua de contacto.
b) Otros hablantes fluidos según sus preferencias en el uso de las lenguas	
5	Alfabetizados en un idioma (o en los dos), hablantes elocuentes y con buen conocimiento de un registro doméstico en una variedad de la lengua urbana (rural o de contacto) que todavía prefieren usar la lengua de herencia.
6	Alfabetizados en un idioma (o en los dos), hablantes elocuentes y con buen conocimiento de un registro doméstico en una variedad de la lengua urbana (rural o de contacto) que prefieren usar la lengua de contacto.
c) Hablantes que producen un lenguaje “defectuoso” en su lengua de herencia	
7	Hablantes dubitativos, de lenguaje defectuoso. Su discurso muestra una adquisición incompleta de las categorías obligatorias y/o vocabulario limitado.
8	Hablantes dubitativos, de lenguaje defectuoso. Su discurso muestra un desgaste de la lengua de herencia.

Cuadro 5: Clasificación de los hablantes de herencia (Hallamaa, 1998)

Partiendo de esta sistematización y centrándonos en el grupo entrevistado, diremos que los hablantes correntinos se enmarcan dentro del grupo de hablantes que producen un lenguaje “defectuoso” en su lengua de herencia por lo que, su discurso muestra una adquisición incompleta de las categorías y un vocabulario limitado así como también, cierta pérdida de la lengua de herencia.

Entre los hablantes de herencia tiene lugar un proceso de simplificación del sistema gramatical aunque sin pérdidas de significados (Muñoz Molina, 2006). Muchos de ellos adquieren las dos lenguas en contacto, al mismo tiempo. En el caso estudiado, cabe mencionar que no nos encontramos frente a una población migrante y que la lengua guaraní es transmitida en el ámbito familiar frente al español, que es la lengua estandarizada y enseñada en el contexto escolar, utilizada en ámbitos sociales, formales, académicos y también, familiares. El español constituye la lengua dominante y puede entenderse como más accesible para el hablante y con más oportunidades de ser empleada a lo largo de sus vidas. La adquisición de los rasgos morfosintácticos y semánticos del español no se produce paralelamente en el guaraní, puesto que las oportunidades de aprendizaje y de uso de esta lengua heredada pueden ser limitadas. Entendemos, que si se aspira a que el guaraní alcance el mismo estatus glotopolítico que el español, será fundamental considerar a los estudiantes correntinos como hablantes de herencia del guaraní, puesto que la enseñanza institucional de esta lengua podrá ser abordada desde un posicionamiento particular y una metodología específica.

Polinsky (2005) –citando a –Valdés (2000)- define la situación de adquisición incompleta como

la adquisición de una primera lengua por parte de un niño [...] ue inicialmente es monolingüe o tiene un mayor dominio en su primera lengua, pero antes de los

diez años experimenta un cambio por medio del cual una segunda lengua se convierta en la dominante. A tales hablantes, que terminan controlando una o dos lenguas, pero continúan teniendo mayor dominio en la lengua que aprendieron en segundo lugar, se los conoce como “aprendices incompletos” o, de forma alternativa, hablantes de herencia (p. 419).

Los hablantes de herencia de una lengua mayoritaria alcanzan un mayor dominio de los rasgos gramaticales que son adquiridos a edad más temprana y puede observarse una mayor fluctuación en las estructuras gramaticales aprendidas más tardíamente, en especial, en aquellas que tienen cierta coincidencia o las que compiten con los rasgos aprendidos del idioma dominante. Estos hablantes experimentan cierta presión social en aquellos contextos donde no se propicia el bilingüismo ni existen programas de educación intercultural bilingüe.

Podemos plantearnos qué factores nos permitirán caracterizar el estado de una lengua de herencia a lo largo de las distintas generaciones de hablantes y preguntarnos por qué se mantiene. Veremos entonces, que la facilidad para escuchar, interiorizar y comunicarse empleando la lengua heredada es decisiva, del mismo modo que la identidad, el género del hablante, el lugar de residencia, la formación académica alcanzada, entre otros. Entendemos, que además de los factores lingüísticos, los factores sociales y demográficos están vinculados con el tipo de contacto que se establece con la lengua heredada así como los contextos y las oportunidades de utilización de dicha lengua. A partir de estas consideraciones, y centrándonos en nuestro trabajo de campo, diremos que la exposición frente a la lengua de nuestros informantes no ha sido permanente y, en todo caso, depende de la distribución geográfica puesto que los hablantes se encuentran frente a la posibilidad de su utilización en el caso de quienes habitan, trabajan o se mueven con frecuencia en el ámbito rural en contraposición con

quienes se encuentran en la ciudad capital o quienes se han trasladado a la ciudad de Buenos Aires. El contacto frecuente con el guaraní permite que los hablantes lleguen a interiorizar las normas de dicha lengua para poder desarrollar su competencia comunicativa en la lengua heredada. Tal como hemos mencionado previamente, existió una mayor resistencia entre grupos sociales más acomodados o frente a la posibilidad de que las hijas adquirieran la lengua y la utilizaran en el seno familiar o en espacios sociales. Entre las entrevistas que hemos realizado, pudimos detectar diferentes grados de bilingüismo entre los informantes, quienes pueden ser considerados hablantes de herencia de la lengua guaraní. Ellos mismos nos revelaron un profundo sentimiento de orgullo frente a la lengua heredada y aunque se manifiestan como guaraní hablantes, es claro que emplean el *jopara* como una manera de completar las faltas de conocimiento de la lengua guaraní que ocurren en ciertos dominios, en el tratamiento de algunos temas, o frente a ciertos interlocutores. En muchos de los casos, afirman valerse del *jopara* como una estrategia de conservación de la lengua guaraní y entendemos que este es un aspecto que bien merece un tratamiento particular que excede el objetivo de la presente tesis.

Es destacable que la transmisión de la lengua dentro del ámbito familiar juegue un rol central, así como también las redes sociales en las que se mueven los hablantes de herencia tanto como los sentimientos de identidad con los que se asocia la lengua heredada. En varias oportunidades, nuestros entrevistados se expresaron positivamente frente a la posibilidad de emplear el guaraní con otros miembros de la comunidad con quienes se sienten más cómodos al compartir un mismo código. La utilidad del conocimiento y uso del español se convierte en un factor muy valorado por los hablantes en contraposición con las posibilidades comunicativas y los contextos de uso del guaraní, factor que no ha favorecido el mantenimiento de esta lengua vernácula.

G: -Casi nunca no hablábamos guaraní excepto que sea algún reto, así que nos salía el guaraní (Graciela, 56 años, Buenos Aires).

N: -Cuando estoy con mi familia lo más fácil es el guaraní (Natalia, 27 años, Buenos Aires).

Tal como sostiene Martínez Mira (2009):

En definitiva, la combinación de diferentes elementos lingüísticos y sociodemográficos nos permite descubrir una relación directa entre aspectos de competencia lingüística, mantenimiento y transmisión de la lengua de herencia, identidad e identificación con la cultura hispana y un mayor interés por estudiarla en el ámbito académico, especialmente en las clases específicamente diseñados para los hablantes de herencia (p. 121-122).

Capítulo 5

*Cuando el individuo habla, es percibido por los demás como quien utiliza la lengua siempre con referencia a los modelos interiores del universo que ha construido para sí mismo. **Le Page y Tabouret-Keller***

Capítulo 5 – *Lenguas en contacto*

En este capítulo, presentaremos una conceptualización acerca de las situaciones de contacto lingüístico y explicaremos qué relación existe entre este fenómeno y los grupos sociales que hablan dichas lenguas. En segundo lugar, analizaremos cómo se produce la adquisición de la lengua y qué representa para sus hablantes, puesto que juega un rol fundamental en la conformación de la identidad y en el proceso de socialización lingüística. Finalmente, en relación con el caso guaraní- español, plantearemos como conceptos analíticos: actitudes con referencia a la lengua, creencias, prejuicios y prestigio lingüístico.

5.1. Situaciones de contacto lingüístico

En el siglo XV, la conquista española en tierras americanas quebró un orden que ya estaba establecido para los pueblos indígenas y tuvo como consecuencia un reordenamiento de las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Este proceso tuvo también efectos en las relaciones lingüísticas y comunicativas entre los pueblos indígenas y el pueblo conquistador. Este cambio impuso el español como lengua de la colonia; sin embargo, antes que fuera prohibida, estableció una lengua indígena como *koiné* en vastos territorios americanos. Durante el período colonial y posteriormente, en los siglos XIX y XX, fueron numerosas las lenguas indígenas que se perdieron como resultado de la expansión del español como lengua de prestigio.

En cuanto a lo lingüístico, por lo general la inmigración mediterránea aceptó el español como lengua de prestigio que permitía la obtención de mejores trabajos y, en consecuencia, la movilidad social. En cambio, los ingleses o los alemanes aceptaron el español como una necesidad para la comunicación general, pero lo consideraban, casi siempre, una segunda lengua (Carricaburo, p. 11).

En algunas zonas de América, pudo comprobarse que tuvo lugar una rápida hispanización y, paralelamente, una extinción de las lenguas indígenas; zonas de bilingüismo y otras de monolingüismo de las lenguas amerindias donde se desconoció el castellano. En cada una de estas regiones, las relaciones entre colonos y nativos se establecieron de modo diverso y experimentaron modificaciones con el transcurso del tiempo, lo que devino en situaciones de multiculturalismo.

Al respecto, Palacios Alcaine (2004) propone que esta realidad americana sea estudiada tomando como punto de partida los siguientes modelos:

(a) Modelo asimilacionista: Entiende la realidad del multiculturalismo desde una mirada jerárquica que considera que las lenguas indígenas deben asimilarse a la cultura dominante, debido a que considera que es el único patrón aceptable. Entiende la divergencia como marginalidad y propone que el otro-diferente debe asemejarse a la cultura mayoritaria. Este modelo fue implementado en América y condujo a la pérdida de las lenguas indígenas y a la imposición del español como lengua de prestigio.

(b) Modelo compensatorio: Considera la diferencia como una deficiencia y relaciona el multilingüismo con una carencia. Desde esta perspectiva, las etnias indígenas fueron consideradas como carentes y opuestas a la sociedad mayoritaria y vistas como un sector atrasado, sin medios económicos ni bienestar. Se entiende que la clase media urbana es el horizonte social al que deben aproximarse, por lo que se establecieron políticas compensatorias que han presentado al indígena como un desposeído; no se valoró ni su cultura ni su lengua.

(c) Modelo multicultural: Acepta el multiculturalismo, pero niega la posibilidad de interacción positiva entre los diferentes grupos. A pesar del reconocimiento, puede conducir a acentuar las diferencias y a generar una mayor separación étnica aunque no necesariamente, a la extinción de las lenguas.

(d) Modelo intercultural: Es entendido como un modelo integrador y pluralista que parte del respeto por la diversidad cultural y multilingüe. Revaloriza las realidades indígenas que son integradas a la sociedad mayoritaria y manifiesta un interés por la supervivencia y la difusión de la cultura y la lengua indígenas.

Desde esta perspectiva, Palacios Alcaine (2004) entiende que las repuestas educativas interculturales conforman un esfuerzo por responder a la diversidad cultural de muchos países multilingües americanos. Esta realidad multilingüe registrada en Hispanoamérica evidencia que la convivencia del español con las lenguas amerindias impuso una relación desigual, ya que lo estableció como lengua de prestigio; mientras que las lenguas vernáculas quedaron reservadas para los ámbitos familiares, los intercambios comerciales o las prácticas religiosas. El castellano se identificó, entonces, con la lengua de poder y de las instituciones políticas y educativas.

La misma autora asevera que -desde mediados del siglo XIX y hasta nuestros días- se han generado dos modelos como resultado de la diversidad cultural y lingüística:

(a) El modelo monolingüe: Hasta mediados de la década de 1960 predominaron políticas asimilacionistas que tendían a la homogeneización cultural y lingüística. El bilingüismo era percibido como un proceso nocivo. Se trata de un proceso unidireccional en el que los grupos minoritarios son presionados para abandonar su cultura y su lengua, por lo que resultan asimilados. Estas políticas de asimilación –tal como considera Palacios Alcaine (2004)– han fracasado y han generado sectores marginados y empobrecidos. Muchos de estos grupos fueron aislados y tendieron a conservar su cultura de origen, mediante la conformación de minorías étnicas que no suelen establecer relaciones de igualdad con la sociedad mayoritaria.

(b) El modelo plurilingüe: propuso la idea de la integración de diferentes lenguas y culturas, a partir de mediados de la década de 1960, cuando se produce una “revolución

étnica” u e se opone al modelo de asimilación. En este caso, se propicia que los grupos mantengan su propia cultura y que la sociedad mayoritaria se abra frente a las diferencias. Según este modelo, investigadores como Lambert (1981 y 1986) proponen que el bilingüismo debe ser entendido como un proceso aditivo y con efectos positivos. De este modo, se plantea que la multiculturalidad favorece que el individuo mantenga su cultura y pueda incorporar una lengua y una cultura nueva.

El resultado de las políticas de asimilación no tiende a conducir a un monolingüismo completo, sino a un bilingüismo incompleto. Es en este punto donde se plantea la relación existente entre el lenguaje y la identidad social, puesto que el bilingüismo sustractivo tiene consecuencias en la imagen que cada individuo tiene de sí y de su comunidad de pertenencia.

Existen dos factores que contribuyen a conservar las situaciones de bilingüismo; por un lado, la vitalidad de la comunidad lingüística y por otro, las actitudes hacia la lengua:

(a) La vitalidad de la comunidad lingüística, según Landry y Allard (1997), determina la posibilidad de supervivencia de las lenguas étnicas. Estos autores proponen la hipótesis de que la vitalidad demográfica, el control económico, el poder político y la vitalidad cultural de cada comunidad interactúan con contextos socioculturales que favorecen la constitución de redes de contactos lingüísticos de un individuo, los cuales tienen lugar en tres dominios: familiar, escolar y socio-institucional. Estos dominios son fundamentales, ya que favorecen la aparición de uno y otro caso de bilingüismo de acuerdo con la vitalidad del grupo. El bilingüismo aditivo es posible en grupos minoritarios si se refuerza el uso de la L₁ en el dominio familiar y escolar, lo que hace que contrapesa el predominio de la L₂ en el contexto socio-institucional. Como consecuencia, los integrantes del grupo pueden hablar la L₂, que es adquirida en situaciones de interacción o por influencia de los medios de comunicación. Los niños

son educados utilizando la L₁, por lo que la conservan y pueden adquirir la L₂ con más facilidad. Si se produjera la pérdida de la L₁ supondría la pérdida de la identidad cultural.

(b) Las actitudes hacia la lengua, objeto de estudio de la Sociolingüística, juegan un papel fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas o en la elección de la variedad de prestigio. Los estudios sobre las actitudes lingüísticas condujeron la atención hacia las motivaciones que expresan los individuos o los grupos sociales para el aprendizaje de una lengua y para estudiar cómo son valorados los grupos sociales asociados con determinadas variedades lingüísticas.

Las lenguas son un símbolo de “lealtad grupal y de prestigio social” (Rojo, 1995, p. 315); por ese motivo, deberemos tener en cuenta este sentido para poder explicar las actitudes hacia la lengua tanto como el estatus, la solidaridad, el entorno, el prestigio y la autoestima individual y grupal, puesto que son factores indisociables de los sentimientos que una persona puede manifestar hacia una segunda lengua e influir en su aprendizaje, tal como consideran Gardner y Lambert (1972). Es justamente Lambert (1972), quien sostiene que una actitud positiva hacia el aprendizaje de una L₂ permite percibir que las dos lenguas pueden coexistir, mientras que las actitudes negativas pueden provocar que una de las lenguas constituya una amenaza para la otra. Estos mismos autores han diferenciado dos componentes en la motivación: uno de orden social, orientado a la integración y entendido como el deseo de ser parte de la otra comunidad y otro, de orden práctico y de carácter instrumental, entendido como un deseo de reconocimiento social por medio del reconocimiento de la lengua. Este mismo conflicto tiene lugar en relación con las variedades de habla asociadas a grupos más o menos prestigiosos. La actitud de rechazo o de falta de valorización de una cultura o una lengua trae como consecuencia la pérdida de la seguridad y la falta de autoestima de sus

hablantes, por lo que se perjudica el aprendizaje²⁷ de una lengua. Estos resultados han sido útiles para abonar la teoría del déficit, que entendía la incompetencia lingüística de los niños de clases carecientes y pertenecientes a etnias minoritarias. Autores como Labov (1972), quien sostenía la teoría de la diferencia, observó que los motivos que llevan al fracaso en el aprendizaje de lenguas son otros y entre ellos menciona:

(a) La coexistencia de distintas escalas de prestigio, entre las que identifica aquellas que valoran positivamente las variedades y las lenguas de los grupos dominantes y otra de prestigio encubierto, que incluye una mirada positiva frente a las formas de habla y las lenguas de los grupos minoritarios o de grupos socialmente desprestigiados.

(b) La lealtad lingüística o el rechazo a abandonar la propia variedad, la propia lengua o la propia cultura por lo que, puede considerarse que los sentimientos hacia la lengua materna están relacionados con la necesidad de conservar la propia cultura, tal como considera Weinreich (1968), ya que la L₁ es entendida como el vehículo indispensable para conservar los lazos intragrupalos. Conservar la lealtad hacia la propia lengua es una forma de responder a la necesidad de afirmar la lealtad étnica y de manifestar la voluntad de diferenciarse de los otros grupos (Taylor y Simard, 1975).

Cabe mencionar que calificaciones tales como “correcta”, “compleja”, “adecuada”, “bella”, referidas a la lengua, responden a valoraciones sociales o personales y no, a rasgos lingüísticos objetivos. Los individuos confortablemente bilingües no se plantean esta clasificación y se les suman factores como la estabilidad intergeneracional, el desarrollo de planes de enseñanza intercultural o la difusión de las lenguas en los medios masivos de comunicación, que favorecen definir y conservar la identidad grupal.

²⁷ Cabe aclarar que el término adquisición es empleado para referirnos al conjunto de procesos inconscientes que conducen a un aprendiz a desarrollar la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua. Aprendizaje designa el proceso consciente por medio del cual un aprendiz logra un nivel de competencia en una lengua segunda ejercitando las distintas destrezas lingüísticas.

Sabemos que el prestigio social que se otorga a una lengua es un factor de consolidación y determina un proceso de conservación o de sustitución de la misma.

Por otro lado, suelen estigmatizarse ciertas variedades de español hablando en áreas bilingües, en particular, rurales. La sociedad mayoritaria tiende a afirmar que los grupos vinculados con minorías étnicas “hablan mal” el español, por lo que manifiestan una actitud negativa explícita hacia dicha variedad, lo que acarrea la decisión de que muchos padres decidan hablarles solo en castellano a sus hijos, partiendo de la creencia de que si estos no adquieren la lengua indígena, su español será mejor.

Para el ascenso en la escala social que anhelaba el inmigrante para sus hijos, se necesitaba hablar y escribir bien en español, y esto hizo que los hijos de la inmigración, en muchos casos, dejaran de usar la lengua familiar, lo cual fue propiciado, incluso, desde los propios hogares. La lengua marginaba y los inmigrantes no querían que sus hijos sufriesen el mismo estigma que traía la mayor parte de ellos: mal dominio de la lengua y escasa o nula escolarización (Carricaburo, 2005, p. 10).

Es claro que las variedades de español habladas por bilingües en áreas de contacto expresan variaciones notorias que pueden afectar la fonética, el léxico o la morfosintaxis, en casos como las discordancias de género y número, la reestructuración del sistema pronominal, los cambios en el régimen preposicional, el orden de la frase o diferencias semánticas en los tiempos verbales. Como estos cambios pueden detectarse en hablantes monolingües, no es factible sostener el argumento del bilingüismo como factor de un mal aprendizaje de lenguas.

Tal como hemos considerado previamente, la identidad de grupo puede ser entendida como un factor de lealtad hacia la lengua amerindia y hacia el grupo étnico de

pertenencia. El factor geográfico también es fundamental en la conservación o el abandono de las lenguas amerindias. Se ha podido observar (López y Küper, 1999; Andreani, 2008; Consejo Federal de Educación, 2010) que estas se preservaron mejor en medios rurales alejados de las grandes ciudades, donde fueron rápidamente sustituidas por la lengua mayoritaria y prestigiosa. La educación monolingüe ha influido en la imposición del español que invadió el ámbito familiar, sumado al reconocimiento de la cultura hispana y a que las comunidades étnicas llegaran a ocultar su identidad.

La situación económica de las comunidades indígenas suele ser de pobreza y marginación, lo que incide en el abandono de sus pautas culturales y, como consecuencia, de sus lenguas. Para mejorar las condiciones laborales e insertarse en la sociedad mayoritaria, les resulta necesario hablar la lengua del grupo dominante. Así, las generaciones más jóvenes tienden a abandonar la lengua del grupo étnico de pertenencia.

A partir de la imposición de la visión liberal europea, en el siglo XIX, se pretendió imponer un criterio de igualdad que supuso la abolición de los regímenes coloniales que habían respetado cierta autonomía indígena existente (Maldonado Ledesma, 2006). La decisión de abolir el multiculturalismo perjudicó a los pobladores originarios del territorio americano, puesto que se impuso una visión cristiana y un único idioma, el español o el portugués (según el territorio conquistado) con el objetivo de conformar un Estado-nación uniforme; de esta forma, el proyecto civilizador europeo destruyó la pluralidad étnica.

La destrucción de las comunidades históricas europeas ha sido un proceso que, bajo los nombres contemporáneos de racionalización y modernización, se ha sucedido de hecho hasta el día de hoy. Y si se echa una rápida mirada sobre la

suerte histórica de la América colonial y poscolonial, la cuestión de destrucción de comunidades y del vaciamiento de sus culturas históricas adquiere un sentido inevitablemente más drástico (Subirats, 1994, p. 29).

La realidad sociolingüística de América está signada por la variedad multilingüe; en varias regiones del continente, se habla más de una lengua indígena además del español, tal como sucede en zonas de frontera; por ejemplo, en la región limítrofe boliviano-peruana donde –según la experiencia familiar– un poblador puede tener conocimiento activo de las lenguas aimara y quechua y pasivo del castellano. Existen, a su vez, casos en los que el multilingüismo puede ser producto de desplazamientos forzosos, ya sea por motivos familiares, políticos, laborales o económicos.

Una importante cantidad de lenguas indígenas presentan un carácter transnacional, puesto que las fronteras de cada país resultan arbitrarias. Si observamos la realidad de la lengua guaraní, podemos detectar esta misma situación, debido a que se trata de un idioma que comparten las naciones de Argentina, Paraguay, Brasil y Bolivia en sus territorios fronterizos, a pesar de que en las distintas regiones de dichos países se emplean variedades diferentes de la misma familia lingüística. Nos estamos refiriendo, en este caso, a la región del Gran Chaco, que abarca aproximadamente un millón de kilómetros cuadrados y cuya mayor extensión se encuentra en el Paraguay y la Argentina; un 20%, en Bolivia y una pequeña zona, en Brasil, en la región de la triple frontera. En esta región, se registran las lenguas: avá-guaraní o chiriguano, tapieté, mbyá, wichí, chorote, nivaclé, quichua santiagueño, qom, pilagá, mocoví y vilela y, cabe mencionar que, en algunos casos, más que hablar de una realidad de bilingüismo, debemos hablar de plurilingüismo.

Con respecto a la lengua que nos ocupa, el guaraní, es importante tener en cuenta que se trata de un idioma que se ha ido transformando por medio de la incorporación de hispanismos, así como ha experimentado cambios en su fonética y su gramática. Merece destacarse –además– que sus hablantes no quieren ser considerados indígenas.

Un recorrido por la Historia nos ofrece un dato fundamental sobre el guaraní, lengua que –como las otras lenguas vernáculas– fuera prohibida en el año 1770, por Carlos III de España (Rosenblat, 1964). Como consecuencia, se decidió que el castellano sería identificado como la lengua de la nación civilizada o de la clase ilustrada. Esta decisión acerca de la lengua de la entonces Colonia hispana constituyó el inicio de la desvalorización de la población de origen africano, los mestizos y los indígenas y, consecuentemente, de sus culturas. Las clases dominantes sostuvieron en distintas regiones del imperio español esta diferenciación entre seres humanos, seres menos que humanos y seres simplemente no-humanos, entre quienes se encontraban negros e indígenas, muchos de ellos, en condiciones de esclavitud. Se estima que durante los primeros cien años de la conquista, debido a las guerras, a la ruptura social de las culturas nativas, a las enfermedades introducidas por los europeos y a una explotación laboral brutalizada, murió cerca del 80% de la población americana originaria (Argumedo, 1999).

Mientras que los negros no eran considerados humanos y los indígenas, sí; estos podían ser cristianizados aunque eran concebidos como faltos de razón y -por ese motivo- fueron entregados en manos de grandes encomenderos, quienes los empleaban y debían evangelizarlos. Como resultado de estas políticas impuestas, nos encontramos con el exterminio de la población nativa.

Podríamos citar las palabras del filósofo existencialista Jean Paul Sastre, quien -al respecto- expresara en la década de 1960:

La violencia colonial no se propone sólo como finalidad mantener una actitud respetuosa a los hombres sometidos, trata de deshumanizarlos. Nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas por las nuestras, para sustituir sus culturas, se les embrutecerá de cansancio (p. 14).

A partir de la conformación de los estados latinoamericanos, comenzaron a concebirse imaginarios de sociedades monolingües y monoculturales por medio de la implementación de políticas lingüísticas que terminarían por imponer el español como única lengua de civilización. Dicho imaginario se sostuvo en el modelo europeo que estableció la lengua hispana como hegemónica y como medio de sistematización de la cultura, la educación y los espacios públicos. Como consecuencia, comenzaron a establecerse dicotomías que remarcaron la diferencia “nosotros / ellos” para distinguir a quienes pertenecían a dicha sociedad o bien, a quienes quedaban excluidos de ella. De esta manera, los estados colonizadores asumieron un rol paternalista que subordinó a los pueblos originarios y, como consecuencia, resultaron marginados y se vieron en la necesidad de incorporar la lengua oficial y de preservar el uso de sus lenguas maternas en ámbitos domésticos o en instancias informales. Como analizaremos más adelante, en muchos de los testimonios obtenidos a lo largo del proceso de investigación de esta tesis pudimos corroborar en las experiencias de los hablantes, anécdotas que demuestran que esta situación ha permanecido vigente a lo largo de varias generaciones hasta la actualidad.

Tomando como punto de partida la prohibición de uso de las lenguas originarias, con la intención de imponer la lengua de la metrópolis, podemos afirmar que el español

resultó privilegiado y contó con reconocimiento y prestigio, mientras que las lenguas amerindias fueron desprestigiadas y un gran número de ellas terminó por perderse. Las políticas implementadas establecieron mecanismos de dominación, marginación y explotación de los grupos indígenas, decisiones que también impactaron en sus culturas y en sus lenguas. Aunque los grupos hegemónicos no lograron eliminar definitivamente las pautas culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas, sí consiguieron que en muchos de los países latinoamericanos se perdieran paulatinamente algunos de sus rasgos identitarios a lo largo de tantos siglos de convivencia, puesto que, tal como hemos considerado anteriormente, las políticas impuestas tendieron a eliminar la diversidad lingüística y cultural existente.

A partir de mediados del siglo XIX, las relaciones existentes entre la lengua española y las lenguas indígenas fueron abordadas desde el reconocimiento de una situación de contacto que demandó una política y una planificación apropiadas para respetar los derechos lingüísticos de cada una de ellas (Ordoñez Cifuentes, 1997). A propósito, dice Moreno Cabrera:

Es absolutamente fundamental que las instituciones responsables planifiquen una política lingüística que tenga como objeto acabar con el menosprecio hacia sus lenguas de muchas comunidades. En este sentido, es imprescindible que la educación se realice en la lengua propia de cada comunidad lingüística. Es en la educación donde hay que actuar porque es en el momento de la transmisión de la lengua donde se produce la situación de amenaza (2000, p. 221).

Tal como podemos comprobar cotidianamente, el español continúa siendo la lengua de uso en los espacios públicos, formales y oficiales entre los países del continente, entre las diferentes comunidades lingüísticas que coexisten en cada uno de los países

americanos, ya que el español tuvo a su cargo un rol cohesivo para todos los habitantes de América.

Partiendo de una perspectiva antropológica, mencionaremos a autores como García Canclini (1995), quien ha planteado el conflicto de la homogeneización cultural producida por la globalización, ya que abarca todos los órdenes y, por consiguiente, incluye la situación lingüística actual. Uno de los principios analizados por este autor es el de la “territorialidad”. Este concepto implica el reconocimiento legal del idioma que puede utilizarse en áreas geográficas determinadas. Por otro lado, autores como Hernández Carmona (2005) plantea la globalización como una forma de “reescritura del nuevo mestizaje en América Latina” (p. 107). Es innegable que la influencia de los medios masivos de comunicación contribuye a la pérdida de vigencia de la territorialidad, puesto que facilita la intromisión de otras lenguas y de valores diferentes en la vida de las personas. La invasión globalizadora –tal como considera Herrera Peña (2005) – genera cambios en la mirada de lo propio y de lo que nos constituye o nos distingue de otros grupos culturales.

En su gran mayoría, los hablantes de las lenguas originarias en América habitan zonas rurales y han sufrido, históricamente, situaciones de marginación y/o de discriminación, razones por las cuales se han sentido inhabilitados para expresarse libremente en su lengua materna. Como resultado, muchos de ellos han considerado que se expresaban mal o se sintieron incomprendidos. Se ha podido observar que estos grupos sociales han sido sometidos a un estado de prohibición lingüística y de silenciamiento y –como consecuencia– fueron obligados a ajustarse al paradigma de la Ilustración, para el cual la cultura y la lengua del “blanco” conformaban los únicos principios legítimos, ya que se consideraba solo al europeo como un ser inteligente y pensante; como consecuencia, las comunidades indígenas han permanecido en

situaciones de desigualdad. La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos²⁸ pretende ser un intento de reparación, puesto que propone la defensa del derecho al uso de la lengua amerindia que identifica a estos grupos como comunidades lingüísticas.

5.2. Caracterización del grupo social

Los censos de población resultan una fuente de información cuantitativa muy importante para un Estado. En varios países americanos, se han incluido en dicha herramienta estadística, preguntas que intentan recabar información acerca de la población indígena presente en el país y que refleja cuál es el lugar que ocupa dicho grupo en el conjunto de sus integrantes. Los interrogantes incorporados se han orientado hacia lo étnico, lo racial, lo cultural y lo lingüístico. Tanto en la Argentina como en otros países de Latinoamérica, dichas preguntas se traducen en fórmulas que tienden a la autoatribución de la identidad colectiva que se le sugiere a la persona censada; la pregunta formulada introduce expresiones como: “se considera, considera ser, cree ser”, entre otras. De esta forma, la respuesta obtenida no es una aseveración sino un sentimiento de pertenencia a un grupo social con rasgos culturales o históricos, lo que puede ser comprendido como un acto de afirmación personal.

Los datos del Censo Indígena Nacional de 1968 fueron relevados sin tener en cuenta criterios cualitativos, con una actitud discriminatoria por parte de la sociedad nacional y una valoración negativa tradicional hacia los indígenas que obstaculizó la autoidentificación de individuos aborígenes. Estimaron una población de 37.000 entre araucanos y araucanizados.

Según el Censo 2001²⁹, en la Argentina, la población registrada es de 36.260.160 personas, de las cuales, 600.329 se autoidentifican como indígenas, un 1,6% de la

²⁸ Véase el texto de la Declaración Universal Derechos Lingüísticos en el Anexo pág.495.

población total, y pertenecen a 30 pueblos indígenas. Recién en 2004, tiene lugar la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, que introduce un cuestionario específico. Para la aplicación de esta encuesta se tomaron como marco muestral, los datos relevados en el Censo 2001 que daban cuenta de los hogares en los que al menos una persona se reconoció descendiente o perteneciente a un pueblo indígena.

Por su parte, con respecto a la lengua materna o a la lengua hablada en cada hogar, solo se pregunta por esta información en las encuestas de algunos países como Bolivia, Perú, Ecuador, Paraguay, Venezuela, México y Surinam. En los censos realizados en la República Argentina, solo se registra de forma genérica la pregunta acerca de si se emplea alguna lengua indígena.

Prácticamente la totalidad de los grupos indígenas son bilingües, puesto que hablan español y la lengua de la comunidad, aun con diferentes competencias que varían según factores tales como edad, ubicación geográfica o grado de escolarización.

En los centros urbanos de la República Argentina (Censabella, 2005) han tenido lugar diferentes movimientos migratorios, cuyo resultado es la presencia de habitantes provenientes de diferentes orígenes, inmigrantes de países europeos, latinoamericanos, asiáticos y –a su vez– de diferentes y variados puntos del país, provenientes –en muchos casos– de comunidades indígenas. Esta situación de migración ha sido motivada por la necesidad, en varios casos, de mejorar la situación socioeconómica de estos grupos sociales; en otros, por situaciones políticas desfavorables que presentaban a nuestro país como un territorio propicio para comenzar a forjar una situación próspera o esperanzadora.

²⁹ <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/11/Institucional/6.InformacionEstadistica.pdf>.

La monoglosia actual se debe, sobre todo, a factores de prestigio. Los inmigrantes que desembarcaban en estas playas en busca de un trabajo para sobrevivir o para lograr una mejor posición debían dominar el español, elemento imprescindible para ascender en la escala social. Los que hablaban bien español tenían mayores posibilidades de destacarse profesional y socialmente, y por eso imponían, junto con la escuela, esta lengua a sus hijos. Además, hay que tener en cuenta que la inmigración que llegaba de Europa, en su gran mayoría, tenía escasa o nula escolarización, en tanto que el español en la Argentina estaba ligado a la escolarización. En ese sentido, la enseñanza que se realizaba en la escuela, que tendía a la práctica y corrección de la lectura y la escritura, facilitaba el aprendizaje del idioma a los hijos de los inmigrantes (Carricaburo, 2005, p. 11).

Estos movimientos migratorios han dado como resultado una situación de contacto cultural que configuró, a su vez, una realidad plurilingüe (Censabella, 2005; Martínez, 2001). Como consecuencia, y teniendo en cuenta la realidad aborígen, podemos expresar que las lenguas originarias están presentes en todo el territorio argentino. Sus huellas pueden reconocerse en las expresiones que estos pueblos han dejado en distintos aspectos que hacen a la cultura en la que estamos insertos. Las situaciones de contacto han repercutido en materia lingüística, en una serie de cambios que caracterizan la variedad de la lengua castellana que hablamos.

Por su parte, la ciudad de Buenos Aires se ha convertido en el asiento de comunidades provenientes de diferentes regiones del país, puesto que la imagen de la “gran ciudad” estuvo vinculada con un imaginario de progreso y como el espacio propicio para lograr las oportunidades para mejorar la situación en la que vivían en sus regiones de origen. Esta realidad ha implicado –en términos lingüísticos– la confluencia

de hablas regionales que han hecho su aporte al habla local, cuya influencia también ha sido notoria. Debido a lo afirmado anteriormente, cabe mencionar que estos fenómenos dieron lugar a la conformación de comunidades plurilingües (Martínez, 2001). En el proceso de migración, ha sido fundamental la decisión de estos grupos por integrarse al nuevo lugar de residencia, lo que supuso conservar pautas culturales de origen en el ámbito privado, así como también asumir –frente a la mirada ajena– rasgos que favorecieran la decisión de “confundirse” con el nuevo entorno. De esta forma, la negación de la lengua materna o la negación de los padres por comunicarla a los hijos han sido decisiones fundamentales. A partir de la investigación iniciada en 2009 –y centrándonos en el contacto guaraní-español–, hemos podido observar que muchos correntinos, hablantes de guaraní, ya instalados en la ciudad de Buenos Aires, se han adaptado al nuevo medio y han tratado de borrar las marcas lingüísticas que los diferencian, con el objetivo de mimetizarse con el contexto en el que desarrolla su vida cotidiana. Otros la han conservado y la emplean en el encuentro con coterráneos, entre quienes funciona como una marca de identidad y una expresión de pertenencia provinciana.

Existen numerosos y variados estudios lingüísticos –como los que realizaron Fishman (1965), Gumperz y Wilson (1971), Thomason y Kaufman (1988), Bakker y Mous (1995), Blas Arroyo (1999) o Muysken (2000), Winford (2003)– que han dado cuenta de situaciones de contacto entre lenguas en los que pueden observarse un fenómeno particular al que han denominado alternancia de códigos en el seno de las comunidades bilingües. Entre los grupos sociales en los que se emplean más de una lengua, a menudo, la utilización de uno u otro idioma responde a distintas motivaciones que pueden estar determinadas por la situación comunicativa, la identidad de los interlocutores, la intención del intercambio o los dominios en que se produce el pasaje

de una lengua a la otra. En términos generales, las lenguas habladas por grupos minoritarios no gozan del mismo prestigio ni de los mismos derechos que las lenguas mayoritarias o las lenguas oficiales; por lo tanto, suelen estar relegadas a usos diferentes de los reservados para las lenguas hegemónicas. El interés por el estudio de la situación de las lenguas minoritarias puede observarse en numerosos trabajos de investigación entre los que podemos mencionar a Munteanu Colán (2002), Moreno Fernández (2006), Anzola (2008), Valero Garcés (2008), Caro Rivera (2010), que no solo se centran en fenómenos puramente lingüísticos, sino también, en aspectos sociales y culturales que subyacen a esta problemática, ya que la lengua no es exclusivamente un instrumento de comunicación sino también un factor fundamental por medio del cual se conforman las identidades tanto individual como social de sus hablantes.

A propósito de los casos en que pueden reconocerse situaciones de lenguas en contacto, es fundamental diferenciar los conceptos que serán parte central del análisis que presentamos y de los cuales nos ocuparemos en el capítulo 6 de este trabajo. Ellos son: bilingüismo, diglosia y alternancia de códigos. Una comunidad que se expresa por medio de dos códigos hace una clara distinción entre el sentido de pertenencia (*nosotros*) y la exclusión (*ellos*) con respecto al grupo social. Por otra parte, las lenguas que coexisten en el seno de una comunidad se influyen mutuamente y, como resultado de dicha convivencia, se producen fenómenos tales como el *jopara*, resultante del contacto de las lenguas guaraní y español y que ha dado lugar a numerosos estudios lingüísticos, sociolingüísticos, etnográficos o antropológicos, que constituyen parte del marco teórico sobre el que hemos asentado nuestro trabajo de investigación.

A partir de los testimonios recogidos a lo largo de esta investigación, hemos podido observar que entre los hablantes de una lengua en situación de minorización, como lo es el guaraní, las personas entrevistadas manifiestan que sus padres evitaron transmitirles

las competencias que les permitieran emplear dicha lengua como vehículo de comunicación fluida, ya sea por considerar que expresarse en guaraní podía ser motivo de discriminación³⁰ o bien porque aprender esta lengua antes que el español o simultáneamente, podría producir una interferencia severa en el aprendizaje del castellano. En la coexistencia de ambas lenguas puede observarse cómo se han influido mutuamente, ya que pueden detectarse expresiones y estructuras del español que han sido guaranizadas y otras, provenientes del guaraní, adaptadas al castellano³¹.

Hemos afirmado que una lengua está profundamente vinculada con la identidad, en particular en situaciones de contacto (Muysken, 1998). El hecho de que una de las lenguas constituya un factor central en la construcción del sentimiento de identidad depende de la función que los grupos sociales le han asignado a la lengua en situaciones de interrelación recíproca. Elegir expresarse en una lengua constituye una de las tantas formas de manifestar la identidad por parte del hablante. Afirmar la identidad lingüística y sus correspondencias culturales o étnicas es muy complejo, tanto como lo es detectar dónde comienza el empleo de una lengua y dónde concluye el de la otra (Censabella, 2005). Dentro del grupo social en que nos hemos centrado, reconocemos que el uso del guaraní y del castellano les permite a estos hablantes establecer relaciones interculturales y en la alternancia de ambas lenguas, podemos detectar que se pone en práctica el fenómeno lingüístico al que hacíamos referencia más arriba, el *jopara*, y sobre el que nos extenderemos en el capítulo 8.

³⁰ Situación similar a la vivida por los grupos de inmigrantes llegados al país desde comienzos del siglo XIX y que puede hacerse extensiva a la de los grupos de inmigrantes actuales. Al respecto, es importante el texto de Carricaburo, N. (2005) “El español de Buenos Aires y la inmigración aluvional”. Cfr. (<http://www.fundlitterae.org.ar/recomendaciones.aspx>).

³¹ Ejemplos de expresiones guaranizadas son *opaga*, por pagué, *ovende*, por vendí *ocumpli*, por cumplí; (en lengua guaraní, el morfema *o-* es empleado como marca de pasado), *San Roque Pueblo* por el Pueblo de San Roque, “Hola, *che* amigo”, *ue* significa “Hola, mi amigo” (*che* en guaraní es el posesivo de 1ra. persona, “mi”).

El abordaje de esta problemática nos permite observar las realizaciones lingüísticas de la población correntina para analizar las representaciones que, sobre las lenguas guaraní y española, tiene este grupo de hablantes en particular. Como resultado de nuestra primera etapa en el trabajo de investigación, llevada a cabo en la ciudad de Buenos Aires, podemos afirmar que la lengua guaraní constituye un elemento definitorio para la población correntina en la República Argentina, puesto que manifiestan opiniones favorables hacia la lengua indígena ya que representa un rasgo identitario. En la segunda etapa, centrada en la Provincia de Corrientes, hemos podido detectar que hay dos realidades diferenciadas: una, en la ciudad capital, donde se niega su uso y solo se reconoce la incorporación de términos aislados, y otra, en el interior de la provincia, donde la situación de bilingüismo es ampliamente observada. Por otro lado, el español es reconocido como la lengua de la instrucción, mientras que el guaraní ha sido negado en primer lugar y reivindicado, tras su oficialización como lengua alternativa de la Provincia de Corrientes en el año 2005³². Son justamente estos fenómenos los que intentamos analizar en el conjunto de discursos obtenidos en el trabajo de campo que realizamos.

La situación de las lenguas en contacto ha dado lugar a fenómenos múltiples que, además, han sido designados con una terminología variada, con la intención de aludir a la combinación de L₁ y L₂ en el discurso bilingüe. Entre ellos podemos enunciar *marques transcódiques*, *mixing*, *language mixing* o *incorporation*. Con un carácter más específico se han empleado *lexical borrowing*, *code alternation*, *code switching*, *gramatical convergence*, *language acquisition*, *interference*, *language transfer*.

³² Cfr. Ley N° 5.598, que establece la lengua guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes. En <http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=6077-D-2006>, puede consultarse el proyecto que en 2006 solicitara ante la UNESCO, la postulación del guaraní como patrimonio oral e inmaterial de la humanidad.

Según Boeschoten (1990), el cambio de código (*code switching*) tiene una incidencia en la evolución diacrónica de las lenguas que se encuentran en situación de contacto. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (1994) afirman que la situación de contacto lingüístico deviene en un proceso de sustitución lingüística.

En primer lugar, estableceremos una distinción entre el fenómeno diacrónico que recibe la denominación de *language shift* (sustitución de un código por otro a lo largo de la historia) y el fenómeno sincrónico que es conocido como *code switching*.

Somos conscientes de que el cambio de código es un fenómeno común entre individuos bilingües, puesto que ellos cuentan con competencia pragmática en ambas lenguas, lo que les permite elegir entre los códigos que manejan, de acuerdo con el interlocutor, el tema de conversación u otros factores. No siempre el hablante es consciente de cada cambio de código realizado y de los motivos por los cuales se producen dichos cambios. Gumperz define el cambio de código conversacional como “la yuxtaposición en una misma interacción verbal de pasajes de discurso pertenecientes a sistemas o subsistemas gramaticales diferentes” (1982, p. 59). Tomaremos en consideración otras conceptualizaciones:

- (a) el empleo alternativo en un mismo enunciado de elementos propios de dos o más lenguas (Lüdi, 1991).
- (b) el empleo alternativo de dos lenguas en la misma interacción verbal (Kit-Ken, 1991).
- (c) el uso de dos lenguas en una oración o en un acto de habla (Muysken, 1990a).

Si el pasaje de una a otra lengua tiene lugar dentro de una frase recibirá el nombre de *intrasentential* (Sankoff, Poplack y Vanniarajan, 1991) y si se respeta la unidad de las frases íntegramente, se denominará *sentential*. En ocasiones, pueden observarse que en

una interacción, un hablante elija usar un código y en otro turno, elija otro; esos casos son designados como *alternance codique inter-intervention* (Dabène, 1990).

Entendemos que es conveniente tener en cuenta tanto los aspectos formales del discurso como los pragmáticos cuando analizamos cómo ocurre el cambio de código, puesto que la estructura y la función del cambio están entrelazadas (Bentahila y Davies, 1991). Cabe señalar que no podemos predecir en qué momento del discurso tendrá lugar el pasaje de una lengua a otra, ya que se produce fluidamente, sin pausas, manteniendo la entonación y el ritmo de la frase (Gumperz, 1982).

Cantero y De Arriba (1995) distinguen tres tipos de cambio de código:

- (a) idiomático: cambio de lengua.
- (b) diatópica: cambio por variedad geográfica.
- (c) diafásico: cambio de registro.

Afirmamos, entonces, que el *code mixing* no supone una deficiencia en el uso de las lenguas en contacto, sino una habilidad desarrollada a partir del conocimiento de ambas lenguas.

5.3. Representación y actitudes lingüísticas

Debido a las múltiples y antiguas afirmaciones que generalizaron el concepto erróneo de que en la República Argentina se hablaba únicamente español, durante muchos años, se ha ignorado e incluso negado que existen otras lenguas, ya sea las de inmigración como las lenguas indígenas habladas desde antes de la llegada de los españoles al territorio americano. Teniendo en cuenta nuestra realidad lingüística, hemos afirmado que la Argentina es un país minoritariamente plurilingüe, ya que solo el 5% de la población emplea dos lenguas para interactuar socialmente.

Los centros urbanos de la Argentina (Censabella, 2005) albergan la presencia de habitantes originarios de diferentes puntos del país, provenientes –muchos de ellos- de comunidades indígenas que han migrado en búsqueda de mejorar su condición socioeconómica, lo que ha producido una realidad de contacto cultural que ha configurado la situación de plurilingüismo que habíamos mencionado con anterioridad. Podemos afirmar que las lenguas originarias también están presentes en las huellas que las mismas dejaron en el castellano regional. Estos fenómenos de contacto han repercutido en una serie de cambios lingüísticos que caracterizan la lengua que hablamos en los diferentes puntos del país.

Cuando nos referimos a la representación lingüística, podemos considerar lo sostenido por Silverstein, quien expresa que consiste en un “conjunto de creencias sobre el lenguaje que articulan los hablantes como racionalización o justificación de cómo perciben la estructura y el uso que hacen de él” (Silverstein, 1979, p.244).

La investigación en torno de las actitudes lingüísticas constituye un tema central para la Sociolingüística, disciplina que ha focalizado sus estudios en los diferentes aspectos sociales que influyen en el uso de la lengua. Entre los tópicos contemplados por dichas investigaciones, encontramos el de las actitudes lingüísticas, entendidas como las manifestaciones de la disposición social de los individuos centradas específicamente tanto en la lengua o cualquier tipo de variedad lingüística, como en su uso social (Moreno Fernández, 1998). Por medio de este concepto, los sociolingüistas (Fishman, 1972) se han referido a los sentimientos hacia el uso de la lengua. Esta noción incluye las actitudes manifestadas hacia el idioma (ej. el alemán tiene sonidos rudos), hacia las distintas variedades de la lengua (ej. el español de España es correcto y el de América, no) o hacia el idioma como un instrumento para identificar a un grupo social (ej. el

quechua es la lengua de los campesinos). Para Gómez Vargas (2003), las actitudes lingüísticas son

[...] comportamientos subjetivos o comportamientos latentes ue el hablante tiene para con su lengua y otras variantes de habla, las cuales se manifiestan en general a través de creencias, prejuicios, valoraciones, impresiones u opiniones. Es decir, en el momento de conocer, o creer conocer, algún aspecto de alguien teniendo como referente la lengua, se tiene una reacción emocional frente a este y luego se asume una actitud o comportamiento con base en dicha reacción (p. 21).

En relación con las actitudes desarrolladas hacia la lengua, se indaga la forma en que esta relación atraviesa el proceso de construcción de la identidad étnica de una comunidad. El estudio de las actitudes lingüísticas conforma una de las líneas más modernas e interesantes de la investigación sociolingüística. Al respecto, explica Moreno Fernández:

La actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua (2005, p. 178).

El abordaje de las actitudes lingüísticas nos coloca en un campo de trabajo a medio camino entre la Sociolingüística y la Psicología Social e intenta demostrar que el habla es uno de los factores fundamentales de la identidad. Las actitudes frente a la lengua pueden ser positivas o negativas, fuertes o débiles y, como suelen ser colectivas,

podemos afirmar que tienen un fundamento social. Si las representaciones tienen una connotación negativa, pueden implicar cierto grado de desprestigio hacia la lengua y la cultura representada por ella.

Los hablantes toman posiciones con respecto a una lengua de las cuales surgen valoraciones que llegan a afectar a distintos ámbitos: para asegurar su conciencia nacional, para valorarla, para desestimarla o para reafirmar la conciencia de clase (Alvar, 1975). Frecuentemente, podemos observar que los grupos socialmente prestigiosos trasladan dicho prestigio a su manera de hablar.

JC:-Nosotros no queremos perder nuestro idioma. ¿Por qué? ¿Por qué tenemos que venir a cambiar una cosa por la otra? ¿Me entendés? Algunos tienen vergüenza en hablar en guaraní. Yo no tengo vergüenza (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

López Morales (2004) afirma que existe una dificultad que radica en dilucidar si la evaluación positiva corresponde al fenómeno lingüístico porque es usado por un grupo que cuenta con un prestigio social elevado, o si la evaluación es negativa hacia el grupo social porque emplea fenómenos lingüísticos de un prestigio social bajo. Según Venås (1991), las actitudes lingüísticas son manifestaciones hacia los hablantes y no, hacia el habla, por ello las investigaciones centradas en estos aspectos tendrán una orientación más social que lingüística.

Plantaremos algunos conceptos que se desprenden de la consideración acerca de las actitudes hacia la lengua. En primer lugar, podríamos referirnos a la conciencia lingüística, o sea, la disposición sobre el propio sistema, sobre otros o sobre la relación establecida entre diferentes lenguas. En segundo lugar, nos detendremos en las cuestiones que le otorgan prestigio a la lengua y que están vinculadas con nociones

socioculturales, económicas e incluso políticas que trascienden a la lengua y que afectan a sus hablantes. Fasold (1996) contempla que la propia actitud con respecto a una lengua lleva consigo una valoración sobre su supervivencia.

Los primeros estudios sociolingüísticos que se detuvieron en la importancia de las actitudes lingüísticas de los hablantes pertenecen a Bright, en 1966 (López Morales, 1993), Agheyisi y Fishman, en 1970 (Moreno Fernández, 2005). Para Fishman (1995), es fundamental focalizar la investigación en las actitudes lingüísticas siempre que el interés esté puesto en estudiar el mantenimiento o el desplazamiento de una lengua. Para Moreno Fernández, “la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso ue de ella se hace en sociedad” (2005, p.179). Este mismo autor sostiene que la manifestación de una actitud favorable o positiva puede generar que se produzca un cambio lingüístico más rápidamente o que predomine la elección del uso de una lengua en detrimento de otra, o que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera sean más eficaces. En cambio, una actitud desfavorable o negativa puede provocar el olvido o el abandono de una lengua así como también, la decisión de impedir que se difunda una variante o un cambio lingüístico. Por otro lado, las actitudes que manifiestan los hablantes pueden ser conscientes o inconscientes; se las aprende, no son inherentes, pueden estar basadas en hechos reales, o surgir a partir de creencias inmotivadas (Blas Arroyo, 1999). Diremos también que las investigaciones vinculadas con las actitudes lingüísticas pueden estar centradas en las reacciones hacia idiomas, variantes, sociolectos o rasgos particulares de una lengua. A su vez, es sabido ue “los juicios de aceptabilidad no siempre reflejan lo que el hablante sabe o usa, sino más bien lo ue él cree ue debe responder con tal de crear una imagen positiva de sí mismo” (Silva-Corvalán, 2001, p. 3).

Todo intercambio lingüístico es un proceso dinámico que genera y reconstruye el mundo social en cada situación comunicativa, donde los roles sociales y las identidades se negocian. Las actitudes lingüísticas pueden incluir reacciones hacia las personas que hablan una lengua así como expresar los preconceptos basados en estereotipos que elaboramos en relación con grupos específicos y que relacionamos con su habla. Las creencias y las actitudes negativas pueden devenir en prejuicios, o sea, en valoraciones negativas hacia el grupo social o hacia los individuos que lo conforman.

Otras veces, esas actitudes no se traducen en comportamientos que afectan directamente a nuestra práctica lingüística, sino que lo hacen en forma de opiniones verbales. Son los llamados prejuicios lingüísticos. Es muy importante identificar y analizar estos prejuicios, porque en la práctica funcionan como argumentos que sirven para apoyar y justificar una determinada conducta lingüística (Fernández Paz, 1996, citado por Lomas, 2001, p. 235).

Estos prejuicios pueden generar el rechazo hacia un grupo o hacia un individuo, lo que podrá impedir o dificultar las relaciones sociales. Existen trabajos de investigación acerca de las actitudes lingüísticas, que están centrados en el estudio de los estereotipos. Justamente, en relación con este tema, Labov (1983) define los estereotipos como formas lingüísticas estigmatizadas y destacadas por la sociedad.

Es notoria la forma en que los hablantes toman posiciones más o menos explícitas en relación con su lengua (Alvar, 1986) o hacia una lengua extranjera. Existen estudios recientes que provienen de la Lingüística Aplicada, la Sociolingüística o la Pragmática, que tratan de demostrar la relevancia que tienen las valoraciones que manifiestan los hablantes, porque en sus discursos podemos encontrar respuestas que nos permitan comprender los procesos lingüísticos en los que un individuo se constituye en el agente,

que incluya o que excluya a otros hablantes en una comunidad de habla sin dejar de tener en cuenta que, en cualquiera de los casos, se hace presente una determinada ideología.

Los estudios centrados en las actitudes lingüísticas han sido enfocados básicamente desde dos perspectivas diferentes que suponen dos tipos de trabajos metodológicos. Agheyisi y Fishman (1972) son los primeros investigadores que se refieren ellos: uno conductista y otro, mentalista, conceptos que retomará Blas Arroyo (2005).

La línea de estudios conductistas parte de las opiniones de los individuos acerca de las lenguas; mientras que la corriente mentalista parte de la consideración de la actitud como un estado mental interior en el que participa un estímulo recibido por el individuo frente al que manifestará una reacción o respuesta (Fishman, 1970).

El enfoque conductista lleva adelante una observación directa, debido a que las actitudes son exteriorizadas. El investigador constata las opiniones de los hablantes en relación con las cuestiones sociales o lingüísticas. Desde esta perspectiva, la actitud es observada como una estructura unidimensional que se basa en hechos reales y este tipo de estudio trata de resaltar la relación entre actitudes y actuaciones. El análisis de las actitudes es abordado a partir de las respuestas lingüísticas de los hablantes; o sea, partiendo del uso de la lengua en una interacción comunicativa. Este tipo de perspectiva no puede predecir ningún tipo de conducta verbal ni social, ni puede establecer patrones sistemáticos. Los investigadores conductistas como Bain (1928) y Osgood (1957), Agheyisi y Fishman (1972) han centrado su análisis en el habla y no, en las reflexiones de los informantes. Consideran, además, que las actitudes deben ser estudiadas dentro de un contexto.

Al respecto, Fishman (1995), especifica tres subdivisiones básicas en su estudio sobre este tema:

- (a) el uso habitual de la lengua y el grado de bilingüismo de una comunidad;
- (b) los procesos psicológicos, sociales y culturales relacionados con la estabilidad o cambio en el uso de hábitos lingüísticos;
- (c) la actitud ante la lengua.

Por otro lado, este mismo investigador explica que el estudio de las actitudes lingüísticas abarca, a su vez, tres dimensiones:

- (a) comportamientos afectivos de actitud: se trata de las actitudes y las emociones que se orientan hacia las lenguas. Virkel (2000) las conceptualiza incluyendo indiferencia, rechazo, adhesión emotiva, orgullo y lealtad lingüística. Garvin y Mathiot (1974) consideran que, en la lealtad, existe una actitud intelectual y nacionalista y que el orgullo implica, por su parte, un apego personal y emocional hacia la lengua.
- (b) realización conductiva explícita de actitudes, sentimientos y creencias: dos aspectos fundamentales constituyen los fenómenos de reforzamiento y planificación de la lengua, así como también, el crecimiento o disminución del uso lingüístico real. Fishman (1988) postula la posibilidad de un desfase entre las actitudes expresadas hacia una determinada variedad de lengua y los usos lingüísticos concretos producidos.
- (c) aspectos cognitivos de la respuesta lingüística: se incluye la conciencia que el hablante tiene de su lengua y de otras variantes sincrónicas y su influencia en la constitución de los grupos.

En cambio, el enfoque mentalista no favorece la observación directa, puesto que la actitud es entendida como una introspección, como un estado de disposición. Toda actitud predispone a un individuo para reaccionar de un modo determinado frente a una situación. Esa actitud será considerada como una estructura formada por múltiples

componentes; no puede ser directamente observable ni analizable, sino por medio de técnicas indirectas. A pesar de que la aplicación de este tipo de trabajo presenta dificultades metodológicas, es la más generalizada. Las dificultades metodológicas radican en determinar qué tipo de datos son relevantes para interpretar las actitudes y cómo recoger la información, o sea, cómo elaborar los mecanismos de medición.

Las actitudes contempladas como un estado mental nos permiten construir patrones sistemáticos, mientras que el enfoque conductista no ofrece la posibilidad de formular predicciones. Con respecto al análisis de las actitudes lingüísticas desde el punto de vista mentalista, podemos afirmar que existe la posibilidad de anticipar ciertos patrones de actuación y, por esto mismo, han resultado ser las preferidas en el campo de investigación sociolingüística. Los investigadores que siguen una línea mentalista pretenden revelar la forma de razonar de sus informantes ya que las actitudes dependen de su propio contexto y son consideradas como una predisposición del sujeto para actuar de una manera determinada frente a un objeto dado: una lengua, una variedad, un estilo, un rasgo lingüístico particular (Torino de Morales, 2005). Por estos motivos, no son observables de manera directa y, por ello, serán inferidas por el investigador partiendo de las respuestas de los informantes. Por lo mencionado, diremos también que los datos no pueden considerarse plenamente fiables. Algunos investigadores que adscriben a esta línea son Lambert (1964), Fishbein (1965) y Rokeach (1968). Para ellos, las actitudes son estructuras multidimensionales. Lambert (1964) considera que la actitud está formada por creencias, valoraciones y conductas, mientras que Rokeach (1968) la interpreta como un conjunto de creencias, por lo tanto: las actitudes dependen de lo que se considere acerca de un objeto sociolingüístico. Para una aproximación mentalista son fundamentales tres aspectos:

(a) cognoscitivo, relacionado con los saberes, las creencias o los pensamientos en que se basa una actitud con respecto a una lengua.

(b) afectivo, que comprende una valoración o un sentimiento acerca de una lengua y que incluye el gusto o el disgusto hacia ella, el acuerdo o el desacuerdo así como la creencia de que puede ser buena o mala.

(c) conativo, vinculado con la conducta lingüística, relaciona la concepción y la evaluación con la acción hacia una lengua.

Para la perspectiva conductista, el punto central radica en el aspecto conativo que está apoyado en acciones ya realizadas. Venâs (1991) se refiere a estas aproximaciones diciendo que una actitud abarca tres campos interrelacionados: una idea, un sentimiento y un contenido.

Fishbein (1965) propone otra mirada y altera la estructura de los componentes de las actitudes cuando diferencia actitudes de creencias. Considera que las actitudes están conformadas exclusivamente por un componente afectivo mientras que las creencias están integradas por el componente cognoscitivo y por la acción. Si bien existen diferencias entre estos planteos, López Morales (1993) afirma que existen puntos en común. Por un lado, el hecho de considerar que las actitudes:

(a) se adquieren,

(b) permanecen implícitas,

(c) son relativamente estables,

(d) presentan un referente específico, que se modifica en su dirección y grado y

(e) son la base para obtener índices cuantitativos.

Para elaborar el concepto de actitud lingüística, algunos de los autores tuvieron en cuenta al emisor; y otros, la influencia ejercida sobre el comportamiento lingüístico y la

conducta vinculada con el lenguaje. López Morales (2004) entiende que –si bien las actitudes son multidimensionales- están dominadas por un solo rasgo, el conativo ya que son las creencias las que producen las actitudes. Este autor sostiene que las actitudes pueden ser positivas (de aceptación) o negativas (de rechazo) y considera que no es posible que exista una actitud neutra porque equivale a una ausencia de actitud. Las creencias integran dos componentes, uno cognitivo y otro afectivo y suponen una toma de posición aunque no todas provoquen una actitud.

Finalmente, López Morales (2004) explica que las creencias y las actitudes lingüísticas afectan a fenómenos particulares dentro de una comunidad de habla así como a las lenguas que coexisten dentro de una misma comunidad o fuera de ella, puesto que toma en cuenta la lengua materna y sus variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas. Como consecuencia, podremos hallar como respuesta, la motivación de los cambios lingüísticos, tener ciertas consideraciones sobre los hablantes de una variedad en particular, ya sea fomentando el aprendizaje de una lengua extranjera o proporcionando los justificativos para elaborar el concepto de comunidad de habla. Por su parte, Fasold (1996) destaca que las actitudes lingüísticas funcionan como un reflejo de las conductas que suelen tomarse hacia los integrantes de distintos grupos étnicos.

Existen, a su vez, estudios sobre las actitudes lingüísticas que se centran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y que analizan tanto las actitudes de los profesores hacia las variantes de los alumnos como las actitudes de los alumnos hacia la lengua que aprenden. Estas investigaciones son centrales en función del proceso de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la L₂. Fasold (1996) añade al estudio de las actitudes lingüísticas un aspecto relevante, la reacción frente a un acento extranjero.

Moreno Fernández (1998) considera que la identidad de un grupo se relaciona estrechamente con las actitudes que los individuos poseen hacia sus lenguas y destaca que:

(a) las actitudes lingüísticas están relacionadas con las lenguas mismas y con la identidad de los grupos que las manejan y -debido a que existe una relación entre lengua e identidad- es posible pensar que ha de manifestarse en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios.

(b) es necesario tener en cuenta que no es un factor único ni aislado, aunque consideramos que las actitudes lingüísticas juegan un rol esencial en la definición de la identidad de una comunidad de habla.

De Fina (2009) plantea el concepto de identidad étnica, discute la noción esencialista de la identidad y desarrolla una visión constructivista en la que las afiliaciones étnicas son negociadas en circunstancias concretas. Esta autora plantea que la identidad colectiva no es una imagen mental sino que se define y emerge dentro de prácticas significantes por lo que, puede reconocerse una relación estrecha entre ser y hacer, entre proyectar una imagen del grupo y realizar ciertas actividades. En dicho proceso de creación o de producción de identidades, los actos lingüísticos resultan una clave en la asignación de un valor simbólico a prácticas significantes.

Teniendo en cuenta el marco teórico expuesto y el tema que abordamos en el trabajo que presentamos, afirmaremos que el método de análisis llevado a cabo en los estudios centrados en las actitudes lingüísticas es de tipo cualitativo (Moreno Fernández, 1990), debido a que sus resultados no serán cuantificados sino analizados e interpretados. Es importante mencionar que la metodología cualitativa prioriza el estudio contextual y nos resulta fundamental para explicar de qué manera las comunidades de habla interactúan en un sistema sociocultural.

Diremos, también, que un hablante bilingüe puede ser identificado por sus rasgos lingüísticos, lo que devendrá en actitudes, por un lado, de discriminación y exclusión por parte del grupo dominante hacia el grupo minoritario y, por otro, por sentimientos de familiaridad, reconocimiento y complicidad entre los que comparten las lenguas y la situación de contacto (Tabouret-Keller, 1997).

Es fundamental tener en cuenta que la Sociolingüística reconoce en las actitudes lingüísticas un objetivo de estudio debido a que “lo que el hablante ingenuo piensa de su lengua es decisivo para el funcionamiento de la misma” (Coseriu *apud* M. Blanco, 1991, p. 7). Las actitudes lingüísticas reflejan el mundo social de un hablante, puesto que las ideas que se tienen sobre una lengua manifiestan tensiones sociales y culturales en el seno de una sociedad y en una época.

Una comunidad de habla se identifica como un grupo que comparte rasgos lingüísticos y se reconoce diferente de otras comunidades. “Cuando el otro le hace ver que su manera de hablar es diferente de la suya, toma el individuo conciencia de sus rasgos caracterizadores” (Obediente, 1999, p. 213). A partir de la percepción de semejanzas y de diferencias entre grupos, surge la identidad lingüística que puede ser entendida como el sentimiento de pertenencia a un grupo basado en un particular modo de hablar. Este reconocimiento de identidad puede ser más o menos percibido, de acuerdo con las actitudes que un individuo manifieste frente a su propia variante de habla o frente a otras tales como orgullo, lealtad, prestigio:

(a) lealtad: en situaciones de contacto de lenguas o de variantes, el hablante conserva todas las características de su lengua sin permear influencias de las variantes con las que entra en contacto;

(b) orgullo: el hablante se siente orgulloso de su variante regional y le atribuye propiedades especiales (reales o imaginarias) tales como belleza, musicalidad, inteligibilidad, pureza;

(c) prestigio lingüístico: se trata de la atribución colectiva de estatus a una variedad de lengua determinada; lo que implica que se considera la variante como una marca de estatus que favorecerá el escalonamiento social del individuo.

Las actitudes mencionadas revelan la existencia y el mantenimiento de identidades de grupo teniendo como referente la lengua. Atendiendo a los resultados obtenidos en el trabajo de campo, diremos que, en el caso de la muestra tomada, los correntinos entrevistados, al ser interrogados acerca de cómo ven su lengua, en su mayoría dicen calificarla como “dulce”, “musical”, “afectiva”, “propia”, “tierna”, “metafórica” e “intensa”; mientras que al referirse al español, en su mayoría, afirman que esta lengua es “culta”, “buena”, “ágil”, “completa”, “elegante”. Observemos algunos ejemplos:

K: -¿Con qué adjetivos caracterizaría a la lengua guaraní?

T: -Muy dulce. Es extensa, casi más rica, diría yo, que el propio castellano. Tiene mil recursos de acuerdo a la entonación, o sea que está poco estudiada (Tomás, 67 años, Buenos Aires).

M: -Yo creo que es una lengua musical y también, es afectiva porque es puntual. Diríamos que las palabras que nosotros manejamos son las del afecto en guaraní (Milcíades, 65 años, Buenos Aires).

R: -El guaraní [...] es un idioma dulcísimo (Roberto, 55 años, Corrientes).

R: -El guaraní es un idioma relajante. Muy musical, expresivo, musical y muy relajante (Ramón, 44 años, Corrientes).

5.4.Creencias y prejuicios lingüísticos

Sabemos que las lenguas son portadoras de connotaciones sociales y de valores sentimentales, puesto que transmiten y enfatizan las normas y las marcas culturales propias de un grupo. Podemos afirmar, además, que los individuos crean actitudes frente a la lengua porque tienen conciencia de una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les conciernen o los afectan y, por ello, afirmamos que existe una conciencia sociolingüística.

En relación con las creencias, diremos que estas se generan en un proceso cognitivo cuyo elemento básico lo constituye un proceso afectivo en el cual, a partir de un estímulo, un objeto es capaz de provocar sentimientos negativos o positivos que generarán una actitud. Por otro lado, aunque las creencias pueden estar basadas en la realidad y son producto del pensamiento, pueden ser verdaderas o falsas. Estas últimas motivan las actitudes negativas. Por otro lado, “el que una forma lingüística se evalúe como correcta o incorrecta se debe solo a apreciaciones subjetivas: la corrección es social, no lingüística” (Silva-Corvalán, 1989, p. 12).

Los investigadores discrepan acerca de la relación establecida entre los componentes mencionados. Lambert (1964) considera que la creencia, la valoración y la conducta están en un mismo nivel y sostiene que la actitud de un hablante surge de la suma de las dos primeras, lo que dará lugar a la tercera. Por su parte, Rokeach (1968) entiende que la actitud es interpretada como un conjunto de creencias sobre un asunto, las cuales están formadas por la unión de los tres componentes: cognoscitivo, afectivo y

valorativo. En consecuencia, del sistema de creencias provocado por ciertos conocimientos, valoraciones y conductas se desprenden las actitudes.

Sumamos a estas consideraciones, la afirmación que sostiene que el conjunto de actitudes y creencias lingüísticas influye tanto en los casos particulares como sobre “[las] lenguas en su totalidad, bien lenguas maternas o lenguas extranjeras que vivan o no, en la misma comunidad de habla.” (López Morales, 2004, p. 292). Agregamos también el concepto de Moreno Fernández, quien analiza la “actitud lingüística”, en tanto efecto: “manifestación social del individuo centrada y referida específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (1998, p. 345).

La existencia de los prejuicios en torno de las lenguas es un tema que ha sido analizado por diferentes lingüistas. Blas Arroyo (1999a) se ha ocupado de estudiar este concepto y ha afirmado que existe una tendencia a juzgar la procedencia social de los hablantes y su personalidad evaluando la forma en que ellos se expresan. Este autor afirma que fueron los psicólogos sociales quienes han acuñado el concepto de prejuicio lingüístico para demostrar que la forma en que se emplea el lenguaje constituye una fuente de información sobre las características sociales de sus hablantes.

Somos conscientes de que un prejuicio es una opinión previa y, generalmente, desfavorable acerca de algo que se desconoce. En el caso de los estudios lingüísticos, y tal como manifiesta Moreno Cabrera (2000), estos prejuicios están enraizados en condiciones psicológicas y cognitivas así como también, en características socioculturales. Este mismo autor entiende que ninguno de los estudios sociolingüísticos ha logrado explicar el porqué de su existencia ni su origen. Moreno Cabrera (2000) sostiene que los estudios centrados en los prejuicios lingüísticos suelen evidenciar que existen valoraciones hacia la propia lengua y hacia aquellas que son

diferentes. Por otro lado, es frecuente descubrir juicios u opiniones acerca de lenguas que desconocemos basándonos en comparaciones o considerando los idiomas que nos resultan familiares. Por todo lo expuesto, es posible afirmar que, para Moreno Cabrera (2000), los prejuicios lingüísticos son numerosos y que la única manera de atenuarlos es por medio de una de las tareas fundamentales de los lingüistas: cuestionar la existencia de dichos prejuicios, su estructura, su funcionamiento y las circunstancias en que tienen lugar. Así también, este autor entiende que los prejuicios constituyen auténticas actitudes e implican formas de comportamiento y, por ese motivo, estudiar y conocer las lenguas y su cultura conforma el camino para eliminarlos.

Por su parte, Tusón afirma ue “el prejuicio lingüístico [...] no es otra cosa ue una manifestación del racismo, orientado hacia las lenguas y los hablantes. [...] Puede llevar a la exaltación de la propia lengua como la única posible y razonable” (1997, p. 7) y explica que el prejuicio más simple de enunciar radica en la afirmación de que existen lenguas fáciles y difíciles. Tal como afirma este autor, la facilidad de una lengua será indiscutible para el hablante nativo. Quienes etiquetan a una lengua como difícil no manifiestan una predisposición para aprenderla, tal vez porque estén instalados en un monolingüismo cómodo. Según este lingüista, es posible que las lenguas emparentadas con la que hablamos nos resulten más sencillas de aprender que aquellas que provienen de troncos lingüísticos diferentes.

Según Tusón (1997), otro prejuicio frecuente hace referencia a la suavidad o aspereza de una lengua, calificativos que podrán derivar en los conceptos de belleza o de fealdad. En este aspecto, juega un rol fundamental la referencia a los patrones fónicos que nos resulten familiares. Aquellos semejantes a los propios conformarán la norma y los otros diferentes, constituirán rarezas, formas extrañas o ridículas.

Además, este mismo autor afirma que entraría en juego el número de sus hablantes. Existen en el mundo, lenguas habladas por un mayor número de hablantes que otras. Otros preconceptos suelen presentar las lenguas como primitivas o referirse a su pobreza léxica, sin tener en cuenta que una lengua tiene las palabras que sus hablantes necesitan para referirse a los objetos y los conceptos que tienen valor en su propio contexto. Justamente, Tusón (1997) sostiene que todas las lenguas tienen recursos para satisfacer sus necesidades comunicativas y, frente a la ausencia de un concepto, sus hablantes serán quienes lo creen.

Para este mismo autor, creer que las lenguas son pobres y tomar como parámetro la excelencia literaria significa poner el acento en las obras literarias escritas en dicha lengua sin tener en cuenta que es ella la que posibilita las obras y no, a la inversa. La producción literaria presupone la lengua, sus términos cotidianos, las estructuras que sus hablantes utilizan.

En relación con los prejuicios geopolíticos, este lingüista plantea que no puede afirmarse que una lengua sea más importante que otra por su oficialidad; sin embargo, sí existen argumentos que sostienen que algunos idiomas son internacionales, de comunicación o de progreso. Con este tipo de criterios, se intentan justificar las ventajas de aprender una lengua diferente de la materna. Para este autor, todas las lenguas operan como factores de comunicación y si una llegara a ser internacional, será por movimientos colonizadores o por expansiones económicas o tecnológicas. Tusón (1997) afirma que en todas las lenguas existen variedades consideradas inferiores, aunque cabe preguntarnos con qué argumento defender estas consideraciones. Hasta el momento, podemos decir que existen justificaciones políticas y sociales, basadas en la falsa creencia de que una etnia o cultura puede ser superior a otra, así como la posibilidad de

que, dadas ciertas necesidades comerciales, se seleccione una lengua como oficial para establecer la normativa.

5.5.Prestigio lingüístico

Vinculado con las actitudes hacia una lengua, existe otro concepto fundamental, el prestigio lingüístico, entendido como: “un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos” (Moreno Fernández, 2005, p. 187). El prestigio puede entenderse como algo que se tiene, una conducta, o bien como algo que se concede; vale decir, como una actitud.

El sociolingüista Trudgill (1972) ha distinguido el prestigio encubierto (o subconsciente) del prestigio visible u oficial. Con respecto al encubierto, explica que se refiere a un prestigio vinculado con el mundo afectivo, la identidad individual y social y la integración. Acerca del visible, establece una vinculación con el estatus socioeconómico, su utilidad práctica y el poder. Para este estudioso, las motivaciones internas son aquellas que surgen de las propias convicciones o de los deseos del individuo; por ese motivo, podemos afirmar que están unidas a elementos afectivos, identitarios e ideológicos. Estas motivaciones conducen al individuo a tomar decisiones por su voluntad o su deseo. En cambio, las motivaciones externas provienen de influencias ajenas y, por ese motivo, las decisiones obedecen a una realidad impuesta. Esa influencia externa puede tender a la integración (por ejemplo, sentirse obligado a aprender una lengua –en el caso estudiado, el español– para no quedar fuera de una realidad circundante) o ser instrumental (por ejemplo, para desempeñar un trabajo o completar estudios).

Las implicaciones de las actitudes, los prejuicios y el prestigio lingüísticos están relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que dan como resultado que los estudiantes tomen la decisión de aprender una segunda lengua como el español, basándose en diferentes motivos: su grado de dificultad, su contacto previo con la lengua, la necesidad académica o laboral, algunos motivos familiares o turísticos, entre otros.

Los estudios existentes sobre las actitudes lingüísticas se han focalizado en cuatro aspectos fundamentales:

- (a) el uso del español en la sociedad,
- (b) las variedades del español en un contexto,
- (c) la alternancia de códigos y
- (d) la percepción del español como símbolo de unidad cultural, marcador de identidad o instrumento para proyectar orgullo por el origen latino (Sánchez, 1983).

Los investigadores han considerado que una segunda lengua -en este caso, el español- cuenta con un valor importantísimo: ser un instrumento para lograr objetivos instrumentales (cumplimentar una meta escolar) o integrativos (interactuar con grupos hispanos). Podríamos mencionar que el español es considerado como un instrumento que permitirá a sus hablantes alcanzar metas profesionales y mucho más, en la ciudad (Ramírez, 2000). Las actitudes sobre el español están centradas en cuatro dimensiones:

- (a) comunicacional (uso del español para comunicarse con grupos hispanohablantes),
- (b) instrumental (utilizar el español para lograr un objetivo laboral),
- (c) sentimental (emplear el español porque se percibe como una lengua agradable),
- (d) tradicional, cultural (hablar español porque está asociado con una cultura prestigiosa).

Los hispanohablantes suelen evaluar su propia variedad de español de forma favorable. La asocian con calificativos como bueno, claro, útil, familiar, sencillo. Podemos observar, entonces que, desde el punto de vista del estatus social, algunas variedades lingüísticas cuentan con más reconocimiento que otras a los que se les asigna un valor social menor (Ramírez, 2000).

Debemos considerar también que el contexto sociocultural constituye una influencia sustancial en las apreciaciones hacia una lengua extranjera o segunda. Tanto el ambiente familiar como la comunidad condicionan las apreciaciones, las creencias y las actitudes, situaciones que afectan indudablemente, la motivación para aprender una lengua o una variante particular. Estas creencias pueden condicionar las conductas humanas o los procesos de aprendizaje; por ejemplo, existen quienes sostienen que el inglés es útil, que el francés es la lengua de la cultura, que el italiano es fácil o que los porteños hablan mal, lo que implicaría desarrollar también una conducta que responda a dichas representaciones. En lo que respecta a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas podría suponer -por ejemplo- la elección de estudiar o no, el idioma en cuestión.

Almeida considera que “la existencia de actitudes lingüísticas supone la aceptación de que los individuos son capaces de evaluar su propio modo de hablar y los de los demás” (1999, p. 112).

Es importante tener en cuenta, además, que las personas planifican su interacción lingüística de una manera determinada y, además, asumen un rol dentro de una situación comunicativa; por ello, podemos afirmar que esta decisión les permite construir su identidad, en los diferentes niveles en que se despliegue, tanto en lo que hace a la identidad situacional como en la identidad social (De Fina, 2009).

5.5.1.El aspecto afectivo

El componente afectivo de la actitud lingüística está vinculado directamente con la valoración subjetiva y sentimental que cada persona manifiesta en relación con la lengua o la variedad particulares que emplean.

Una de las temáticas planteadas fue la de la discriminación. Se indagó sobre esta problemática para analizar las situaciones a las que se han debido enfrentar y que sensaciones han experimentado. A su vez, se introdujo el tratamiento de la variedad dialectal particular, al hacer referencia a la forma particular de hablar de los correntinos.

JC: -La gente acá es como ue le es ui va [...] al guaraní, pero cuando ellos están hablando, tenés que escucharle cómo hablan porque el idioma, la tonada son muy distintas y va mezclando el guaraní y el español (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

En relación con la actitud, Garvin y Mathiot (1974) explican que se trata de una valoración positiva vinculada con aspectos emocionales por lo que, puede observarse que los hablantes manifiestan sentimientos hacia una variedad lingüística determinada. En los siguientes ejemplos, podemos reconocer que los hablantes correntinos expresan su orgullo provinciano.

C: -[Cuando hablo guaraní] sale algo de adentro y te identifica. Eso sería más guaraní.

K: -O sea que si vos tuvieras que decir con qué te identificás, ¿es el guaraní?

C: -Sí. [...] Me siento como orgulloso de saber (César, 35 años, Corrientes).

K: -¿Y hay mucho orgullo para el correntino?

R: -Sí, mucho orgullo.

K: -Yo hasta ahora con todos los que charlé, me hablan con mucho orgullo de su provincia.

R: -Sí, mucho orgullo porque nosotros, como correntinos, tenemos algo que nos identifica que cuando estamos feliz, y cuando estamos enojados. (Ramón, 44 años, Corrientes).

Por otro lado, Weinreich (1964) plantea que una forma de expresar la actitud positiva puede observarse en cierta lealtad hacia la lengua que manifiesta un estado de la mente en el que el lenguaje asume la postura más alta en una escala de valores. En algunas entrevistas hemos comprobado que los hablantes intentan preservar la variedad que los identifica:

M: -Yo quiero seguir valiéndome de mi cultura correntina, comunicándome con mi lengua. Quiero seguir siendo correntino con 45 años de residencia en Buenos Aires, pero quiero seguir mostrando... Yo sigo hablando con la ll y tengo que hacerlo. Esa es mi lengua y esta ciudad te absorbe; entonces, vos terminás con el yeísmo (Milcíades, 65 años, Buenos Aires).

5.5.2.El aspecto cognitivo

En relación con el aspecto cognitivo de la actitud lingüística, tendremos en cuenta los conocimientos, las creencias y los prejuicios que cada sujeto expresa acerca de una lengua o de una variedad en especial. Fishman (1995) introduce en su análisis, la conciencia y los conocimientos lingüísticos, así como también, las percepciones de un grupo que estén relacionadas con la lengua. Para pensar esta temática, podemos observar las consideraciones expresadas por las personas entrevistadas:

N: -Por el modo de pronunciación, la gente se da cuenta acá. O sea, vos venís y hablás guaraní y te van a decir no. O se ríen o se hacen notar qué dijiste mal o qué se dice y no se dice Yo creo que la gente que entiende y no habla es más porque es más un miedo de que le digan no, está mal o se pronuncia así; entonces, directamente no hablan, entienden y solamente escuchan (Natalia, 20 años, Corrientes).

A su vez, manifiesta Almeida “las creencias no siempre tienen por qué tener una explicación racional ni aparecer objetivamente justificadas [...] con frecuencia forman parte del inconsciente colectivo” (1999, p. 108); por eso, entendemos que es importante considerar la importancia y la incidencia de las creencias en el comportamiento lingüístico de los individuos.

E: -El ue habla guaraní es por u e es del campo nada más. [...] Digamos, es como que el que habla en guaraní está bien identificado que es del campo o de la zona rural. Está bien diferenciado (Ernesto, 44 años, Corrientes).

P: -Mis padres decían que si hablábamos guaraní, se nos iba a trabar un poco la legua para hablar el español (Pascual, 30 años, Corrientes).

El estudio del aspecto cognitivo se completa con el análisis de las percepciones de un grupo manifestadas por medio de la lengua. En las entrevistas realizadas puede observarse la conciencia del desplazamiento lingüístico que tiene lugar en las situaciones de contacto entre el guaraní y el español.

E: -Claro, ellos también hablan así. No es que hablan tampoco cien por ciento. Medio ue mezclan, pero es más guaraní [...] ue español (Ernesto, 44 años, Corrientes).

P: -Cuesta que te entiendan, pero básicamente, porque en el guaraní no abrimos tanto la boca. Tengo que salir y decir algo y terminan no entendiendo. No me prohibieron, pero eso de que se te traba un poco la lengua no sé si es cierto. Sí es cierto que cuando hablo mucho tiempo guaraní, no abrimos tanto la boca y nos acostumbramos mal a eso y a la hora de hablar el español, puede ser que la otra persona no entienda (Pascual, 30 años, Corrientes).

Efectivamente, los hablantes reconocen que la variedad que emplean en sus expresiones es diferente de la que se utiliza en la ciudad de Buenos Aires. A pesar de su proceso de adaptación, con el correr de los años, son conscientes de que su identidad lingüística está marcadamente expresada en su fonética y en la selección léxica cuando introducen términos guaraníes. Saben que su modo de hablar es una mezcla entre las dos lenguas que dominan.

Para medir el grado de injerencia que los aspectos cognitivos y afectivos tienen realmente en la conformación del grupo, es fundamental analizar las conductas lingüísticas explícitas de las personas entrevistadas.

5.5.3.El aspecto conductual

Este componente de la actitud lingüística está relacionado con la acción y también puede ser denominado como conativo. Está relacionado con la tendencia a comportarse de una forma particular frente a una lengua o a una situación sociolingüística.

Fishman (1995) introduce una diferenciación entre las actitudes y los usos, afirmación que nos permitiría expresar la hipótesis de un desfasaje entre el orgullo que sienten los informantes hacia su propia variedad dialectal y la tendencia a asimilarse o adaptarse a la circunstancia en la que la “exigencia” es la lengua mayoritaria, el español; vale decir que las personas entrevistada manifiestan la voluntad de utilizar rasgos

lingüísticos propios del guaraní, si se encuentran entre coterráneos y se valen de rasgos lingüísticos del habla española (acomodación convergente), cuando interactúan en contextos formales o en los que predominan clases sociales más altas.

Podemos observar un ejemplo de una clara intención de uso estratégico de los rasgos lingüísticos. Tal como hemos manifestado anteriormente, se trata de una estrategia de convergencia fundada en un proceso de asimilación. Acerca del concepto de convergencia, diremos que ha sido tomado de Álvarez Muro, quien lo define como “la estrategia por medio de la cual los individuos se adaptan a los comportamientos comunicativos de otros” (2001, p. 66). Por lo afirmado, diremos que la acomodación lingüística es la consecuencia de las interacciones sociales que procuran la convergencia y podemos observar que se refiere a que un hablante o un grupo adopte rasgos lingüísticos de otra comunidad (Trudgill, 2004).

Capítulo 6

*Es muy importante que tengamos la capacidad de multiplicar las lenguas, de cambiarlas, de diversificarlas e innovarlas [...], es importante que haya diversidad de lenguas. Muchos pueden pensar que es preferible que haya una sola lengua para toda la humanidad, pero eso solo sería bueno para los burócratas, para los administradores y no, para las culturas. [...] Cada vez que un pueblo deja de hablar una lengua se empobrece toda la humanidad. [...] La principal identidad cultural es el lenguaje, pero ninguna identidad es inmutable y por eso, es importante que se mantengan siempre vivas las lenguas y proliferen y se diversifiquen y multipliquen. **Ernesto Cardenal***

Capítulo 6 – *Bilingüismo, diglosia y alternancia de códigos*

En el presente capítulo, nos detendremos en tres conceptos fundamentales que podemos analizar en aquellos grupos sociales caracterizados por la utilización de más de una lengua en situaciones comunicativas. Los conceptos mencionados son bilingüismo, diglosia y alternancia de códigos. Por otro lado, plantearemos dos conceptos que serán fundamentales en el análisis de las situaciones de contacto lingüístico; se trata de préstamos lingüísticos e interferencias léxicas.

6.1. Bilingüismo

Es innegable que el lenguaje juega un rol preponderante en el seno de una sociedad; de hecho, para Bloomfield (1964), es la base fundamental de los grupos humanos, puesto que es factible que estos puedan ser definidos como comunidades de habla. Atendiendo a esta consideración, resultan primordiales las variaciones; en especial, si tenemos en cuenta que -si bien existen de forma individual- son las variaciones sociales las que se refieren al territorio y a las clases sociales reconocibles en toda sociedad. Por ese motivo, las variaciones principales dentro de una comunidad de habla que nos ocupan son:

- (a) el habla estándar dentro de las clases medias y
- (b) las variedades locales propias de las clases menos privilegiadas.

Unamuno (2012) explica que una comunidad que se expresa por medio de dos códigos hace una clara distinción entre el sentido de pertenencia (*nosotros*) y la exclusión (*ellos*) del grupo social. Así también, consideran que las lenguas que conviven se influyen mutuamente y que sus hablantes desarrollan destrezas como bilingües y logran la capacidad de alternar entre un idioma y otro. La alternancia del código es considerada por ciertas comunidades como una forma de legitimar su derecho

a utilizar la lengua minorizada, sacándola de una categoría inferior en la que fuera colocada socialmente. Los estudios lingüísticos -como los que realizara Fishman (1965) o Muysken (2000)- han dado cuenta de estos fenómenos en los que se observan las condiciones y las formas en que se produce la alternancia de códigos en el seno de las comunidades bilingües.

El concepto de bilingüismo se define como la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alternada en dos lenguas. Es también una designación para la coexistencia de dos lenguas dentro de un mismo territorio. Por lo tanto, podemos afirmar que este fenómeno presenta un aspecto individual y otro, social, y ha sido objeto de estudio de disciplinas como la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Neurolingüística o la Pedagogía. Riley sostiene que el hablante bilingüe es "toda persona que emplea dos lenguas (dos variedades lingüísticas) en su vida cotidiana, aun ue haya una disimetría en sus competencias" (2003, p. 12). En las comunidades multilingües, existe la posibilidad de que los hablantes cambien de una lengua a otra en sus intercambios lingüísticos y la elección de una u otra lengua puede ser arbitraria o institucionalizada.

Como hemos afirmado, el bilingüismo individual ha sido estudiado por diferentes disciplinas. Desde la Sociolingüística, Dorian (1982) distingue la situación del semihablante o hablante casi-pasivo, concepto con el que reconoce a hablantes que son lingüísticamente marginales pero que comparten rasgos sociales y culturales con la comunidad de habla de la que reconocen formar parte. Para Dorian, estos semihablantes son bilingües, pero su lengua dominante no es justamente la amerindia. Estos miembros de la comunidad comparten los parámetros sociolingüísticos, pero no emplean la lengua indígena de forma constante; por este motivo, podemos decir que son hablantes competentes, lo que los habilita a desempeñarse de forma efectiva en situaciones de

habla cotidiana con la lengua vernácula. Dorian (1982) especifica que, teniendo en cuenta su competencia lingüística, el semihablante está en condiciones de comprender más de lo que puede expresar, por lo que el concepto de bilingüismo abarca tanto la competencia gramatical en cada una de las lenguas como la capacidad receptiva sin dejar de considerar que ese hablante se reconoce en la lengua y se siente parte de esa comunidad de habla. Por estos motivos, diremos que la noción de bilingüismo, además de centrarse en aspectos lingüístico debe contemplar procesos de identificación étnica. Al respecto, Messineo y Hecht (2007), refiriendo a Makihara (2005, p.127) afirman que:

Saber una lengua involucra aspectos que trascienden el código lingüístico, y que se vinculan con escenarios sociales e identitarios particulares. A su vez, creemos importante mencionar que la forma en que la comunidad adulta acepta y acomoda la participación por esos “semihablantes” (Dorian, 1981) constituye una importante ideología lingüística que permite el mantenimiento y la evolución del [...] lenguaje (p. 3).

Para profundizar en el estudio de las situaciones de coexistencia lingüística, tomaremos en consideración la definición de bilingüismo que nos ofrece el *Diccionario de términos clave en ELE*³³, ue lo define como “la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas” así como también “la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio”. Existen numerosas conceptualizaciones sobre el concepto de bilingüismo. Mencionaremos algunas de ellas:

(a) Para Bloomfield (1972), el bilingüismo consiste en tener el control de dos lenguas de forma semejante a la del nativo.

³³ Cfr. Diccionario de términos clave en ELE. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#b

(b) Para Haugen, “un bilingüe puede ser definido como alguien que es capaz de producir oraciones completas y con sentido en otra lengua” (1956, p. 10).

(c) Para Weinreich (1953), el bilingüismo consiste en la práctica, en la utilización de dos lenguas de forma alternada.

(d) Para Mackey, “bilingüismo no es un fenómeno de la lengua sino una característica de su uso; no es un elemento del código sino del mensaje; no pertenece al dominio de la lengua sino al habla; la lengua es propiedad del grupo y el bilingüismo, del individuo” (1968, p. 554). Para este autor, el bilingüismo encierra aspectos de grado, función, alternancia e interferencia lingüística.

El propio Mackey (1968) considera que es dable formular cinco preguntas básicas sobre este tema:

(a) ¿Cuáles son los niveles de un bilingüe? ¿Cuál es el control que tiene de sus lenguas?

(b) ¿En qué situaciones un individuo bilingüe usa una u otra lengua?

(c) ¿Sobre qué condiciones un hablante bilingüe usa una u otra lengua? ¿Hasta qué punto hace uso de esa estrategia?

(d) ¿Cuándo y hasta qué punto el bilingüe usa una lengua separada de la otra?

(e) ¿Cuáles son los fenómenos de interferencia que inciden entre una lengua y la otra?

El concepto de bilingüismo contempla la coexistencia de lenguas en una sociedad, aunque no llegue –necesariamente– a involucrar a individuos bilingües: el bilingüismo puede ser considerado, inicialmente, ya sea como fenómeno individual o como hecho social. Esta distinción nos permite asumir distintas perspectivas de análisis frente a situaciones de contacto entre lenguas. Blázquez Ortigoza (2010), enuncia las siguientes posibilidades de bilingüismo:

- (a) activo: el hablante puede usar y emplear alternativamente las dos lenguas.
- (b) pasivo: la persona entiende las dos lenguas pero solo usa una.
- (c) natural: se reconocen dos lenguas maternas.
- (d) social: en el caso de que una de las lenguas tenga más potencia dentro del Estado.

Circunscribiendo nuestro análisis al concepto de bilingüismo individual, diremos que se reconoce a un hablante bilingüe cuando el individuo, por diferentes razones -en muchos casos- irrelevantes, ha logrado el dominio aceptable de dos sistemas lingüísticos y se identifica por:

- (a) independencia de los códigos: las dos lenguas se observan por separado.
- (b) alternancia: supone el paso rápido sin esfuerzo de una lengua a otra.
- (c) traducción: existe la capacidad de convertir un texto de una lengua a otra

En cambio, el bilingüismo social se produce en una comunidad en cuyo interior funcionan y se emplean dos lenguas distintas. Es realmente arduo medir o caracterizar la incidencia total de un sistema lingüístico sobre la comunidad bilingüe; por ese motivo, se intentaron describir los distintos modos de interferencia y establecer la frecuencia con que este hecho aparece en los distintos niveles lingüísticos.

Llegados a este punto, entendemos que es fundamental para nuestro trabajo centrarnos en el concepto de bilingüismo, ya que nos permitirá analizar la situación lingüística de los hablantes entrevistados en el desarrollo de nuestro trabajo de campo.

Gumperz (1982) y Grosjean (1982), enmarcados en la Sociolingüística interaccional, observaron en sus investigaciones, las actitudes y las reacciones de los hablantes de una lengua y la circunscriben a un territorio y un espacio de tiempo. En el caso particular de Gumperz (1982), sus estudios estuvieron centrados en individuos bilingües y le permitieron afirmar que los comportamientos verbales están regidos por normas

sociales que especifican los roles de los participantes, deberes y derechos de cada uno, los tópicos autorizados así como también, los modos apropiados de hablar y de introducir la información.

Mello (1999) sostiene que las lenguas son empleadas por los bilingües de manera aislada, alternada o mezclada, según factores tales como situaciones, temas e intenciones del hablante. Estos hablantes están en condición de seleccionar la lengua de acuerdo con su propósito comunicativo, los tópicos tratados o las relaciones existentes entre individuo y asunto.

Por otro lado, entendemos que es importante ampliar esta conceptualización, mencionado que Heye enuncia una teoría sobre el bilingüismo y la bilingüidad:

Por bilingüismo entendemos la situación en la que coexisten dos lenguas como medio de comunicación en un determinado espacio social, o sea en un estado situacionalmente compartimentado de utilización de dos lenguas. [...] La bilingüidad se define como los diferentes estados distintivos de bilingüismo por los cuales los individuos, portadores de la condición de bilingües, pasan en su trayectoria de vida (2003, p. 34).

Lambert (1981) distingue dos tipos de bilingüismo que responden a las siguientes características:

(a) aditivo, caracterizado por su alto grado de competencia en ambas lenguas. Puede observarse una conservación de una fuerte identidad etnolingüística y de actitudes positivas hacia la lengua segunda. Existe, a su vez, la posibilidad de usar la lengua materna sin diglosia (no emplear la propia lengua solo en contextos sociales y con actividades poco valoradas).

(b) sustractivo o de pérdida, se reconoce en él, un alto grado de competencia en la lengua segunda y reducción progresiva de la lengua materna que puede llegar a su pérdida tanto como al reconocimiento de la identidad étnica.

Este último tipo de bilingüismo está asociado con el modelo sociológico de asimilación y se desarrolla cuando las lenguas involucradas no son complementarias. Puede comprobarse en los casos en que una comunidad experimenta cierto rechazo hacia sus valores socioculturales en beneficio de una cultura que cuenta con prestigio cultural y económico. Como consecuencia, la lengua materna se deteriora y es sustituida por la segunda lengua; tal es el caso de las comunidades de inmigrantes que son escolarizados en la lengua del país de recepción; casos que corresponden a las llamadas lenguas de herencia.

Si nos centramos en su vertiente individual, podremos comprobar que se han propuesto diversas concepciones de bilingüismo. Las perspectivas más rígidas entienden que hablamos de una persona bilingüe cuando nos referimos a aquella que cuenta con el dominio nativo de dos lenguas, mientras que otras miradas más flexibles incluyen a todo individuo que posea algún conocimiento sobre una L₂. Weinreich (1953) ha sostenido una postura intermedia puesto que para él, el bilingüismo supone el uso alternado de dos lenguas. Los lingüistas que han seguido esta misma línea son Siguán y Mackey (1986), quienes han considerado como bilingüe a la persona que, además de su primera lengua, manifiesta una competencia similar en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con eficacia semejante. En términos generales, podremos distinguir deferentes estados de bilingüismo, entre los que encontramos los siguientes casos:

(a) funcional, entre los hablantes jóvenes, con función estilística y pragmática. A diferencia de los fenómenos anteriores, que se refieren a la capacidad del individuo para

hablar dos lenguas, el bilingüismo funcional consiste en el uso efectivo que hace de estas, al participar en los acontecimientos comunicativos. Dicho uso viene determinado por las personas que intervienen en esos acontecimientos comunicativos, los objetivos con que lo hacen y por los contextos en que se produce.

(b) de compensación o complementariedad, entre los hablantes mayores, consiste en la elaboración de un discurso mixto en el que una lengua compensa las insuficiencias de la segunda lengua.

(c) hereditario, cuando se comparte entre generaciones sucesivas.

(d) elegido libremente, obedece a elecciones propias de los hablantes según sus propias necesidades o intereses.

(e) incipiente, cuando la L₂ es adquirida espontáneamente en casos de adultos emigrantes.

(f) asimétrico, se emplea una lengua instrumental para el contacto con hablantes de una L₂, pero conservan en mayor medida su L₁.

(g) equilibrado, supone una competencia alta y similar en dos lenguas, así como el uso eficaz de ambas en circunstancias diversas.

(h) desequilibrado, el hablante manifiesta una competencia adecuada en una lengua, pero no, en la otra.

(i) pasivo, cuando cada hablante emplea una lengua distinta en una situación comunicativa, pero entiende la lengua de su interlocutor.

(j) productivo, alude a la capacidad de un individuo para hablar, escribir, escuchar y leer en dos lenguas.

(k) receptivo, implica que el sujeto, competente en su primera lengua, muestra capacidad para escuchar y leer en la segunda, pero no así para hablarla ni escribirla.

(l) fluido, poco fluido e incipiente, se refiere a las distintas situaciones de un *continuum* en el que los sujetos muestran una progresiva dependencia de su lengua dominante.

Por su parte, el dominio idéntico (como el de un hablante nativo) de dos lenguas en un individuo (denominado equilingüismo o ambilingüismo) es menos frecuente, puesto que los sujetos bilingües tienden a emplear las dos lenguas en contextos y con propósitos distintos; de esta manera, pueden desarrollar destrezas lingüísticas diferentes y producen textos distintos en cada una de las lenguas. Es posible afirmar, entonces, que la competencia bilingüe puede variar a lo largo de la vida del sujeto. Ahora bien, el empleo de dos lenguas en situaciones y para funciones sociales diferentes corresponde al concepto de diglosia al que nos referiremos más adelante.

Si tomamos como criterio las formas de adquisición de las lenguas, en el caso de los hablantes bilingües, podremos identificar situaciones de:

(a) bilingüismo infantil simultáneo (o como primera lengua), situación en la que se adquieren dos lenguas antes de los tres años de edad.

(b) bilingüismo secuencial, que consiste en la apropiación sucesiva de dos lenguas, una como L₁ y la otra, después de los tres años, con carácter de segunda lengua. En este caso, la L₂ puede desarrollarse en el sujeto de modo formal, en el contexto escolar o de manera informal.

Podremos agregar que existen intentos de explicitar el funcionamiento cognitivo del hablante bilingüe que han dado cuenta de que mientras, para algunos investigadores, las dos lenguas operan de forma aislada en el individuo, como si contara con dos cerebros yuxtapuestos³⁴, para otros, el cerebro posee un sistema operativo central que es común a

³⁴ Esta caracterización ha sido denominada Teoría de la competencia subyacente separada.

las dos lenguas y que favorece que los conocimientos y los conceptos transiten entre ambas lenguas³⁵. El hecho de corroborar que parte de lo aprendido en una lengua puede ser transferido a la otra es una afirmación que sostiene la última hipótesis. A pesar de ello, se ha podido observar que la competencia desarrollada por los niños en una segunda lengua depende del nivel de competencia lingüístico-cognitiva alcanzado en la L₁, tanto como del grado de exigencia cognitiva y de contextualización de la tarea que se les demande³⁶.

Existen casos en que los pueblos que se hallan en situación de contacto entre dos lenguas desarrollan la capacidad de comunicarse por medio de ambas lenguas y se convierten en bilingües. En los casos de bilingüismo, pueden estudiarse algunos focos de atención fundamentales, tales como la relación entre lenguaje y pensamiento, la competencia lingüística, la edad de adquisición de las lenguas y las relaciones de estatus sociocultural de las dos lenguas.

La edad en la que se adquiere una lengua ejerce un papel importante en la representación cognitiva y en el desarrollo del individuo bilingüe; vale decir, en la evolución neuropsicológica, cognitiva y sociocultural. Weinreich (1974) afirma que existen tres tipos de bilingüismo:

- (a) compuesto, la persona considerada en esta categoría posee un sistema verbal predominante; por lo cual, existiría una base conceptual común para las dos lenguas.
- (b) coordinado, el hablante bilingüe coordinado opera como dos hablantes monolingües yuxtapuestos porque se puede expresar por medio de dos sistemas verbales independientes.

³⁵ Estas características están enunciadas en la Teoría de la competencia subyacente común.

³⁶ Este último postulado ha sido denominado como Teoría de la interdependencia evolutiva.

(c) subordinado, en casos en que el idioma segundo se aprende y utiliza a través de la lengua dominante.

Observemos cómo puede comprobarse lo dicho anteriormente dentro del grupo de hablantes correntinos entrevistados en Buenos Aires:

T: -Yo hablo a mi manera porque, como en el campo se estila hablar en guaraní, la mayoría de la gente que se maneja en el campo solamente, sí, por ahí, hablan más seguido, constantemente. Entonces, necesita para poder comunicarse imperiosamente saber guaraní (Tomás, 64 años, Buenos Aires).

Hemos considerado previamente, que una lengua está profundamente vinculada con la identidad, en particular en situaciones de contacto lingüístico. El hecho de que una de las lenguas constituya la construcción de la identidad depende de la función que los grupos sociales le han asignado a dicho lenguaje, en situaciones de interrelación recíproca. Elegir una lengua constituye la manifestación de la identidad del hablante. El problema de las identidades lingüísticas y sus correspondencias culturales o étnicas es muy complejo, tanto como detectar dónde comienza el uso de una lengua y dónde concluye el uso de la otra (Censabella, 2005). El ámbito familiar es el espacio donde se privilegia la lengua materna, aunque allí converja la segunda. Podrá observarse cómo ambas lenguas pueden adecuarse a diferentes situaciones comunicativas.

En muchas ocasiones, el bilingüismo se establece dependiendo del prestigio que las lenguas poseen en la comunidad. Según la situación sociocultural de las lenguas, en una comunidad bilingüe, podemos observar que ambas lenguas pueden contar con el mismo valor dentro de la sociedad o bien, una de las lenguas resulta desvalorizada y la otra, dominante.

Definir a una persona como bilingüe es una tarea que se complejiza debido al entrecruzamiento de distintas variables, entre las que podemos observar diferentes dimensiones. Podemos tener en cuenta el conocimiento o la capacidad de hablar una lengua; es decir, el uso que de ella se hace en dominios comunicativos específicos, por lo que tanto el conocimiento como el uso se diferencian de las distinciones en cuanto a la adquisición o al aprendizaje de una lengua, expresadas por medio de términos como lengua materna, primera/segunda lengua, bilingüe simultáneo o consecutivo, etc. En muchas ocasiones, las dificultades para discriminar estos conceptos nos llevan a confusiones conceptuales y a identificar la lengua materna con la originaria en contextos donde no coinciden o cuando se hace referencia a la lengua predominante en las interacciones como lengua materna. Además, es necesario observar las diferentes habilidades lingüísticas tales como: entender, hablar, leer, escribir, entre las que podríamos incluir, pensar.

En el caso de intercambios formales la lengua base está determinada por el *status* social de los participantes y las relaciones de poder (Tusón y Nussbaum, 1991), mientras que en situaciones informales, la elección es más flexible. En términos generales, podemos afirmar que un hablante bilingüe puede desempeñarse con igual fluidez y corrección en sus dos lenguas en cualquier situación comunicativa; sin embargo, una lengua tiende a especializarse en algunos ámbitos sociales, familiares, educativos, profesionales, religiosos, entre otros, y la segunda lengua en otros ámbitos aunque sea solapadamente (Lüdi y Py, 1986; Grosjean, 1990).

Hyltenstam (1990) establece una diferencia entre *language choice*³⁷, elección de una lengua base por parte de un hablante bilingüe para un discurso en concreto y *language*

³⁷ Elección lingüística. La traducción es nuestra.

*separation*³⁸, es decir, la habilidad de expresarse con ambas lenguas sin confundirlas entre sí.

El uso alternativo de una u otra lengua está dado por casi la totalidad de los hablantes en una sociedad bilingüe o multilingüe y tiene lugar en presencia del grupo de pares y - en un menor número de casos- frente a extraños o monolingües. Teniendo en cuenta expresiones reales, podemos comprobar que –en términos generales– los hablantes usan la alternancia o cambio de código en la mitad de las frases. Si observamos los resultados de las entrevistas que hemos realizado, podemos mencionar que algunos de los hablantes bilingües traducen las frases guaraníes que incluyen en su discurso al español.

K: ¿Y fue la primera lengua que aprendió?

J: La primera, guaraní.

K: ¿Cómo la aprendió? ¿Escuchando?

J: Escuchando exactamente. *Mbapareico*, quiere decir ¿cómo está? Esa es la palabra. [...] *Mbapanecoe* quiere decir ¿cómo amaneciste? (Julio, 56 años, Mburucuyá).

La elección de la lengua española puede obedecer al desconocimiento del guaraní por parte del interlocutor o a la necesidad de expresión. Podríamos decir que el oyente y el dominio son factores fundamentales en la elección de la lengua empleada en una situación comunicativa.

Las personas que hemos entrevistado para llevar adelante nuestro proyecto de investigación se reconocen en su gran mayoría como bilingües y manifiestan poder cambiar de un idioma a otro dependiendo de la situación y alternando entre el español y

³⁸ Separación lingüística. La traducción es nuestra.

el guaraní, cuando hablan entre ellos. Entendemos que el idioma se adapta al grupo en el cual ellos participan o al cual pertenecen. Como ya hemos explicado, estos hablantes pueden emplear los dos idiomas de acuerdo con funciones determinadas y en contextos diferenciados.

T: -Yo sé palabras sueltas, generalmente son palabras picarescas. [...] Realmente son traviesas. Son traviesas y no las puedo repetir, pero son tonterías [...] y después las otras que son saludar (Tomás, 67 años, Buenos Aires).

E: -Yo tengo, por ejemplo, reunión; vamos a suponer con autoridades, por supuesto que no voy a mencionar ni una palabra [en guaraní], que yo sé creo que yo sé -como quien dice- el momento o lugar indicado, cuál es o cuál no es (Ernesto, 44 años, Corrientes).

En diferentes situaciones, los hablantes bilingües que no cuentan con igual dominio en ambas lenguas, adaptan su expresión según su necesidad comunicativa y el grado de conocimiento que tengan de cada una. En caso de desconocer algún término o forma de expresión, pueden elegir la forma más accesible aun pasando de una a otra lengua.

D: -Uso el guaraní para simplificar; a veces engloba palabras o se explica perfectamente algo, diciendo solo una palabra y agregándole cierto tono de voz (Daniel, 26 años, Buenos Aires).

M: -Sí, empleo algunas palabras en guaraní, cuando se trata de interjecciones, de exclamaciones y de cosas que son más expresivas en ese idioma (Marga, 43 años, Buenos Aires).

N: -Muy poco, pero sí hay chicos que saben hablar también guaraní y -a veces- sí te salen frases que algunos entienden y algunos, no y tenés que explicarles y

entonces es todo un tema, pero sí sigue latente el guaraní (Natalia, 20 años, Corrientes).

K: -¿Podés tener una conversación entera en guaraní?

E: -No, no, imposible toda en guaraní, imposible; es decir, más que nada es nosotros. Yo, por ejemplo, más que nada me ubico más conociéndola a la persona. Sé qué sabe o sé qué no sabe; por ejemplo, llega el caso de mi amigo y yo sé quiénes me hablan y quienes no me hablan y al que le digo algo y qué dijo o dice el otro; entonces, más o menos trata de descifrar y entiende pero con el que llega (Ernesto, 44 años, Corrientes).

Rotaetxe Amusatagui (1986) llega a la conclusión de que todo bilingüe dispone de una competencia bilingüe y no, de la suma de la gramática de una L_1 + una L_2 ; vale decir, de una gramática universal así como también de información diferencial de la gramática de L_1 y L_2 . El hablante bilingüe conoce los dos códigos y, por ese motivo, es capaz de procesar una práctica monolingüe o bilingüe. De esta manera, tiene posibilidad de producir un discurso en una lengua o alternar entre una u otra lengua. El resultado de esta posibilidad será un discurso global bilingüe aunque cada segmento sea monolingüe.

6.2.Diglosia

Según Ferguson (1959), el concepto de diglosia supone la existencia de dos variedades, una alta, que se emplea en la comunicación formal y otra baja, que resulta poco cultivada y es usada con carácter no formal. Este autor propone las siguientes situaciones comunicativas para analizar la selección de una u otra variante. La alta está ligada a los sermones religiosos, las cartas personales, los discursos parlamentarios o políticos, las conferencias académicas, los noticieros, los editoriales, la poesía; mientras

que asocia la variante baja a las instrucciones dadas a los empleados, conversaciones con amigos, familiares y colegas, ficciones televisivas y literatura folklórica.

El prestigio y el reconocimiento, tanto como la realidad sociocultural son factores determinantes para la existencia de situaciones de diglosia. Ferguson define este concepto como "el uso discriminado de dos variedades de la misma lengua" (1959, p.8) y reconoce nueve rasgos definitivos y constantes en casos de diglosia, a saber:

- (a) función: la variedad alta se usa en contextos formales y la baja, en familiares.
- (b) prestigio: nos conduce en algunos casos a la negación de la variedad baja.
- (c) herencia literaria: manifiesta a través de la producción de textos literarios.
- (d) adquisición: la segunda lengua como materna y la primera, aprendida.
- (e) estandarización: la L₁ tiene diccionario, descripción gramatical e instituciones que registran su uso y resguardan las normas de uso y la L₂ no tiene normas estandarizadas.
- (f) estabilidad: la lengua resulta un fenómeno estable.
- (g) gramática: la que corresponde a la L₁ es estable y normalizada.
- (h) diccionario: la L₁ cuenta con cultismos y tecnicismos que no se usan en L₂, ya que esta tiene un léxico doméstico que la L₁ no tiene. La variante baja incluye expresiones populares, designaciones de objetos hogareños o de distribución localizada.
- (i) fonología: la L₁ cuenta con una fonética más cuidada y prestigiosa.

Con respecto a los casos que estamos analizando, podemos afirmar que el español, al que consideraremos como L₁, cuenta con una función de prestigio, ya que es empleada en contextos formales y es reconocida mayoritariamente como "lengua de cultura y formación"; también se distingue por la herencia literaria, dada por el caudal de la producción artística que encontramos en español. En cuanto a la adquisición del español, fue -en el caso del 56% de los entrevistados- adquirida como lengua materna, cuenta con estandarización, sistematización gramatical, estabilidad, diccionario y

fonología sistematizada. Con respecto al guaraní, al que designaremos como L₂, diremos que cumple con el rasgo de función como la lengua que se emplea en contextos familiares (recordemos que muchos de los entrevistados han afirmado que el guaraní no era considerado como lengua de cultura). Con respecto al prestigio, este concepto fue negado históricamente como rasgo de cultura, situación que actualmente, se está revirtiendo. Si bien existe producción literaria, no podríamos considerar que la herencia literaria sea similar a la de la lengua española. Con respecto a la adquisición del guaraní, solo el 34% de los entrevistados la reconoce como lengua materna y fue aprendida de oídas y como resultado de actos de trasgresión. Tal como consignamos en el capítulo 3 de la presente tesis, el 10% restante identifica el *jopara* como lengua materna. En el caso del español, sí cuenta con normas definidas, manifiesta estabilidad, posee estandarización, diccionario y descripción fonológica. Podemos hacer una distinción con respecto al léxico en contraste el guaraní, ya que diremos que –teniendo en cuenta lo afirmado por Ferguson– esta lengua no cuenta con terminología técnico-científica, de acuerdo con los usos y costumbres del desarrollo de la comunidad científica internacional.

Varios integrantes de una comunidad pueden ser considerados diglósicos si tenemos en cuenta las situaciones en que usan cada una de las lenguas. En el caso de las personas entrevistadas, debemos centrarnos en el uso del español y del guaraní. En los dominios más íntimos, tales como la familia y los amigos, se introduce el guaraní, mientras que el español se usa en aquellos donde el estatus tiene cierto grado de formalidad, tales como educación, trabajo o religión.

E: -El español. Para aprender a leer y escribir y poder comunicarse con las demás personas, tanto en forma oral como escrita (Eladio, 72 años, Buenos Aires).

T: -Yo hablo de mi infancia, distante ya, como una especie de elite, separación una cosa así. Ahí, hablaba el guaraní por ejemplo mi tía; siempre venían chicas de la isla [...], allá se acostumbraba que una chica de la isla viniera a ofrecer sus servicios y a veces, mi tía le daban el trabajo y ella sí hablaban guaraní (Tomás, 67 años, Buenos Aires).

N: -En Corrientes, no hay una expresión popular y religiosa netamente guaraní (Norma, 35 años, Buenos Aires).

R: -[Pasar] del guaraní al español, creo que es más fácil. Del español al guaraní, creo que es más complicado, pero en la conversación por ahí hablando entre amigos estamos hablando en español y salimos [con] alguna frase hay en guaraní (Ramón, 45 años, Corrientes).

J: -Y acá no, con la gente del campo es la que más habla en guaraní. Pero acá, dentro del pueblo, casi no se habla en guaraní (Julio, 56 años, Corrientes).

Tal como podemos observar entre los hablantes entrevistados, la alternancia lingüística tiene lugar en diferentes dominios, situaciones y eventos de habla diversos y la elección de la lengua es predominantemente, en español. Los hablantes bilingües hablan el español y emplean el guaraní con otro integrante de la comunidad aunque en algunas situaciones pueden hacerlo frente a quienes no son guaraní-hablantes.

Podemos notar que el guaraní es de uso común en todos los dominios y eventos de habla de la comunidad donde el empleo del español es mayoritario. Es el guaraní el que aparece en situación de alternancia, aun entre quienes manifiestan tenerlo como lengua materna.

M: -En nuestra conversación siempre está el guaraní y el español; eso para nosotros es el *jopara*. El *jopara* es la mezcla. Entonces en nuestras conversaciones siempre aparece el guaraní; algunos con más preferencia, pero eso está en el lenguaje y fluye naturalmente porque, aparte, yo suelo decir algunas palabras así sueltas (Milcíades, 65 años, Buenos Aires).

N: -También está eso, sí porque, por ahí, está eso de querer joder y dice que no sabe guaraní y sabe, te entiende todo perfectamente, pero sin embargo no lo dice. Hay mucha gente que entiende pero no habla (Natalia, 20 años, Corrientes).

Cada vez que los hablantes eligen un determinado código tienen lugar tres posibles situaciones, tal como plantea Herman (1968):

(a) necesidades personales³⁹, en ámbitos privados, en situaciones de inseguridad, tensión o frustración así como también cuando se tocan temas vinculados con la personalidad de los hablantes.

N: -A mí me gusta mucho el guaraní; más, a veces cuando sueño, sueño en guaraní. Tengo esas cosas y si estoy cantando una canción, inmediatamente me pongo a imaginarla en guaraní (Norma, 35 años, Buenos Aires).

³⁹ En el original, *personal needs*. La traducción es nuestra.

R: -Y no sé por qué yo creo que es ignorancia más que nada. Conozco un caso que había un nene hablando en guaraní y el padre lo iba a castigar y un hermano mayor le dijo “Papi, déjalo ¿ué le hace un idioma más al nene?” (Ramón, 45 años, Corrientes).

(b) situación de fondo⁴⁰, desarrolladas en un marco público y con indicios que permitan asociar o disociar al hablante con un grupo en particular.

R: -Porque la lengua lo unificaba, porque la lengua, en ese momento, se hablaba mucho guaraní, cotidianamente, no en todos los hogares, pero yo diría que sí en todos los hogares, porque incluso si no lo hablaba las familias, lo hablaba la servidumbre y eso influía mucho en la criatura porque la criatura hablaba guaraní. Eso se rompe con la guerra de la Triple Alianza. Ahí, se arma un drama muy grande porque correntinos fueron a pelear por el lado de Paraguay y paraguayos hubo, no muchos pero también, hubo. Sí, porque había familias divididas; eso causó mucho mal y sobretodo porque después, como Paraguay, perdía por supuesto, se demonizó al paraguayo. El guaraní pasó a ser una lengua prohibida. En la ciudad, prohibida, se siguió manteniendo en el campo, pero ya no se permitía (Roberto, 55 años, Corrientes).

(c) situación inmediata⁴¹, en la que el hablante persigue simplemente un rol funcional.

M: -Habla de guaraní es el campesino y, generalmente, el campesino correntino está en la clase subordinada. El patrón puede hablar guaraní por una cuestión de tradición o de comunicación con la "peonada", pero su idioma

⁴⁰ En el original, *background situation*. La traducción es nuestra.

⁴¹ En el original, *immediate situation*. La traducción es nuestra.

materno es el español. O sea que lo lingüístico es también marca, frontera social y cruce (Marga, 43 años, Buenos Aires).

E: -Sí se habla, se habla acá, se habla, se habla, pero no en todos los lugares. Pero mucha gente –digamos– la realidad no entiende. Se ve que no entiende. Entiende más o menos, pero no practican, no habla (Ernesto, 44 años, Corrientes).

Estas situaciones nos posibilitan explicar la mayoría de los casos que observamos en las entrevistas que hemos realizado para llevar adelante la presente investigación. La elección de la lengua por parte de los hablantes no solo obedece al componente objetivo o a determinadas finalidades, sino también a una cuestión identitaria que subyace en el hablante como una red de relaciones culturales. Como ejemplo, podríamos mencionar casos en que las personas usarán una u otra lengua, dependiendo del interlocutor ya sea como un caso de alternancia de códigos o como una situación de traducción, si el contexto es primordialmente hispano-parlante, tal como comprobamos en nuestro trabajo de campo cuando un entrevistado nos contó que, como capataz, él mismo actúa como intérprete con sus peones frente a ingenieros provenientes de la ciudad de Corrientes o de Buenos Aires; de esa manera, la lengua guaraní se convierte en una frontera clara entre quienes pertenecen a uno u otro sector social.

R: -Yo aprendí porque mis padres utilizaban mucho el guaraní, mi papá; no, mi mamá, porque ella era entrerriana. Entonces mi papá, él aplicaba, utilizaba mucho el lenguaje guaraní, porque era un lenguaje que a él le habían transmitido de su familia. Entonces, él se acostumbró al trato con las personas, a utilizar el guaraní como un medio de comunicación. A pesar de que en la década de 1980,

cuando yo era estudiante secundario se había prohibido el guaraní (Ramón, 44 años, Corrientes).

En situaciones comunicativas en las que uno de los hablantes no comparte la lengua guaraní, la elección del hablante bilingüe es el español –como es esperable-; sin embargo, entre coprovincianos la comunicación alterna el español con el guaraní, aun cuando esté presente en la conversación un monolingüe español. La elección del código por parte de bilingües obedece -en muchos casos- a la voluntad de querer hacer notar cierto estatus o un grado de diferenciación frente al *otro* que puede ser un docente, un extranjero o un visitante a la comunidad.

V: -En mi época, cuando yo iba a la escuela en aquel pueblo, San Miguel, la mayor parte de los chicos que venían del pueblo hablaban guaraní, inclusive no había maestro que pudieran enseñar hasta que apareció una paraguaya en el pueblo y tuvo 62 alumnos en mi turno, porque todos los que fueron del pueblo iban con esa maestra (Víctor, 62 años, Buenos Aires).

C: -Por ejemplo en un lugar donde hay mucha gente, en un lugar público, hablar guaraní capaz que te miran distinto, pero entre amigos no pasa eso (César, 35 años, Corrientes).

En otros casos, el prestigio de una lengua sobre otra favorece la elección del castellano, por ejemplo, en ámbitos administrativos, educativos, jurídicos, o de un alto grado de formalidad. Otro uso de la alternancia de código puede obedecer a la voluntad de enfatizar o clarificar los mensajes, situación que puede reconocerse cuando la lengua considerada más prestigiosa se emplea con la intención de dar mayor autoridad a un

mensaje o de impresionar a un determinado interlocutor, mientras que la lengua de menor prestigio social se introduce en la primera con el fin de expresar énfasis.

M: -Sobre todo cuando yo estoy bien correntina, sobre todo cuando juego o cuando estoy rabiosa, le pego una palabrita en guaraní (María, 56 años, Buenos Aires).

K: -Si estás trabajando en el campo y por ahí te enojás, ¿qué te sale alguna expresión en guaraní o en español?

C: -Un insulto, más en guaraní (César, 35 años, Corrientes).

Se diferencian cuatro niveles de interferencia lingüística del guaraní en el castellano:

- (a) las palabras del guaraní que se incorporaron en el español dentro de las reglas de la fonología, morfología y sintaxis del guaraní.
- (b) las palabras aisladas.
- (c) las frases o estructuras oracionales a manera de alternancia en mitad de la frase.
- (d) las palabras guaraníes con morfología y fonología española.

El cambio de código puede ser utilizado para resaltar emociones mediante el empleo de interjecciones, por ejemplo, en situaciones en las que se insertan muletillas en una lengua diferente a la que se emplea en la conversación. Romaine (1994) las denomina *sentence fillers*⁴².

A: -Hay una palabra que se dice `niko' es como acentuar algo, ¿viste? (Ana, 56 años, Buenos Aires).

D: -Hablo español y empleo palabras en guaraní para saludos, enojos o halagos (Daniel, 26 años, Buenos Aires).

⁴² Elementos que completan la oración. La traducción es nuestra.

JC: -La tonada son muy distintas y va mezclando el guaraní y el español. Te va diciendo ¿Por qué *pa* eso? Ahí ya dijiste una palabra en guaraní (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

Según Gumperz (1982), el contraste entre los códigos puede ser empleado para señalar un grado de relación entre los hablantes ya sea más o menos personalizado. Este mismo autor distingue entre el denominado *we code*⁴³ y el *they code*⁴⁴, lo que Romaine (1989) referencia considerando que el primer caso connota la inclusión del hablante en el grupo de pertenencia, mientras que el segundo caso marca la situación de un hablante por fuera del grupo de referencia. En términos generales, la lengua minoritaria suele ser vista por los hablantes como un *nosotros*, mientras que un *ellos* sirve para designar a la mayoría.

V: -[Lo hablo] con los paisanos. En cualquier momento que por ahí tenga ganas o me quiera mandar un chiste o algo [...], porque el guaraní lo quiero, bueno es mío y al mismo tiempo, trato de que la gente, nuestra gente, mis paisanos no se escondan más, porque en una época nos escondíamos mucho por la vergüenza de ser guaraní. Era como que estábamos como de costado para el resto de la gente (Víctor, 62 años, Buenos Aires).

M: -Puede suceder que para ser entendido, lo más fácil sea adecuarse totalmente a la lengua del otro (Marga, 43 años, Buenos Aires).

K: -¿En qué circunstancias o en qué momentos lo habla?

D: -Con personas que conocen el idioma (Daniel, 26 años, Buenos Aires).

⁴³ El código nosotros. La traducción es nuestra.

⁴⁴ El código ellos. La traducción es nuestra.

K: -¿Puede pasar que haya una complicidad y que hagan bromas para que el otro que no los entiende quede fuera?

P: -Sí puede pasar, sí. De hecho, noté algunos casos y fui bastante claro con la gente con la que yo trabajo que no estaba bien y uno de ellos me cuestionó (Pascual, 30 años, Corrientes).

A partir de las entrevistas realizadas, podemos afirmar que existen diferentes causas por las que los hablantes correntinos alternan el código:

(a) para bromear:

E: -Solo cuando estoy en el campo utilizo alguna palabra en guaraní, pero en forma aislada y generalmente en tono de broma (Eladio, 72 años, Buenos Aires).

JC: -Es un idioma más y nosotros nos redivertimos y aparte que, por ahí, a mí no me sale, esa tonada, ese arranque. [...] Con mis hermanas, mis hermanos, mis amigos te sale más (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

(b) para adaptarse o no a la situación:

M: -La forma más fácil de hablar es la que uno aprendió de chico. Si es guaraní, esa es la forma más fácil (Marga, 43 años, Buenos Aires).

Z: -Sí, él [el padre] por sus actividades mismas, que es de campo, rural; mi mamá es enfermera, jubilada ya, que entiende súper bien trabajando en el hospital 34 años, tenía que entender o entender. Muchas veces, llegaban y le hablaba en guaraní y se hacían conocer y les hablaban de sus antepasados y todo eso (Zunilda, 40 años, Corrientes).

(c) para excluir al que no pertenece al grupo identitario; algunos comentarios informales, nos dieron cuenta de conversaciones en guaraní frente a quienes no son provincianos, especialmente porteños, para hablar sobre ellos y reírse de la imposibilidad de ser comprendidos.

(d) como una expresión natural:

M: -Utilizo esas expresiones a menudo en mi cotidianeidad, se las enseñó a mi hijo, las uso cuando estoy con correntinos (Marga, 43 años, Buenos Aires).

R: -Con la gente que conozco o que de pronto sé que es de acá, sé que directamente lo saludo en guaraní (Ramón, 45 años, Corrientes).

También podemos reconocer que, en el caso de emplear las frases en una lengua que no es compartida por todos los hablantes, son ellos mismos los que clarifican su sentido en la lengua común.

Otra función que puede reconocerse en los casos de alternancia de código tiene lugar cuando el empleo de una de las lenguas se orienta a invitar a un hablante a participar de una conversación donde comparten un rasgo común o bien, por el contrario, para dejar fuera al monolingüe español.

K: -¿Siguen hablando el guaraní?

T: -Sí pero no con todos, porque no todos están en el tema. Tenemos un grupito de amigos ue les gusta y siempre estamos mezclando. [...] Yo no perdí ni el tono de allá; no perdimos nada (Tomás, 67 años, Buenos Aires).

P: -Sí, porque no hace mucho que empezaron a haber turismo extranjero, entonces se sentían un poco mal que la gente de otros lados esté hablando su

lengua y ellos no entendían. Entonces, querían usar como algo paralelo. [...] Son personas de perfiles muy diferentes y, a veces, nos toca reunirnos o una cena, o un viaje y demás, trabajar con ingenieros que no hablan y hay encargados que hablan guaraní. Entonces, yo no es que hago de traductor, pero se ve que la otra persona se siente mucho más cómodo y yo voy a confirmar si entendió o no lo que está queriendo decir un ingeniero en este caso (Pascual, 30 años, Corrientes).

En situaciones de intercambio comunicativo, podemos observar una interacción entre dos ejes denominados: *de la solidaridad* y *del poder*. Estos ejes definen la relación entre los participantes de un grupo, puesto que crean áreas sociales diferentes. En algunas situaciones particulares, los hablantes definen sus relaciones recurriendo al cambio o la alternancia de código y pasando de un área social que puede ser la de la identidad (la que hace hincapié en conductas o sentimientos de solidaridad y pertenencia a una comunidad de habla), el poder (que enfatiza las diferencias) o la transaccional (que se centra en fines funcionales). Según Romaine (1989), estas áreas pueden confluir y será necesario, entonces, observar cuál o cuáles se destacan en cada caso. Es importante explorar cuál es el código apropiado y aceptable en determinadas situaciones teniendo en cuenta las elecciones realizadas por los hablantes.

M: -Una persona correntina que habla guaraní no está inmersa en los códigos escritos ue nosotras manejamos, ni participa de las mismas concepciones. [...] Seguramente, en español, un hablante guaraní pasa por 'analfabeto' (Marga, 43 años, Buenos Aires).

E: -El español, para aprender a leer y escribir, y poder comunicarse con las demás personas, tanto en forma oral como escrita (Eladio, 72 años, Buenos Aires).

M: -Nosotros somos la mezcla guaraní-español y no hay duda, porque traemos de nuestros hermanos guaraníes, por decir algo así, puntual, el amor a la tierra. Para nosotros esa porción de tierra correntina es la base de nuestra herencia; por ahí, transitaron nuestros primeros pobladores, indudablemente fueron guaraníes y logramos en esa conjunción guaraní-español esta mezcla que somos porque tenemos un componente que son de las dos culturas; por un lado, la guaraní y por otro lado, la española (María, 56 años, Buenos Aires).

N: -Yo me acuerdo cuando le decía a mi papá que sería maravilloso que un contrato de trabajo, un tratamiento médico, una orden judicial, cualquier cosa que estuviera redactada en guaraní, a la gente entendería mejor y no se resistiría tanto a lo que es integrarse socialmente, cuando por ahí no entiende mucho (Norma, 35 años, Buenos Aires).

E: -En la zona rural, los chicos, las personas rurales hablan guaraní hablan, pero ¿qué pasa? Eran una confusión que todos tenían que el hecho de hablar el guaraní iban a mezclar con el castellano (Ernesto, 44 años, Corrientes).

En situación de contacto lingüístico, es necesario destacar que una de las lenguas asume su condición de dominante: en este caso, el español, y la otra, la condición de dominada, estatus en el que se encontraron las lenguas aborígenes. Esta afirmación implica la observación de una realidad existente entre los hablantes de estas lenguas. En los testimonios de la mayoría de las personas entrevistadas, hemos descubierto que refirieron una situación frecuente: los padres evitaron que sus hijos adquirieran las

competencias lingüísticas del guaraní, ya sea para evitar ser discriminados o para que no se produjera una interferencia severa en el aprendizaje y en el uso del español. En la coexistencia de ambas lenguas, pueden detectarse expresiones y estructuras del español que han sido guaranizadas y otras provenientes del guaraní, adaptadas al castellano.

A partir de las investigaciones sociolingüísticas y/o de la Sociología del Lenguaje aparece la noción de diglosia, que refiere –en términos generales- el desequilibrio existente entre dos lenguas. Este concepto fue un objeto de atención de las investigaciones realizadas por Ferguson (1959) y Fishman (1967), entre otros lingüistas, quienes estudiaron los casos en que se produce el contacto entre culturas diferentes, ya que normalmente, en estas situaciones, puede reconocerse la existencia de una lengua oficial y más fuerte, que es utilizada por la comunidad como lengua de prestigio y de enseñanza. La otra lengua, la débil, es la que solo queda restringida para el diálogo familiar y, en situaciones cotidianas, en la trasmisión oral y como parte de prácticas folklórica o religiosas.

Podemos afirmar, entonces, que el bilingüismo y la diglosia se originan ya sea por situaciones de conquistas o de colonizaciones territoriales, como por la emigración de grupos humanos. En estos procesos, se impone una de las lenguas, la normatizada, como modo de identificación y deja a las lenguas autóctonas y de transmisión oral, en segundo plano.

Pueden existir casos de diglosia en aquellas comunidades caracterizadas como monolingües, cuando aparecen dos o más variedades internas diversificadas social y funcionalmente (Ferguson, 1959). También se puede observar este fenómeno en las comunidades en las que, al igual que la muestra obtenida, se detecta bilingüismo social y donde cada uno de los códigos presentes es utilizado para cumplir funciones

diferentes. En estos casos, una de las lenguas es percibida como alta (o prestigiosa) y la otra como baja (o desvalorizada) (Fishman, 1989). Existe otro caso de diglosia, que tiene lugar en las comunidades donde existe bilingüismo social y el uso de una u otra lengua se encuentra relacionado con el contexto y con las características sociales del emisor y del receptor de un mensaje.

6.3. Alternancia de códigos

6.3.1. Consideraciones generales

Entendemos por alternancia de códigos, el uso de dos lenguas o variedades distintas y diferenciables por parte de un mismo locutor o de varios, en el marco de un discurso. Haugen (1956) introdujo el término y la definió como la inserción de algún elemento no integrado y procedente de otra lengua, en la práctica lingüística del hablante. Weinreich (1953) señaló la posibilidad de cambiar de código por parte del hablante bilingüe, pero exigía que se cumplieran dos condiciones:

- (a) que existiera un cambio de tema o situación;
- (b) que no ocurriera dentro de un mismo enunciado.

Es fundamental aclarar que la alternancia no es una mezcla, puesto que estas son dos estrategias comunicativas diferentes que tienen finalidades y resultados diversos. Sin embargo, en uno y otro caso, se transfieren unidades de una lengua Y a una lengua X. Si en el pasaje de una lengua a la otra se transfieren unidades y reglas, nos encontramos ante un caso de alternancia de lenguas (*code switching*); en cambio, si se transfieren unidades sin reglas, se trata de un caso de mezcla de códigos (*language mixing*). Los niños que usan dos códigos conocidos de distinta manera se expresan por medio de la mezcla de códigos y, a medida que van adquiriendo las reglas diferenciales de cada lengua, eliminan la mezcla y son capaces de alternar las lenguas que hablan. En el caso

de la alternancia, el hablante es plenamente consciente de que pasa de un código a otro y tiende a corregir sus producciones si resultan inapropiadas. Las variables sociales de los hablantes (edad, sexo, profesión, entre otras) pueden incidir en el uso o no, de la alternancia.

Nussbaum (2012) se refiere a este fenómeno afirmando que se trata del uso de más de una lengua en las interacciones cotidianas y no lo considera como un hecho novedoso, sino recurrente durante siglos. Partiendo de una perspectiva diacrónica, podemos explicar que la Filología pretendió documentar los resultados del contacto de lenguas para justificar el cambio lingüístico.

La Sociolingüística y la Antropología llevaron adelante estudios acerca de los vínculos existentes entre las prácticas cotidianas plurilingües que tuvieran lugar en ámbitos multilingües, la organización de la sociedad y las ideologías lingüísticas que permitieron atribuir valores y funciones a cada lengua o variedades en contacto, lo que permite demostrar las distribuciones sociales de sus usos.

En la segunda mitad del siglo XX, se produce un cambio en el foco de atención, ya que estará puesto en los hablantes y en sus prácticas, situadas socialmente así como también en el uso de sus recursos lingüísticos. Los estudios de las situaciones de contacto intentan determinar cuándo, cómo y para qué los hablantes emplean formas propias de más de un sistema lingüístico en un intercambio. Como resultado, se incorporan estudios sobre plurilingüismo que están centrados en los siguientes aspectos:

- (a) los repertorios que activan los hablantes en sus interacciones;
- (b) las competencias exhibidas;
- (c) la adquisición de nuevos recursos expresivos en los procesos de socialización;
- (d) las comunidades de habla.

La actuación de un hablante en contextos multilingües supone desplegar capacidades para emplear, interpretar y dar sentido al uso de todo tipo de recursos, incluidos los que pueden asignarse a sistemas lingüísticos o variedades de habla diferentes y a los cuales los hablantes pueden atribuir significados sociales. Atendiendo a lo mencionado anteriormente, tendremos en cuenta que se ponen en juego competencias plurilingües, que no son entendidas como la suma de competencias en diferentes lenguas o variedades, sino como una competencia nueva que contiene elementos estabilizados de diferentes variantes lingüísticas por parte de los participantes en instancias precisas de la interacción con propósitos prácticos. La competencia plurilingüe incluye la capacidad de mezclar o alternar el uso de recursos adquiridos en contextos diversos así como también, la capacidad de construirlos de forma innovadora en la interacción.

El análisis lingüístico de situaciones de contacto se ha enfocado en dos conceptos centrales, el de interferencia y el de préstamo, que han sido rentables para caracterizar las formas mixtas del habla, tal como resultan ser el *spanGLISH*, el *portuñol* o el *jopara*. Estos fenómenos se han convertido en algo más que una forma de hablar, ya que representan una doble identidad cultural por parte de hablantes que conforman una sociedad multiétnica. Estas formas de expresión han sido consideradas como lenguas incompletas puesto que sus hablantes no disponen de conocimientos suficientes de alguna de las lenguas que están involucradas en el contacto. También han sido analizadas como formas de preservar –aun de manera incompleta– la lengua de herencia o como una manera de *code-switching*, entre personas que no lograron un dominio adecuado de la lengua del país al que han emigrado. En este último caso, estos hablantes se ven obligados a cambiar de una lengua a otra para compensar sus deficiencias lingüísticas. De hecho, la mayor parte de los hablantes de estos fenómenos lingüísticos son bilingües que poseen diferentes grados de dominio de las lenguas en contacto. Sus

usuarios pueden, además, pasar de una lengua a otra, en el momento adecuado para comunicarse de manera eficaz. Quien habla *jopara* (tal como sucede con el *spanglish* o el *portuñol*) emplea una de las llamadas *lingua franca*, o lengua fronteriza que se convierte en la expresión de una identidad especial que no es argentina, ni criolla, ni guaraní, sino la suma de las dos.

Jørgensen (2008) y Møller (2008) indican que los hablantes utilizan rasgos (*features*) de diferentes sistemas lingüísticos y que los fenómenos propios del habla plurilingüe son denominados de manera distinta, según los focos de investigación:

- (a) cruce⁴⁵ (*apud* Rampton, 1995; 2011);
- (b) heteroglosia⁴⁶ (*apud* Bayley, 2012; Creese y Blackledge, 2010);
- (c) multilingüismo, metrolingüismo⁴⁷ (*apud* Otsuji y Pennycook, 2010).

El concepto de lengua está arraigado en los sistemas de evaluación de competencias y en la educación. Este arraigo tiene implicaciones sociales y políticas potentes en la atribución de identidades, de derechos y de deberes; por ejemplo, encontramos expresiones como castellanohablantes, lusohablantes, anglófonos, entre otras. Podemos observar que estas consideraciones remiten a procedimientos de inclusión y de exclusión de una parte de la comunidad. Con el uso de estos apelativos, se interpreta que la persona en cuestión:

- (a) no es nativa;
- (b) usa habitualmente solo una de las dos lenguas;
- (c) se identifica o es identificada como hablante monolingüe.

⁴⁵ En el original, *crossing*. La traducción es nuestra.

⁴⁶ En el original, *heteroglossia*. La traducción es nuestra.

⁴⁷ En el original, *polylingualism, metrolingualism*. La traducción es nuestra.

El cambio de código⁴⁸ es uno de los fenómenos de habla que ha captado más atención entre los estudios lingüísticos, porque algunas minorías bilingües adquirieron gran importancia. La alternancia lingüística en una comunidad de habla es un fenómeno complejo que forma parte de su cultura verbal. Para entender la alternancia de códigos, las investigaciones lingüísticas estuvieron centradas en las conversaciones bilingües. Los etnógrafos de la comunicación y los sociolingüistas llevaron adelante estas investigaciones y se centraron en la lengua oral, en su estadio sincrónico y en contextos socioculturales específicos; vale decir, el discurso oral contextualizado.

Definiremos la alternancia de código como la tendencia manifestada por los individuos bilingües a cambiar de una lengua a otra en el curso de una conversación, en especial con otro individuo bilingüe. Las situaciones en las que tiene lugar algún caso de cambio de código permiten a los hablantes manifestar su identidad lingüística. Las personas bilingües suelen emplear algunas de sus lenguas como un recurso de afirmación o de defensa identitaria y pueden expresar una relación emotiva con la lengua con la que se identifican. El cambio de código supone que el hablante sea competente idiomáticamente por lo menos en dos lenguas y puede observarse en las interacciones, cuando un hablante mezcla, conscientemente y con un propósito determinado, como mínimo dos lenguas. Es detectable cuando se coloca una palabra de un idioma en una frase de otro o cuando se cambia de idioma en un momento preciso de la frase.

El uso de alternancia de código en un contexto social y familiar muestra que la elección de la lengua depende, principalmente, de las relaciones existentes entre

⁴⁸ Cambio de código o alternancia lingüísticas son dos denominaciones equivalentes para designar un mismo fenómeno lingüístico.

interlocutores y conocimientos comunes compartidos por ellos (Borstel, 2001, p. 29).

Grosjean (1982) considera que las actitudes y los sentimientos de los sujetos en relación con el bilingüismo y el cambio de código pueden interferir en el comportamiento lingüístico de los hablantes bilingües y llevarlos a poner en acción sus diferentes modos de comunicación. Los conflictos acerca del uso de una u otra lengua no están en la lengua sino fuera de ella. La concientización de las lenguas por un pueblo está anclada en la forma en que el sujeto percibe su lengua y cuál es el sentimiento que lo une a ella.

Para Rotaetxe Amusategui (1999), la alternancia de código (*code switching*) está circunscripta al uso social de las lenguas por parte de los hablantes bilingües en situaciones de contacto. Existen ocasiones en que la alternancia tiene funciones estilísticas. Los factores determinantes en la elección del código son: el interlocutor, la situación y la función de la interacción (Meisel, 1990).

6.3.2. Conceptualizaciones

El cambio de código es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya competencia pragmática les permite escoger entre una u otra lengua, según el interlocutor, la situación o el tema, según se observen tanto las convenciones socioculturales como las normas lingüísticas (Meisel, 1990). La facultad de cambiar de código se desarrolla paralelamente a la interlengua⁴⁹ en la L₂ (Lüdi, 1991). Según

⁴⁹ El concepto de interlengua comprende “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (Centro Virtual Cervantes, 1997). Se caracteriza por su carácter individual, propio de cada aprendiz, ubicarse entre la lengua materna y la lengua meta, tener reglas propias, ser sistemática, puesto que cuenta con un conjunto coherente de reglas y variable, dado que esas reglas no son constantes. A su vez, puede experimentar reestructuraciones que le permiten evolucionar hasta aproximarse a la lengua meta. Las interlenguas no son consideradas como formas de conductas institucionalizadas socialmente, por lo que no podemos partir de la dicotomía saussureana lengua / habla para abordar su

Gumperz (1982), la transición entre una y otra lengua suele ser fluida, sin pensar y manteniendo el ritmo y la entonación de la frase.

Observemos las conceptualizaciones enunciadas en torno de la alternancia de códigos:

- (a) Gumperz (1982) la define como la yuxtaposición en una misma interacción verbal de pasajes de discursos pertenecientes a sistemas o subsistemas gramaticales diferentes.
- (b) Lüdi (1991) considera que se trata del empleo alternativo en un mismo enunciado, de elementos propios de dos o más lenguas.
- (c) Kit-Ken (1991) explica este fenómeno como el empleo alternativo de dos lenguas en la misma interacción verbal.
- (d) Muysken (1990) sostiene que se trata del uso de dos lenguas en una oración o en un acto de habla.

Según Boeschotten (1990), el cambio de código llega a incidir en la evolución diacrónica de lenguas que se encuentran en situación de contacto y Cassany, Luna y Sanz (1994) agregan que la situación de las lenguas en contacto suele ser una larga e irreversible etapa de un proceso que dará como resultado la substitución lingüística entre una lengua principal de interacción (lengua base) y lengua complementaria o prestamista (lengua injertada)⁵⁰. Entendemos que será útil aclarar que pasar de una lengua a otra no supone una deficiencia sino una habilidad suplementaria para el hablante bilingüe (Cambra, 1993), porque en muchas ocasiones, el cambio de código es concebido como un déficit lingüístico, aun por parte de los mismos hablantes, quienes

estudio. Cuando hablamos de institucionalización nos referimos al establecimiento de normas de comportamiento que serán aceptadas por una comunidad de habla y contemplar dentro del marco de ciertos límites, la variabilidad de los idiolectos individuales. Entonces, tendremos en cuenta que las interlenguas no son comúnmente empleadas para la comunicación dentro del grupo social ni conforman manifestaciones institucionalizadas del lenguaje y, por ello, no establecen normas.

⁵⁰ Para estos mismos conceptos existen denominaciones equivalente tales como *matrix languages* y *embedded languages* para Elliasson (1990) y Boy, Anderson y Thornell (1991) [para Deprez de Hérédia (1991) *langue de base y autre code*].

perciben el monolingüismo como un sistema ideal que no es posible de alcanzar plenamente en ambas lenguas.

6.3.2.1. Subcategorización

Según Sankoff, Poplak y Vanniarajan (1991), si el cambio de una lengua por otra tiene lugar dentro de la frase, recibe el nombre de alternancia intraoracional (*intrasentential*). En el caso en que se mantenga íntegra la unidad de la frase, se clasificará como alternancia oracional (*sentential*). Puede ocurrir que en una interacción, un hablante elija utilizar un código en un turno y otra lengua, en otro turno.

Tipos formales de cambio de código	Caracterización
<u>Interoracional</u>	Inserción de una o más oraciones en español.
Interclausal	Inserción de una cláusula completa en español en el límite de una oración compleja.
Intraclausal	Inserción de una frase nominal del español en posición objeto. Inserción de una frase verbal del español. Inserción de una frase adverbial del español.

Cuadro 6: Subcategorización de la alternancia de códigos.

Retomando estas concepciones, incluiremos las consideraciones de Thomason (2001) que nos resultan complementarias. Este autor incluye la siguiente distinción:

- (a) cambio de código: se reconoce en el cambio interoracional; el paso de una lengua a otra coinciden con el límite de una y otra oración.
- (b) mezcla de código: el paso de una lengua a la otra es intraoracional; vale decir, dentro de una misma oración.
- (c) alternancia de código: se trata de un uso diferenciado de dos o más lenguas para interlocutores y/ o situaciones diferentes.

6.3.2.2. Restricciones del cambio de código y reglas de funcionamiento

Weinreich (1953) ha llevado adelante un profundo trabajo de investigación dedicado a la situación de las lenguas en contacto y ha planteado que el cambio de código está provocado por algún cambio en la situación de habla de un hablante bilingüe. *A posteriori*, otros investigadores trabajaron con este mismo fenómeno y establecieron reglas o restricciones para que pueda producirse la alternancia. A continuación, presentaremos dichas posturas.

Para Lance (1975), no existirían restricciones sintácticas que determinen el lugar donde se realiza el cambio de código en el marco oracional. Timm (1975) identifica cinco restricciones para que puedan alternarse los códigos; a saber:

- (a) la imposibilidad de que el cambio de código se realice entre un sustantivo y su modificador adjetivo;
- (b) la negación y el verbo;
- (c) un verbo y su auxiliar;
- (d) un verbo flexionado y su complemento verbal no finito;
- (e) un sujeto pronominal y el verbo.

Poplack (1980) ha señalado que el hablante no puede conmutar dos lenguas en un punto cualquiera del enunciado y manifiesta que el cambio de código no altera la

estructura morfosintáctica de las lenguas en contacto; de esta manera, postula una serie de principios o restricciones que lo rigen:

(a) Restricciones de equivalencia (*equivalent constraint*): la alternancia de códigos puede ocurrir en determinados lugares del discurso donde la yuxtaposición de elementos pertenecientes a lenguas diferentes (L_1 , L_2) no viola alguna regla sintáctica de las lenguas involucradas. El cambio de código tendrá lugar en los puntos donde las estructuras de la L_1 y la L_2 coincidan. Puede producirse en una frase, cuando coincide el orden de los elementos de las dos lenguas en situación de contacto; por ejemplo: “-*Tell Larry* que se calle la boca”. Si las lenguas son tipológicamente diferentes, el cambio de código resulta más problemático.

(b) Restricciones del morfema libre (*morpheme constraint*), puede ocurrir en cualquier constituyente del discurso, salvo que este sea un morfema ligado; por ejemplo, no es posible que se introduzcan sufijos o prefijos de una lengua en una palabra de otra lengua; por ejemplo, *vening** [ven -*ing*, base en español y sufijo en inglés].

Bentahila y Davies (1983) postulan dos restricciones generales que determinan el cambio de código y que reformulan las planteadas por Poplack (1980). Estos investigadores afirman que el cambio de código no puede ocurrir dentro del límite de la palabra; o sea, entre morfemas pertenecientes a diferentes lenguas. También consideran que la alternancia de lenguas debe respetar las reglas de la subcategorización léxica de las lenguas involucradas.

Joshi (1985) establece la “restricción de las clases cerradas” para que tenga lugar el cambio de código. En este caso, el cambio no puede realizarse en puntos que involucren piezas léxicas pertenecientes a categorías que no admiten nuevos ítems como adposiciones, determinantes, subordinantes, pronombres o auxiliares.

Muysken (1990) considera que es posible que el cambio de código genere una sintaxis especial y distingue entre:

- (a) alternancia lineal (*linear switching*): en este caso se respeta el orden de las estructuras de las dos lenguas.
- (b) alternancia estructural (*structural switching*): en este caso, solo se respeta la coherencia gramatical de la frase resultante.

Myers-Scotton (1991) propone el modelo de la lengua matriz y la lengua incrustada. Para ella, el *code switching* se encuentra dentro de las tácticas de negociación del uso de las lenguas, similar o comparable al principio de cooperación de Grice (1975). Lo original de su propuesta está en el rol que el bilingüe le atribuye a cada lengua. La lengua matriz proporciona un marco estructural a todo el enunciado resultante de la alternancia. Contrariamente a la propuesta de Poplack (1980), puede ocurrir que el segmento de lengua incrustada no presente todos los requisitos estructurales de esa lengua. Este autor considera que la restricción de equivalencia de Poplack (1980) es demasiado fuerte y debe sustituirse por el principio de orden de morfema⁵¹, basado en la prioridad de la lengua matriz. El problema de este modelo es la dificultad de definir rigurosamente cuál es la lengua matriz. Los dos principios que postula rigen combinaciones de unidades de dos lenguas:

- (a) principio de orden de morfemas (*morpheme order principle*), el orden de los morfemas está determinado por la lengua base.
- (b) principio del sistema de morfemas (*systeme morphem principle*), los morfemas productivos siempre son de la lengua base.

⁵¹ En el original, *Morpheme Orden Principle*.

6.3.2.3. Usos del cambio de código

Para especificar con qué objetivo un hablante bilingüe alterna las lenguas de las que tiene dominio, tomaremos como punto de partida las teorizaciones de Grosjean (1982), Gumperz (1982), Poplack (1988), Auer (1991) y Gardner-Chloros (1991). Los casos en que se produce la alternancia de lenguas son:

- (a) intercambio de comentarios;
- (b) comentarios marginales;
- (c) ampliación, matización o énfasis;
- (d) cambio de tema;
- (e) sugerencia de una interpretación de los enunciados (función metacomunicativa);
- (f) selección de un destinatario de entre un grupo de oyentes;
- (g) funciones estilísticas;
- (h) mención de nombres propios;
- (i) citas (discurso directo e indirecto);
- (j) interjecciones;
- (k) juegos de palabras;
- (l) cambio de actividad;
- (m) expresión de una actitud;
- (n) imitación;
- (o) atribución de roles a los participantes, habitualmente asociados con cada lengua;
- (p) atenuación o refuerzo de una orden;
- (q) humor;
- (r) mantenimiento de un secreto;
- (s) práctica de la L₂;
- (t) alardeo del nivel de la L₂;

- (u) estrategia de aprendizaje de la L₂;
- (v) generar complicidad.

6.3.2.4. Estrategia de comunicación en el caso de alternancia de código

La elección de pasar de una lengua a otra responde a una decisión del hablante bilingüe, que es conocedor de dos sistemas. Los enunciados que se valen de la alternancia entre lenguas pueden mostrar diferentes grados de separación entre los códigos empleados. Está implícito el empleo adecuado de las reglas gramaticales de cada sistema así como de las reglas fonológicas y la función que el hablante o la comunidad que alterna las lenguas le atribuye al intercambio de códigos teniendo en cuenta las actitudes hacia cada lengua. El hablante que inserta expresiones propias del segundo código recurre a una pausa que hace manifiesto el cambio de código. Existen casos en los que el hablante llama la atención sobre la alternancia y la señala en el enunciado atribuyéndole una función retórica. A este último caso, Poplack (1988) lo denomina alternancia balizada (*flagged switch*); en estos casos, los hablantes emplean tácticas de interrupción en el enunciado.

La frecuencia de la alternancia de códigos depende mucho del estatus de cada una de las lenguas del contacto; en particular, si se trata de una lengua minoritaria en fase de expansión mediante una política favorable. En estos casos, los hablantes bilingües se ven estimulados o presionados hacia el empleo de formas normativas de la lengua minoritaria, puesto que la planificación lingüística promueve la extensión de la norma. En este tipo de condiciones, en la observación de los datos, corremos el riesgo de negar la existencia de alternancia o de considerar como tales, enunciados con mezcla de códigos o con préstamos no integrados.

Con respecto a la valoración de la alternancia, esta suele ser baja y estigmatizada y en términos generales, su función es la de relleno léxico y/o expresivo, debido a que el bilingüe tiene capacidad para explotar su disponibilidad lingüística (*availability*) que le permite elegir utilizar un código u otro, o bien, los dos.

Con respecto a las diferentes situaciones de alternancia de código, Gumperz y Bennett (1981) distinguen:

- (a) el lugar primario: situación determinada por rasgos comunes (casa, lugar de trabajo, etc.)⁵²,
- (b) la situación social: encuentros que tienen lugar en determinados espacios públicos (comercio, plaza, escuela, iglesia, etc.),
- (c) el acontecimiento social, que se limita a actividades concretas y con una secuencia estereotipada reconocible.

Dependiendo de estas circunstancias, los hablantes seleccionan qué lengua emplean y pueden pasar de un código a otro en sus expresiones orales. Existe una relación estrecha entre el lenguaje y la situación social. El hecho de emplear una lengua cuando habría que emplear otra puede interpretarse como una trasgresión a normas sociales de comunicación.

Quienes alternan el código suelen decir que, al hablar de algunos temas en particular, el cambio de idioma les facilita la expresión de determinados sentimientos, porque además suele suceder que la connotación de las mismas palabras sea diferente en los distintos idiomas.

D: -Hace una mezcla y se nota, digamos las dos lenguas (Daniel, 25 años, Corrientes).

⁵² Podemos asimilar el concepto de dominio propuesto por Fishman (1980).

JC: -Sabían, entendían guaraní. No hablaba con nosotros, porque ellos querían que nosotros aprendamos el español, el castellano, entonces. Pero igualmente, nunca nadie de los docentes nos dijo no hables el idioma, porque queda feo, no (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

Fishman (1980) desarrolla a lo largo de sus estudios sobre bilingüismo, su “teoría de los dominios”, por medio de la cual explica en qué situaciones tiene lugar la selección de una lengua determinada de acuerdo con el tiempo, el lugar y la relación entre los participantes de una conversación. De esta manera, estamos en condiciones de comprender la vinculación de dos conceptos importantes: bilingüismo y diglosia.

En toda actividad comunicativa, los hablantes recurren a una parte del repertorio de acuerdo con las pautas sociales aceptadas y conocidas por los hablantes como miembros de una comunidad de habla. Intentaremos desarrollar aspectos básicos de la “teoría de los dominios”, puesto que nos permitirá tomar en cuenta sus consideraciones para analizar la realidad bilingüe de la Provincia de Corrientes. Con respecto a los dominios mencionados por Fishman (1980), diremos que el autor enumera, la familia, los amigos, la religión, la educación y el empleo.

El concepto de diglosia, tal como es presentado por Ferguson (1959) está sustentado en el uso funcional de las lenguas y supone por un lado, la existencia de una variedad alta que es empleada en la comunicación formal y, por otro, el uso de una variedad poco cultivada, y empleada en las conversaciones informales. En casos de diglosia, resultan decisivos el prestigio y conocimiento lingüístico tanto como las realidades político-sociales determinadas, por ese motivo, notamos que la distribución de los dos sistemas en contacto es desigual. Reconocemos una lengua A que se impone en determinadas

funciones o ámbitos respecto de la lengua B, que está limitada a usos restringidos. Ferguson se refiere al uso de dos variedades de la misma lengua:

Es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir una lengua estándar o estándares regionales) hay una unidad superpuesta, muy divergente, altamente codificada, vehículo de una parte considerable de la literatura escrita, ya sea de un periodo anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de la enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria (1959, p. 233).

Autores como Gumperz (1962) y Fishman (1979) extendieron el concepto a comunidades que empleaban distintas variedades o registros donde pudieran observarse diferencias funcionales sin necesidad de que existan relaciones entre ambas variedades. Lüdi y Pi usan el término para designar la “yuxtaposición funcional de dos lenguas en una sociedad” (1986, p.21). De estos últimos conceptos nos ocuparemos más adelante en este capítulo.

6.3.2.5. Diferencias entre cambio de código y otros términos cercanos

Como hemos mencionado anteriormente, existen casos en que la alternancia de códigos puede ser confundida con otros fenómenos, la mezcla de códigos, la interferencia y el préstamo lingüístico. A continuación, intentaremos establecer los criterios distintivos de cada uno a de estas denominaciones.

El cambio o alternancia de código consiste en el pasaje de una lengua a otra en un discurso teniendo presente que dicho pasaje afecta los niveles léxico y gramatical. La

mezcla de código (*code mixing*), propuesta por Auer (1990) y Meisel (1990), tiene lugar cuando no es posible discernir cuál es la lengua base. Este fenómeno está emparentado con la interferencia, con la que comparte el rasgo de la involuntariedad, inconsciencia o desconocimiento por parte del hablante (Grosjean, 1990 y Poplack, 1990).

Con respecto a la interferencia lingüística, este término nos remite a la primera mitad del siglo XX a partir de los trabajos de Sandfel (1938) y Jakobson (1938). García Yebra la define diciendo que “[la] interferencia son calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o al costumbre de la lengua término, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo” (1989, p. 365).

En la definición de interferencia introducida por Abraham (1974), se incorporan otros fenómenos, tales como calcos lingüísticos y préstamos. El calco lingüístico es una traducción literal de unidades de una lengua adaptadas al sistema de la lengua receptora. Para no confundir el préstamo lingüístico con la alternancia de código, tendremos en cuenta la explicación de Fernández Guizzetti - Bigot (1977), quien considera que el préstamo lingüístico corresponde a la incorporación de elementos léxicos de una lengua en otra sin ser traducidos y son plenamente aceptados en el discurso. Se trata de palabras importadas o partes de palabras que se amoldan fonética o morfológicamente al idioma materno. Puede suceder que el significado de una palabra o de una frase tenga un significado más amplio en el idioma materno. La palabra se emplea paralelamente con otras que tengan un significado equivalente en la otra lengua.

Haugen (1950) afirma que, cuando un hablante introduce en sus expresiones un préstamo lingüístico, intenta reproducir los modelos aprendidos de una segunda lengua en la propia. La diferencia consiste en que en el cambio lingüístico, una persona cambia

de idioma antes, después o entre palabras o en medio de una frase; en cambio, el préstamo amolda la palabra en su morfología y su fonología al otro idioma. Los hablantes seleccionan una de las lenguas según la situación en que se encuentren; incluso pueden mezclarlas en sus intervenciones. Será útil, además, considerar otro término relacionado, el de interferencia, definido como la desviación de una norma como resultado del contacto entre dos sistemas. En el caso de la investigación que hemos llevado a cabo, diremos que hemos podido reconocer numerosas situaciones de alternancia de códigos y muy pocas situaciones de préstamos lingüísticos.

6.4. Préstamos lingüísticos e interferencias léxicas

6.4.1. Préstamos lingüísticos

Entendemos como préstamo lingüístico, el fenómeno de transferencia de una unidad léxica perteneciente a una lengua o variante a otra lengua receptora. Poplack define el préstamo lingüístico (*borrowing*) como “la adaptación de material léxico a los patrones morfológicos, sintácticos e incluso fonológicos de la lengua base” (1990:38). Por su parte, Sankoff, Poplack y Vanniarajan (1991) partiendo de la conceptualización precedente, establecen una diferenciación entre:

- (a) préstamo improvisado, utilizado por un individuo aisladamente.
- (b) préstamo convencional, empleado por múltiples individuos con asiduidad.

La diferenciación entre ambos usos –según Poplack (1990)– está dada por factores tales como la frecuencia de su uso, su grado de aceptación o el nivel de aceptación fonológica, entre otros. En general, tal como sostiene Muysken, “en el caso de los préstamos léxicos se incorporan palabras extrañas al léxico” (1998, p.88). Los designamos como una palabra o un morfema de una lengua que fue tomado con poca o

ninguna adaptación de otro idioma. La adopción de préstamos conlleva una adaptación de la pronunciación original y, en muchos casos, a la representación ortográfica:

- (a) préstamo léxico: es el caso más frecuente y corresponde al caso en el que el elemento prestado es una palabra léxica, ya sea un sustantivo, un adjetivo o un verbo.
- (b) préstamo gramatical: se trata del caso en el que un número considerable de hablantes bilingües emplean partículas, morfemas y elementos léxicos de una lengua A mientras hablan una lengua B.

A su vez, podemos identificar préstamos interiores y exteriores:

- (a) préstamo interior: Son aquellos que se transfieren de una lengua de especialidad a otra dentro del mismo sistema lingüístico. En este proceso, las unidades léxicas alteran su contenido semántico.
- (b) préstamo exterior: Este fenómeno resulta el producto de la relación de hablantes de lenguas distintas o de hablantes bilingües. Recurrir al préstamo de términos de una segunda lengua puede constituir una forma de enriquecimiento o bien, una expresión de dependencia de la lengua receptora respecto de la lengua de la que se toman los términos incorporados. Existen variadas situaciones que favorecen la incorporación de términos en una lengua; en muchos casos, obedece a necesidades expresivas o a la carencia de términos en la lengua receptora que expresen el contenido del término incorporado. Los préstamos suele experimentar un proceso de lexicalización que deviene en la adaptación del préstamo a la lengua que lo incorpora; por ejemplo, *boicot* >*boicotear*.

b.1. préstamo integral: denominamos de esta forma al préstamo que fue transferido sin adaptación alguna, al nuevo sistema lingüístico. Es posible que con el tiempo, lleguen a adaptarse. Suelen encontrarse en este grupo, los préstamos de base toponímica o antroponímica o denominaciones de marcas comerciales. Estos no se adaptan a la

lengua receptora, aunque existen casos que desobedecen esta recomendación, como por ejemplo, *burdeos* > *Bordeaux*. También podemos incluir en este caso, los extranjerismos, puesto que designan realidades de otra cultura que no tiene equivalencia en el sistema incluyente; por ejemplo, *Perestroika*.

b.2. préstamo adaptado: se trata de casos en los que la grafía original ha cambiado y la pronunciación se ha adaptado al sistema morfosintáctico de la lengua receptora. Si existe una vinculación etimológica, la adaptación es el proceso más natural; por ejemplo, *compact disk* sustituible por disco compacto.

b.3. falso préstamo: es el caso de una palabra que cuenta con formantes de la lengua que realiza el préstamo, pero que -como unidad- no existe en dicha lengua. También existe otro caso, el del préstamo deslexicalizado, que puede observarse cuando se emplea una palabra de otra lengua con un sentido diferente del de la lengua original.

b.4. calco: nos referimos con este término a la transposición literal de un término de una lengua extranjera en la lengua receptora. En caso de que el calco no contradiga las relaciones sintácticas o semánticas de la lengua que lo recibe, consideramos que el calco es un procedimiento que enriquece la lengua; por ejemplo, *disco duro* > *hard disk*.

Sakel (2007) distingue dos tipos de transferencias o préstamos:

(a) préstamos de materia (*matter borrowing*): cuando el material morfológico de una lengua particular, junto con su figura fonológica, se replica en otra lengua.

(b) préstamos de patrones (*pattern borrowing*): casos en los que solo el patrón estructural de una lengua (organización y/o distribución gramatical o semántica) pero no su forma específica (unidades morfológicas), se replica en otra.

El préstamo de material de una lengua a otra está acompañado por un préstamo de patrones en la medida en que este modifica en algún sentido el patrón estructural de la lengua receptora.

Los estudios lingüísticos en torno del contacto de lengua tienden a afirmar que el cambio de código influye en el nivel léxico y en el gramatical, mientras que en el caso del préstamo lingüístico, la incorporación es léxica a partir de la selección de elementos de una u otra lengua. Haspelmath entiende que “los préstamos típicamente muestran distintos tipos de adaptaciones fonológicas y morfológicas, mientras que el cambio de código por definición no muestra ningún tipo de adaptación” (2009, p. 41). Veamos cómo lo especifica Ciccone (2012) a partir del estudio del contacto entre el español y el tapetíe:

Grado de integración de préstamos		Caracterización	Ejemplos
Integración total		Unidades léxicas del español integradas de manera total tanto en el plano fonológico como morfológico.	Papere – papel
Sin integración		Sin integración fonológica y morfológica. Se los analiza como préstamos por su frecuencia de uso y ausencia de variación.	Dokumento Grasia
Integración parcial	Refonologización parcial con o sin integración morfológica	Préstamos integrados parcialmente en plano fonológico.	Depué Estrategia
	Ausencia de refonologización con integración morfológica	Préstamos sin integración en plano morfológico.	Yi poder va: su poder

Cuadro 7: Grados de integración de préstamos del español en el tapetíe, Ciccone (2012, p. 42)

Lüdi y Py (1986) establecen la siguiente distinción:

- (a) el paso natural de una lengua a otra (*alternance codique*);
- (b) la incorporación de un elemento del sistema A en el sistema B (*emprunt*);
- (c) el empleo de la alternancia de cierta unidad con un punto estructuralmente provisto en la primera lengua (*transfer*; Auer, 1984).

Entre los préstamos lingüísticos, distinguimos cuatro clases basadas en el grado de la adaptación y la necesidad de la palabra:

- (a) extranjerismos o palabras originales de una lengua que se pronuncian en la segunda lengua con ciertas adaptaciones fonéticas propias de la lengua receptora;
- (b) extranjerismos no adaptados o palabras originarias que no se adaptan según la ortografía de la lengua receptora;
- (c) extranjerismos adaptados son los términos adaptados a las reglas de la lengua receptora;
- (d) calcos semánticos o palabras copiadas del término extranjero pero con el léxico de la lengua receptora.

Muchos de estos fenómenos que hemos mencionados en relación con el término préstamo lingüístico fueron asociados con el de interferencia. Intentaremos diferenciar y caracterizar las diferentes perspectivas que tratan de definir un mismo hecho lingüístico que en varias ocasiones, también fue asociado con conceptos como calco, préstamo, error o cambio lingüístico.

6.4.2. Interferencias léxicas

6.4.2.1. Conceptualización

La utilización del término “interferencia” en el campo de la Lingüística se remite a la primera mitad del siglo XX, a partir de las investigaciones de Sandfeld (1938) y Jakobson (1938) en el IV Congreso Internacional de Lingüistas celebrado en Copenhague, en 1936. Ya en Payrató (1985) encontraremos una mirada neutra con respecto al sentido de la interferencia lingüística, puesto que este autor resalta dos aspectos fundamentales. Por un lado, considera que el cambio lingüístico puede realizarse entre dos lenguas o bien entre dos registros de una misma lengua y, por otro, puede producirse dentro de un grupo o ser reconocido como un rasgo personal propio de un idiolecto.

Abraham explica que

Las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que están en contacto: en el dominio del vocabulario producen, además de ampliaciones de significado y de uso, el simple préstamo de un signo (cf. un *film*, un *gag*, un *star*, un *western*), traducciones prestadas (calcos), es decir, unión de dos signos ya existentes según el modelo foráneo (p. ej. al. *Wochenende*, esp. fin de semana, fr. fin de *semaine*, según el modelo de *week-end*) (1981, p. 225).

Podemos notar que el término préstamo es definido por García Yebra como “la palabra que una lengua toma de otra sin traducirla” (1989, p.333) y que, a diferencia del extranjerismo es adaptado según la estructura fónica, la acentuación o la estructura morfológica de la lengua receptora y, por ese motivo, ha sido denominado también, extranjerismo naturalizado. Con la denominación de préstamo lingüístico, nos referimos

a lo que habitualmente se menciona como anglicismos, italianismos, galicismos, entre otros.

García Yebra (1989) establece diferencias entre calcos de expresión y calcos estructurales. Los primeros respetan las estructuras sintácticas de la lengua receptora y los segundos introducen en la lengua receptora una estructura nueva. También son denominados extranjerismos sintácticos.

Diremos entonces, tomando como base a García Yebra (1989), que el calco es una construcción que reproduce el significado de una palabra extranjera imitando la lengua receptora.

Será importante –a su vez– tener en cuenta que muchos fenómenos que en un principio son contemplados bajo el concepto de interferencias se asientan en la lengua y se convierten más tarde, en préstamos o calcos. Si tomamos como referencia la conceptualización establecida por Weinreich, destacaremos que este autor afirma que “en la lengua, encontramos fenómenos de interferencia que al darse frecuentemente en el habla de los bilingües, se han convertido en hábitos y se han establecido. Su uso ya no depende del bilingüismo” (1974, p. 37). Por lo tanto, será importante tener en cuenta que, cuando el fenómeno de la interferencia se convierte en un elemento diacrónico y deja de ser una expresión individual para ser propia de la comunidad lingüística, nos encontramos frente a un fenómeno social. Según lo afirmado hasta el momento, tendremos que tener en cuenta que, entre los hablantes bilingües, tendrán lugar nuevos fenómenos relacionados con la interferencia lingüística, el bilingüismo y el cambio de código.

Weinreich (1953) considerará estos fenómenos como desviaciones con respecto a cualquiera de las normas propias de las lenguas que hablan los individuos bilingües,

resultado del contacto o familiaridad que dichos hablantes experimentan con respecto a ambas lenguas. Desde otra perspectiva, Lüdy y Py (1986) entenderán que la interferencia es resultado de cierta incapacidad expresiva del hablante bilingüe para expresar cierto desconocimiento para distinguir entre uno y otro sistema. Tomando como base este punto de vista, notaremos que el concepto de interferencia cobra un carácter negativo y junto con el cambio de código o la alternancia de lenguas, estas expresiones serán entendidas como licencias de todo hablante con capacidad para expresarse en más de una lengua y que puede adaptar sus capacidades lingüísticas según el mensaje que pretende emitir.

Entendemos que la formulación que hace Flor Ada (1985) será no solo una mirada positiva del fenómeno sino también, muy rentable para poder analizar la situación de contacto del guaraní y el español y la resultante del *jopara*. Al respecto, la autora sostiene:

La mezcla del código que realiza el verdadero hablante bilingüe cuando se comunica con otro bilingüe es un fenómeno creativo que no implica necesariamente limitación en el uso de cada lengua, sino la posibilidad de mezclarlas por razones afectivas, expresivas o, incluso, críticas. Es algo muy distinto que recurrir a préstamos por falta de conocimiento de la palabra en el idioma que se habla (1985, p. 76).

De esta forma, si nos centramos en la interferencia dentro del ámbito del bilingüismo, podremos presuponer cierto dominio de más de un sistema lingüístico y así, podremos ampliar el ámbito en el que se define la interferencia lingüística, teniendo en cuenta un espacio temporal amplio y pudiendo presuponer una evolución por lo que en algunos hablantes o comunidades lingüísticas se trataría de un elemento heredado. En estos casos, entendemos que se está considerando a un hablante activo que domina al

menos, dos lenguas. Si volvemos nuestra mirada sobre los hablantes correntinos entrevistados, notaremos que el *jopara* constituye una forma mezclada de códigos que se hace cada vez más evidente entre quienes detentan un dominio relativo de la lengua guaraní y encuentran en este “nuevo código” una forma de preservar la lengua amerindia sin abandonar el español. Abraham (1981) entiende que se trata de una superposición de estructuras de diferentes sistemas lingüísticos que se manifiestan en todos los niveles de las lenguas que se encuentran en situación de contacto.

En este campo de estudio, se ha incorporado un término que surgió con una mirada negativa, el de interferencia, ligado al concepto de error ocurrido a partir del aprendizaje de una lengua B que refleja la adquisición previa de una lengua A (McLauhlin, 1984). Por su parte, Thomason (1986) expresa que cuando la interferencia es debida a una influencia del substrato, el hablante puede fracasar al intentar aprender una segunda lengua lo que ocasionará la aparición de errores que se inician en la sintaxis y no, en el léxico.

Por otro lado, muchos autores sostienen que las interferencias no son azarosas y justamente, el propio Weinreich (1953) advierte que no se trata de préstamos ocasionales sino de un fenómeno sistemático que tiene lugar en las comunidades bilingües y Romaine (1988) señala que ni la interferencia ni la alternancia de códigos pueden ser entendidas como desviaciones gramaticales sino que constituyen la norma de las comunidades bilingües. De estas afirmaciones, se desprende que dos conceptos deberán ser tenidos en cuenta con especial interés: gramaticalidad y aceptabilidad.

Clyne (1967) entenderá transferencia como la adopción de elementos, rasgos y reglas de otra lengua y la identificará en los niveles léxico, semántico, morfemático, fonológico, prosódico y sintáctico. Además, será importante tener en cuenta las

diferencias o las similitudes existentes entre las lenguas en contacto, puesto que la lengua materna influirá de forma inconsciente en la adquisición de la segunda lengua.

Lado (1957) entiende que:

Aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero y por eso, tienen que ser cambiadas (p. 64).

Al analizar los casos de interferencia lingüística, es fundamental considerarla tanto entre los hablantes bilingües como entre los monolingües insertos en una sociedad bilingüe. Dubois expresa:

Se dice que hay interferencia cuando un sujeto bilingüe utiliza en una lengua-meta A un rasgo fonético, morfológico o sintáctico característico de la lengua B. El préstamo y el calco se deben frecuentemente, en su origen, a interferencias. Pero la interferencia es individual e involuntaria, mientras que el préstamo y el calco están en vías de integración o están integrados en la lengua (1973, p. 360).

La situación de interferencia puede estar presente en algunas comunidades de habla como

Superposición de estructuras de un sistema lingüístico con estructuras de otro sistema lingüístico [...]. Las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que se encuentran en contacto (Abraham, 1981, p. 225).

El propio Weinreich (1953) postula dos tipos de interferencias:

- (a) interferencias en el habla, al identificar los rasgos lingüísticos derivados del conocimiento por parte de un hablante bilingüe de una segunda lengua.
- (b) interferencias en la lengua, casos en que las mismas no son resultado ocasional de la condición bilingüe sino, una situación habitual por parte de una comunidad de habla.

Gattegno (1963), por su parte, interpreta la interferencia como error, por ello le asigna connotaciones negativas y la entiende como una perturbación del sistema, factible de ser observada incluso en hablantes monolingües, tal como sostiene Meriö (1978).

En otro orden de cosas, Mackey (1976) ha establecido una diferencia entre la interferencia y la interacción lingüística:

- (a) Interferencia, el uso de elementos de una lengua o variante A mientras habla o escribe en la lengua B. Es característico del mensaje.
- (b) Integración, la incorporación en una lengua o variante A de elementos de la lengua B. Es característico del código.

Teniendo en cuenta los conceptos presentados por Mackey (1976), diremos que la integración es una cuestión de grados en la que dos fenómenos serán fundamentales: por un lado, un elemento lingüístico estará más integrado cuanto más asimilado se encuentre en relación con las normas de la lengua receptora; por otro, cuanto mayor sea su uso en el habla de las personas bilingües, mayor será su grado de integración. De esta manera, el autor sostiene que si la mayoría de los hablantes de una comunidad bilingüe comparten las mismas características en su habla, será porque dichas características están estabilizadas o integradas en el modelo de habla regional. Lo interesante, en el estudio de situaciones de contacto, será identificar cuándo un fenómeno puede considerarse como un rasgo extranjero aislado y cuándo pasó a formar parte de un

sistema lingüístico nuevo. Tal como hemos manifestado previamente, el fenómeno de uso del *jopara* todavía no ha logrado ser definido de forma acabada, puesto que las opiniones que encontramos en los estudios lingüísticos al respecto (Lustig, 1996; Zajícova, 2009; Velázquez, 2010; Penner, 2014; Fernández García, s/d) varían y pueden partir de su rechazo a su aceptación, como estrategia de preservación del guaraní.

Por otro lado, Payrató (1985) se centra en los casos de interferencia y los clasifica teniendo en cuenta cuatro estadios dentro de una comunidad de habla:

- (a) la interferencia estricta, elementos de una lengua A son utilizados por un hablante bilingüe cuando se expresa en una lengua B. Puede observarse este caso en rasgos no normativos que raramente se observan en hablantes monolingües.
- (b) elementos de procedencia externa a una lengua A, pero de uso generalizado entre los hablantes, aunque no fueran incorporados por la normativa de dicha lengua, a pesar de que pueda ser aceptado por los hablantes monolingües.
- (c) elementos que provienen de una L₂, aceptados recientemente por la normativa de la comunidad.
- (d) los préstamos, consolidados a lo largo de la historia de la lengua.

Otra cuestión fundamental dentro de esta línea de investigación es tener en cuenta que las causas de la interferencia deben ser enfocadas desde perspectivas múltiples (lingüísticas, psicológicas, sociales y culturales), así como también, que es necesario analizar el carácter de los elementos interferidos (Silva-Corvalán, 1989; Rickford, 1986).

A continuación, nos detendremos en los factores que pueden explicar la aparición de la interferencia. Las causas serán consideradas en dos grandes grupos:

(a) Factores estructurales que obedecen a la estructura interna de las lenguas en contacto. En estos casos, tendremos en cuenta la mayor o la menor cercanía entre la L₁ y la L₂, el vacío de fonemas existente entre dos lenguas, la insuficiencia léxica, entre otros rasgos. Si nos centramos en estos factores, será importante tener en cuenta que: son más difíciles de aprender los elementos de la L₂ que estén ausentes en la L₁ y los elementos diferentes en ambas lenguas. Los usos lingüísticos erróneos que estén presentes en la L₁ serán transmitidos también al aprendizaje de la L₂.

- La economía como causa de la interferencia lingüística; vale decir, la supresión de elementos específicos de cada lengua, la generalización de elementos comunes, próximos o adaptables, acompañados por intercambios, modificaciones fonéticas, fonológicas, semánticas y sintácticas.

- La frecuencia relativa de un elemento determinado en el discurso. Si ese elemento – morfema o construcción– es usado con frecuencia, existirá una mayor posibilidad de transferencia a otra lengua.

- El grado de integración y estabilidad de los elementos en los subsistemas de la lengua; o sea, los rasgos más estables en cada lengua son los menos afectados por la interferencia.

- La interferencia favorece que se destierren los puntos débiles de un sistema y permiten reconsiderar determinados aspectos del sistema que pueden ser reestructurados en el contexto del bilingüismo.

A pesar de la importancia de los factores estructurales en la creación de la interferencia, no siempre puede explicarse adecuadamente cómo ocurre este fenómeno en la realidad. Es destacable, además, que lenguas emparentadas o con bastantes

elementos semejantes pueden experimentar un menor grado de interferencia que el que puede reconocerse entre lenguas sin elementos comunes (Downes, 1984).

(b) Factores no estructurales o extralingüísticos que toman parte en este proceso derivan del contacto del sistema lingüístico con el mundo exterior, la familiaridad de algunos hablantes con la lengua y el valor simbólico o las emociones que es capaz de provocar el sistema (Gómez Molina, 1984). Puesto que la lengua desarrolla una función comunicativa en el interior de una determinada comunidad, los factores sociolingüísticos como el prestigio que una lengua pueda tener, las actitudes de la comunidad lingüística frente a aspectos pragmáticos también juegan un rol fundamental; por lo tanto, las diferencias culturales serán elementos clave para intentar explicar variados y numerosos fenómenos lingüísticos. A partir de la consideración de estos factores, es factible explicar los fenómenos que derivan del contacto de lenguas.

Diremos, entonces, que identificamos ejemplos de interferencia lingüística en hablantes bilingües que se desvían de la norma de una de las lenguas que hablan, debido a la influencia que ejerce su competencia en una segunda lengua. Esta consideración es meramente individual y no contempla el fenómeno en el seno de una comunidad lingüística.

Es también Weinreich (1974) quien diferencia los factores no estructurales y señala que pueden ser:

(a) Inherentes a la relación que establecen las personas con las lenguas que pone en contacto. Identifica en esta categoría:

- La facilidad para la expresión verbal del hablante y para mantener separadas las dos lenguas.
- La pericia relativa en cada lengua.

- La especialidad (tema o interlocutor) en el uso de cada lengua.
- Las actitudes del hablante (idiosincráticas / estereotipadas) hacia cada lengua.

(b) Característicos del grupo considerados como un todo.

- El tamaño del grupo bilingüe, su homogeneidad o diferenciación cultural, la existencia de subgrupos, los hechos demográficos, las relaciones sociales y políticas dentro de los subgrupos.
- El predominio de individuos bilingües que forman parte de diferentes subgrupos.
- Las actitudes estereotipadas hacia cada lengua.
- Las actitudes hacia las culturas de las comunidades en contacto.
- Las actitudes (positivas / negativas) hacia el bilingüismo.
- La tolerancia real o inexistente en relación con la alternancia de códigos y hacia las expresiones erróneas.
- Las relaciones existentes entre la comunidad bilingüe y las monolingües (Rotaetxe, 1986).

Diremos, además, que existe un principio general que ha sido aceptado y que sostiene que el prestigio de dos lenguas constituye un factor determinante para que pueda tener lugar la interferencia. A pesar de esta afirmación, también se ha observado que la interferencia puede realizarse en sentido inverso; vale decir, desde la lengua con menor prestigio hacia la más prestigiosa. Valkhoff (1931) ya diferenciaba dos tipos de préstamos léxicos que obedecen a motivaciones culturales y que pueden tener lugar en ambas direcciones. Identificaremos, entonces:

- (a) préstamos de comodidad, originados por cuestiones afectivas.
- (b) préstamos de necesidad, producidos cuando la lengua receptora no cuenta con términos equivalentes en la lengua de origen.

Para concluir, agregaremos la consideración de Thomason (1986) que advierte que en situaciones de contacto lingüístico estable y duradero, la interferencia puede estar en ambas lenguas y ser mutua.

Socialmente, las interferencias pueden reflejar la superioridad de una lengua con un mayor prestigio sobre la segunda en estado de minorización; por lo que podemos afirmar que la interferencia no está necesariamente originada por la lengua materna ni afecta a la lengua segunda, sino que puede encaminarse en ambas direcciones.

6.4.2.2. Tipos de interferencia lingüística

Introduciremos a continuación los tipos de interferencia lingüística que pueden identificarse:

- (a) Interferencia negativa: las estructuras son diferentes en ambas lenguas y retardan el aprendizaje de alguna de ellas. Algunos ejemplos de esta interferencia serían la pronunciación de ciertos sonidos, la ortografía similar de ciertas palabras o estructuras gramaticales similares y con escasas diferencias gramaticales o de entonación.
- (b) Interferencia o transferencia positiva o de facilitación: las estructuras guardan cierta semejanza entre sí y facilitan el aprendizaje. Este caso, lo reconocemos cuando las estructuras existentes en la lengua materna pueden transferirse a la lengua segunda con algunas adaptaciones; por ejemplo, en el proceso de formación de palabras.
- (c) Interferencia o transferencia cero: las estructuras que se transfieren no existen en la lengua materna, tal como puede suceder con la articulación de sonidos nuevos.

Agregaremos, además, que los contextos en los que se manifiestan las interferencias pueden tener lugar en:

- (a) el plano sintáctico;
- (b) la ortografía;

- (c) el uso de citas no traducidas;
- (d) el uso de neologismos, préstamos y calcos.

6.5. El caso guaraní

Hemos centrado nuestro trabajo en la recolección de diferentes testimonios que nos dan cuenta del uso del guaraní en contacto con el español tanto en la Provincia de Corrientes como en la Ciudad de Buenos Aires, entre hablantes bilingües. Muchas de las personas entrevistadas coincidieron al relatar que su vinculación con la lengua indígena solo pudo desarrollarse en el ámbito hogareño o bien como una trasgresión.

El abordaje de esta problemática nos lleva a observar las realizaciones lingüísticas de un grupo de origen correntino que está afincado en la ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires. En el caso que presentamos, nos centramos en la adquisición de la lengua guaraní y en los preconceptos manifiestos con respecto a dicha lengua, según el testimonio de sus hablantes, quienes han debido convivir con la prohibición de la lengua señalada, fundamentalmente, por fuertes prejuicios sociales (Gandulfo, 2007). Después de haber realizado el trabajo de campo, consideramos que las políticas lingüísticas implementadas en el ámbito escolar durante décadas y la representación existente de la lengua guaraní han jugado un papel fundamental en el impedimento de la transmisión de la lengua guaraní a las generaciones más jóvenes. A estos factores debemos sumar la segmentación social que provocó que sectores más acomodados manifestaran un rechazo hacia el uso del guaraní por identificarlo como un rasgo de identidad de los grupos no escolarizados o económicamente menos favorecidos.

Tal como afirmamos anteriormente, la lengua constituye un rasgo de identidad tanto en el orden individual como grupal, la cual está sustentada en una tradición y un pasado común ligado al lugar de origen. En el caso de la muestra realizada, los correntinos

entrevistados expresan su deseo de conservar su identidad y, por ello, intentan reafirmarse en la expresión guaraní. Esta percepción identitaria se ha reforzado entre aquellos entrevistados que participan de las actividades de la Casa de la Provincia de Corrientes, quienes reviven y comparten varios elementos que hacen a la identificación del grupo mayoritario de informantes.

N: -Es fundamental para entender, para ser parte activa y comprensiva de la historia de un pueblo entender su lengua porque es también de su razonamiento (Nora, 35 años, Buenos Aires).

M: -Cuando uno vienen acá [Casa de la Provincia de Corrientes] y escucha el chamamé con ese guaraní, a uno le llega arriba [señala el corazón]. Ocurre que nosotros, que somos cuatro hermanos, yo quizás recuperé mi identidad viniendo acá. [...]Yo recuperé muchísimo mi identidad acá. Yo la tenía totalmente... Porque me trajeron de pequeñita a estudiar acá -bueno esas cosas u e uno...- hasta que volví a reencontrarme. Eso a mí me hace muy feliz, muy feliz y me siento muy cómoda acá. (María, 56 años, Buenos Aires).

Con el empleo de la segunda lengua, los hablantes ratifican su identidad y comunican, por medio de ella, una serie de valores.

A: -El guaraní me va saliendo porque yo tengo la esencia y la lengua (Ana, 56 años, Buenos Aires).

N: -Para los mayores, la parte privada era su guaraní y el castellano era para los chiquitos (Natalia, 20 años, Corrientes).

JC: -Yo te diría [...] para identificarme, como me decís, como estamos charlando, en el caso mío es guaraní [...]. Claro, nunca te dicen `no, no hablés porque te queda feo'. ¿Por qué me va a quedar feo hablar mi idioma? (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

C: -Es como que si hablás guaraní, sos de campo. Si sos del campo, es como que estás relacionado con los animales (César, 35 años, Corrientes).

En el ámbito familiar, se habla la lengua guaraní en alternancia con el español. Entre los hijos –según el testimonio de los informantes– se produjeron reacciones diversas, un grupo adquirió la lengua heredada de sus padres; otros, incorporaron elementos mínimos de la lengua guaraní y un grupo menor lo desconoce.

A: -Tengo una amiga que también vino más o menos en la misma época que yo vine. Entonces, con ella hablamos. Mi hija empezó a crecer entonces y decía, 'por favor hablen en castellano', porque no entendía el guaraní (Ana, 56 años, Buenos Aires).

Z: -Me pasa con mi hijo que más de una vez, sin darme cuenta, habla pues bien conmigo, pero porque quiero enfatizar (Zunilda, 40 años, Corrientes).

JC: -Yo creo que sí; ellos entiende guaraní. La mayoría de acá –como te digo– quieren, saben pero no quieren asumir (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

Con respecto a la incorporación de préstamos lingüísticos dentro de aquellas áreas del conocimiento o actividades para las cuales el guaraní –como cualquier otra lengua originaria– no tiene terminología propia, los hablantes producen términos nuevos.

Podemos considerar que el guaraní ha logrado adecuarse y asimilar los préstamos necesarios para seguir siendo instrumento de comunicación y conservar así su vitalidad. En la mayoría de los casos, los préstamos lingüísticos incorporados funcionan como una unidad productiva ajustada a las normas que rigen la lengua. En la coexistencia de ambos códigos, puede observarse que existen expresiones y estructuras del español que han sido guaranizadas y otras provenientes del guaraní, adaptadas al castellano. Observemos cómo se manifiesta este proceso en el texto de la Constitución provincial, recientemente traducida a la lengua amerindia:

El texto final de la traducción de la Constitución refleja el estado sociolingüístico de la Provincia, en materia de empleo de préstamos léxicos castellanos en el discurso de la vida diaria de los guaraní-hablantes. Es normal que un correntino tome palabras castellanas y las guaranice en su gramática de tradición oral (Constitución provincial, 2007, Anexo, p. 1).

Con respecto a la traducción de la Constitución provincial de Corrientes, en su anexo se explicita que –si bien fue utilizada la lengua indígena– frente a casos en los que no existen términos técnico-jurídicos, los traductores debieron recurrir al empleo de préstamos lingüísticos tomados del español hasta tanto, la ley 5.598 sea aplicada de forma completa y sea posible la comprensión por parte de todos los ciudadanos de la provincia.

Para la escritura de los préstamos se ha establecido el uso de la ortografía castellana guaranizada solo parcialmente. [...] Este criterio es válido solo en esta etapa de transición hasta que se aplique la ley 5.598/04 en todos sus términos y alcances. [...] Hemos acuñado y consagrado ciertas fórmulas en guaraní, como Tetãmini (Provincia), Tetãguasú (Nación), Táva (Municipio), Aty Guasu

(Legislatura), [...] ue creemos se acercan bastante al contenido nocional jurídico de las normas y a la organización política moderna del Estado para que el guaraní hablante actual viviente en él, sepa a qué se refieren las normas referentes a sus derechos y obligaciones que rigen sus vidas (Constitución Provincial. 2007, Anexo, p. 1).

Capítulo 7

Jaipotáva, ñande jurípe jajerure
(Por la boca se pide lo que se
*quiere). **Proverbio popular***

Capítulo 7 – Aspectos generales de la lengua guaraní

En este capítulo, nos adentraremos en las características lingüísticas del guaraní. Partiremos de su caracterización para luego plantear las particularidades de sus variantes correntina y paraguaya.

7.1.El guaraní: filiación lingüística y estudios previos

El pueblo guaraní se refería a su propia lengua denominándola *avañe'e*, expresión que podríamos traducir como “el habla de la persona o del hombre”. Los guaraníes concebían el lenguaje como una fuerza creadora con la capacidad de transformar y hacer surgir una realidad. Originalmente, la lengua guaraní fue ágrafa; vale decir, no contaba con expresión escrita y presentaba (y aún lo hace) también en su manifestación oral, una estructura gramatical propia y compleja. Fue sistematizada en las misiones guaraníes durante el período de la conquista, por los sacerdotes jesuitas con un propósito evangelizador.

La llegada de los españoles al territorio americano supuso el encuentro de dos culturas en situaciones desiguales, una impuesta y otra que resultaría sometida. El pueblo guaraní, que se extendió a lo largo de toda América del Sur, no nos legó obras de arquitectura, sino los dos grandes pilares de su cultura; la religión, su teología de la selva, y su lengua, un complejo sistema lingüístico.

El pueblo guaraní fue seminómada y peregrinó en busca de la tierra sin mal (*yvy mara he'ý*). Se instalaban en un lugar elegido donde poder cazar, pescar y sembrar la base de su alimentación: maíz (*avati*), legumbres, hortalizas (*mandio ha jety*). Su organización social (*tekoha*) no contó con un poder central y unificador; sus miembros

vivieron en solidaridad, democracia y libertad y manifestaron un profundo respeto por la naturaleza.

La instauración de la colonia española en América atacó estos dos pilares de la cultura guaraní y se desarrolló a lo largo de cuatro etapas de dominio:

(a) La política del *tovaja* (pariente) se instaló a partir de la unión de sangre. Los españoles se autodenominaban *karai* (señores) y tomaron mujeres guaraníes como concubinas por lo que, como resultado del mestizaje, sus hijos llevaban sangre europea y guaraní. De esta forma, se crearon obligaciones de protección fundadas en la relación de parentesco.

(b) El crecimiento del mestizaje hace difícil el mantenimiento de la cohesión social; por ese motivo, se crean las leyes de las encomiendas que condujeron a situaciones de atropello hacia los grupos indígenas, cuyos derechos fueron ignorados. Los encomenderos debían educarlos, defenderlos y, sin embargo, los abusos y la exigencia del pago de tributos dieron lugar a levantamientos que devinieron en un verdadero genocidio. Las encomiendas derivaron en mitas y yanaconas, tareas que fueron verdaderos estados de esclavitud.

(c) La instalación de reducciones frente al fracaso de las instituciones anteriores. Su poder político contribuyó al sometimiento de los grupos guaraníes. Los jesuitas se enfrentaron con los encomenderos y llevaron adelante su misión de evangelizar y convertir a los grupos aborígenes. En las reducciones se sistematizó la lengua pues los religiosos aprendieron el guaraní para poder difundir la palabra de Dios.

(d) La etapa de los mamelucos, bandeirantes o negreros, durante la cual los aborígenes resultaron esclavizados. Algunos lograron huir y se instalaron en regiones como La Cruz, Yapeyú, San Miguel y Loreto, en Corrientes.

La lengua guaraní o *avañe'ẽ* (lenguaje del hombre) sufrió procesos de prohibiciones y legitimaciones que la posicionaron socialmente de manera diferente en cada etapa. Estas decisiones en torno de la lengua influyeron en la determinación de transmitir o de ocultar la lengua a las generaciones más jóvenes. Muchas familias se negaron a enseñar la lengua a sus hijos por ue hablar guaraní suponía ser “guarango” o impedía el correcto aprendizaje de la lengua del conquistador o *karaiñe'ẽ* (lenguaje de los señores).

La lengua hablada por el pueblo guaraní aún puede ser registrada en los territorios de Paraguay, Bolivia, Brasil, Uruguay, Venezuela y Argentina. Cada zona presenta rasgos particulares, por lo que podemos afirmar que cuenta con variedades dialectales criollas heredadas de las Misiones jesuíticas, que incorporaron la lengua en su misión catequizadora. Durante las luchas por la independencia, muchos guaraníes murieron en las montoneras y algunos grupos sobrevivientes se instalaron en los actuales territorios correntinos de La Cruz, Alvear, Santo Tomé y Yapeyú, así como en zonas cercanas en la región litoral. La influencia del español y la implementación de políticas lingüísticas diferenciadas han sido factores determinantes en la conformación de las variedades dialectales, lo que hace que hoy podamos hablar de un guaraní paraguayo y otro correntino. Mientras que en el Paraguay existió una mayor identificación con la lengua indígena, en la Argentina se intentó, oficialmente, borrar las lenguas autóctonas implementando políticas de homogeneización lingüística (Rosenblat, 1964, Thun y Aquino, 1998; Golluscio, 2008).

Tal como afirma Gandulfo:

La definición usual de la lengua guaraní como indígena está basada en la suposición de que una lengua se define por la población originaria y actual –en la mayoría de los casos– que la habla: los guaraníes. Asimismo, el concepto de

indígena supone que un grupo social es marcado y se marca a sí mismo como tal, y utiliza, por ejemplo, la lengua que habla como un diacrítico de su adscripción identitaria, que apoyándose en este tipo de características, se define como indígena. No se puede separar entonces el desarrollo, siempre social, de una lengua del de los hablantes. [...] Nos encontramos a uí con un punto clave acerca de la definición étnica de los hablantes de guaraní en Corrientes. No son indígenas que hablan una lengua vernácula. Podríamos caer en la trampa de esencializar la lengua y pensarla desvinculada de los hablantes. Situación que desde la lingüística de tradición estructuralista sería lo esperable. A partir de este enfoque, se supone que la lengua puede ser estudiada o desarrollada aisladamente de sus usuarios. Entonces, el guaraní podría ser una lengua indígena, independientemente de quién o cómo se definieran los que la hablaran (2007, p. 42).

Teniendo en cuenta que no podemos estudiar una lengua haciendo caso omiso de sus hablantes, partimos de la consideración de Censabella (1999) quien afirma que el guaraní es una lengua indígena hablada por la población criolla, pero si quienes la hablan –en este caso los correntinos– no se definen ni como indígenas ni como criollos, nos encontramos frente a un punto que no debemos omitir.

Ser correntinos supone haber nacido en la Provincia de Corrientes, a pesar de haberse trasladado a vivir en otra ciudad; quienes llevan muchos años residiendo en ella no son considerados “correntinos de verdad” y podrán acorrentinarse y adaptarse a la vida correntina.

No hay duda de que, a partir de las observaciones y entrevistas realizadas, hay una correlación muy estrecha entre hablar guaraní y ser correntinos. Incluso veremos cómo

esta correlación, por momentos, se torna una marca casi indeleble y una barrera que no se puede atravesar (ni salir, ni entrar). No se concebiría entonces como una marca de la cultura o etnia, sino casi como una marca de la naturaleza, tal como se define en los enfoques primordialistas en el marco de los estudios étnicos. Nos encontraríamos frente a una etnicización de la provincia o del Estado en el ámbito provincial. Aquí, la etnicidad se piensa en tanto dada, se tiende a una construcción de lo percibido como dado. Los vínculos o lazos primordiales, lo que se toma como dado en la existencia social; es decir, lazos anclados en nociones como la de etnia, lengua, costumbres, religión o región (Briones, 1998) son elementos que se utilizan para pensar la etnicidad.

La lengua guaraní constituye el vínculo esencial que une a los correntinos y resulta ser el núcleo central de la correntinidad (Gandulfo, 2007). El guaraní se habla en amplias zonas rurales y en los suburbios de las grandes ciudades como Corrientes, Resistencia, Rosario y el Gran Buenos Aires.

La lengua heredada de la etnia precolombina resistió a la conquista, se mantiene viva en casi todo el territorio correntino y configura un patrimonio cultural que es parte esencial de la identidad del pueblo. Sus hablantes incorporan vocablos inexistentes en guaraní, pero que son guaranizables, por lo que se convierten en verdaderos préstamos.

Los cambios lingüísticos que resultan del contacto guaraní-español siguen dos caminos: desde el guaraní al español y desde el español hacia el guaraní. Muchas de estas modificaciones pueden observarse en la oralidad de los hablantes tanto monolingües como bilingües en la zona del Nordeste Argentino.

Tomando como referencia a Alonso-Cortés (2002), tendremos en cuenta el concepto de familias de lenguas, consideradas como la unidad filogenética existente entre los diferentes idiomas; vale decir, la existencia de un origen común del que emanan, por lo

que podemos organizar las lenguas en función de su origen común. Esta clasificación fue ampliamente trabajada por el lingüista alemán Schelicher (1863) quien estudió cuál era el grado de finalidad y la relación existente entre las lenguas en el siglo XIX, partiendo de un procedimiento de reconstrucción y comparación de aquellos términos con un mismo origen etimológico, pero con distinta evolución fonética.

Reconocer que los idiomas estén emparentados significa que comparten una procedencia a partir de una lengua originaria. A su vez, existen lenguas aisladas; es decir, que no tienen filiación alguna con otra, tal como sucede, por ejemplo, con el euskera⁵³. El grado de semejanza existente entre lenguas es establecido por medio de la comparación. Los lingüistas estiman que pueden identificarse aproximadamente 300 unidades entre las que hay alrededor de 180 familias con más de una lengua, además de 120 lenguas aisladas. La familia lingüística más vasta es la del indoeuropeo y abarca aproximadamente, 280 lenguas. Dentro de esta rama, encontramos las lenguas románicas, germánicas y eslavas, que son habladas por más de 3.000 millones de hablantes. Por otro lado, la familia de lenguas sino-tibetanas, que se extiende principalmente en Asia, presenta alrededor de 1.300 millones de hablantes. A su vez, existe una tercera familia lingüística reconocida como níger-congo, ubicada en África y que cuenta con 350 millones de hablantes. Entre las lenguas que conforman una familia lingüística, rige una norma: a mayor parentesco, mejor comprensión, lo que supone que

⁵³ Una lengua aislada es aquella para la que no se ha probado ningún parentesco con otra lengua viva o muerta. Puede presumirse que no pertenece a ninguna familia de lenguas propiamente dicha por lo que, dicha lengua es la única que integra su familia. El ainu, el euskera, el buruchasqui o burushaski y el sumerio han sido clasificadas como aisladas. De la misma forma, se han registrado lenguas aisladas en el continente americano, como el mapuche (América del Sur), el purépecha (México) o el zuñi (Estados Unidos). Existen casos de lenguas que se han convertido en aisladas tras la desaparición de las otras lenguas que conformaron la familia lingüística; tal es el caso del pirahã, en Brasil. Otro caso es el euskera moderno que es considerado como una lengua cuasi-aislada, aunque existen teorías que indican ser descendiente moderno del antiguo aquitano. El sumerio, lengua extinta de Oriente Medio, fue la primera documentada por escrito (Campbell, 2010).

los hablantes de las lenguas emparentadas pueden alcanzar un correcto grado de comprensión y están en condiciones de aprender la otra lengua con relativa facilidad.

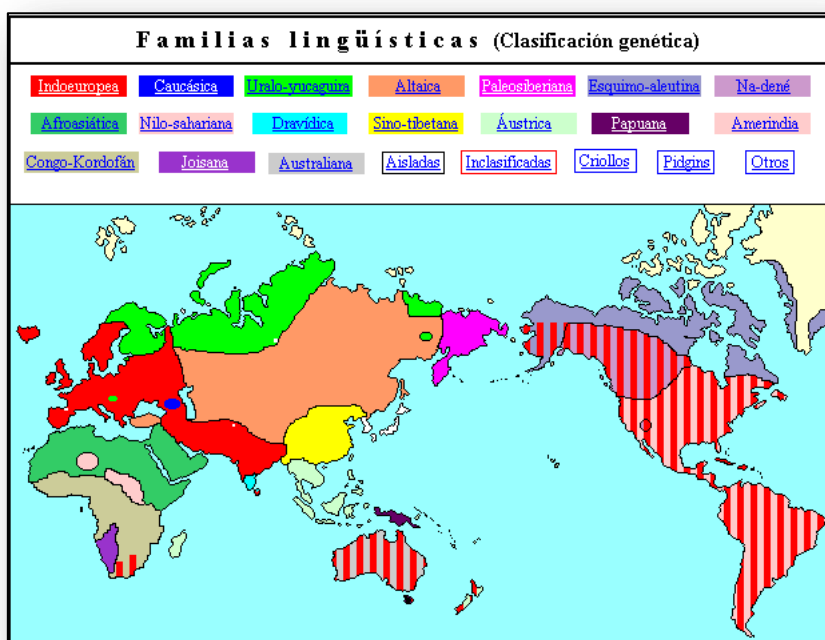


Ilustración 2 Clasificación genética de las familias lingüísticas⁵⁴

Es el lingüista alemán Schlegel (1818) quien propuso la clasificación de las lenguas teniendo en cuenta su estructura interna, lo que significó el primer paso para esbozar una caracterización estructural o tipológica que permitiera diferenciar la estructura de las palabras, lo que significa proponer dos grupos de lenguas:

(a) Flexivas, definidas como las lenguas que modifican la palabra por flexión; vale decir, por las alteraciones internas del radical; por ejemplo, el inglés (*take*, presente; *took*, pasado). Estas a su vez, se subdividen en:

a.1. analíticas, las que restringen el uso del artículo delante del sustantivo y los pronombres personales antes de los verbos, las preposiciones reemplazan las

⁵⁴ http://nevada.ual.es/fgriega/PDF/Ie_2b.pdf

desinencias de los casos, entre otros; en estas lenguas las palabras no se combinan con otros conceptos.

a.2. sintéticas, aquellas en las que las palabras se combinan con conceptos de significado concreto por medio de marcas o afijos.

(b) Afijantes, aquellas que modifican la palabra adicionando una palabra propia para lograr la expresión del plural, el pasado, el futuro u otro concepto.

Humboldt (1836) amplió la propuesta de Schlegel tomando como punto de partida la clasificación morfológica y sintáctica.

(a) Morfológica; en este caso, la flexión conforma una fusión conceptual, por lo cual un afijo es flexivo si está subordinado conceptualmente a la palabra a la que se afija y si el cambio interno de la palabra puede alterar los sonidos. A su vez, se subdivide en:

a.1. aislante, las palabras presentan una ausencia de marcas de categorías y designan un concepto, según su posición en el discurso; por ejemplo, el tibetano o el chino clásico.

a.2. aglutinante, en las que la raíz de la palabra expresa un sentido básico y a ella se le añaden afijos o partículas que modifican a la palabra base; por lo tanto, el resultado serán palabras extensas, puesto que cada afijo introduce una única modificación; por ej. el vasco o el turco.

a.3. incorporante o polisintética, aquellas en las que una frase completa puede ser expresada con una única palabra en la que se combinan marcas aglutinantes y aislantes; por ej. el inuit o alguna lengua polinesia.

(b) Sintáctica; esta clasificación toma como criterio la construcción de la oración partiendo de la palabra; de esta forma, la oración puede clasificarse como flexiva, aislante, aglutinante e incorporante.

b.1. flexiva, la unidad de la palabra entrelaza sus relaciones con la oración, a la que descomponen en partes; por lo tanto, las palabras que conforman una oración señalan la relación sintáctica existente; por ej. el sánscrito.

b.2. aislante, las palabras de este tipo de lenguas no señalan la relación sintáctica y se encuentran aisladas; por ej., el chino.

b.3. aglutinante, en este caso, las palabras de la oración indican la relación sintáctica por medio de afijos que no se fusionan y, si lo hacen, es débilmente; por ej., el turco.

b.4. incorporante, en este caso, la oración no es un compuesto de palabras sino una única palabra, un verbo que posee afijos referidos al sujeto y al objeto; por ej. el esquimal.

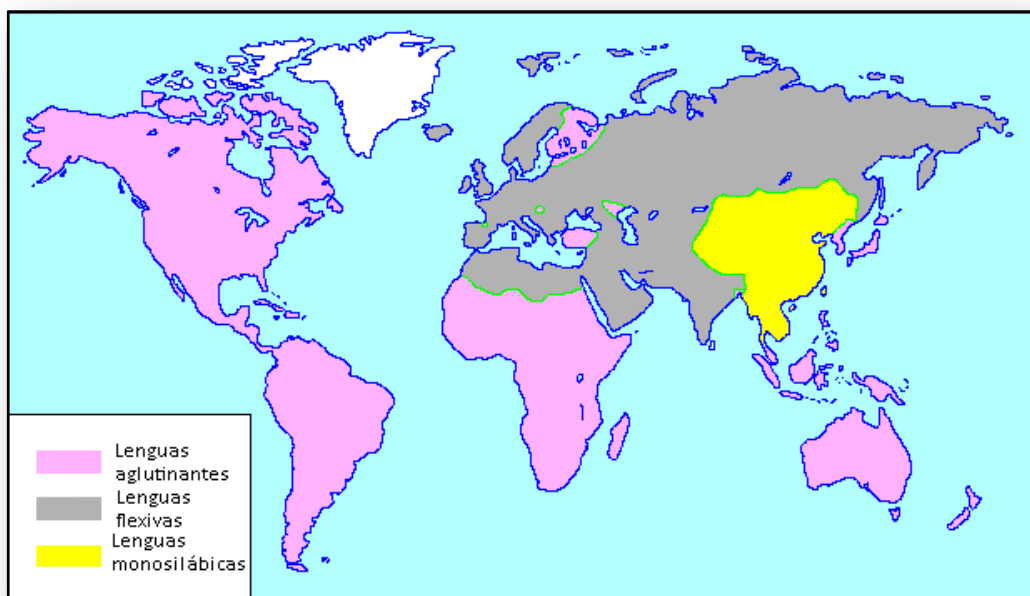


Ilustración 3 Clasificación de las lenguas según estructura interna⁵⁵.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, podemos afirmar que el guaraní pertenece, por su tipología, a la categoría de lenguas aglutinantes, puesto que sus

⁵⁵ <http://www.proel.org/?pagina=mundo>

palabras se forman siguiendo un proceso de aglutinación; lo que significa que se vale del proceso de composición: palabra + palabra (*akâ + rasy = akârasy*, dolor de cabeza) y de la polisíntesis: afijos (prefijos y/o sufijos) + palabras (*a + guata + se = aguatase*, verbo caminar en 1ª persona del singular, yo camino)⁵⁶.

En América, la pluralidad lingüística es amplísima; se han estudiado alrededor de 2000 idiomas y variantes divididas en 17 grandes familias y 38 pequeñas ramas. Las lenguas que se hablaron originalmente en Hispanoamérica han tenido un carácter oral, ya que se trataron de lenguas ágrafas, excepto el maya y el náhuatl. En su mayoría, las lenguas americanas son -según su estructura morfológica- polisintéticas y aglutinantes, puesto que sus palabras equivalen a oraciones en lenguas indoeuropeas.

Entre las familias lingüísticas que podemos señalar en el territorio americano, mencionaremos:

(a) La yuto-azteca, que comprende 16 lenguas, habladas en el sur de Estados Unidos, México y América Central, entre las que se destaca el náhuatl, utilizada actualmente por alrededor de un millón de personas, en México y en El Salvador.

(b) La maya, que abarca alrededor de 30 lenguas, de las cuales, 21 son utilizadas en Guatemala y las restantes, en México, por alrededor de 2 millones de hablantes. Las más difundidas son el maya quiché (la lengua del Popol Vuh), el kekchi, el cakchiquel, el tzotzil, el yucateco, el tabasco, entre otras.

(c) La quechua, que reúne 20 lenguas, empleadas en el sur de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y en el norte de la República Argentina (Salta, Jujuy y Santiago del Estero). Entre los más de 7 millones de hablantes, encontramos muchos de ellos, que aún son monolingües.

⁵⁶ Complementariamente, diremos que el español, por su tipología, es una lengua flexiva.

(d) La tupi-guaraní, que abarca aproximadamente 60 lenguas y variedades hablados en Brasil, Uruguay, Paraguay, noreste de Argentina (Región Mesopotámica) y oriente de Bolivia.

(e) La arahuac (o arawak) comprende cerca de 80 lenguas y variantes, que han sido habladas, en el pasado, en las zonas de Florida y las Antillas y, actualmente es empleada en las Guayanas, Venezuela, Colombia, Brasil, hasta los Andes peruanos.

(f) La caribe (o karib) nuclea más de 60 lenguas y variantes, que fueran habladas, antiguamente, en las Antillas Menores y, en la actualidad, en las Guayanas, en las cuencas del Orinoco y del Amazonas, desde las costas colombianas del Pacífico hasta el Pará, en Brasil.



Ilustración 4 Familias lingüísticas en Sudamérica⁵⁷.

⁵⁷ <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/sudameri>

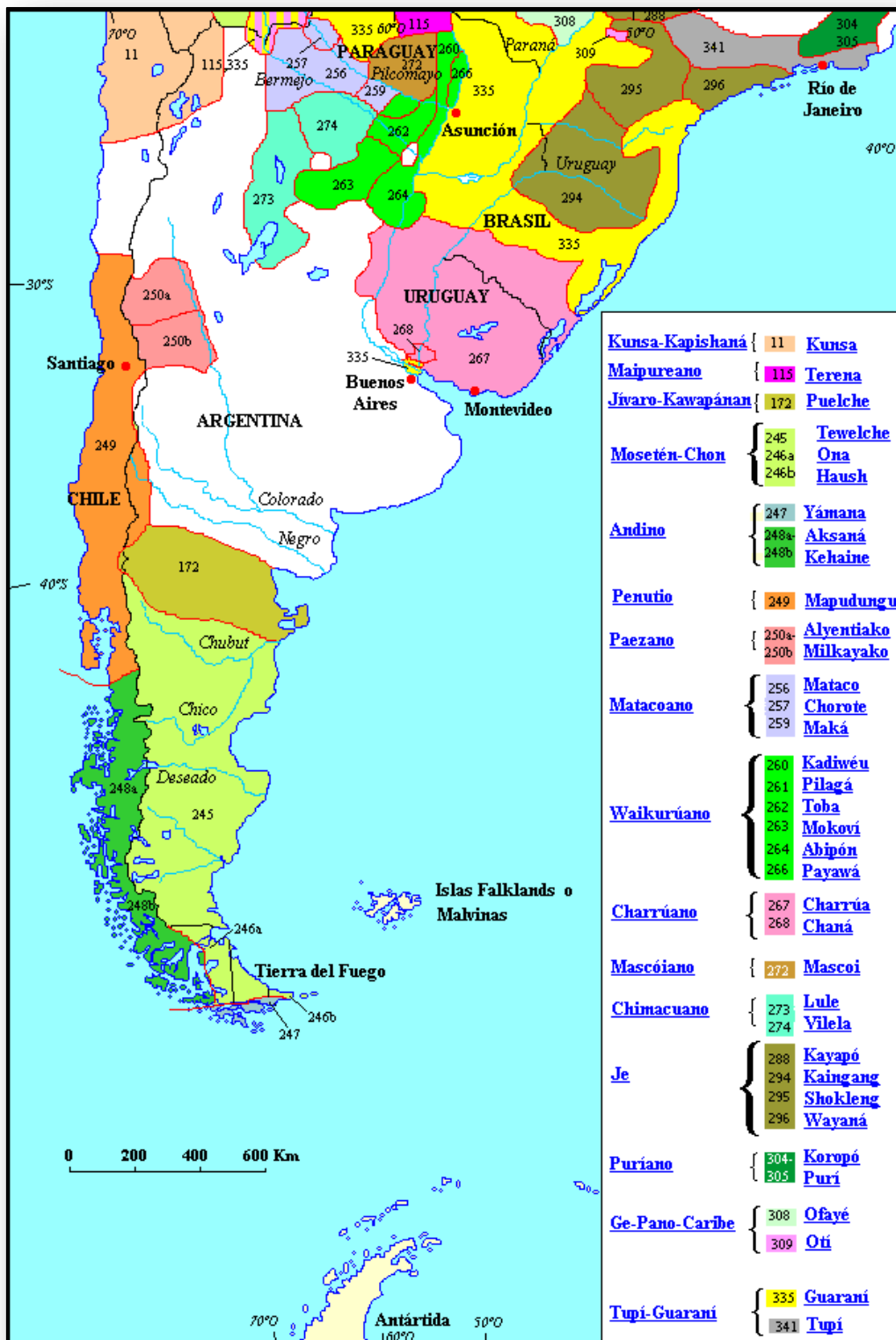


Ilustración 5 Lenguas amerindias en Sudamérica antes de 1492⁵⁸.

⁵⁸ http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/sudameri/cono_sur



Ilustración 6 Lenguas amerindias de Sudamérica⁵⁹.

⁵⁹ <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/sudameri/conosur>

La familia lingüística tupi-guaraní cuenta con 38 lenguas habladas en ocho países que comparten dicho tronco lingüístico en el territorio americano. En el *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina* (2009), se presenta un relevamiento completo de la situación de las lenguas indígenas como parte de la información acerca de la realidad cultural de la población indígena americana; es notorio mencionar que, con relación a la lengua guaraní, se consigna la situación de las comunidades avá-guaraníes o mbyá, sin incorporar información sobre los hablantes guaraníes de la Provincia de Corrientes, puesto que no conforman comunidades aborígenes sino que nos encontramos frente a hablantes criollos bilingües español-guaraní.

Nos centraremos, entonces en la lengua guaraní, que pertenece al tronco lingüístico tupí-guaraní. Dentro de este grupo, pueden identificarse 62 lenguas que están emparentadas entre sí (Fabre, 1998). Dentro de la familia lingüística tupí-guaraní, existen ocho lenguas que son habladas por aproximadamente 50.000.000 de personas en todo el continente americano (Censabella, 2005).

Dentro de los límites de nuestro país, se han registrado cuatro lenguas pertenecientes a esta familia: el chiriguano, el guaraní correntino, el guaraní paraguayo y el mbyá. La lengua chiriguana es hablada por los pueblos chiriguanos, chanés y tapietés, que están afincados en las Provincias de Salta y Jujuy. El guaraní correntino se emplea en la Provincia de Corrientes, aunque también puede identificarse el uso de la lengua guaraní en las Provincias de Chaco, Misiones y Formosa, aun con variantes regionales. El guaraní paraguayo puede registrarse, fundamentalmente, en las ciudades de Rosario y Buenos Aires, como resultado de los movimientos migratorios que han traído una

numerosa población paraguaya a nuestro país. Por su parte, el mbyá guaraní es hablado por la comunidad mbyá, afincada en la Provincia de Misiones (Censabella, 2005).

El guaraní o *avañe'ẽ* es una lengua de la familia tupí-guaraní. Originalmente, fue ágrafa; después de la conquista y la alfabetización jesuítica en la región de las misiones guaranícas, en las comunidades, se graficó la lengua guaraní con la estructura gramatical incipiente en la sociedad hispana con muchos elementos del latín y del griego. Esto se puede comprobar en los textos antiguos, principalmente, en los de Antonio Ruiz de Montoya en sus famosos trabajos: *El Tesoro de la Lengua Guaraní*, en 1639 y *Arte y Vocabulario de la Lengua Guaraní*, de 1722, entre otros.

El idioma guaraní es una lengua de la familia tupí-guaraní, hablada actualmente por unos cuatro millones de personas en Paraguay (donde es lengua oficial), el noreste de la Argentina, el sur de Brasil y el Chaco boliviano. Es la lengua nativa de los guaraníes, un pueblo autóctono de la zona, pero es empleada por hablantes que no pertenecen a dicha etnia. En la América precolonial, fue hablada regularmente por pueblos que vivían al este de la Cordillera de los Andes, desde el mar Caribe hasta el Río de la Plata (Censabella, 2005).

De estas variedades, en especial, el guaraní paraguayo ha sido objeto de atención por parte de investigadores como Lustig (1989) o Meliá (2005), entre otros. Sin embargo, en relación con la variedad hablada en la Provincia de Corrientes, comparativamente, existe un menor número de estudios entre los que mencionaremos los trabajos de Kovacci (1987) sobre los rasgos fonéticos y gramaticales del habla de la Provincia de Corrientes, o Cerno (2004), quien propone una aproximación etnográfica para estudiar el empleo del guaraní y del castellano en comunidades rurales de la Provincia de Corrientes. Este investigador plantea la existencia de un patrón de zonas concéntricas

alejadas de la ciudad donde predomina el habla guaraní e identifica que en las zonas más alejadas de las ciudades, la presencia de la lengua guaraní es predominante mientras que en las áreas de mayor densidad poblacional domina la lengua castellana. A su vez, también contamos con los estudios de Abadía de Quant, uno de ellos de 1996, dedicado a situaciones de contacto entre el guaraní y el español en el nordeste argentino y otro, de la misma autora, del año 2000, que se centra en aspectos léxicos y morfosintácticos del español coloquial de los nativos de la capital provincial, así como también, Armatto de Weltri (1994), que se focaliza en el análisis contrastivo de fenómenos gramaticales en el guaraní paraguayo y correntino, o Gandulfo (2009a), quien ha concentrado su trabajo de investigación en la descripción de los usos del guaraní y el castellano en un paraje rural de Corrientes en el marco educativo. Así también, existen importantes estudios de Martínez (1996, 2001, 2008, *et alii*), quien ha trabajado desde la perspectiva sociolingüística y ha dedicado numerosas publicaciones que analizan aspectos microlingüísticos aplicados al guaraní. Por ello, la investigación que aquí presentamos intenta proponer un análisis de la situación de contacto de la lengua guaraní y el español, partiendo de aspectos antropológicos que nos permiten adentrarnos en la representación de la lengua indígena por parte de sus hablantes.

7.2.Datos históricos y culturales

Antes de llevar adelante el análisis sociolingüístico de la situación del guaraní en Corrientes, comenzaremos por indagar en aspectos históricos del pueblo guaraní y de su lengua.

El pueblo guaraní estaba asentado originalmente en el territorio comprendido por el río Tuvichamirí (Salado) –en la Provincia de Buenos Aires–, la Mesopotamia argentina,

los ríos Uruguay, Paraguay, Brasil hasta sobrepasar el límite norte de América del Sur, tal como lo explica la Constitución de la Provincia de Corrientes:

La gran nación guaraní, extendida desde las Antillas hasta San Clemente del Tuyú (Buenos Aires), pasando por el corazón de la Amazonia y la Mesopotamia cuyo resto queda en parte en el habla de nuestro pueblo correntino, vivió más de tres mil años su gran TEKOHÁ; es decir, una nación sin Estado (p. 73).

Su idioma se diversificó en variedades que aún subsisten. Con respecto al guaraní clásico, el pueblo que lo habló habitó en forma permanente el norte de Buenos Aires, este de Santa Fe, centro y oeste de Entre Ríos, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y el Paraguay; vale decir, su extensión se ubica a lo largo de la cuenca del Paraná.

Si nos remontamos al año 1570, don Juan de Garay tuvo a su cargo el trazado de la ciudad de Buenos Aires y, en los documentos de dicha traza, se inserta el testimonio del alcalde don Rodrigo Ortiz de Zárate –al frente del Pago de Magdalena-, donde se hace mención de una isla llamada Isla de los guaraníes, debido a que este espacio geográfico constituyó el asiento de varios pueblos de dicho origen (López, 1896).

Trilles, a quien se refiere Florentino Ameghino (Domínguez, 1971), menciona la existencia de encomiendas que fueron establecidas por Juan de Garay y que dan testimonio de varias tribus de origen guaraní. Los cronistas de la conquista declararon haber hallado en las casas, redes de pesca como muestra de una actividad habitual propia de dicho pueblo. La alfarería también es testimonio de la presencia guaraní en la región, por medio del trabajo del barro para tiestos. A su vez, tomamos conocimiento del uso de *petI* (tabaco), cultivo propio el noreste, puesto que los guaraníes fueron fumadores rituales; por dicho motivo, al norte del río Salado, se han encontrado

numerosas pipas; otro utensilio de barro de tipo guaraní es el contrapeso del huso para tejer llamado también, pesón circular.

Antes de la llegada de los conquistadores, existían términos guaraníes para denominar a toda la realidad americana. Observemos algunos ejemplos:

Personas

Guaraní	Español
<i>kuimba'e</i>	hombre
<i>kuña</i>	mujer
<i>mitâ</i>	muchacho
<i>mitakuimba'e</i>	niño
<i>mitakuña</i>	niña
<i>ava</i>	hombre

Partes del cuerpo humano

Guaraní	Español
<i>akã</i>	cabeza
<i>tĩ</i>	nariz
<i>hesa</i>	ojo
<i>juru</i>	boca
<i>kũ</i>	lengua

Objetos concretos

Guaraní	Español
<i>óga</i>	casa
<i>apyka</i>	silla
<i>japepo</i>	olla
<i>yvyrapâ</i>	arco
<i>jhaĩti</i>	nido
<i>mbaraka</i>	guitarra

Términos abstractos

Guaraní	Español
<i>tekojoja</i>	igualdad
<i>tekomarã</i>	ocio
<i>pore</i>	huella, rastro, señal
<i>pore'ỹ</i>	ausencia
<i>tekokatu</i>	salud

Plantas

Guaraní	Español
<i>ygary</i>	cedro
<i>tajy</i>	lapacho
<i>takuára</i>	caña
<i>hy'a</i>	calabaza
<i>ka'a</i>	yerba
<i>jety</i>	batata

Animales

Guaraní	Español
<i>jaguarete</i>	tigre
<i>piraju</i>	dorado
<i>panambi</i>	mariposa
<i>ryguasu</i>	gallina
<i>jagua</i>	perro
<i>mainomby</i>	mariposa

Minerales

Guaraní	Español
<i>juky</i>	Sal
<i>Y</i>	Agua
<i>kuarepoti</i>	metal
<i>kuarepotiju</i>	oro
<i>kuarepotipytã</i>	cobre
<i>itaju</i>	oro

Saludos

En guaraní, existen diferentes saludos para cada momento del día. Por ejemplo, el saludo correspondiente a la tarde es “*Mba'éichapa nde asaje*”. Su traducción más ajustada es “¿Cómo estás a la siesta?”, que equivale al saludo español, “Buenas tardes”. Podemos afirmar que el saludo guaraní es una expresión de mucha cortesía. A continuación, consignamos los diferentes saludos, aunque debemos aclarar que se trata de la variedad paraguaya, pero que nos permitirán observar cómo se modifican, teniendo en cuenta los diferentes momentos del día:

- Por la mañana, temprano: -¿*Mba'éichapa neko'é?* [¿Cómo amaneciste?]
- Por la mañana, media mañana: -¿*Mba'éichapa ndepyhareve?* [¿Cómo estás por la mañana? ¡Buenos días! ¿Cómo estás?]
- A la hora de la siesta, a medio día: -¿*Mba'éichapa ndeasaje?* ¿[Cómo estás en la siesta? ¿Cómo estás tú/vos/usted?]
- Por la tarde: -¿*Mba'éichapa ndeka'aru?* [¿Cómo estás en la tarde? ¡Buenas tardes!,

¿Cómo estás?]

- Por la noche: -¿*Mb'aéichapa ndepyhare?* [¿Cómo estás en la noche? ¡Buenas noches!

¿Cómo estás?]

- A cualquier hora: -¿*Mba'éichapa?* [¿Cómo estás?]

¿*Mba'eteko?* [¿Qué tal?]

- La forma correntina que hemos relevado es *Mbapareico*.

Palabras guaraníes del habla criolla

A continuación, presentaremos ejemplos de palabras de origen guaraní que han sido incorporadas al habla criolla cotidiana:

(a) Topónimos: *Iguazú* (río grande), *Oberá* (resplandeciente), *Paraná* (pariente del mar), *Uruguay* (río de los caracoles de agua), *Itatí* (piedra blanca o punta de piedra); también *Iberá*, *Paraguay*, *Yapeyú*, etc.

(b) Animales: *aguará-guazú* (un carnívoro pariente de los zorros), *caí* (mono), *coatí*, *yaguareté* (jaguar), *tatú* (armadillo), *yacaré*, *yarará* (víbora), *piraña* y *surubí* (peces), *inambú* (perdiz), *ñandú*, *tucán*, *tuyú* (cigüeña), *chogüi* y *urutaú* (otras aves), etc.

(c) Plantas: *ambay* (yuyo medicinal), *ananá*, *carandá* (palma), *caraguatá* (pita), *irupé* (planta acuática), *isipó* (bejuco), etc.

(d) Grupos indígenas: *guaykurú* (salvajes, así designaban a los pueblos del Chaco), *toba* (frentones, pueblo chaqueño), *querandí* (los de la grasa, por la costumbre de los indígenas pampeanos de comer grasa).

(e) Otros: *kuñá* (mujer), *gurí* (niño), *tanga* (pequeño taparrabos de las mujeres de algunas tribus), *maraca* (sonajero), *caracú* (tuétano), *guaraná* (una bebida refrescante), *tereré* (mate frío), *angaipa* (pecado, delito).

(f) Términos incorporados: *tetãmini* (provincia), *tetãguasu* (nación), *táva* (municipio), *atyguasu* (legislatura).

(g) Guaranización de palabras castellanas: *opagá* (paga), *ovendé* (vende), *ocumpli* (cumplí).

Es interesante mencionar que, después del latín y del griego, el guaraní es la lengua que aportó el mayor número de términos a la Botánica.

El siguiente mapa, elaborado y publicado por Meliá (1987: Índice) en *O guaraní: una bibliografía etnológica* (1987) señala parte del área donde el pueblo guaraní ha estado presente:

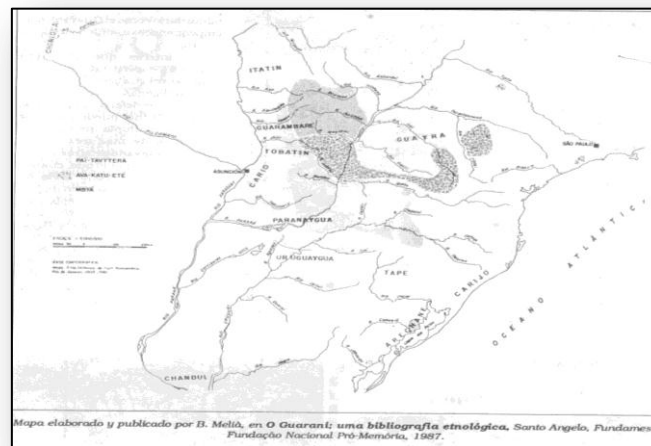


Ilustración 7 Expansión de la lengua guaraní

El guaraní actual generó los siguientes grupos lingüísticos tal como señala Meliá (1987):

Guaraní Moderno (siglos XIX – XX)			
PAÍ-AVYTERÃ	AVA-KATU-ETÉ	MBYÁ	CHIRIGUANO
Aba	Apapokuva	Apyteré	Ava
Avá	Avá-Chiripá	Ava-eté	Isoso
Caiuá	Avá-Guaraní	Baticola	Mbía
Cayoá	Avá-Katú	Caayguá-Byá	
Cayowá	Ava-Kwé-Chiripá	Jeguaká	
Cayuá	Cheirú	Jeguakava	
Guaraní-Kayová	Chiripá	JeguakavaTenondé	
Kaiová	Nhandeva	Mby'á	
Kaiowá	Ñandeva	Mbia	
Kaiwá	Oguaeíva	Mbüa	
Kayová	Tañyguá	Mbwiha	
Kayowá		Tembecuá	
Kayuá		Tembekwá	
Pañ		Yeguaka-va	
Terehohẽ		Tenondé	
Teyí			
Tey			

Cuadro 8: Grupos lingüísticos del guaraní (Meliá, 1987).

7.3. Características formales de la lengua

El guaraní posee 33 fonemas. Las vocales (*pu'ae*) son 12 en total, 5 orales (*pu'aejurugua*) y 5 nasales. (*pu'aetĩgua*), 1 gutural (*pu'aeahy'ogua*) (*y* = /ĩ/) y una guturonasal (*pu'aeahy'otĩgua*) (*ỹ* = / /).

7.3.1. Aspectos fonológicos

Modo de articulación (abertura)	Punto de articulación		
	Anterior	Central	Posterior
Abierta		/a/ /ã/	
Semiabierta	/e/ /ẽ/		/o/ /õ/
Cerrada	/i/ /ĩ/		/u/ /ũ/
Gutural		/ɣ/ / /	

Vocales orales a, e, i, o, u, y.

Vocales nasales ã, ẽ, ï, õ, ù, ÿ

En su uso, la diferencia entre vocales nasales y orales da lugar a variaciones semánticas; por ejemplo:

Con vocales orales	Con vocales nasales
<i>pyta</i> = talón	<i>pytã</i> = rojo
<i>oke</i> = duerme	<i>okẽ</i> = puerta
<i>pytu</i> = hálito	<i>pytũ</i> = oscuro
<i>aky</i> = inmaduro	<i>akỹ</i> = húmedo

Esta lengua cuenta con 18 consonantes (*pundie*), de las cuales, 8 son implosivas, 5 fricativas, una africada, una aproximante, 2 vibrantes y una sibilante. En el siguiente cuadro organizaremos los fonemas teniendo en cuenta el modo de articulación, el punto de articulación y la grafía usual para cada uno de ellos:

	labial	alveolar	alveo-palatal	velar	glotal
fricativa	/β/ <v>	/s/ <s>	/ʃ/ <ch> /ʒ/ <j>	/ɣ, ʁ/ <g, ḡ>	
oclusiva sorda	/p/ <p>	/t/ <t>		/k/ <k>	/ʔ/ <ʔ>
oclusiva sonora	/b/ <mb>	/d/ <nd>		/g/ <ng>	
nasal plana	m <m>	n <n>			
vibrante		r <r>, l <l>	j <i>		

A partir de los préstamos léxicos del español, se incorpora la vibrante múltiple /r/. Las consonantes oclusivas sonoras pueden articularse como oclusivas en contextos no-nasales o como nasales en contextos nasales. El fonema /t/ puede sonar como [t] o como [r]. Los fonemas oclusivos /b, d, g/ tienen tanto alófonos prenasalizados [ʰb, ʰd, ʰg] como alófonos totalmente nasales [m, n, ŋ] (estos últimos, en palabras nasales), el

fonema /ʒ/ posee dos alófonos uno no-nasal [ʒ] y otro nasal [ɲ].

7.3.2. Palabras nasales

El guaraní diferencia fonemas nasales y orales. Cuando un fonema es nasal, esta característica se hace extensiva a toda la palabra; por lo que son orales las palabras que no presentan ningún fonema nasal.

Palabras nasales	Palabras orales
<i>akã</i> (cabeza)	<i>rajy</i> (hija)
<i>porã</i> (bonito)	<i>túva</i> (padre)
<i>kuñataĩ</i> (señorita)	<i>sy</i> (madre)
<i>hembireko</i> (esposa)	<i>arapoty</i> (primavera)

7.3.3. Pusó

Se trata de una consonante glotal oclusiva sorda que solo se emplea en contextos intervocálicos. Representa una pausa breve que interrumpe la emisión del sonido de manera brusca y momentánea la emisión de sonido. Su grafema es el apóstrofo ('). Su denominación castellana es «pusó» (*pu*, sonido + *so*, soltar o separar y que se traduce como *sonido cortado*). Aunque parezca una ausencia de sonido, se trata de un fonema, puesto que entra en oposición fonológica con el sonido continuo.

7.3.4. Acentuación

En guaraní, casi todas las palabras llevan acento prosódico (*muanduhe*) en la última vocal y solo se acentúan ortográficamente cuando no recae en la vocal final; por ejemplo:

- *tape* (camino) se lee [ta'pe]

- *tata* (fuego) se lee [ta'ta]
- *áva* (cabello) se lee ['ava]
- *tái* (picante) se lee ['tʰaj]

El guaraní es una lengua de silabación directa, puesto que sus sílabas siempre terminan en vocal. Las sílabas se conforman siguiendo los siguientes patrones:

- consonante más vocal (C +V = *ky*)
- vocal sola (V= *y*).

Observemos los siguientes ejemplos:

- (a) *jaguarete* = *ja / gua / re / te*
- (b) *panambi* = *pa / na / mbi*
- (c) *apykape* = *a / py / ka / pe*.

En guaraní, la nasalidad presenta un régimen especial de aglutinación debido a que la mayoría de los prefijos y los sufijos presentan dos formas, unas para combinar con las palabras cuya expresión contienen sonidos orales y otras, con nasales por lo que podemos afirmar que nos encontramos frente a casos de alomorfía. Observemos sus ejemplos:

- (a) la palabra nasal *ñana* (ñ y n son consonantes nasales) pueden agregar el sufijo *-ndy*: *ñanandy* significa yuyal; *ñana*, yuyo y *-ndy*; vale decir, yuyal, lugar donde abundan esta vegetación.
- (b) en una palabra oral como *pakova*, agregaremos el sufijo *-ty*: *pakovaty* significa bananal o lugar donde abundan los bananos (*pakova* significa banano y *-ty*, lugar donde abunda).

A continuación, presentamos otros casos similares:

- je-ñe: *ajeheka* - *añenupá*

- mbo-mo: *amboguata - amoñe'ê*
- pa-mba: *oguatapa - osêmba*
- kue-ngue: *ogakue - akângue*

Con respecto a los sustantivos, distinguimos tres grupos: uniformes, biformes y triformes, según la cantidad de formas que presentan y, a su vez, exponen un régimen especial de uso. Con los sustantivos uniformes, por ejemplo, *jagua* (perro), si queremos expresar posesión, diremos: *che jagua* (mi perro), *nde jagua* (tu perro), *ijagua* (su perro). La forma sustantiva *jagua* es invariable.

Por su parte, con los sustantivos biformes, por ejemplo, *ta'ýrayra'y* (hijo del varón), en las expresiones posesivas diremos: *che ra'y* (mi hijo), *ndera'y* (tu hijo), *ita'ýra* (su hijo).

Finalmente, con los sustantivos triformes, por ejemplo: *tesa - resa - hesa* (ojo), en expresiones posesivas diremos: *che resa* (mi ojo), *nderesa* (tu ojo), *hesa* (su ojo). Si en cambio, no quisiéramos expresar la idea de posesión, usaremos *tesa*; por ejemplo, *tesaoîvaojesarekohese*, que significa todos los ojos se fijaron en él.

Otro detalle importante que mencionaremos es que los sustantivos presentan marcas temporales; observemos el siguiente ejemplo: *che ao* (mi ropa), *che aokue* (la ropa que fue mía), *che aorâ* (la que será mi camisa) y *che aorângue*, mezcla de presente y pretérito (la que iba a ser mi ropa, pero no lo fue)⁶⁰.

⁶⁰ Podríamos aventurarnos a considerar que puede existir cierto valor modal de irrealidad en esta expresión.

7.3.5.Sustantivos que designan objetos inanimados:

Guaraní	Español
<i>apyka</i> , género neutro	silla, género femenino
<i>óga</i> , género neutro	casa, género femenino
<i>korapy</i> , género neutro	patio, género masculino

Los sustantivos epicenos son aquellos que, a pesar de aludir a seres sexuados se usan indistintamente para ambos géneros gramaticales; podemos afirmar que el género gramatical del sustantivo no está determinado por su naturaleza sino por el artículo que lo modifica y que señalará el género del sustantivo, por ejemplo: *artista*, *cantante*, *testigo*. En guaraní, los insectos están incluidos dentro del grupo de epicenos.

Guaraní	Español
<i>tarave</i> , género epiceno	cucaracha, género femenino
<i>tahyi</i> , género epiceno	hormiga, género femenino
<i>ky</i> , género epiceno	piojo, género masculino

7.3.6.Adjetivos

Los adjetivos calificativos en guaraní son invariables; por lo tanto, no existe concordancia entre el sustantivo y el adjetivo calificativo.

Ejemplos:

Guaraní	Español
<i>karaiyvate</i>	señor alto
<i>karaikuérayvate</i>	señores altos
<i>kuñakaraiyvate</i>	señora alta
<i>kuñakaraikuérayvate</i>	señoras altas

7.3.7. Grados de significación

En español, contamos con los grados positivo, comparativo y superlativo tanto para el adjetivo como para el adverbio. En guaraní, además de estos grados de significación, existen otros más intensos y descriptivos: *eterei*, *iterei*, *iporâiterei* (mucho, muchísimo, demasiado); es decir, que se forman por afijación y expresan cuantificación en diferentes niveles de intensidad dentro del grado comparativo de superioridad.

Ej.: *rasa*, *iporârasa*, *etereirasa*, *itereirasa*, *iporâitereirasa* (demasiado, sumamente, excesivamente, sobremanera, extraordinariamente).

Estos tres casos que presentamos en guaraní se expresan mediante mecanismos diferentes en español y en guaraní. Para el caso del español, debemos acudir a cuantificadores tal como los que indicamos en las glosas.

7.3.8. Adjetivo posesivo de la 3ª persona

En guaraní, es denominado “índice de posesión de tercera persona” y presenta diferentes formas de acuerdo con las características del sustantivo que modifica.

Ejemplos: Su ropa:	<i>Ijao</i>
Su cabeza:	<i>Iñakâ</i>
Su cara:	<i>Hova</i>
Su patio:	<i>Ikorapy</i>
Su cabello:	<i>Hi'áva</i>

Observemos cada caso:

- *ij*: se utiliza con sustantivos orales; vale decir, con aquellos que comienzan con vocal y tienen acentuación tónica final.
- *iñ*: se emplea con sustantivos nasales; o sea, que empiezan con vocal y tienen acentuación tónica final.
- *h*: se usa con sustantivos triformes.
- *i*: acompaña a cualquier otro sustantivo que no empiece con *t* u *o* móvil inicial.
- *hi*: se antepone a sustantivos orales o nasales que comienzan con vocal tónica inicial.

7.3.9. Características generales del sistema pronominal guaraní

- a. No existen marcas de género y, en la expresión de la oralidad, no se incluye la marca de plural.
- b. No se diferencian formalmente las funciones sintácticas de OD y OI.
- c. No existen pronombres átonos de 3ª persona.
- d. Es imposible hacer el reemplazo de objetos inanimados por pronombres.

7.3.10. Equivalencia del sistema pronominal guaraní y el español

El sistema pronominal guaraní se caracteriza por la invariabilidad de su forma de 3ª persona.

	FUNCIÓN SINTÁCTICA	GUARANÍ	ESPAÑOL
Singular	OD	<i>Ichú-pe</i>	Lo, la
Plural	OI	<i>Ichú-pe</i>	Le
	OD	<i>Ichú-pe (kuéra)</i>	Los, las
	OI	<i>Ichú-pe (kuéra)</i>	Les

7.3.11. Verbos

En guaraní, existen solamente seis verbos irregulares, mientras que todos los restantes son regulares. En la conjugación de los verbos guaraníes, son los afijos los encargados de señalar los accidentes de número y persona. Estos se anteponen al verbo, a diferencia del verbo español, cuyos accidentes están expresados por la desinencia verbal.

Guaraní	Español
<i>aguata</i>	camino
<i>reguata</i>	caminas
<i>oguata</i>	camina
<i>jaguata</i>	caminamos
<i>roguata</i>	caminamos
<i>peguata</i>	caminaís /-an
<i>oguata</i>	caminan

Es necesario aclarar que el guaraní presenta dos formas para el pronombre de primera persona plural: uno de ellos, *ñande*, incluyente y el *ore*, excluyente. El español no distingue con una forma pronominal distinta el nosotros inclusivo y el exclusivo.

Palacios Alcaine (1990) esboza una caracterización de la lengua guaraní y enuncia los siguientes rasgos distintivos:

(a) El guaraní se caracteriza por un alto grado de flexibilidad para la verbalización. Tovar (1950) entiende que el sustantivo y el verbo comparten rasgos morfológicos, tales como los sufijos temporales; sin embargo, Palacios Alcaine (1990) sostiene que existe un paradigma de sufijos que se añade a bases verbales y otro, que se agrega a bases nominales.

Ej: sufijos temporales agregados a bases nominales

Pasado: *-kue* (para bases orales) / *-ngue* (para bases nasales)

Futuro: *-ra*

Futuro (frustrado): *-va'erâ*

Che a-hai-'akuepeteîkuatianñêê

YO 1ª S. ESCRIBIR PASADO UNA CARTA MI MADRE A

He escrito una carta a mi madre.

Ej: sufijos temporales agregados a bases verbales

Pasado: *-'akue* / *-va'ekue*

Futuro: *-va'erâ* / *-'arâ*

Mba'asy re-recko-va'ekue i-vay

ENFERMEDAD 2ª S. TENER PRETÉRITO 3ª S. SER MALA

La enfermedad que tuviste es mala.

(b) Se utilizan morfemas nominales para señalar la persona y el número del verbo.

- La forma *t-* / *ø* cuando el sustantivo no indica posesión
- La forma *r-* se emplea cuando expresa posesión de 1ª y 2ª persona singular o plural.
- La forma *h-* señala posesión de 3ª persona.

Ej. *tague, rague, hague* (pelo)

óga, róga, hóga (casa)

tetâ, retâ, hetâ (patria, país)

tesa, resa, hesa (ojo)

Dentro de la oración:

Pe tague i-porã

ESE PELO 3ª SING. SER LINDO

Ese pelo es lindo.

- Existe un prefijo para indicar posesión en las bases nominales que no admiten variación (o sea que no tienen el índice posesivo de 3ª persona).

i- (bases uniformes que comienzan por consonante) ej. *i-po* (su mano), *i-ka'i* (su mano).

ij- (bases orales uniformes que comienzan por vocal átona) ej. *ij-avati* (su maíz), *i-asaje* (su siesta).

iñ- (bases nasales uniformes que comienzan por vocal tónica) ej. *iñ-akâ* (su cabeza), *iñ-añete* (su verdad).

hi'- (bases uniformes que comienzan por vocal tónica) *hi'-áva* (su cabello), *hi'ánga* (su alma).

o- (cualquier base que lleve el rasgo [+humano]) ej. *o-akã* (su propia cabeza), *o-guetâ* (su propio país).

(c) En guaraní, existen tres paradigmas verbales:

- Verbos con raíz caracterizada como [+V]
- Verbos predicativos
- Verbos pronominales

Estos tres paradigmas toman los mismos morfemas temporales o modales con excepción de los prefijos de persona y número.

- **Para verbos con raíz [+V], los prefijos son:**

	Singular	Plural
1 ^a	<i>a-</i>	incluyente: <i>ja-</i> / <i>ña-</i> excluyente: <i>ro</i>
2 ^a	<i>re-</i>	<i>Pe-</i>
3 ^a	<i>o-</i>	<i>o-</i>

Ej. *o-japo*: hace

	Singular	Plural
1 ^a	<i>ai-</i>	incluyente: <i>jai-</i> / <i>ñai-</i> (base nasal) excluyente: <i>roi</i>
2 ^a	<i>rei-</i>	<i>pei-</i>
3 ^a	<i>oi-</i>	<i>oi-</i>

Ej. *o-i-pota*: quiere, desea.

- **Para verbos predicativos**

La conjugación se realiza con prefijos de persona y número del paradigma de los adjetivos posesivos. Estos verbos se forman con bases adjetivas o adverbiales:

<i>Che chepiru.</i>	Yo soy delgado.
<i>Ndendepiru.</i>	Tú eres delgado.
<i>Ha'eipiru.</i>	Él es delgado.
<i>Ñandeñandepiru.</i>	Nosotros somos delgados (incluyente).
<i>Ore orepiru.</i>	Nosotros somos delgados (excluyente).
<i>Pe'êpendepiru.</i>	Ustedes son delgados.
<i>Ha'ekuéraipiru.</i>	Ellos son delgados.

Estos verbos son equivalentes a una oración copulativa. Los prefijos empleados en estas formas verbales son los mismos que indican posesión y que construyen oraciones nominales.

Oraciones nominales	Oraciones copulativas
<i>Che roga.</i> (mi casa)	<i>Che chekatupyry.</i> (Yo soy hábil).
<i>Ndepohã.</i> (tu remedio).	<i>Ndeneporã.</i> (Tú eres linda)
<i>Iposu.</i> (su mano)	<i>Ha'eimarangatu.</i> (Él es atento)

7.3.12. Oraciones

En guaraní, las oraciones pueden elidir el verbo copulativo; por ejemplo:

Kóva Ø cherógaha amóva Ø nderóga”

Este/a (es) mi casa y ese/a (es) tu casa

Podemos ver que la construcción predicativa / atributiva no requiere la expresión de un verbo copulativo como *ser* en la oración guaraní; la predicación recae sobre la construcción que cumple la función del predicativo subjetivo.

En guaraní, la *construcción genitiva*, exige que el nombre que alude al poseedor preceda al que expresa la cosa poseída; por ejemplo:

Kalo rembireko ohókuri Ka'aguasúpe.

CARLOS ESPOSA FUE KA'AGUASU A

Forma traducida: La esposa de Carlos fue a *Ka'aguasu*.

7.3.13.Subordinantes

En guaraní, la adposición se presenta como posposiciones; por ejemplo:

Che ahaógape.

YO VOY CASA A.

Observemos que el subordinante “*pe*” ha sido pospuesto a la palabra “*óga*”.

Forma traducida: Yo voy a casa.

7.4.Morfología

En la morfología y la sintaxis no hay grandes diferencias entre el guaraní étnico y el criollo. El futuro absoluto⁶¹, en el guaraní paraguayo y en el correntino, tiene un valor de probabilidad más que la de un tiempo verbal:

- *o-hó-ne*: probablemente irán.

⁶¹ Este aspecto evidencial será explicitado en el apartado 7.6.2 de este trabajo.

El guaraní correntino presenta características arcaizantes y rasgos de reducciones fonéticas y léxicas.

Guaraní paraguayo	Guaraní correntino	Traducción
<i>Mba'éichapa</i>	<i>Mba'épa</i>	¡Hola!, ¿qué tal?
<i>Kuaa</i>	<i>Kuaha</i>	Conocer
<i>Peẽ</i>	<i>Pende</i>	Ustedes
<i>Ndive</i>	<i>Ndivei</i>	En compañía de
<i>Moõpa</i>	<i>Mamópa</i>	¿Dónde?
<i>Che ka'aruvai</i>	<i>Che ka'aruaigne</i>	Mi tarde es fea

El guaraní paraguayo y el correntino forman parte de una unidad dialéctica. Las diferencias entre ambos obedecen a matices de pronunciación, modismos particulares que, a pesar de señalar las diferencias existentes, son perfectamente comprensibles.

Guaraní correntino	Guaraní paraguayo	Interpretación
<i>Ujeive</i>	<i>Pyhareve</i>	Más antes, a la mañana
<i>Nendivéi</i>	<i>Ndive</i>	Con + 2ª pers. Singular
<i>Pende</i>	<i>Pe'ê</i>	Adjetivo posesivo 2ª plural
<i>Miri</i>	<i>Michi</i>	Pequeño
<i>Ohópota</i>	<i>Ohóta</i>	Se irá
<i>Ajujevy</i>	<i>Ajujey</i>	Estoy de vuelta, he vuelto

<i>Eréichupe</i>	<i>Eréchupe</i>	Decíselo
<i>Anchéne</i>	<i>Anichéne</i>	Ojalá que no
<i>E'conta</i>	<i>Eipapa</i>	Contáselo
<i>Kóva</i>	<i>Koa</i>	Pron. Demostrativo. Esto.
<i>Amóva</i>	<i>Amóa</i>	Pron. Demostrativo. Aquel.
<i>Embofila</i>	<i>Embohysyi</i>	Contado nuevamente
<i>Naimarâivaerâ</i>	<i>Maravendoikói</i>	Nunca
<i>Ijaigue</i>	<i>Ivai</i>	Es feo, malo.
<i>Chendivéi</i>	<i>Chendie</i>	Conmigo
<i>Tuvicha</i>	<i>Tuicha</i>	Grandes, jefe, cacique.
<i>Ha'epotahuendéve</i>	<i>Ha'etandéve</i>	Ellos
<i>Ajapópota, ahápota, haúpota, haúta, hayúpota</i>	<i>Ajapóta, aháta, haúta, hayúta.</i>	Voy a hacer, a ir, a comer, a beber

7.5. Otros aspectos por considerar

7.5.1. Partícula interrogativa *ta*

Guaraní paraguayo	Guaraní correntino
<p>Partículas interrogativas: <i>pa</i> y <i>piko</i> –<i>pio</i>.</p> <p>Se las puede entender como marcas de modalización de la interrogación.</p>	<p>Partículas: <i>pa</i> y <i>ta</i>.</p> <p><i>Ta</i>, posee un valor más expresivo que informativo. Se estima que era una</p>

<p><i>Pa</i>, el hablante ignora la respuesta y señala su interés por la información.</p> <p><i>Piko</i>, sugiere que ya se conoce una respuesta posible; el enunciado expresa matices como pedido, ruego, desafío o sorpresa</p>	<p>expresión usada para provocar una respuesta afirmativa.</p>
<p>Ej.:</p> <p><i>Rejúneoaorendive</i>: ¿vas a venir con nosotros?</p> <p><i>Ne ĩrapikooundesy</i>: ¿no vino aún tu madre?</p>	<p>Ej.:</p> <p><i>i-porãpa el partido</i>: ¿Estuvo bueno el partido?</p> <p><i>Ndeta re-hoãgande-r-óga-pe</i>: ¿Te vas a tu casa ahora?</p>

Estos matices se transmiten al español y los que resultan más productivos pueden observarse en el habla coloquial; tal es el caso de los refuerzos interrogativos *pa* y *piko*, que se sufijan a una base nominal o verbal y hacen innecesarios los signos de interrogación.

(a) *O-karu-pa*.

3ª P. SING. – COMER – MORFEMA INTERROGATIVO

¿Comiste?

Krivoshein de Canese (1994) explica que *pa* indica la interrogación y pregunta lo que no se sabe, mientras que *piko* expresa interrogación y exclamación con cierto tono de admiración sorpresa o extrañeza.

(b) -¿Qué, *pa*, dice tu amigo?

- Que sabé bailá muy bien.

(c) ¿Por qué *piko* no me termina el trabajo que le di?

Es posible reconocer préstamos morfológicos tomados del guaraní como *nga'úo* *anga'ú*, partícula que se pospone al verbo y le da sentido de irrealidad; de ese modo, el hablante transmite al enunciado un sentido hipotético, ficticio o irreal; el interlocutor entiende que lo afirmado no se corresponde con la realidad.

(d) Él sí que e maestro *al angau*. Expresa que es un falso maestro.

También se reconocen calcos sintácticos que corresponden a estructuras de la L₁ del hablante que son transmitidos a la L₂.

Otro rasgo destacado es la doble negación tanto en bilingües como en monolingües. El guaraní expresa la negación por medio de dos morfemas que niegan la acción del verbo.

(e) *nda* + verbo + *i*

Nda – ja – a karu – i gueteri.

NEG. – 1ª PL. – COMER – NEG. TODAVÍA

No comemos todavía.

El guaraní cuenta con otros refuerzos para la negación como *máramo* (nunca), *marave* (nada), *mba'eve* (nada), que se incluyen en el español del nordeste como una doble negación.

(f) *Avávend-ai-por-i escuela-pe.*

NADIE NEG. 1ª – VERB- NEG ESCUELA – POSPOSICIÓN LOCATIVA

Nadie no hay en la escuela.

7.5.2.Evidencialidad

El guaraní presenta un sistema de marcadores modalizadores productivos que expresan el posicionamiento del hablante frente a la información que comunica como por ejemplo: veracidad o falsedad, énfasis, atenuación de los eventos enunciados. Por medio de esta categoría lingüística, el hablante tiene la posibilidad de explicitar su fuente de información, lo que puede implicar si su expresión obedece a una experiencia sensorial propia, al relato de terceros o por medio de indicios. Cerno (2011) -citando a Aikhenvald (2004)- explicita que el guaraní paraguayo ofrece la posibilidad de contraponer la evidencia reportada a la experimentada. Este mismo autor analiza la evidencialidad en el guaraní correntino y presenta las siguientes características:

- **evidencia no disponible: *hue / he***

En el guaraní correntino, las partículas /he/ [hé] y /hue/ [hɛ] cumplen una función asertiva y señalan que el hablante no dispone de indicios o pruebas en el contexto. El hablante se afirma en su propia experiencia para sostener su afirmación; a su vez, la partícula evidencial utilizada refiere a un hecho pasado y consumado.

(a) *che-papa hue i-rroncha-pa h-ová-pe.*

Mi padre tenía ronchas en su cara.

La prueba de la aseveración está en la experiencia del hablante.

(b) *O-ky hue.*

3-LLOVER-EV1

Llovió.

- **evidencia disponible:** *ha'e / 'e*

Las formas *haé* y *'e* manifiestan que la fuente de información del hablante existe en el contexto o puede recuperarse a partir de elementos situacionales.

(a) *nde- áuto é.*

2 MP – AUTO – EV. 2

Es tu auto. [La evidencia es visible para los interlocutores]

(b) *pety re-pita nde ha'e*

SUST. -2 FUMAR 2 PRON. - EV2

Tú fumas tabaco. [Hecho testificado, evidenciado]

- **evidencia de resultados:** *ma*

La forma *ma* fue reconocida en el guaraní paraguayo como una marca de aspecto perfectivo (Krivoshein de Canese *et alii*, 2001) con la que se expresa que la acción del verbo es manifestada como culminada, realizada plenamente (Liuzzi *et alii*, 1989) con sentido resultativo (Dietrich, 1986) o como morfema de tiempo perfecto (Guasch, 1983). Cerno (2011) expresa que *ma* puede interpretarse dentro de las partículas evidenciales, con la especificación de que la fuente de información está dada por los resultados de un proceso previo, por lo que comparte las características de *hue* y *ha'e*. El hablante expresa con esta partícula que experimenta las consecuencias de un proceso que fuera iniciado con anterioridad. Este mismo autor asocia el sentido de *ma* a una afirmación evidente y verdadera, a un sentido resultativo o a un evento iniciado en el pasado.

(a) *I-tuju ma ne – avati-kuera.*

3 MP – BARRO EV 3 2 MP REL – MAÍZ – PLU.

Se pudrieron tus choclos.

(b) *O-guahē ma la navidad.*

3 – LLEGAR EV3 LA NAVIDAD

Ha llegado la Navidad.

(c) *Yma ma o-gueru um kurapepē.*

ANTES EV 3 3 TRAER NUM ZAPALLO

Hace tiempo trajo un zapallo.

- **reportativo: ndaje / ndae**

Las formas *ndaje / ndae* (dicen) son empleadas con sentido reportativo; o sea, cuando el hablante reporta una fuente de información, testimonio o discursos que ha escuchado.

(a) *Sepi ndae o-jogua un ovecha.*

CIPRIANO REP 3 COMPRAR ART OVEJA

Dicen que Cipriano compró una oveja.

7.5.3. Intensificadores

En el guaraní paraguayo, contamos con los sufijos formativos *-ete*, *-ite* (intensificador), *-mi* (diminutivo subjetivo), *-í* (diminutivo objetivo).

En el guaraní correntino, el intensificador es *-ete* (de más), junto con *deéra*, y la forma superlativa *iterei* (intensificador superlativo), también presente en el guaraní paraguayo. En el guaraní correntino, se emplea el sufijo diminutivo [*-sito*].

7.5.4. Diminutivos

<i>Teju</i> : lagarto.	<i>Tejusíto</i> : lagartito.
<i>Mbeguees</i> : lento.	<i>Mbeguesíto</i> : es un poco lento.

<i>He</i> : es rico.	<i>Hesíto</i> : es bastante lento.
<i>Ipukuve</i> : es el más largo.	<i>Ipukuvesíto</i> : es el más largo, en pequeña medida.

7.5.5. Aumentativos

<i>Sa'i</i> , es poco.	<i>Sa'i de mães</i> poco, en gran medida.
<i>Ho 'use</i> , le gusta comer.	<i>Ho 'use de mã</i> , le gusta mucho comer.
<i>Iporães</i> , lindo.	<i>Iporãdeéra</i> , es el más lindo.
<i>Séka</i> , hay sequía.	<i>Sékadeéra</i> , hay (existe) la mayor sequía.

Estas formas coexisten en el guaraní correntino con los sufijos vigentes en el guaraní paraguayo.

7.6. Guaraní correntino

7.6.1. Situación del guaraní en la Provincia de Corrientes

Tal como afirma Fernández (1999), “el guaraní es una lengua ri uísi ma desde el punto de vista semántico, en lo que hace a significados, a la aglutinación y la construcción de palabras. Es reconfortante el hablar porque tocamos las cosas de todos los días”⁶².

La cercanía de la Provincia de Corrientes a las naciones limítrofes de Paraguay y Brasil ha favorecido la convivencia de las lenguas española, portuguesa y guaraní, realidad que ha devenido en una situación de bilingüismo que ha hecho de sus habitantes, hablantes tanto de castellano como de guaraní. Tal como afirma Yampey, “el

⁶² Palabras del profesor Félix Eladio Fernández, publicadas en la nota “Hay que preservar el idioma hablado por nuestros ancestros”, 5/10/1999, (s/d).

guaraní, ha resistido durante siglos toda suerte de pisoteos, persecuciones y prohibiciones. Pero a pesar de enfrentar marginaciones y menosprecios, mantuvo una vigorosa presencia en la memoria de su pueblo” (2005, p. I).

Según la información brindada por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, en la Provincia de Corrientes se han registrado 6423 inmigrantes provenientes de los países limítrofes, de los cuales 3397 son paraguayos. Son ellos quienes comparten la lengua guaraní con los habitantes correntinos; sin embargo, las variantes existentes entre el guaraní paraguayo y el correntino pueden distanciar en lugar de acercar a las comunidades que habitan la provincia. Si bien no existen censos lingüísticos que nos aporten cifras fehacientes, se estima que aproximadamente el 50% de la población rural de la provincia habla el guaraní fluidamente. Es comprobable que el mayor dominio de la lengua guaraní sea coincidente con el alejamiento de los centros urbanos donde se concentra el poder administrativo, político y económico. Para intentar comprender la realidad de la comunidad guaraní hablante, será necesario entender la existencia de la diversidad de grupos sociales que no comparten las mismas experiencias, así como tampoco el mismo repertorio lingüístico, a pesar de que es factible que sí se identifiquen simbólicamente a partir de la lengua étnica. Al respecto, será indispensable considerar el análisis de Gandulfo (2007), quien explica que en Corrientes funciona el discurso de la prohibición que consigue invisibilizar a los hablantes de guaraní, quienes ocultan o niegan su dominio de la lengua.

En la Provincia de Corrientes, pueden identificarse seis variedades que configuran el repertorio lingüístico de la comunidad correntina:

(a) Castellano estándar: variedad que puede identificarse en los medios masivos de comunicación y que se asocia con el habla de los porteños. No podemos afirmar que se trata de una variedad empleada masivamente.

(b) Variedad de español regional 1: variedad de castellano caracterizada por la presencia de interferencias morfosintácticas del guaraní. Su uso es generalizado y es el resultado de un contacto prolongado del español con el sistema lingüístico guaraní (Abadía de Quant, 1996).

(c) Variedad de español regional 2: variedad de español que presenta estructuras y morfosintaxis similares a la anterior. Se diferencia por la inclusión de préstamos léxicos del guaraní, que son empleados por los hablantes de forma sistemática en situaciones diferenciadas. La utilización de préstamos léxicos (*katu, niko, haje, pa, ta, ko*) tienden a determinar el acto de habla efectuado por los hablantes. Podemos hipotetizar que existe un alto grado de diferenciación entre ambas variedades, en relación con el léxico y la sintaxis, aunque es factible que un conjunto de estructuras fonológicas puedan transferirse de una variedad a otra.

(d) Guaraní mezclado: se trata del uso de la lengua guaraní como base del discurso, en el que se incorporan elementos léxicos o sintagmas del español como resultado de la alternancia de códigos y/o préstamos; por ejemplo: *¿Mbaépaojetrata la película?* (¿De qué se trataba la película?⁶³). Podemos considerar que el uso de este registro comunicativo no depende únicamente del nivel de competencia del hablante, sus motivaciones sociales o las circunstancias de comunicación que pueden ser determinantes de su uso.

⁶³ En este enunciado puede identificarse un caso de préstamo (*ojetrata*) y uno de alternancia (la película).

(e) Guaraní cerrado: está asociado con el empleo de la lengua guaraní por parte de hablantes guaraníes monolingües. El uso de esta lengua difiere del anterior en su fonología y su morfosintaxis. La pronunciación presenta una diferencia notoria.

(f) Guaraní paraguayo: se trata de una variedad reconocida como diferente por los hablantes y que conocen a partir de la música y del contacto con habitantes que migran desde Paraguay. Los hablantes suelen percibirla como el auténtico guaraní.

Resulta sumamente importante observar el mecanismo de formación de palabras de la lengua guaraní. Al respecto, podemos mencionar que, en términos generales, el guaraní siempre denominó los lugares teniendo en cuenta la presencia abundante de algún elemento natural que existiera en ellos. Así, utilizaron los sufijos:

(a) *-ty (ndy)* para denominar a los vegetales, por ejemplo, *aguai-ty*, *kurupa'y-ty*, *ka'arê-ndy*, *ky'yi-ndy* y minerales *juky-ty*, *yvy-ty-rusu*, *ita-ty*.

(b) *-kua*, para referirse a la existencia abundante de animales y personas, por ejemplo, *jaguarete-kua*, *guasu-kua*, *tapira-kua-y*, *kamba-kua*.

(c) *-y*, para referirse a las variedades forestales, por ejemplo: *karanda-y*, *guapo-y*, *kurupa-y*, *jata-y*, *juasy-y*, *amba-y*. En las regiones acuáticas, *-y* designó la presencia del agua, ya sean ríos, arroyos o cursos de aguas con abundancia de diferentes especies de peces, por ejemplo: *pirape-y*, *jatyta-y*, *akara-y*, *javeví-y*.

7.6.2. Arcaísmos en Corrientes frente a neologismos en Paraguay

Tal como ya hemos mencionado en varias oportunidades a lo largo de nuestro trabajo, existen diferencias entre el guaraní de Paraguay y el de Corrientes. Intentaremos señalar las diferencias entre el guaraní étnico y el criollo, aunque veremos que no son demasiadas, en el campo de la fonología y la fonética.

El guaraní de la Provincia de Corrientes constituye una forma independiente del guaraní paraguayo que tomó forma a partir de fines del siglo XVIII. Entre los fenómenos particulares de esta provincia argentina, podemos mencionar que la [č]se mantiene en su realización arcaizante.

En lo que hoy es territorio de la provincia correntina, ya existían grupos guaraníes que luego serían reducidos por los misioneros jesuitas. Cuando las reducciones fueron abolidas, parte de los habitantes indígenas huyeron y se unieron a los guaraníes libres y los criollos y se instalaron en la zona de los esteros del Iberá (*yvera*, en español, ‘aguas brillantes’) durante las guerras de independencia. Su supervivencia fue independiente de su grupo guaraní originario, establecido en el Paraguay.

El guaraní es una lengua vital que continúa generando el léxico necesario para la designación de términos capaces de aludir incluso a conceptos actuales; por ejemplo:

Palabra guaraní	Descripción léxica	Concepto español
<i>pumbyry</i>	sonido lejano	teléfono
<i>jehepyme'ẽ</i>	Refl/ nomb- precio-dar, lo que se da	pago
<i>porokuapavêreko</i>	modo de gobernar todos a la gente	democracia
<i>mbo'ehaguasu</i>	enseñar _{NOM} loc-AUGM, casa grande de la enseñanza	universidad

7.6.3. Evolución fonológica en Corrientes

En el aspecto fonético, podemos destacar que, en el guaraní correntino, se puede observar la debilitación frecuente de las vocales nasales, que puede llegar a la desnasalización absoluta, sobre todo en el caso de las personas que hablan guaraní con fluidez o que no lo utilizan con frecuencia, cambio que no tiene lugar en hablantes rurales que lo emplean fluidamente.

Este fenómeno de la desnasalización tiende a suceder en la sílaba final; por ejemplo:

- *porá* [po'ra] > *porã* [põ'rã]. (lindo, bueno)

En numerosos casos, la nasalidad de la palabra fonética se mantiene en la sílaba precedente; por ejemplo:

- *chětí* en lugar de *che ti*. ('mi nariz')
- *iñãkỹ* [iñã'kĩ] > *iñã'kỹ* [iñã'kĩ]. (está mojado)
- *ðké* [ð'ke] (puerta) aun ue puede identificarse: *oké* [o'ke] en lugar de *ðkẽ* [ð'kẽ] 'puerta'. En relación con este ejemplo, es importante tener en cuenta que *oké*, es homófono de la forma verbal *oké* (durmió).

Se han identificado casos en los que la nasalidad se conserva en hablantes de clases más bajas, aunque de forma irregular. El abandono, aunque sea parcial, de la oposición nasal/oral parece evidente si tenemos en cuenta que muchos de los casos no tienen lugar en el guaraní correntino, ya que no se emplea uno de los elementos léxicos; por ejemplo:

- *apu'a* (redondo) / *apu'ã* (levantamiento, levantarse). En el guaraní correntino, existe sólo [apuʔa] o [ãpuʔa], aunque no se reconoce una oposición semántica

como ‘levantarse’ y ‘(vientre) levantado’, ue será interpretado como ‘mujer embarazada’.

7.6.4.Rasgos distintivos

7.6.4.1.La nasalidad en el guaraní correntino

Podemos señalar que la nasalidad en el guaraní de Corrientes no se extiende progresivamente en el sintagma; por lo tanto, no se produce la prenasalización de las oclusivas sordas: /p/ > [mb], /t/ > [nd], /k/ > [ŋ g]; por ejemplo:

- *oký* (‘llovió’) frente a *omongý* (‘hizo llover’, forma causativa). En el guaraní correntino, encontraríamos: *omboký*, ni la nasalización de /p/ > [m], /t/ > [n], /k/ > [ŋ] con sus consecuencias morfo-fonológicas:
- *ndetí* (‘tu nariz’, en el guaraní correntino), en lugar de *ne ti*
- *ñupe* (‘en el campo’) en lugar de *ñume*
- *guaranípe* (‘en guaraní’) en lugar de *guaraníme*
- Este fenómeno, que puede observarse en las lenguas étnicas, tal como sucede en mbyá, es considerado como un arcaísmo en el guaraní correntino y no, como signo de la decadencia de la lengua.

7.6.4.2.La vocal central cerrada en el guaraní correntino

La vocal central /ɨ/, en el habla de muchos hablantes correntinos se realiza de una forma diferente en el guaraní paraguayo, puesto que es menos labial y más palatal. En algunas ocasiones, puede llegar a confundirse con la /i/; sin embargo, es importante destacar que se considera incorrecto decir que la oposición /ɨ /-i/ se haya suprimido; por ejemplo:

- en casos como [aiki'ti] en lugar de [aikɨ'ʔti] (yo [lo] corté), la vocal respectiva puede percibirse diferente de la/i/final.

Muchos hablantes jóvenes la realizan, frecuentemente, como una velar labializada y más abierta delante de una sílaba acentuada; por ejemplo:

- [pun'tu], [pə'tú] en lugar de [pɨ'tũ] (oscuridad, noche)

Este fenómeno puede ser entendido como manifestación de una cierta inseguridad fónica en los hablantes.

7.6.4.3.Reducciones en el léxico del guaraní correntino

En el guaraní correntino, pueden observarse simplificaciones gramaticales y léxicas en comparación con el guaraní paraguayo, lo que significa que se ha producido la pérdida de:

- Los numerales utilizados abarcan del uno al cinco: *petei* (uno) - *mokõi* (dos) - *mbohapy* (tres) - *irundy* (cuatro) y se completan con los numerales tomados del español.
- Los términos de parentesco tradicionales; no únicamente la designación de hermanos mayores y menores del varón o de la mujer, que fueran englobados por *che ermáno* (mi hermano) y *che ermána* (mi hermana) o la frecuente sustitución de *che ména* (mi esposo) por *che espóso* y de *che rembireko* (mi esposa) por *che kuña* (mi mujer), *t-amõi* (antepasado) y *che r-amõi* (abuelo). Estos términos se usan solo para antepasados, mientras que en lugar de abuelo, se emplea *che taitáguasú* o *che abuelo*. En el guaraní correntino, *che r-amõise* sustituye por su forma hispana al igual que *che jaryi*, mi abuela.

- En el guaraní correntino, son desconocidas las designaciones del *nieto* y de la *nieta* y se utilizan sus formas hispanas.
- La distinción de parentesco que se hace con respecto al varón refleja la posición social de la esposa en la familia del marido, algo que está vigente en las sociedades tradicionales de las etnias guaraníes, pero no, entre los criollos paraguayos o argentinos.
- La sustitución de términos guaraníes por hispanos; por ejemplo:
 - cheakatúa* (mi derecha) > *che derecha*.
 - cheasúa* (mi izquierda) > *che iskjérda*.
 - chekwã* (mi dedo) > *che dédo*.
 - hový* (azul y verde oscuro) > su forma castellana.
 - kuimba'é* (varón) > *ómbre*.

Tanto en el territorio paraguayo como en el argentino, podemos afirmar que existe una situación de diglosia⁶⁴ entre el español y el guaraní, puesto que esta última lengua es la empleada en la intimidad, en la familia, entre los amigos, mientras que el castellano es hablado en la vida pública y en el ámbito educativo. La situación del guaraní en el Paraguay se ha modificado a partir del año 1992, cuando fue oficializada, decisión que favoreció su enseñanza en las escuelas⁶⁵. En la Provincia de Corrientes,

⁶⁴ Este concepto ha sido explicitado en el capítulo 6. Cabe mencionar que Ferguson (1959), Fishman (1984) y Alvar (1989) han teorizado sobre el fenómeno de diglosia.

⁶⁵ Durante la guerra de Guerra de la Triple Alianza, fue fundamental el uso del guaraní, ya que los generales reunían a las tropas arengando en esta lengua. A pesar de que no hubiera sido aprobada la educación en guaraní en las instituciones escolares, la política se vio marcada siempre por discursos elocuentes en idioma guaraní. De esta manera, el bilingüismo se desarrolló a medida que crecía la población en las zonas urbanas.

Cuando se instaura la dictadura del Gral. Alfredo Stroessner (1954-1989), la lengua guaraní fue empleada para renovar el fervor nacionalista lo que trajo como consecuencia, que prosperara, ya que fue convertida en un idioma oficial. Así, esta lengua fue considerada como un símbolo de cohesión nacional, al punto que se la utilizó como un instrumento político y el Estado pasó a fomentar la cultura guaraní en todas sus manifestaciones y promovió su enseñanza. Con la llegada de la democracia, la Constitución de 1992 puso el guaraní en pie de igualdad con el español y se implementaron planes de enseñanza guaraní en las escuelas primarias que favorecieron su difusión y desarrollo.

también se ha declarado segunda lengua oficial y resulta necesario comenzar a implementar las decisiones legisladas en el año 2004 por la Legislatura correntina.

Capítulo 8

*Todo pueblo tiene un alma y un cuerpo, modelado por un conjunto de fuerzas, ideales, normas e instituciones que determinan a lo largo de sus vicisitudes históricas, el cuadro de su cultura. El alma, el patrimonio espiritual, se conserva en el vehículo de la lengua. [...] Solo a través de la lengua tomamos posesión de nuestra parte del mundo. **Alfonso Reyes***

Capítulo 8 – *El contacto guaraní-español: el jopara*

Las afirmaciones del capítulo anterior nos conducen a la consideración de un fenómeno lingüístico, el jopara, que constituye para varios lingüistas, la garantía de la pervivencia del guaraní. Algunos investigadores estiman que se encamina hasta constituirse en una tercera lengua resultante de la combinatoria de la estructura castellana y el léxico guaraní, aunque no todos los investigadores coinciden con esta apreciación. En este capítulo, nos adentraremos en los fenómenos resultantes del contacto del guaraní con el español.

8.1.El jopara

Las situaciones de contacto de lengua constituyen un hecho frecuente en la historia; aún más, Thomason (2010) entiende que lo difícil es encontrar una lengua que no haya sufrido el contacto con otra. Ya hemos mencionado que las necesidades comerciales, los acontecimientos bélicos, las conquistas y los movimientos migratorios produjeron encuentros –muchas veces desiguales– de comunidades, de culturas y, por lo tanto, de lenguas. Como resultado de dichas situaciones, en el terreno lingüístico, podemos registrar la formación de lenguas mixtas o híbridas: los *pidgins* y los *creoles*.

En la actualidad y como resultado del mundo global en que vivimos, podríamos mencionar otras formas de contacto, como los contextos atravesados por internet o por los medios masivos de comunicación, que provocan formas indirecta de contacto lingüístico, por lo que pensar en un grupo monolingüe o monocultural está restringido a una teorización más que a la observación de situaciones reales. Históricamente, las lenguas de prestigio se convirtieron en fuentes de préstamos léxico en los sectores más altos de la sociedad y, por medio de estos nuevos espacios de contacto, los sectores populares de la sociedad recibieron material lingüístico proveniente de los medios

masivos a los que pueden acceder, por lo que podemos aventurarnos a afirmar que no es necesario que tenga lugar un cierto grado de bilingüismo real en los hablantes que participan de estas nuevas situaciones de encuentro.

Appel y Muysken (1996) y Myers–Scotton (2006) sostienen que en el proceso de formación de *pidgins* y *creoles*, se producen pérdidas lingüísticas que están sistematizadas en el siguiente cuadro:

Pérdida lingüística	Observable en:
Pérdida de habilidades léxicas	El hablante no es capaz de encontrar la palabra exacta para expresar una idea.
Relexicalización	Existen palabras de la lengua dominante que sustituyen términos de la lengua minoritaria.
Reducción del sistema morfológico	Se simplifica la morfología debido a que el hablante aplica únicamente las reglas generales.
Monoestilismo	El uso de la lengua minoritaria es restringido y se pierden variantes estilísticas.

Cuadro 9: Pérdidas lingüísticas en la formación de pidgins y creoles (Myers –Scotton, 2006).

Myers–Scotton (2006) considera que la pérdida lingüística es un proceso que se extiende en el tiempo y que tiene consecuencias en la comunidad de habla y, si bien comienza como un fenómeno individual en un hablante bilingüe, al tener lugar en un contexto social en el que existen una lengua minoritaria y otra dominante, culmina por convertirse en un fenómeno social.

En el caso del contacto que nos ocupa, entendemos el *jopara*⁶⁶ como una lengua híbrida, tal como ocurre con el *spanglish*, el *portuñol*, el *yiddish*, el *romañol*, el *franglais* o la *media lengua*, fenómenos lingüísticos en los que se combinan los elementos léxicos de una de las lenguas y la estructura gramatical de la otra.

Ya hemos considerado que el continente americano fue escenario de diferentes contactos. La lengua del conquistador resultó insuficiente para transmitir la inefable realidad americana y tuvo la necesidad de incorporar nuevas voces procedentes de las lenguas indígenas para referirla. La situación de contacto entre el español y las lenguas indígenas de América ha dado como resultado la presencia de variedades híbridas que son consecuencia de un proceso de relexificación, o sea, de sustitución del vocabulario de la lengua autóctona por el español sin alterar la estructura de la lengua indígena. De la misma forma, ha ocurrido con la presencia de las lenguas de inmigración o con los territorios de frontera donde se han formado variedades mixtas.

En las zonas en que predominó la lengua guaraní, dicho proceso dio origen al *jopara*. En la lengua guaraní, este término significa mezcla y puede asociarse con una visión que ha estigmatizado su uso, vinculándolo con una opinión un tanto despectiva de dicho idioma, porque se considera que los hablantes no conocen ninguna lengua en profundidad, ni el español ni el guaraní. Puede ser designado como *lengua franca* o *lengua híbrida*. Como tal, el *jopara* emana de la “mezcla de códigos” y de la “alternancia de códigos”. En el primer caso, nos referimos a la incorporación por parte de un hablante bilingüe de elementos de una lengua en la otra sin separar ambos códigos. También está asociado a cambios intraoracionales. En el segundo, el hablante

⁶⁶ En términos generales, en guaraní, esta palabra está asociada a los conceptos de abigarrado, a medias, confuso.

pasa de una lengua a la otra sin esfuerzo alguno y está vinculado con cambios interoracionales.

Al observar esta lengua híbrida, podemos plantear como interrogante si se trata o no, de una nueva lengua. Entre las condiciones que deben cumplirse para conformar un nuevo idioma, mencionaremos que es indispensable que la variedad híbrida presente características diferentes de las lenguas que la originan, que alcance cierta estabilidad formal y que sea posible emplearla en todas las funciones sociales y no solo, en el contexto familiar o coloquial así como también, deberá considerarse la percepción de los hablantes sobre el estatus de esa variedad lingüística. Algunos califican este código híbrido como nocivo; mientras que para muchos de sus hablantes, es la forma de que la lengua guaraní se mantenga vigente o bien, es la solución frente al conocimiento incompleto del guaraní, ya que la “mezcla” les permite lograr una comunicación completa.

Según el diccionario de Antonio Guasch (1961), *jopara* significa, mezcla. Esta palabra designa a su vez un plato de comida constituida por maíz y poroto (*avati ha kumanda* = *avati*: maíz; *kumanda* = poroto o alubia). Este vocablo está compuesto por dos partes: *jo-*, prefijo o infijo de reciprocidad que significa ‘unos a otros’, ‘mutuamente’, y *para*, cuyo significado es matizado, por lo que podemos afirmar que está asociado al concepto de variación.

Teniendo en cuenta los estudios realizados por Meliá (1992) sobre esta manifestación, afirmaremos que el *jopara* “no es español con palabras guaraníes, sino guaraní con préstamos en gran cantidad, eso sí, del castellano. El *jopara* es todavía guaraní, si bien con palabras castellanas; la sistematización morfológica está anclada en el guaraní.” (Meliá, 1992, p. 184). Como en todo *pidgin*, se conserva la estructura

gramatical de la lengua subordinada y el léxico, de la dominante. Podríamos afirmar que en el caso del *jopara*, existen mecanismos mixtos; al respecto, Meliá (1974) explica que el hablante mantiene la estructura lingüística del español y, en ella, introduce elementos léxicos del guaraní como estrategias de comunicación, conservando la estructura de la lengua materna y adaptando a ella, el guaraní. Por otra parte, identifica el mismo fenómeno, pero de forma inversa, entre quienes hablan guaraní como primera lengua.

A su vez, también, existen opiniones que consideran al *jopara* como una deformación (Lustig, 1989) de la lengua y, en una posición intermedia, algunos investigadores lo consideran un mecanismo de defensa para evitar la pérdida de la lengua y expresan diferentes opiniones frente a su virtualidad (Penner, 2007). El uso del *jopara* está determinado por factores diafásicos, diatópicos y diastráticos. Existen diferentes definiciones del *jopara*. Morínigo (1982) considera que se trata de “un castellano hablado en guaraní” con una “estructura lingüística fundamental que se encuentra totalmente bastarda” (*apud* Boidin 2006, p. 303). Por su parte, De Granda (1996) sostiene que el *jopara* es “un guaraní muy interferido por el castellano” (*apud* Boidin 2006, p. 303).

El *jopara*, como el caso de otras variedades híbridas, surge como respuesta a la necesidad de una comunidad bilingüe de contar con una lengua intragrupal que dio como resultado un código relativamente estable surgido del conocimiento de dos lenguas fuente en situación de contacto. La lengua prestigiosa se convirtió en la lengua fuente que influyó sobre la lengua minoritaria, tal como afirman Appel y Muysken:

En tanto que una lengua pierde terreno en una comunidad determinada, los hablantes tendrán, cada vez, menos competencia en ella. En los grupos lingüísticos minoritarios, los niños hablarán la lengua del grupo peor que sus

padres. [...] Muchos miembros de grupos minoritarios parecen tener problemas para encontrar las palabras exactas (1996 p. 65).

¿Qué tipo de mezcla representa el *jopara*? Álvarez Muro (2001) explica que el *jopara* incluye dos variedades:

- (a) una toma la matriz morfosintáctica del español;
- (b) la otra toma la matriz del guaraní.

Algunos estudiosos han considerado la posibilidad de que el *jopara* sea un tipo de lengua *creole* (Meliá, 1974). Frente a esta teoría, los propios hablantes piensan que toda mezcla entre guaraní y español es *jopara*, ya sea un préstamo del español en el guaraní o viceversa. También existen hablantes que opinan que solo se habla *jopara* por u e piensan u e el guaraní “culto” hablado ya no existe, mientras que otros distinguen entre el guaraní y el *jopara*. Los hablantes también diferencian entre el guaraní “culto” escrito, que se enseña en la escuela, en el Paraguay, y el guaraní hablado, tal como ha definido Zajícová (2009).

En segundo lugar, se plantea la consideración del *jopara* como una lengua *creole* (Meliá, 1974). Zajícová (2009) rechaza esta teoría, porque no hay evidencia de una criollización, aunque haya similitudes entre el *jopara* y las lenguas criollas, porque puede observarse una simplificación de la gramática, que tiende a converger hacia la gramática castellana, la presencia de un alto porcentaje de lexemas castellanos y un alto grado de mezcla en general. Parece más probable que se trate de una lengua mixta, debido a que hay una situación de bilingüismo constante entre sus hablantes; sin embargo, Zajícová (2009) considera que el *jopara* no llega a los extremos de las otras lenguas mixtas. Además, debemos tener en cuenta que una lengua mixta suele ser hablada por un grupo específico de hablantes que quiere diferenciarse del resto de

la sociedad, pero en el caso del *jopara* no hay evidencia de la existencia de tal grupo. Zajícová (2009) menciona a los inmigrantes recién llegados de la zona rural a la ciudad como un posible grupo de usuarios de esta lengua mixta, que habla mayoritariamente el *jopara*. Finalmente, mencionaremos que el *jopara* no es aceptado como una norma nueva diferente de las dos lenguas madres, el guaraní y el castellano, sino como una forma de hablar “mezclada” (Zajícová, 2009: 84), aunque no podemos excluir la posibilidad de que -en el futuro- llegue a convertirse en una lengua mixta independiente.

Actualmente, no parece que ello haya ocurrido, pues de acuerdo con los resultados de nuestra investigación, solamente el 10% respondió a la pregunta sobre su lengua materna refiriéndose al *jopara*, por lo que podemos inferir que aún no tiene una masa considerable de hablantes nativos ni llegamos a tener la certeza de a qué se referían con *jopara*, porque pueden hacer mención a cualquier tipo de mezcla de las dos lenguas.

En tercer lugar, nos encontramos con estudios que afirman que el *jopara* es un sociolecto diastráticamente bajo (Zajícová, 2009), puesto que es empleado por hablantes de clase baja, a pesar de que su uso no está limitado a una clase en especial, sino que correspondería a una variedad diafásica; es decir, su uso depende de la situación en la que se encuentra el hablante (Zajícová, 2009).

La cuarta postura considera al *jopara* como una interlengua para monolingües en guaraní que están aprendiendo el castellano, pero que no han logrado completar su aprendizaje y, por ello, hablan una especie de lengua en proceso entre el guaraní y el castellano. Esto significa que todos los errores en el *jopara* serían interferencias propias del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Esta cuarta perspectiva ha sido relacionada con los campesinos, hablantes de guaraní, recién llegados a la ciudad

que intentan aprender español. Esta idea presenta algunas dificultades, ya que se puede considerar también, que el *jopara* surge del aprendizaje incompleto del guaraní por parte de los hispanohablantes (Zajícová, 2009).

El lingüista Lustig (1996) –más cercano a Zajícová- describe el *jopara* como una “mezcla de lenguas” difícil de captar y describir, ue se presenta como “una zona de interferencia de borrosos límites” entre el guaraní y el castellano.

Podemos afirmar que la lengua guaraní sufre el influjo del español al punto de producirse la irrupción de una forma que aúna elementos de ambas lenguas. Así, el *jopara* está caracterizado por influencias léxicas y sintácticas del castellano (Lustig, 1996), que actualmente cuenta con identidad, literatura y hasta publicaciones de gramáticas y diccionarios. Su área de expansión comienza en el Paraguay y se extiende hasta Misiones, Corrientes, Formosa, Chaco y norte de Santa Fe, en el chaco salteño y en el este de Santiago del Estero. Con todo, puede entenderse que el *jopara* constituye un mecanismo de defensa de parte de los hablantes para evitar la pérdida de la lengua guaraní.

Tal como han manifestado los entrevistados, en el seno familiar suele usarse el guaraní; así como el castellano es empleado para establecer relaciones interculturales y en el entrecruzamiento de ambas lenguas, identificamos el uso del *jopara*. También es importante tener en cuenta que esta lengua mixta es objeto de evaluación y de juicios de valor por parte de sus hablantes al expresar “no hablamos bien el guaraní”. Según Meliá, “el guaraní vive por el uso del *jopara*” (1992, p. 184-185). Para De Granda (1988), esta lengua intermedia o franca es una variedad híbrida del guaraní y el castellano. Sin embargo, para Gynam (2003), esta mezcla de lenguas es de aceptación

ambigua. Las imágenes negativas asociadas con el guaraní pueden crear conflictos de identidad, porque se asocia con la necesidad de pertenecer a un grupo.

8.2. Consecuencias lingüísticas del contacto guaraní-español

Palacios Alcaine (1997) se centra en el análisis del resultado que evidencian las lenguas guaraní y español en situación de contacto en el Paraguay y pueden observarse algunos fenómenos que también hemos podido encontrar en la Provincia de Corrientes. Partiendo de la propuesta de De Granda (1996), aquella autora diferencia tres denominaciones que le permiten referirse a los fenómenos que luego identificaremos en las realizaciones lingüísticas de los hablantes bilingües con los que hemos desarrollado nuestro trabajo de campo. Palacios Alcaine (1997) diferencia:

- (a) Transferencia, denominación empleada para la totalidad de los fenómenos lingüísticos que tienen lugar en casos de contacto.
- (b) Interferencia, hechos de contacto en los que una lengua A impone en una lengua B, estructuras inexistentes en esta última.
- (c) Convergencia lingüística, hechos de contacto lingüístico en los que reconocemos estructuras gramaticales comunes a las lenguas que entran en contacto y, por los cuales, pueden producirse ampliaciones o eliminaciones de restricciones, reestructuraciones de los sistemas lingüísticos o modificación en la frecuencia de uso.

En el apartado 8.4, desarrollaremos las modificaciones léxicas y morfosintácticas que presenta el español en contacto con el guaraní y las consecuencias de dichas influencias.

De Granda (1996) introduce el concepto de convergencia límite para referirse a las estructuras de una lengua que son el resultado de la influencia de otra lengua que se escalonan en un *continuum* de aceptabilidad y que abarca desde un polo positivo

(estructuras claramente gramaticales dentro del sistema lingüístico español) hasta un polo negativo (correspondiente a esquemas sintácticos evidentemente no gramaticales en la lengua española), -a través de una serie de resultados, intermedios, de aceptabilidad dudosa o, al menos, cuestionable.

Con el término interferencia podremos referirnos, entonces, a los casos de resultados agramaticales a los que se refería De Granda (1996). Con respecto a los casos mencionados, podemos mencionar la estructura “dice ue”, considerada marca de evidencialidad e incluida en expresiones ajenas a los contextos correspondientes al discurso indirecto castellano. López Morales (2004) entiende que existe una diferencia entre interferencia y convergencia y aclara que esta última también corresponde a la influencia de una lengua A sobre otra lengua B, pero la diferencia radica en que la convergencia no produce resultados agramaticales.

8.3.Préstamos

La escritura de los topónimos es una muestra de la existencia de préstamos del español en el léxico guaraní; por ejemplo, los nombres de ciudades o pueblos están escritos con la grafía castellana; por ejemplo Mburucuyá (en guaraní, *Mburukuja*), lo que puede interpretarse como la aceptación por parte de la sociedad de nombres de origen guaraní, pero no de su denominación en la lengua originaria. La grafía de una palabra constituye una evidencia de la existencia de la reflexión sobre la lengua, de una postura ideologizada, por la que no se acepta poner en duda una verdad establecida.

Es complejo delimitar si una palabra debe considerarse incorporada al guaraní. Los hablantes bilingües son competentes en ambas lenguas, por lo que pueden incorporar una palabra castellana en la estructura guaraní conservando su forma original. Será

importante analizar la relación de las palabras del castellano con el guaraní teniendo en cuenta los siguientes criterios:

(a) Préstamos con sonidos patrimoniales

El guaraní ha incorporado palabras de otras lenguas; particularmente del español. Algunas palabras fueron asimiladas como por ejemplo, *aramboha* (de almohada) o *merõ* (de melón). Algunas palabras sufrieron un cambio mínimo; por ejemplo, cuando en el castellano contenían fonemas que existían en guaraní y cuando presentaban una estructura silábica que se correspondía con la del guaraní; por ejemplo: “vaca”, [ʎvaka], el proceso de asimilación alteró únicamente el perfil prosódico de la palabra y trasladó el acento a la última sílaba [va ʎka], aunque estas formas no son parte del léxico de un hablante de guaraní. Por este motivo, las palabras asimiladas al guaraní se deberán escribir con la grafía guaraní.

Grafía guaraní	Grafía española
<i>mesa</i>	mesa
<i>kamisa</i>	camisa
<i>vaka</i>	vaca
<i>sándia</i>	sandía

Todas estas palabras de origen español presentan sonidos que también existen en el guaraní y, por ese motivo, el proceso de asimilación no afectó el nivel segmental, pero sí lo hizo en el prosódico.

- **Grafema h [h]**

- El sonido glotal [h] es patrimonial del guaraní y está representado por el grafema *h*. Cuando se incorporan al guaraní, estos grafemas se asocian a consonantes velares *g* y *j*; no son glotales y son adaptados a la escritura guaraní con el grafema *h*. En casos como estos, consideraremos que los préstamos que contienen el sonido [h] se escribirán con la letra *h*, aunque en la lengua de origen se utilice otra letra (en español *j* y *g*, seguida de las vocales *e* o *i*).

Grafía guaraní	Grafía española
<i>paráhe</i>	paraje
<i>ehérsito</i>	ejército
<i>alóha</i>	aloja
<i>fáha</i>	faja
<i>sóha</i>	soja
<i>hénte</i>	gente
<i>ahéno</i>	ajeno
<i>húgo</i>	jugo

(a) Préstamos con sonidos no patrimoniales

Existen casos en que una lengua incorpora palabras de otra lengua, pero no en todos los casos le confiere un tratamiento fonológico que dé como resultado una asimilación completa. En el caso de que se incorpore una palabra con un sonido que no pertenece a la lengua receptora, tiene lugar un proceso de incorporación del sonido desconocido; por ejemplo: el sonido [l] no es parte del sistema fonológico guaraní. Como

consecuencia, podemos plantearnos cómo justificaríamos la palabra *lambaré* que fuera incorporada con una [l] inicial. Los hablantes bilingües conocen los sonidos de cada lengua y este saber favorece la adopción de sonidos y de palabras nuevas. El guaraní ha incorporado palabras con sonidos castellanos y pasaron a formar parte del sistema sonoro del guaraní. Estamos ante consonantes como [l], [ʎ], [f] y [d], representadas típicamente en castellano por los grafemas *l*, *ll*, *f* y *d*. Por este motivo, los préstamos se escribirán con los mismos grafemas, en guaraní aunque no formen parte del sistema de dicha lengua.

Grafía guaraní	Grafía española
<i>lómo</i>	lomo
<i>llánta</i>	llanta
<i>fidéo</i>	fideo
<i>asádo</i>	asado
<i>dádo</i>	dado

- **Grafema r / rr [r-]**

- La consonante alveolar vibrante múltiple [r] se incorporó en el guaraní con la adopción de palabras como “rosa” o “parra”, en cuyas expresiones sonoras la vibrante se realiza en el inicio de la palabra o en contextos intervocálicos. El guaraní solo emplea la vibrante simple, [r]. Con la incorporación de la vibrante múltiple, el guaraní no reproduce la misma distribución que los dos sonidos en español: dado que la consonante [r] aparece en el inicio de palabras (*retã*) así

como también, en posición intervocálica (*kerana*), se traslada a la escritura con el dígrafo *rr*:

Grafía guaraní	Grafía española
<i>parrókia</i>	parroquia
<i>karréta</i>	carreta
<i>rrámo</i>	ramo

Las palabras españolas que son asimiladas al guaraní se escribirán con la grafía guaraní.

(a) Préstamos con estructura silábica no patrimonial

En el proceso de asimilación, el guaraní incorpora palabras hispanas que no presentan la misma estructura silábica y, por esta causa, las formas incorporadas pueden asimilarse a la estructura silábica de la lengua receptora o ser incorporadas sin modificar su estructura silábica.

Al incorporar palabras de otras lenguas, el hablante de guaraní se familiariza con sonidos que no forman parte de su lengua y que pueden llegar a formar parte del inventario de sonidos guaraníes; por ejemplo, la palabra castellana “sombbrero”, ya fue empleada en las reducciones jesuíticas en el siglo XVII, sin ser transformada por la estructura guaraní; de esta manera, el guaraní incorpora secuencias de sonidos que no existen en su sistema fonético, tales como [br] o [gr].

(b) Consonantes en posición final de palabra

El guaraní ha incorporado numerosas palabras del castellano asimilándolas o manteniendo algunos de los rasgos propios de la lengua prestataria; por ejemplo, palabras como “melón” o “corazón” fueron modificadas fonológicamente y adoptaron las características fonológicas del guaraní: *merõ*, *korazõ*, *kasõ*, *kochõ*. Como resultado, su estructura silábica guaraní fue modificada; a pesar de ello, algunas palabras mantienen su rasgo consonántico original, como sucede con “camión” o “cajón”.

Grafía guaraní	Grafía española
<i>alkanfor</i>	alcanfor
<i>jogur</i>	yogur
<i>kolor</i>	color
<i>avril</i>	abril
<i>kandil</i>	candil
<i>otel</i>	hotel
<i>virtu</i>	virtud
<i>verda</i>	verdad

A su vez, el guaraní ha adoptado del castellano palabras cuya consonante final no es nasal y podemos encontrar ejemplos cuyas consonantes finales son: /r/, /s/ (grafemas *s* y *z*), /x/ (grafema *j* y *g*), con /l/ (grafema *l*) y con /d/ (grafema *d*). En español, las consonantes sonoras (/r/ /l/ y /d/) en posición final de palabra suelen ensordecerse,

tornarse fricativas y sordas, o ser eliminadas. En esos casos, podemos identificar pronunciaciones como [ve 'ðað], [ve 'ða] (verdad).

Con respecto a los sonidos líquidos [r] y [l] (r y l) final de palabra, se tiende a conservar la realización líquida o fricativa. En estos casos, las palabras asimiladas al guaraní se escribirán en guaraní con las mismas formas españolas. Las palabras castellanas que se escriben con s o z final de palabra se pronuncian de la misma manera con [s].

Las variedades del español hablado en Hispanoamérica presentan particularidades resultantes de la influencia de las lenguas prehispánicas. En el caso de comunidades bilingües, el español presenta modalidades de habla relacionadas con el grado de bilingüismo de sus hablantes ya sean simétricos (dominan por igual las dos lenguas), consecutivos (cuya lengua materna es indígena o cuya L₁ es el español); o bien monolingües en español. Otro factor de influencia importante es el modo formal o informal de adquisición del español o el nivel de estudios alcanzado.

La influencia de las lenguas vernáculas se ejerce en todos los niveles de la lengua: es mucho más amplia la incorporación de préstamos lingüísticos y la incorporación de elementos o la copia de patrones de la lengua indígena que pueden satisfacer las necesidades comunicativas de sus hablantes; también pueden variar las marcaciones del género o del número, presentar modificaciones del régimen preposicional, crear un sistema de órdenes y ruegos, cambiar el sistema pronominal átono, la marcación del caso o la incorporación de valores al sistema verbal. A su vez, como resultado de este contacto, pueden documentarse casos de mezcla de lenguas o lenguas mixtas que surgen de las adaptaciones realizadas por los hablantes en respuesta a su necesidad de comunicación. Así, por medio de la relexificación del vocabulario de una de las lenguas

y la conservación de las estructuras gramaticales de la segunda lengua en contacto surge el *jopara*, que combina el léxico guaraní con la estructura gramatical española. Los hablantes de estas “medias lenguas” se refieren a ellas como un elemento constitutivo de su identidad grupal y las consideran un índice de su reetnicidad y una forma de conservar la lengua prehispana frente a la imposición del castellano.

Tal como sostiene Palacios Alcaine (2010), pueden producirse los siguientes cambios como resultado del contacto lingüístico:

(a) Incorporación de patrones de la lengua indígena como la asignación del número solo al determinante, ej. Aunque sea en *sus* casa, en el caso del contacto español-náhuatl.

(b) La incorporación de marcadores evidenciales de la lengua indígena al español para expresar matices que señalen la fuente de información y la vinculación que el hablante manifiesta con respecto a la veracidad del mensaje transmitido. Por ejemplo, en hablantes bilingües guaraní-español, es posible identificar expresiones como: “Muchas personas exigieron al gobierno que regularice el régimen previsional el que *ndaje* (se dice) será privatizado, mientras que los beneficiarios *katu* (ciertamente) prefieren permanecer en el régimen estatal”. Así, se puede cuestionar la sinceridad de la información o de los hechos con el marcador *gua'u* (y era mentira) o atenuar las órdenes con los marcadores *mi* o *na* (*veni-na*, ven, por favor).

(c) La copia de estructuras indígenas que afecta el orden de los elementos en español, como sucede en el caso de los hablantes bilingües quechua-español en Perú, por ejemplo, la construcción de genitivo antepuesto al núcleo: *de tu perro más grande es mi perro*.

- (d) La copia de esquemas del régimen preposicional español entre hablantes bilingües guaraní-español, que trasladan a la estructura guaraní, por ejemplo, *mira por mi* (me mira fijamente).
- (e) La copia del esquema de atenuación de los pedidos y ruegos con la estructura *dar + gerundio* entre los hablantes ecuatorianos quichua-español. Ej. *Me daba cuidando* a mi hija mientras yo estudiaba (me cuidaba como favor a mi hija mientras yo estudiaba).
- (f) Cambios en los que se perciben reajustes estructurales y funcionales como la reorganización de los sistemas pronominales átonos de 3ª persona. Algunas lenguas indígenas no distinguen morfológicamente el género en el sistema pronominal átono, por lo que neutralizan el género en el caso del OD; por ejemplo, el sistema simplificado leísta en situaciones de contacto guaraní-español. Así también, en este fenómeno de reajuste, se identifica la variación de las preposiciones *a* y *en* con verbos de movimiento, por ejemplo, *Llegó en Asunción*.
- (g) La asignación de valores evidenciales a las formas simple y compuesta del pretérito perfecto, tal como sucede en contacto quecha-guaraní, ej. *El guagua se cayó* (se entiende que el hablante lo ha visto) y *El guagua se ha caído* (se interpreta que el hablante lo deduce o se lo han dicho, pero no lo presencié)⁶⁷ y la interpretación de anterioridad de las estructuras de gerundio + verbo de movimiento, ej. *Siempre salgo cocinando el almuerzo* (siempre cocino el almuerzo y salgo inmediatamente después). El pretérito perfecto simple transmite una experiencia vivida o una certeza absoluta sobre lo afirmado; el pretérito perfecto compuesto manifiesta que se trata de un hecho no presenciado o sobre el que no se tiene certeza. La estructura de gerundio + verbo de movimiento indica una secuencia de dos acciones.

⁶⁷ Cfr. apartado 7.6.2. donde se explica la evidencialidad en el guaraní.

En estos cambios, podemos mencionar que el hablante aproxima su variedad de español a la lengua indígena y toma las estructuras de las lenguas implicadas para introducir valores o matices inexistentes en español, pero presentes en las lenguas indígenas.

El guaraní ha prestado términos al español y viceversa y como resultado del contacto de ambas lenguas, el español hablado por los correntinos presenta como característica, la supresión de la /-s/ final de palabra.

Cerno (2010) entiende que el guaraní correntino es tratado como una variedad diatópica diferenciada dentro del guaraní paraguayo o guaraní criollo y afirma que pueden observarse diferencias fonético-fonológicas y morfosintácticas. Este mismo autor ha intentado demostrar las diferencias morfosintácticas a partir de la recopilación de datos de campo tomados en la zona noroeste de la Provincia de Corrientes y afirma que los investigadores argentinos han asociado el guaraní correntino a la variedad *jopara* (Gregóres y Suárez, 1967; Muñoz, 1993), caracterizado por un amplio número de préstamos e interferencias del español.

8.4. Español influido por el guaraní

Pueden identificarse tres características notorias en el español influido por situaciones de contacto con el guaraní: leísmo, loísmo y elisión de pronombre objeto; a su vez, pueden observarse estructuras morfosintácticas del guaraní que influyen en la estructura del español y producen cambios como producto de la convergencia lingüística.

Estos fenómenos son resultado de un proceso de reestructuración del sistema pronominal español donde se neutralizan los rasgos de género y número en los

pronombres de objeto directo, ya que el sistema pronominal guaraní no diferencia género, número ni caso.

(a) Leísmo

Los hablantes bilingües español-guaraní evidencian en su habla la utilización del pronombre *le*, como pronombre objeto en lugar de *lo / la*, tanto para singular como para plural. Podemos afirmar que se trata de una reestructuración del sistema pronominal que pasa de formas diferenciadas para objeto directo e indirecto en singular y en plural a una única forma pronominal, *le*. Por su parte, el guaraní carece de un sistema pronominal átono de 3ª persona y, en su lugar, emplea un sintagma posposicional que corresponde a las funciones de objeto directo e indirecto. Por otro lado, no existen en esta lengua, morfemas que diferencien las categorías de género y número. Podremos concluir, entonces, que esta indiferenciación influye en el sistema pronominal español y tiene lugar una transferencia del guaraní al español.

Guaraní	Español	Función
<i>Ichú-pe</i>	Le, la, lo	OD
<i>Ichú-pe</i>	Le	OI

Se trata de una de las principales características del español en contacto con el guaraní y resulta un fenómeno generalizado en diferentes estratos sociales. El leísmo extiende su alcance y se convierte en la forma pronominal invariable para el OD y para el OI.

Es muy sugestivo que la explotación estratégica de los clíticos *le*, *lo* y *la* se manifiestan idiosincráticamente diferente en las regiones en donde el español se encuentra en contacto con lenguas indígenas (Martínez, 2000) y que la variedad guaraní se caracterice por el uso expandido de *le*. El hecho de que el sistema lingüístico guaraní no posea categoría gramatical de género (Abadía de Quant/Yrigoyen, 1980, p. 49 y ss.) podrá influir en la preferencia por el uso de la forma *le* que, en español, tampoco posee marca genérica (Martínez, 2010, p. 20).

Entendemos por leísmo el uso del pronombre *le* en reemplazo de la función de OD, a pesar de tratarse de la forma de dativo cuando su referente es [+humano, +masculino, +/-singular] y [+humano, -masculino, +singular].

Ej. (a) Yo le vi al hombre.

(b) Yo le vi a la mujer.

(c) Yo le vi a los hombres.

(d) Yo la(s) vi a las mujeres.

(e) Tenés que escucharle cómo hablan (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

(f) Mi mamá, mi papá, mis abuelos, tatarabuelo, que llegué a conocerle (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

(g) Yo le tenía a mi abuela (Ernesto, 44 años, Corrientes).

Como podemos observar, los pronombres *le* y *la* cumplen la función de OD. Se trata de formas idénticas aunque con funciones diferentes. Cabe mencionar también, que este fenómeno se extiende en áreas en que el español entra en contacto con el guaraní, el mapuche o el quechua.

De Granda (1982b) establece una relación entre la aparición de este fenómeno y factores sociolingüísticos como el sociolecto y el registro. Este autor explica que los

sociolectos más bajos evidencian el leísmo en los registros orales y escritos; mientras que, los sociolectos medios y altos lo harían en el registro oral e informal. Además, podemos observar que los hablantes procedentes de zonas urbanas son mayoritariamente leístas mientras que los de las zonas rurales son loístas.

(b) Loísmo

Consiste en el uso del pronombre “lo” como única forma para referirse a objetos cuyos referentes son [+masculinos], [-masculinos], [+singular], [-singular].

Ej. (a) La discusión no lo debieran continuar.

Este fenómeno fue registrado en varias zonas de contacto del español con otras lenguas amerindias como sucede en México o Chile. En Paraguay, está asociado con habla rural y con él, se tiende a neutralizar los rasgos de género y número de las formas pronominales en reemplazo del OD.

(c) Elisión del pronombre átono (3ª.sing.)

En español existen casos en que se elide el pronombre de OD, aunque con restricciones. Es un fenómeno generalizado en la oralidad y la escritura, tanto en el español peninsular como americano. Afecta a los pronombres átonos de 3ª persona singular en función OD si el referente es [-animado].

El guaraní suele elidir el OD si es posible recuperar la información a partir del contexto y este proceso solo es posible si se trata de objetos con referentes [+animado].

Ej. (a) –¿Me trajiste libros para leer?

–Sí, te Ø traje.

No es posible esta elisión cuando el objeto es definido.

Ej. (b) -¿Has traído los libros?

-Sí, los he traído.

*-Sí, Ø he traído.

Se trata de un fenómeno generalizado tanto en la oralidad como en la escritura y no está vinculado con un sociolecto en particular.

(d) La introducción de atenuadores modales

Puede observarse la transferencia de partículas modales del guaraní al español. Es el caso de las posposiciones átonas como *-pa*:

JC: -Por qué *pa* eso (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

F: -Las partículas, por ejemplo, el guaraní no tiene signo de interrogación eso es hablado (Facundo, 27 años, Corrientes).

Otro ejemplo que corresponde a este caso es la introducción de la expresión “dice ue” en reiteradas ocasiones; por ejemplo: “Tenía que ser discreto dice que, pero cuando (...)”. Se trata de una traducción de la expresión modal *-daje/-je*, que se emplean en guaraní para transmitir una información sobre cuya veracidad existen dudas, como marca de acceso indirecto a la información que comunica el hablante⁶⁸. Con esta inclusión se produce una alteración en el orden sintáctico del español estándar.

(e) La elisión de formas verbales copulativas

En la lengua guaraní, no existe el verbo copulativo por lo que la construcción atributiva se estructura por medio de la incorporación de prefijos verbales que indican

⁶⁸ En el apartado 7.6.2, desarrollaremos el aspecto evidencial del guaraní.

persona y número al adjetivo o al sustantivo, como por ejemplo, *che che rory* [soy / estoy alegre]; de esta forma, por la influencia ejercida sobre el español, podemos observar casos en los que en expresiones hispanas, se elide el verbo copulativo en casos en *ue* lo llevaría; por ejemplo, “[...] por *ue* la mujer Ø muy importante”.

(f) Aspiración de la alveolar final de palabra

Las sílabas de la lengua guaraní siempre terminan en vocal y puede observarse en los hablantes bilingües español-guaraní que en sus realizaciones en español tienden a omitir la /-s/ final de palabra; por ejemplo.

A: -No tenemo que tener vergüenza de hablar como hablamos de ser lo que somo porque este es nuestro modo de ser. Nuestro modo de ser es nuestro (Ana, 56 años- Buenos Aires).

(g) Estructuras morfosintácticas del guaraní que influyen en el español

En el sistema pronominal del guaraní no existe la forma átona de 3ª persona, tal como ocurre con el español; por eso, no cuenta con equivalentes para las formas de dativo o de acusativo. La construcción pronominal guaraní exige el uso de un pronombre tónico dentro de un sintagma preposicional (postposicional en guaraní).

(a) Mi madre lo vio [al niño].

Che sy o-hecha-kuriichu-pe.

MI MADRE 3SING. VER PASADO ÉL-A

(b) Mi madre le dio un regalo.

Che sy o-me'ëjopóiichu-pe.

MI MADRE 3SING. DAR REGALO ÉL-A

El guaraní, por otra parte, tampoco emplea marcas de género para diferenciar pronombres masculinos o femeninos, debido a que la categoría género no está gramaticalizada. La diferenciación de sexo se realizará por medio del agregado de la palabra *kuña* (hembra).

(c) *petei jagua kuña*.

Un perro hembra (una perra).

Para el caso del plural, existe un morfema que indica pluralidad, *kuera*, que se agrega a sustantivos y pronombres, aunque en ocasiones, puede ser elidido.

(d) *Che a-hechá-kuriichu-pe kuera*.

YO 1S. VER PASADO ÉL-A PLURAL

Yo los vi.

La forma *ichúpe* tiene el rastro [+animado] y no hay posibilidad de pronominalizar objetos inanimados [-animado].

(e) -¿Has comprado el regalo?

-Ya lo he comprado.

-*Re joguá-pajopói?*

-*A-jogua*.

1 SING. COMPRAR PRET. PERF. SPLE. IND.

-**A-joguaichúpe*.

Ya lo he comprado.

Las variaciones sintácticas mencionadas pueden ser consideradas como fenómenos de transferencia de la lengua guaraní al español, puesto que es factible el reconocimiento de la estructura guaraní en expresiones hispanas. Se trata de la

identificación de variaciones sobre estructuras ya existentes en la lengua receptora, como en el caso de la elipsis del verbo copulativo. El caso de la incorporación de las partículas modales será considerado como un tipo diferente de transferencia al que denominaremos “convergencia lingüística”; vale decir, la transferencia lingüística entre lenguas en contacto que tiene como resultado una construcción gramatical en la lengua objeto de influencia que suele producir expresiones agramaticales; tal es el caso de la conmutación de los pronombres objeto por el pronombre “le” para todas las funciones objeto.

8.5.La convergencia lingüística

Siguiendo a Palacios Alcaine (2000), afirmaremos que la influencia que el guaraní ha ejercido en el español es la llamada convergencia lingüística en las estructura morfosintácticas pronominales. Tomemos como referencia lo enunciado por Gumperz y Wilson (1971) y por De Granda (1994), quienes consideran la convergencia

como un conjunto de procesos paralelos que desembocan en el desarrollo de estructuras gramaticales comunes en las lenguas en contacto, lo que supone la eliminación o ampliación de restricciones gramaticales de un fenómeno lingüístico, la activación de un fenómeno que conlleva un aumento de su frecuencia de uso o la adición o eliminación de algún elemento de un paradigma lingüístico (*apud* Palacios Alcaine, 2000, p. 140).

De esta forma, la invariabilidad pronominal guaraní hace posible que el español llegue a neutralizar los rasgos de género, número y caso en el español como resultado de situaciones de contacto. La elisión del objeto pronominal referido a elementos [-animado], la ausencia de un correlato pronominal en guaraní para objetos [-animado] hace posible la convergencia lingüística guaraní-español eliminando restricciones para

un fenómeno común en el español general, pero sujeto a restricciones sintácticas y semánticas.

(a) [El libro] le hacíamos con cartón y papel.

Como hemos observado previamente, los fenómenos de leísmo y loísmo no están sujetos a restricciones sintácticas y semánticas y pueden explicarse dada la influencia del guaraní sobre el español.

Capítulo 9

La defensa de la identidad cultural comienza por el propio idioma; la lengua es un hecho de identidad. **José Juan Arrom**

Capítulo 9 – *Análisis de las entrevistas*

En este capítulo, presentaremos la interpretación que hemos elaborado a partir del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. En primer lugar, trabajaremos sobre el primer corpus, correspondiente a los hablantes bilingües que habitan Buenos Aires y el Gran Buenos Aires y, en segundo lugar, el segundo corpus, configurado en las ciudades de Corrientes y Mburucuyá. Para finalizar, propondremos una comparación de los resultados correspondientes a cada grupo de entrevistas.

9.1. Análisis de las entrevistas del primer corpus

Tal como hemos explicado en el desarrollo de la tesis, la lengua constituye un rasgo de identidad tanto en el orden individual como grupal y las personas entrevistadas han reafirmado este concepto. Confirman su ligazón a una tradición y a un pasado común y, a pesar de vivir en la metrópolis, este vínculo hace que no se sientan alejados de su provincia de origen. Son varios los que expresan su deseo de conservar su identidad correntina y se consolidan en la expresión guaraníca.

Cuando tomamos conocimiento de las historias de vida de los pobladores correntinos, en su proceso de construcción identitaria, detectamos que han convivido con profundas contradicciones cuando salieron del hogar y comenzaron a interrelacionarse con espacios institucionales como por ejemplo, la escuela, el lugar de trabajo, entre otros. El concepto de identidad en el marco social fue constituyéndose en contextos cotidianos que tuvieron como consecuencia, reacciones muchas veces antagónicas, tales como la negación o la reafirmación de la identidad. En el caso del grupo entrevistado, una pequeña minoría se reconoce como descendiente de guaraníes, mientras que la mayoría de ellos se identifican como criollos; en ambos casos, los hablantes se reconocen como bilingües cuya segunda es el guaraní.

Una influencia importante la constituyó el proceso de relaciones que se establecieron entre la comunidad de pares y la sociedad dominante. Al respecto, consideramos ilustrativa esta afirmación de Pujadas Muñoz:

La identidad consiste esencialmente en la búsqueda de la idea de continuidad de los grupos sociales, a través de las discontinuidades, los cruces y los cambios de rumbo, en forma de una confrontación dialéctica constante entre el bagaje socio-cultural-simbólico identificado por el grupo como genuino y las circunstancias globales “objetivas” ue enmarcan, constriñen o delimitan la reproducción del propio grupo (1993, p. 63).

Entendemos, además, que con el empleo de la segunda lengua, los hablantes consolidaron su identificación y transmitieron, por medio de ella, una serie de valores, ya que tanto una lengua como una modalidad lingüística están estrechamente vinculadas con la identidad, principalmente en situaciones de contacto.

Para que un individuo desarrolle una identidad sociocultural, es necesario saber quién es y dónde se posiciona en relación con el otro, con su entorno y si llega a sentirse seguro de su realidad. En relación con la investigación llevada a cabo, hemos podido detectar que los ciudadanos correntinos manifiestan una fuerte identidad provincial, rasgo que actúa como un elemento diferenciador y que ellos mismos expresan a partir de bromas con las que intentan diferenciarse del resto del país. Solemos escuchar: “Cuando la Argentina entre en guerra, Corrientes la va a ayudar”; así también, en algunos espacios públicos, a quienes consideran amigables con la provincia, les entregan el pasaporte correntino y se refieren a su provincia como la “República de Corrientes”.

Las personas entrevistadas se manifiestan orgullosas de su lugar de origen y de su lengua y –por ese motivo– a pesar de haber emigrado de su terruño, quieren conservar sus rasgos identitarios y reafirmarse en la expresión guaraní. Esta percepción de la identidad se refuerza entre aquellos que participan de las actividades de la Casa de la Provincia de Corrientes (en Buenos Aires) quienes reviven y comparten varios elementos que hacen a la identificación del grupo mayoritario de entrevistados.

Las relaciones sociales que establecen les permiten reafirmar este sentido de pertenencia en diferentes contextos. Suelen mencionar que la posibilidad de hablar en lengua guaraní y en lengua española los ha puesto en contacto con dos culturas y dos mundos diferentes, que históricamente han coexistido en situación de dominio y sometimiento. El contacto de esas dos culturas ha sido fundamental para el desarrollo de la identidad sociocultural de la población correntina, que alcanza la unidad a partir de la diversidad.

Las personas entrevistadas nos han contado sus experiencias de vida y han referido variadas situaciones en las que haberse expresado de una forma particular ha provocado que vivieran diferentes instancias de socialización.

V: -Tengo unos compañeros de trabajo [paraguayos] que ellos me hablan en guaraní cuando nos encontramos. [...] Yo lo entiendo, lo entiendo casi perfectamente, pero tengo unos vecinos que son muy buen amigo conmigo que tienen un comercio bajo de mi casa y me hablan en guaraní y yo a veces me hago el tonto y cambio de conversación para no... Le entiendo lo que dicen es muy... No sé la forma de hablar (Víctor, 50 años, Buenos Aires).

Dicho proceso dio como resultado:

- (a) la aceptación o el rechazo de una forma particular de habla.

- (b) la preferencia por ciertas expresiones.
- (c) la conciencia de la variante lingüística empleada.
- (d) la elección de la expresión “neutralizada” frente a quienes no pertenecen a la misma comunidad de habla.

En relación con el proceso de identificación, observamos casos diferentes en los testimonios reunidos, entre los que –además– podemos percibir dos conductas opuestas: la identificación y el distanciamiento. La identificación corresponde a un proceso activo en la formación de la identidad, en el cual una persona reconoce los valores de un grupo o de una cultura. Es interesante percibir en sus respuestas, que se sienten satisfechos de identificarse con la cultura de origen.

A: -No, yo soy muy personalista, muy orgullosa de ser correntina por empezar y muy orgullosa de ser descendiente de indio guaraní (Ana, 50 años, Buenos Aires).

Con respecto a la actitud de distanciamiento, hemos observado que en algunos casos, los hablantes intentan “borrar” la lengua guaraní, puesto que se sienten señalados o discriminados cuando sus interlocutores identifican los rasgos fonológicos propios de la región y resultantes de la coexistencia del guaraní y el español.

El desplazamiento desde la Provincia de Corrientes a la Ciudad de Buenos Aires, según los testimonios recolectados, en la mayoría de los casos se produjo cuando eran adolescentes y sus padres decidieron enviarlos a estudiar a la ciudad o bien, respondiendo a oportunidades laborales o a la necesidad de mejorar las condiciones de vida. En alrededor del 80% de los casos, dicen volver con frecuencia a la provincia para visitar a sus amigos y familiares y mantener, de esa forma, el vínculo con sus orígenes. Lejos de su lugar de nacimiento, encuentran una vinculación con sus raíces no

solamente por medio de la lengua, sino también a través de las letras y la música del chamamé, tal como pudimos ver en alguna de las reuniones a las que asistimos en la Casa de la Provincia de Corrientes. Existen coincidencias en los testimonios, donde exaltan valores tales como el sentido de pertenencia, la solidaridad y la transmisión de su amor por la tierra de origen a las generaciones más jóvenes.

M: -Nosotros seguimos viviendo en Buenos Aires. Nos acomodamos a vivir en Buenos Aires, pero mantenemos la cultura nuestra con mucha fuerza. Yo digo que, en el éxodo, nos ayuda a vivir en un medio tan distinto (Milcíades, 65 años, Buenos Aires).

Las diferentes enunciaciones que han intentado explicar la noción de identidad nos permiten comprender las valoraciones que los hablantes pueden tener de su propia lengua; en especial, cuando hablamos del empleo de un idioma de origen indígena y de la cultura que él expresa. La oralidad del guaraní se ha impuesto y, en la mayoría de los casos, no dudan en afirmar que la lengua carece de escritura, aunque ya haya sido sistematizada y se le haya establecido una grafía.

A partir del total de las entrevistas que hemos realizados, registramos que un 56% de los informantes reportaron el español como primera lengua; un 34% de los entrevistados aseguraron haber aprendido el guaraní como primera lengua y un 10%, el *jopara*. Las personas contactadas afirmaron sentirse cómodas empleando el guaraní y reconocen en él un fuerte rasgo identitario. Los padres de origen criollo decidieron que sus hijos no aprendieran el guaraní por considerarlo un rasgo de “falta de cultura”, aunque ellos lo hablaran. No sucedió lo mismo con aquellos que provenían de familias guaraníes, los que constituyen el menor número de casos dentro del corpus configurado en esta primera parte de esta investigación. La lengua transmitida a los hijos, el español,

estuvo asociada a una valoración de prestigio por considerarla como la herramienta propia de la instrucción, mientras que con el caso del guaraní, el reconocimiento fue totalmente opuesto y contó con una valoración desprestigiada. El estilo y la sensibilidad de los matices idiomáticos que las personas que hemos entrevistado utilizan al hablar tienen que ver con la conciencia lingüística que han alcanzado.

E: -[El guaraní] es usado solamente por las personas muy pobres y analfabetas. No es muy bien vista por aquellas personas que han estudiado y en ambientes de clase media. Y en la actualidad casi ha desaparecido por completo, la mayoría de las personas solo utilizan unas pocas palabras (Eladio, 72 años, Buenos Aires).

V: -Hay una diferencia entre el correntino y el paraguayo según dicen que nuestro correntino es un dialecto y que el guaraní paraguayo es el verdadero. No sé cuál es el verdadero pero yo defiendo lo mío, lo que aprendí, porque aprendí hablando en guaraní (Víctor, 62 años, Buenos Aires).

Identificarse con los dos idiomas puede obedecer a un doble reconocimiento tanto referido a la tradición criolla como al acervo cultural indígena. Entre los más jóvenes y entre quienes pertenecen a las clases sociales económicamente más acomodadas así como quienes han alcanzado un grado de educación más elevado es frecuente recibir como respuesta, que ellos no recuerdan nada de la lengua guaraní, que ellos no la hablan, aunque sí lo hagan para bromear. Es notorio que afirman que solo la utiliza el personal doméstico que trabaja en sus casas. En cambio, entre los adultos de la clase media y media-baja, la lengua guaraní ocupa un espacio importante en sus vidas.

K: -¿Cuál es su lengua materna?

V: -El guaraní.

K: -¿Cómo aprendió el español?

V: -A los siete años cuando salía de los montes y fui al pueblo a la escuela. [...] Salí del campo. Han ido a mi casa a decir a mis padres que tenían que mandar al chico al colegio (Víctor, 62 años, Buenos Aires).

T: - En el campo se estila hablar en guaraní; la mayoría de la gente que se maneja en el campo solamente. Sí, por ahí hablan más seguido constantemente, entonces necesita para poder comunicarse imperiosamente saber guaraní que no pasa lo mismo con la gente que están en la ciudad por más pequeña que sea (Tomás, 67 años, Buenos Aires).

G: - En realidad, no es considerada como una lengua culta, de hecho no es una lengua utilizada por personas que hayan estudiado. Además, se considera que solo la saben las personas del campo, descendientes de los indios guaraníes, lo cual no es algo de lo cual las personas de la ciudad se enorgullecen, todo lo contrario. N nadie lo admite, aunque sea verdad (Graciela, 31 años, Buenos Aires).

Las personas que hemos entrevistado manifestaron haber desarrollado su identidad sociocultural en contacto con ambas tradiciones, la de sus padres –en su mayoría criollos– y las de sus antepasados originarios guaraníes. En el ámbito familiar, se habla la lengua materna -en mayoría número- el español y en menor porcentaje, el guaraní, dependiendo del origen del núcleo familiar. En los espacios sociales e institucionales, la lengua es el español. Frente a las actitudes paternas en relación con la lengua guaraní, los informantes manifestaron reacciones diversas; algunos conservan ciertos rasgos propios del acento provincial que heredaron de sus padres; otros incorporaron elementos mínimos de la lengua guaraní y un grupo menor lo desconoce.

En términos generales, eligen identificarse con valores de ambas culturas, lo que hoy conforman una identidad provincial claramente identificable. No hemos descubierto casos en los que se niegue la herencia guaraní.

Con respecto al proceso de adquisición y aprendizaje del guaraní, podemos afirmar que los entrevistados declaran haber adquirido la lengua amerindia de oídas, como un acto de transgresión frente a la negativa de sus padres, quienes consideraban la lengua indígena como marca de desprestigio, en contraposición al proceso referente al español, que contó con el reconocimiento y el aval de los mayores y la institucionalización formal de la escuela.

K: -¿Qué lengua hablaban sus padres?

T: -Castellano por u e [el guaraní] estaba... Era un pecado, digamos, por ue la negación del aborigen, del originario de la tierra era cortarle el idioma y se te cortaba el idioma. Le prohibía que hable, pero ocultamente ellos hablaban [y] así, perdura (Tomás, 67 años, Buenos Aires).

Es notoria la necesidad de continuar aprendiendo la lengua entre quienes viven en Buenos Aires, con la intención de mantener la ligazón con su provincia de origen.

K: -¿Se enseña el guaraní en las aulas?

G: -No. Pero de todas maneras no me parecería una mala idea, porque es una forma de estar en contacto con los orígenes de la región (Graciela, 31 años, Buenos Aires).

V: -Me han comentado que había salido un decreto de que en las escuelas de Corrientes que era, que es un decreto que tiene que enseñar guaraní. Lo veo muy pero muy bien. No puede ser que nosotros aquí no podamos utilizar nuestra

lengua, porque nuestra lengua, nuestra digo, porque es de una de la provincia, [...] por u e es nuestro y tenemos ue saberlo y nos tiene ue enseñar a usarlo no solamente valorarlo, porque es de uno. Es una manera de identificarse. Yo lo veo de esa manera. Tiene que ser así (Víctor, 62 años, Buenos Aires).

La lengua estándar, el español, fue aprendida en la escuela, y -a través de ella- se han introducido los valores nacionales. Tanto el español como el guaraní expresan identidades culturales y valores históricamente desiguales. Los significados sociales difieren de los significados referenciales de acuerdo con la manera en que son codificados a través de las palabras, las situaciones y el trasfondo cultural que ellas expresan.

La escuela ha sido un espacio donde apareció primordialmente el castellano en la interacción de niños y docentes, tanto como entre padres y docentes, aunque en uno de los testimonios una descendiente de guaraníes nos comentó que su padre, como maestro rural, se valía de la lengua guaraní para trabajar con sus alumnos; lo que claramente constituyó una verdadera transgresión a la norma. Por su parte, aquellos que reconocen un origen guaraní dicen que tuvieron que “borrar” los rasgos idiomáticos para poder ser aceptados y tener la posibilidad de alcanzar condiciones igualitarias de vida.

K: -A partir de su propia experiencia como hablante, ¿acostumbra a adecuarse a la forma de hablar de otros?

G: -Sí, todo el tiempo. Un ejemplo claro es en el trabajo, cuando para hablar sobre algún tema laboral, con mis compañeros utilizamos un lenguaje técnico y específico que es compartido y entendido por todos (Graciela, 31 años, Buenos Aires).

K: -¿Ha tenido que adaptar su forma de hablar?

E: -Y sí, eso pasa siempre, para poder adaptarte al ambiente y a las personas de tu entorno (Eladio, 72 años, Buenos Aires).

El proceso de transmisión intergeneracional en la familia ha sido, en su gran mayoría, en lengua española y en la comunidad -en un grado minoritario-, en lengua guaraní. Cuando les preguntamos por el dominio de ambas lenguas, los entrevistados se reconocieron como bilingües, a pesar de que el uso del guaraní de este grupo de provincianos se limita a algunas palabras o frases cortas a manera de alternancia o de préstamos con interferencias en el sistema español. Tanto los adultos como los jóvenes expresan comprender y estructurar frases en guaraní que entremezclan con el español.

K: -¿Nota ue en algún momento “mezcla” las dos lenguas?

E: -Sí, cuando digo malas palabras, pero solo cuando estoy en Corrientes, en el campo (Eladio, 72 años, Buenos Aires).

J: -Lo que se mezcla en mi caso es la entonación y algunas palabras. Se mezclan cuando estoy con correntinos (Josefina, 43 años, Buenos Aires).

V: - Sí, en cualquier momento siempre y cuando esté con mi gente. Mi gente son paisanos correntinos, chaqueños, formoseños misioneros que uno se da cuenta cuando trata con una persona enseguida, se da cuenta que es provinciano y de habla guaraní (Víctor, 62 años, Buenos Aires).

Retomando el concepto de representación enunciado por Siverstein, “conjunto de creencias sobre el lenguaje que articulan los hablantes como racionalización o justificación de cómo perciben la estructura y el uso ue hacen de él” (1979, p. 244)

podremos establecer una vinculación con los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Para ejemplificar cómo perciben la lengua, creemos que los siguientes ejemplos son una clara representación de la opinión de los hablantes:

V: -Mi abuela hablaba de esta manera. Yo en mi pueblo, en mi hábitat, me comunico de esta manera. No hay dialecto; es idioma. Para mí ese es el sentido. No está escrito en ningún lado, pero es lo que yo siento y es lo que muchos llaman la lengua de los pueblos primitivos, la lengua que tenemos que hablar (Víctor, 50 años, Buenos Aires).

M: -[La lengua guaraní es] dulce, expresiva, gutural, adecuada a la naturaleza correntina, rica para nombrar las expresiones de la vida en el campo y en Corrientes (Marta, 43 años, Buenos Aires).

En relación con el cambio de lengua, casi la totalidad de los hablantes asegura que recurren al cambio de código o a la alternancia en presencia del grupo de pares y -en un menor número de casos- frente a extraños o monolingües. Generalmente, los hablantes usan la alternancia o el cambio de código en la mitad de las frases; algunos, por ejemplo, en la situación de la entrevista, tradujeron las frases guaraníes que incluyeron en sus discursos.

D: -¿Va a estar lindo el día mañana? Sí, eso dijeron en la radio *angau* [supuestamente] (Delfina, 24 años, Buenos Aires).

La elección de la lengua española puede obedecer al desconocimiento del guaraní por parte del interlocutor o a la necesidad de expresión. Podríamos decir que el oyente y el dominio -tal como explica Fishman (1988)- son factores fundamentales en la elección de la lengua empleada.

Tal como hemos mencionado más arriba, las personas entrevistadas se reconocen en su gran mayoría como bilingües y manifiestan poder cambiar de un idioma a otro dependiendo de la situación y alternando entre el español y el guaraní cuando hablan entre ellos por lo que, confirmamos que el idioma se adapta al grupo en el cual ellos participan o al cual pertenecen.

D: -Alterno español y guaraní, pero, generalmente, al final de las oraciones agrego alguna palabra como por ejemplo, *angau*, para decir supuestamente (Delfina 24 años, Buenos Aires).

M: -Nosotros aprendimos a hablar guaraní mezclado con el español. [...] Eso para nosotros es el *jopara* (Milcíades, 65 años, Buenos Aires).

Es posible que una persona bilingüe no pueda encontrar una palabra o una frase que le permita expresarse en un idioma y, entonces, busca apoyo en la otra lengua. Puede ocurrir que una palabra no exista en el segundo idioma o que no tenga conocimiento de ese término y, por ese motivo, la segunda lengua permite la expresión de la idea. En otras ocasiones, se elige una palabra que resulte accesible.

Hemos tenido en cuenta que Bloomfield (1964) ha considerado que el lenguaje es la base de las sociedades humanas que son factibles de ser definidas como comunidades de habla y entendemos que es primordial tener en consideración las variaciones, que -si bien existen de forma individual- resultan relevantes las variaciones sociales, puesto que están vinculadas con el territorio y las clases sociales que las emplean. A partir de esta consideración y tomando como referencia la comunidad de habla que nos ocupa, pueden reconocerse:

(a) el habla estándar provincial dentro de las clases medias, dominadas por el español.

(b) las variantes locales, propias de las clases menos privilegiadas, marcados por la presencia del guaraní.

En relación con el uso de préstamos lingüísticos, a lo largo de la investigación que hemos llevado a cabo, nos encontramos frente a situaciones de alternancia de códigos y, en muy pocas situaciones, de préstamos lingüísticos.

Partiendo de las situaciones de alternancia de código, enunciadas por Gumperz y Bennett (1981), pudimos detectar que los hablantes seleccionan qué lengua emplean y pasan de un código a otro dependiendo de si se encuentran en espacios íntimos, entre amigos, familiares o coprovincianos; no, en espacios institucionales o en situaciones ritualizadas. La circunstancia en que se produce el intercambio comunicativo es un dato fundamental para que se produzca el pasaje del español al guaraní y, por ese motivo, podemos pensar que existe una relación estrecha entre el lenguaje y la situación social, puesto que usar una lengua cuando habría que emplear otra puede interpretarse como una trasgresión. Quienes alternan el código suelen decir que al hablar de determinados temas, el cambio de idioma les facilita la expresión, porque además, suele suceder que la connotación de las mismas palabras sea diferente en los distintos idiomas.

D: - Aquí, en Buenos Aires, me acostumbro a los términos, incluso esporádicamente lo uso [el guaraní], pero no dejo de lado mi manera de hablar, incluso esporádicamente agrego términos en guaraní como ser saludos, elogios o retos (Daniel, 26 años, Buenos Aires).

N: -Me daba mucha curiosidad la toponimia y la botánica, también tienen mucha nomenclatura guaraní [...].Uno empieza a ver ué significaba y es bastante difícil por lo maravilloso ue tiene el guaraní ue [...] se compone con distintos

conceptos, compone sustantivos de distintas maneras [...]. Hay varios ejemplos maravillosos, por ejemplo, madre y dolor se dice de la misma manera; nacimiento y libertad también se dice de la misma manera [...]. Hay muchas maneras de decir algo y es un juego muy interesante de comunicación, porque uno va armando y desarmando en función del entendimiento (Nora, 30 años, Buenos Aires).

Fishman (1980) nos explica, por medio de su Teoría de los dominios, en qué situaciones tiene lugar la selección de una lengua determinada de acuerdo con el tiempo, el lugar y la relación entre los participantes de una conversación. Con respecto a los dominios mencionados, diremos que son ellos la familia, los amigos, la religión, la educación y el empleo. En toda actividad comunicativa, los hablantes recurren a una parte del repertorio de acuerdo con las pautas sociales aceptadas y conocidas por los hablantes como miembros de una comunidad de habla.

Varios integrantes de una comunidad pueden ser considerados diglósicos si tenemos en cuenta las situaciones en que usan cada una de las lenguas. En el caso de las personas entrevistadas, podemos afirmar que en los dominios más íntimos, tales como la familia y los amigos, se introduce el guaraní, mientras que el español se usa en aquellos donde el estatus tiene cierto grado de formalidad, tales como educación, trabajo o religión.

Con respecto a los diferentes dominios de los hablantes entrevistados, diremos que la elección de la lengua es predominantemente el español. Los hablantes bilingües hablan en español y emplean el guaraní con otro integrante de la comunidad, aunque en algunas situaciones pueden hacerlo frente a quienes no son guaraní-hablantes. Podemos notar que el guaraní es de uso común en todos los dominios y eventos de habla de la

comunidad donde el empleo del español es mayoritario. Es el guaraní el que aparece en situación de alternancia, aun entre quienes manifiestan tenerlo como lengua materna.

Tal como plantea Herman (1968), cada vez que los hablantes eligen un determinado código tienen lugar tres posibles situaciones: las necesidades personales, la situación de fondo y la situación inmediata, las que nos permiten explicar la mayoría de las circunstancias que descubrimos a partir de los testimonios de las personas entrevistadas, que comparten los códigos analizados.

La elección de la lengua por parte de los hablantes no solo puede obedecer al componente objetivo o a determinadas finalidades, sino también a una cuestión identitaria que subyace en el hablante como una expresión manifiesta de una red de relaciones culturales. Como ejemplo, podríamos mencionar casos en que las personas usan una u otra lengua dependiendo del interlocutor, ya sea como un caso de alternancia de códigos o como una situación de traducción, si el contexto es primordialmente hispanoparlante.

La lengua empleada, cuando se conversa con alguien que no comparte el código guaraní, es el español, mientras que entre coprovincianos se alterna con la lengua indígena, aun cuando esté presente en la conversación un monolingüe español. La elección del código por parte de bilingües obedece -en muchos casos- a la voluntad de querer hacer notar cierto estatus o un grado de diferenciación frente al “otro” que puede ser un docente, un extranjero o un visitante a la comunidad.

En otros casos, el prestigio de una lengua sobre otra favorece la elección del castellano, por ejemplo, en ámbitos administrativos, educativos, jurídicos, o de un alto grado de formalidad. Otro uso de la alternancia de código puede obedecer al objetivo de enfatizar o clarificar los mensajes, situación que puede reconocerse cuando la lengua

más prestigiosa se emplea para dar mayor autoridad a un mensaje o impresionar frente a un determinado interlocutor y la de menor prestigio social se introduce en la primera con el fin de expresar énfasis o emociones.

Pudimos identificar los siguientes casos de interferencia lingüística del guaraní en el castellano:

- (a) las palabras del guaraní que se incorporaron en el español dentro de las reglas de la fonología, morfología y sintaxis del guaraní; ej. *neike chamigo* [¡vamos mi amigo!]
- (b) las palabras aisladas; ej. *piko* [¡ah!, sí], *pa* [expresión interrogativa], *angau* [supuestamente], *chaque* [cuidado], *ite* [enfanzador].
- (c) las frases o estructuras oracionales a manera de alternancia en mitad de la frase; ej. *Jajoesa* a las 3 de la tarde [Nos vemos a las 3 de la tarde].
- (d) las palabras guaraníes con morfología y fonología española; ej. *mburucuyá* [flor de la pasionaria].

Sabemos, también, que el cambio de código puede ser utilizado para resaltar interjecciones cuando se insertan muletillas en una lengua diferente a la que se emplea en la conversación. Se trata, justamente, de lo que Romaine (1994) denomina “*sentence fillers*”⁶⁹.

Somos conscientes de que, tal como considera Gumperz (1982), el contraste entre los códigos puede ser empleado para señalar un grado de relación entre los hablantes que se refleja en los denominados *we code*⁷⁰ y *they code*⁷¹. El primer caso connota la inclusión en el grupo de pertenencia, mientras que el segundo marca la situación por fuera del grupo de referencia, tal como complementa Romaine (1989). En términos generales, la

⁶⁹ Palabras que completan oraciones.

⁷⁰ Código nuestro, propio. La traducción es nuestra.

⁷¹ Código ajeno, extraño. La traducción es nuestra.

lengua minoritaria suele ser vista por los hablantes como parte de un *nosotros*; mientras que la lengua mayoritaria corresponde a *ellos* y sirve para designar a la mayoría que no pertenece a la comunidad de habla. A partir de las entrevistas realizadas, podemos afirmar que existen diferentes causas por las que los hablantes correntinos alternan el código:

- (a) para bromear.
- (b) para adaptarse o no a la situación.
- (c) para excluir al que no pertenece al grupo identitario; algunos comentarios informales, nos dieron cuenta de conversaciones en guaraní frente a quienes no son provincianos, especialmente porteños, para hablar sobre ellos y reírse de la imposibilidad de ser comprendidos.
- (d) como una expresión natural.

También podemos reconocer que, en el caso de emplear las frases en una lengua que no es compartida por todos los hablantes, son ellos mismos los que clarifican su sentido en la lengua común. Otra función que puede reconocerse en los casos de alternancia de código tiene lugar cuando el empleo de una de las lenguas se orienta a invitar a un hablante a participar de una conversación donde comparten un rasgo común o bien, por el contrario, para dejar afuera al monolingüe español.

9.2. Análisis de las entrevistas del segundo corpus

Somos conscientes de que Corrientes no cuenta grupos étnicos organizados; sin embargo, la gran mayoría de sus pobladores manifiestan sus lazos con sus antepasados guaraníes y se reconocen parte de una comunidad lingüística bilingüe. La lengua guaraní persiste entre los hablantes correntinos, especialmente, en las zonas rurales y en el interior de la provincia, donde la lengua es transmitida de una generación a otra

oralmente. Una vez sistematizadas las respuestas de nuestros entrevistados hemos llegado a los resultados que detallamos a continuación.

Así como hemos explicado a lo largo del análisis del primer corpus, los hablantes expresan que comparten el guaraní como un rasgo identitario.

R: -Con algunos integrantes [de mi familia], por parte de mi padre, por ejemplo, con él sí hablamos todo el tiempo. No lo escribimos, solo hablamos, entendemos. Ninguno de la familia lo escribe y aprendí mucho y después de grande, estaba presente. Creo que me identifico bastante con él; entonces, me fue llevando a estar más cómodo con la gente que habla este idioma hasta hoy, con la gente de Iberá (Ramón, 44 años, Corrientes).

Quienes viven en la ciudad capital sostienen que allí, el guaraní se habla puertas adentro. También coinciden en que si viajan a Buenos Aires, son claramente identificados como correntinos debido al acento local.

F: -Yo me acuerdo que ahí [en Mburucuyá] la gente saludaba en guaraní porque acá no se habla [en la ciudad de Corrientes] (Facundo, 27 años, Corrientes).

JC: -Pero entendía un poco, muy poquito y lo poco que iba entendiendo, iba entendiendo esa tonada que tienen en Buenos Aires, que es distinta a acá que es la de Corrientes (Juan Carlos, 50 años, Corrientes).

Entre las personas que entrevistamos en Mburucuyá, existen coincidencias: quienes hablan el guaraní como lengua materna reconocen que su identidad es guaraní y que se sienten cómodos entre quienes comparten la lengua, puesto que junto con el chamamé son dos expresiones que identifican al pueblo en el que viven.

F: -El chamamé es local y es un invento -por así decirlo, entre comillas- de los años 20 y 30, porque el chamamé no se bailaba ni se conocía ni se sabía. No existía. Más o menos en esa época, cuando por influencia de la polca paraguaya, [...] se crea lo que se llamaba la polca correntina y un compositor paraguayo, lo llamó en guaraní: “Esto es chamamé; esto no es polca. Esto es cual ui er otra cosa”. Y va surgiendo esa música ue recupera el idioma en los versos, ue le hace que esa música sea muy aprehendida por la población -sobre todo rural- y en las capas más bajas de la sociedad. También es una música muy resistida, hasta los años 60 y 70, no entra a los sectores porque está muy relacionada con el guaraní (Fernando, 50 años, Corrientes).

Es notable que los hablantes destaquen que el guaraní es el idioma propio del área rural y quienes lo hablan con fluidez son claramente identificados con dicha zona e incluso son designados con un término con carácter despectivo, “*guarango*”.

JC: -[Algunos] no quieren asumir. Saben ¡eh! Hay mucha gente que sabe y no quieren asumir como *guarangos*, como que ellos entienden guaraní, como que le tienen un costado (Juan Carlos, 60 años, Corrientes).

Es justamente la lengua amerindia la que los hace sentir cerca de su lugar de origen cuando están lejos de su ciudad, porque consideran que el guaraní le confiere identidad a Mburucuyá. Hablar en esta lengua está también ligado a la expresión íntima de la subjetividad. Muchos adultos entienden que son pocos los jóvenes que hablan el guaraní, por lo que temen que termine perdiéndose.

C: -Acá, en el pueblo, es como que se está perdiendo. He escuchado poco a los chicos hablar.

K: -¿Y los adolescentes?

C: -Más, todavía. Yo creo que en los chicos, por ahí, se puede escuchar una palabra o en la escuelita acá cercana. Yo vivo en la entrada y en la escuelita sí hay algunas palabras que se hablan en guaraní, pero acá en el centro, no (César, 30 años, Corrientes).

Particularmente en la zona rural, existen muchos jóvenes y niños cuya lengua materna es el guaraní. El profesor Félix E. Fernández, quien también aprendió guaraní en su infancia, ha contado que en su experiencia como docente rural ha utilizado esta lengua amerindia para poder comunicarse efectivamente con los alumnos de la escuela primaria cuya L₁ es el guaraní y la utilizan de forma espontánea en contextos informales. Él mismo afirma que cada zona donde pueden registrarse comunidades hablantes de guaraní existen diferencias de registros. Fernández consideró la importancia de incorporar la escritura para asegurar la conservación de la lengua, que en sus orígenes es ágrafa.

En Corrientes, se pueden reconocer los siguientes grupos de hablantes: por un lado, los hispanohablantes; por otro, las personas que utilizan el español influido por el guaraní y, por último, aquellos que, provenientes de las zonas rurales, son hablantes monolingües de guaraní o bien bilingües cuya lengua materna es el guaraní. En las zonas donde el español influido por el guaraní es mayoritario, podemos descubrir que palabras como nadie o nada son usadas con un sentido diferente al habitual, por lo que pude afirmarse que la forma guaraní ha modificado la expresión española. En el aspecto fonético, identificamos la influencia de la lengua guaraní en la aspiración de la /s/, principalmente la final de palabra. A partir de la situación de bilingüismo, han surgido expresiones que pueden resultar curiosas; por ejemplo: una persona se dirige a

otra tratándola de “usted”, a pesar de que el verbo que acompañe a dicho pronombre corresponda a la forma “vos”: “¿Usted tenés?” o dicen “*Che* monseñor”, ue debe interpretarse como “mi monseñor”, vale decir, una forma respetuosa.

A su vez, entre los migrantes paraguayos que se han instalado en la Provincia de Corrientes, también pueden observarse evaluaciones de su situación que dan cuenta de la imposibilidad de adaptarse plenamente al nuevo territorio y a la nueva comunidad y, entre los motivos que expresan, se encuentran situaciones de discriminación y la dificultad para comprender de forma completa, la variedad de guaraní hablada por los correntinos, a pesar de que su propia lengua también sea el guaraní.

Son muchos los hablantes de guaraní que ocultan su lengua; en términos generales, se trata de adultos mayores o habitantes de las zonas rurales cuando viajan a la ciudad capital. La mayor parte de los correntinos asocian la lengua guaraní con un dialecto (*sic.*), ya que no han logrado alcanzar un alto nivel de escolarización y entienden que su lengua es limitada o incompleta. Tal como afirma Requejo (2005), son numerosos los hablantes que asocian la lengua guaraní con la pobreza de vocabulario o que le adjudican un carácter pobre, insuficiente, escaso, poco culto, debido a que se aparta del lenguaje estándar. La mirada sobre la situación de bilingüismo que evidencian estos juicios es notoriamente negativa, puesto que entienden el dominio de dos o más lenguas como un motivo de empobrecimiento de la lengua, que a su vez da cuenta de la existencia de prejuicios en torno de la diversidad lingüística de la provincia, pues consideran que los guaraní-hablantes son pobladores rurales o ubicados en zonas alejadas de centros urbanos sin acceso a la escolarización.

Cuando indagamos acerca de la lengua que se hablaba en el seno de sus familias, hemos obtenido una amplísima mayoría de casos en los que la lengua guaraní era

hablada por los bisabuelos, abuelos y padres. En más de la mitad de los casos, los entrevistados nos comentaron que, en sus casas, el guaraní era la lengua predominante y, en términos generales, hacen hincapié en que desconocen su escritura.

E: -Nosotros escuchábamos. Cuando escuchábamos, nosotros preguntábamos cómo se dice y así fuimos aprendiendo y aprendimos, pero como quien dice escuchando (Ernesto, 44 años, Corrientes).

Entre las referencias a su experiencia de infancia, los informantes nos contaron que de pequeños, en la escuela, muchos no entendían el español, porque en el campo nunca lo habían escuchado y se veían obligados por los docentes a abandonar la lengua materna, ya que estaba prohibida. En cambio, en la actualidad, los niños identifican el español como lengua materna. Aquellos que se alejaron de la provincia por algunos años reconocen haber cambiado el guaraní por el español y que la primera vez que pasaron de la lengua guaraní al castellano percibieron que aquel es un idioma más complejo.

E: -Yo creería que para ellos, para los chiquitos, el español es el que le agregan, porque ellos desde que están ahí lo que escuchan es el guaraní. Siendo uno chiquito, sin que los padres se den cuenta, empieza a hablar el chiquito y ellos hablan en guaraní [...] y ellos ya aprendieron (Ernesto, 44 años, Corrientes).

Entre la información que nos resultó valiosa, contamos con un dato que asociaba la lengua guaraní con un prejuicio sexista, ya que una de las entrevistadas nos mencionó que sus abuelos no querían que las niñas aprendieran esta lengua, porque debían mostrarse impecables en su aspecto y en su hablar.

Z: -Yo recuerdo bien la frase de mi abuelita ue me decía “No, chinita, no tenés que hablar. Eso no se habla”, como si estaba mal usarlo, pero yo creo ue era un prejuicio no explicado, incorporado a su expresión, pero no me decía de los grandes. Yo me daba cuenta que, por ahí, me decía “menos vos, que sos nena; las nenas no tienen ue hablar en guaraní, tienen ue hablar bien”. Yo creo ue el prejuicio está ahí (Zunilda, 40 años, Corrientes).

Entendemos que es importante mencionar que son ponderadas aquellas personas que, a pesar de haberse alejado del pueblo natal, no perdieron su forma de hablar ni han olvidado el guaraní.

MA: -Yo, por ser de Corrientes, nativo, fui con el mismo lenguaje a Buenos Aires, pero no cambié mi forma (Miguel Ángel, 60 años, Corrientes).

Tal como hemos explicado en la interpretación del primer corpus, sabemos que la elección de una lengua conforma la manifestación de la identidad y, cuando indagamos sobre este aspecto entre los informantes, hemos corroborado que existen opiniones coincidentes que evidencian actitudes prejuiciosas hacia esta lengua, sobre todo, en la ciudad y entre familias tradicionales. Los hablantes, sin embargo, manifiestan orgullo, especialmente en el interior de la provincia, donde hablan el guaraní libremente entre siene s reconocen como “su gente” por ue sienten ue hablar esta lengua es “natural”.

K: -¿Y hay algún tipo de imagen social, por ejemplo, gente que está o que se siente dentro de una clase social más acomodada y que mira como de costado?

C: -Sí, la gente... ¿Cómo te puedo decir? Acá, en el pueblo, generalmente, la gente lo más platudo es gente de campo que tienen haciendas y que sí saben el guaraní.

K: -¿Lo hablan?

C: -Sí, en fiestas o esas cosas, se habla guaraní, en un carrera de sortija, o en una carrera, sí se habla (César, 35 años, Corrientes).

E: -Y hay cierto prejuicio por ahí en determinados sectores más acomodados de la sociedad, digo familias más acomodadas que miran mal al que se identifica con el guaraní o que entienden pero que no quieren hablar para no mezclarse (Ernesto, 44 años, Corrientes).

A pesar de que este grupo de entrevistados afirma su dominio de la lengua guaraní, nos han comentado que se vieron en la necesidad de incorporar el español para poder interactuar en la ciudad y nos refirieron que existen muchas personas que evitan la lengua guaraní o bien que la entienden, pero no la hablan o no quieren mostrar que la conocen por miedo a experimentar actitudes discriminatorias o correcciones y prefieren limitarse a oír la lengua. Saben acerca de la prohibición que sufrió el guaraní, lo que acarrió que muchos de sus hablantes fueran calificados como “*guarangos, menchos o tapes*” por parte de la elite provincial. Entre quienes se reconocen como guaraní-hablantes es factible experimentar una mayor comodidad en situaciones comunicativas, ya que experimentan más confianza y la conversación se torna más fluida. Quienes provienen de la zona rural pasan la totalidad del tiempo expresándose en guaraní por lo que su traslado a la ciudad hace dificultoso el cambio de código al español. Al igual que el primer grupo de entrevistados, coinciden en que las expresiones picarescas son más habituales en guaraní.

Z: -Y depende la circunstancia, digamos, yo desenvolviéndome como docente en escuela primaria y colegio secundario, por ejemplo, tengo porteros que hablan

muy bien guaraní y es llegar y saludar en guaraní, o decir algo picaresco.
(Zunilda, 40 años, Corrientes).

Una de las entrevistadas nos comentó que tiene un hijo adolescente que habla guaraní con bastante fluidez, tal como está comenzando a hacer su hijo más pequeño de tan solo 8 años, quien nos ha mostrado que alternar ambas lenguas es lo habitual para él al punto que nos ha cantado en guaraní mientras realizábamos la entrevista. Aunque la mayoría se reconoce como hablantes competentes, al indagar en el grado de dominio de la lengua guaraní, los entrevistados coinciden en que conocen expresiones o palabras sueltas que combinan con el español y solo un grupo minoritario admite manejarlo con fluidez.

F: -Se han perdido en dos o tres generaciones, el uso del idioma y se han perdido y se han olvidado muchas cosas, porque se saben frases sueltas. Se pueden hacer conversaciones, pero ha habido una degradación de toda esa cultura rica que tenía el idioma guaraní (Fernando, 50 años, Corrientes).

Quienes vivieron algunos años en Buenos Aires recuerdan haber escondido el guaraní por miedo o por vergüenza frente a los bonaerenses o porteños con los que compartían intercambios comunicativos. Un informante nos comentó que -si bien él aprendió algunas expresiones guaraníicas- su familia, que pertenece a la alta sociedad mburucuyana, no permitía que adquiriera la lengua, porque esta jugaba un importante rol de exclusión o de diferenciación entre criollos e indígenas, entre clases altas y bajas, entre ciudadanos y peones rurales.

En el cuerpo de la tesis nos hemos exployado sobre las actitudes que manifiestan los hablantes hacia la lengua y cómo influyen en la percepción que tienen sobre ella y su

predisposición hacia el lenguaje materno o una lengua aprendida. A su vez, hemos establecido relaciones entre las actitudes y los prejuicios lingüísticos que se evidencian en las evaluaciones que los hablantes expresan sobre su propia lengua y las lenguas segundas o extranjeras. Partiendo de estas concepciones, nos hemos interesado en indagar las percepciones que este grupo de correntinos manifestaban con respecto al guaraní y nos hemos encontrado con expresiones que dan cuenta de sentirse más cómodos hablándolo. No se avergüenzan de ella y han tratado de transmitírsela a sus hijos. Como sienten que las expresiones en guaraní les salen más naturalmente, perciben que son mejor comprendidos por los niños o adolescentes.

K: - ¿Usted me quiere decir que hay un significado oculto?

F: - Exacto, por ahí, no es totalmente lo que quiere expresar lo que está escrito o lo que se dice, sino que hay todo un significado...

K: - ¿Más profundo?

F: - Exacto, tiene que ver con un montón de otras cosas que no se entendían...

K: - Pero usted tal vez conozca el guaraní naturalmente...

F: - Sí, por supuesto.

K: - Y no es el que se sienta a aprender (Fernando, 50 años, Corrientes).

A: - Yo soy el único que habla en guaraní y porque me sale el indio de adentro.

[...] Me sale natural (Alberto, 65 años, Corrientes).

Quienes pertenecen a la zona rural sienten que hay expresiones que no se animan a manifestar en español y se dicen satisfechos de poder contar con el guaraní. Coinciden con el primer grupo entrevistado al asociarlo con la musicalidad y la dulzura de su expresión así como con cierta picardía. Lo relacionan con expresiones agradables y alegres y consideran que es muy comunicativo. Cuando les pedimos que intentaran

calificar la lengua indígena, no dudaron en decir que es propio, expresivo y complejo, está ligado a la expresión afectiva y “sale del corazón”.

R: -Si en algún momento dado me sale de adentro hablar en guaraní, porque estoy con mi gente (Ramón, 44 años, Corrientes).

En su condición de hablantes bilingües, intentan establecer comparaciones entre el uso del español y el guaraní y perciben que hablar esta última lengua es más relajante y que sus relatos o bromas en guaraní no expresarían nunca el mismo sentido ni la misma intencionalidad si las tradujeran al español. Tampoco creen que cuando alguien les habla en guaraní puede esconder alguna mala intención. Con respecto a su forma de expresión, perciben que la pronunciación es más cerrada y las frases son más breves.

N: -Claro, acá vos te diferenciás de los otros porque hablás guaraní. Sí, se utiliza muchísimo hasta ahora. Hay mucha gente que quiere aprender, se esmera, escucha, va, practica para saber, porque hay mucha gente que le interesa, muchos profesores, gente que estudia en un terciario. Es gente que decide aprender guaraní y es algo único, digamos (Natalia, 20 años, Corrientes).

Son conscientes de que su entonación permite ser reconocidos por la influencia de la lengua guaraní, lo que hace que al trasladarse fuera de su provincia sean identificados como correntinos o confundidos con paraguayos. Entre ellos, no hay confusión porque son claramente conscientes de que hablan “otro guaraní”. Suelen coincidir en una marca especial que es la pronunciación de la consonante lateral palatal [λ] y están sumamente atentos a la pérdida o conservación de esta realización fonética cuando algún amigo o familiar vuelve al pueblo después de un tiempo de vivir fuera de la provincia, porque la interpretan como una voluntad expresa de conservar su identidad.

Llaman la atención la coincidencia en estas observaciones y la ponderación por mantener la forma de expresión local. Entre las experiencias referidas, hemos encontrado numerosos casos en los que se han hallado en situaciones adversas hacia la lengua guaraní, por lo que tendieron a ocultar su conocimiento para evitar actitudes discriminatorias y -por ese motivo- conservaron la expresión guaraní para el ámbito hogareño.

K: -O sea que ustedes dicen que en general uno se tiende a adaptar. ¿Según con quien hablan y según de qué hablan?

D: -Creo que va a depender un poco de la persona con quien está hablando.

M: -Con quien está hablando, porque para nosotros es común.

K: -¿Y les pasó alguna vez que alguien tuviera cierta actitud de prejuicio porque hablaban guaraní? ¿o que haya gente a la que le da vergüenza?

W: -En la ciudad, algunos.

M: -No quieren hablar en guaraní. Quieren hablar castellano, pero hay en algún pueblo mismo, que vos hablás guaraní y te miran...

D: -Con recelo (Daniel, 25 años; Miguel, 37 años; Walter, 40 años, Corrientes).

En relación con las actitudes que manifiestan estos hablantes hacia su lengua, podemos observar que el común denominador es el sentimiento de orgullo y de cercanía a lo que ellos mismos llaman “mi gente, mi tierra; lo que somos”. Con respecto a los más jóvenes, que tienen cierto dominio de la lengua, los adultos perciben que se divierten cuando se expresan en guaraní. Los hablantes bilingües dicen entenderse mejor con quienes comparten el código amerindio y, así como ellos se adaptan al trasladarse a la ciudad, quienes van al campo tienen que aprender el guaraní para poder compartir ese código que es el preponderante.

Es claramente observable que las actitudes hacia la lengua guaraní varían de acuerdo con los sectores sociales a los que pertenezcan los hablantes. Tal como ya hemos mencionado, los grupos socioeconómicamente superiores tienden a negar el guaraní, a pesar de saber de su existencia e incluso conocerlo y, por ese motivo, llegaron a castigar a los hijos que querían aprenderlo. Para estas familias, el guaraní representaba un símbolo de mestizaje, de servilismo y de retroceso y no querían que sus hijos, potenciales estudiantes universitarios, hablaran esta lengua.

K: -¿Qué aprendiste primero, español o guaraní?

P: -Español, pero porque había también, como algo dando vueltas en el aire que se prohibía. Toda una época fue prohibido hablar en guaraní. Fue prohibido en las escuelas (Pascual, 30 años, Corrientes).

En las clases media y baja, por el contrario, lo hablan a pesar de que su utilización despierta en el resto, la identificación con el poblador rural. En algunos casos, no se sienten seguros de su grado de conocimiento de la lengua y temen no expresarse de forma correcta, aunque desearan ser hablantes fluidos de guaraní. Un dato coincidente es el relacionado con el deseo de sus padres de evitar que aprendieran esta lengua cuando eran pequeños, por miedo a las dificultades que pudiera acarrearles a la hora de incorporar el español en su paso por la escuela. Es frecuente encontrar entre los recuerdos de infancia que los padres utilizaban la lengua guaraní para comunicarse entre ellos y evitaban que sus hijos comprendieran o participaran de la conversación de los adultos. Estas decisiones despertaron conductas diferentes en los hijos, puesto que algunos aceptaron la negativa y otros lograron aprenderlo, en un claro gesto de transgresión. A pesar de ello, algunos padres han tenido la voluntad de que sus hijos conservaran la lengua familiar y su consecuencia fue que estos hablantes se han inclinado más por el guaraní que por el español.

P: -Queda gente mayor que pasaron por esa cuestión de que fueron prohibidos el uso del guaraní. Por ahí que les cuesta un poco, prefieren, a veces, hasta usar más los verbos en español, siempre y cuando haya gente externa (Pascual, 30 años, Corrientes).

K: -¿El español termina siendo una herramienta para trabajar?

J: -Para entrar en contacto con la gente (Juan, 60 años, Corrientes).

Es destacable la recurrencia en la diferenciación que hacen entre el guaraní correntino y el paraguayo. En principio, notamos una particularidad, su consideración por la variedad correntina como una forma no auténtica de la lengua, en contraposición con la variedad paraguaya, la que evalúan como correcta o como el modelo al que deberían tender. Pueden identificar las diferencias fonéticas y léxicas entre estas variedades y sostienen que el guaraní correntino es un “dialecto” (*sic*) o una forma de expresión “mezclada”, en clara alusión al *jopara*. Consideran que los hablantes paraguayos pueden entender a los correntinos pero no, a la inversa. Tienden a asociar la variante paraguaya como propia de nativos guaraníes y entienden que la variedad hablada en la provincia obedece a un mal aprendizaje de la lengua guaraní. Es más que interesante observar estas evaluaciones acerca de la lengua que detentan porque, más allá de los prejuicios sociales que relatan haber experimentado, existe todavía un fuerte prejuicio que tiende a menoscabar su propia forma de expresión, a pesar de ponderar su lengua y su pertenencia a una cultura. Hemos encontrado este mismo tipo de consideraciones cuando consultamos a los hablantes paraguayos, quienes dicen hablar una lengua en contraposición con los correntinos, quienes parecen haberse convencido de que su expresión es más limitada y se preguntan con frecuencia si el guaraní que hablan es una lengua o un “dialecto” (*sic*). Notan que su forma de hablar –en

comparación con el estilo paraguayo— es más abierta, más cadenciosa y no pueden decir todo lo que quieren.

F: -Ellos dicen que lo que ellos tienen es un idioma y, acá, hay un dialecto (Facundo, 27 años, Corrientes).

K: -La mayoría de la gente me contaba que el guaraní que hablan en Paraguay es distinto.

R: -Claro, por u e ellos hablan el verdadero idioma [...]. O sea, va mezclado; el paraguayo, no. Hablan los números y todo eso en guaraní, todo en guaraní y habla mucho más rápido que nosotros. Es más cerrado; yo conozco muchos paraguayos; nos llevamos bien igual, porque tratamos de aprender de ellos (Ramón, 45 años, Corrientes).

J: -Ahora se enseña aquí el guaraní paraguayo. Y ahí, es lo que a mí me confunde un poco porque no es igual (Juan, 60 años, Corrientes).

En el capítulo 5 de la presente tesis, nos hemos referido a la existencia de los prejuicios lingüísticos y en las entrevistas que hemos reunido, pudimos ver claramente que los hablantes convivieron con ellos ya desde el momento en que el guaraní fuera considerado como la lengua del “*mencho*”. Dos factores fundamentales han operado sobre la lengua guaraní; por un lado, se combatió su uso entre las décadas de 1960 y 1970 entre la población rural para no dificultar el aprendizaje del español y, por otro, se consideró que hablar esta lengua indígena significaba hablar mal, lo que condujo a que el guaraní fuera perdiendo espacios y desapareciendo de los centros urbanos más importantes.

R: -Y bueno, resulta que entonces, era como que nuestro dialecto -porque siempre se dijo que era un dialecto y no un idioma- yo decía ue es un idioma... Nuestro dialecto, como así lo identificaban, es como que se fue recluyendo en la zona rural. Es decir, que aquel que hablaba guaraní en la década del 1980, en Mburucuyá, era considerado un chacarero, como una mala palabra, no sabiendo lo que significa la palabra, el que trabaja la tierra. Entonces, le decían a uno “Chacarero, vos...” (Ramón, 44 años, Corrientes).

Tal como nos informara el Director de Museo Histórico Provincial, Lic. Fernando González Azcoaga⁷²:

F: -Hasta los años 60 y 70, se combatía duramente a la población rural que hablaba el guaraní, que mechase el guaraní con el castellano. La consideración era que retrasaba el aprendizaje, que impedía el buen desarrollo del lenguaje o la buena expresión del educando y que hacía que fuera un factor de retroceso, digamos, para la población. Entonces, había que erradicar el guaraní y, si bien es cierto que el guaraní no se pierde totalmente porque siguió y sigue existiendo, sobre todo en la campaña, es cierto que perdió mucho espacio y que de ser reducido prácticamente a la cocina terminó desapareciendo de las casas de los centros urbanos más importantes. En algunas familias -decían sus hijos y nietos- sus padres hablaban el guaraní (hablamos de gente destacada de la sociedad), hablaban entre los padres para que los hijos no los entiendan que -de hecho- tampoco les enseñaban, no ue rían. [...] Y en este caso, no ue rían, incluso han castigado a los hijos por querer hablar el guaraní, porque no estaba permitido. No estaba bien visto. [...] La consideración era ue era un factor de retroceso en

⁷² Entrevista realizada en la Ciudad de Corrientes durante el mes de julio de 2013, en el Museo Histórico Provincial.

el desarrollo en la educación ya sea primaria como secundaria, terciaria aún más, universitaria. Si estos niños pensaban ser universitarios, como sus padres planeaban para ellos una carrera universitaria, [...] no podían permitirse y de hecho es un factor de riesgo y eran castigados los niños que por ahí querían recuperar el idioma, a tal punto que [en] dos o tres generaciones se olvidan totalmente del guaraní y es símbolo de atraso, de retroceso, de mestizaje, de servilismo (Corrientes).

Como hemos analizado, el guaraní y el español se encuentran en situación de diglosia en esta comunidad de habla, puesto que el guaraní no comparte los mismos contextos de uso que el español. Por otro lado, esta última lengua es considerada como la herramienta para entrar en contacto con un sector de la sociedad, diferente del familiar, o bien como una lengua útil para poder trabajar, a diferencia del guaraní que es entendido como un factor de retroceso.

Con respecto a la presencia del *jopara*, podemos mencionar que todos los entrevistados son conscientes de la mezcla del español y el guaraní en su habla cotidiana; sin embargo, no todos pueden identificarla como *jopara*. Para este grupo de hablantes, la mezcla de ambos códigos es un fenómeno habitual que surge por diferentes motivos:

- (a) porque el interlocutor no comprende el guaraní y se valen del español para hacerse comprender.
- (b) porque piensan en una lengua para un tipo de expresión y en la segunda lengua, para otros contenidos.
- (c) porque a lo largo de una conversación en guaraní falta una palabra y la toman del español.

(d) porque la mezcla sirvió para ocultar que, en realidad, hablaban guaraní.

A partir de los testimonios que los entrevistados refieren y de las conversaciones que sostuvimos, pudimos comprobar que el pasaje de una lengua a otra se produce sin previo aviso, detención o cambio de circunstancias. Da la impresión de que surge “naturalmente”, como si el pensamiento estuviera organizado en las dos lenguas. Frente a nosotros, que no somos hablantes bilingües guaraní-español, tradujeron las frases en guaraní, inmediatamente después de pronunciadas; en algunas ocasiones, dieron por sobreentendido que podíamos entenderlas según el contexto y, entonces, nos vimos en la necesidad de solicitarles la traducción.

Z: -Lo voy hablando y después cambio y voy cerrando la conversación y sé que me tengo que ir. Bueno, entonces, y ahí *ja rojecha jeyne*, te veo después (Zunilda, 40 años, Corrientes).

R: -Y en la Loma, le diría *mbapareico*, buen día (Ramón, 44 años, Corrientes).

R: - Cuando estamos feliz te damos un *sapukay* y cuando estamos enojado, *ñamemby*, tené cuidado (Ramón, 44 años, Corrientes).

R: -Nosotros, de pronto, por decir, te digo nos vemos a las 3 de la tarde. Te digo *jajoejá* a las 3 de la tarde (Ramón, 45 años, Corrientes).

La conciencia metalingüística se refiere a la capacidad de objetivar el lenguaje y reflexionar conscientemente sobre su naturaleza y sus usos. Se trata de un concepto útil para explicar la transferencia de conocimientos lingüísticos entre idiomas. Esta capacidad de reflexionar en y sobre la propia lengua es un elemento indisoluble de la

construcción de la personalidad. En ese sentido, la promoción de la lengua materna (o de uso predominante, en nuestro contexto) es una fuente de enriquecimiento que garantiza la adquisición y la construcción de conocimientos.

En este punto de nuestro análisis, creemos conveniente detenernos en el grado de conocimiento de la lengua que manifiestan las personas entrevistadas. Expresan que en el uso de la lengua, carecen de algunos conocimientos, tal como sucede con los números ya que no todos los conocen y aquellos que los saben, lo hacen de forma incompleta ya que expresan del uno a cinco solamente. No todos cuentan con el mismo dominio de la lengua, lo que explica el predominio de la alternancia. Quienes se sienten más afianzados en el dominio del guaraní son los hablantes provenientes de la zona rural o las personas mayores de 50 años; en cambio, los jóvenes no se encuentran con suficiente seguridad como para sostener una conversación completa en guaraní con sus pares.

En relación con las circunstancias en que se utiliza la lengua amerindia, los entrevistados de Mburucuyá coinciden en afirmar que esta lengua es predominante entre amigos, familiares y compañeros de trabajo, porque el pueblo es mayoritariamente hablante de guaraní, situación que se modifica si no conocen al interlocutor. Tal como hemos mencionado previamente, la situación es diametralmente diferente en la ciudad de Corrientes, porque niegan su uso con excepción de algunos jóvenes que asumen el uso de algunas frases ocasionales en situaciones informales.

N: -Con mis amigos, muy poco, no, nada, casi directamente, nada. No todos saben hablar guaraní; yo, porque tuve una crianza más de campo (Natalia, 20 años, Corrientes).

Otro aspecto en el que centramos nuestra investigación fue la forma en que se ha aprendido la lengua. Al respecto, hemos obtenido referencias divergentes dependiendo de si los hablantes reconocían el guaraní como L₁ o como L₂. En el primer caso, y como hemos detallado con anterioridad, el proceso de adquisición ha sido oyendo a sus mayores; por lo tanto, han aprendido la lengua imitando los sonidos que escuchaban. Quienes reconocen el español como L₁ lo hicieron escuchando y preguntando qué decían los adultos desde su infancia y quienes decidieron aprenderlo de adultos tomaron cursos en la Universidad Nacional del Nordeste, donde se dictan clases. Un punto interesante por mencionar en relación con los cursos organizados en la provincia, es que ha tenido lugar una convocatoria de docentes paraguayos para impartir las clases y deberemos tener en cuenta que la variedad enseñada no se corresponde con la empleada en el territorio provincial.

Tal como hemos hecho con el conjunto de entrevistas que conforma la primera parte de nuestro trabajo de campo, analizamos en qué situaciones se produce la alternancia de código, tendiendo como referencia la propuesta de Gumperz y Bennett (1981). En primer término, consideramos el lugar primario como espacio en el que se produce el pasaje de una lengua a la otra. Nuestros informantes sostuvieron que pasan del español al guaraní en sus casas y de forma espontánea. Históricamente, refieren que cuando comenzó a impulsarse la erradicación del guaraní, este quedó relegado al ámbito doméstico, entre las clases sociales menos favorecidas o entre el personal doméstico; mientras que los dueños de casa manejaban las dos lenguas, aunque lo negaban socialmente. Los testimonios también coinciden en manifestar que las expresiones en guaraní tienen connotaciones diferentes si son traducidas al español. Asumen que eligen alternar los códigos cuando necesitan tratar temas íntimos, porque así logran establecer la comunicación dentro del grupo de hablantes al que identifican con la expresión de

pertenencia, “nosotros”, y dejar fuera a quienes no participan del código común y a quienes designan como “ellos” o “los otros”. Por lo dicho anteriormente, reafirmamos que adaptan el habla al interlocutor y a la situación comunicativa.

En segundo término, se pone en juego la situación social. Las personas entrevistadas sostienen que, en la ciudad, conservan el uso del español, porque si hablan guaraní en espacios públicos, suelen sentirse señalados, hecho que no se producen en conversaciones entre amigos o en el espacio rural. Entre los acontecimientos ilustrativos que hemos registrado, podemos mencionar el caso de algunos empleados del Parque Nacional, que frente a extranjeros eligen hablar en guaraní para demostrar cómo se sienten ellos cuando los visitantes hablan su propia lengua, en lugar del español que actúa como un código común; algunos trabajadores rurales solo certifican la comprensión de las indicaciones laborales si provienen del capataz bilingüe que hace las veces de traductor porque –a pesar de hablar español– no aceptan órdenes de autoridades monolingües en español, especialmente si llegan de la ciudad.

P: -A veces nos toca reunirnos [en] una cena o un viaje y trabajar con ingenieros que no hablan y hay encargados que hablan guaraní; entonces, yo no es que hago de traductor pero se ve que la otra persona se siente mucho más cómodo y yo voy a confirmar si entendió o no lo que está queriendo decir un ingeniero, en este caso. [...] Yo sé que si tiene preguntas para hacer; si yo hablo en guaraní me las va a hacer en guaraní, tal vez en español no se anima. Hago una introducción y trato de sondear bien (Pascual, 30 años, Corrientes).

Por último, se ponen en juego los acontecimientos sociales que suponen actividades concretas o secuencias estereotipadas. Al respecto, mencionaremos como ejemplo, la referencia a una peregrinación religiosa donde la lengua en que se comunicaban los

fieles era, predominantemente, en guaraní y minoritariamente, en español, por lo que entendemos que el uso del guaraní favorece la expresión de un sentimiento de pertenencia a la comunidad participante. Entre los grupos socialmente mejor posicionados, el uso alternado del guaraní y el español tiene lugar en las fiestas tradicionales. Los legisladores nacionales por Corrientes, a mediados del siglo XX, se jactaban con cierta picardía de hablar entre ellos en el Congreso Nacional, en guaraní, lengua que también empleaban para arengar al electorado provincial. Por último, nos refirieron los casos de un obispo y de un sacerdote que –sobre todo en el interior de la provincia– elegían hacer sus homilias o celebrar la misa en guaraní atendiendo a la población de fieles a los que se dirigían.

E: -[En] una oportunidad, llegó el 27. Se estaba aproximando la fiesta patronal del paraje. Sería 27 de julio y trajo a un cura de General Paz [que] dominaba el guaraní.

K: -¿Y el cura qué decía?

E: -El cura empezó a hablar en guaraní. Hablaba en guaraní; a la gente le fascinó. Es como dice, le metió en el bolsillo (Ernesto, 44 años, Corrientes).

Por último, nos detendremos en la relación que ha establecido la institución escolar con la lengua guaraní. Los adultos entrevistados nos han mencionado que hacia mediados del siglo pasado, los docentes no admitían que los alumnos hablaran guaraní en la escuela, aunque lo hacían entre ellos. Esta decisión estaba sostenida por la prohibición paterna a hablar guaraní, porque suponían que entorpecería el proceso de aprendizaje de la lengua española, que contaba con un fuerte prestigio social. A pesar de que, históricamente, la escuela llevó adelante una tarea homogeneizadora imponiendo la prohibición del guaraní y la enseñanza del español, las políticas lingüísticas y educativas llevadas a cabo a comienzos del siglo XXI han logrado revertir esta

situación. Los docentes actuales manifiestan actitudes diametralmente opuestas ante la lengua guaraní, puesto que en algunas de las escuelas, particularmente suburbanas o rurales, ya han empezado a incorporar la enseñanza de la lengua guaraní. Aun cuando esto no suceda sistemáticamente, los propios docentes se permiten emplear el guaraní como lengua vehicular cuando las situaciones lo requieren o utilizar esta lengua para facilitar el acercamiento con sus alumnos y, también, refieren conversaciones informales donde tiene lugar la alternancia de códigos. Es más que ilustrativa la referencia a anécdotas en las que los chicos corrigen a los maestros cuando hablan guaraní, puesto que por su condición de pobladores rurales cuentan con un mayor dominio en esta lengua y, por ese motivo, las indicaciones en guaraní resultan más efectivas entre los alumnos.

E: -Capaz que el chico desde los 2 ó 3 años ya empezó a escuchar el guaraní y a hablar y es natural para ellos. Ellos, por ejemplo, están entre ellos jugando sentados jugando al fútbol y todo es guaraní. [...] [Los chicos] me dice de ue yo hablo el guaraní. No es que no hablo; no es que hablo mal, sino como que yo no hablo igual que ellos, como que yo hablo de otra forma, como que compare (Ernesto, 44 años, Corrientes)⁷³.

Un indicador fundamental del cambio de situación educativa es la incorporación del libro *Martín y Ramona*⁷⁴, que resulta llamativo por tratarse del primer material pedagógico elaborado especialmente para comunidades bilingües en español y una lengua indígena. Se trata de un texto adaptable para cualquier grado de la escuela primaria. El libro da cuenta de la vida real e incluye la forma de habla local. Es una propuesta de recuperación y mantenimiento de las lenguas, de respeto al multilingüismo

⁷³ El entrevistado es maestro rural.

⁷⁴ Libro de lectura para EGB, elaborado por el Departamento de Investigaciones del Instituto "San José", encabezado por Carolina Gandulfo y Fabián Yausaz, en 2007.

propio de esta zona de la Argentina, que incluye las lenguas guaraní, mocoví, pilagá, chorote, qom, wichí, quichua y lenguas de inmigración.

E: -[Con el libro] *Martín y Ramona*, que realmente cuando ellos vieron eso, se enganchan, miran, leen, después ya les resulta algo familiar digamos, porque tienen todo lo que es la vivencia –digamos– de las vacaciones, de la cultura, de la capilla, de la iglesia, de la peregrinación, de las fiestas familiares, de todo (Ernesto, 44 años, Corrientes).

La diversidad está dentro del aula y la escuela está comenzando a ocuparse de esta situación. Si bien se ha hecho hincapié en el respeto por la multiculturalidad, este material didáctico considera un hecho tangible y constitutivo de la identidad de los alumnos que se comunican pasando de una lengua a la otra e introduciendo palabras de uno y otro código. En *Martín y Ramona*, los personajes hablan como en la vida real de las comunidades bilingües en un *continuum* en el que el español y el guaraní se entrelazan. Pondremos como ejemplo el caso de dos capítulos de este libro, “Aporteñada” y “San Martín *Correntinoite*⁷⁵”. En el primero, se plantea una situación de discriminación producida por el hecho de hablar una lengua distinta o una variedad diferente de una misma lengua. Se presenta como anécdota el caso de una niña, Juana, que viaja a Buenos Aires durante las vacaciones de invierno y regresa a su provincia utilizando otra forma de hablar y sus compañeros se ríen de ella, lo que provoca cierto malestar en Juana. Como consecuencia, la maestra les propone a los alumnos que hagan un censo lingüístico en la escuela, que visibilizará las formas de habla que conviven y la existencia de diferentes lenguas en el contexto escolar. Puede observarse una intencionalidad dirigida al docente para que pueda elaborar una reflexión

⁷⁵ *-ite* es un sufijo guaraní con valor superlativo. En la frase mencionada, *correntinoite*, la interpretación correspondiente es “el más / máximo correntino”.

metalingüística sobre los usos de las lenguas junto con sus alumnos. En este capítulo, solo se introducen dos frases en guaraní, que corresponden a los diálogos. Por su parte, el capítulo “San Martín *Correntinoite*” es el que emplea el mayor número de expresiones en guaraní en el libro. Está centrado en el conflicto lingüístico en su máxima expresión: el silencio, tal como lo considera una de sus autoras (Gandulfo, 2009b). La figura central es el General Don José de San Martín, el prócer correntino que -en este caso- se expresa solo en guaraní con la clara intención de procurar una identificación que posibilite pensar el status de la lengua guaraní. El capítulo parte de la suposición de que San Martín haya sido bilingüe puesto que, probablemente, fue criado por una mujer guaraní. Además, se plasma el conflicto del prejuicio lingüístico en un pasaje del libro en el que se refiere la realización de un acto escolar durante el cual se muestra a Ramona, quien se queda en silencio en medio del acto porque, en un principio, no se anima a hablar en guaraní, pero frente al aliento de todos, logra decir su parlamento en guaraní con mucha emoción y con una clara identificación con el prócer correntino.

Hemos podido observar que las instituciones educativas son hostiles al cambio de código, al que -en general- se denomina: mezcla, confusión, hablar mal y que la escuela se ha centrado en separar las lenguas y ha intentado sustituir la lengua materna por la oficial. El reconocimiento y la incorporación del guaraní en el marco escolar permitirán a los niños expresarse espontáneamente y enriquecerse lingüísticamente en un proceso de aprendizaje de una segunda lengua en lugar de empobrecerse perdiendo la lengua materna.

A pesar de estos progresos en los criterios de amplitud hacia la lengua amerindia, los docentes refieren que jamás utilizarían el guaraní en una reunión docente, porque entienden que deben diferenciar la situación de formalidad comunicativa. Algunos

padres ven con beneplácito que se haya incorporado la lengua guaraní en la enseñanza oficial, tal como ha sido legislado, porque entienden que alcanzarían un dominio mayor de la lengua y el desarrollo de su destreza como hablante bilingüe garantizaría que la lengua perviva.

A lo largo de la elaboración del trabajo de investigación pudimos comprobar que los entrevistados manifestaron valoraciones positivas y orgullosas hacia la lengua que los identifica y admiten haberse sentido discriminados en varias ocasiones a partir de las actitudes que algunos sectores de la sociedad han tenido hacia ellos y que, en dichas circunstancias, trataron de atenuar los rasgos de su forma de hablar.

Hemos registrado, además, que en la realización lingüística habitual, en la actuación lingüística cotidiana, nuestros informantes se valían de estrategias de acomodación utilizando una tendencia asimilatoria hacia la variante mayoritaria u oficial.

Es interesante mencionar que hemos notado en los entrevistados, un intento por elaborar un metadiscurso acerca de la lengua ya que logran elaborar ciertas explicaciones acerca del uso del guaraní que –entendemos– son enriquecedoras. Los hablantes han sido autorreflexivos con respecto al uso de la lengua guaraní, lo que evidencia su conciencia metalingüística, que entendemos como la capacidad de reflexionar y autorregular el propio lenguaje así como explicitar el conocimiento del propio código. Pudimos observar que, por ejemplo, en la medida en que se sienten competentes en guaraní dicen ue “acumulan”; en el caso de verse en la necesidad de ocultar su conocimiento del guaraní, hablan de “borrar” las marcas lingüísticas y cuando reafirman su identidad en su posibilidad de valerse de la lengua guaraní, afirman “hallarse” en la lengua. Como podemos destacar, no utilizan una terminología lingüística específica; sin embargo, las categorías destacadas son claramente

identificables y asimilables a conceptos teóricos ya desarrollados. Por otro lado, son capaces de diferenciar el grado de dominio que manifiestan de su lengua cuando explican ue “hablan y entienden”, “mezclan” o “usan palabras sueltas”.

M: - Acá se mezcla un poco el guaraní con el castellano (Miguel, 40 años, Corrientes).

K: - ¿Y hablaban fluido o palabras sueltas mezcladas con el español?

Z:- Palabras sueltas (Zunilda, 40 años, Corrientes).

K: - ¿Vos te das cuenta si hay momentos en que hablás las dos lenguas a la vez?

C: - Si, a mí me pasa eso, casi siempre se me mezclan y estoy hablando; más en casa estoy hablando guaraní con mi señora.

Z: - ¿Ella también habla guaraní?

C: - Ella también habla guaraní, más por ahí algunas cosas de castellano para ir mezclando, eso va variando (César, 35 años, Corrientes).

A su vez, pueden explicar que para estos hablantes, cada lengua obedece a una necesidad diferente: el guaraní, “lo ue cada uno es”; el español, l intención de adaptarse al entorno social.

K: - ¿O sea que cada lengua para usted tiene un significado distinto?

R: - Sí.

K: - ¿Y con qué significado lo asociaría a cada uno?

R: - El guaraní con lo que uno es. El castellano con lo que uno trata de adaptarse a la vida social, pero uno no es (Ramón, 44 años, Corrientes).

Hemos corroborado que la comunidad hace uso de sus lenguas en diferentes contextos de comunicación sin perder las características propias de cada una de ellas y respetando una estructuración sociopragmática. Por su parte, Gynan (2003) en su análisis del guaraní paraguayo demuestra que algunas palabras insertadas en el guaraní paraguayo no son consideradas hispanas y, por ese motivo, el individuo internaliza el léxico, pero no distingue entre una y otra lengua en una misma unidad sintagmática en su utilización funcional y entendemos que esta misma consideración puede iluminar la situación de los hablantes correntinos. Entre quienes emplean la variante *jopara*, puede reconocerse que el dinamismo entre las dos lenguas en contacto, español y guaraní, es constante y permite que el individuo las utilice en situaciones de comunicación cotidiana, de acuerdo con el dominio que el hablante tenga de cada una de las lenguas. Gynan (2003) diferencia su realización de acuerdo con la lengua materna del hablante; si la L₁ es el guaraní, los intercambios se realizan con estructuras guaraníes; en cambio, si la L₂ es el español, las alternancias toman las estructuras de esta última lengua. Por su parte, son capaces de establecer diferencias entre el guaraní correntino y el paraguayo, ya sea debido al léxico propio de cada variedad, a la forma de realización de cada una o al conocimiento de los números, por ejemplo, que refieren como propio de la variante paraguaya.

Hemos analizado los resultados obtenidos en nuestra investigación, los que han sido complementados por una encuesta llevada a cabo en la ciudad de Corrientes por parte de la Fundación Prometeo. La información que reunimos nos ha permitido descubrir qué lugar ocupa cada lengua entre los hablantes correntinos y cómo están ligadas a su identidad y a una voluntad de reconocerse y establecer vínculos dentro de esta comunidad de habla y con otros hablantes que reconocen una fuerte pauta cultural que

le confirió a la población correntina un rasgo identitario particular y del cual sus representantes se sienten orgullosos.

9.3.Comparación

Después de haber analizado los resultados obtenidos en cada instancia del trabajo de campo, nos detendremos en los aspectos coincidentes y divergentes que pudimos detectar a lo largo del proceso de investigación que presentamos.

Podemos afirmar que las entrevistas propuestas a un grupo de correntinos que han permanecido en su provincia de origen nos permitieron comprobar que la lengua constituye realmente un rasgo identitario y detectar qué diferencia existe en relación con el grupo de migrantes correntinos que se han establecido en la ciudad de Buenos Aires. Entendemos que -en relación con el grupo social en que los entrevistados están insertos- la lengua adquiere un sentido identificatorio diferente puesto que en la provincia de origen ni la utilización del guaraní ni el “acento” regional resultan rasgos particulares. Tampoco existe la necesidad de reconocerse para ser conscientes de compartir un origen o una cultura. Sin embargo, aquellos que viven fuera se identifican al escuchar una forma de hablar que les es propia y que han dejado al emigrar de su lugar de nacimiento.

Es notorio resaltar que existen coincidencias con respecto al proceso de socialización lingüística que experimentaron ambos grupos así como las asociaciones y sentimientos que manifiestan con respecto a la lengua. También ha sido común la experiencia del prejuicio lingüístico hacia el guaraní tanto como las actitudes de transgresión que les permitieron a estos hablantes adquirir la lengua. Los dominios de uso y la situación de diglosia existente entre el español y el guaraní también son coincidentes.

A continuación, nos centraremos en el concepto de diglosia enunciado por Ferguson (1959) en relación con el trabajo de campo que realizamos. En situaciones diglósicas,

reconocemos la existencia dos variedades lingüísticas o dos lenguas, una alta –en este caso el español– que se emplea en la comunicación formal y otra baja –el guaraní– que resulta poco cultivada y que es usada con carácter informal. El prestigio y el reconocimiento, tanto como la realidad sociocultural, son determinantes para la existencia de situaciones de diglosia, que obedecen a nueve rasgos, los que analizaremos en función de los datos recogidos durante el trabajo de campo realizado.

Son ellos:

- (a) la función: diremos que la variedad alta, el español, se emplea en contextos formales y la baja, el guaraní, en contextos familiares.
- (b) el prestigio: a pesar de que la mayoría dice tener conocimiento de la lengua, el grado de competencia varía enormemente. Quienes han vivido en la zona rural tienen un dominio relativamente mayor que el de quienes lo hacen en la ciudad. Un número muy escaso de hablantes ignora la lengua y la gran mayoría conoce palabras o frases sueltas. Los informantes coinciden en que han vivido experiencias en las que han tenido que ocultar la lengua guaraní por motivos discriminatorios, ya que fue considerada como un factor de retroceso en el aprendizaje del español.
- (c) la herencia literaria: sabemos de la enorme herencia literaria en lengua española y con respecto a producción literaria en guaraní, no existen testimonios de su existencia; de hecho, a los entrevistados les resulta extraño el material impreso para el dictado de cursos, puesto que son conscientes del origen ágrafo de la lengua y el establecimiento de su grafía hace que vean la lengua como extraña en el material de estudio. La composición poética en guaraní está ligada a las letras del chamamé. Se registraron publicaciones de catecismos, la traducción del Himno Nacional Argentino, la Constitución Nacional y el Martín Fierro, a la lengua guaraní.

- (d) la adquisición: la lengua que reconocen como materna es el español, en su gran mayoría, un 56%, y en un número minoritario, el 34%, es el guaraní y el 10%, *jopara*. Con respecto a su forma de adquisición, coinciden en el aprendizaje por imitación, aunque manifiestan que les fue prohibido aprender el guaraní y existió una decisión de los padres por el ocultamiento de la lengua amerindia en favor del aprendizaje del español que fue sistematizado en el proceso de escolarización.
- (e) la estandarización: la lengua estandarizada es la española y no en igual medida, el guaraní.
- (f) la estabilidad: la lengua española es considerada prestigiosa y resulta estable; en tanto que sobre la lengua guaraní existe un grado de dominio variable que no nos permite considerar que la lengua pueda ser fehacientemente transmitida a las generaciones siguientes; pueden detectarse expresiones dudosas o un conocimiento incompleto de los fenómenos de lengua.
- (g) la gramática: la lengua española cuenta con una gramática y una normativa que son enseñadas en los diferentes niveles de educación mientras que el guaraní fue sistematizado por los jesuitas para poder evangelizar a los primitivos pobladores de la región y para ello, se ha elegido una variedad de la lengua en detrimento de las otras existentes. Las gramáticas que pueden consultarse en los cursos de idioma guaraní no han sido elaboradas por lingüistas⁷⁶ sobre la base de la variedad correntina del guaraní sino por hablantes con buenas intenciones para difundir la lengua. Por otro lado, han circulado gramáticas del guaraní paraguayo que -si bien pueden servir como referencia- no son completamente útiles puesto que obedecen a una variante que difiere ampliamente del guaraní hablado en la provincia. Es

⁷⁶ Cabe mencionar que recientemente, ha sido presentada una tesis doctoral cuya autoría corresponde al Dr. Leonardo Cerno, quien ha sistematizado el guaraní correntino y que ha sido nuestra referencia para la elaboración del capítulo 7 de la presente tesis.

importante destacar que en la década de 1950, el Congreso Guaraní acordó establecer una grafía para la lengua guaraní.

- (h) el diccionario: el español cuenta con cultismos y tecnicismos que no se usan en el guaraní, ya que esta lengua tiene un uso predominantemente familiar o doméstico. A pesar de ello, y dado su carácter aglutinante, es posible la creación de términos que puedan cubrir las necesidades expresivas frente a las realidades inexistentes para los antiguos guaraníes; una prueba de ello es la traducción al guaraní, de la Constitución provincial, que debió recurrir la formación de palabras nuevas. Con respecto a la existencia de diccionarios, podemos mencionar que pueden hallarse volúmenes correspondientes a la variedad paraguaya que omiten términos propios de la variedad correntina.
- (i) la fonología: la lengua española cuenta con una fonética sistematizada mientras que, en relación con el guaraní correntino, no contamos con una descripción fonológica completa aunque sí existe la correspondiente al guaraní paraguayo.

Pudimos corroborar que sí existen diferencias en el grado de dominio que alcanzan los grupos de entrevistados como resultado de su exposición al uso cotidiano de la lengua guaraní. Quienes viven en Buenos Aires han tratado de preservar la lengua guaraní, que alcanza un alto grado de valoración, tal vez con cierto rasgo de idealización y con una fuerte expresión de nostalgia. En cambio, en Corrientes, la lengua diferencia al habitante de la capital y del ámbito rural.

A su vez, el *jopara* pasa a constituirse en una estrategia de preservación de la lengua entre hablantes que no tienen un vasto dominio de la lengua guaraní y que, por medio de la alternancia, logran que el guaraní no llegue a perderse. Además, encontramos una constante, el interés por seguir difundiendo esta lengua amerindia que los identifica frente al resto del país.

En situaciones de intercambio comunicativo, podemos observar una interacción entre dos ejes a los que denominamos de la solidaridad y del poder. Estos ejes definen la relación entre los participantes de un grupo y crean áreas sociales diferentes. En algunas situaciones particulares, los hablantes definen sus relaciones recurriendo al cambio o a la alternancia de código y pasando de un área social que puede ser la de la identidad (la que hace hincapié en conductas o sentimientos de solidaridad), el poder (que enfatiza las diferencias) o la transaccional (que se centra en fines funcionales). Según Romaine (1989) estas áreas pueden confluir y será necesario, entonces, observar cuáles se destacan. Es importante explorar cuál es el código apropiado y aceptable en determinadas situaciones, teniendo en cuenta las elecciones realizadas por los hablantes.

La alternancia del código es vista por ciertas comunidades como una forma de legitimar su derecho a utilizar la lengua minorizada, sacándola de una categoría inferior en la que fue colocada socialmente. Es reconocible que los informantes entrevistados expresan su deseo de reivindicar la lengua guaraní a pesar de las prohibiciones o marginaciones experimentadas a lo largo de la historia.

A manera de cierre de nuestro trabajo, citaremos a Grosjean, quien manifiesta que:

Una lengua no es apenas un instrumento de comunicación, sino también, un símbolo social, un emblema de afiliación o solidaridad [...] el bilingüismo está asociado a la actitud del grupo y, si está emocionalmente ligado a la lengua y tiene orgullo de ella, no medirá esfuerzos para mantenerla y pasarla a sus hijos (1982, p. 232).

Conclusiones

*Sabemos que la pérdida de la memoria hipoteca el futuro. Quien no pueda aprender del pasado queda condenado a aceptar el futuro sin poder imaginarlo. **Eduardo Galeano***

Conclusiones

Para la Etnografía del habla y la Antropología Lingüística, una lengua no es únicamente un sistema de componentes interrelacionados, sino una entidad simbólica, ligada a un sentimiento de identidad muy profundo, a una manera de recuperar el pasado que fuera silenciado u ocultado durante siglos. Sabemos que una lengua conlleva, además de la práctica lingüística, una manera de entender el mundo. Frente a la situación de globalización en la que estamos insertos, la integración constituye una necesidad. Es indispensable aceptar tanto la diversidad cultural de las sociedades, como el aporte positivo y enriquecedor que cada una de ellas realiza.

Con respecto a la preservación de las lenguas indígenas, existen dos aspectos importantes: el interés de los investigadores y el de los hablantes. Este último es fundamental, puesto que son ellos quienes deciden que su lengua expresa la identidad de su pueblo y son el motor de su preservación y continuidad. Nuestro país se reconoce en la diversidad cultural a pesar de la implementación de políticas de homogeneización que fueron llevadas a cabo a partir de programas educativos tendientes a “borrar” las diferencias. No obstante ese afán uniformador, el plurilingüismo es una realidad en toda la extensión del territorio argentino. Entre la amplísima gama de culturas que encontramos en nuestro país, la guaraní ha sido la que mayor extensión ha alcanzado, si tenemos en cuenta que originalmente podía reconocerse desde el Caribe hasta el sur de la Provincia de Buenos Aires. En la actualidad, en nuestro país, encontramos comunidades de raíces guaraníicas en la zona litoral, pero la Provincia de Corrientes resulta un foco interesantísimo de estudio debido a que, además, quienes detentan como propia la lengua guaraní no son comunidades indígenas, sino la población criolla.

La realidad lingüística de Corrientes es claramente diferente si comparamos la ciudad capital de la provincia con el interior de la misma, debido a que el uso de la lengua guaraní responde a condiciones sociales distintas. A su vez, también podremos establecer una diferenciación si contrastamos la realidad de los hablantes bilingües correntinos que continúan viviendo en su provincia y aquellos que se afincaron en la Ciudad de Buenos Aires. La lengua guaraní, que en esta última funciona como un factor de unificación e identidad, no puede ser reconocida como tal en Corrientes Capital, puesto que no es considerada como lengua de intercambio habitual, dado que el uso de la lengua guaraní se limita a la incorporación de términos aislados que son intercalados en las conversaciones en lengua española. En algunos casos, los hablantes dicen desconocer la raíz guaraní de los vocablos empleados y, en ocasiones, nos han preguntado si conocemos la etimología de algunos términos populares y habituales, ya que están incorporados en las conversaciones cotidianas y se utilizan como frases fórmula. En términos generales, dichos términos son rentables para poder expresar sentimientos que, según el gesto o la entonación que los acompañen, pueden ser interpretados con diferentes connotaciones. Los hablantes de la ciudad dicen no poder mantener una conversación íntegra en guaraní y destacan que quienes sí pueden hacerlo son los habitantes de origen paraguayo que están afincados en la ciudad o la gente del interior de la provincia que migró a la capital provincial en búsqueda de mejoras laborales y que, en su mayoría, trabaja en la construcción.

Durante el período que pasamos en Mburucuyá y en instancias informales, pudimos escuchar conversaciones en las que las personas hablaban mezclando las dos lenguas y pasaban del español al guaraní sin aviso previo, detención o cambio de circunstancias. De ahí que podamos inferir que el bilingüismo es una realidad en esta localidad. Muchos habitantes manifiestan que -dependiendo de su interlocutor y de las

circunstancias en que tenga lugar una conversación- es más habitual el pasaje de una a otra lengua. Cuando oímos situaciones comunicativas en las que se produce la alternancia de códigos, la lengua guaraní parece surgir sin planificación previa; intuimos que el pensamiento se organiza en las dos lenguas. En esta ciudad, la realidad lingüística es diametralmente opuesta a la descrita anteriormente y la vitalidad de la lengua guaraní es notoria. Entre los más jóvenes, existe un marcado interés por conocer más la lengua y la cultura guaraní y expresan que la generación de sus padres se reconoce como “*guaranianos*”, puesto que hablan guaraní entre ellos y evitaron que sus hijos lo aprendieran. Los más jóvenes logran comprender algunas expresiones guaraníicas y dicen tener un patrón sin completar, lo que les provoca vergüenza en caso de expresarse frente a los mayores que son hablantes competentes de guaraní, porque son conscientes de que su pronunciación no es óptima y quisieran lograr la fluidez necesaria para comunicarse con comodidad.

Hemos afirmado que una lengua está profundamente vinculada con la identidad, en particular, en situaciones de contacto. El hecho de que una de las lenguas constituya un factor de identidad tan fuerte depende de la función que los grupos sociales le han asignado en situaciones de interrelación. Podemos sostener que la elección de una lengua constituye la manifestación de la identidad del hablante. No obstante, el problema de las identidades lingüísticas y sus correspondencias culturales o étnicas es muy complejo, tanto como es detectar dónde comienza el uso de una lengua y dónde concluye el uso de la otra (Censabella, 2005).

El ámbito familiar es el espacio donde se privilegia la lengua materna, aunque allí converja la segunda. En efecto, resultó provechoso incorporar en el análisis del uso del guaraní la noción de lengua de herencia aplicada a la población entrevistada y hemos podido observar cómo ambas lenguas pueden adecuarse a diferentes situaciones

comunicativas. El indicio que nos permite pensar en la posible pérdida de una lengua es que los niños ya no la hablen, debido a que los padres ya no la transmiten.

La forma particular de habla de los grupos entrevistados los ha colocado frente a situaciones en las que experimentaron ser señalados como diferentes. Quienes han emigrado de su provincia de origen son conscientes de que el acento regional los diferencia de la forma particular del español rioplatense hablado en Buenos Aires. Por su parte, quienes permanecen en la Provincia de Corrientes saben que tienen una forma particular de usar la lengua guaraní, que incluso se diferencia de otros hablantes de la misma lengua amerindia que nacieron o que viven en otras provincias o en el Paraguay, donde está presente esta lengua. Por lo dicho anteriormente, podemos considerar la presencia de variantes guaraníes que poseen rasgos distintivos. Según lo que los mismos hablantes han manifestado, han debido adaptar el uso de la lengua indígena según el contexto y el interlocutor.

En relación con los grupos entrevistados, diremos que la lengua guaraní constituye un rasgo de identidad que les permite autoafirmarse y diferenciarse de quienes no comparten su lugar de nacimiento y se definen a sí mismos como criollos que hablan dos lenguas, el español y el guaraní. Ambas son expresiones de una cultura que emana de una situación de contacto de grupos culturales y, por ende, de lenguas.

En efecto, hemos identificado el valor que la lengua guaraní tiene para los hablantes correntinos que han emigrado de su provincia o que permanecen en ella, y que la emplean en alternancia con la lengua española.

Para el análisis de los resultados de las entrevistas nos propusimos observar qué valor tiene la lengua para las personas que las hablan, de qué manera alterna el guaraní con el español y qué representación tiene el grupo seleccionado de esta lengua aborigen. Con

la intención de lograr este objetivo, en primer lugar, abordamos los conceptos de bilingüismo, diglosia y alternancia de códigos, ya que intentamos aplicarlos a la interpretación de los testimonios obtenidos. También hemos analizado la relación existente entre la lengua y la identidad y hemos sistematizado conceptos tales como socialización lingüística, representación lingüística, actitudes, prestigio, creencias, prejuicios lingüísticos y lengua de herencia, que han sido centrales para interpretar los resultados de las entrevistas llevadas a cabo.

Como resultado de las observaciones realizadas, estamos en condiciones de afirmar que existen hablantes mayores de niveles sociales medio y medio-bajo que tienen conocimientos de la lengua guaraní y la emplean en la conversación cotidiana, aunque revelan diferentes niveles de competencia en ella, condicionados por el estatus de lengua dominada que ha detentado históricamente la lengua aborígen. Por otra parte, los hablantes de la variedad estándar utilizan el guaraní menos frecuentemente que los hablantes de la variedad subestándar; mientras que en el nivel subestándar surge el bilingüismo como la variable determinante para la elección de voces de origen guaraní. Por otra parte, hemos observado que los hablantes emplean algunas voces con regularidad y estos usos nos permiten inferir que están relacionados con la selección que los usuarios realizan frente a las posibilidades léxicas que les ofrecen ambos códigos. De esta manera, entendemos que la conservación de la expresión guaraní obedece a la situación de los hablantes de herencia que mantienen un dominio limitado de la lengua heredada, el guaraní, en ciertos contextos comunicativos, mientras que han desarrollado una destreza comunicativa en la lengua hegemónica, el español.

En el habla de la comunidad entrevistada, se reconocen casos de alternancia lingüística entre el guaraní y el español, al punto de detectarse que en el campo léxico, los testimonios incluyen tanto voces españolas como guaraníes. Estamos en condiciones

de afirmar que en el español coloquial de los nativos de Corrientes tiene lugar un proceso en el que tanto el español como el guaraní se influyen mutuamente y esta influencia nos conduce a observar un proceso de criollización que ha dado como resultado una posible tercera lengua, el *jopara*. Al respecto nos hemos referido en el capítulo 8 de esta tesis, donde hemos presentado las diferentes visiones que se han ocupado de esta lengua criolla. A su vez, la institución escolar y el contacto con variantes léxicas que pueden considerarse prestigiosas condujeron a una cierta estandarización, a pesar de que la lengua guaraní se haya mantenido en dominios familiares o amistosos.

En relación con los aspectos lingüísticos observados, se han registrado palabras guaranizadas (ej. *opaga, ovende, ocumpli, San Roque Pueblo* por el Pueblo de San Roque), un cuerpo léxico correspondiente al español rioplatense y otro, al guaraní, así como también, modificaciones semánticas provenientes de la cosmovisión aborígen. Por otra parte, puede identificarse la expresión de una línea tonal influida por la lengua guaraní, vale decir, una musicalidad (acento, tono, melodía) entre personas que tienen como lengua materna el español guaranizado, cuya línea tonal es diferente de la peninsular y de la variante general hablada en la Argentina.

La combinación de estas dos herencias dio por resultado una variante de español guaranizado, que actualmente recibe el nombre de *jopara*. Algunos investigadores se preguntan si debemos hablar del *jopara* para designar al guaraní paraguayo o bien, si existe un *jopara* paraguayo y otro correntino, aspectos que merecerían ser objeto de otro estudio.

Hemos partido de una pregunta que motivó la investigación: ¿la lengua guaraní constituye un elemento aglutinante e identitario diferente para los correntinos que

emigran y para aquellos que permanecen en su provincia natal? El empleo de la lengua originaria constituye una expresión que revela los intentos de conservar los lazos que los ligan a su cultura de origen. Del análisis del corpus que obtuvimos, se desprende que existe un valor diferente para uno y otro grupo.

Asimismo, nos propusimos corroborar si el guaraní puede continuar evolucionando entre los hablantes que emplean esta lengua para representar su realidad y si la utilizan según sus necesidades comunicativas. Entendemos que para que esto sea posible será fundamental que se den las condiciones propicias, fundamentalmente sociopolíticas, para que esta lengua amerindia pueda recubrir todo tipo de intercambios lingüísticos. En los resultados obtenidos por medio de las entrevistas, pudo observarse que la utilización de la lengua para expresarse en cualquier situación comunicativa depende de la competencia lingüística de sus hablantes. Se registra en los testimonios, que los hablantes bilingües guaraní-español consideran que la lengua indígena les permite manifestar sus necesidades expresivas; tal vez, esta frase de una de las personas entrevistadas pueda ilustrar esta afirmación:

N: -Yo creo que el guaraní puede resolver todo (Norma, 35 años, Buenos Aires).

Otro ejemplo interesante lo constituye la versión bilingüe de la Constitución provincial, donde se hace explícita la mención de la existencia de vocablos guaraníes que han quedado en desuso frente a otros recientes: “Hemos desechado en forma sistemática vocablos arcaicos del guaraní clásico e histórico ya en desuso en nuestro pueblo guaraní hablante” (2007).

Entre los correntinos entrevistados, se obtuvo como información que el guaraní ofrece la posibilidad de generar nuevas palabras tomando elementos significativos de vocablos ya existentes. Un ejemplo concreto lo constituye el siguiente término: *ñe'êveve*

que está conformado por los siguientes elementos: *ñe'é* (palabra), *veve* (volar/que vuela) con lo cual el término propuesto –tal como nos fuera explicado– representa el concepto de ‘correo electrónico’. Podemos afirmar, entonces, que la lengua guaraní sigue vital y en desarrollo; sin embargo, queda aún pendiente analizar si los hablantes guaraníes están habilitados para ampliar las esferas de uso del guaraní, incluso a los ámbitos formales, administrativos y académicos.

Por otra parte, hemos intentado observar si el español constituye una lengua impuesta, representativa del saber académico y de una cultura prestigiosa. Consideramos que esta idea ha sido verificada, ya que constituyó el paradigma educativo al que fueron expuestos durante décadas. No obstante, el orgullo del pasado guaraní ha hecho que estos hablantes reivindicaran su derecho a emplear la lengua indígena como expresión de su identidad criolla y de la riqueza cultural de sus antepasados originarios y es en esta defensa, donde el concepto de lengua de herencia se hace central.

Creemos fundamental aceptar la diversidad cultural de las sociedades y trabajar por la integración de aquellos pueblos que, históricamente, fueron sometidos dentro de un proceso de aculturación. Como resultado, los pueblos amerindios han reclamado el respeto por el derecho a la identidad y continúan haciéndolo, reivindicando la utilización de una lengua tan vital como es el guaraní. Y, en este sentido, esta tesis aporta una mirada sobre la situación etnolingüística de una comunidad de habla que ha resistido las decisiones glotopolíticas que pretendieron prohibir el uso de la lengua amerindia por medio de la imposición del español. En esta investigación, hemos pretendido visibilizar una realidad lingüística que –lejos de responder a las intenciones de ocultar la lengua indígena– se sustenta en la situación de bilingüismo expresada por la propia comunidad de habla que demanda la implementación de las medidas

propuestas por la ley 5.598, que oficializó el guaraní como segunda lengua provincial. La realidad correntina demuestra que es necesario incorporar docentes bilingües al sistema educativo para evitar la deserción de los alumnos monolingües en guaraní que ingresan en el sistema escolar sin comprender el español y que no logran un desempeño satisfactorio a lo largo de los años de escolaridad. Todavía es indispensable profundizar las líneas de trabajos pedagógicos, lingüísticos y antropológicos que permitan sustentar el cambio que se inicia con la promulgación de la ley 5.598. Por su parte, las universidades deberían, también, incrementar iniciativas y esfuerzos para abarcar programas de formación e investigación tanto en Antropología como en Psicolingüística, Sociolingüística y Lingüística aplicada que se centren en la situación sociolingüística provincial.

La realidad lingüística da cuenta de que el guaraní continúa siendo vital, aunque de manera desigual, en los diferentes departamentos provinciales, por lo que existen zonas en las que pervive el riesgo de pérdida del idioma debido a su falta de uso. No obstante, pueden observarse procesos de nuevos usos y nuevas formas de hacer visible el idioma en la provincia y la región. Esta situación nos enfrenta al desafío de considerar cómo tiene lugar la transmisión de la lengua de una generación a otra, así como también la forma de adquisición de la lengua en las generaciones más jóvenes. Estas últimas consideraciones están ligadas a los conceptos de lengua y hablante de herencia a los que nos hemos referido en el capítulo 4 de la presente tesis y que constituyen una mirada novedosa con respecto al análisis de la situación de la comunidad de habla entrevistada y a las propuestas de enseñanza del guaraní entre las generaciones que la han heredado y que se identifican con su uso, a pesar de carecer de competencias suficientes como para emplear dicha lengua en todos los contextos y situaciones comunicativas posibles. Dicho esto, entendemos que es necesario abordar la

enseñanza del guaraní en la escuela primaria tal como sucede, por ejemplo, en el diseño pedagógico de la Escuela Intercultural Bilingüe en las provincias de Chaco y Formosa. Para encauzar las medidas tendientes a hacer efectivas las decisiones iniciales, cabe mencionar que, en septiembre de 2007, la Dirección General de Educación Inicial, Primaria y Especial –con apoyo de la Coordinación del Programa del Ministerio de Educación– ha creado el cargo de Maestro Especial de Guaraní que ha tenido aplicación en cuatro escuelas de la Provincia de Corrientes, en los departamentos de San Luis del Palmar, Derqui, Empedrado y Mburucuyá. Actualmente, se prevé implementar el programa de enseñanza guaraní-español de forma gradual en el resto del territorio provincial. Por otra parte, debemos tener en cuenta que, en 2013, tuvo lugar la creación de la Dirección Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Provincia, con el objetivo de avanzar en la implementación de la lengua guaraní en las escuelas correntinas. De la misma forma, será necesario preparar a los futuros docentes en esta lengua, para que estén habilitados para implementar su enseñanza en las aulas, tal como ha sucedido en algunos institutos terciarios, como en la carrera de Enfermería, en la Cruz Roja, que ha entendido que debían incorporar el guaraní entre sus asignaturas, debido a que gran parte de la población con la que los futuros profesionales trabajarán utilizan esta lengua amerindia y su dominio será una herramienta indispensable. Hasta tanto se logre la enseñanza sistematizada de la lengua guaraní, han comenzado a dictarse talleres de capacitación que han intentado cubrir algunas de las necesidades que todavía quedan por resolver. A su vez, entendemos que será indispensable organizar propuestas de enseñanza de lenguas para hablantes de herencia entre los jóvenes y los adultos para preservar y difundir la lengua guaraní entre quienes se reconocen como hablantes, pero que carecen de un dominio completo de la misma.

A lo largo de nuestra tesis, sostuvimos que las lenguas indígenas merecen ser reconocidas y rescatadas, ya que constituyen un valor fundamental para la identidad de sus hablantes. Entendemos, a su vez, que las propuestas pedagógicas a las que nos hemos referido son medidas tendientes a evitar el riesgo de resultar minorizadas, por lo que, su enseñanza y su difusión reflejan los intentos de revalorización y el creciente interés que están despertando. Cuando la alfabetización ha sido introducida en comunidades cuyas lenguas fueron originalmente ágrafas, dicha tarea se lleva a cabo a partir de visiones diferentes de la cultura y el lenguaje. Es importante que las investigaciones sociolingüísticas, las propuestas pedagógicas interculturales y la profundización en la Etnografía del habla sean parte de proyectos sostenidos por políticas lingüísticas apropiadas.

En el presente siglo, lo más lógico será admitir que las sociedades modernas son cada vez más heterogéneas; vale decir, pluriculturales y plurilingües, por lo que será anacrónico defender realidades monoculturales, donde a un territorio le corresponda solo una lengua, puesto que son varias las lenguas que hablan los habitantes de la mayoría de los estados. Entendemos que lo más sensato será respetar y preservar cada lengua por igual, facilitándole a cada individuo el acceso a su aprendizaje y garantizándole el derecho a expresarse en aquella lengua que lo identifique sin que esta elección suponga algún tipo de marginación o desventaja (Denison, 1990).

Por lo dicho anteriormente, consideramos que una política lingüística y cultural tendiente a la conformación y consolidación de identidades, tendrá que tener en cuenta la realidad compleja de una comunidad de habla para no partir de conceptos abstractos. Entendemos que no será posible sostener una política lingüística en América que llegue a ser exitosa si no confluyen las múltiples realidades indígenas e inmigrantes que conforman la historia del continente. Es notorio que una política lingüística plural no

podrá estar ligada a las políticas homogeneizadoras de los estados nacionales que tendieron a estandarizar las lenguas en cada uno de sus territorios, dado que deberá estar sustentada en el concepto de interculturalidad. López y Küper (1999) sostienen que once países de América Latina reconocen constitucionalmente que sus sociedades son plurales y que la interculturalidad es, actualmente, el eje de sus sistemas educativos, debido a que no perciben la diversidad cultural como un problema, sino como un factor que potencia a la sociedad. Por otro lado, La Educación Intercultural Bilingüe ha demandado que la comunidad participe activamente en la organización del proceso educativo para que el aprendizaje de los niños en edad escolar resulte exitoso. Al respecto, y a manera de ejemplo, podremos mencionar que en nuestro país, en la localidad de Ramón Lista, Formosa, el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y del CONICET asistieron técnicamente al proyecto de implementación de un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe que convirtió al wichí en lengua de instrucción y que implementó la enseñanza del español como segunda lengua, con el objetivo de educar en las dos culturas (Acuña, 2004). En relación con la lengua guaraní, este modelo educativo puede ofrecernos alternativas para mejorar las propuestas didácticas que favorezcan su enseñanza sistemática.

Estamos convencidos de que la escuela jugará un rol fundamental para favorecer la supervivencia y el desarrollo de las lenguas minorizadas, ya que si logra incorporar la enseñanza de las lenguas en estado de minorización, podrá prestigiar la cultura de origen y la identidad de sus hablantes, así como favorecer su autoestima. De esta manera, los programas de Educación Intercultural Bilingüe resultan una alternativa eficiente para mejorar el estatus y la vitalidad de las lenguas que han sido minorizadas.

El diseño de materiales y la planificación de cursos de guaraní como lengua de herencia se presenta frente a nosotros como un desafío más que interesante para lograr la difusión de esta lengua, así también como una herramienta que les permita a las generaciones más jóvenes que la reconocen como parte de su acervo cultural, afianzar su conocimiento y desarrollar un mayor dominio de las destrezas lingüísticas. Entendemos que esta propuesta le permitirá a la población correntina comunicarse con fluidez en guaraní. Además, entendemos que la didáctica propia de las lenguas de herencia puede ser una propuesta enriquecedora para los docentes que intentan valerse del guaraní para mejorar el rendimiento de los alumnos que la reconocen como primera lengua. Creemos que el diagnóstico sociolingüístico que hemos completado puede conformar el primer paso de una serie de propuestas que, *a posteriori*, puedan acompañar el trabajo docente partiendo del análisis de una realidad que demanda respuestas para invertir el camino de sostenimiento de la lengua; vale decir, empezar por enseñarles la lengua guaraní a las generaciones jóvenes. Entendemos que la escuela puede ser el agente de cambio, que los docentes pueden diseñar sus propios materiales didácticos para sistematizar y afianzar el conocimiento del guaraní sin temor a la estigmatización ni al bilingüismo que caracteriza a la Provincia de Corrientes. Así también, serán imprescindibles políticas educativas que favorezcan la elaboración y la circulación de materiales para empleo en las aulas, que resulten de proyectos en los que estén involucrados especialistas de las diferentes áreas, capaces de trabajar en el análisis de la realidad sociolingüística provincial y en el diseño de proyectos educativos como los mencionados previamente.

El desafío intercultural bilingüe, que para nosotros es una realidad en algunas regiones de nuestro país, sigue planteándonos muchas necesidades, algunas más urgentes que otras, como la de definir más claramente una política lingüística que

acompañe un verdadero proyecto de sociedad; es decir proponer una planificación lingüística en términos de objetivos amplios en los cuales puedan conjugarse la eficacia educativa y la capacidad profesional, para que todos los ciudadanos sean actores de la integración y no, sujetos de un proceso de asimilación.

Conservar una lengua es una reivindicación trascendente, ya que hace a la esencia de la identidad, equivale a mantener las posibilidades de desarrollo de una manera de pensar, de concebir el mundo, de descubrirse en la Historia, en las tradiciones y en las costumbres propias de la comunidad. A propósito, Juan Gelman (1992) sostiene:

Cada lengua es una cosmovisión heredada, construida por generaciones y generaciones de hablantes, y lo que cada palabra en una lengua arrastra, calla y dice y vuelve a callar, está unido a una constelación de silencios y decires de todas las palabras de una lengua.

Esta tesis se ofrece como una contribución y un aporte para fundamentar, a partir de un conocimiento más profundo de la realidad sociolingüística correntina, el diseño y la implementación de medidas que tiendan a consolidar la aspiración de equipar dos lenguas, el español y el guaraní, como cooficiales en la Provincia de Corrientes.

Referencias bibliográficas

*La lengua no viene del cielo: forma parte de las relaciones de poder. Por eso los pueblos americanos hablan español y no, al revés. El que conquista nombra, el que inventa nombra y vende su invención. **Patricia Kolesnicov***

Referencias bibliográficas

- A.A.V.V (2008), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I y II, Cochabamba: FUNDPROEIB.
- ABADÍA DE QUANT, I. (1996a), “Guaraní y español. Dos lenguas en contacto en el Nordeste argentino. En: *Signo y Seña 6 Revista del Instituto de Lingüística “Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica”*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 199-233.
- - - - (1996b), “Sistemas lingüísticos en contacto y sus consecuencias en el área palatal del español de dos capitales del nordeste argentino: Corrientes y Resistencia”. En: *International Journal of the Sociology of Language 117*, 11-25.
- - - - (2000), “Aspectos léxicos y morfosintácticos del español coloquial sincrónico de los nativos de la capital de Corrientes”. En: *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*, Chaco: Universidad Nacional el Nordeste. En: http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2000/2_humanisticas/h_pdf/h_047.pdf [última captura 20/06/2013].
- ABBI, A. (2001), *A Manual of Linguistic Field Work and Indian language Structures*, Munich: Lincom Europa.
- ABNEY, S. (1987), *The English noun phrase in its sentential aspect*. Tesis doctoral Cambridge: MA. MIT.
- ABRAHAM, W. (1974), *Diccionario de terminología lingüística actual*, Madrid: Gredos. [Trad. de Francisco Meno Blanco, 1981].
- ABRAHAMSSON, N. (2009), *Andraspråksinläring*, Lund: Studentlitteratur.
- ACEVES LOZANO, J. (1999), “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, *Proposiciones 29*, marzo, México: Ciesas.
- ACHARD, P. (1989), “Um ideal monolíngue”, En: VERMES G. e B. J. (eds.). *Multilinguismo*. Campinas: Ed Unicamp. Trad. de Celene M. Cruz.

- ACOSTA CORTE, A. (2013), “Hijos de hispanohablantes en el exterior: hablantes de herencia que aprenden el español rodeados de otros idiomas”, En: <http://hub.hku.hk/handle/10722/204975> [última captura 21/11/2014].
- ACUÑA, L. (2003a), *Módulos de capacitación 1. Oralidad y escritura*, Buenos Aires: Programa DIRLI.
- - - (2003b), *Módulos de capacitación 2. El diagnóstico sociolingüístico*, Buenos Aires: Programa DIRLI.
- - - (2003c), *Módulos de capacitación 3. La enseñanza de lenguas en un enfoque intercultural bilingüe*, Buenos Aires: Programa DIRLI.
- - - (2004), “La estandarización de la lengua para la EIB: de la planificación a la realidad”, *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. En: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/177.pdf> [última captura 17/12/2014].
- - - (2005), “Los chicos mismos te enseñan. Bilingüismo en la educación intercultural bilingüe”. En: TISSERA, A. y ZIGARÁN, J. (comp.), *Lenguas, educación y culturas*, Facultad de Humanidades, departamento de lenguas Modernas, UNSa.
- - - (2007), “Martín y Ramona”. En: *Avá 10*, marzo, Posadas: En: www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942007000100010&lng=es&nrm=iso [última captura 17/08/2014].
- ACUÑA, L., MENEGOTTO, A. C. (1996), “El contacto lingüístico español mapuche en la Argentina”. En: *Signo y Señal 6 Revista del instituto de Lingüística “Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica” Facultad de Filosofía y Letras*, 21-44.
- ADELAAR, W.F.H. (1994), “The nasal/oral distinction in Paraguayan Guaraní suffixes”. En: WISE, M.R. (coord.), *Lingüística tupí-guaraní/caribe. Estudios presentados en el 47º Congreso Internacional de Americanistas, 7-11 de julio de 1991, Nueva Orleans, Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*, 8, 125-133. Lima: Ignacio Prado Pastor.

- AGUILAR-AMAT, A. y SANTAMARIA, L. (1999), “Terminología i llengües minoritzades”. En: *Quaderns. Revista de traducció* 3, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Traducció i d’Interpretació, 101-112.
- AGUIRRE BELTRÁN, G. (1967), *Regiones de Refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizo-América*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- ALBARRACÍN, L. I. (2002), “Lenguas Minoritarias y Patrimonio Cultural”. En: *I Congreso Internacional Patrimonio Cultural*, Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba. Actas en [CD-ROM] ISBN 987-9280-62-8.
- ALBARRACÍN, L. I. y ALDERETES, J. R. (2003), “Lengua propia y exclusión social: los dialectos regionales y las lenguas vernáculas”. En: *Encuentro Nacional de Educación e identidades “Los Pueblos Originarios y la Escuela”*, Luján: Universidad Nacional de Luján, Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios, CTERA.
- ALEZA IZQUIERDO, M. y ENGUITA UTRILLA, J. M. (coords.) (2010), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Universidad de Valencia, Libro electrónico (libre acceso): En: <http://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf> y <http://www.uv.es/aleza> [última captura: 22/08/2012].
- ALLEY, D. C. (2005), “A study of Spanish II high school students’ discourse during group Work”. En: *Foreign Language Annals* 38, 2, 250-258.
- ALMEIDA, M. (1999), *Sociolingüística*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- ALONSO-CORTÉS, Á. (2002), *Lingüística*, Madrid: Cátedra.
- ALVAR, M. (1975), *Actitud del hablante y sociolingüística*, En: *Teoría lingüística de las regiones*. Barcelona, Planeta, 93-114.
- (1977), *Lecturas de sociolingüística*, Madrid: Ed. Edaff.
- (1989), “De las Glosas Emilianenses a Gonzalo de Berceo”. En *Revista de Filología Española* 69, 5-18.

- (ed.) (1996), *Manual de dialectología hispánica. El Español de España. El Español de América*. Barcelona, Ariel.
- ALVAR. M. *et alii* (1990), *Estudios sobre variación lingüística. Ensayos y Documentos*, Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- ÁLVAREZ CÁCCAMO, C. (1998), "From 'Switching Code' to 'Codeswitching': Towards a reconceptualisation of communicative codes". En: AUER, P. (ed.), *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London / New York: Routledge, 29-48.
- (2000), "Para um modelo do "code-switching" e a alternancia de variedades como fenómenos distintos: dados do discurso galego-portugués / espanhol na Galiza". En: *Estudios de Sociolingüística I*, 111-128.
- ÁLVAREZ MURO, A. (2001), *Textos sociolingüísticos*. Mérida: Editorial Venezolana.
- AMASTAE, J. y OLIVARES, L. E. (1982), *Spanish in the United States: Sociolinguistic aspects*. Cambridge: University Press, 230-263.
- AMUSATEGUI ROTAETXE, K. (1999), *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta 80*, Año nº 31, 1999, 59-72.
- ANDERSON, R. (1999), "Noun phrase gender agreement in language attrition. Preliminary results". *Bilingual Research Journal*, 23, 318-37.
- ANDREANI, H. A. (2008), "Lenguas indígenas en el noroeste argentino: Criterios ideológicos y técnicos para una lecto-escritura". En: *Congreso Internacional de Lingüística e Idiomas y Jornadas Nacionales de Lexicología y Lexicografía*, Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho".
- ANTÓN, M. y DI CAMILLA, F. (1999), "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". En: *The Modern Language Journal* 83, 2, 233-247. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 15/06/2011].
- ANZOLA, M. (2008), "Lenguas minoritarias, un desafío para las mayorías lingüísticas. Minority languages: a challenge for linguistic majorities". En: *EDUCERE* 42, Año 12, julio - agosto - septiembre, 447 - 453.

- APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1987), *Language contact and bilingualism*, Londres: Edward Arnold. Trad. *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel, 1996.
- ARGENTER, J. (2000), “Cultural Identity and Heteroglossia”. En: *Estudios de sociolingüística 1*, 27-39.
- ARGENTE GIRALT, J. A. y LORENZO SUÁREZ, A. M. (1991), “A relevancia social da alternancia lingüística”. En: *Cadernos de lingua 3*, 91-109.
- ARGUMEDO, A. (1999), “Barbarie o Solidaridad: las alternativas ante el siglo XXI”. En: <http://www.catedranacional.4t.com/Autores/Argumedo/barbarie.htm> [última captura: 15/08/2012].
- ARMATTO DE WELTRI, Z. (1994), “Análisis contrastivo de los morfemas parradales marcas postfijos del guaraní paraguayo (yopará) y correntino (goyano) actuales”. En: *Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ARON-SCHNAPPER, D. y PLOTINSKY, D. (2001), “De Herodoto a la grabadora: Fuentes y archivos orales”. En: ACEVES LOZANO, J. (comp.), *Historia oral*, México: Instituto José María Luis Mora.
- ASEGUIN, C. G, *et alii*, “Educación Multicultural Bilingüe y la Realidad Argentina”, (s/d). En: <http://www.indigenas.bioetica.org/inves20.htm> [última captura: 22/08/2012].
- ATKINSON, D. (2000), “Minoritisation, Identity and Ethnolinguistic Vitality in Catalonia”. En: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 21:3, 185-197.
- AUER, P. (1984), *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- - - - (1984), “On the Meaning of Conversational Code-Switching”. En: AUER, P. y DI LUZIO, A. (eds.), *Interpretative Sociolinguistics*, Tübingen: Narr, 87-112.
- - - - (1990): “A discussion paper on code alternation”. En: *NCSLC*, Basilea: ESF.

- - - - (1991), “Bilingualism in/as social action: a sequential approach to codeswitching”. En: *NCSLC*, Barcelona: ESF.
- - - - (1995), “From codeswitching via language mixing to fused lects: toward a dynamic of bilingual speech”. En: http://w3.ub.unikonstanz.de/v13/volltexte/2000/470/pdf/470_1.pdf [última captura: 22/08/2012]. También ha sido publicado en (1999), *International Journal of Bilingualism* 3 (4), 309-332.
- - - - (1995), “The pragmatics of codeswitching: a sequential approach”. En: MILROY, L. y MUYSKEN, P. (eds.), *One Speaker, Two Languages: Crossdisciplinary perspectives on codeswitching*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 115-135.
- - - - (ed.) (1998), *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. Londres / Nueva York: Routledge.
- - - - (1998) “Introduction: bilingual conversation revisited”. En: AUER, P. (ed.) *Code-switching in conversation*, London: Routledge, 1–24.
- AUSONIO BIANCO, P. (2006), “Una persona o una comunità? Una riflessione sull’apprendimento e la conoscenza delle lingue minoritarie Iannua”. En: *Revista Philologica Romanica* 6, 73–91.
- AZURMENDI, M. (2000), *Psicosociolingüística*, Bilbao: UPV/EHU.
- - - - (2003), “Lengua e identidad: a propósito de una publicación reciente”. En: *Revista internacional de estudios vascos* 48, 1, 409-429.
- AZURMENDI, M. y BOURHIS, R. (1998), “Presentación: Proyecto de Investigación ICYCLABE-1996: Identidades culturales y lingüísticas en las Comunidades Autónomas bilingües (CAB) de España”. En: *Revista de Psicología Social* 13, 545-558.
- AZURMENDI, M., *et alii* (1998), “Identidad etnolingüística y construcción de ciudadanía en las Comunidades Autónomas Bilingües de España”. En: *Revista de Psicología Social*, 13, 559-589.

- BAILEY, C. J. (1973), *Variation and linguistic theory*, Arlington: Center for Applied Linguistic.
- - - (2007), "Language alternation as a resource for identity negotiations among Dominican American bilinguals". En: AUER, P. (ed.), *Style and social identities. Alternative approaches to linguistic heterogeneity*, Mouton de Gruyter. Berlin: New York, 29-55.
- BAIN, R. (1928), "An attitude on attitude research". En: *American Journal Sociology*, 33, 940-957.
- BAKKER, P. y MOUS, M. (eds.) (1995), "Mixed languages: 15 case studies in language intertwining". Amsterdam: IFOTT En: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/8828/5_1234891_047.pdf?sequence=1 [última captura: 20/05/2011]
- BALZANO, S. (2002), "Procesos de socialización mediante el lenguaje y para el uso del lenguaje". En: *Revista Internacional de estudios en educación* 2, 1, 16-22.
- BARBIERI, M. A. (1996), "El relato de vida. Intersección de contexto: biográfico personal, familiar, histórico y cultural". En: *Actas de las II Jornadas de etnolingüística*, Rosario, Departamento de Etnolingüística. Escuela de Antropología Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- BAREIRO SAGUIER, R. (1980), *Literatura guaraní del Paraguay*, Biblioteca Ayacucho, s/d.
- BARRUTIA, R. (1971), "Study abroad". En: *The Modern Language Journal* 55, 4, 232-234. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 12/03/2013].
- BARTH, F. (ed.) (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTOLOMÉ, M. (1997), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.

- - - (2003), "En defensa de la etnografía: aspectos contemporáneos de la investigación intercultural". En: *Revista de antropología social* 12, 199-222.
- BAYARDO, R. (2010), *Antropología, identidad y políticas culturales*, Programa Antropología de la Cultura. En: <http://www.naya.org.ar/articulos/identi01.htm> [última captura: 10/06/2011].
- BELAZI, H., RUBIN, E. y TORIBIO ALMEIDA, J. (1994), "Code Switching and X-Bar Theory: The Functional Head Constraint". En: *Linguistic Inquiry* 25 (2), 221-237.
- BENADIBA, L. y PLOTINSKY, D. (2001), "Historia oral construcción del archivo histórico escolar: una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales". En: *Novedades educativas*, Buenos Aires: (s/d).
- BENSON, E.J. (2001), "The Neglected Early History of Codeswitching Research in the United States". En: *Language & Communication*, 21, 23-36.
- BENTAHILA, A. y DAVIS, E. D. (1983), "The syntax of Arabic-French code-switching". En: *Lingua* 59, 301-330.
- - - (1991), "Constraints on code-switching: a look beyond grammar", *NCSLC*, Barcelona, ESF.
- BERGER, P.L. (1966), "Identity as a problem in the sociology of knowledge". En: *European Journal of Sociology*, 7, 105-115.
- BERMÚDEZ JIMÉNEZ, J.R. y FADIÑO PARRA, Y.J. (1982), "El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo". En: *Revistas de La Salle* 59, 99-124.
- BERNSTEIN, B. (1974), *Class, codes and control*, vol. 1, London: Routledge and Kegan Paul.
- BIALYSTOK, E. (1978), "A theoretical model of second language learning". En: *Language Learning* 28, 69-83.
- BIERNACKI, P. y WALDORF, D. (1981), "Snowball Sampling: Problems and

- Techniques of Chain Referral Sampling”. En: *Sociological Methods & Research*, Noviembre 10, 141-163.
- BIGOT, M. (1992), “Resistencia étnica. Estrategias lingüísticas”. En: *Actas: Primeras jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BIGOT, M. y VÁZQUEZ, H. (1993), “La etnología como núcleo de convergencia interdisciplinaria”. En: *Actas Primeras Jornadas de Etnolingüística*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- BIXIO, B. (1993), “Identidad étnica y análisis del discurso”. En: *Actas Primeras Jornadas de Etnolingüística*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- BIZZONI, F. (2003), “Una aplicación del modelo del marco de la lengua matriz al habla de italianos de primera generación en México”. En: *Estudios de Lingüística Aplicada* 37, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 71-97.
- BJÖRKLUND, S. (2014), “Bilingüismo como lengua de herencia”, Estocolmo, Stockholms Universitet. En: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:730660/FULLTEXT01.pdf> [última captura 21/11/2014].
- BLAS ARROYO, J. L. (1991), “Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística”, *RSEL*, 21/2, 265-289.
- - - - (1998), *Las Comunidades de habla bilingües. Temas de Sociolingüística Española*, Zaragoza: Libros Pórtico.
- - - - (1999), *Lenguas en contacto: Consecuencias lingüísticas del bilingüismo social en las comunidades de habla del este peninsular*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- - - - (2005), *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- BLÁZQUEZ ORTIGOZA, A. (2010), “Análisis del bilingüismo”, En: *Innovación y experiencias educativas*. En: www.csi-

csif.es/...31/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_01.pdf [última captura 15/11/2014].

BLOM, J. P. y GUMPERZ, J. (1972), “Social Meaning in Linguistic Structures: Code-Switching in Norway”. En: GUMPERZ, J. y HYMES, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 407-434.

BLOOMFIELD, L. (1964), *Lenguaje*, Lima: Universidad de San Marcos.

---- (1975), *Menomini lexicon*. Ed. Charles F. Hockett. Milwaukee, Milwaukee Public Museum Publications in Anthropology and History.

BLOMMAERT, J., COLINS, J. y SLEMBROUCK, S. (2005), “Spaces of multilingualism”. En: *Language & Communication*, 25: 197-216.

BLOMMAERT, J. y RAMPTON, B. (2011), “Language and Superdiversity”. En: *Diversities*. vol. 13, nro. 2. En: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1 [última captura 10/08/2013]

BOAS, F. (1940), *Race, Language, and Culture*, Nueva York: MacMillan.

BOESCHOTTEN, H. (1990), “Asymmetrical code-switching in immigrant communities”. *NCSLC*, Londres, ESF.

BOIDIN CARAVIAS, C. (2004), *Guerre et Métissage au Paraguay: Deux compagnies rurales de San Ignacio Guasú (Misiones 2001-1767)*. Tesis de doctorado en Sociología, París: Universidad de Paris X-Nanterre.

---- (2006), “Jopara: una vertiente sol y sombra del mestizaje”. En: DIETRICH, W. y SYMEONIDIS, H. (eds.), *Tupí y Guaraní. Estructuras, contactos y desarrollos*. Münster: Lit-Verlag. Número 11, Colección, Regionalwissenschaften Lateinamerika. Centro Latinoamericano, 303-331.

BORSTEL, C. N. von. (2001a), “Considerações sobre línguas em contato e a diversidade lingüística”. En: *Revista da III JELL- Jornada de Estudos lingüísticos e literários da Unioeste/ Campus de Mal, C Rondon*, v. 3, 2001.

- - - - (2001b), “O uso do code switching sob a visão do modelo variacionista”. En: *Revista de Estudos Lingüísticos XXX da GEL/SP. Assis/SP.*
- - - - (2007), “Traços de línguas em contato: uma prática para o cotidiano de sala de aula”. En: *Anais da 10ª JELL - Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários*, Curso de Letras, Unioeste/Mal. Cândido Rondon, v. 1, 101-111.
- BORZONE, A.M, *et alii* (2004), *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Programa Infancia y Desarrollo, Red de Apoyo Escolar, Equipo de Trabajo e Investigación Social, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- BOSELLI, C. (2003), “Gestión de lenguas e integración regional”. En: *II Seminario Interamericano sobre la Gestión de Lenguas*. En: http://dtil.unilat.org/segundo_seminario/boselli.htm [última captura: 10/07/2010].
- BOYD, S., ANDERSSON, P. y THORNHELL, C. (1991), “Patterns of incorporation of lexemes in language contact: language typology or sociolinguistics?” *NCSLC*, Barcelona: ESF.
- BRAM, J. (1961), *Lenguaje y sociedad*, Buenos Aires: Paidós.
- BRETCH, R. D. y ROBINSON, J. L. (1995), “On the value of formal instruction in study abroad: Student reactions in context”. En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* Philadelphia: John Benjamins, 317-334.
- BRETCH, R. D., DAVIDSON, D. E., y GINSBERG, R. B. (1993), “Predictors of foreign language gain during study abroad”. En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* Philadelphia: John Benjamins, 37-66.
- BRIONES, G. (1998), *Epistemología de las ciencias sociales*, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

- BROOKS, F. B. y DONATO, R. (1994), "Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks". En: *Hispania* 77, 2, 262-274. <http://www.jstor.org/> [última captura: 22/08/2012].
- BROOKS, F. B., DONATO, R., y MCGLONE, J. V. (1997), "When are they going to say "It" right? Understanding learner talk during pair-work activity". En: *Foreign Language Annals*, 30, 4, 524-541.
- BUXÓ I REY, M. J. (2002), "Bilingüismo e interculturalidad". En: *Fòrum de Bilingüisme Amer&Cat*, 1, Barcelona: 29-36.
- CABALLERO MURILLO, M. (2007), "La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen". En: *Revista de Educación*, 342. Enero-abril, 503-527.
- CABRAL, A. (1999), "Lenguas mayoritarias y minoritarias, mayorizadas y minorizadas, maternas y extranjeras en las sociedades pluriculturales. Un estudio de caso". En: *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra* 73, Año nº 31, (Ejemplar dedicado a: IV Congreso de Antropología Aplicada), 113-122.
- CÁCERES, A. G. (2006), "Aprendizaje y adquisición de primera y segunda lengua dentro del contexto de educación bilingüe". En: *VII Congreso de Educación Intercultural bilingüe*, Bolivia. En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AfF1bYI1xiEJ:200.6.193.206/viieib/ponencias/mesa9-14/CaceresArtemio.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar> [última captura: 05/04/2011].
- CADOGAN, L. (1992), *Diccionario Mbyá-Guaraní – Castellano*, Edición preparada por Friedl Grünberg bajo la dirección de Bartomeu Melià, Asunción: CEADUC – CEPAG.
- CALAFORRA, G. (2003), *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*, Cracovia: Universidad Jagellónica.
- CALVET, L. J. (1987), *La guerre des langues*, Paris: Payot.
- - - (2002), *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.

- CAMBRA, M. (1993), *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari* (tesis doctoral), Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- CAMERON, D. et alii (1992), *Researching Languages. Issues of Power and Method*, London & New York: Routledge.
- CAMPBELL, L. (2010), "Language Isolates and Their History, or, What's Weird, Anyway?" En: *Berkeley Linguistics Society 36th Annual*, University of Utah.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing". En: *Applied Linguistics 1/1*, 1-47.
- En: Hornberger, N. (1989) "Trámites and transportes. The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno. Perú", En: *Applied Linguistics, Vol. 10, Number 2*, Oxford University Press.
- CANTERO, F. J. y DE ARRIBA, C. (1995), "El cambio de código: contextos, tipos y funciones". En: *Actas del Congreso Nacional de AESLA*.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (1971), "Identidad étnica, identificación y manipulación", En: *América Indígena*, XXI, Collin Harguindeguy, L.
- CARO RIVERA, J. G. (2010), "La domesticación de las lenguas. De las gramáticas europeas a las gramáticas amerindias (de 1492 al siglo XVIII)". En: *Mutatis Mutandi*. 3, No. 1. 2010, 3-29, Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- CARRICABURO, N. (2005), "El español de Buenos Aires y la inmigración aluvional". En: <http://www.fundlitterae.org.ar/recomendaciones.aspx> [última captura: 30/05/2011].
- CASCO, G. (2010), "Presencia del guaraní en la Provincia de Corrientes". En: <http://lenguaguarani.blogspot.com.ar/2010/06/presencia-del-guarani-en-la-provincia.html> [última captura 28/04/2014].
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994), *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- CENSABELLA, M. (2001-2002), “Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación”. En: *Folia Histórica del Nordeste 15*, Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas - Conicet, 71-85.
- - - - (2005), *Las lenguas indígenas en la Argentina: una mirada actual*, Buenos Aires: Eudeba.
- CENTENO CORTÉS, B. y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, A. F. (2004), “Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking”. En: *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 1, 7-35.
- CERNO, L. A. (s/d), “Acerca de la Incomunicación en las relaciones intra e intergrupales”. En: *Resistencia*, Instituto de Letras Facultad de Humanidades, UNNE. En: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/sociales/s-029.pdf> [última captura: 20/07/2009].
- - - - (2004), “Guaraní y castellano en una comunidad rural de la Provincia de Corrientes. Una aproximación etnográfica”. En: *Resistencia*, Instituto de Letras, Facultad de Humanidades, UNNE. En: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2004/2-Humanidades/H-016.pdf> [última captura: 20/07/2009].
- - - - (2005), “El estudio de géneros discursivos en comunidades de habla guaraní/castellano de la provincia de Corrientes. Discusiones preliminares al análisis de corpus orales”. En: *Comunicaciones científicas y tecnológicas*, Universidad nacional del nordeste.
- - - - (2007), “Géneros, significados sociales y prácticas comunicativas del guaraní de Corrientes”. En: FERNÁNDEZ GARAY, A. y MALVESTITTI, M. (eds.), *Estudios lingüísticos y sociolingüísticos de las lenguas indígenas sudamericana*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 51-71.
- - - - (2010), “Evidencias de diferenciación dialectal del guaraní correntino”. En: *Cadernos de Etnolingüística 3*, volume 2, setembro. Disponible: <http://www.etnolingüística.org/issue:vol2n3> [última captura, 28/04/2014].

- - - - (2011), *Descripción fonológica y morfosintáctica de una variedad de la lengua guaraní hablada en la provincia de Corrientes (Argentina)*. Tesis presentada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Lingüística. Director: DIETRICH, Wolf, Rosario. En: http://www.etnolingüística.org/tese:cerno_2011 [última captura, 28/04/2014].
- - - - (2013), *El guaraní correntino. Fonología, gramática, textos*. Peter Lang Edition. Mikrolottika. Minority languages studies Volume 6.
- CERNY, J. (2006), *Historia de la lingüística*, Extremadura: Universidad de Extremadura.
- CHAN, B. H. S. (2008), "Code-switching, word order and the lexical/functional category distinction". En: *Lingua 118*, 777-809.
- CHARMAZ, K. (2000), "Grounded Theory: Objectivist & Constructivist Methods". En: DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousands Oaks, California: Sage; 509-535.
- CHIROQUE CHUNGA, S. y RODRÍGUEZ TORRES, A. (2008), *Los pueblos indígenas y el derecho a la educación, dentro del Programa de Formación de maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)*, Buenos Aires. En: http://campus.proeibandes.org/cursoeib/file.php?file=%2F1%2FBiblioteca_virtual%2FSituacion_Movimientos_indigenas%2FAMAZONIA_PERUENA.pdf [última captura: 02/09/2010].
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic Structures*. En: The Hague, Mouton. Editado en español como: *Estructuras sintácticas*, Madrid: Aguilar, (1971).
- - - - (1993), "A minimalist program for linguistic theory". En: HALE, K. y KEYSER, S. J. (eds.), *The view from Building 20*, Cambridge: MA, MIT Press. 1-52.
- CICCONE, F. (2012), "Contacto del tapieté (tupí-guaraní) con el español: préstamo y cambio de código en contextos de desplazamiento lingüístico". En:

UNAMUNO, V. (ed.) (2012), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP- Universidad Autónoma de Barcelona. 31-56.

CLYNE, M. (1967), *Transference and Triggering*. La Haya: Nijhoff.

- - - (1972), *Perspectives on Language Contact: Based on a Study of Germán in Australia*. Melbourne: Hawthorne Press.

- - - (2003), *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLLIER, M. (1997), “Cultural Identity and Intercultural Communication”. En: SAMOVAR, L. A. y PORTER, R. (eds.) *Intercultural Communication: a Reader*, New York: Wadsworth Publishing Co.

COMISIÓN PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO CULTURAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2004), *Primeras Jornadas Nuestra lengua un patrimonio*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- - - (2006), *Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2010), “La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional”. En: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/105-10_01.pdf [última captura 16/11/2013].

Constitución de la Provincia de Corrientes traducida al guaraní (2007), Traducción de Gavino Casco y Silvio Liuzzi. En: <http://www.hcdcorrientes.gov.ar/Constitucion-Guarani> [última captura: 20/04/2012].

CORTÉS MORENO, M. (2001), “Fenómenos originados por las lenguas en contacto: cambio de código, préstamo lingüístico, bilingüismo y diglosia”. En: *Wenzao Journal, Universidad Wenzao 15*, Káohsiung, Taiwán: 295-312.

COSERIU, E. (1986), *Introducción a la lingüística*. Vol. 65. Madrid: Gredos.

- (1981), *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos.
- CRYSTAL, D. (2000), *Language Death*, Cambridge: University Press.
- CU CAB, C. H. (2001), *Las políticas lingüísticas en América Latina*. Tesis inédita. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- CUMMINS, J. y SWAIN, M. (1986), *Bilingualism in education*, Londres: Longman.
- CZOCHRALSKI, J. A. (1971), “Zur sprachlichen Interferenz”. En: *Linguistics, An International Review* 67, 5-25.
- DABÈNE, L. (1990), “Mélange de langues en situation migratoire”. *NCSLC*, Londres: ESF.
- DABÈNE, L. y MOORE, D. (1995), “Bilingual speech of migrant people”. En: MILROY, L. y P. MUYSKEN (eds), *One speaker two languages*. Cross disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 17-44.
- DACUNDA DÍAZ, M. (1989), *Gran diccionario de la lengua guaraní. Vocabulario bilingüe, gramática, sintaxis, cultura guaraní*, Corrientes: El Mundo Antropológico Guaraní.
- DAS GUPTA, J. (1975), “Ethnicity, Language Demands and National Developmem in India”. En: GLAZER, N. y MOYNIHAN, D. P. (eds.) (1975), *Ethnicity: Theory and Experience*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DÁVALOS, P. (2008), “Las luchas por la educación en el Movimiento Indígena Ecuatoriano”, Buenos Aires. En: <http://www.lpp-buenosaires.net/> [última captura: 02/09/2010].
- DAVIES, C. (1999), *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. New York, NY: Routledge, 65-155.
- DE BIANCHETTI, J. (1944), *Gramática guaraní. Avá neê*, Buenos Aires: Ed. Argentina Arístides Quillet.

- DE CAMP, D. (1971), "Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum". En: HYMES, D. (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 349-370.
- DE FINA, A. (2009), "Lengua y prácticas sociales en la construcción de la identidad: el caso de una comunidad ítalo-americana". En *Actas IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Argentina.
- DE GRANDA, G. (1972), *Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo*, Río Piedras: Edil.
- - - - (1988), "Actitudes sociolingüísticas en el Paraguay". En: *Sociedad, historia y lengua, Boletín de Filología de la Universidad de Chile 31*, 787-805.
- - - - (1991), *El español en tres mundos. Retenciones y contactos lingüísticos en América y África*, Valladolid: (s/d).
- - - - (1994), *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas. Cambios, contactos y contextos*, Madrid: Gredos.
- - - - (1995 - 1996), "Un proceso bidireccional de transferencia lingüística por contacto. El imperativo en guaraní criollo y en español paraguayo". En: *Hoinena.je a Rodolfo Oroz BFUCh XXXV*, 163- 177.
- - - - (1996), "Interferencia y convergencia sintácticas e isogramatismo amplio en el español paraguayo". En: *Internacional Journal of the Sociology of Language 117*: 63-80.
- DE GUERRERO, M. y VILLAMIL, O. S. (1994), "Social-cognitive dimensions of interaction on L2 peer revisión". En: *Modern Language Journal 78*, 484-96.
- - - - (2000), "Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision". En: *The Modern Language Journal, 84*, 1, 51-68. <http://www.jstor.org/> [última captura: 02/09/2010].

- DE HOUWER, A. (1999), "Environmental Factors in Early Bilingual Development: The Role of Parental Beliefs and Attitudes". En: EXTRA, G. y VERHOEVEN, L. (eds.) (1999), *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 75-95.
- DEKEYSER, R. M. (1990), "From learning to acquisition? Monitoring in the classroom and abroad". En: *Hispania*, 73, 1, 238-247. <http://www.jstor.org/> [última captura: 02/09/2010].
- DE LAINE, N (2000), *Fieldwork. Participation and Practice. Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*, Londres: SAGE Publications.
- DE LEÓN, L. (2010) (Coord.) *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: estudios interdisciplinarios*. México DF: CIESAS.
- DENISON, N. (1990), "An alternative to the (single, homogeneous) code-view of language use". En: *NCSLC*, Basilea: ESF.
- DEPREZ DE HÉRÉDIA, C. (1991), "La double inconstance: fonction poétique et analyse stylistique du code-switching". En: *NCSLC*, Basilea: ESF.
- DERRIDÁ, J. (1997), *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- DÍAZ, R. (2001), *Trabajo docente y diferencia cultural*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DI CAMILLA, F. y ANTÓN, M. (2004), "Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners". En: *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 1, 36-69.
- DIETRICH, W. (1986), *El idioma chiriguano*, Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- - - - (1994), "Mbyá, guaraní criollo y castellano: El contacto de las tres lenguas estudiado en un grupo mbyá de Misiones". En: *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística (Buenos Aires)* 3: 55-71.
- - - - (2000). "El problema de la categoría del adjetivo en las lenguas tupí-guaraníes". En: VAN DER VOORT, H. y VAN DE KERKE, S. (eds.), *Indigenous Languages of Lowland South America* [Indigenous Languages of Latin America,

- 1], 255-263. En: <http://www.etnolingüística.org/illa> [última captura, 28/04/2014].
- - - - (2002), “Guaraní criollo y guaraní étnico en Paraguay, Argentina y Brasil”. En: CREVELS, M. *et alii* (eds.), *Current Studies on South American Languages* [Indigenous Languages of Latin America, 3], 31- 41.
- - - - (2009), “Cambio del orden de palabras en lenguas tupí-guaraníes”. En: *Cadernos de Etnolingüística* 3, volumen 1. En: <http://www.etnolingüística.org/vol1:3> [última captura, 28/04/2014].
- - - - (2010), *Tiempo, aspecto y evidencialidad en guaraní, LIAMES 10* – Münster, 67-83.
- DI SCIULLO, A. M. *et alii* (1986), “Government and code switching”. En: *Linguistics* 220, 1-24.
- DIXON, R.M.W. (1997), *The Rise and Fall of Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 169.
- DOMÍNGUEZ, W. N. (1971), *El idioma guaraní*, Buenos Aires: Edición particular.
- DOOLEY, R. A. (1982), *Vocabulário do Guaraní. Vocabulário Básico do Guaraní Contemporâneo (Dialeto Mbüá do Brasil)*, Brasília: SIL. En: KRIVOSHEIN DE CANESE, N. y ACOSTA ALCARAZ, F. (1997), *Ñe’ëryru avañe’ẽ - karaiñe’ẽ, karaiñe’ẽ - avañe’ẽ, Diccionario guaraní-español, español-guaraní*, Asunción: Universidad Nacional, Colección Ñemity.
- DORIAN, N. C. (1981), *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*, Pennsylvania, University of Pennsylvania Press
- - - - (1982), Defining the speech community to include its working margins. En: ROMAINE, S. (ed.) *Sociolinguistic variations in speech communities*. Londres, Arnold.
- - - - (1994), “Varieties of variation in a very small place: social homogeneity, prestige norms, and linguistic variation”. En: *Language* 4, Vol.70, 631-96.

- - - - (1999a), "Linguistic and ethnographic fieldwork". En: FISHMAN, J. A. (ed.), *Handbook of language and ethnic identity*, New York: Oxford University Press, 25-41.
- - - - (1999b), "Western Language Ideologies and Small-Language Prospects". En: GRENOBLE, LENORE y WHALEY, Lindsay J. (eds), *Dangered Languages* 3-21.
- DOWNES, W. (1984), *Language and Society*, Cambridge: Fontana.
- DUBOIS J. (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Paris: Larousse.
- DUFF, P. y POLIO, C. (1990), "How much foreign language is there in the foreign language classroom?" En: *Modern Language Journal* 74, 2, 154-166. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 06/05/2011]
- DULAY, H. y BURT, M. (1977), "Remarks on creativity in language acquisition". En: BURT, M. K, DULAY, H. C. y FINOCCHIARO, M. (ed.), *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, 95-126.
- DURANTI, A. (1992), "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis". En: NEWMAYER, F. (Comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna. Tomo IV El lenguaje: contexto sociocultural*, Madrid: Ed. Visor, 253-274.
- - - - (1997), *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- - - - (2000), *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press
- - - - (2003), "Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms". En: *Current Anthropology* 44, Number 3, junio, 323-347.
- DURANTI, A. y GOODWIN, C. (eds.) (1992), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language)*, Cambridge, Cambridge University Press
- EATON, E. M. (1957), "Language and the experiment in international living". En: *The Modern Language Journal*, 41, 7, 330-331. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 03/10/2010].

- ELIASSON, S. (1990), "Models and constraints in code-switching theory", Londres: CSLC, ESF.
- EL DIARIO (2004), "El guaraní idioma oficial alternativo en Corrientes", *El Diario*, 11-10-2004, (s/d).
- ELLIS, R. (1988), "The role of practice in classroom learning". En: *AILA Review* 5, 20-39.
- EVEN-ZOHAR, I. (2007), "Conflicto lingüístico e identidad nacional". En: *Polisistemas de Cultura*, s/d. Traducción de Jorge Mojarro Romero.
- FABRE, A. (1998), *Manual de las lenguas indígenas sudamericanas*, 2 volúmenes, München: LINCOM EUROPA,
- FAIRCLOUGH, N. (1995), *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- FASOLD, R. (1996), *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*, Madrid, Visor Libros.
- FERGUSON, C. (1959), "Diglossia". En: *Word*, 15, 325-340.
- - - (1974), "Diglosia". En: GARVIN, P.L. y LASTRA DE SUÁREZ, Y. (eds.) (1974), *Antología de estudios de sociolingüística*, México: UNAM, 247-266.
- FERNÁNDEZ, M. A. (2000), "Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva". En: *Estudios de Sociolingüística 1*, 47-58.
- FERNÁNDEZ, M. R. y HACHÉN, R. (1993a), "Ad uisi ción del lenguaje: Una problemática para la etnolingüística". En: *Actas Primeras Jornadas de Etnolingüística*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- - - (1993b), "Análisis del discurso y etnolingüística". En: *Actas Primeras Jornadas de Etnolingüística*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- - - (1996), "Hacia una revisión del concepto de escritura". En: *Actas de las II Jornadas de etnolingüística*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

- FERNÁNDEZ GARAY, A. (2013), *Lingüística amerindia: contribuciones y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- - - (1998), "Familia lingüística Chon: el tehuelche". En: Gerzenstein, A. *et alii*, 88-109.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, R. (s/d), Bilingüismo y sociedad en Paraguay: el caso del guaraní *ñe'êgôî ha avaty paraguaipe: avañe'ê ñe'êmbyra*, Universidad de Oviedo, Departamento de Filología Española. En: https://www.academia.edu/1576526/Bilingüismo_y_sociedad_en_Paraguay_el_caso_del_guaraní [última captura 15/11/2014]
- FERNÁNDEZ GUIZZETTI, C y BIGOT, M. (1977), "El sistema de los casos en uichua santiagueño". En: *TILAS*, Francia.
- FERNÁNDEZ ORDOÑEZ, I. (1994), "Isoglosas internas del castellano. El sistema referencial del pronombre átono de tercera persona", *RFF. I*, .XXIV, 71-125.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (1997), "Algunas perspectivas sociolingüísticas sobre la emigración". En: HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. y MORANT MARCO, R. (eds.), *Lenguaje y Emigración*, Valencia: Universidad de Valencia, 71-97.
- FERNÁNDEZ VAVRIK, G. (2012), "La alternancia de código como alternancia de marco. Una propuesta para pensar la comunicación cotidiana con recién llegados". En: UNAMUNO, V. (ed.) (2012), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP- Universidad Autónoma de Barcelona. 113-143.
- FERRARI, D. (2005), "Pueblos originarios, educación y derechos humanos". En: *Suplemento Digital de la revista La Educación en nuestras manos 24*. En: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/03/120316.pdf> [última captura: 14/01/2014].
- FISHBEIN, M. (1965), "A consideration of beliefs, attitudes and their relationship". En: STEINER, R. y FISHBEIN, M. (eds.) *Current studies in social psychology*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 107-120.

- FISHMAN, J. (1964), "Language maintenance and language shift". En: *The sociology of language*, M. A. Rowley, Newbury House, 107-154.
- - - - (1965), "Who speaks what language to whom and when". En: *La Linguistique* 2, 67-88.
- - - - (1967), "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". En: *Journal of Social Issues* 2, vol. XXIII, 29-38.
- - - - (ed.) (1968), *Reading in the sociology of language*, Mouton: The Hague.
- - - - (1970), *Sociolinguistics: a brief introduction*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- - - - (1972a), *Language in Sociocultural Change. Essays*, Ed. Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press.
- - - - (1972b), *The sociology of language; an interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- - - - (1979), *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra. (Traducción de R. Sarmiento y J. C. Moreno)
- - - - (1980), "Bilingualism and Biculturalism as individual and social phenomena". En: *Journal of multilingual and Multicultural Development* 1, 3-17.
- - - - (1988), *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- - - - (1989), "Utilizing societal variables to predict whether countries are linguistically homogeneous or heterogeneous. Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic". En: *Perspective*, Philadelphia: Multilingual Matters. 120-121.
- - - - (1991). *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- - - - (1995), "Mantenimiento de la lengua y desplazamiento de la lengua". En: *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 135-180.
- - - - (ed.) (1999), *Handbook of Language & Ethnic Identity*. Oxford/NY: Oxford University Press.

- - - (2001a), “300-plus years of heritage language education in the United States”. En: PEYTON, J. K., RANARD, D. A. y MCGINNIS, S. (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC y McHenry, IL: Center for Applied Linguistics y Delta Systems, 81–98.
- - - (red.) (2001b), *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: a 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FLOR ADA, A. (1985), “La enseñanza bilingüe a la población hispánica de los Estados Unidos”. En: SIGUÁN, M. (coord.) (1985), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*, ICE, Universidad de Barcelona.
- FLORES FARFÁN, J. A. (2003), “Empoderamiento de las lenguas amenazadas: ilustraciones mexicanas”. En: <http://jaf.lenguasindigenas.mx/docs/2003d-empoderamiento-de-las-lenguas-amenazadas-ilustraciones-mexicanas-en.pdf> [última captura: 03/10/2010].
- FLYDAL, L. (1951), “Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue”. En: *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap* 16, 240–257.
- FOLEY, W. A. (1997), *Anthropological linguistics: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (coord.) (2004), *El español de la Argentina y sus variantes regionales*, Bahía Blanca: Asociación Bernardino Rivadavia Proyecto Cultural Weinberg.
- FORNET-BETANCOURT, R. (s/d), “Lo intercultural: el problema de su definición”. En: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/betancour.pdf> [última captura: 03/10/2010].
- FRANCESCHINI, R. (1998), “Code-Switching and the Notion of Code in Linguistics”. En: AUER, P. (ed.), *Code-Switching in conversation. Language, interaction and identity*, London and New York: Routledge, 51-72.

- FREED, B. (1995a), "Language learning and study abroad-2". En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 3-33.
- - - (1995b), "What makes us think that students who study abroad become fluent?" En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 123-148.
- FREIXO MARINO, M. X. (1997), "Lingua e prestixio social en comunidades emigrantes". En: FERNÁNDEZ SALGADO, B. (ed.), *Actas do IV Congreso Internacional de Estudos Galegos*, vol. I, *Lingua*, Oxford: Centre for Galician Studies, 557-566.
- FREY, L., BOTAN, C. y KREPS, G. (2000), *Investigating Communication. An introduction to research methods*. Needham Heights, Massachussets: Allyn y Bacon.
- GAFARANGA, J. (2000), "Language separateness: A normative framework in studies of language alternation". En: *Estudios de Sociolingüística 1(2)*, 65-84.
- - - (2005), "Demythologising language alternation studies: conversational structure vs. social structure in bilingual interaction". En: *Journal of Pragmatics*, 37: 281-300.
- GALEANO, E. (2004), "Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe". En: *I Congreso de LaS LenguaS*, Rosario. En: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/CongresoLenguas.html> [última captura: 15/01/2014].
- GANDULFO, C. (2007a), *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*, Buenos Aires: Antropofagia.
- - - (2007b), "Lengua(s) y memoria(s): reflexiones posibles en torno al discurso de la prohibición del guaraní en la provincia de Corrientes". En: *Colección de etnografías de la Editorial Antropofagia*.

- - - (2009a), “Significaciones de los usos del guaraní correntino y del castellano en una escuela rural”. En: MESSINEO, C. (comp.). (2009), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística y cultural en la Argentina*. Material para la Cátedra de Elementos de Lingüística y Semiótica (Carrera de Ciencias Antropológicas), Buenos Aires: OPFIL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

- - - (2009b), “Una investigación antropológica como fuente para la elaboración de un libro de lectura destinado a niños de primer año”. En: *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación. En: https://www.academia.edu/1798505/UNA_INVESTIGACION_ANTROPOLÓGICA_COMO_FUENTE_PARA_LA_ELABORACION_DE_UN_LIBRO_DE_LECTURA_DESTINADO_A_NIÑOS_DE_PRIMER_AÑO [última captura 20/10/2014].

GANDULFO, C. RODRÍGUEZ, M. y SOTO, O. (2012), “Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní castellano en Corrientes”. En: UNAMUNO, V. (ed.) (2012), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP- Universidad Autónoma de Barcelona. 99-112.

GARCÍA, C. (1976), “Interferencias lingüísticas entre gallego y castellano”. En: *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 6/2, 327-343.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995), *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo.

GARCÍA MATEO, C. (2003), “Tecnologías del habla y lenguas minoritarias”. En: *Procesamiento del lenguaje natural* 31, 381-384.

GARCÍA YEBRA, V. (1989), *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos.

GARDNER, R. C. (1988), “Attitudes and motivation”. En: *Annual Review of applied linguistic* 9, Cambridge University Press, 135-148.

GARDNER, R. y LAMBERT, W. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- GARDNER-CHLOROS, P. (1991), "Children's code-switching: a review of the evidence and a comparison of child and adult mechanisms", *NCSLC*, Barcelona: ESF.
- - - - (1995), "Code-Switching in Community, Regional and National Repertoires: The Myth of the Discreteness of Linguistic Systems". En: MILROY, L. y MUYSKEN, P. (eds.), *One speaker, two languages: cross disciplinary perspectives in code-switching*. Cambridge: CUP, 68-89.
- GARNER, M. *et alii* (2004), "Sociolinguistic minorities, research, and social relationships". En: *Sociolinguistics Symposium 15*, New Castle: Reino Unido.
- GARRIDO, A. y ÁLVARO, J. L. A. (1995), *Técnicas de análisis estadístico en Ciencias sociales*, Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- GARVIN, P. y LASTRA, Y. (eds.) (1974), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 303-313.
- GARVIN, P. y MATHIOT, M. (1974a), "La urbanización del idioma guaraní: Problema de lengua y cultura". En: GARVIN, P. y LASTRA DE SUÁREZ, Y. (eds.) (1974), *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 303-313.
- - - -, (1974b), "Lengua y cultura", En: GARVIN, P. y LASTRA DE SUÁREZ, Y. (eds.) (1974), *Antología de estudios en etnolingüística y sociolingüística*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 303-313.
- - - - (s/d), "The Urbanization of the Guarani Language: A Problem in Language and Culture". En: FISHMAN, J. A. (ed.), *Reading in the sociology of Language*, The Hauge: Mouton, 365-374.
- GATTEGNO, C. (1963), *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*, Nueva York: Educational Solutions.
- GELLNER, E. (1983), *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Ed. Alianza.

- GELMAN, J. (1992), “La lengua, depósito de siglos”. En: *Hispanérica*, Nueva York.
En: <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/> [última captura: 15/04/2014].
- GERZENSTEIN, A. *et alii* (1998), *La educación en contextos de diversidad lingüística: documento fuente sobre lenguas aborígenes*, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- GIACALONE RAMAT, A. (1995), “Code-Switching in the Context of Dialect/Standard Language Relations”. En: MILROY, Lesley y MUYSKEN, Pieter (eds.), *One speaker, two languages: cross disciplinary perspectives in code-switching*. Cambridge: CUP, 45-67.
- GILES, H. (ed.) (1977), *Language, ethnicity and intergroup relations*, London: Academic Press.
- GILES, H. y CLAIR, R. ST. (1979), *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- GOODMAN, L. (1961), “Snowball Sampling”. En: *The Annals of Mathematical Statistics* 32, N. 1, 148-170.
- GOFFMAN, E. (1974), *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper y Row.
- - - - (1981), *Forms of Talk*, Oxford: Blackwell.
- - - - (1988), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Río de Janeiro: Ed. Guanabara, 4ª.
- GOLLUSCIO, L. (2006), “Lengua-Cultura-Identidad. El discurso ritual mapuche. Un universo de autonomía cultural”. En: *20 años de Sociedad y Religión. Aportes para un estudio de la religión en la Argentina* (reedición), Buenos Aires: CEIL-PIETTE, 29 – 45.
- - - - (2007), *El pueblo mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*, Buenos Aires: Biblos.

- - - - (2008), *Los pueblos indígenas que viven en Argentina. Informe de actualización del año 2002*, Buenos Aires: Secretaría Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2008. E-Book. (Documentos de capacitación; 5).
- GOLLUSCIO, L. (coord.) *et alii* (2002), *La etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- GÓMEZ, F. (2005), *Che Aikuaase Guraraní I*, Corrientes: Moglia Ediciones.
- GÓMEZ, J. R. (s/d), *La lengua guaraní*, Ituzaingó, Corrientes. En: <http://www.e-portalsur.com.ar/guarani/historia.htm> [última captura: 15/01/2014].
- GÓMEZ MOLINA, J. R., (1984), *Niveles sociolingüísticos de Sagunto. Análisis de las interferencias morfosintácticas en la comunidad de habla de Sagunto*. Tesis doctoral, Valencia: Facultad de Filología, Universidad de Valencia.
- - - - (1998), *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal*, Anejo XXVIII de *Cuadernos de Filología*, Valencia: Universidad de Valencia.
- GÓMEZ RENDÓN, J. (2008), *Linguistic and social constraints on language contact: Amerindian languages in contact with Spanish*. Ph.D. Dissertation. University of Amsterdam.
- GÓMEZ VARGAS, D. E. (2003), “Actitudes lingüísticas como indicadores de identidad: un estudio de caso en Medellín-Antioquia”. En: *Actas - I. VIII Simposio Internacional De Comunicación Social*. Cuba.
- GONZÁLEZ-VILBAZO, K. y LÓPEZ, L. (2012), “Little v and Parametric Variation. Natural Language and Linguistic Theory”. En: http://lcs1.uic.edu/docs/hais-documents/brl_publications_little_v.pdf?sfvrsn=2 [última captura 17/08/2014].
- GRACE, G. W. (2004), *Notas etnolingüísticas*, Universidad de Hawaii. En: www.cilnardi.com.ar [última captura: 15/01/2014].
- GREGORES, E. y SUÁREZ, J. A. (1967), *A description of colloquial guaraní*, Paris: The Hague, Mouton & Co.

- GRENOBLE, L. A. y WHALEY, L.J. (1998), "Toward a typology of language endangerment". En: GRENOBLE, L. A. y WHALEY, L. J. (eds.), *Endangered Languages. Current issues and future prospects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- - - - (2006), *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- GRICE, H. P. (1975), "Logic and conversation". En: COLE, P. y MORGAN, J. L. (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- GRILLO, R. D. (1989), "Dominant languages: languages and hierarchy in Britain and France". Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIMES, B. (1986), "Actitudes hacia el idioma: identidad diferenciación y supervivencia en el Vaupés". En: *Revista lingüística de ASOLME 1, Vol. 3*, Medellín, 17-31.
- GROSJEAN, F. (1982), *Life with two languages. An introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusettes and London: Harvard University Press.
- - - - (1990), "The psycholinguistics of language contact and codeswitching: concepts, methodology and data", *NCSLC*, Basilea: ESF.
- - - - (1995), "A Psycholinguistic Approach to Code-switching: The Recognition of Guest Words By Bilinguals". En: MILROY, L. y MUYSKEN, P. (eds.), *One Speaker, Two Languages*. Cambridge: Cambridge UP, 259-275.
- GUALDIERI, B. (2001), *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos*, PROEIB Andes.
- GUASCH, A. (1961), *Diccionario Castellano-Guaraní y Guaraní-Castellano*, cuarta edición renovada y aumentada, Asunción, Paraguay, Ediciones Loyola.
- - - - (1983), *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, Asunción: Ed. Loyola.
- GUBER, R. (2001), *Etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Norma.

- - - - (2013), “Investigación en Ciencias Sociales”. En: *Proyectos en acción: Técnicas, métodos y claves para la investigación y gestión en Ciencias Sociales*. CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- GUBITOS, P. (2012), “El desafío de enseñar lengua a los hablantes de herencia”, En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42457> [última captura 21/11/2014].
- GUILLÁN, M. I. (2010), “La variedad de español del NEA. Huellas del contacto español-guaraní”. En: *IX Congreso Argentino de Hispanistas “El hispanismo ante el bicentenario”*, La Plata. En: <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar> [última captura 20/06/2014].
- GUITART, J. (1991), “Condiciones gramaticales sobre la alternancia”. En: *Hispania*, volumen 74, 2.
- GUMPERZ, J. J. (1962), “Types of linguistic communities”. En: *Anthropological Linguistics*, 4, 1, 28-40.
- - - - (1968), “The Speech Community”. En: DURANTI, A. (ed.), *Linguistic Anthropology: A Reader*. Londres: Blackwell, 66-73.
- - - - (1971a), *Language in Social Groups*. California: Stanford University Press, 230-231.
- - - - (1971b), “Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Norway”. En: *Language in Social Groups*. Stanford, California: Stanford University Press.
- - - - (1972), “Introduction”. En: GUMPERZ, J. y HYMES, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Londres: Blackwell, 1-25.
- - - - (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. y BENNETT, A. (1981), *Lenguaje y control social*, Barcelona: Ed. Anagrama.
- GUMPERZ, J. y HERNÁNDEZ CHÁVEZ, E. (1975), Cognitive Aspects of Bilingual Communication. En: HERNÁNDEZ CHÁVEZ *et alii* (eds.), *El lenguaje de los*

Chicanos. Regional and social characteristics of language used by Mexican Americans. Arlington, Center for Applied Linguistics. 111-125.

GUMPERZ, J. y HYMES, D. (1964), "The ethnography of communication". En: *American Anthropologist* 66. 6. Parte 2.

GUMPERZ, J. y WILSON, R. (1971), "Convergence and creolization: a case from Indo-Aryan/Dravidian border". En: HYMES, D. (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: University Press, 151-167.

GUNTERMAN, G. (1995), "The Peace Corps experience: Language learning in training and in the field". En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 149-169.

GUYOT, J. (2006), "Diversidad lingüística, comunicación y espacio público". En: *Comunicación y Sociedad*, México: Departamento de Estudio de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara. En: <http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/5-2006/115-136.pdf> [última captura: 15/01/2014],

GYNAN, N. S. (2003), *El Bilingüismo paraguayo aspectos sociolingüísticos*, Paraguay: Ed. Etigraf. Fernando de la Mora. 2ª.

GYÖRGY-ULLHOLM, K. (2010), *Same mother tongue - different origins: implications for language maintenance and shift among Hungarian immigrants and their children in Sweden*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

HALL, J. K. (2001), *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Prentice-Hall.

HALL, K (2001), "Performativity". En: DURANTI, A. (ed.), *Key terms in language and culture*, Boston: Blackwell, 180-83.

HALL, S. (1989), "Etnicity: identity and difference". En: *Radical America* 23, 4: 9-20.

HALLAMAA, P. (1998), "Endangered languages: methodology, reality and social advocacy". En: NIEMI, J, ODLIN, T. y HEIKKINEN, J.(eds.), *Language Contact, Variation, and Change*. Joensuu, Finlandia: University of Joensuu, 70-97.

- HALLIDAY, M. (1982), *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HAMEL, R. E. (1988), “La política del lenguaje y el conflicto interétnico”. En: ENI PULCINELLI, O. (es.) *Política lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Ed. Pontes.
- - - (1995), “Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüísticos”. En: *Alteridades* 5 (10), 79-88. En: <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/alteridades/include/getdoc.php?id=101&article=103&mode=pdf> [última captura 15/08/2014].
- - - (2001), “Lengua y educación en la ley Cocopa”. En: *La Jornada*, México: UNAM. En: <http://www.jornada.unam.mx/2001/abr01/010417/017a2pol.html> [última captura: 15/01/2014].
- - - (2004), “Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional”. En: http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm [última captura: 29/08/2014].
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- HASLER, A. I. (2005), “Sociolingüística de la educación indígena”. En: *CIESA*. En: http://www.congresodelalengua3.ar/ponencias/Guillermina_Herrera_Pena.zip [última captura: 15/01/2014].
- HASPELMATH, M. (2009), “Lexical borrowing: Concepts and issues”. En: HASPELMATH, M. y TADMOR, U. (eds.), *Loanwords in the World's Languages. A comparative Handbook*, Berlin: Mouton De Gruyter, 35-54.
- HASSELMO, N. (1970), “Code-switching and modes of speaking”. En: GILBERTI, G. (ed.), *Texas Studies in bilingualism*, Walter de Gruyter, Berlin: Water de Gruyter, 179-210.

- HATCH, E. (1978), "Discourse analysis and second language acquisition". En: *Second Language Acquisition: A book of readings*. Massachusetts: Ed. E. Hatch. Rowley, Newbury House, 402-435.
- HAUGEN, E. (1950), "The Analysis of Linguistic Borrowing". En: *Language* 26, Baltimore: Waverly, 210-31.
- - - - (1953), *The Norwegian Language in America: a Study in Bilingual Behaviour*. Pennsylvania: University Press.
- - - - (1956), *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University of Alabama Press.
- - - - (1989), "The rise and fall of an immigrant language: Norwegian in America". En: MAANDI, K. y DORIAN, N. (red.) (1989), *Investigating obsolescence: studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- HAVRÁNEK, B. (1932), "Las funciones de la lengua estándar y su cultivo". En: *Cercle Linguistique de Prague, Spisovná cestina a jazyková cultura*, Praga, 32 y ss.
- - - - (1955), "Diferenciación funcional de la lengua estándar". En: *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*, Washington: Washington Linguistic Club N° 1. Trad. de Paul L. Garvin, 1-18.
- HEATH, J. G. (1984), "Language contact and language change". En: *Annual Review of Anthropology*, 13: 367-384.
- HEISE, M. (2004), "Interculturalidad e identidades indígenas. Testimonios". En: <http://www.interculturalidad.org> [última captura: 15/01/2014].
- HECHT, A. C. (2011), *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*, Muenchen: Licom Europa.
- HELLER, M. (1988a), "Introduction". En: HELLER, M. (ed.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspective*, Berlin: Mouton de Gruyter, 1-24.

- - - - (1988b), "Strategic Ambiguity: Code-Switching in the Management of Conflict". En: HELLER, M. (ed.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspective*, Berlin: Mouton de Gruyter, 77-96.
- HENDRICKSON, J. (1978), "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. A historical perspective of learner errors". En: *The Modern Language Journal* 62, 87-398.
- HENZE, K. (1997), "Comunicación intercultural y code-switching. Hacia una diferenciación de discursos distintos". En: ZIMMERMAN, K. y BIERBACH, C. (eds.), *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*, Madrid: Vervuert, Iberoamericana, 87-104.
- HERMAN, S. (1968), "Explorations in the social psychology of language choice". En: FISHMAN, J. A. (ed.) (1968), *Reading in the sociology of language*, The Hague, Paris: Mouton, 492- 511.
- - - - (1971), *Israelis and Jews: The continuity of an identity*, Random House, Contemporary Jewish civilization series.
- HERNÁNDEZ CARMONA, L. J. (2005), "La globalización, el nuevo mestizaje". En: *Líder* 13, Trujillo: Universidad de los Andes. En: <http://ceder.ulagos.cl/respaldo/res/default/globalizacinelnuevomestizaje.pdf> [última captura: 15/01/2014].
- HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1971), "Cognitive Aspects of Bilingual Communication". En: WHITELEY, W.H. (ed.) (1971), *Language Use and Social Change*, Oxford: University Press.
- HERRERA PEÑA, G. (2005), "El español y las lenguas indígenas hoy". En: http://www.congresodelalengua3.ar/ponencias/Guillermina_Herrera_Pena.zip [última captura: 15/01/2014].
- HEYE, J. (2003), "Considerações sobre bilinguismo e bilingualidade: revisão de uma ue stão". En: HEYE, J. y SAAVEDRA M. (eds.), *Revista/Palavra*, Departamento de Letras. 11ª ed. PUC, Rio de Janeiro: Ed. Tarepa.

- HILL, J. (2002), "Expert Rhetorics in advocacy for endangered languages: who is listening, and what do they hear?" En: *Journal of Linguistic Anthropology* 12, 119 – 133.
- HIMMELMANN, N. (1998), "Documentary and descriptive linguistics". En: *Linguistics* 36, 191-195.
- HIRSCH, S. y GONZÁLEZ CICCONE, H. F. (2006), "Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietés". En: *Indiana*, 23, 103-122, Ibero-Amerikanisches Institut Alemania.
- HORWITZ, E. (1986), "Some language acquisition principles and their implications for second language teaching". En: *Hispania* 69, 3, 684-689.
- HUDSON, R.A. (1980), *La sociolingüística*, Barcelona: Anagrama.
- HUEBNER, T. (1995), "The effects of overseas language programs: Report on a case study on an intensive Japanese course". En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 171-193.
- HUMBOLDT, W. (1836), *The Heterogeneity of Language and its Influence on the Intellectual Development of Mankind*. Cambridge University Press. [2da. edición 1999].
- HYLTENSTAM, K. (1990), "Language mixing in Alzheimer's dementia". En: Londres: *NCSLESF*.
- HYMES, D. (1972a), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, Nueva York: Basil Blackwell.
- - - (1972b), "Models of the interaction of Language and social life". En: GUMPERZ, J. J. y HYMES, Dell (ed.), *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- - - (1972c), "On communicative competence". En: PRIDE, J. B. y J. COLMES, (1972), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

- - - (1974), "Hacia etnografías de la comunicación". En: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM.
- - - (1996), "Acerca de la competencia comunicativa". En: *Forma y Función 9*, Santafé de Bogotá: 13-37.
- IDOYAGA MOLINA, A. (2000), "Cuerpo e identidad étnica y social. Un análisis de las representaciones Pilagá". En: *Boletín Antropológico 49. Mayo-Agosto*, Mérida: Centro de Investigaciones Etnológicas - Museo Arqueológico - Universidad de Los Andes.
- JACOBSON, R. (1982), "The social implications of intrasentential codeswitching". En: AMASTAE, J. y OLIVARES, L. E. (eds.), *Spanish in the United States. Sociolinguistic aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, 182-208.
- JAKOBSON, R. (1938), "Sur la théorie des affinités phonologiques des langues". En: *Actes du Quatrième Congrès International des Linguistes*, Copenhague.
- JIMÉNEZ, R. L. (2003), *Identidad multilingüe. El cambio de código como símbolo de la identidad en la literatura chicana*, Logroño: Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones.
- JIMÉNEZ, F. y ALBERICO DE QUINTEROS, A. (1996), "El problema de la traducción del discurso sagrado guaraní: Un canto Paĩ Tavyterä". En: *Actas de las Segundas Jornadas de Etnolingüística T I*, Santa Fe: Universidad Nacional de Rosario, 125-138.
- JØRGENSEN, J. N. (ed.) (2008), "Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents". En: *International Journal of Multilingualism*, 5:3.
- JØRGENSEN, S. *et alii* (2011), "Polylinguaging in Superdiversity". En: BLOMMAERT, J., RAMPTON, B. y SPOTTI, M. (eds.), *Languages and Superdiversities. Diversities 13 (2)*: 23-37.
- JOSEPH, J. E. (1987), *Eloquence and power: The rise of language standards and standard languages*. New York: Basil Blackwell.

- JOSHI, A. K. (1985), "Processing of sentences with intrasentential code switching". En: DOWTY, D. R; KARTTUNEN, L. y ZWICKY, A. (eds.), *Natural language parsing*. Cambridge: Cambridge University Press, 190-205.
- KELLER-COHEN, D. (1978), "Context in Child Language". En: *Annual Review of Anthropology*, 7:453-482.
- KELLEHER, A. (2010), *What is a heritage language?* Davis: University of California. En: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> [última captura 3/12/2014].
- KIT-KEN, L. (1991), "Code-switching in children's play". En: *NCSLC*, Barcelona: ESF.
- KOCH, P. y OESTERREICHER, W. (1990), *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen: Niemeyer.
- KOESTER, J. (1986), "A profile of foreign language majors who work, study, and travel abroad". En: *The Modern Language Journal* 70, 1, 21-27. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 15/01/2014].
- KOVACCI, O. (1987), "Algunos rasgos fonéticos y gramaticales observados en el habla de la provincia de Corrientes". En: *Documentos del PREDAL, Argentina, 2: Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina*, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Americanos (OEA), 14-20.
- - - - (1992), "Proposiciones completivas y estructuras alternantes. Sistema y norma en el español de Corrientes (Argentina)". En: *Revista de Filología Española*, 72/3-4, 687-698.
- - - - (1993-94), "Construcciones reflexivas. Sistema y norma en el español de Corrientes (Argentina)". En: *Boletín de Filología*, XXXIV, 477-488.
- KRASHEN, S. (1977), "The monitor model of adult second language performance". En: BURT, M. K, DULAY, H. C. y FINOCCHIARO, M. (eds.), *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, 152-162.

- KRASHEN, S. *et alii* (1978), "Two studies in language acquisition and language learning". En: *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39-40, 73-92.
- KRIVOSHEIN DE CANESE, N. (1994), *Gramática de la Lengua Guaraní*, Asunción: Colección Ñemity.
- KRIVOSHEIN DE CANESE, N. y ACOSTA ALCARAZ, F. (2001), *Gramática guaraní*, Asunción: Ñemity.
- KRIVOSHEIN DE CANESE, N. y CORVALÁN, G. (1987), *El español del Paraguay en contacto con el guaraní*, Asunción.
- KULICK, D. (1992), *Language shift and cultural reproduction. Socialization, self and syncretism in a Papua New Guinean Village*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KURAMOCHI, Y. y MERINO, M. E. (1994), "Proposición teórico-metodológica de registro y traducción de manifestaciones verbales indígenas para la conservación del patrimonio cultural autóctono". En: *Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 541-555.
- LABOV, W. (1966), *The social stratification of English in New York City*, Washington: Center for Applied Linguistic.
- (1972), *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (1983), *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Ed. Cátedra. Trad. José Miguel Marina Herreras.
- LADO, R. (1957), *Lingüística contrastiva lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá. Trad. Joseph A. Fernández.
- LAFFORD, B. (1995), "Getting into, through and out of survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and 'at home'". En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 97-121.

- LAMBERT, W. E. (1964): *Social Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- - - - (1967), "The social psychology of bilingualism". En: *Journal of Social Issues* 23, 91-109.
- - - - (1981), "Bilingualism and language acquisition". En: WINITZ, I. (ed.): *Native language and foreign acquisition*, Nueva York: The New York Academy of Science.
- LAMBERT, W. E. y TAYLOR, D. M. (1986), "Assimilation versus multiculturalism: The view of urban America". En: *Sociological Forum* 3, 72-78.
- LANCE, D. (1975), "Spanish-English code-switching". En: HERNÁNDEZ CHÁVEZ, E., COHEN, A. D. y BEITRAMO, A. (eds.). *El lenguaje de los Chicanos. Regional and social characteristics of language used by Mexican Americans*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 138-53.
- LANDRY, R. Y ALLARD, R. (1997), "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study". En: *Journal of Language and Social Psychology* 16, marzo, 23-49.
- LAPKIN, S., HART, D. y SWAIN, M. (1995), "A Canadian interprovincial exchange: Evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec". En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 67-94.
- LARANJEIRA, V. M. (2005), *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*, Madrid: Arco Libros.
- LAVANDERA, B. (1978), "Los límites de la variable sociolingüística". En: *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette, 1984.
- LE PAGE; R.B. y TABOURET-KELLER, A. (1985), *Acts of identity: Creole based approaches to ethnicity and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEÓN JIMÉNEZ, R. (1998), "Bases metodológicas para el estudio del cambio de código en la literatura chicana". En: *Interlingüística* 9, 163-169.

- LEVINE, R. A. (1980), "Una perspectiva transcultural sobre las relaciones parentales"
En: *Parenting in a Multicultural Society* M. Fantini y R. Cárdenas (Edits).
Nueva York: Longman.
- LIEBSCHER, G. y DAILEY-O'CAIN, J. (2005), "Learner code-switching in the
content-based foreign language classroom". En: *The Modern Language Journal*,
89, 234-247.
- LIEF ADLESON, S., CAMARENA, M., IPARRAGUIRRE, H. (1990), "Historia social
y testimonios orales". En: *Cuicuilco* 22, México: ENAH/INAH.
- LIVIA, A. y HALL, K. (1997), *Queerly phrased: language, gender and sexuality*, New
York: Oxford University Press.
- LIUZZI, S. y KIRTHUC, P. (1989), "Tiempo y aspecto en guaraní". En: *Amerindia* 14,
9-42.
- LLORACH, A. E. (2000), *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española,
Madrid: Ed. Espasa.
- LOMAS, C. (2001) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós.
- LONG, M. H. (1983), "Native speaker/non-native speaker conversation in the second
language classroom". En: CLARKE, M. A. y HANDSCOMBE, J. (eds.), *On
TESOL '82*, Washington D.C.: TESOL, 207-225.
- LÓPEZ, L. E. (2003), "Desarrollo y uso de la primera y la segunda lengua en la
educación bilingüe: introducción para planificadores de la educación en
contextos multiculturales y multilingües". En: USCAMAYTA, E. y
CARBAJAL, V. (eds.) *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*,
Cochabamba, 119-142.
- - - (2004), *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez
indígena en América Latina*, Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la
Infancia. En: www.unicef.org [última captura: 15/01/2014].

- LÓPEZ, L.E. y KÜPER, W. (1999), “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* 20, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) 17-85.
- LÓPEZ, L.E. y SICHRA, I. (2003), “La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas”. En: *Conferencia dictada en el Seminario Internacional sobre Políticas de Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. México, D.F: IIPE-UNESCO, SEP, Fundación Kellogg.
- LÓPEZ, L. E. y VICENTE, V. (s/d), “La EIB en el territorio guaraní”. En: *Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*, PROEIB ANDES.
- LÓPEZ, V. F. (1896), *Manual de la historia argentina: dedicado a los profesores y maestros que la enseñan*, Buenos Aires: C. Casavalle. 2v.
- LÓPEZ MORALES, H. (2004), *Sociolingüística*. Madrid: Gredos. [2da. Edición, 1993]
- LUCAS, M. F. (2003), “Considerar el contacto lenguas favorece un buen aprendizaje”. En: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/lucas.htm> [última captura: 15/01/2014].
- LÜDI, G. (1991), “Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment?”. En: *NCSLC*, Barcelona: ESF.
- LÜDI, G. y PY, B. (1986), *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.
- - - - (2009), “To be or not to be... a plurilingual speaker”. En: *International Journal of Multilingualism* 6(2): 154-167.
- LÜLLWITZ, B. (1979), “Interferenz und Transferenz”. En: *Germanistische Linguistik*, 2/72, 185-218.
- LUSTIG, W. (1996), “Mba'éichapa oiko la guarani? Guaraní y jopará en el Paraguay”. En: *Papia* 4, 2, 19-43.
- LUYKX, A. (2005), “Children as Socializing Agents: Family Language Policy in

Situations of Language Shift”. En: *4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 1407-1414.

LYONS J. (ed.) (1972), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.

MACARO, E. (2001), “Analysing student teachers’ codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making”. En: *The Modern Language Journal* 85, 531-548.

MACKEY, W. F. (1968), “The Description of Bilingualism”. En: FISHMAN, J. (ed.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton. 554-584.

- - - - (1976), *Bilingüisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.

MCLAUGHLIN, B. (1984), *Second language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 2^a.

MACSWAN, J. (1999), *A Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching*. New York: Garland.

- - - - (2000), “The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from codeswitching”. En: *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), 3754.

- - - - (2005), “Codeswitching and generative grammar: A critique of the MLF model and some remarks on “modified minimalism””. En: *Bilingualism: Language and Cognition* 8 (1), 1-22.

MAHOOTIAN, S. (1993), *A null theory of codeswitching*, Tesis doctoral. Northwestern University.

MAHOOTIAN, S. y SANTORINI, B. (1996a), “Code-switching and the complement/adjunct distinction”. En: *Linguistic Inquiry* 3, vol.27, 464-479.

- - - - (1996b), “Implications of code switching for lexical TAG”. En: ABEILLÉ, A. y RAMBOW, O. (eds.), *Tree adjoining grammar*. Stanford: CSLI Publications, 271-282.

MAKIHARA, M. (2005), “Rapa Nui ways of speaking Spanish: language shift and

socialization on Easter Island”. *Language in Society* 34 (5), 727-62.

MALDONADO LEDEZMA, I. (2006), “Modernidad, diversidad cultural y resistencia indígena latinoamericana”, México. En:

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34426720/Modernidad_diversidad_cultural_y_resistencia_indigena_latinoamericana-libre.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1416009257&Signature=E5v95kqldlL2FDCytLHuyJyZ0uo%3D [última captura 14/11/2014].

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIROVANI, J. I. (2007), *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Emecé Editores.

MARRIOT, H. (1995), “The acquisition of politeness patterns by exchange students in Japan”. En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 197-224.

MARTÍN E. H. (1993), “Comunidades aborígenes y educación”. En: *Actas Primeras Jornadas de Etnolingüística*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

MARTÍN ROJO, L. (1995), “Bilingüismo y diversidad cultural en el aula”. En: *Didáctica, 7. Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*. 309-320. En: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es> [última captura, 28/04/2014].

MARTINET, A. (1962), *El lenguaje desde el punto de vista funcional*, Madrid: Gredos.

MARTÍNEZ, A. (2001), *Contacto de lenguas. Discordancias gramaticales y concordancias semánticas: el número*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. En: <http://elies.rediris.es/elies13/martinez.htm> [última captura: 10/07/2010].

---- (2010), “Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos”. En: *RILI VIII*, 1 (15) 9-31.

MARTÍNEZ, J. (2002), *Contacto Guaraní-Español en la Provincia de Corrientes, Argentina*, Instituto de Culturas aborígenes (ICA).

- MARTÍNEZ MATOS, H. y MORA, E. (2008), “La identidad lingüística y los trastornos del habla”. En: *Boletín de Lingüística* 29, 85-101.
- MARTÍNEZ MIRA, M. I. (2009), “La clasificación de los hablantes de herencia de español en los EE.UU: generación, simplificación modal y mantenimiento del español”. En: *Cartaphilus* 5, Revista de Investigación y Crítica Estética, 106-124. En: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/37079/1/69761-290081-1-PB.pdf> [última captura 05/12/2014].
- MAXWELL, J. A. (1996), *Qualitative research design. An Interactive Approach*. California: Sage Publicatios. Traducción de María Luisa Graffigna.
- MC CAFFERTY, S. G. (1994), “Adult second language learners’ use of private speech: A review of studies”. En: *The Modern Language Journal* 78, 4, 421-436. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 15/01/2014].
- MCCORMICK, K. M (1994), “Code-switching and Mixing”. En: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. New York: Pergamon Press, 581-587.
- MCLAUGHLIN, B. (1984), *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEDINA LÓPEZ, J. (1997), *Lenguas en contacto*, Madrid: Arco Libros.
- MEEUWIS, M. y BLOMMAERT, J. (1998), “A Monolectal View of Code-Switching. Layered Code- Switching among Zairians in Belgium”. En: AUER Peter (ed.), *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*, London: Routledge, 76-98.
- MEISEL, J. M. (1990), "Code-switching and related phenomena in young bilingual children". NCSLC, Basilea: ESF.
- MELIÁ, B. (1973a), “Bilingüismo e escrita”. En: *Encontro de educação indígena 10°COLE*.
- - - - (1973), “Diglosia en el Paraguay o la comunicación dese uil ibrada”. En: *Suplemento Antropológico 1-2*, Vol. VIII, Asunción: 111-119.

- - - - (1974), *La tercera lengua del Paraguay*, Asunción: Ed. Servilibro.
- - - - (1983), “La lengua guaraní del Paraguay”. En: POTTIER, Bernard (ed.), *América Latina en sus lenguas*, Caracas: UNESCO-Monte Ávila Editores. 43-60.
- - - - (1992), *La lengua Guaraní del Paraguay; Historia, sociedad y Literatura*. Madrid: Ed. Mafre.
- - - - (1997), “Bilingüismo e escrita”. En: COLE, Wilmar D A. y JURACILDA, V. (eds.), *Encontro de educação indígena 10*, Campinas, SP: Ed. ALB: Mercado de Letras, 89-104.
- - - - (2005), “El español y las lenguas indígenas en el Paraguay”. En: *Guaraní Renda, Misceláneas*, Congreso de Rosario. En: <http://www.congresosdelalengua.es/participantes.htm> [última captura: 15/01/2014]
- MELIÁ, B. , DE ALMEIDA SAUL, M. V. y MURARO, V. F. (1987), *O guarani*, Fundação Missioneira de Ensino Superior (s/d).
- MELLO, H. A. B. (1999), *O falar bilingüe*, Goiânia: Ed. UFG.
- MERCADO MALDONADO, A. y HERNÁNDEZ OLIVA, A. V. (2010), “El proceso de construcción de la identidad colectiva”. En: *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales 53*, mayo – agosto, UAEM, 229-251.
- MERIÖ, K. (1978), “The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errores”, *IRAL XVI/1*. 27-44.
- MESSINEO, C. (1996), “El estudio de los géneros orales toba y su utilización en la educación bilingüe intercultural”. En: *Actas de las II Jornadas de etnolingüística*, Rosario: Departamento de Etnolingüística. Escuela de Antropología Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- MESSINEO, C. y HECHT, A.C. (2007), “Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas”. En: *Anales de la educación común 6*, Tercer siglo, año 3, Educación y lenguajes, julio de 2007. Buenos Aires: Publicación de la

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires,
Dirección Provincial de Planeamiento. En:
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anal-es/numero06/archivosparaimprimir/21_messineo_hecht_st.pdf [última captura 10/09/2012].

MILLER, L. y GINSBERG, R. B. (1995), “Folklinguistic theories of language learning”. En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 293-315.

MILLERET, M. (1990), “Evaluation and the summer language program abroad: A review essay”. En: *The Modern Language Journal* 74, 4, 483-488. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 15/01/2014].

MILROY, L. (1980), *Language and social networks*, Oxford: Basil Blackwell.

MILROY, L. y MUYSKEN, P. (1995a), “Introduction: Code-Switching and Bilingualism Research”. En: MILROY, L. y MUYSKEN, P. (eds.), *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* Cambridge, Cambridge University Press 1-14.

----- (1995b), *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* Cambridge, Cambridge University Press.

MINISTERIO DE TRABAJO (s/d), *Marco de Planificación para Pueblos Indígenas*, Centro Documentación e Investigación (s/d).

MØLLER, J. S. (2008), “Polylingual Performance Among Turkish-Danes in Late-Modern Copenhagen”. En: *International Journal of Multilingualism*, Vol. 5, No. 3, 217-236.

MONDADA, L. (2004), “Ways of ‘Doing Being Plurilingual’ in International Work Meetings”. En: GARDNER, R. y WAGNER, J. (eds.), *Second Language Conversations*, Londres: Continuum, 27-60.

MONDÉJAR GÓMEZ, M. J. (2001), “Estudios de Sociolingüística. Lenguas, sociedades e culturas”. En: *Revista Electrónica de Estudios Filológicos* 2. En:

<http://www.um.es/tonosdigital/znum2/Resenas/ReseaEstudiosSocioli.htm>

[última captura: 11/07/2011].

MONTRUL, S. (2006), “On the bilingual competence of the Hispanic heritage speakers. Syntax, lexical-semantics and processing”. En: *International Journal of Bilingualism* 10:1, 37-69.

- - - - (2008), *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co.

- - - - (2012), “Is the heritage language like a second language?” En: ROBERTS, Leah *et alii* (eds.) (2012), [EUROSLA Yearbook: Volume 12](#), 1–29. En: <https://benjamins.com/#catalog/journals/eurosla.12.03mon/fulltext> [última captura 12/12/2014].

- - - - (2013), “Bilingualism and the Heritage Language Speaker”. En: BHATIA, T. y RITCHIE, W. (red.) (2013), *The handbook of bilingualism and multilingualism*. 2ª ed. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

MORENO, A. *et alii* (1998), *Historias de vida e investigación*, Caracas: CONICIT.

MORENO CABRERA, J. C. (2000), *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

- - - - (2003), *Semántica y gramática. Sucesos, papeles semánticos y relaciones sintácticas*, Madrid: Antonio Machado Libros.

MORENO DE ALBA, J. G. (2007), *Introducción al español americano*, Madrid: Arcos / Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1989a), “Análisis sociolingüístico de actos de habla coloquiales I”. En: *Español Actual* 51, 5-52.

- - - - (1989b), “Análisis sociolingüístico de actos de habla coloquiales II”. En: *Español Actual* 52, 5-57

- - - - (1990), *Metodología Sociolingüística*. Madrid: Gredos

- - - - (1998), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- (2005), *Historia social de las lenguas de España*, Barcelona: Ariel.
- (2006), “La diversidad lingüística de Hispanoamérica: implicaciones sociales y políticas”. En: *Lengua y Cultura/América Latina* - ARI N° 38/2006, Real Instituto Elcano.
- MORÍNIGO, M. A. ([1975], 1982), “Impacto del español sobre el guaraní”. En: *Homenaje al Instituto de Filología y Literatura Hispánicas Dr. Amado Alonso en su cincuentenario*, Buenos Aires: 284-294.
- MUNIAGURRIA, S. (1947), *El guaraní. Elementos de gramática guaraní y vocabulario de las voces más importantes de este idioma*, Buenos Aires: Hachette.
- (1967), *Yata-i Apytereré*. Buenos Aires: Hachette.
- MUNTEANU COLÁN, D. (2002), “Vectores en el contacto lingüístico. Dominio hispánico”. En: *RFE LXXXII*, 1.º-2., 63-85, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es> [última captura: 15/07/2011].
- MUÑOZ CRUZ, H. (1986), “Un panorama de los estudios sociolingüísticos sobre etnicidad y constitución de identidades en México”. En: *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* 2, 57-75. En: <http://www.escritos.buap.mx> [última captura: 15/07/2011].
- MUÑOZ MOLINA, A. (2006), “Horas decisivas: El español en los Estados Unidos”. En: *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Plaza y Janés, 723-25.
- MUYSKEN, P. (1990a), *Concepts, methodology and data in language contact research: ten remarks from the perspective of grammatical theory*. En: *NCSLC*, Basilea: ESF.
- (1990b), *Language contact and grammatical coherence: Spanish and Quechua in the Wayno of Southern Peru*. NCSLC, Londres: ESF.
- (1998), *Sociolingüística: Lenguas en contacto*, Amsterdam / Atlanta: Rodopi. 88.

- - - - (2000), *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MYERS-SCOTTON, C. (1988), “Codeswitching as indexical of social negotiations”. En: HELLER, M. (ed.), *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 151-186.
- - - - (1990), “Intersections between social motivations and structural processing in code-switching”. NCSLC, Londres: ESF.
- - - - (1991), “Making Ethnicity Salient in Codeswitching”. En: DOW, J. R. (ed.), *Focus on Language and Ethnicity: Essays in honor of Joshua A. Fishman*. Volume 2, John Benjamins Publishing Company, s/d.
- - - - (1992), “Comparing borrowing and codeswitching”. En: EASTMAN, C. M. (ed.), *Codeswitching*, Multilingual Matters LTD, 19-39.
- - - - (1993a), *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Oxford University Press.
- - - - (1993b), *Social motivations for code-switching. Evidence from África*. Oxford: Clarendon Press.
- - - - (1997), *Duelling Languages*. Oxford University Press.
- - - - (2000), “The Matrix Language Frame Model: Developments and Responses”. En: JACOBSON, R. (ed.), *Codeswitching Worldwide II*, Berlín /Nueva York: Mouton de Gruyter, 23-58.
- NEUFELD M. R. y THISTED J. A. (1999), “El crisol de razas hecho trizas”. En: NEUFELD, M.R. y THISTED, J. A. (comps): *De eso no se habla*. Buenos Aires: Eudeba.
- NIRANJANA, T. (1992), *Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial Context*. Berkeley: University of California Press.
- NOVARO, G. (2008), *Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural, Programa de Educación Intercultural*

Bilingüe, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
República Argentina.

NÚÑEZ MÉNDEZ, E. (2013), “Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas”. En:
Revista Internacional d’Humanitats 27, enero - abril, CEMOrOc-Feusp Univ.
Autònoma de Barcelona

NUSSBAUM, L. (2012), “De las lenguas en contacto al habla plurilingüe”, En:
UNAMUNO, V. (ed.) (2012), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*.
Bellaterra: GREIP- Universidad Autónoma de Barcelona, 273-284.

OBEDIENTE, E. (1999), “Identidad y dialecto: el caso de los Andes venezolanos”. En:
PERL, M. y PÖRTL, K. (eds.), *Identidad cultural y lingüística en Colombia,
Venezuela y en el Caribe hispánico*. Tübingen: Max Niemeyer.

OCHS, E. (2010), “Language: Language and Social Life”. En: SHWEDER, R. *et alii*
(eds.), *The Child: An Encyclopedic Companion*, Chicago: The University of
Chicago Press.

OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (1984), “Language Acquisition and Socialization:
Three Developmental Stories”. En: SHWEDER, R. y LEVINE, R. (eds.), *Culture
Theory: Essays of Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University
Press.

- - - (2010), “Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y
sus implicaciones”. En: DE LEÓN, L. (Coord.), *Socialización, Lenguajes y
Culturas Infantiles: estudios interdisciplinarios*. México DF: CIESAS.

OLIVERAS, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una
lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona:
Edinumen.

ORDÓÑEZ CIFUENTES, J. E. R. (1997), “Formación internacional. El derecho a la
lengua y los pueblos indígenas”, México. En:
<http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/8.pdf> [última captura: 15/07/2011].

OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. y TANNENBAUM, P.H. (1957), *The measurement of*

meaning. Urbana: Univer. of Illinois Press.

PALACIOS ALCÁINE, A. (1990), "Nuevo ensayo de caracterización de la lengua guaraní". En: *Mester*, vol. XIX N° 1 (Primavera, 1990).

- - - - (1997), "Acerca del contacto de lenguas: español y guaraní". En: *Actos do I Simposio Interacional sobre o bilingüismo*. En: <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/05/Palacios.pdf> [última captura 2/05/2014].

- - - - (2000), "EL sistema pronominal del español paraguayo: Un caso de contacto de lenguas". En: CALVO, J. (ed.), *Teoría y práctica del contacto de lenguas en América: el español en el candelero*, Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 123-143.

- - - - (2004), "Factores ue influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias". En: LLUÍS I VIDAL-FOLCH, A. y PALACIOS ALCÁINE, A. (eds.), *Lenguas vivas en América Latina*, Barcelona-Madrid: ICCI-UAM, 111-126.

- - - - (2010), "La lengua como instrumento de identidad y diferenciación: más allá de la influencia de las lenguas amerindias". En: *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico (CSIC), 503-514. En: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/41palacios.pdf> [última captura 8/05/2014].

PANDHARIPANDE, R. (1990), "Formal and Functional Constraints on Code-Mixing". En: JACOBSON, R. (ed.), *Codeswitching as a Worldwide Phenomenon*, Nueva York: Peter Lang, 15-31.

PARADIS, J. y NAVARRO, S. (2003), "The use of subjects by a Spanish-English bilingual child. Crosslinguistic influence or the influence of the input?" En: *The Journal of Child Language*, 30, 371-393.

PATTON, M. Q. (2002), *Qualitative research & evaluation methods*, London: Sage Publication.

- PAUL, H. (1898), *Prinzipien der Sprachgeschichte*, Niemeyer: Ed. Halle.
- PAYRATÓ, L. (1985), *La interferencia lingüística*, Barcelona: Ed. Curial- Publications de l'Abadia de Montserrat.
- PENNER, H. (2007), "Se habla. Es guaraní. No es guaraní. Es castellano. No es castellano. Es guaraní y castellano. No es ni guaraní ni castellano. ¿Qué es?" En: *Signos Lingüísticos* 5 (enero-junio, 2007), Asunción: Universidad Católica, 45-95.
- (2014), *Guaraní aquí. Jopará allá. Reflexiones sobre la lingüística paraguaya*. Frankfurt, Peter Lang. En: http://www.peterlang.com/download/extract/83407/extract_431579.pdf [última captura 15/11/2014]
- PENNER, H. y BOBADILLA DE CAZAL, D. (2010), *Guía de estilo para una ortografía razonada del guaraní. Un instrumento práctico para profesionales*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- PEÑALOSA, F. (1980), *Chicano Sociolinguistics: A Brief Introduction*. MA: Newbury House Publishers, Inc.
- PEREIRA JACQUES, M. G. (2000), "La lengua Guaraní ante los desafíos como lengua de enseñanza". En: *Seminario Internacional sobre "El Bilingüismo en la Educación Formal"*. En: http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/estudios/Jacquet_bilinguismo.html [última captura: 15/07/2011].
- PÉREZ GUERRA, I. (2001), "El problema de las zonas dialectales del español de América", *II Congreso de la lengua de Valladolid*. En: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/perez_i.htm [última captura 20/07/2013].
- PFAFF, C. W. (1997), "Contacts and Conflicts: Perspectives from Code-Switching Research". En: PÜTZ, Martin (ed.), *Language Cholees. Conditions, Constraints, and Consequences*, Amsterdam: John Benjamins, 341-360.

- PIÑÓN, F. J. (2001), *I Coloquio Tres Espacios Lingüísticos ante los Desafíos de la Mundialización*. Paris: OEI.
- POGNANTE, P. (1996), “Saberes y representaciones de los no alfabetizados sobre la escritura y su lectura”. En: *Actas de las II Jornadas de etnolingüística*, Rosario: Departamento de Etnolingüística. Escuela de Antropología Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- POLANYI, L. (1995), “Language learning and living abroad: Stories from the field”. En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 271-291.
- POLIO, C. y DUFF, P. (1994), “Teachers’ language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation”. En: *Modern Language Journal* 78, 3, 313-326. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 15/07/2011].
- POLINSKY, M. (2005), “Word class distinctions in an incomplete grammar”. En: RAVID, D. y BAT-ZEEV SHYLDKROT, H. (eds.), *Perspectives on language and language development* (pp. 419-436). Dordrecht: Kluwer.
- POPLACK, S. (1978), “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching”. En: AMASTAE, J. y OLIVARES, L. E. (eds.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*, Cambridge: Cambridge UP, 1982, 230-263.
- - - - (1980), “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching”. En: *Linguistics* 18: 581-618.
- - - - (1981), “Syntactic Structure and Social Function of CodeSwitching”. En: DURAN, R.P. (ed.), *Latino Discourse and Communicative Behavior*. NeJersey: Ablex Publishing Corporation, 1981.
- - - - (1988), “Consé uences linguisti ues du contact de langues: un modèle d’analyse variationniste”. En: *Langage et société* 43, 23-48

- - - (1990), "Variation theory and language contact: concepts, methods and data", NCSLC, Basilea: ESF.
- PORTELLI, A. (1983), "Il discorso quotidiano e il discorso letterario". En: MARIRANI, F. (ed.), *Letteratura, Percorsi possibili*, Ravenna: Longo Editore.
- POTTIER, B. (1970), Le domaine de la ethnolinguistique. En : *Languages 18*, Paris, Ed. Didier- Larousse 3-11.
- PRATT, M. L. (1992), *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, Londres: Rutledge.
- PREGO VÁZQUEZ, G. (2000), *Prácticas discursivas, redes sociales e identidades en Bergantiños (Galicia): la interacción comunicativa en una situación de cambio sociolingüístico*. Tesis doctoral inédita, Departamento de Galego-Portugués, Francés e Lingüística. A Corana: Universidad de A Coruña.
- - - (2002), "La bivalencia lingüística gallego/español como estrategia discursiva". En: BERNABÉ, A. et alii (eds.), *Presente y futuro de la Lingüística en España. La Sociedad de Lingüística 30 años después*, Madrid: SEL, 641-648.
- PRESTON, D. (1989), *Sociolinguistics and second language acquisition*, Oxford: Basil Blackwell.
- PRIETO, L. (1980), "La etnografía del habla". En: *Lenguas Modernas 7*, 9-16.
- - - (1992), "Galicismos léxicos en la prensa de Santiago de Chile". En: *BFUCh XXXIII*, 79-249.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1993), *Etnicidad: identidad cultural de los pueblos*, Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- RAITER, A. (1995), *Lenguaje en uso: enfoque sociolingüístico*, Buenos Aires: A/Z.
- - - (1999), "Mensaje, presuposición e ideología". En: RAITER, A., ZULLO, J. et alii, *Discurso y Ciencia Social*, Buenos Aires: Eudeba:
- RAITER, A. et alii (1996), "El lenguaje como ideología", 1ª parte. En: *Cuadernos de sociolingüística y lingüística. Crítica 1*, Serie fichas de cátedra, Buenos Aires.

RAMÍREZ RAMÍREZ, M. (2000), "Modelo bilingüe en la educación del sordo". En: *Huellas*. N.25-29.

RAMPTON, B. (1995a), *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*
London Longman

----- (1995b), "Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialization". En: *Pragmatics* 5/4, 485-514.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001), *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 22a ed. (2 vols.).

REGAN, V. (1995), "The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French". En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 245-267.

REINECKE, J. E. y TOKIMASA, A. (1934), "The English Dialect of Hawaii". *American Speech* 9:48-58, 122-131.

REQUEJO, M. I. (2005), *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*. Buenos Aires: Edic. Cinco.

RICKFORD, J. (1986), "Social Contact and Linguistic Diffusion: Hiberno-English and New World Black English". En: *Language* 62, 245-289.

RILEY, P., HARDING, E. (2003). *La familia Bilingüe*. Cambridge, Ed. Cambridge.

RINDLER SCHJERVE, R. (1990), "Discussion paper". En: NCSLC, Basilea: ESF.

RINGMACHER, M. (1989), "Los modelos tipológicos y la descripción del Guaraní". En: *AMERINDIA* 14.

RINQUELET, R. (comp.) (1987), *Procesos de contacto interétnico*, Buenos Aires: Ed. Búsqueda.

RISCO, R. (2010), "Creatividad e innovación en el español americano: variación intrahablante tampoco vs. tampoco no en la comunidad peruana de Buenos Aires", IX Congreso Argentino de Hispanistas "El Hispanismo ante el

Bicentenario” La Plata, En: <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar> [última captura 15/12/2014].

- - - - (2013), “Nuevas perspectivas teóricas y empíricas: el doble posesivo de tercera persona”. En: *Escritura y pensamiento* 32, año XVI, 41-71.

RODRÍGUEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Ed. Aljibe.

ROKEACH, M. (1968), *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

ROMAINE, S. (1986), “The notion of government as a constraint on language mixing: some evidence from code-mixed compound verb in Panjabi”. En: TANNEN, D. (ed.), *Linguistics and Language in Context. The interdependence of theory, data and application*, Washington, DC: Georgetown University Press.

- - - - (1988), *Pidgin and Creole Languages*, Londres: Longman.

- - - - (1989), *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

- - - - (1994), *Language In Society. An introduction to sociolinguistic*, Oxford: U.P.

- - - - (1996), *El lenguaje en la sociedad, una introducción a la sociolingüística*. Madrid: Ariel.

- - - - (1998), *Language Contact in Relation to Multilingualism, Norms, Status and Standardization*. En: RØYNELAND, U. (ed.), *Language Contact and Language Conflict*. Volda: Volda College. 9- 25.

- - - - (2000), “Multilingualism, conflict, and the politics of indigenous language movements”. En: RODRÍGUEZ-YÁÑEZ, X. P., LORENZO SUÁREZ, A.M. y CABEZA PEREIRO, M.C. (eds.), *Bilingualism. Special Issue of Estudios de Sociolingüística*. Vigo: University of Vigo Press, 13-27.

ROMAY, J. *et alii* (1999), “Identidad etnolingüística y vitalidad etnolingüística en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España”. En: *Revista de Psicología Social* 14 (1), 81-106.

- ROSENBLAT, Á. (1964), “La hispanización de América. El castellano y las lenguas indígenas desde 1492”. En: *Presente y futuro de la lengua española, II Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones hispánicas*, Madrid: Ofines.
- ROSSET, C. (1986), “The social identity of Welsh learners”. En: *Language in Society* 15, 165-192.
- ROTAETXE AMUSATEGUI, K. (1986), “Bilingüismo y Lingüística Aplicada”. En: FERNÁNDEZ, F. (1986) (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valencia: A.E.S.L.A. 291-314.
- RUIZ DE MONTOYA, A. (1639), *Tesoro de la lengua Guaraní*, Madrid, s/d. En: <https://archive.org/details/tesorodelalengua00ruiz> [última captura 12/10/2014].
- - - (1640), “Arte y Vocabulario de la lengua guaraní”. Madrid: Imp. Juan Sánchez. En: http://celia.cnrs.fr/FichExt/Paleographies/Guarani/Textes/0000_Tout.pdf [última captura 12/10/2014].
- RUIZ VIEYTEZ, E. J. (2004), *Lenguas oficiales y lenguas minoritarias: cuestiones sobre su estatuto jurídico a través del derecho comparado*, Basque Country: Instituto de Derechos Humanos Universidad de Deusto, 1-30.
- RUNFÖRS, A. y SJÖGREN, A. (1994), *Language, Dominance and Resistance. An ethnological perspective on teaching and learning. Swedish in an immigrant environment in Sweden*. Botkyrka: The Multicultural Center.
- SAKEL, J. (2007), “Types of loans: Matter and pattern”. En MATRAS, Y. y SAKEL, J. (eds.), *Grammatical Borrowing in Cross- Linguistics Perspective*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 15-29.
- SÁNCHEZ, R. (1983). *Chicano Discourse: Socio-historic Perspectives*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. M. (1981), *El espacio bilingüe*, Burlada: Eusko Ikaskuntza.

- SANDBELD, K. (1938), "Problèmes d'interférences linguistiques". En: *Actes du Quatrième Congrès International des Linguistes*, Copenhague.
- SANKOFF, D. y POPLACK, S. (1981), "A formal grammar for code-switching". En: *Papers in Linguistics 14*, 3-45.
- SANKOFF, D., POPLACK, S. y VANNIARAJAN, S. (1991), "The empirical study of code-switching". NCSLC, Barcelona: ESF.
- SARABIA, B. (1985), "Historia de vida". En: *Reis 29*, 166-186.
- SARTRE, J. P. (1963), "Prólogo". En: FANON, F. *Los condenados de la tierra*, México: Editorial del Fondo de Cultura Económica.
- SAVIGNON, S. (1972), *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- - - (1987), "Communicative language teaching: Theory into practice". En: *Teaching Foreign Languages 26*, 4, 235-242. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 01/03/2013].
- SCHLEGEL, A., (1818), *Observations sur la langue et la littérature provençales*. Librairie Greque-Latine-Alemande: París. En: <http://books.google.es/books?id=njcLAAAAQAAJ&pg=PR7#v=onepage&q&f=false> [última captura, 03/02/2013].
- SCHELICHER, A. (1863), *Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft - offenes Sendschreiben an Herrn Dr. Ernst Haeckel*. Weimar: H. Böhlau.
- SCHULTZ, R. (1991), "Second language acquisition theories and teaching practice: How do they fit?" En: *The Modern Language Journal 75*, 1, 17-26.
- SEGATO, R. (2007), "Introducción y capítulo I". En: *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*, Buenos Aires: Prometeo.
- SELINKER, L. (1972), "Interlanguage". En: *IRAL 10*, 209-231.

- SEPMEIER, K. A. (1939), "Language learning here and abroad". En: *The Journal of Higher Education*, 10, 9, 487-490+512. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 01/03/2013].
- SHARPE, M. S. (2003), "El criollo limonense: diglosia o bilingüismo". En: *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 008, Costa Rica: Universidad de Costa Rica Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro.
- SHERZER, J. (1987), "A discourse-centered approach to language and culture". En: *American Anthropologist* 89, 295 - 309.
- SIEGAL, M. (1995), "Individual differences and study abroad: Women learning Japanese in Japan". En: FREED, B. (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 225-244.
- SIGUÁN, M. (2001), *Bilingües y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza editorial.
- SIGUÁN, M. y MACKEY, W. (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana.
- SILVA CORVALÁN, C. (1989), *Sociolingüística: Teoría y análisis*, Madrid: Editorial Alhambra.
- (1994), *Language contact and change*, Oxford: Oxford University Press.
- (2001), *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- SILVERSTEIN, M. (1977), *Cognitive implications of a referential hierarchy*. University de Chicago. Mecanografiado.
- (1979), "Language structure and linguistic ideology". En: CLINE, R., HANKS, W. y HOFBAUER, C. (eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-247.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984), *Bilingualism or not - the education of minorities*.
- (2000), *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.

- SPOTURNO, M. L. (2005), "La alternancia de códigos en la literatura chicana". En: *Actas del III Coloquio Nacional de Investigadores en estudios del discurso*, Universidad de La Pampa, Conicet.
- SPRADLEY, J. P. (1979), *The ethnographic interview*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- - - - (1980), *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STROPPIANA, E. (2004), "El guaraní: segunda lengua oficial en Corrientes". En: *Micro Semanario de Educación, Ciencia y Tecnología 518*, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales-UBA.
- STRUBELL, M. (2001), "Catalan a decade later". En: FISHMAN, J. (red.) (2001), *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: a 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- STRUBELL, M. y BOIX-FUSTER, E. (red.) (2011), *Democratic policies for language revitalisation: The case of Catalan*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SUBIRATS, E. (1994), *El continente vacío. La conquista del nuevo mundo y la conciencia moderna*. México: Siglo XXI.
- TABOURET-KELLER, A. et alii (eds.) (1997), *Vernacular Literacy: A Re-Evaluation*, Oxford: OUP.
- TAJFEL, H. (1981), *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- - - - (1982), "Social psychology of intergroup relations". En: *Annual Review of Psychology 33*, 1-39.
- TARONE, E. y SWAIN, M. (1995), "A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms". En: *The Modern Language Journal 79*, 2, 166-178. En: <http://www.jstor.org/> [última captura: 01/03/2013].

- TAYLOR, D. (1977), "Bilingualism and intergroup relation". En: HORNBY, Peter (ed.), *Bilingualism: psychological, social and educational implications*, New York: Academic Press.
- TAYLOR, D.M. y SINAR, L. M. (1975), "Social interaction in a bilingual setting". En: *Canadian psychology* 16, 240-254.
- TAYLOR, S. J. y BODGAN, R. (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires: Paidós.
- THOMASON, S. G. (1986), "Contact-induced change: Possibilities and Probabilities". En: ENNIGER, W. y STOLZ, T. (eds.), *Beiträge zum 4. Essener Kolloquium*, Bochum: Brockmeyer.
- - - (2001), *Contacto de la lengua - una introducción*, Edimburgo: Prensa de la universidad.
- - - (2010), "Contact explanations in Linguistics". En: HICKEY, R. (edit.), *The Handbook of Language Contact*, Oxford: Blackwell, 31-47.
- THOMASON, S. y KAUFMAN, T. (1988a), *Contacto de la lengua, Creolization y lingüística genética*, California, University of California Press.
- - - (1988b), *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.
- THUN, H. y AQUINO, A. (1998), "El atlas lingüístico guaraní-románico (*ALGR*), un trabajo necesario para actualizar informaciones lingüísticas sobre el español y el guaraní del Paraguay". En: *Ñemity*, Asunción: 8-14.
- TIMM, L. A. (1975), "Spanish-English Code-Switching: El Porqué y How-Not-To". En: *Romance Philology* 28, nº 4. 473-482.
- TORINO DE MORALES, M. (2005). *Creencias y actitudes lingüísticas en dos comunidades de habla de la Provincia de Salta*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

- TOVAR, A. (1950), “Ensayo de caracterización de la lengua guaraní”. En: *Anales del Instituto de Lingüística 4*, Mendoza: 114-126.
- TRUEBA, C. (2000), *Racionalidad: lenguaje, argumentación y acción*. Ciudad de México: Plaza y Valdés editores.
- TRUDGILL, P. (1972), “Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich”. En: *Language in Society 1*, 175–195.
- (2004), *New Dialect Formation: the inevitability of colonial englishes*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- TURI, J. (1994), *Typology of language legislation*, Berlín: Linguistic Human rights Overcoming Linguistic Discrimination.
- TURNBULL, M. y ARNETT, K. (2002), “Teachers’ uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms”. En: *Annual Review of Applied Linguistics 22*, 204-218.
- TUSÓN, J. (1997), *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona: España: Octaedro Universidad.
- TUSÓN, A. y NUSSBAUM, L. (1991), “Conversational analysis and language contact in Catalonia”, *NCSLC*, Barcelona: ESF.
- UNAMUNO, V. (1993), “Conflicto lingüístico y fracaso escolar. El guaraní y el español en un barrio marginal del Gran Buenos Aires”. En: *Actas de las Primeras Jornadas de Lengua Aborigen*, UBA, 261-269.
- (1994), “Hacia una descripción del proceso de sustitución de la lengua guaraní en un barrio marginal del Gran Buenos Aires. Algunas consideraciones”. En: *Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 469-477.
- (2012), “Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en Argentina”. En *Práxis Educativa*, vol. 7.

- UNAMUNO, V. y DOOLY, M. (2007), “La acogida lingüística: el reto sociolingüístico de investigar una propuesta pedagógica”. En: *EMIGRA Working Papers 109*. En: www.emigra.org.es [última captura: 15/05/2011].
- VALDÉS, G. (2000), *Spanish for native speakers*. New York, NY: Harcourt College.
- - - - (2001), “Heritage Language Students: Profiles and Possibilities”. En: PEYTON, J., RANARD, J. y MCGINNIS, S. (eds.) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL / Washington DC: Delta Systems / Center for Applied Linguistics, 37-80.
- - - - (2003), “Foreword”. En: ROCA, A. y COLOMBI, M. (eds.), *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Georgetown: University Press.
- - - - (2006), “The Teaching of Heritage Languages. Lessons from California”. En: VALDÉS, G. et alii (eds.), *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*. Clevedon: Multilingual Matters, 235-72.
- VALERO GARCÉS, C. (2008), “Traducción y producción de materiales en lenguas minoritarias como herramienta de integración”. En: *Cooperación y diálogo*, Universidad de Alcalá, 103-117.
- VALKHOFF, M. (1931), *Étude sur les mots français d'origine néerlandaise*, Amersfoort, Valkhoff.
- VALLES, M. (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VAN DULM, O. (2007), *The grammar of English-Afrikaans code switching. A feature checking account*, Utrecht: LOT.
- VAN LIER, L. (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Londres: Longman.
- VELÁZQUEZ, P. P. (2010), “Un estudio sociolingüístico castellano, jopará, guaraní”. En: <http://groups.google.com.py/group/guarani-nee/web/un-estudio-sociolingstico-castellano-jopara-guarani?hl=es> [última captura: 01/03/2013].

- VELÁZQUEZ, P. P. y PEREIRA, M. C. (2010), “Un estudio sociolingüístico castellano /jopara/ guaraní”. En: <http://guarani.blogia.com/2010/041001-un-estudio-sociolingüístico-castellano-jopara-guarani.php> [última captura 17/08/2014].
- VENÅS, K. (1991), *Mål og miljø. Innføring i sosiolingvistik*. 3. Oslo: Novus forlag.
- VENY, J. (1991), “Fronteras y áreas dialectales”, *Iker* 7, 197-245.
- VIDAL DE BATTINI, B. E. (1964), *El español de La Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*, Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- VIEJO FERNÁNDEZ, X. (2008), “El discurso de identidad lingüística: entre lo étnico y lo ético”. En: *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (junio 2008) CD, Madrid (Universidad Autónoma de Madrid). En: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG114.pdf> [última captura 17/08/2014].
- VIRKEL, A.E. (2000), *El español hablado en Chubut: Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- WARDAUGH, R. (1986), *An Introduction to Sociolinguistics*. Londres: Blackwell.
- WATERMAN, J. (1976), *Una historia del de lengua alemana*. Universidad de la prensa de Washington.
- WEBER, J. y HORNER, K. (2012), *Introducing multilingualism: a social approach*. London: Routledge.
- WEI, L. (red.) (2007), *The bilingualism reader*. New York, NY: Routledge, 2ª.
- WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact*. Nueva York: Linguistic Circle of New York. [3ra. Edición, 1964] [Paris: Mouton.8va. impresión, 1974]
- - - (1953), *apud* MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- WEINREICH, U., LABOV, W. y HERZOG, M. (1968), “Empirical foundations for a theory of language change”. En: LEHMANN, W. P. y MALKEIL, Y. (eds.),

Directions for historical linguistics: A symposium. Austin: University of Texas Press. 95-195.

WELLS, G. (1981), "Becoming a communicator". En: *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Ed. Gordon Wells, Cambridge UP, 73-115.

WENTZ, J. y MCCLURE, E. (1977), "Monolingual codes: some remarks on the similarities between bilingual and monolingual code-switching". En: *Papers from the Regional Meeting 13*, Chicago Linguistic Society, 706-713.

WILKINS, D. (1992), "Linguistic research under aboriginal control: A personal account of fieldwork in Central Australia". En: *Australian Journal of Linguistics* 12 (1992), 171: 200

WINFORD, D. (2002), *Una introducción para entrar en contacto con lingüística*, Blackwell Publishing.

---- (2003), *An Introduction to Contact Linguistics*, s/d: Blackwell Publishing.

WOLF LUSTIG, M. (1989), *Mba'éichapa oiko la guarani? Guaraní y jopara en el Paraguay. Consideraciones preliminares sobre la dificultad de abordar un idioma esquivo*. En: www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/art/jopara.pdf [última captura: 20/06/2009].

WOOLARD, K. (1998), "Introduction: Language ideology as a field of inquiry". En: SCHIEFFELIN, B., WOOLARD, K.A. y KROSKRITY, P.V. (Eds.) *Language Ideologies: Practice and Theory*, Oxford: Oxford University Press, 3-47.

---- (1999), "Simultaneity and Bivalence as Strategies in Bilingualism". En: *Journal of Linguistic Anthropology* 8(1), 3-29.

---- (2005), "Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority". En: *Internacional Colloquium on "regulations of societal multilingualism in linguistic policies" at the Ibero-Amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz*. Berlin. En:

<http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=wlicmc>

[última captura: 10/06/2011].

WOOLARD, K. y SCHIEFFELIN, B. B. (1994), "Language ideology". En: *Annual Review of Anthropology* 23, 55-82.

WOOLFORD, E. (1983), "Bilingual codeswitching and syntactic theory". En: *Linguistic Inquiry* 14, 3, 520-536.

YAGER, K. (1998), "Learning Spanish in Mexico: The effect of informal contact and student attitudes on language gain". En: *Hispania* 81, 4, 898-913.

YAMPEY, G. (2005), "Sobre el idioma guaraní". En: <http://www.momarandu.com/amanoticias.php?a=7&b=0&c=44014> [última captura 20/06/2014].

YAUSAZ, F. (s/d), "Un libro escrito en un mbojere de lenguas". En: *Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los postgrados*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. En: http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista7/articulos/yausaz_bein.pdf [última captura 20/06/2014].

ZAJÍCOVÁ, L. (2009), *El bilingüismo paraguayo. Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Madrid: Frankfurt am Main: Vervuert – Iberoamericana

ZAMBORAIN, R. BONGOCHEA, N. SARTORI, F. (2009), "Una aproximación a la política lingüística en la provincia de Corrientes en torno al caso del guaraní y el portugués". En: XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Lenguas y diversidad, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. En: <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/127d6e4a82ce58389a4648773d6c6405BengocheaSartoriZamborainCorrientes.pdf> [última captura 20/09/2014].

ZEROMSKA, J. (2002), "El code-switching en dos cuentos de escritoras chicanas; un análisis conversacional". En: *Iztapalapa* 23, 290-304.

- ZIGARÁN, J. (2002), “Los materiales de lectura en la educación bilingüe. El caso guaraní”. En: TISSERA, A. y ZIGARÁN, J. (comp.) (2002), *Lenguas e Interculturalidad*, Salta: CEPIHA.
- ZIMMERMAN, D. H. (1998), “Identity, context and interaction”. En: ANTAKI, C. y WIDDICOMBE, S. (eds.), *Identities in talk*, London: Sage, 87-106.
- ZIMMERMAN, K. (2008), “Constructivist theory of language contact and romancisation of indigenous languages”. En: STOLZ, T., BAKKER, D. y SALAS PALOMO, R. (eds.), *Aspects of Language Contact: New Theoretical, Methodological and Empirical Findings with Special Focus on Romancisation*, Berlin: Mouton de Gruyter, 141–164.
- ZULLO, J. (ed.) (2013), *Discurso, identidad y representación social* Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. 53-70. En: <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3661> [última captura 09/01/2014].

Anexos

Tú eres lo que hablas. **Le Page
and Tabouret-Keller**

Anexo I
***Legislación relacionada con la situación de los pueblos
indígenas***

*La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos; teníamos miedo de equivocarnos. Nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño. En todas las escuelas, el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos. Quienes sabían algunas palabras en castellano alquilo podían entender. Había profesores de origen campesino que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado. **Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia***

a) Declaración Universal de Derechos Lingüísticos – art. 41. Secc. V

“Toda comunidad lingüística tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales”.

En los art. 1 y 3 se efectúan las siguientes precisiones conceptuales:

a) se entiende como *comunidad lingüística* toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se auto identifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros;

b) se considera como derechos personales inalienables, ejercibles en cualquier situación, *“el derecho al uso de la lengua en privado y en público”.*

b) Constitución Nacional - Artículo 75, Inciso 17.

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades; y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable ni transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

c) Ley Federal de Educación N° 24.195⁷⁷:

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, sancionan con fuerza de Ley:

TÍTULO I - Derechos, obligaciones y garantías

Artículo 2 - El Estado Nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo.

Artículo 3 - El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

⁷⁷ Se introducen sólo los artículos vinculados con la problemática indígena.

Título II - Principios Generales

Capítulo I - De la Política Educativa

Artículo 5 - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

- a. El fortalecimiento de la Identidad Nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.
- f. La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.
- g. La equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.
- h. La conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades de ser humano como integrante del mismo.
- m. La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos.
- n. La erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria.
- q. El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.

Capítulo II - Del Sistema Educativo Nacional

Artículo 8 - El Sistema Educativo asegurara, a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna.

TÍTULO III - Estructura del Sistema Educativo Nacional

Capítulo VII - Regímenes Especiales

Artículo 34 - El Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración.

d) Ley Nacional 25.607

Sancionada: 12 de junio de 2002. Promulgada: 4 de julio de 2002.

Establécese la realización de una campaña de difusión de los derechos de los pueblos indígenas.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, sancionan con fuerza de Ley:

ARTÍCULO 1° — Establécese la realización de una campaña de difusión de los derechos de los pueblos indígenas contenidos en el inciso 17 del artículo 75 de la Constitución Nacional.

ARTÍCULO 2° — La planificación, coordinación, ejecución y evaluación de la campaña de difusión establecida por la presente ley, serán llevadas a cabo por la autoridad de aplicación con la cooperación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas y la participación activa y directa de las comunidades de los pueblos indígenas involucrados, los cuales serán convocados respetando sus formas de organización.

ARTÍCULO 3° — Para el cumplimiento de los fines de la presente ley, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas facilitará a la autoridad de aplicación la traducción del contenido del inciso 17 del artículo 75 de la Constitución Nacional a las diferentes lenguas de los pueblos que hoy habitan en la República Argentina, en forma oral y escrita.

La autoridad de aplicación pondrá especial cuidado en que las mencionadas traducciones y difusión, no desvirtúen el contenido del artículo constitucional antes citado, esto, en razón de tratarse de variados idiomas, culturas y tradiciones.

ARTÍCULO 4° — La campaña de difusión se llevará a cabo a través de las radios y los canales de televisión nacionales, medios gráficos y en los ámbitos educativos. Al mismo tiempo se solicitará la colaboración de comunidades intermedias, tales como comunidades rurales, asociaciones civiles sin fines de lucro y asociaciones vecinales de todo el país, a quienes se les proveerá de los elementos indispensables para llevar a cabo esta tarea.

Asimismo, las provincias que adhieran al régimen de la presente ley, podrán determinar, además de los propuestos, otros canales de difusión, realizando una campaña más intensiva en aquellas regiones con alta presencia de indígenas.

ARTÍCULO 5° — La autoridad de aplicación en coordinación con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas y las comunidades indígenas involucradas, programará y ejecutará cursos de capacitación destinados a las comunidades indígenas, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones respetando las modalidades de transmisión de información acordes a sus tradiciones y culturas.

ARTÍCULO 6° — La campaña de difusión se realizará cada dos años, a menos que de la evaluación de la misma, la autoridad de aplicación considere conveniente llevarla a cabo en períodos más cortos.

ARTÍCULO 7° — La Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales del Ministerio del Interior será la autoridad de aplicación de la presente ley.

ARTÍCULO 8° — El Poder Ejecutivo reglamentará la presente ley dentro de los noventa días contados a partir de su promulgación.

ARTÍCULO 9° — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, EL 12 JUNIO DE 2002. — REGISTRADO BAJO EL N° 25.607 — EDUARDO O. CAMAÑO. — JUAN C. MAQUEDA. — Eduardo D. Rollano. — Juan C. Oyarzún.

e) Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas

Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003

CAPITULO I DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1. La presente Ley es de orden público e interés social, de observancia general en los Estados Unidos Mexicanos y tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas.

Artículo 2. Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación.

Artículo 3. Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.

Artículo 4. Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen.

Artículo 5. El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.

Artículo 6. El Estado adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana. Además, destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva concesionados, de acuerdo a la legislación aplicable, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura y de programas culturales en los que se promueva la literatura, tradiciones orales y el uso de las lenguas indígenas nacionales de las diversas regiones del país.

Artículo 7. Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública. Al Estado corresponde garantizar el ejercicio de los derechos previstos en este artículo, conforme a lo siguiente:

a) En el Distrito Federal y las demás entidades federativas con municipios o comunidades que hablen lenguas indígenas, los Gobiernos correspondientes, en consulta con las comunidades indígenas originarias y migrantes, determinarán cuáles de sus dependencias administrativas adoptarán e instrumentarán las medidas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas.

b) En los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas a que se refiere el párrafo anterior, en todas sus instancias. La Federación y las entidades federativas tendrán disponibles y difundirán a través de textos, medios audiovisuales e informáticos: leyes, reglamentos, así como los contenidos de los programas, obras, servicios dirigidos a las comunidades indígenas, en la lengua de sus correspondientes beneficiarios.

Artículo 8. Ninguna persona podrá ser sujeta a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable.

CAPITULO II DE LOS DERECHOS DE LOS HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS

Artículo 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en

todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.

Artículo 10. El Estado garantizará el derecho de los pueblos y comunidades indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Las autoridades federales responsables de la procuración y administración de justicia, incluyendo las agrarias y laborales, proveerán lo necesario a efecto de que en los juicios que realicen, los indígenas sean asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura.

En los términos del artículo 5^o., en las entidades federativas y en los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas a que se refiere el párrafo anterior, en las instancias que se requieran.

Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Artículo 12. La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística.

CAPITULO III DE LA DISTRIBUCION, CONCURRENCIA Y COORDINACION DE COMPETENCIAS

Artículo 13. Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley y en particular las siguientes:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;

- II.** Difundir en las lenguas indígenas nacionales de los beneficiarios, el contenido de los programas, obras y servicios dirigidos a las comunidades indígenas;
- III.** Difundir a través de los medios de comunicación las lenguas indígenas nacionales de la región para promover su uso y desarrollo;
- IV.** Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;
- V.** Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;
- VI.** Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate;
- VII.** Impulsar políticas de investigación, difusión, estudios y documentación sobre las lenguas indígenas nacionales y sus expresiones literarias;
- VIII.** Crear bibliotecas, hemerotecas, centros culturales u otras instituciones depositarias que conserven los materiales lingüísticos en lenguas indígenas nacionales;
- IX.** Procurar que en las bibliotecas públicas se reserve un lugar para la conservación de la información y documentación más representativa de la literatura y lenguas indígenas nacionales;
- X.** Apoyar a las instituciones públicas y privadas, así como a las organizaciones de la sociedad civil, legalmente constituidas, que realicen investigaciones etnolingüísticas, en todo lo relacionado al cumplimiento de los objetivos de esta Ley;
- XI.** Apoyar la formación y acreditación profesional de intérpretes y traductores en lenguas indígenas nacionales y español;
- XII.** Garantizar que las instituciones, dependencias y oficinas públicas cuenten con personal que tenga conocimientos de las lenguas indígenas nacionales requeridas en sus respectivos territorios;
- XIII.** Establecer políticas, acciones y vías para proteger y preservar el uso de las lenguas y culturas nacionales de los migrantes indígenas en el territorio nacional y en el extranjero, y
- XIV.** Propiciar y fomentar que los hablantes de las lenguas indígenas nacionales participen en las políticas que promuevan los estudios que se realicen en los diversos

órdenes de gobierno, espacios académicos y de investigación.

CAPITULO IV DEL INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDIGENAS

Artículo 14. Se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado en la Secretaría de Educación Pública, cuyo objeto es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia.

Para el cumplimiento de este objeto, el Instituto tendrá las siguientes características y atribuciones:

- a)** Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los tres órdenes de gobierno y los pueblos y comunidades indígenas.
- b)** Promover programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales.
- c)** Ampliar el ámbito social de uso de las lenguas indígenas nacionales y promover el acceso a su conocimiento; estimular la preservación, conocimiento y aprecio de las lenguas indígenas en los espacios públicos y los medios de comunicación, de acuerdo a la normatividad en la materia.
- d)** Establecer la normatividad y formular programas para certificar y acreditar a técnicos y profesionales bilingües. Impulsar la formación de especialistas en la materia, que asimismo sean concededores de la cultura de que se trate, vinculando sus actividades y programas de licenciatura y postgrado, así como a diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación.
- e)** Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo.
- f)** Elaborar y promover la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales.
- g)** Realizar y promover investigación básica y aplicada para mayor conocimiento de las lenguas indígenas nacionales y promover su difusión.
- h)** Realizar investigaciones para conocer la diversidad de las lenguas indígenas nacionales, y apoyar al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática a diseñar la metodología para la realización del censo sociolingüístico para conocer el número y distribución de sus hablantes.

- i) Actuar como órgano de consulta y asesoría de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, así como de las instancias de los Poderes Legislativo y Judicial, de los gobiernos de los estados y de los municipios, y de las instituciones y organizaciones sociales y privadas en la materia.
- j) Informar sobre la aplicación de lo que dispone la Constitución, los tratados internacionales ratificados por México y esta Ley, en materia de lenguas indígenas, y expedir a los tres órdenes de gobierno las recomendaciones y medidas pertinentes para garantizar su preservación y desarrollo.
- k) Promover y apoyar la creación y funcionamiento de institutos en los estados y municipios, conforme a las leyes aplicables de las entidades federativas, según la presencia de las lenguas indígenas nacionales en los territorios respectivos.
- l) Celebrar convenios, con apego a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con personas físicas o morales y con organismos públicos o privados, nacionales, internacionales o extranjeros, con apego a las actividades propias del Instituto y a la normatividad aplicable.

Artículo 15. La administración del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas estará a cargo de un Consejo Nacional, como órgano colectivo de gobierno, y un Director General responsable del funcionamiento del propio Instituto. El domicilio legal del Instituto será la Ciudad de México, Distrito Federal.

Artículo 16. El Consejo Nacional se integrará con: siete representantes de la administración pública federal, tres representantes de escuelas, instituciones de educación superior y universidades indígenas, y tres representantes de instituciones académicas y organismos civiles que se hayan distinguido por la promoción, preservación y defensa del uso de las lenguas indígenas.

Los representantes de la Administración Pública Federal son los siguientes:

- 1) El Secretario de Educación Pública, quien lo presidirá en su carácter de titular de la coordinadora de sector, con fundamento en lo establecido en la Ley Federal de Entidades Paraestatales.
- 2) Un representante de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público con el nivel de Subsecretario.
- 3) Un representante de la Secretaría de Desarrollo Social.
- 4) Un representante de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes.
- 5) Un representante del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- 6) Un representante del Instituto Nacional Indigenista.

7) Un representante de la Secretaría de Relaciones Exteriores. El Director General será designado por el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a propuesta de una terna presentada por el Consejo Nacional y podrá permanecer en el cargo por un periodo máximo de 6 años; preferentemente hablante nativo de alguna lengua indígena; con experiencia relacionada con alguna de las actividades sustantivas del Instituto y gozar de reconocido prestigio profesional y académico en la investigación, desarrollo, difusión y uso de las lenguas indígenas.

Artículo 17. Las reglas de funcionamiento del órgano de gobierno, la estructura administrativa y operativa, así como las facultades y reglas de ejecución del órgano de dirección del instituto, se establecerán en el Reglamento Interno del organismo y que serán expedidas por el Consejo Nacional.

El órgano de gobierno se reunirá cada seis meses de manera ordinaria, y de manera extraordinaria cuando sea convocado por su Presidente; se integrará por la mayoría de sus integrantes, y sus decisiones se adoptarán con la mayoría de los presentes.

Artículo 18. Para el cumplimiento de sus atribuciones el Director General tendrá las facultades de dominio, de administración y para pleitos y cobranzas, incluyendo las que requieran de cláusula especial, sin más limitaciones que las específicas que le llegue a imponer en forma general el Estatuto o temporales por parte del Consejo Nacional.

Artículo 19. El órgano de vigilancia administrativa del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas estará integrado por un Comisario Público Propietario y un Suplente, designados por la Secretaría de la Contraloría y Desarrollo Administrativo.

Artículo 20. El Consejo Nacional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, previa consulta a los estudios particulares de los Institutos Nacional de Antropología e Historia y Nacional de Estadística, Geografía e Informática, a propuesta conjunta de los representantes de los pueblos y comunidades indígenas, y de las instituciones académicas que formen parte del propio Consejo, hará el catálogo de las lenguas indígenas; el catálogo será publicado en el Diario Oficial de la Federación.

Artículo 21. El patrimonio del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas se integrará con los bienes que enseguida se enumeran:

- I. La cantidad que anualmente le fije como subsidio el Gobierno Federal, a través del Presupuesto de Egresos;
- II. Con los productos que adquiere por las obras que realice y por la venta de sus publicaciones, y

III. Los que adquiriera por herencia, legados, donaciones o por cualquier otro título de personas o de instituciones públicas o privadas.

Artículo 22. Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones y atribuciones señaladas en esta Ley y conforme a lo dispuesto en el penúltimo párrafo del Apartado B, del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de derechos y cultura indígena, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las Legislaturas de las Entidades Federativas y los Ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas en los presupuestos de egresos que aprueben para proteger, promover, preservar, usar y desarrollar las lenguas indígenas.

Artículo 23. Las relaciones laborales del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y sus trabajadores se regirán por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del Apartado A del artículo 123 Constitucional.

Artículo 24. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y sus correlativos estatales en su caso, promoverán que las autoridades correspondientes expidan las leyes que sancionen y penalicen la comisión de cualquier tipo de discriminación, exclusión y explotación de las personas hablantes de lenguas indígenas nacionales, o que transgredan las disposiciones que establecen derechos a favor de los hablantes de lenguas indígenas nacionales, consagrados en esta ley.

Artículo 25. Las autoridades, instituciones, servidores y funcionarios públicos que contravengan lo dispuesto en la presente ley serán sujetos de responsabilidad, de conformidad con lo previsto en el Título Cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos referente a la responsabilidad de los servidores públicos y sus leyes reglamentarias.

TRANSITORIOS

Primero. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. El Consejo Nacional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas se constituirá dentro de los seis meses siguientes a la publicación de este Decreto en el Diario Oficial de la Federación. Para este efecto, el Secretario de Educación Pública convocará a los directores y rectores de las escuelas, instituciones de educación superior y universidades indígenas, instituciones académicas, incluyendo entre éstas específicamente al Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología

Social, así como organismos civiles para que hagan la propuesta de sus respectivos representantes para que integren el Consejo Nacional del Instituto. Recibidas dichas propuestas, el Secretario de Educación Pública, los representantes de las Secretarías de Hacienda y Crédito Público, de la Secretaría de Desarrollo Social, de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, del Instituto Nacional Indigenista, de la Secretaría de Relaciones Exteriores, resolverán sobre la integración del primer Consejo Nacional del Instituto que fungirá por el periodo de un año. Concluido este plazo deberá integrarse el Consejo Nacional en los términos que determine el Estatuto que deberá expedirse por el primer Consejo Nacional dentro del plazo de seis meses contado a partir de su instalación.

Tercero. El catálogo a que hace referencia el artículo 20 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, deberá hacerse dentro del plazo de un año siguiente a la fecha en que quede constituido el Consejo Nacional del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, conforme al artículo transitorio anterior.

Cuarto. El primer censo sociolingüístico deberá estar levantado y publicado dentro del plazo de dos años contado a partir de la entrada en vigor de este Decreto. Los subsecuentes se levantarán junto con el Censo General de Población y Vivienda.

Quinto. La Cámara de Diputados del Congreso de la Unión establecerá dentro del Presupuesto de Egresos de la Federación, la partida correspondiente al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, para que cumpla con los objetivos establecidos en la presente ley.

Sexto. Los congresos estatales analizarán, de acuerdo con sus especificidades etnolingüísticas, la debida adecuación de las leyes correspondientes de conformidad con lo establecido en esta ley.

Séptimo. En relación con la fracción VI del artículo 13 de la presente Ley, en el caso de que las autoridades educativas correspondientes no contaran con el personal capacitado de manera inmediata, éstas dispondrán de un plazo de hasta dos años, a partir de la publicación de la presente Ley, para formar al personal necesario. Con el fin de cumplir cabalmente con dicha disposición, las normales incluirán la licenciatura en educación indígena.

Octavo. Se derogan todas las disposiciones que contravengan al presente Decreto. México, D.F., a 15 de diciembre de 2002. Sen. Enrique Jackson Ramírez, Presidente. Dip. Beatriz Elena Paredes Rangel, Presidenta. Sen. Sara I. Castellanos Cortés, Secretario. Dip. Adela Cerezo Bautista, Secretario. Rúbricas".

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los diez días del mes de marzo de dos mil tres. Vicente Fox Quesada. Rúbrica. El Secretario de Gobernación, Santiago Creel Miranda. Rúbrica.

f) Ley 24.071 (Convenio de la OIT)

C169 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989

Organización Naciones Unidas- Organización Internacional del Trabajo

Fecha de entrada en vigor: 05 de septiembre de 1991 Lugar: Ginebra

Fecha de adopción: 27 de junio de 1989 Sesión de la Conferencia: 76

Sujeto: Pueblos indígenas y tribales Sancionado por Ley N° 24.071 en 1992

Ratificado y depositado en los Organismos de Naciones Unidas en 2000.

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo:

Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 7 junio 1989, en su septuagésima sexta reunión;

Observando las normas internacionales enunciadas en el Convenio y en la Recomendación sobre poblaciones indígenas y tribales, 1957;

Recordando los términos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y de los numerosos instrumentos internacionales sobre la prevención de la discriminación;

Considerando que la evolución del derecho internacional desde 1957 y los cambios sobrevenidos en la situación de los pueblos indígenas y tribales en todas las regiones del mundo hacen aconsejable adoptar nuevas normas internacionales en la materia, a fin de eliminar la orientación hacia la asimilación de las normas anteriores;

Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven;

Observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión;

Recordando la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales;

Observando que las disposiciones que siguen han sido establecidas con la colaboración de las Naciones Unidas, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de la Organización Mundial de la Salud, así como del Instituto Indigenista Interamericano, a los niveles apropiados y en sus esferas respectivas, y que se tiene el propósito de continuar esa colaboración a fin de promover y asegurar la aplicación de estas disposiciones;

Después de haber decidido adoptar diversas proposiciones sobre la revisión parcial del Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales, 1957 (n. 107), cuestión que constituye el cuarto punto del orden del día de la reunión, y

Después de haber decidido que dichas proposiciones revistan la forma de un convenio internacional que revise el Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales, 1957,

Adopta, con fecha veintisiete de junio de mil novecientos ochenta y nueve, el siguiente Convenio, que podrá ser citado como el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989:

Parte I. Política General

Artículo 1: El presente Convenio se aplica:

a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial;

b) a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.

La utilización del término pueblos en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional.

Artículo 2: Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad. Esta acción deberá incluir medidas:

que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población; que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones; que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida.

Artículo 3: Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos. No deberá emplearse ninguna forma de fuerza o de coerción que viole los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos interesados, incluidos los derechos contenidos en el presente Convenio.

Artículo 4: Deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados.

Tales medidas especiales no deberán ser contrarias a los deseos expresados libremente por los pueblos interesados.

El goce sin discriminación de los derechos generales de ciudadanía no deberá sufrir menoscabo alguno como consecuencia de tales medidas especiales.

Artículo 5: Al aplicar las disposiciones del presente Convenio:

deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente; deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos;

deberán adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo.

Artículo 6: Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente; establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan; establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin.

Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas.

Artículo 7: Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que este afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente.

El mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan. Los proyectos especiales de desarrollo para estas regiones deberán también elaborarse de modo que promuevan dicho mejoramiento.

Los gobiernos deberán velar por que, siempre que haya lugar, se efectúen estudios, en cooperación con los pueblos interesados, a fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente que las actividades de desarrollo previstas puedan tener sobre esos pueblos. Los resultados de estos estudios deberán ser considerados como criterios fundamentales para la ejecución de las actividades mencionadas.

Los gobiernos deberán tomar medidas, en cooperación con los pueblos interesados, para proteger y preservar el medio ambiente de los territorios que habitan.

Artículo 8: Al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario.

Dichos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que estas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Siempre que sea necesario, deberán establecerse procedimientos para solucionar los conflictos que puedan surgir en la aplicación de este principio.

La aplicación de los párrafos 1 y 2 de este artículo no deberá impedir a los miembros de dichos pueblos ejercer los derechos reconocidos a todos los ciudadanos del país y asumir las obligaciones correspondientes.

Artículo 9: En la medida en que ello sea compatible con el sistema jurídico nacional y con los derechos humanos internacionalmente reconocidos, deberán respetarse los métodos a los que los pueblos interesados recurren tradicionalmente para la represión de los delitos cometidos por sus miembros.

Las autoridades y los tribunales llamados a pronunciarse sobre cuestiones penales deberán tener en cuenta las costumbres de dichos pueblos en la materia.

Artículo 10: Cuando se impongan sanciones penales previstas por la legislación general a miembros de dichos pueblos deberán tenerse en cuenta sus características económicas, sociales y culturales.

Deberá darse la preferencia a tipos de sanción distintos del encarcelamiento.

Artículo 11: La ley deberá prohibir y sancionar la imposición a miembros de los pueblos interesados de servicios personales obligatorios de cualquier índole, remunerados o no, excepto en los casos previstos por la ley para todos los ciudadanos.

Artículo 12: Los pueblos interesados deberán tener protección contra la violación de sus derechos, y poder iniciar procedimientos legales, sea personalmente o bien por conducto de sus organismos representativos, para asegurar el respeto efectivo de tales derechos. Deberán tomarse medidas para garantizar que los miembros de dichos pueblos puedan comprender y hacerse comprender en procedimientos legales, facilitándoles, si fuere necesario, intérpretes u otros medios eficaces.

Parte II. Tierras

Artículo 13: Al aplicar las disposiciones de esta parte del Convenio, los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación.

La utilización del término tierras en los artículos 15 y 16 deberá incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera.

Artículo 14: Deberá reconocerse a los pueblos interesados el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia. A este respecto, deberá prestarse particular atención a la situación de los pueblos nómadas y de los agricultores itinerantes.

Los gobiernos deberán tomar las medidas que sean necesarias para determinar las tierras que los pueblos interesados ocupan tradicionalmente y garantizar la protección efectiva de sus derechos de propiedad y posesión.

Deberán instituirse procedimientos adecuados en el marco del sistema jurídico nacional para solucionar las reivindicaciones de tierras formuladas por los pueblos interesados.

Artículo 15: Los derechos de los pueblos interesados a los recursos naturales existentes en sus tierras deberán protegerse especialmente. Estos derechos comprenden el derecho de esos pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos.

En caso de que pertenezca al Estado la propiedad de los minerales o de los recursos del subsuelo, o tenga derechos sobre otros recursos existentes en las tierras, los gobiernos deberán establecer o mantener procedimientos con miras a consultar a los pueblos interesados, a fin de determinar si los intereses de esos pueblos serían perjudicados, y en qué medida, antes de emprender o autorizar cualquier programa de prospección o explotación de los recursos existentes en sus tierras. Los pueblos interesados deberán participar siempre que sea posible en los beneficios que reporten tales actividades, y percibir una indemnización equitativa por cualquier daño que puedan sufrir como resultado de esas actividades.

Artículo 16: A reserva de lo dispuesto en los párrafos siguientes de este artículo, los pueblos interesados no deberán ser trasladados de las tierras que ocupan.

Cuando excepcionalmente el traslado y la reubicación de esos pueblos se consideren necesarios, sólo deberán efectuarse con su consentimiento, dado libremente y con pleno conocimiento de causa. Cuando no pueda obtenerse su consentimiento, el traslado y la reubicación sólo deberá tener lugar al término de procedimientos adecuados establecidos por la legislación nacional, incluidas encuestas públicas, cuando haya lugar, en que los pueblos interesados tengan la posibilidad de estar efectivamente representados.

Siempre que sea posible, estos pueblos deberán tener el derecho de regresar a sus tierras tradicionales en cuanto dejen de existir las causas que motivaron su traslado y reubicación.

Cuando el retorno no sea posible, tal como se determine por acuerdo o, en ausencia de tales acuerdos, por medio de procedimientos adecuados, dichos pueblos deberán recibir, en todos los casos posibles, tierras cuya calidad y cuyo estatuto jurídico sean por lo menos iguales a los de las tierras que ocupaban anteriormente, y que les permitan subvenir a sus necesidades y garantizar su desarrollo futuro. Cuando los pueblos interesados prefieran recibir una indemnización en dinero o en especie, deberá concedérseles dicha indemnización, con las garantías apropiadas.

Deberá indemnizarse plenamente a las personas trasladadas y reubicadas por cualquier pérdida o daño que hayan sufrido como consecuencia de su desplazamiento.

Artículo 17: Deberán respetarse las modalidades de transmisión de los derechos sobre la tierra entre los miembros de los pueblos interesados establecidas por dichos pueblos.

Deberá consultarse a los pueblos interesados siempre que se considere su capacidad de enajenar sus tierras o de transmitir de otra forma sus derechos sobre estas tierras fuera de su comunidad.

Deberá impedirse que personas extrañas a esos pueblos puedan aprovecharse de las costumbres de esos pueblos o de su desconocimiento de las leyes por parte de sus miembros para arrogarse la propiedad, la posesión o el uso de las tierras pertenecientes a ellos.

Artículo 18: La ley deberá prever sanciones apropiadas contra toda intrusión no autorizada en las tierras de los pueblos interesados o todo uso no autorizado de las mismas por personas ajenas a ellos, y los gobiernos deberán tomar medidas para impedir tales infracciones.

Artículo 19: Los programas agrarios nacionales deberán garantizar a los pueblos interesados condiciones equivalentes a las que disfruten otros sectores de la población, a los efectos de:

la asignación de tierras adicionales a dichos pueblos cuando las tierras de que dispongan sean insuficientes para garantizarles los elementos de una existencia normal o para hacer frente a su posible crecimiento numérico;

el otorgamiento de los medios necesarios para el desarrollo de las tierras que dichos pueblos ya poseen.

Parte III. Contratación y Condiciones de Empleo

Artículo 20: Los gobiernos deberán adoptar, en el marco de su legislación nacional y en cooperación con los pueblos interesados, medidas especiales para garantizar a los trabajadores pertenecientes a esos pueblos una protección eficaz en materia de contratación y condiciones de empleo, en la medida en que no estén protegidos eficazmente por la legislación aplicable a los trabajadores en general.

Los gobiernos deberán hacer cuanto esté en su poder por evitar cualquier discriminación entre los trabajadores pertenecientes a los pueblos interesados y los demás trabajadores, especialmente en lo relativo a:

acceso al empleo, incluidos los empleos calificados y las medidas de promoción y de ascenso;

remuneración igual por trabajo de igual valor;

asistencia médica y social, seguridad e higiene en el trabajo, todas las prestaciones de seguridad social y demás prestaciones derivadas del empleo, así como la vivienda;

derecho de asociación, derecho a dedicarse libremente a todas las actividades sindicales para fines lícitos, y derecho a concluir convenios colectivos con empleadores o con organizaciones de empleadores.

Las medidas adoptadas deberán en particular garantizar que:

los trabajadores pertenecientes a los pueblos interesados, incluidos los trabajadores estacionales, eventuales y migrantes empleados en la agricultura o en otras actividades, así como los empleados por contratistas de mano de obra, gocen de la protección que confieren la legislación y la práctica nacionales a otros trabajadores de estas categorías en los mismos sectores, y sean plenamente informados de sus derechos con arreglo a la legislación laboral y de los recursos de que disponen;

los trabajadores pertenecientes a estos pueblos no estén sometidos a condiciones de trabajo peligrosas para su salud, en particular como consecuencia de su exposición a plaguicidas o a otras sustancias tóxicas;

los trabajadores pertenecientes a estos pueblos no estén sujetos a sistemas de contratación coercitivos, incluidas todas las formas de servidumbre por deudas;

los trabajadores pertenecientes a estos pueblos gocen de igualdad de oportunidades y de trato para hombres y mujeres en el empleo y de protección contra el hostigamiento sexual.

Deberá prestarse especial atención a la creación de servicios adecuados de inspección del trabajo en las regiones donde ejerzan actividades asalariadas trabajadores pertenecientes a los pueblos interesados, a fin de garantizar el cumplimiento de las disposiciones de esta parte del presente Convenio.

Parte IV. Formación Profesional, Artesanía e Industrias Rurales

Artículo 21: Los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos.

Artículo 22: Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general.

Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.

Estos programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden.

Artículo 23: La artesanía, las industrias rurales y comunitarias y las actividades tradicionales y relacionadas con la economía de subsistencia de los pueblos interesados, como la caza, la pesca, la caza con trampas y la recolección, deberán reconocerse como factores importantes del mantenimiento de su cultura y de su autosuficiencia y

desarrollo económicos. Con la participación de esos pueblos, y siempre que haya lugar, los gobiernos deberán velar por que se fortalezcan y fomenten dichas actividades.

A petición de los pueblos interesados, deberá facilitárseles, cuando sea posible, una asistencia técnica y financiera apropiada que tenga en cuenta las técnicas tradicionales y las características culturales de esos pueblos y la importancia de un desarrollo sostenido y equitativo.

Parte V. Seguridad Social y Salud

Artículo 24: Los regímenes de seguridad social deberán extenderse progresivamente a los pueblos interesados y aplicárseles sin discriminación alguna.

Artículo 25: Los gobiernos deberán velar por que se pongan a disposición de los pueblos interesados servicios de salud adecuados o proporcionar a dichos pueblos los medios que les permitan organizar y prestar tales servicios bajo su propia responsabilidad y control, a fin de que puedan gozar del máximo nivel posible de salud física y mental.

Los servicios de salud deberán organizarse, en la medida de lo posible, a nivel comunitario. Estos servicios deberán planearse y administrarse en cooperación con los pueblos interesados y tener en cuenta sus condiciones económicas, geográficas, sociales y culturales, así como sus métodos de prevención, prácticas curativas y medicamentos tradicionales.

El sistema de asistencia sanitaria deberá dar la preferencia a la formación y al empleo de personal sanitario de la comunidad local y centrarse en los cuidados primarios de salud, manteniendo al mismo tiempo estrechos vínculos con los demás niveles de asistencia sanitaria.

La prestación de tales servicios de salud deberá coordinarse con las demás medidas sociales, económicas y culturales que se tomen en el país.

Parte VI. Educación y Medios de Comunicación

Artículo 26: Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27: Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28: Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29: Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Artículo 30: Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio.

A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

Artículo 31: Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros

de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

Parte VII. Contactos y Cooperación a Través de las Fronteras

Artículo 32: Los gobiernos deberán tomar medidas apropiadas, incluso por medio de acuerdos internacionales, para facilitar los contactos y la cooperación entre pueblos indígenas y tribales a través de las fronteras, incluidas las actividades en las esferas económica, social, cultural, espiritual y del medio ambiente.

Parte VIII. Administración

Artículo 33: La autoridad gubernamental responsable de las cuestiones que abarca el presente Convenio deberá asegurarse de que existen instituciones u otros mecanismos apropiados para administrar los programas que afecten a los pueblos interesados, y de que tales instituciones o mecanismos disponen de los medios necesarios para el cabal desempeño de sus funciones.

Tales programas deberán incluir:

la planificación, coordinación, ejecución y evaluación, en cooperación con los pueblos interesados, de las medidas previstas en el presente Convenio;

la proposición de medidas legislativas y de otra índole a las autoridades competentes y el control de la aplicación de las medidas adoptadas en cooperación con los pueblos interesados.

Parte IX. Disposiciones Generales

Artículo 34: La naturaleza y el alcance de las medidas que se adopten para dar efecto al presente Convenio deberán determinarse con flexibilidad, teniendo en cuenta las condiciones propias de cada país.

Artículo 35: La aplicación de las disposiciones del presente Convenio no deberá menoscabar los derechos y las ventajas garantizados a los pueblos interesados en virtud de otros convenios y recomendaciones, instrumentos internacionales, tratados, o leyes, laudos, costumbres o acuerdos nacionales.

Parte X. Disposiciones Finales

Artículo 36: Este Convenio revisa el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales, 1957.

Artículo 37: Las ratificaciones formales del presente Convenio serán comunicadas, para su registro, al Director General de la Oficina Internacional del Trabajo.

Artículo 38: Este Convenio obligará únicamente a aquellos Miembros de la

Organización Internacional del Trabajo cuyas ratificaciones haya registrado el Director General.

Entrará en vigor doce meses después de la fecha en que las ratificaciones de dos Miembros hayan sido registradas por el Director General.

Desde dicho momento, este Convenio entrará en vigor, para cada Miembro, doce meses después de la fecha en que haya sido registrada su ratificación.

Artículo 39: Todo Miembro que haya ratificado este Convenio podrá denunciarlo a la expiración de un período de diez años, a partir de la fecha en que se haya puesto inicialmente en vigor, mediante un acta comunicada, para su registro, al Director General de la Oficina Internacional del Trabajo. La denuncia no surtirá efecto hasta un año después de la fecha en que se haya registrado.

Todo Miembro que haya ratificado este Convenio y que, en el plazo de un año después de la expiración del período de diez años mencionado en el párrafo precedente, no haga uso del derecho de denuncia previsto en este artículo quedará obligado durante un nuevo período de diez años, y en lo sucesivo podrá denunciar este Convenio a la expiración de cada período de diez años, en las condiciones previstas en este artículo.

Artículo 40: El Director General de la Oficina Internacional del Trabajo notificará a todos los Miembros de la Organización Internacional del Trabajo el registro de cuantas ratificaciones, declaraciones y denuncias le comuniquen los Miembros de la Organización.

Al notificar a los Miembros de la Organización el registro de la segunda ratificación que le haya sido comunicada, el Director General llamará la atención de los Miembros de la Organización sobre la fecha en que entrará en vigor el presente Convenio.

Artículo 41: El Director General de la Oficina Internacional del Trabajo comunicará al Secretario General de las Naciones Unidas, a los efectos del registro y de conformidad con el artículo 102 de la Carta de las Naciones Unidas, una información completa sobre todas las ratificaciones, declaraciones y actas de denuncia que haya registrado de acuerdo con los artículos precedentes.

Artículo 42: Cada vez que lo estime necesario, el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo presentará a la Conferencia una memoria sobre la aplicación del Convenio, y considerará la conveniencia de incluir en el orden del día de la Conferencia la cuestión de su revisión total o parcial.

Artículo 43: En caso de que la Conferencia adopte un nuevo convenio que implique una revisión total o parcial del presente, y a menos que el nuevo convenio contenga disposiciones en contrario:

la ratificación, por un Miembro, del nuevo convenio revisor implicará, ipso jure, la denuncia inmediata de este Convenio, no obstante las disposiciones contenidas en el artículo 39, siempre que el nuevo convenio revisor haya entrado en vigor;

a partir de la fecha en que entre en vigor el nuevo convenio revisor, el presente Convenio cesará de estar abierto a la ratificación por los Miembros.

Este Convenio continuará en vigor en todo caso, en su forma y contenido actuales, para los Miembros que lo hayan ratificado y no ratifiquen el convenio revisor.

Artículo 44: Las versiones inglesa y francesa del texto de este Convenio son igualmente auténticas.

CONVENIOS: C107 Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales, 1957

RECOMENDACIONES: R104 Recomendación sobre poblaciones indígenas y tribales, 1957

REVISIÓN: C107 Este Convenio revisa el Convenio sobre poblaciones indígenas y tribales, 1957

Organización Internacional del Trabajo (OIT) - 2005

g) UNESCO. Declaración Universal de Derechos Lingüísticos

Barcelona, 1996.

Preliminares

Las instituciones y organizaciones no-gubernamentales signatarias de esta Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, reunidas en Barcelona, los días 6 al 9 de junio de 1996,

Considerando la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 que en el preámbulo afirma la "fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y en el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres"; y que en su artículo segundo establece que "todo el mundo tiene todos los derechos y todas las libertades" sin distinción de "raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política u otra, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición";

Considerando el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 16 de diciembre de 1966 (artículo 27) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la misma fecha, que en sus preámbulos postulan que el ser humano no

puede ser libre si no se crean las condiciones que le permitan gozar tanto de sus derechos civiles y políticos, como de sus derechos económicos, sociales y culturales;

Considerando la Resolución 47/135, de 18 de diciembre de 1992 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, que adopta la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas;

Considerando las declaraciones y convenios del Consejo de Europa como el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 4 de noviembre de 1950 (Artículo 14); la Convención del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, de 29 de junio de 1992, por la cual se aprueba la Carta Europea sobre las lenguas regionales o minoritarias; la Declaración de la Cumbre del Consejo de Europa, el 9 de octubre de 1993, sobre las minorías nacionales; y la Convención-marco para la protección de las minorías nacionales del mes de noviembre de 1994;

Considerando la Declaración de Santiago de Compostela del PEN Club Internacional y la Declaración de 15 de diciembre de 1993 del Comité de Traducciones y derechos lingüísticos del PEN Club Internacional sobre la propuesta de realizar una conferencia mundial de Derechos Lingüísticos;

Considerando que en la Declaración de Recife, Brasil, de 9 de octubre de 1987, el XXII Seminario de la Asociación Internacional para el Desarrollo de la Comunicación Intercultural recomienda a las Naciones Unidas que tomen las medidas necesarias con el objetivo de adoptar y realizar una Declaración Universal de Derechos Lingüísticos;

Considerando la Convención número 169 de la Organización Internacional del Trabajo, de 26 de junio de 1989, relativa a los pueblos indígenas independientes;

Considerando que la Declaración Universal de los derechos colectivos de los pueblos, Barcelona, mayo de 1990, declara que todos los pueblos tienen derecho a expresar y a desarrollar su cultura, su lengua y sus normas de organización y, para hacerlo, a dotarse de las propias estructuras políticas educativas, de comunicación y de administración pública, en marcos políticos diferentes;

Considerando la Declaración Final de la asamblea general de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas en Pécs (Hungría) el 16 de agosto de 1991, que recomienda que los derechos lingüísticos sean considerados como derechos fundamentales de la persona;

Considerando el informe de la Comisión de Derechos Humanos del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, de 20 de abril de 1994, sobre el borrador de

Declaración de los derechos de los pueblos indígenas, declaración en que los derechos individuales se valoran a la luz de los derechos colectivos;

Considerando el borrador de la Declaración de la Comisión Interamericana de derechos humanos sobre los derechos de los pueblos indígenas, aprobado en la 12 78 sesión de 18 de setiembre de 1995;

Considerando que la mayoría de las lenguas amenazadas del mundo pertenecen a pueblos no soberanos y que los factores principales que impiden el desarrollo de estas lenguas y aceleran el proceso de sustitución lingüística son la falta de autogobierno y la política de Estados que imponen su estructura político-administrativa y su lengua;

Considerando que la invasión, la colonización y la ocupación, así como otros casos de subordinación política, económica o social, implican a menudo la imposición directa de una lengua ajena o la distorsión de la percepción del valor de las lenguas y la aparición de actitudes lingüísticas jerarquizantes que afectan a la lealtad lingüística de los hablantes; y considerando que, por estos motivos, incluso las lenguas de algunos pueblos que han accedido a la soberanía están inmersas en un proceso de sustitución lingüística por una política que favorece la lengua de las antiguas colonias y antiguos poderes imperiales;

Considerando que el universalismo se tiene que basar en una concepción de la diversidad lingüística y cultural que supere a la vez las tendencias homogeneizadoras y las tendencias al aislamiento exclusivista;

Considerando que para garantizar la convivencia entre comunidades lingüísticas, hace falta encontrar unos principios de orden universal que permitan asegurar la promoción, el respeto y el uso social público y privado de todas las lenguas;

Considerando que diversos factores de orden extralingüístico (políticos, territoriales, históricos, demográficos, económicos, socioculturales, sociolingüísticos y de actitud colectiva) generan problemas que provocan la desaparición, marginación y degradación de numerosas lenguas, y que, por tanto, hace falta que los derechos lingüísticos se planteen desde una perspectiva global, para que se puedan aplicar en cada caso las soluciones específicas adecuadas;

Entendiendo que es necesaria una Declaración Universal de Derechos Lingüísticos que permita corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que asegure el respeto y el pleno despliegamiento de todas las lenguas y que establezca los principios de una paz lingüística planetaria justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social;

Declaramos que:

Preámbulo

La situación de cada lengua, vistas las consideraciones previas, es el resultado de la confluencia y de la interacción de multiplicidad de factores diferentes: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos y territoriales; económicos y sociales; culturales; lingüísticos y sociolingüísticos; interlingüísticos; y finalmente subjetivos.

En concreto, la situación actual se caracteriza por:

La secular tendencia unificadora de la mayoría de estados a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico.

El proceso de mundialización de la economía y, en consecuencia, del mercado de la información, la comunicación y la cultura, que afecta los ámbitos de relación y las formas de interacción que garantizan la cohesión interna de cada comunidad lingüística.

El modelo economicista de crecimiento propugnado por los grupos económicos transnacionales, que pretende identificar la desregulación con el progreso y el individualismo competitivo con la libertad, cosa que genera graves y crecientes desigualdades económicas, sociales, culturales y lingüísticas.

Las amenazas que, en el momento actual, presionan a las comunidades lingüísticas sea por la falta de autogobierno, por una demografía limitada o bien parcialmente o enteramente dispersa, por una economía precaria, por una lengua no codificada o por un modelo cultural opuesto al predominante, hacen que muchas lenguas no puedan sobrevivir y desenvolverse si no se tienen en cuenta estos ejes fundamentales:

En la perspectiva política, concebir una organización de la diversidad lingüística que permita la participación efectiva de las comunidades lingüísticas en este nuevo modelo de crecimiento.

En la perspectiva cultural, hacer plenamente compatible el espacio comunicativo mundial con la participación equitativa de todos los pueblos, de todas las comunidades lingüísticas y de todas las personas en el proceso de desarrollo.

En la perspectiva económica, fundamentar un desarrollo sostenible basado en la participación de todos y en el respeto por el equilibrio ecológico de las sociedades y por unas relaciones equitativas entre todas las lenguas y culturas.

Por todo ello, esta Declaración parte de las comunidades lingüísticas y no de los Estados, y se inscribe en el marco de refuerzo de las instituciones internacionales capaces de garantizar un desarrollo sostenible y equitativo para toda la humanidad y tiene como finalidad propiciar un marco de organización política de la diversidad lingüística basado en el respeto, la convivencia y el beneficio recíprocos.

Título preliminar - Precisiones conceptuales

Artículo 1: Esta Declaración entiende como comunidad lingüística toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio.

Esta Declaración parte del principio que los derechos lingüísticos son a la vez individuales y colectivos, y adopta como referente de la plenitud de los derechos lingüísticos el caso de una comunidad lingüística histórica en su espacio territorial, entendido este no solamente como área geográfica donde vive esta comunidad, sino también como un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua. Es a partir de este referente que se pueden establecer como una gradación o continuum los derechos que corresponden a los grupos lingüísticos aludidos en el punto 5 de este mismo artículo y los de las personas fuera del territorio de su comunidad.

A los efectos de esta Declaración, se entiende que están también en su propio territorio y pertenecen a una comunidad lingüística las colectividades que:

se encuentran separadas del grueso de su comunidad por fronteras políticas o administrativas;

están asentadas históricamente en un espacio geográfico reducido, rodeado por los miembros de otras comunidades lingüísticas; o

están asentadas en un espacio geográfico compartido con los miembros de otras comunidades lingüísticas de historicidad similar.

A los efectos de esta Declaración se consideran, también, como comunidades lingüísticas dentro de su propio territorio histórico los pueblos nómadas en sus áreas de desplazamiento o los pueblos de asentamiento disperso.

Esta Declaración entiende como grupo lingüístico toda colectividad humana que comparte una misma lengua y que está asentada en el espacio territorial de otra comunidad lingüística, pero sin una historicidad equivalente, como sucede en casos diversos como los de los inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas.

Artículo 2: Esta Declaración considera que, en los casos en que diferentes comunidades y grupos lingüísticos concurren en un territorio compartido, el ejercicio de los derechos

formulados en esta Declaración se tienen que regir por el de respeto entre todos y dentro de las máximas garantías democráticas.

En el momento de establecer un equilibrio sociolingüístico satisfactorio, es decir, la adecuada articulación entre los respectivos derechos de estas comunidades y grupos lingüísticos y de las personas que forman parte de ellos, se debe tener en cuenta, además de su historicidad relativa y de su voluntad expresada democráticamente, factores que pueden aconsejar un trato reequilibrador de objetivo compensatorio: el carácter forzado de las migraciones que han conducido a la convivencia de las diferentes comunidades y grupos, o su grado de precariedad política, socioeconómica y cultural.

Artículo 3: Esta Declaración considera como derechos personales inalienables, ejercibles en cualquier situación, los siguientes:

el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística;

el derecho al uso de la lengua en privado y en público;

el derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen;

el derecho a mantener y desarrollar la propia cultura;

el derecho al uso del propio nombre;

y todos los otros derechos de contenido lingüístico reconocidos en el Pacto

Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 16 de diciembre de 1966 y en el Pacto

Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la misma fecha.

Esta Declaración considera que los derechos colectivos de los grupos lingüísticos, además de los establecidos por sus miembros en el apartado anterior, también pueden incluir, de acuerdo con las puntualizaciones del artículo 2.2:

el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura;

el derecho a disponer de servicios culturales;

el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación;

el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas.

Los derechos de las personas y los grupos lingüísticos mencionados anteriormente no deben representar ningún obstáculo en la interrelación y la integración de estos en la comunidad lingüística receptora, ni ninguna limitación de los derechos de esta comunidad o de sus miembros a la plenitud del uso público de la lengua propia en el conjunto de su espacio territorial.

Artículo 4: Esta Declaración considera que las personas que se trasladan y se establecen en el territorio de una comunidad lingüística diferente de la propia tienen el derecho y el deber de mantener con ella una relación de integración. La integración se entiende como una socialización adicional de estas personas de manera que puedan conservar sus características culturales de origen, pero compartan con la sociedad que las acoge las referencias, los valores y los comportamientos suficientes para permitir un funcionamiento social global sin más dificultades que las de los miembros de la comunidad receptora.

Esta Declaración considera, en cambio, que la asimilación, entendida como la aculturación de las personas en la sociedad que las acoge, de tal manera que substituyan sus características culturales de origen por las referencias, los valores y los comportamientos propios de la sociedad receptora- no debe ser en ningún caso forzada o inducida, sino el resultado de una opción plenamente libre.

Artículo 5: Esta Declaración se basa en el principio de que los derechos de todas las comunidades lingüísticas son iguales e independientes de la consideración jurídica o política de lenguas oficiales, regionales o minoritarias. El uso de designaciones tales como lengua regional o minoritaria, no se adopta en este texto porque, si bien en algún caso el reconocimiento como lengua minoritaria o regional, puede facilitar el ejercicio de ciertos derechos, es frecuente el uso de los determinativos para restringir los derechos de una comunidad lingüística.

Artículo 6: Esta Declaración excluye que una lengua pueda ser considerada propia de un territorio únicamente por el hecho de ser la oficial del Estado o de tener tradición de ser utilizada dentro de este territorio como lengua administrativa o de ciertas actividades culturales.

Título primero - Principios generales

Artículo 7: Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones.

Cada lengua es una realidad constituida colectivamente y es en el seno de una comunidad que se hace disponible para el uso individual, como instrumento de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora.

Artículo 8: Todas las comunidades lingüísticas tienen el derecho de organizar y gestionar los recursos propios con el fin de asegurar el uso de su lengua en todas las funciones sociales.

Todas las comunidades lingüísticas tienen el derecho de disponer de los medios necesarios para asegurar la transmisión y la proyección futuras de la lengua.

Artículo 9: Toda comunidad lingüística tiene derecho a codificar, estandarizar, preservar, desarrollar y promover su sistema lingüístico, sin interferencias inducidas o forzadas.

Artículo 10: Todas las comunidades lingüísticas son iguales en derecho.

Esta Declaración considera inadmisibles las discriminaciones contra las comunidades lingüísticas basadas en criterios como su grado de soberanía política, su situación social, económica o cualquier otra, así como el nivel de codificación, actualización o modernización que han conseguido sus lenguas.

En aplicación del principio de igualdad deben establecerse las medidas indispensables para que esta igualdad sea efectiva.

Artículo 11: Toda comunidad lingüística tiene derecho a gozar de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de los derechos recogidos en esta Declaración.

Artículo 12: En el ámbito público, todo el mundo tiene derecho a desarrollar todas las actividades en su lengua, si es la lengua propia donde reside.

En el ámbito personal y familiar todo el mundo tiene derecho a usar su lengua.

Artículo 13: Todo el mundo tiene derecho a acceder al conocimiento de la lengua propia de la comunidad donde reside.

Todo el mundo tiene derecho al poliglotismo y a conocer y usar la lengua más adecuada para su desarrollo personal o para su movilidad social, sin perjuicio de las garantías establecidas en esta Declaración para el uso público de la lengua propia del territorio.

Artículo 14: Las disposiciones de esta Declaración no pueden ser interpretadas o utilizadas contra cualquier norma o práctica más favorable del régimen interno o internacional al uso de una lengua dentro del territorio que le es propio.

Título segundo - Régimen lingüístico general

Sección I: Administración pública y órganos oficiales

Artículo 15: Toda comunidad lingüística tiene derecho a que su lengua sea utilizada como oficial dentro de su territorio.

Toda comunidad lingüística tiene derecho a que las actuaciones judiciales y administrativas, los documentos públicos y privados y los asientos en registros públicos realizados en la lengua propia del territorio sean válidos y eficaces y nadie pueda alegar el desconocimiento.

Artículo 16: Todo miembro de una comunidad lingüística tiene derecho a relacionarse y a ser atendido en su lengua por los servicios de los poderes públicos o de las divisiones administrativas centrales, territoriales, locales y supraterritoriales a los cuales pertenece el territorio de donde es propia la lengua.

Artículo 17: Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer y obtener toda la documentación oficial en su lengua, en forma de papel, informática o cualquier otra, para las relaciones que afecten al territorio donde es propia esta lengua.

Los poderes públicos deben disponer de formularios, impresos y modelos en forma de papel, informática o cualquier otra en las lenguas territoriales, y ofrecerlos al público en los servicios que afecten los territorios donde es propia la lengua respectiva.

Artículo 18: Toda comunidad lingüística tiene derecho a que las leyes y otras disposiciones jurídicas que le conciernan se publiquen en la lengua propia del territorio. Los poderes públicos que tienen en sus ámbitos de actuación más de una lengua territorialmente histórica deben publicar todas las leyes y otras disposiciones de carácter general en estas lenguas, con independencia que sus hablantes entiendan otras lenguas.

Artículo 19: Las Asambleas de representantes deben adoptar como oficiales la lengua o las lenguas históricamente habladas en el territorio que representan.

Este derecho incluye las lenguas de las comunidades de asentamiento disperso referidas en el artículo 1 párrafo 4.

Artículo 20: Todo el mundo tiene derecho a usar de palabra y por escrito, en los Tribunales de Justicia, la lengua históricamente hablada en el territorio donde están ubicados. Los Tribunales deben utilizar la lengua propia del territorio en sus actuaciones internas y, si por razón de la organización judicial del Estado, el procedimiento se sigue fuera del lugar de origen, hay que mantener la lengua de origen.

Con todo, todo el mundo tiene derecho a ser juzgado en una lengua que le sea comprensible y pueda hablar, o a obtener gratuitamente un intérprete.

Artículo 21: Toda comunidad lingüística tiene derecho a que los asientos de los registros públicos se hagan en la lengua propia del territorio.

Artículo 22: Toda comunidad lingüística tiene derecho a que los documentos notariales o autorizados por funcionarios que ejercen la fe pública sean redactados en la lengua propia del territorio donde el notario o funcionario autorizado tenga demarcada su sede.

Sección II - Educación

Artículo 23: La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.

La educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartido.

La educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.

En el marco de los principios anteriores, todo el mundo tiene derecho a aprender cualquier lengua.

Artículo 24: Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua, como lengua vehicular y como objeto de estudio, en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional, universitario y formación de adultos.

Artículo 25: Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer de todos los recursos humanos y materiales necesarios para conseguir el grado deseado de presencia de su lengua en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: enseñantes debidamente formados, métodos pedagógicos adecuados, manuales, financiación, locales y equipos, medios tecnológicos tradicionales e innovadores.

Artículo 26: Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer.

Artículo 27: Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros el conocimiento de las lenguas vinculadas a la propia tradición cultural, tales como las lenguas literarias o sagradas, usadas antiguamente como lenguas habituales de la propia comunidad.

Artículo 28: Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.

Artículo 29: Toda persona tiene derecho a recibir la educación en la lengua propia del territorio donde reside.

Este derecho no excluye el derecho de acceso al conocimiento oral y escrito de cualquier lengua que le sirva de herramienta de comunicación con otras comunidades lingüísticas.

Artículo 30: La lengua y la cultura de cada comunidad lingüística deben ser objeto de estudio y de investigación a nivel universitario.

Sección III - Onomástica

Artículo 31: Toda comunidad lingüística tiene derecho a preservar y usar en todos los ámbitos y ocasiones su sistema onomástico.

Artículo 32: Toda comunidad lingüística tiene derecho a hacer uso de los topónimos en la lengua propia del territorio, en los usos orales y escritos, y en los ámbitos privados, públicos y oficiales.

Toda comunidad lingüística tiene derecho a establecer, preservar y revisar la toponimia autóctona. Esta no puede ser suprimida, alterada o adaptada arbitrariamente, como tampoco puede ser sustituida en caso de cambios de coyunturas políticas o de otro tipo.

Artículo 33: Toda comunidad lingüística tiene derecho a autodesignarse en su lengua. Así pues, cualquier traducción a otras lenguas debe evitar las denominaciones confusas o despectivas.

Artículo 34: Toda persona tiene derecho al uso de su antropónimo en la lengua que le es propia y en todos los ámbitos, y a una transcripción fonéticamente tan fiel como sea posible a otro sistema gráfico cuando sea necesario.

Sección IV - Medios de comunicación y nuevas tecnologías

Artículo 35: Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua en los medios de comunicación de su territorio, tanto en los locales y tradicionales como en los de mayor ámbito de difusión y de tecnología más avanzada, independientemente del sistema de difusión o transmisión utilizado.

Artículo 36: Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer de todos los medios humanos y materiales necesarios para asegurar el grado deseado de presencia de su lengua y de autoexpresión cultural en los medios de comunicación de su territorio: personal debidamente formado, financiación, locales y equipos, medios tecnológicos tradicionales e innovadores.

Artículo 37: Toda comunidad lingüística tiene derecho a recibir, a través de los medios de comunicación, un conocimiento profundo de su patrimonio cultural (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el máximo grado de información posible de cualquier otra cultura que deseen conocer sus miembros.

Artículo 38: Todas las lenguas y las culturas de las comunidades lingüísticas deben recibir un trato equitativo y no discriminatorio en los contenidos de los medios de comunicación de todo el mundo.

Artículo 39: Las comunidades descritas en el artículo 1, párrafos 3 y 4 de esta Declaración, así como los grupos mencionados en el párrafo 5 del mismo artículo, tienen derecho a una representación equitativa de su lengua en los medios de comunicación del territorio donde se han establecido o se desplazan. El ejercicio de este derecho debe estar en armonía con el ejercicio de los derechos propios de los otros grupos o comunidades del territorio.

Artículo 40: Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer, en el campo informático, de equipos adaptados a su sistema lingüístico y herramientas y productos en su lengua, para aprovechar plenamente el potencial que ofrecen estas tecnologías para la autoexpresión, la educación, la comunicación, la edición, la traducción, y, en general, el tratamiento de la información y la difusión cultural.

Sección V - Cultura

Artículo 41: Toda comunidad lingüística tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales.

El ejercicio de este derecho debe poder desplegarse plenamente sin que el espacio de ninguna comunidad sea ocupado de manera hegemónica por una cultura ajena.

Artículo 42: Toda comunidad lingüística tiene derecho a desarrollarse plenamente en el propio ámbito cultural.

Artículo 43: Toda comunidad lingüística tiene derecho a acceder a las obras producidas en su lengua.

Artículo 44: Toda comunidad lingüística tiene derecho a acceder a las programaciones interculturales, a través de la difusión de una información suficiente, y que se apoyen las actividades de aprendizaje para extranjeros o de traducción, doblaje, post-sincronización y subtítulo.

Artículo 45: Toda comunidad lingüística tiene derecho a que la lengua propia del territorio figure en un sitio prioritario en las manifestaciones y servicios culturales tales como bibliotecas, videotecas, cines, teatros, museos, archivos, producción informática, folklore, industrias culturales, y todas las otras expresiones que deriven de la realidad cultural.

Artículo 46: Toda comunidad lingüística tiene derecho a la preservación de su patrimonio lingüístico y cultural, incluidas las manifestaciones materiales como por ejemplo los fondos documentales, herencia artística, arquitectónica y monumental, y presencia epigráfica de su lengua.

Sección VI - Ámbito socioeconómico

Artículo 47: Toda comunidad lingüística tiene derecho a establecer el uso de su lengua en todas las actividades socioeconómicas dentro de su territorio.

Cualquier miembro de una comunidad lingüística tiene derecho a disponer en su lengua de todos los medios que requiere el ejercicio de la actividad profesional, como por ejemplo documentos y libros de consulta, instrucciones, impresos, formularios, y equipos, herramientas y programas informáticos.

La utilización de otras lenguas en este ámbito sólo se puede exigir en la medida que lo justifique la naturaleza de la actividad profesional desarrollada. En ningún caso otra lengua llegada más recientemente puede subordinar u ocultar el uso de la lengua propia del territorio.

Artículo 48: En el territorio de la propia comunidad lingüística, todo el mundo tiene derecho a usar su lengua, con plena validez jurídica, en las transacciones económicas de todo tipo, como por ejemplo la compra-venta de bienes y servicios, las operaciones bancarias, los seguros, los contratos laborales y otros.

Ninguna cláusula de estos actos privados puede excluir o limitar el uso de una lengua en el propio territorio.

En el territorio de la propia comunidad lingüística, todo el mundo tiene derecho a disponer en su lengua de los documentos necesarios para la realización de las operaciones mencionadas como por ejemplo impresos, formularios, cheques, contratos, facturas, recibos, albaranes, pedidos y otros.

Artículo 49: En el territorio de la propia comunidad lingüística, todo el mundo tiene derecho a usar su lengua en cualquier tipo de organización socioeconómica: laborales, sindicales, patronales, profesionales y gremiales.

Artículo 50: Toda comunidad lingüística tiene derecho a una presencia predominante de su lengua en la publicidad, la rotulación, la señalización exterior y en el conjunto de la imagen del país.

En el territorio de la propia comunidad lingüística, todo el mundo tiene derecho a obtener en su lengua una información completa, tanto oral como escrita, sobre los productos y servicios que proponen los establecimientos comerciales del territorio, como por ejemplo las instrucciones de uso, las etiquetas, los listados de ingredientes, la publicidad, las garantías y otros.

Todas las indicaciones públicas referentes a la seguridad de los ciudadanos deben ser expresadas al menos en la lengua propia de la comunidad lingüística y en condiciones

no inferiores a las de cualquier otra lengua.

Artículo 51: Todo el mundo tiene derecho a usar la lengua propia del territorio en sus relaciones con las empresas, establecimientos comerciales y entidades privadas y a ser recíprocamente atendido y correspondido en esta lengua.

Todo el mundo tiene derecho, como cliente, consumidor o usuario, a ser informado, oralmente o por escrito, en la lengua propia del territorio en los establecimientos abiertos al público.

Artículo 52: Todo el mundo tiene derecho a ejercer las actividades laborales o profesionales en la lengua propia del territorio, excepto que las funciones inherentes al puesto de trabajo requieran el uso de otros idiomas, como por ejemplo el caso de los profesores de lenguas, los traductores, los guías turísticos.

Disposiciones adicionales

Primera

Los poderes públicos deben tomar todas las medidas oportunas para la aplicación de los derechos proclamados en esta Declaración en su ámbito de actuación, concretamente deben habilitar fondos internacionales para que las comunidades ostensiblemente faltas de recursos puedan ejercer los Derechos Lingüísticos. Asimismo, los poderes públicos deben aportar el apoyo necesario para la codificación, la transcripción escrita, la enseñanza de las lenguas de las diversas comunidades y su utilización en la administración.

Segunda:

Los poderes públicos deben garantizar que las autoridades, las organizaciones y las personas concernidas sean informadas de los derechos y los deberes correlativos que se desprenden de esta Declaración.

Disposiciones finales

Primera:

Esta Declaración propone la creación del Consejo de las Lenguas en el seno de las Naciones Unidas. Corresponde a la Asamblea General de las Naciones Unidas la creación y la definición de este Consejo así como de las personas que deben componerlo, y la creación del organismo de derecho internacional que debe amparar las comunidades lingüísticas en los derechos reconocidos en esta Declaración.

Segunda:

Esta Declaración propugna y promueve la creación de una Comisión Mundial de Derechos Lingüísticos de naturaleza no-oficial y de carácter consultivo, formada por representantes de ONG y entidades del ámbito del derecho lingüístico.

h) Declaración universal sobre la diversidad cultural

UNESCO-ONU - Noviembre de 2001

Reafirmando su adhesión a la plena realización de los derechos humanos y de las libertades fundamentales proclamadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otros instrumentos universalmente reconocidos, como los dos Pactos Internacionales de 1966 relativos uno a los derechos civiles y políticos y el otro a los derechos económicos, sociales y culturales,

Recordando ue en el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO se afirma “(...) ue la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”,

Recordando también su Artículo primero que asigna a la UNESCO, entre otros objetivos, el de recomendar “los acuerdos internacionales ue estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen”,

Refiriéndose a las disposiciones relativas a la diversidad cultural y al ejercicio de los derechos culturales que figuran en los instrumentos internacionales promulgados por la UNESCO⁷⁸,

Reafirmando que la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias⁷⁹,

⁷⁸ Entre los cuales figuran, en particular, el Acuerdo de Florencia de 1950 y su Protocolo de Nairobi de 1976, la Convención Universal sobre Derechos de Autor de 1952, la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional de 1966, la Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales de 1970, la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972, la Declaración de la UNESCO sobre la Raza y los Prejuicios Raciales de 1978, la Recomendación relativa a la condición del artista de 1980 y la Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular de 1989.

⁷⁹ Definición conforme a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (MONDIACULT, México, 1982), de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Nuestra Diversidad

Constatando que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber,

Afirmando que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales,

Aspirando a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios culturales,

Considerando que el proceso de mundialización, facilitado por la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pese a constituir un reto para la diversidad cultural crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones,

Consciente del mandato específico que se ha dado a la UNESCO, en el seno del sistema de las Naciones Unidas, consistente en asegurar la preservación y la promoción de la fecunda diversidad de las culturas,

Proclama los principios siguientes y aprueba la presente Declaración:

Identidad, diversidad y pluralismo

Artículo 1 – La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Artículo 2 – De la diversidad cultural al pluralismo cultural

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural

Creativa, 1995) y de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998).

constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Artículo 3 – La diversidad cultural, factor de desarrollo

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

Diversidad cultural y derechos humanos

Artículo 4 – Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Artículo 5 – Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los define el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Artículo 6 – Hacia una diversidad cultural accesible a todos

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico – comprendida su forma electrónica– y la posibilidad, para todas las culturas, de estar

presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural.

Diversidad cultural y creatividad

Artículo 7 – El patrimonio cultural, fuente de la creatividad

Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Esta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas.

Artículo 8 – Los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de las demás

Frente a los cambios económicos y tecnológicos actuales, que abren vastas perspectivas para la creación y la innovación, se debe prestar una atención particular a la diversidad de la oferta creativa, a la justa consideración de los derechos de los autores y de los artistas, así como al carácter específico de los bienes y servicios culturales que, en la medida en que son portadores de identidad, de valores y sentido, no deben ser considerados como mercancías o bienes de consumo como los demás.

Artículo 9 – Las políticas culturales, catalizadoras de la creatividad

Las políticas culturales, en tanto que garantizan la libre circulación de las ideas y las obras, deben crear condiciones propicias para la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados, gracias a industrias culturales que dispongan de medios para desarrollarse en los planos local y mundial. Cada Estado debe, respetando sus obligaciones internacionales, definir su política cultural y aplicarla, utilizando para ello los medios de acción que juzgue más adecuados, ya se trate de apoyos concretos o de marcos reglamentarios apropiados.

Diversidad cultural y solidaridad internacional

Artículo 10 – Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial

Ante los desequilibrios que se producen actualmente en los flujos e intercambios de bienes culturales a escala mundial, es necesario reforzar la cooperación y la solidaridad internacionales destinadas a permitir que todos los países, en particular los países en desarrollo y los países en transición, establezcan industrias culturales viables y competitivas en los planos nacional e internacional.

Artículo 11 – Establecer relaciones de asociación entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil

Las fuerzas del mercado por sí solas no pueden garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, condición de un desarrollo humano sostenible. Desde este punto de vista, conviene fortalecer la función primordial de las políticas públicas, en asociación con el sector privado y la sociedad civil.

Artículo 12 – La función de la UNESCO

La UNESCO, por su mandato y sus funciones, tiene la responsabilidad de:

promover la consideración de los principios enunciados en la presente Declaración en las estrategias de desarrollo elaboradas en el seno de las diversas entidades intergubernamentales;

constituir un instrumento de referencia y de concertación entre los Estados, los organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y el sector privado para la elaboración conjunta de conceptos, objetivos y políticas en favor de la diversidad cultural;

proseguir su acción normativa y su acción de sensibilización y de desarrollo de capacidades en los ámbitos relacionados con la presente Declaración que corresponden a sus esferas de competencia;

facilitar la aplicación del Plan de Acción cuyas orientaciones principales se adjuntan en anexo de la presente Declaración.

Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural

Los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos:

Profundizar el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, en particular los que se refieren a sus vínculos con el desarrollo y a su influencia en la formulación de políticas, a escala tanto nacional como internacional; profundizar en particular la reflexión sobre la conveniencia de elaborar un instrumento jurídico internacional sobre la diversidad cultural.

Desarrollar la definición de los principios, normas y prácticas en los planos nacional e internacional, así como de los medios de sensibilización y las formas de cooperación más propicios a la salvaguardia y a la promoción de la diversidad cultural.

Favorecer el intercambio de conocimientos y de las prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar, en sociedades diversificadas, la inclusión y

la participación de las personas y de los grupos que proceden de horizontes culturales variados.

Avanzar en la comprensión y la clarificación del contenido de los derechos culturales, considerados como parte integrante de los derechos humanos.

Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas.

Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad.

Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes.

Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

Fomentar la “alfabetización electrónica” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo como disciplinas de enseñanza y como instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.

Promover la diversidad lingüística en el espacio numérico y fomentar el acceso gratuito y universal, a través de las redes mundiales, a todas las informaciones que pertenecen al dominio público.

Luchar contra las desigualdades en materia de electrónica -en estrecha cooperación con los organismos competentes del sistema de las Naciones Unidas- favoreciendo el acceso de los países en desarrollo a las nuevas tecnologías, ayudándolos a dominar las tecnologías de la información y facilitando a la vez la circulación electrónica de los productos culturales endógenos y el acceso de dichos países a los recursos numéricos de orden educativo, cultural y científico, disponibles a escala mundial.

Estimular la producción, la salvaguardia y la difusión de contenidos diversificados en los medios de comunicación y las redes mundiales de información y, con este fin, promover la función de los servicios públicos de radiodifusión y de televisión en la elaboración de producciones audiovisuales de calidad, favoreciendo en particular el establecimiento de mecanismos cooperativos que faciliten la difusión de las mismas.

Elaborar políticas y estrategias de preservación y valorización del patrimonio cultural y

natural, en particular del patrimonio oral e inmaterial, y combatir el tráfico ilícito de bienes y servicios culturales.

Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de las poblaciones autóctonas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.

Apoyar la movilidad de creadores, artistas, investigadores, científicos e intelectuales y el desarrollo de programas y de asociaciones internacionales de investigación, procurando al mismo tiempo preservar y aumentar la capacidad creativa de los países en desarrollo y en transición.

Garantizar la protección de los derechos de autor y de los derechos conexos, con miras a fomentar el desarrollo de la creatividad contemporánea y una remuneración justa del trabajo creativo, defendiendo al mismo tiempo el derecho público de acceso a la cultura, de conformidad con el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Ayudar a la creación o a la consolidación de industrias culturales en los países en desarrollo y los países en transición y, con este propósito, cooperar en el desarrollo de las infraestructuras y las competencias necesarias, apoyar la creación de mercados locales viables y facilitar el acceso de los bienes culturales de dichos países al mercado mundial y a los circuitos de distribución internacionales.

Elaborar políticas culturales que promuevan los principios inscritos en la presente Declaración, entre otras cosas mediante mecanismos de apoyo a la ejecución y/o de marcos reglamentarios apropiados, respetando las obligaciones internacionales de cada Estado.

Asociar estrechamente los diferentes sectores de la sociedad civil a la definición de las políticas públicas de salvaguardia y promoción de la diversidad cultural.

Reconocer y fomentar la contribución que el sector privado puede aportar a la valorización de la diversidad cultural y facilitar, con este propósito, la creación de espacios de diálogo entre el sector público y el privado.

Los Estados Miembros recomiendan al Director General que al ejecutar los programas de la UNESCO tome en consideración los objetivos enunciados en el presente Plan de Acción, y que lo comunique a los organismos del sistema de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales interesadas, con miras a reforzar la sinergia de las medidas que se adopten en favor de la diversidad cultural.

i) Ley 23.302 de Asuntos Indígenas

El Congreso de la Nación crea la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas para protección y apoyo a las comunidades aborígenes.

Buenos Aires, 30 de septiembre de 1985

I - OBJETIVOS

ARTÍCULO 1 - Declárase de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. A ese fin, se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.

II - DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

ARTÍCULO 2 - A los efectos de la presente ley, reconócese personería jurídica a las comunidades indígenas radicadas en el país. Se entenderá como comunidades indígenas a los conjuntos de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización e indígenas o indios a los miembros de dicha comunidad.

La personería jurídica se adquirirá mediante la inscripción en el Registro de Comunidades Indígenas y se extinguirá mediante su cancelación.

ARTÍCULO 3 - La inscripción será solicitada haciendo constar el nombre y domicilio de la comunidad, los miembros que la integran y su actividad principal, las pautas de su organización y los datos y antecedentes que puedan servir para acreditar su preexistencia o reagrupamiento y los demás elementos que requiera la autoridad de aplicación. En base a ello, esta otorgará o rechazará la inscripción, la que podrá cancelarse cuando desaparezcan las condiciones que la determinaron.

ARTÍCULO 4 - Las relaciones entre los miembros de las comunidades indígenas con personería jurídica reconocida se regirán de acuerdo a las disposiciones de las leyes de cooperativas, mutualidades u otras formas de asociación contempladas en la legislación vigente.

III - DEL INSTITUTO NACIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS

ARTÍCULO 5 - Créase el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas como entidad

descentralizada con participación indígena, que dependerá en forma directa del Ministerio de Salud y Acción Social. El Poder Ejecutivo designará a su titular y deberá constituirse dentro de los 90 días de la vigencia de la presente ley. Contará con un Consejo de Coordinación y un Consejo Asesor.

El Consejo de Coordinación estará integrado por:

Un representante del Ministerio del Interior;

Un representante del Ministerio de Economía;

Un representante del Ministerio de Trabajo;

Un representante del Ministerio de Educación y Justicia;

Representante elegidos por las comunidades aborígenes cuyo número, requisitos y procedimiento electivo determinará la reglamentación;

Un representante por cada una de las provincias que adhieran a la presente ley.

El Consejo Asesor estará integrado por:

Un representante de la Secretaría de Acción Cooperativa;

Un representante de la Secretaría de Comercio;

Un representante del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria;

Un representante de la Secretaría de Cultos;

Un representante de la Comisión Nacional de Áreas de Fronteras.

ARTÍCULO 6 - Corresponde al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas:

Actuar como organismo de aplicación de la presente ley, velando por su cumplimiento y la consecución de los objetivos;

Dictar su reglamento funcional, normas de aplicación y proponer las que correspondan a la facultad reglamentaria del Poder Ejecutivo;

Llevar el Registro Nacional de Comunidades Indígenas y disponer la inscripción de las comunidades que lo soliciten y resolver, en su caso, la cancelación de la inscripción, para todo lo cual deberá coordinar su acción con los gobiernos provinciales, y prestar el asesoramiento necesario para facilitar los trámites. Las resoluciones del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, relativas a la inscripción de las comunidades, así como a su cancelación, serán apelables ante la Cámara Federal del lugar dentro del plazo de diez (10) días;

Elaborar e implementar planes de adjudicación y explotación de las tierras, de educación y de salud;

Proponer el presupuesto para la atención de los asuntos indígenas y asesorar en todo lo relativo a fomento, promoción y desarrollo de las comunidades indígenas del país.

IV - DE LA ADJUDICACIÓN DE LAS TIERRAS

ARTÍCULO 7 - Dispónese la adjudicación en propiedad a las comunidades indígenas existentes en el país, debidamente inscriptas, de tierras aptas y suficientes para la explotación agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal, según las modalidades propias de cada comunidad. Las tierras deberán estar situadas en el lugar donde habita la comunidad o, en caso necesario en las zonas próximas más aptas para su desarrollo. La adjudicación se hará prefiriendo a las comunidades que carezcan de tierras o las tengan insuficientes; podrá hacerse también en propiedad individual, a favor de indígenas no integrados en comunidad, prefiriéndose a quienes formen parte de grupos familiares.

La autoridad de aplicación atenderá también a la entrega de títulos definitivos a quienes los tengan precarios o provisorios.

ARTÍCULO 8 - La autoridad de aplicación elaborará, al efecto, planes de adjudicación y explotación de las tierras conforme a las disposiciones de la presente ley y de las leyes específicas vigentes sobre el particular, de modo de efectuar sin demora la adjudicación a los beneficiarios de tierras fiscales de propiedad de la Nación. El Poder Ejecutivo dispondrá la transferencia de las tierras afectadas a esos fines a la autoridad de aplicación para el otorgamiento de la posesión y posteriormente de los títulos respectivos. Si en el lugar de emplazamiento de la comunidad no hubiese tierras fiscales de propiedad de la Nación, aptas o disponibles, se gestionará la transferencia de tierras fiscales de propiedad provincial y comunal para los fines indicados o su adjudicación directa por el gobierno de la provincia o en su caso el municipal. Si fuese necesario, la autoridad de aplicación propondrá la expropiación de tierras de propiedad privada al Poder Ejecutivo, el que promoverá ante el Congreso Nacional las leyes necesarias.

ARTÍCULO 9 - La adjudicación de tierras previstas se efectuará a título gratuito. Los beneficiarios estarán exentos de pago de impuestos nacionales y libres de gastos o tasas administrativas. El organismo de aplicación gestionará exenciones impositivas ante los gobiernos provinciales y comunales. El Poder Ejecutivo dispondrá la apertura de líneas de créditos preferenciales a los adjudicatarios para el desarrollo de sus respectivas explotaciones, destinados a la adquisición de elementos de trabajo, semillas, ganado, construcciones y mejoras, y cuanto más pueda ser útil o necesario para una mejor explotación.

ARTÍCULO 10- Las tierras adjudicadas deberán destinarse a la explotación agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especialidades,

sin perjuicio de otras actividades simultáneas. La autoridad de aplicación asegurará la prestación de asesoramiento técnico adecuado para la explotación y para la promoción de la organización de las actividades. El asesoramiento deberá tener en cuenta las costumbres y técnicas propias de los aborígenes complementándolas con los adelantos tecnológicos y científicos.

ARTÍCULO 11 - Las tierras que se adjudiquen en virtud de lo previsto en esta ley son inembargables e inejecutables. Las excepciones a este principio y al solo efecto de garantizar los créditos con entidades oficiales serán previstas por la reglamentación de esta ley. En los títulos respectivos se hará constar la prohibición de su enajenación durante un plazo de veinte años a contar de la fecha de su otorgamiento.

ARTÍCULO 12 - Los adjudicatarios están obligados a:

Radicarse en las tierras asignadas y trabajarlas personalmente los integrantes de la comunidad o el adjudicatario individual con la colaboración del grupo familiar;

No vender, arrendar o transferir bajo ningún concepto o forma sus derechos sobre la unidad adjudicada, ni subdividir o anexar las parcelas sin autorización de la autoridad de aplicación. Los actos jurídicos realizados en contravención a esta norma serán reputados nulos a todos sus efectos.

Observar las disposiciones legales y reglamentarias y las que dicte la autoridad de aplicaciones relativas al uso y explotación de las unidades adjudicadas.

ARTÍCULO 13 - En caso de extinción de la comunidad o cancelación de su inscripción, las tierras adjudicadas a ellas pasarán a la Nación o a la Provincia o al Municipio según su caso. En este supuesto la reglamentación de la presente, establecerá el orden de prioridades para su readjudicación si correspondiere. El miembro de una comunidad adjudicataria de tierras que las abandone no podrá reclamar ningún derecho sobre la propiedad; los que le correspondieran quedarán en beneficio de la misma comunidad a que pertenecía.

V - DE LOS PLANES DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO 14 - Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional.

ARTÍCULO 15.- Acorde con las modalidades de organización social previstas en el artículo cuarto de esta ley, los planes educativos y culturales también deberán: enseñar

las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo.

ARTÍCULO 16.-La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.

Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo.

ARTÍCULO 17.- A fin de concretar los planes educativos y culturales para la promoción de las comunidades indígenas se implementarán las siguientes acciones:

Campañas intensivas de alfabetización y post-alfabetización;

Programas de compensación educacional;

Creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios: y

Otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente.

La autoridad de aplicación promoverá la ejecución de planes educativos y culturales para asegurar el cumplimiento de los objetivos de esta ley, asesorará en la materia el ministerio respectivo y a los gobiernos provinciales y los asistirá en la supervisión de los establecimientos oficiales y privados.

VI- DE LOS PLANES DE SALUD

ARTÍCULO 18.- La autoridad de aplicación coordinará con los gobiernos de provincia la realización de planes intensivos de salud para las comunidades indígenas, para la

prevención y recuperación de la salud física y psíquica de sus miembros, creando unidades sanitarias móviles para la atención de las comunidades dispersas. Se promoverá la formación de personal especializado para el cumplimiento de la acción sanitaria en las zonas de radicación de las comunidades.

ARTÍCULO 19.- Se declarará prioritario el diagnóstico y tratamiento mediante control periódico, de enfermedades contagiosas, endémicas y pandémicas en toda el área de asentamiento de las comunidades indígenas. Dentro del plazo de sesenta días de promulgada la presente ley deberá realizarse un catastro sanitario de las diversas comunidades indígenas, arbitrándose los medios para la profilaxis de las enfermedades y la distribución en forma gratuita bajo control médico de los medicamentos necesarios.

ARTÍCULO 20.- La autoridad de aplicación llevará a cabo planes de saneamiento ambiental, en especial para la provisión de agua potable, eliminación de instalaciones inadecuadas, fumigación y desinfección, campañas de eliminación de roedores e insectos y lo demás que sea necesario para asegurar condiciones higiénicas en los lugares de emplazamiento de las comunidades indígenas promoviéndose a ese efecto, la educación sanitaria de sus integrantes y el acceso a una vivienda digna.

ARTÍCULO 21.-En los planes de salud para las comunidades indígenas deberá tenerse especialmente en cuenta:

la atención buco-dental;

la realización de exámenes de laboratorio que complementen los exámenes clínicos;

la realización de exámenes cardiovasculares, a fin de prevenir la mortalidad prematura;

el cuidado especial del embarazo y parto y la atención de la madre y el niño;

la creación de centros de educación alimentaria y demás medidas necesarias para asegurar a los indígenas una nutrición equilibrada y suficiente;

el respeto por las pautas establecidas en las directivas de la Organización Mundial de la Salud, respecto de la medicina tradicional indígena integrando a los programas nacionales de salud a las personas que a nivel empírico realizan acciones de salud en áreas indígenas;

la formación de promotores sanitarios aborígenes especializados en higiene preventiva y primeros auxilios.

Las medidas indicadas en este capítulo lo serán sin perjuicio de la aplicación de los planes sanitarios dictados por las autoridades nacionales, provinciales y municipales, con carácter general para todos los habitantes del país.

VII - DE LOS DERECHOS PREVISIONALES

ARTÍCULO 22.- El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, elaborará y elevará al Poder Ejecutivo un proyecto de ley que contemple el derecho a la jubilación ordinaria de este sector social.

La reglamentación de esta ley determinará un porcentual de pensiones no contributivas que beneficiará a los componentes de las comunidades indígenas que reúnan los recaudos establecidos por la ley 13.337.

VIII - DE LOS PLANES DE VIVIENDA

ARTÍCULO 23.- El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas gestionará la habilitación de planes especiales para la construcción de viviendas, para los titulares de las tierras adjudicadas por esta ley, preferentemente con materiales, técnicas utilizadas por cada comunidad, mano de obra propia, del Banco Nación, el FONAVI y de cualquier otro plan habitacional de fomento

IX - DE LOS RECURSOS

ARTÍCULO 24.- Hasta la inclusión de las partidas pertinentes en el en el presupuesto general de la Nación, el Poder Ejecutivo podrá efectuar las reestructuraciones de créditos de presupuesto general de la Administración Nacional que fueren necesarias para el adecuado cumplimiento de esta ley, a cuyo efecto podrá disponer cambios de las denominaciones de los conceptos, partidas y sub-partidas existentes o crear nuevas y reestructurar, suprimir, transferir y crear servicios.

ARTÍCULO 25.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

j) Ley Nacional de Difusión de Derechos Indígenas

Establécese la realización de una campaña de difusión de los derechos de los pueblos indígenas. Sancionada: 12 de junio de 2002. Promulgada: 4 de julio de 2002.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. Sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1º—Establécese la realización de una campaña de difusión de los derechos de los pueblos indígenas contenidos en el inciso 17 del artículo 75 de la Constitución Nacional.

ARTICULO 2º—La planificación, coordinación, ejecución y evaluación de la campaña de difusión establecida por la presente ley, serán llevadas a cabo por la autoridad de aplicación con la cooperación del INSTITUTO NACIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS y la participación activa y directa de las comunidades de los pueblos

indígenas involucrados, los cuales serán convocados respetando sus formas de organización.

ARTICULO 3º—Para el cumplimiento de los fines de la presente ley, el INSTITUTO NACIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS facilitará a la autoridad de aplicación la traducción del contenido del inciso 17 del artículo 75 de la Constitución Nacional a las diferentes lenguas de los pueblos que hoy habitan en la República Argentina, en forma oral y escrita. La autoridad de aplicación pondrá especial cuidado en que las mencionadas traducciones y difusión, no desvirtúen el contenido del artículo constitucional antes citado, esto, en razón de tratarse de variados idiomas, culturas y tradiciones.

ARTICULO 4º—La campaña de difusión se llevará a cabo a través de las radios y los canales de televisión nacionales, medios gráficos y en los ámbitos educativos. Al mismo tiempo se solicitará la colaboración de comunidades intermedias, tales como comunidades rurales, asociaciones civiles sin fines de lucro y asociaciones vecinales de todo el país, a quienes se les proveerá de los elementos indispensables para llevar a cabo esta tarea. Asimismo, las provincias que adhieran al régimen de la presente ley, podrán determinar, además de los propuestos, otros canales de difusión, realizando una campaña más intensiva en aquellas regiones con alta presencia de indígenas.

ARTICULO 5º— a autoridad de aplicación en coordinación con el INSTITUTO NACIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS y las comunidades indígenas involucradas, programará y ejecutará cursos de capacitación destinados a las comunidades indígenas, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones respetando las modalidades de transmisión de información acordes a sus tradiciones y culturas.

ARTICULO 6º — La campaña de difusión se realizará cada dos años, a menos que de la evaluación de la misma, la autoridad de aplicación considere conveniente llevarla a cabo en períodos más cortos.

ARTICULO 7º — La Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales del Ministerio del Interior será la autoridad de aplicación de la presente ley.

ARTICULO 8º — El Poder Ejecutivo reglamentará la presente ley dentro de los noventa días contados a partir de su promulgación.

ARTICULO 9º —Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la sala de sesiones del Congreso argentino, en Buenos Aires, el 12 junio de 2002. — registrado bajo el n° 25.607 —Eduardo O. Camaño. — Juan C. Maqueda. — Eduardo D. Rollano. — Juan C. Oyarzún.

k) Constitución de la Provincia de Buenos Aires

Reforma constitucional 1994

Art. 36 inc. 9: "De los indígenas. La Provincia reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas, y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan".

l) Constitución de la Provincia del Chaco

Reforma constitucional de 1994

Art. 37: "La provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural, la personería jurídica de sus comunidades y organizaciones; promueve su protagonismo a través de sus propias instituciones; la propiedad comunitaria inmediata de la tierra que tradicionalmente ocupan y las otorgadas en reserva. Dispondrá la entrega de otras aptas y suficientes para su desarrollo humano, que serán adjudicadas como reparación histórica, en forma gratuita, exentas de todo gravamen. Serán inembargables, imprescriptibles, indivisibles e intransferibles a terceros.

El Estado les asegurará:

La educación bilingüe e intercultural.

La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecten y en el desarrollo sustentable.

Su elevación socio-económica con planes adecuados.

La creación de un registro especial de comunidades y organizaciones indígenas".

m) Constitución de la Provincia de Chubut

Reforma constitucional 1994

Art. 34: " La Provincia reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a su identidad. Promueve medidas adecuadas para preservar y facilitar el desarrollo y la práctica de sus lenguas, asegurando el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Se reconoce a las comunidades indígenas existentes en la Provincia:

La posesión y propiedad comunitaria sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. El Estado puede regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano. Ninguna de ellas es enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes y embargos.

La propiedad intelectual y el producido económico sobre los conocimientos teóricos y prácticos provenientes de sus tradiciones cuando sean utilizados con fines de lucro.

Su personería jurídica.

Conforme a la Ley su participación en la gestión referida a los recursos naturales que se encuentren dentro de las tierras que ocupan y a los demás intereses que los afectan".

Art. 95 - Tierras Fiscales "El Estado brega por la racional administración de las tierras fiscales tendiendo a promover la producción, la mejor ocupación del territorio provincial y la generación de genuinas fuentes de trabajo.

Establece los mecanismos de distribución y adjudicación de las tierras fiscales en propiedad reconociendo a los indígenas la posesión y propiedad de las tierras que legítima y tradicionalmente ocupan".

n) Constitución de la Provincia de Formosa

Reforma constitucional de 1991

Art. 79: " La Provincia reconoce al aborigen su identidad étnica y cultural, siempre que con ello no se violen otros derechos reconocidos por esta Constitución; y asegura el respeto y desarrollo social, cultural y económico de sus pueblos, así como su efectivo protagonismo en la toma de decisiones que se vinculen con su realidad en la vida provincial y nacional. Asegura la propiedad de tierras aptas y suficientes; las de carácter comunitario no podrán ser enajenadas ni embargadas. La utilización racional de los bosques existentes en las comunidades aborígenes requerirá el consentimiento de estos para su explotación por terceros y podrán ser aprovechados según sus usos y costumbres, conforme con las leyes vigentes".

ñ) Constitución de la Provincia de Jujuy

Reforma constitucional 1986

Art. 50: " La Provincia deberá proteger a los aborígenes por medio de una legislación adecuada que conduzca a su integración y progreso económico y social".

Provincia de La Pampa (reforma constitucional 1994)

Art. 6 2º parr.: " La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas".

o) Constitución de la Provincia de Neuquén

Reforma constitucional 1994

Art. 23 inc. D: "Serán mantenidas y aún ampliadas las reservas y concesiones indígenas. Se prestará ayuda técnica y económica a estas agrupaciones, propendiendo a su capacitación y la utilización racional de las tierras concedidas, mejorando las condiciones de vida de sus habitantes y tendiendo a la eliminación progresiva de esta segregación de hecho".

p) Constitución de la Provincia de Río Negro

Reforma constitucional 1988

Art. 42: "El Estado reconoce al indígena rionegrino como signo testimonial y de continuidad de la cultura aborígen preexistente, contributiva de la identidad e idiosincrasia provincial. Establece las normas que afianzan su efectiva incorporación a la vida regional y nacional, y le garantiza el ejercicio de la igualdad en los derechos y deberes. Asegura el disfrute, desarrollo y transmisión de su cultura, promueve la propiedad inmediata de las tierras que posee, los beneficios de la solidaridad social y económica para el desarrollo individual de su comunidad, y respeta el derecho que les asiste a organizarse".

q) Constitución de la Provincia de Salta

Reforma constitucional 1998

Artículo 15: Pueblos Indígenas

La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas que residen en el territorio de Salta.

Reconoce la personalidad de sus propias comunidades y sus organizaciones a efectos de obtener la personería jurídica y la legitimación para actuar en las instancias administrativas y judiciales de acuerdo con lo que establezca la ley. Créase al efecto un registro especial

Reconoce y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la posesión y propiedad de las tierras fiscales que tradicionalmente ocupan, y regula la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano. Ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes ni embargos. Asegura su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y demás intereses que los afecten de acuerdo a la ley.

El Gobierno Provincial genera mecanismos que permitan, tanto a los pobladores indígenas como no indígenas, con su efectiva participación, consensuar soluciones en lo relativo con la tierra fiscal, respetando los derechos de terceros.

r) Declaración de la ley 5.598, Provincia de Corrientes



LEY N° 5598.-

**EL HONORABLE SENADO Y LA HONORABLE CÁMARA DE
DIPUTADOS DE LA PROVINCIA, SANCIONAN CON FUERZA DE:**

LEY :

Artículo 1°.- ESTABLÉCESE el Guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes.-

Artículo 2°.- INCORPÓRASE en todos los niveles del sistema educativo provincial, la enseñanza del idioma Guaraní.-

Artículo 3°.- FOMÉNTESE, consérvese, presérvese y difúndase la literatura en Guaraní.-

Artículo 4°.- CRÉASE un Organismo Permanente de rescate y revalorización de la cultura Guaraní en el área correspondiente.-


Artículo 5°.- IMPÓNESE la señalización topográfica y de otra índole en ambas lenguas.-

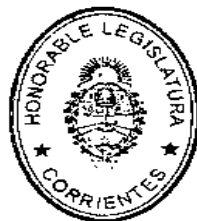
Artículo 6°.- PROMÚEVASE la irradiación de audiciones a través de las cuales se enseñe y practique la lengua Guaraní.-


Artículo 7°.- COMUNÍQUESE al Poder Ejecutivo.-


Dada en la Sala de Sesiones de la Honorable Legislatura de la Provincia de Corrientes, a los veintiocho días del mes de septiembre del año dos mil cuatro.-


JOSEFINA A. MBABE de MATHO
Presidente
H. Cámara de Diputados
Corrientes


MIRTELA I. PRIETO de PACCE
Secretaria
H. Cámara de Diputados
Corrientes




Dr. EDUARDO LEIVEL GALANTINI
Presidente
Honorable Senado


M. J. MADELI GARMONA
SECRETARIA
HONORABLE SENADO

Anexo II

Glosario

Las lenguas son campo fértil de la ideología y cualquier intervención que se pretenda hacer sobre ellas suscita reacciones y se convierte en acto político.

Juan Carlos Godenzi

Aceptabilidad conocimiento de un hablante que se apoya en su competencia lingüística y textual que le permite reconocer las características y el mensaje de un discurso.

Actitud lingüística: Se trata de uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Comprende la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Acto lingüístico: Empleo de uno o más signos del lenguaje articulado con el objetivo de establecer una instancia comunicativa.

Actuación lingüística: Abarca capacidades mentales, sistemas de creencias, intenciones, conocimiento y representación del mundo, fuerzas de interacción social, de dominio e intercambio cultural, que determinan el modo en que una manifestación lingüística es empleada e interpretada en una determinada situación.

Aculturación: Proceso a través del cual un grupo humano adquiere o asimila, usualmente de forma involuntaria, determinados valores ajenos a su tradición. Se imponen valores culturales que son presentados como un modelo válido en todos los aspectos de la vida del individuo. Los miembros de esa comunidad llegan a aceptar su propia cultura como inferior a la impuesta.

Adecuación: Es la propiedad textual por la que un discurso se adapta al contexto, se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, parámetros que definen los registros utilizados.

Adquisición: Proceso inconsciente mediante el cual un aprendiente logra emplear estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para poder comunicarse.

Afijos: Morfemas que se usan en el proceso de derivación y, en ciertos casos, en el proceso de flexión para formar nuevas palabras a partir de otras primitivas y así ensanchar una familia léxica concreta. Se añaden siempre al lexema o raíz ya sea como prefijos (antepuestos), insertos (infijos) o postpuestos (sufijos). Su utilización nos da

muestra de la productividad del lenguaje puesto que nos permiten generar palabras nuevas.

Alternancia de código: Se trata del uso alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso. Es un fenómeno natural entre individuos bilingües, por ese motivo, su competencia pragmática les permite elegir entre una u otra lengua, de acuerdo con el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la situación comunicativa. A diferencia de los casos de diglosia, en la alternancia de códigos, la sintaxis se desarrolla a partir de una de las lenguas en contacto incorporando al discurso elementos léxicos y culturales de otra lengua.

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/alternanciacodigo.htm)

Alternancia interoracional: proceso que se da en el habla de hablantes bilingües y que consiste en alternar una lengua con la otra en el mismo discurso. La alternancia interoracional se da cuando el cambio de una lengua a la otra ocurre en el límite de oración, como sucede en el ejemplo: Llegué a Córdoba a las 13hs. *It was raining.*

Alternancia intraoracional: proceso que se da en el habla de hablantes bilingües y que consiste en alternar una lengua con la otra en el mismo discurso. La alternancia intraoracional se produce cuando el cambio de una lengua a la otra ocurre en una misma oración, como en el ejemplo: *It has been raining since then* y parece que va a continuar así.

Ambilingüismo: capacidad de los hablantes bilingües para desempeñarse en sus dos lenguas con igual destreza.

Antropología Lingüística: Es una disciplina de la Antropología que se ocupa del estudio de la diversidad de lenguas habladas por las sociedades humanas y cómo se relacionan

el léxico y los usos lingüísticos con las características culturales básicas de dichas sociedades.

Autoidentificación: consideración que una persona tiene de sí misma y en la declaración espontánea que realiza. Este criterio establecido en la Ley de Censo Aborigen de 1998 respeta el derecho a la autodeterminación.

Bilingüidad: Con este concepto y a diferencia del bilingüismo, ponemos el énfasis en la condición psicológica propia del individuo para acceder a más de un código lingüístico como una forma del uso en la comunicación social. El grado de acceso puede variar de acuerdo con su dimensión psicológica, cognitiva, psicolingüística, psicosocial, social, sociológica, sociolingüística, socio cultural y lingüística.

Bilingüe: Persona que posee la capacidad de utilizar dos sistemas lingüísticamente diferenciados. Sin embargo, cuando se habla de pueblos o comunidades se hace referencia al bilingüismo social que se relaciona con las poblaciones, más que con los individuos.

Bilingüismo: Fenómeno que detecta el uso frecuente de dos lenguas en una misma región.

Bilingüismo individual: Capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas.

Bilingüismo social: Coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio.

Bilingüismo tardío: Desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua a partir de los seis años.

Calco lingüístico: También denominados como extranjerismo naturalizado.

Cambio de código: Véase alternancia de código.

Cambio lingüístico: Proceso de modificación y transformación que, en su evolución histórica, experimentan todas las lenguas en general. Se diferencia de la variación

lingüística puesto que, en el primero las modificaciones son diacrónicas y son estudiadas por la lingüística histórica. Por su parte, las variaciones son sincrónicas y son estudiadas por disciplinas como la Sociolingüística.

Claves de contextualización: comprenden tanto elementos verbales como paraverbales que le ofrecen al hablante la posibilidad de conocer las intenciones comunicativas probables de sus interlocutores y el resultado de la interacción lingüística, así como también, las referencias para comprender el mensaje y reaccionar de manera adecuada.

Código: Conjunto de signos y reglas relacionados entre sí, lengua, idioma.

Competencia comunicativa: Conocimiento referido a las habilidades comunicativas de un hablante que permiten el uso adecuado de una lengua en situaciones concretas y de acuerdo con los propósitos o la intención comunicativa del hablante (Prieto, 1980). Hymes (1972) propone que la competencia comunicativa sea comprendida como la capacidad que tienen los hablantes de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación por lo cual, podemos afirmar que se refiere al uso como sistema de las reglas de interacción social.

Competencia gramatical (también llamada competencia lingüística) es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no solo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad. Este concepto fue propuesto por N. Chomsky en la obra *Estructuras sintácticas* (1957).

Competencia plurilingüe: Capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona domina –aun con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Comunidad de habla: Grupo social que tiene en común una misma variedad de lengua así como sus patrones de uso. La comunicación entre sus miembros tiene lugar en el marco de eventos comunicativos que estructuran la vida del grupo.

Comunidad lingüística: sociedad que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros.

Contacto lingüístico (o contacto de lenguas o lenguas en contacto): Si analizamos los espacios sociales habitados por personas que no tienen una misma lengua, debemos distinguir entre grupos de hablantes de la lengua A, grupos de la lengua B, y un tercer grupo de hablantes de A y B. Estos últimos serían los únicos bilingües efectivos. En este caso la situación se denomina de "*lenguas en contacto*".

Convergencia lingüística: Zona geográfica donde se ha producido un desarrollo convergente de lenguas pertenecientes a diferentes familias, y que -por tanto- puede formar un *sprachbund*, o grupo de idiomas que han adquirido algunas similitudes en sus sistemas gramaticales o fonéticos por causa de la proximidad geográfica.

Convergencia límite: estructuras de una lengua que resultan de la influencia de otra lengua que se escalonan en un *continuum* de aceptabilidad desde un polo positivo hasta un polo negativo con resultados de aceptabilidad dudosa o cuestionable.

Diacronía / estadio diacrónico: Concepto propuesto por F. de Saussure para referirse al estudio de la evolución de una lengua o un fenómeno lingüístico o a través del tiempo.

Dialecto: Variedad geográfica de una lengua, es decir, variedad correspondiente a una comunidad.

Diglosia: Se designa con este término a la coexistencia de dos lenguas o variedades, especializadas según su función; vale decir, al influjo de la lengua eliminada sobre la eliminadora, en la que pueden observarse rastros fonéticos, morfosintácticas y léxicos. Se detectan casos de diglosia en situaciones sociales en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua (diglosia en sentido estricto) o dos lenguas distintas (diglosia en sentido amplio) en ámbitos y para funciones sociales diferentes. Cuando intervienen tres o más variedades o lenguas, se habla de poliglosia (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diglosia.htm).

Dominio (comunicativo): Concepto sociolingüístico que Fishman planteara para explicar la elección de una lengua por parte de los hablantes en diferentes situaciones. Es un constructo sociocultural donde en las interacciones comunicativas entre los distintos actores entran varios elementos como roles de los actores, actitudes, percepciones, intenciones dentro de una esfera cultural compleja. Son definidos en términos de una combinación de los espacios, las personas y los temas involucrados en un intercambio comunicativo.

Elicitación: Según el *Diccionario panhispánico de dudas*, se trata de una adaptación del verbo inglés *to elicit*, que se emplea en textos de Psicología con un sentido equivalente a los verbos españoles provocar, suscitar u obtener, según el contexto. Este término se utiliza frecuentemente en Sociología para expresar el acto de extraer información de una persona o un grupo de personas a partir de sus testimonios. Este término se ha convertido de uso corriente en el campo de la enseñanza.

Equilingüismo: Capacidad de utilizar con plena competencia y ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas. Término equivalente a ambilingüismo.

Estandarización: Proceso por medio del cual se establece una norma lingüística como prestigiosa por medio de la elección de una de las variantes existentes en una

comunidad. Por medio de este proceso, se generaliza el uso de dicha variedad de lengua en todos los ámbitos de la vida, ya que resulta oficializada y utilizada en los ámbitos administrativos, oficiales y educativos.

Estatus (de una lengua): Posición o representación de una lengua empleada por una comunidad de habla que otorga un grado de estima baja o elevada. En muchos casos, esta concepción sobre la lengua se ve influida por el estatus económico del grupo social que la emplea, el nivel de prestigio y el grado de estandarización de la lengua en cuestión.

Etnia: Grupo humano que comparte características culturales (creencias, valores, tradiciones, etc.) y organización social, y que por su larga convivencia, sus miembros suelen tener similitudes físicas. Las etnias, “culturas” o pueblos son estudiados por la etnología y la etnografía.

Etnografía del habla: Metodología de investigación dedicada al conocimiento, estudio y aprendizaje de las lenguas, desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento y de la cultura. Describe en términos culturales los usos socialmente pautados de una lengua en una comunidad de habla determinada (Prieto, 1980).

Etnolingüística: Disciplina que se ocupa de estudiar la realidad lingüístico-cultural; vale decir, las relaciones existentes entre lengua, pensamiento y cultura.

Eventos de habla: Entendemos por evento de habla, aquellas actividades o aspectos de actividades reguladas por reglas o normas para el uso del habla.

Familia lingüística (de lenguas): Conjunto de una o más lenguas que derivan de un tronco lingüístico que, si no está documentado, puede reconstruirse a partir de los datos de las lenguas derivadas.

Fonética: Disciplina lingüística que estudia cómo se producen y qué características articulatorias, acústicas y perceptivas tienen los sonidos del habla.

Fonología: Es la rama de la Lingüística que estudia los sistemas fónicos de las lenguas.

Gramaticalidad: Propiedad de una construcción gramatical de estar bien formada. Suele afirmarse que los hablantes nativos de una lengua tienen una intuición sobre qué frases están correctamente formadas y cuáles no, sin necesidad de haber sido instruidos en dicho conocimiento.

Habla: Uso particular e individual que hace un hablante de una lengua; se define como la conducta lingüística de un hablante individual, por lo tanto, está basado en el conocimiento y las experiencias de cada individuo, de acuerdo con su estilo personal.

Hablantes de herencia: grupo social que comparte experiencias históricas y culturales diferentes a los de la cultura mayoritaria o hegemónica y que emplea la lengua de sus antepasados en un contexto en el que se emplea una lengua distinta de la dominante en la comunidad.

Identidad lingüística: Rasgos idiomáticos que un hablante o grupo humano emplea para interrelacionarse, con sus semejantes. De esta manera, el lenguaje constituye el principal vehículo o herramienta cultural que da cuenta de la identidad de la comunidad de habla que lo emplea.

Ideología lingüística: Conjunto de ideas, conceptos, creencias sobre la lengua que manifiestan los usuarios en relación con papel que desarrolla el lenguaje en las situaciones de la vida cotidiana (Silverstein, 1979).

Idioma oficial: Lenguaje establecido en la elaboración de documentos oficiales, en la Constitución u otros instrumentos legales de una nación y, por extensión, en sus territorios o áreas administrativas directas. Es la lengua de uso en los actos oficiales del gobierno o en la administración pública, en la justicia y el sector privado. También contempla la lengua de instrucción y enseñanza oficial en el sistema educacional público y privado. Aunque puedan existir varias lenguas nacionales en un territorio,

oficial es solo una, la que sirve como vehículo comunicativo a todos los connacionales, independientemente de cuál sea la lengua vernácula que hablen.

Idioma nacional: La/s lengua/s que se habla/n en los territorios de un país. No necesariamente, se trata de la lengua oficial.

Innovación léxica: Cambios que tienen lugar a partir de la aparición de nuevos objetos, conceptos o ideas. Se observa en la lengua a partir de palabras nuevas, préstamos de otras lenguas o de la asignación de significados nuevos a una palabra conocida.

Input: (*aducto*) Caudal lingüístico, muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

Interacción: Relación mutua e interdependiente entre dos hablantes. Está constituida por una serie de acciones en las que varias personas se ven implicadas alternativa y simultáneamente, como agentes.

Interferencia: Cambio lingüístico, calco o préstamo lingüístico.

Interlengua: Sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

Jopara: Fenómeno lingüístico que consiste en combinar la estructura del español con el léxico guaraní, por ejemplo: “*Mandyju cosecha* ha soja *opa* [...] no hay *ete* porvení” cuyo significado es “La cosecha de algodón y de soja se ha acabado [...] realmente no hay porvenir”.

Lengua amenazada: Concepto que proviene de la Sociolingüística y que define a un idioma que ha sufrido marginación, persecución o incluso prohibición en algún momento de su historia. Esta denominación remarca la presencia de una acción coercitiva que lleva a un recorte en su utilización. Entre los estudios dedicados a este

tema podemos destacar los de Cabral (1999), Aguilar-Amat y Santamaría (1999), Ruíz Vieytes (2004), Ausonio Bianco (2006) y Anzola (2008).

Lengua de herencia: lengua empleada por los hablantes de herencia y que es empleada principalmente, en el ámbito hogareño. Incluye un idioma adquirido por una persona antes de aprender la lengua mayoritaria.

Lengua estándar: Dialecto particular de una lengua que logró el estatus legal u oficial. Se define por la selección de ciertos rasgos que le confieren un reconocimiento frente a otros dialectos de la misma lengua; sus normas ortográficas y su gramática son enseñadas oficialmente y se emplean en la administración. Entre sus características se identifican: un diccionario con un vocabulario y una ortografía estandarizados, una gramática reconocida, un sistema de pronunciación estándar considerado como adecuado por los hablantes, una institución con autoridad para establecer sus normas de uso (ej. Real Academia Española), la oficialización en la Constitución Nacional, su utilización en la vida pública y un canon literario.

Lengua materna: Es la adquirida en la primera infancia. El término “materna” hace referencia a que esta se transmite directamente de madre a hijo. Sin embargo, en algunas sociedades con características patriarcales es el padre el encargado de transmitir y enseñar la lengua a sus hijos.

Lengua matriz: véase lengua materna.

Lengua mayoritaria o de prestigio: Aquella de uso generalizado, pero fundamentalmente equivalente a la lengua estándar, culta o de prestigio. Es la lengua hablada en un territorio por la mayoría de su población; suele asociarse con la lengua oficial aunque no necesariamente, se trata del mismo fenómeno.

Lengua minoritaria: Término proveniente de la Sociolingüística que se refiere a un idioma empleado en una comunidad por un pequeño número de hablantes. Este

concepto describe la situación de una lengua respecto a su implantación. Es la lengua hablada tradicionalmente por una parte de la población de un estado y que no son dialectos de los idiomas oficiales. Se definen por los derechos sociales que estas poseen, o sea, por su desigualdad y asimetría social frente a las lenguas mayoritarias. Esta situación no depende de las características intrínsecas de cada lengua, sino de factores exclusivamente políticos.

Lengua minorizada: Término de Sociolingüística que hace referencia a un idioma que ha sufrido marginación, persecución o incluso prohibición en algún momento de su historia. Este concepto remarca la presencia de una acción coercitiva que lleva a un recorte en su utilización por acción de quienes promueven la lengua dominante. La denominación *lenguas amenazadas* es utilizada como un eufemismo de lengua minorizada.

Lengua oficial: Aquella que, según lo decretado en las leyes de un país, se utilizará en el ámbito estatal, escolar y en los medios de comunicación (Calvet, 1987). En los países colonizados, la lengua oficial es comúnmente la impuesta por el colonizador.

Lengua originaria: Lengua que reconoce la persistencia de los rasgos lingüísticos a lo largo del tiempo y que su adquisición sea dada por herencia.

Lengua vernácula: También denominada aborígen o indígena, es la lengua de propia de las poblaciones nativas que preexistían a la colonización. Son lenguas minoritarias ya que están en relación de desigualdad social con las mayoritarias.

Léxico: Es el repertorio de palabras de una lengua.

Lingüística Antropológica: Esta disciplina resulta una rama de la Antropología que estudia el ser humano por medio del lenguaje con el que establece situaciones comunicativas.

Mezcla de códigos: Paso de una lengua a otra a lo largo de un discurso, pero en situaciones en que se transfieren unidades de una lengua a otra sin respetar las reglas gramaticales.

Modalidad lingüística: Actitud que proyecta al hablante que nos muestra su visión de la realidad.

Monolingüe: Persona que habla solo una lengua. El término extiende su uso al de sociedad monolingüe, es decir, comunidades donde no existe el contacto de lenguas.

Morfosintaxis: Conjunto de elementos y reglas que permiten construir oraciones con sentido y carentes de ambigüedad, mediante las marcas de relaciones gramaticales, concordancias, indexaciones y estructura jerárquica de constituyentes sintácticos.

Muerte de lenguas: Desaparición, extinción o desplazamiento de una lengua por otra. Son muy diversos los factores que contribuyen al proceso de extinción de las lenguas: políticos, económicos, migratorios, educacionales, etc. (Fernández Garay, 1998).

Multilingüe: Persona capaz de utilizar varios idiomas / coexistencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica determinada.

Norma: Es el conjunto de caracteres lingüísticos que señalan cuál es el uso más adecuado o comúnmente aceptado de la lengua.

Normativización: Véase estandarización.

Políticas lingüísticas: Objetivos diseñados (en general –pero no siempre– por actores estatales) para influir sobre el estatuto de la(s) lengua(s) en los diversos niveles educativos, en el empleo, en determinadas áreas científicas y productivas, etc. Se manifiestan por medio de concepciones y decisiones políticas que se refieren a los asuntos lingüísticos de una comunidad. Las políticas lingüísticas del siglo XIX en nuestro país decidieron que los indígenas y los inmigrantes debían aprender el

castellano en la escuela, lo que dio lugar al desplazamiento de las lenguas vernáculas (Gerzenstein A. *et alii*, 1998, p.157).

Préstamo lingüístico: Elemento léxico (vocabulario) que una lengua adopta de otras ya se trate de lenguas extranjeras o vernáculas (Prieto, 1992, p.249) o bien de lenguas que se hallan en situación de contacto.

Prestigio lingüístico: Proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos (Moreno Fernández, 2005, p. 187).

Primera lengua: véase *Lengua materna*

Rección: Relación sintáctica entre dos elementos lingüísticos en la que uno de ellos depende gramaticalmente del otro.

Relexificación: Mecanismo mediante el cual una lengua reemplaza gran parte o todo su léxico, incluyendo el vocabulario básico, con la de otro idioma sin un cambio significativo en las reglas básicas de la gramática. Se utiliza principalmente para describir pidgins, creoles y lenguas mixtas.

Repertorio lingüístico (verbal): Conjunto de habilidades que una persona posee en relación con el uso de una o más lenguas y de las distintas variedades de cada una de ellas. Gumperz (1972) define repertorio como el conjunto de recursos a disposición de las personas para actuar socialmente. El repertorio incluye variedades lingüísticas, géneros discursivos, actos de habla habituales en cada grupo social y marcos interpretativos de las secuencias de actos. Es constitutivo de la competencia comunicativa entendida como la capacidad de usar adecuada y eficazmente, los recursos del lenguaje en circunstancias concretas.

Representación lingüística: Aquellas imágenes o construcciones conceptuales que se interponen en la percepción de lo real.

Resistencia étnica: Diferentes respuestas en las que el rechazo-aceptación se entrecruza a través de la apropiación de pautas, conceptos, objetos de una reproducción cultural diferente frente a la sociedad dominante.

Resistencia lingüística: Práctica y difusión de las lenguas nativas como una forma de resistencia socio-cultural en respuesta a la presión de una asimilación forzada que regularmente es fruto de migraciones y que puede devenir en un caso de etnocidio. Michel Foucault entiende que reconocer el lenguaje como un marcador identitario se transforma en un espacio de resistencia política, al defender una forma diferente de interactuar con el mundo.

Semihablante o hablante casi pasivo: Individuo bilingüe que posee conocimientos de alguna lengua amenazada o en riesgo de extinguirse y conserva cierto grado de conocimiento sobre ella, aunque no sea capaz de hablarla con fluidez.

Sincronía / estadio sincrónico: En Lingüística, abarca el conjunto de fenómenos que presenta una lengua en su aspecto estático.

Sistema fonológico: El conjunto de sonidos articulados interrelacionados entre sí, que instauran su valor por la oposición que cada uno establece frente a los demás, en función de sus rasgos comunes y diferenciales.

Sociedades plurilingües: Países o estados en los que conviven distintos sectores humanos que hablan lenguas distintas. La mayoría de los países en el mundo poseen situaciones multilingües.

Sociolingüística: Orientación de la Lingüística que analiza las situaciones sociales que tienen lugar cuando dos o más lenguas entran en contacto. Observa el estudio de la influencia de la sociedad en el lenguaje, incluyendo las normas culturales y el contexto en que se mueven los hablantes, así como también, la diferencia entre el sociolecto de

grupos separados por ciertas variables sociales como la religión, el nivel educativo, el nivel socioeconómico, la procedencia del hablante (por ejemplo, ciudad-campo).

Subestándar: Variedad no formal de la lengua urbana. Se incluyen las palabras usadas en hablas regionales, las jergas; las expresiones vulgares, coloquiales y rústicas.

Sustrato: influjo de una lengua eliminada sobre la eliminadora, ya que en la primera quedan rastros fonéticos, morfosintácticos y léxicos. Estudia los problemas sociopolíticos acarreados por las relaciones entre lenguas distintas que coexisten de un modo u otro en cierta comunidad. Entre esos problemas, se cuentan las políticas lingüísticas y los procesos de planificación lingüística y de estandarización.

Transculturación: Proceso por el cual una cultura adquiere elementos de otra; es decir, a través de ciertos fenómenos de “deculturación” y otros de “neoculturación”; en este proceso ambas culturas experimentan cambios.

Transferencia: Empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la L1).

Variación lingüística: Uso de la lengua condicionado por factores geográficos, socioculturales, contextuales o históricos. La forma en que los hablantes utilizan una lengua varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados.

Variedad lingüística: Diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o diafásicas (los registros de lengua), las variedades socioculturales o diastráticas (los niveles de lengua), las variedades geográficas o diatópicas (los dialectos) y las variedades históricas o diacrónicas.

Vitalidad (grados de): En contraposición a la situación de muerte o extinción de una lengua, se utiliza la metáfora de "vitalidad" para referirse al uso real y efectivo de las lenguas en todas las situaciones comunicativas.

Zona de contacto: Espacio social en el que culturas diversas se encuentran y establecen relaciones duraderas de dominación y subordinación fuertemente asimétricas que implican coerción, desigualdad y conflicto (Pratt, 1992).

Anexo III

Instrumento de recolección de datos

*Las lenguas no solo sirven para comunicarnos unos a otros; también son recursos o estrategias de poder, o prisiones que excluyen y discriminan, o dispositivos colmados de prejuicios ideológicos. En el mismo acto en que establecen la comunicación, las lenguas se constituyen, también en instrumentos de ideología y poder. **Juan Carlos Godenzzi***

Entrevista

Datos del entrevistado:

- a) Nombre:
 - b) Edad:
 - c) Lugar de nacimiento:
 - d) Lugar de residencia:
 - e) Lugar de nacimiento de sus padres:
 - f) Lugar de residencia de sus padres:
 - g) Nivel de educación alcanzado:
 - h) Lengua materna:
-
1. En caso de que su primera lengua sea guaraní, ¿emplea palabras en español? ¿En qué situaciones?
 2. En caso de que su primera lengua sea español, ¿emplea palabras en guaraní? ¿En qué situaciones?
 3. ¿Habla guaraní? Sí No
 4. ¿En qué circunstancias / momentos lo habla?
 5. ¿Cómo lo aprendió?
 6. ¿Lee y escribe en esta lengua?
 7. ¿Con qué adjetivos caracterizaría a la lengua guaraní? Ej. Linda / musical...
 8. ¿Nota ue en algún momento “mezcla” las dos lenguas? ¿En ué situaciones?
 9. ¿Habla español? Sí No
 10. ¿En qué circunstancias / momentos lo habla?
 11. ¿Cómo lo aprendió?
 12. ¿Lee y escribe en esta lengua?
 13. ¿Con qué adjetivos caracterizaría la lengua española?
 14. Cuando habla español, ¿cambia al guaraní en algún momento? ¿Cuándo?
 15. ¿Qué contacto tiene con la lengua de origen?
 16. ¿Qué lengua hablan / hablaban sus padres? ¿Cuándo, dónde y con quién la hablan o hablaban?
 17. Y sus hijos o los menores y jóvenes en su familia, ¿qué lengua hablan? ¿Cuándo, dónde y con quién la hablan?
 18. ¿Qué lengua se usaba o se usa en su hogar y entre su familia?

19. ¿Qué lengua se habla en la escuela? ¿Para qué? ¿Cómo se usa?
20. ¿Tiene contacto con otras personas que hablan guaraní?
21. ¿Se enseña el guaraní en las aulas? ¿Quiénes lo enseñan? ¿Cómo ve usted esa situación?
22. ¿Se enseña el castellano como segunda lengua en las escuelas? ¿Quiénes lo enseñan? ¿Cómo ve esa situación?
23. A partir de su propia experiencia como hablante, ¿acostumbra a adecuarse a la forma de hablar de otros? Dé ejemplos.
24. A partir de su propia experiencia como hablante en una comunidad multilectal y plurilingüe, ¿se le ocurren ejemplos en los que se elige la forma “más fácil” de hablar? ¿Qué características tiene esta forma?

Anexo IV
Ejemplos de entrevistas

*La invasión cultural, que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de esta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la 'superioridad' del invasor, la 'inferioridad' del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido. **Paulo Freire***

- En Buenos Aires

Muestra número 1

Datos del entrevistado:

- a) Nombre: Víctor Arredondo
 - b) Edad: 62 años
 - c) Lugar de nacimiento: San Miguel, Colonia Yurití, Corrientes
 - d) Lugar de residencia: Caseros, Buenos Aires
 - e) Lugar de nacimiento de sus padres: San Miguel, Corrientes
 - f) Lugar de residencia de sus padres: San Miguel, Corrientes
 - g) Nivel de educación alcanzado: 5to grado
 - h) Lengua materna: guaraní
-
- En caso de que su primera lengua sea guaraní, ¿emplea palabras en español? ¿En qué situaciones?
 - Sí, en las que se presenten.
 - ¿Habla guaraní?
 - Sí
 - ¿En qué circunstancias / momentos lo habla?
 - Con los paisanos. En cualquier momento que por ahí tenga ganas o me quiera mandar un chiste o algo, que porque el guaraní lo quiero. Bueno, es mío y al mismo tiempo, trato de que la gente, nuestra gente, mis paisanos no se escondan más, porque en una época nos escondíamos mucho por la vergüenza de ser guaraní. Era como que estábamos como de costado para el resto de la gente. Estuvo prohibido en una época y por mucho tiempo. Estuvo prohibido por ue ... La política, las cosas políticas.
 - ¿Lee y escribe en esta lengua?
 - Sí
 - ¿Con qué adjetivos caracterizaría a la lengua guaraní?
 - Linda, buena, porque yo otra cosa no puedo decir porque es mía. Realmente, lo siento como la música, lo siento en una forma que está dentro de uno. Entonces, todo lo que es de uno es lindo.
 - ¿Nota ue en algún momento “mezcla” las dos lenguas? ¿En ué situaciones?

- Sí, en cualquier momento, siempre y cuando esté con mi gente. Mi gente son paisanos correntinos, chaqueños, formoseños misioneros que uno se da cuenta cuando trata con una persona. Enseguida se da cuenta que es provinciano y de habla guaraní.
- Entonces, usted, con cualquier hablante de estas provincias que nombra puede hablar guaraní entendiéndose ¿no hablan muy diferente unos de otros?
- No, no siendo el paraguayo; el paraguayo, sí. El paraguayo se puede decir casi que es distinto Hay una diferencia entre el correntino y el paraguayo. Según dicen que nuestro correntino es un dialecto, que el guaraní paraguayo es el verdadero No sé cuál es el verdadero, pero yo defiendo lo mío, lo que aprendí porque aprendí hablando en guaraní.
- Habla español. ¿Cómo lo aprendió?
- A los siete años, cuando salía de los montes y fui al pueblo, a la escuela, iba a salir a la escuela, pero salí del campo. Han ido a mi casa a decir a mis padres que tenían que mandar al chico al colegio y que no me quería despegar cuando oí hablar de eso.
- ¿Lee y escribe en esta lengua?
- Sí
- ¿Con qué adjetivos caracterizaría la lengua española?
- Buena. Es una manera de entenderse de una a otra persona. Es buena.
- ¿Qué contacto tiene con la lengua de origen?
- Mucho, porque cada vez que encuentra alguno, lo habla
- No la perdió nunca.
- No, lo que pasa es que uno después de grande que conoce que es de uno, entonces la entra a sentir a defender, a quererla. Entonces, en cualquier momento, uno lo larga. Cuando se presta la persona con que uno va a conversar, porque es como que uno entra a demostrar lo que es uno por dentro y que el otro se suelte, porque yo lo que busco es eso, que el otro se suelte, que la gente nos conozca, que el mundo nos conozca de cómo somos, cómo vivimos o cómo vivíamos, que somos personas normales como cualquier otro.
- ¿Qué lengua hablan / hablaban sus padres? ¿Cuándo, dónde y con quién la hablan o hablaban?
- Guaraní. Sí, por eso yo hasta los siete años no sabía hablar castellano.
- Y sus hijos o los menores y jóvenes en su familia, ¿qué lengua hablan? ¿Cuándo, dónde y con quién la hablan?

- Todos castellano; debía haber hablado, pero como mi pareja no fue de origen, entonces yo con mi pareja no podía hablar guaraní para que los chicos pudieran entender o aprender.
- ¿Qué lengua se habla en la escuela? ¿Para qué? ¿Cómo se usa?
- Actualmente, supongo que el español. Pero en mi época cuando yo iba a la escuela en aquel pueblo San Miguel, la mayor parte de los chicos que venían del pueblo hablaban guaraní, inclusive no había maestro que pudieran enseñar hasta que apareció una paraguaya en el pueblo y tuvo 62 alumnos en mi turno, porque todos los que fueron del pueblo iban con esa maestra.
- ¿Tiene contacto con otras personas que hablan guaraní?
- Sí
- ¿Se enseña el guaraní en las aulas? ¿Quiénes lo enseñan? ¿Cómo ve usted esa situación?
- Me han comentado, el año pasado, que había salido un decreto de que en las escuelas de Corrientes que era, que es un decreto, que tiene que enseñar guaraní. Lo veo muy, pero muy bien. No puede ser que nosotros aquí, no podamos utilizar nuestra lengua porque nuestra lengua. Nuestra digo, porque es de uno, de la provincia, como los santiagueños, como los sureños ue tiene su... Porque es nuestro y tenemos que saberlo y nos tiene que enseñar a usarlo, no solamente valorarlo, porque es de uno. Es una manera de identificarse; yo lo veo de esa manera. Tiene que ser así.
- ¿Se enseña el castellano como segunda lengua en las escuelas? ¿Quiénes lo enseñan? ¿Cómo ve esa situación?
- Siempre está en primera lengua.
- A partir de su propia experiencia como hablante, ¿acostumbra a adecuarse a la forma de hablar de otros? Dé ejemplos.
- Sí, depende del idioma que yo conozca, que pueda entender tanto el español como el guaraní, pero si me habla en quichua no lo entiendo, pero me interesa un montón más que el inglés o cualquier otro que venga de otros países. No lo entiendo, pero me gusta, me llega tan adentro, pero no entiendo.
- Acá, en la casa de Corrientes, tiene contacto con el guaraní haciendo algún curso o enseñando ¿no?
- No, pero todo el tiempo estoy, que me encuentro hablando, cargando bromas. Ojalá le guste esto, le guste en el sentido; no por mí, sino por el mundo, por el resto del mundo para que sepa de dónde venimos, de dónde somos, cómo somos. Tendría que

haber más difusiones sobre la gente de tierra adentro, que hay muy poco o nada y es lamentable, porque todavía nos tienen ahí abajo, diciendo que nos chupetean de todos lados y nos tienen ahí abajo. Entonces, ustedes que están en la información o que pueden informar, tendría que haber más gente, en el caso de ustedes, que hagan esto. No solamente como provincianos en general, el argentino. Aparte que Corrientes no es una provincia, es un país no, una república. Digo siempre que es una república fuerte, porque tenía su... Políticamente, era muy fuerte y eso creo que a Corrientes la dejó muy atrás la política, porque había muchos caudillos. El caudillismo no lo deja adelantarse. Le digo más, por ejemplo, yo lo veo en Entre Ríos y Misiones. Son provincias que son muy adelantadas gracias a los gringos, gracia a que entraron gente de países de afuera y muchos, muchos. Nosotros los correntinos, inclusive hasta hoy, no solamente Corrientes que está más atrasado, mucha gente dice que como vago, ya sea de Santiago o de cualquier provincia. A veces, la ignorancia hace que uno se haga, que no tiene medio de aprender. Está bien, hoy ha adelantado muchísimo, pero en mi época, en Corrientes, ¿de quién íbamos a copiarnos a comer verdura? Yo no sabía comer verdura, pero ver mandioca por otra papa, verdura de hoja. No, eso es de los gringos, el gringo venía hoy y hoy empezaba a arar con un palito y, a los tres días, tenía un caballo y a trabajar y a trabajar y plantar y mucha de nuestra gente se copiaron de los gringos y se pusieron a trabajar. Donde más extranjeros que han entrado es Entre Ríos porque lo aceptaron; Misiones, ni qué hablar. Posadas ya es una provincia que está muy adelantada de inmigrantes, porque tenía en aquella época lo político, otra mira. En Corriente fue muy cerrado; nosotros mandábamos y acá, no van a entrar los gringos. Todavía lo alcancé a escuchar en mi pueblo, muy cerrado.

- Usted me dijo, que los libros en guaraní escrito están mejorados. No respetan exactamente lo que es el guaraní aprendido o pronunciado o usado por ustedes.

- El libro que yo leí una semana atrás, nada que ver de la forma de escribir al correntino. A nosotros, al correntino, está escrito totalmente distinto, diferente. Es difícil leerlo; yo no lo pude leer porque no, no. Es imposible. Las letras k. Se usan muchas letras que no es la costumbre nuestra. Yo digo nuestra, de mi edad, de 60 años atrás que yo estuve de una manera y lo leo como lo escribo o lo escribo como se puede leer, pero ahí, ese libro es imposible porque no se puede leer ni traducir. La j. Hay mucha letra entremedia que van, entonces, si uno lo tiene que leer como está escrito, ahí es imposible pronunciarlo. En un costado, lo tiene el castellano.

Muestra número 2

Entrevista

Datos del entrevistado:

- a) Nombre: Nora Gómez
- b) Edad: 35 años
- c) Lugar de nacimiento: Mercedes
- d) Lugar de residencia: Buenos Aires
- e) Lugar de nacimiento de sus padres: Mercedes
- f) Lugar de residencia de sus padres: Mercedes
- g) Nivel de educación alcanzado: Secundario
- h) Lengua materna: español

- Yo me llamo Nora Gómez soy de Mercedes, Corrientes y me vine a Buenos Aires a los 17 años, terminado el secundario.

- ¿Seguís en contacto con la provincia?

- Sí, sí, claro. Bueno, tengo todos los parientes allá y mi marido tiene madre correntina también, de Bella Vista. Siempre coincidimos las vacaciones y todo de volver para allá

- ¿El contacto con la lengua se mantiene siempre?

- Siempre.

¿Cuál es su lengua materna? ¿Guaraní o español?

- Mi lengua de origen es el español. El guaraní no nos era permitido cuando éramos chicos pese a que mis abuelos y mis tíos más cercanos vivían en el campo y entonces, cuando estábamos allá, uno tenía que amañarse y entenderlo y hablarlo igual pero en la ciudad y la escuela, no.

- ¿Nunca en la escuela te enseñaron guaraní?

- No, jamás.

- ¿Y por qué era prohibido?

- Supongo que porque había un entendimiento de progreso y de civilización. Con la buena intención de facilitarnos una adaptación urbana a prácticas ¿no? Entonces, se insistía en que aprendiéramos el español.

- ¿Y alguien te lo enseñó en tu casa o aprendiste de oídas?

- No, no. Aprendí de oído y me daba mucha curiosidad. La toponimia y la botánica también tienen mucha nomenclatura guaraní. ¿Por qué? ¿Qué es ñandubay? ¿Paysandú? ¿Qué significa además de ser una madera, o de ser un arroyo? Uno empieza a ver qué

significaba eso y es bastante difícil por lo maravilloso que tiene el guaraní que es esa especie de metaforismo conceptual. Es que se compone con distintos conceptos, compone sustantivos de distintas maneras de diversas maneras.

- ¡Qué interesante! ¿Me podés dar un ejemplo?

- Y sí... Hay varios ejemplos maravillosamente; por ejemplo, madre y dolor se dice de la misma manera; nacimiento y libertad también se dice de la misma manera, *pusiro*.

¿Qué es *pu*? Viene de *pura* que es víscera, símbolo de madre y *siro* de *soro* que es roto.

- Es como un rompecabezas la palabra.

- Claro, como esos ejemplos, cientos. Hay muchas maneras de decir algo y es un juego muy interesante de comunicación porque uno va armando y desarmando en función del entendimiento del contertulio.

- ¿Con qué adjetivos caracterizaría a la lengua guaraní? Ej. Linda / musical...

- El guaraní es intenso porque tiene una concentración que basta con que uno lo empiece a movilizar un poco para que se disocie y empieza a mostrar como un espectro espectacular.

- ¿Leés y escribís en guaraní?

- Sí. Leo y escribo. En Corrientes, que es el *jopara* es mixto y es bastante diferente del que hablamos que estudiamos acá. A escribir aprendí acá en Buenos Aires.

- Con respecto a la grafía, ¿usás las mismas letras que el español?

- Hay letras que no se usan: la f, la l. No me acuerdo en este momento, pero los caracteres son los mismos.

- Cuando hablás español, ¿cambiás al guaraní en algún momento? ¿Cuándo?

- Adentro y afuera es igual por esta situación mía personal de que llegué a aceptarme así y me permito ser así. Mirá, suele ser muy espontáneo el *Jesús mita*, cuando se me vuelca algo *mita* es chico, niñito, es niño Jesús porque eso es así. Allá se dice así, por ahí le doy un sermón a uno de mis hijos y no encuentro la palabra en castellano que responda a lo que yo le quiero decir y le pongo ahí un término.

- ¿Hay cosas que el español no te resuelve?

- Claro

- ¿Hay cosas que el guaraní no te resuelve también?

- Y yo no llegué a usar plenamente el guaraní no. Yo creo que el guaraní puede resolver todo.

- ¿Y tus hijos te entienden en guaraní?

- Me preguntan y algunas cosa le quedan de las canciones que yo escucho, la música y todo que por ahí escucho a Teresa [Parodi], entonces aparece un poco me dice qué dijo ahí, pero sí trato de que entiendan.

-¿Qué contacto tenés con la lengua guaraní, sí todos no tienen tu ascendencia o la misma fluidez con el guaraní?

- Hay gente muy mayor que yo que creo que se reserva lo más maravilloso del guaraní y que nos considera a los jóvenes como un poco díscolos y nada, las conversaciones son bastante informales, pero sería muy importante poder conocer la historia, los salmos sobrenaturales, conocer algo que más profundo de la tierra pero como que es muy superficial lo que se conversa acá.

- Y esos salmos que vos me decías, debe haber poesía, cantos rituales. ¿No están mezclados con el español? ¿Son puramente en guaraní?

- Son puramente en guaraní y en Corrientes, no hay una expresión popular y religiosa netamente guaraní; está muy mezclado. Es más criolla y, en todo caso, está adaptada porque bueno, ciertamente el Cristianismo si bien tuvo su parte muy positiva en cuanto a poder rescatar las virtudes de la lengua y componerla de manera que se pueda trascender de tipo académico, también en lo social tuvo cierta desaprobación con la conducta, con el *teko*, que es una palabra que no existe en castellano que es una manera. Yo no sé si usted sabe; *teko* es una palabra que indica identidad, cultura que uno hace, de donde viene y a donde va. Eso es *teko*; depende de cómo uno la aplique. Entonces, la educación cristiana siempre ha propendido a tener una conducta acorde a los preceptos cristianos y, de alguna manera, desaprobando lo que era el ritual autóctono; entonces, la gente aprendió a solapar o a camuflar un poco los rituales y entonces, cuando le estamos prendiendo no sé unas velitas a San Sebastián, en realidad, le estamos prendiendo unas velas a *Yjara* para que las crecientes no sean tan fuertes; desde afuera se ve...

-Sincretismo.

- Claro.

- Acompañando esos pequeños rituales habrá oraciones cantos ceremoniales ¿solamente en guaraní?

- Solamente en guaraní, no. Se mezclaron en Corrientes por lo menos en la ciudad y los poblados que yo anduve, no hay. Sí en Misiones.

- Ahí se debe mezclar con el portugués.

- Sí, y no tanto. Son bastante celosos de lo que es todo su todo historial guaraní y lo que es su...

- ¿Sigue habiendo comunidades guaraníes o ya se han perdido?
- En Misiones, hay. Corrientes tuvo una corriente migratoria guaraní de la familia guaraní que se disoció en *mbya*, *agá* y *kuayba*; los canoeros, digamos, son los más bohemios de estas tres familias. Eran los *kaygua*, que eran canoeros o si bajaban río abajo fueron los que se asentaron sobre el Iberá y llegaron hasta la costa paranaense de Santa Fe. No quedó nada. Lo último que quedó conformado y aglutinado como comunidad *kayguá* se mezcló en la época federal con el éxodo artiguista y pasó a formar parte de todo lo que fue la Confederación de pueblos libres y después cruzó al Paraguay. Creo que fue lo último, el último bastión importante en la provincia como comunidad
- Pero hoy están entrecruzados con los criollos.
- Claro, *kaygua* no hay más. Hace muchos años; de hecho mi abuela, la mamá de mi papá, hasta donde tengo entendido era de esa rama genealógica. Mi papá era mestizo, hijo de india y ella no hablaba castellano, igual ella era fallecida desde que era muy joven. Yo no la conocí, pero sí él tenía cierta fascinación por el guaraní.
- Claro, seguramente, mucho más contacto con la cultura guaraní.
- Claro, con la cultura sí, desde lo antropológico y desde la Ilustración, podríamos decir. Lo que pasa es que al ser docente, bueno, era como una especie de docente bilingüe, porqués él tenía alumnos mayores que él era maestro rural. ¿No? Entonces, inevitablemente para explicar el desarrollo de un contenido introducía el guaraní y ahí lo plasmaba.
- Oficialmente, no se enseñaba guaraní, pero él lo enseñaba.
- Claro. No es que enseñaba el guaraní ni que el contenido curricular formal lo adaptaba para que lo pueda entender la paisanada.
- ¿Y le enseñaba a chicos de origen guaraní o criollos?
- Yo creo que somos todo; muchos somos de origen guaraní en Corrientes. No se admite la identidad. Está como muy mezclada; hay cierto reniego también de la ascendencia nativa.
- ¿Y por qué te parece?
- ¿Por qué? Y bueno, porque Corrientes estuvo siempre... Históricamente, se fundó con familias asunceñas y cientos de esas familias de servidumbre, básicamente, eran nativas y otros eran criollos bienvenidos y se perfiló con una identidad y una idea de realidad blanca.
- Y todo lo que tenía que ver con el origen guaraní queda censurado, ¿te parece?

- Claro, sí básicamente. Lo que tenía que ver con las creencias, con la religiosidad con la espiritualidad. No obstante, las comidas, la manera de hilar, de tejer, de moler el maíz, todo era muy propio de la cultura nativa, pero explícitamente no se admitía.

- Y esto con la lengua, obviamente pasaba...

- Con la lengua también pasa; lo que pasa es que es muy fuerte, porque el pensamiento, la neurolingüística, la manera en la que se formula la idea y que sale a la expresión oral ya está figurada en guaraní; entonces, es muy difícil que la gente no lo hable o no lo entienda.

- De todas maneras, hoy ya lo hablan también los que no son de origen guaraní.

- Claro, sí.

- Hasta quienes no tienen ascendentes guaraníes también hablan en guaraní. Es fundamental para entender, para ser parte activa y comprensiva de la historia de un pueblo entender su lengua, porque es también de su razonamiento. Yo me acuerdo cuando le decía a mi papá que sería maravilloso que un contrato de trabajo, un tratamiento médico, una orden judicial, cualquier cosa que estuviera redactada en guaraní, la gente entendería mejor y no se resistiría tanto a lo que es integrarse socialmente cuando por ahí no entiende mucho.

- ¿Qué pasa con la legislación?

- Y hay que ver en los planos en los que se implementa. En principio, tengo entendido que responde más a lo que es el plano educativo formal. Creo que yo, por otro lado, hago educación popular y entonces creo mucho que tiene que ver con la realidad de un grupo de una comunidad el que a veces las necesidades están dadas y la respuesta está dada. De hecho, aunque de Derecho todavía no se haya implementado la ley. Entonces, el fluido de la lengua guaraní es muy importante, está muy arraigado en nuestra sociedad y ojalá que cuando se redacte o se imprima o vaya a imprenta en guaraní ya lo tengamos más que asimilado y digerido en lo cotidiano.

- ¿Notás que cuando hablás el español traés algún sonido del guaraní?

- Sí, hay cierta nasalidad y después, bueno, el correntino de por sí tiende a hablar con estas características de la ubicación cosmogónica podríamos decir; por ejemplo yo digo “¿Hoy qué somos?” Y me dicen: “No, ¿hoy en qué fecha estamos?” Porque “¿Qué somos?”, para el guaraní, uno es el día en el que está; o sea, tiene una relación con el cosmos y con lo natural y sobrenatural que se ubica también a nivel de la expresión según su percepción espiritual; o por ejemplo, “¿Qué se llama?” Cómo, en todo caso, porque lo que se llama allá, la gente tiene... Hay una persona en la familia que suele ser

la de mayor relevancia, la que elige el nombre del niño que está por venir y elige el nombre teniendo en cuenta un sustantivo una circunstancia de época, lo que fuera, verano caliente, por ejemplo. Mi nombre guaraní es *Boiresa* que significa “ojo de víbora o mirada de víbora”. No sé por qué me pusieron así. Me puso un tío que ya falleció hace muchos años; nunca le pregunté. Entonces, bueno, si uno arrastra esas cosas de aprender a comunicarse de una manera ambivalente en una lengua y con la otra, entonces, en esta configuración lingüística urbana choca un poco y uno dice: “Sí, claro, te dice que se llama. No se dice qué somos...”

- Entonces, ¿adaptás la lengua?

- Ahora ya no. Ya estoy más conforme, más reconciliada con la Historia y, bueno, creo que adquirí una dialéctica muy clara; entonces, me hago entender igual.

- Pero a vos, ¿qué te nace más el guaraní o el español?

- Y a mí me gusta mucho el guaraní; más, a veces cuando sueño, sueño en guaraní. Tengo esas cosas y si estoy cantando una canción, inmediatamente me pongo a imaginarla en guaraní. La lengua es fundamental en la Historia de un pueblo; la lengua, la comida, la música, la danza. *Cheroky* quiere decir bailar pero en realidad es *che* es la 3ª persona, nosotros, o es un denotador de intención: qué pase, que suceda. *Ro* quiere decir lo que hagamos; *rosa* que hacemos, que pase y *ok* que quiere decir llover. Entonces: “Los que hacemos llover o los que vamos a hacer llover” quiere decir *cheroky*. Entonces uno entiende que bailar, danzar se danzaba para que las lluvias vengan.

- Está acompañado por lo ritual.

- Todo en término, sea un verbo, un sustantivo, un adverbio, lo que fuera. El término en sí tiene toda una función atrás que justifica el sentido de la palabra. Desde lo literal, es bailar y desde lo metafórico, es hacer llover; como esas cosas tenemos un montón. La lengua está sostenida en una cosmovisión mucho más profunda.

Muestra número 3

Entrevista

Datos del entrevistado:

- a) Nombre: María
- b) Edad: 56 años
- c) Lugar de nacimiento: Goya, Corrientes
- d) Lugar de residencia: Buenos Aires
- e) Lugar de nacimiento de sus padres: Goya
- f) Lugar de residencia de sus padres: Goya
- g) Nivel de educación alcanzado: terciario
- h) Lengua materna: español

- ¿Cuál es su primera lengua?

- Yo sé hablar guaraní, sé saludar, en Goya se habla poco. Por ejemplo, yo sé palabras sueltas, generalmente son palabras picarescas y, después, el entorno no hablaba. Se habla generalmente en las colonias, por lo menos mi conocimiento mis hermanos, tengo dos mercedeños y dos goyanos y guaraní, nada; chamamé, nada.

- ¿Cómo lo aprendió?

- Intenté estudiar guaraní acá, pero fue muy denso para mí. Uno le tiene que dedicar, porque es una cosa muy desarraigada para mí.

- ¿Lee y escribe en esta lengua?

- Yo si tuviera que retomar... Ahora que empiezo el año próximo, para mí es una lengua muy dulce tiene muchos mensajes y justamente cuando uno vienen acá y escucha el chamamé con ese guaraní y a uno le llega arriba. Ocurre que nosotros que, somos cuatro hermanos, yo quizás recuperé mi identidad viniendo acá, que había perdido y mis hermanos, bueno, ahí están, mucho no, pero yo recuperaré muchísimo mi identidad acá. Yo la tenía totalmente, porque me trajeron de pequeñita a estudiar acá. Bueno, esas cosa que uno va... Hasta que volví a reencontrarme. Eso a mí me hace muy feliz, muy feliz y me siento muy cómoda acá.

- ¿Nota ue en algún momento “mezcla” las dos lenguas? ¿En ué situaciones?

- Realmente, son traviesas, son traviesas y no la puedo, pero son tonterías y, después, las otras que son saludar y otras no manejamos, pero el guaraní entre amigos, acá que estamos hablando si viene alguien y me pregunta una cosa y decimos... Somos así, pero entre nosotros sí, entre nosotros sí porque somos todos correntinos.

-¿Qué contacto tiene con la lengua de origen?

- Acá, tenemos compañeros en el teatro comunitario por ejemplo está Víctor, que hace un papel muy importante. Nuestro director del teatro comunitario es Camilo Parodi, el hijo de Teresa Parodi y tenemos Víctor que habla guaraní, que justamente en esta obra que estamos tratando la problemática de los Esteros del Iberá, la problemática del agua que nos quieren robar, de alguna manera. Víctor habla en guaraní, algo que a mí me llega que me hace llorar.

- ¿Y lo entiende en guaraní?

- Algo entiendo en guaraní. Sin entenderlo, la expresión de él me llega al corazón, me llega al alma.

- ¿La obra es bilingüe?

- Tiene español, tiene guaraní y hay una chica nueva que está haciendo portugués, de Mercedes. La obra es muy linda. Es en un boliche de campo donde se reencuentran todos los... -digamos- el pueblo. Cada uno presenta su característica, pero el objetivo es la recuperación del patrimonio nacional y todo ese tipo de cosa y este muchacho, Víctor Arriola. Si llega a venir sería un espectáculo porque es un tipo que siente y que es de San Miguel, Corrientes.

- ¿Qué lengua hablan o hablaban sus padres? ¿Qué lengua se usaba o se usa en su hogar y entre su familia?

- No se hablaba guaraní en casa, nadie. Porque yo tengo el recuerdo. Nosotros vivíamos en una casa grande con aljibe, con corredores grandes, con plantas. En el primer patio era el aljibe, las enredaderas mburucuyá, lima, limón higo, coco, todo eso y la única servidora que había se llamaba Deolidia, pero como yo no sabía decirle Deolidia le decía Conina y Conina se paseaba trayendo el mate desde el fondo de la cocina hasta el patio principal donde estaban mis tías. Ellas tomaban el mate, pero a mí, nunca porque mamá decía que el mate era algo que era un poco antihigiénico y mi papá, también. Entonces, nosotros no tomábamos mate; yo recién ahora siendo adulta al integrarme acá a esta casa donde hay *chamamigazo* bárbaro y, bueno, acá empecé a tomar mate. No se hablaba nada, solamente palabras sueltas; por ejemplo: “Andate”. Cosas que no hablamos guaraní en mi casa nada, ni mis tías, ni mi mamá, ni mi papá, ni mis hermanos, porque ellos lo manejaban. Yo hablo de mi infancia, distante ya, como una especie de elite, separación una cosa así. Ahí, hablaba el guaraní, por ejemplo mi tía. Siempre venían chicas de la isla que generalmente allá se acostumbraba que una chica de la isla viniera a ofrecer sus servicios y, a veces, mi tía le daban el trabajo y ella sí

hablaban guaraní. Ellos, en su grupo, ellos eran criollos que hablaban así, entre ellos, según su dialecto, su grupo familiar, pero después nosotros, cuando yo chica nos llegaron palabras sueltas y parar de contar, algunas canciones que estamos haciendo acá en la casa de Corrientes. Con el coro estamos aprendiendo algo.

- ¿Qué lengua se habla en la escuela? ¿Para qué? ¿Cómo se usa?

- Yo estudié en el colegio de monjas en Goya y ¿qué estudiaba en esa época? Castellano y latín porque, en ese momento, estaban las monjas y nuestros rezos era en latín, pero de guaraní nada nada.

- ¿Tiene contacto con otras personas que hablan guaraní frecuentemente? ¿Con Corrientes?

- Tengo con Corrientes, sí. Yo voy a Goya porque tengo mi familia en Goya; ellos también tienen sus estilos, pero son palabras sueltas y nada más. Sí, yo me manejo con... Siendo pequeña, tenía 13 ó 14 años, el objetivo de Corrientes es que los papá, uno venga a estudiar acá. Entonces, evidentemente, yo nací en Goya, pero ocurre que el guaraní nunca me llegó, porque mi familia no quería ni tomar mate tampoco y el desarraigo fue muy grande acá. Cuando yo vine a estudiar -yo hice la carrera de enfermera e instrumentación quirúrgica- fui creciendo e hice la carrera de bibliotecaria y bueno, yo estaba totalmente desconectada de todo lo que es Corrientes. De vez en cuando, iba a ver a mi familia buscando todo este tema. Lo que son las casas abiertas, el aljibe, el balcón, las enredaderas, todo eso. Yo vivía con ese recuerdo hasta que un día voy a una casa donde yo hacía una especie de obra solidaria y me dijo una chica conocida: “¿Vos nunca fuiste a la casa de Corrientes?”. “No”, le digo y de esto hace que vengo acá hace siete años, desde el 2001. Acá, yo aprendí a bailar chamamé, hemos salido por distintos lugares a bailar chamamé. Hago teatro comunitario con la obra de Doña Eulogia.

- ¿Cómo era visto el guaraní? ¿como un rasgo de cultura valioso o todo lo contrario?

- Yo pienso -hablo de mí-, yo lo veo desde mi punto de vista, chica que vine, yo lo tenía como algo, el idioma guaraní como... o podía definir lo acepto como rasgo de cultura. Hoy lo acepto porque soy adulta.

- Y en la forma de pronunciar, ¿hay algunos rasgos cuando habla castellano que están presentes también en el guaraní?

- No, para mí es totalmente distinto. Hay mucha gente que cree que... Me dijeron así: “Ya que decís `aya´ y hallar”. Acá hay una diferencia; nosotros allá, hablamos carro, lluvia, toalla, y acá. ¡Ojo! Cuando yo vine, me avanzó el yeísmo, pero después al volver

a recuperar mi identidad, voy volviendo con mi ll. Me queda por ahí, porque yo sigo trabajando con eso; por ahí, en ese caso, digo carro en vez de carro.

- ¿Hay sonidos del guaraní que perciba cuando habla castellano? ¿Alguna forma de pronunciación? ¿O la tonada?

- Son toda distinta, porque a veces son guturales. Algunas son más nasales, yo lo noto.

- ¿Pero esos sonidos no se trasladan al español?

- Para mí, no. ¡Ojo! Yo puedo ser ignorante en ese aspecto; lo aclaro. Lo mío, que para mí...

- Por ejemplo, los vínculos que usted haya hecho acá, después en Buenos Aires, por ejemplo, si tuvo hijos o sobrinos, ¿ellos repiten sonidos similares del habla de Corrientes o están muy aporteñados?

- No. Cuento lo siguiente, mi grupo familiar primario. Yo no tengo hijos, pero mi grupo familiar primario, mamá y papá, ya lamentablemente fallecidos, mis hermanos, nada que ver y mis sobrinos porteños, porteños, porque nacieron acá.

- ¿Y no copian la forma de hablar del correntino?

- Nada, nada totalmente. Porque esto es un espacio, como si estuviera en otra parte del mundo. Inclusive la gente, pasa a veces, cuando tenemos esta fiesta correntina que yo tengo una compañera que es Virasoro que pega un *sapukay* espectaculares y ese *sapukay* yo que no sabía hacer *sapukay* cuando tuve la fiesta correntina yo pego mi *sapukay* ahí, porque lo siento, porque puede ser de alegría y puede ser de dolor. Yo lo pego por alegría. Justamente lo que hoy escuchaba a Teresa Parodi que ella escuchó un día un *sapukay* a un señor en determinado lugar de Corrientes, que se le había muerto el hijo. Salió al campo y gritó ese *sapukay* de dolor. Es horrible. Eso, bueno. Yo también a veces hago ese *sapukay* de alegría y me cargan, a veces, porque yo no sé, cuando voy a las chamameceadas. Yo recuperé mucho, recuperé la alegría, recuperé el mate, recuperé mi identidad. Muchas cosas recuperé. Yo me siento muy contenta; sí, muy contenta. Me siento muy bien.

-A veces lo usan para burlarse de porteños...

- Yo pienso que no. Yo no lo siento así; al contrario, siento que nosotros acá mismo... Yo tengo compañeras de teatro de Santiago del Estero, una chica de Santiago. Sabe hablar algo de quichua y viene acá a la casa de la provincia de Corrientes, comparte con nosotros el teatro, comparte el chamamé, comparte todo, con nosotros. Puede ser, a veces, que dentro del correntino –bueno– hay determinadas clases sociales que por ahí alguno es así; nosotros, no.

- **En Corrientes**

Muestra número 1

- Bueno, primero pueden presentarse, decirme el nombre, de dónde son, cuántos años tienen, a qué se dedican.

- Bueno, mi nombre es Daniel Sandoval. Soy de Concepción, nací en un paraje cercano a Concepción que es Yaciyaveré. Estoy trabajando ahora en la reserva de Iberá como guardaparque y tengo 25 años.

- Mi nombre es Miguel Ernesto Palmarán. Nací en Palmar. Yo soy un pequeño productor. Ahora estamos haciendo un trabajo en Esteros del Iberá. 37 años.

- Mi nombre es Walter César Domingo, nacido y criado en Palmar Grande. 40 años y ahora me voy a trabajar con mi amigo

- ¡Ah! Están trabajando juntos.

- En Esteros del Iberá.

- ¿Y usted?

- Yo me presento también. Yo me llamo Karina, soy de Buenos Aires, soy docente, trabajo en una escuela secundaria, hace muchos años y estoy haciendo mi trabajo de investigación sobre la relación del guaraní con el español y, como les contaba hace un ratito, quería conocer un poco qué pasa con el guaraní en Corrientes, porque en Buenos Aires mucha gente conserva el guaraní como una forma de mantenerse ligado a su tierra. Entonces, yo quería saber si ustedes hablan guaraní, dónde lo aprendieron si siguen hablando, cómo lo aprendieron. Cuéntenme informalmente.

- En el campo, estamos acostumbrados a hablar todo en guaraní la mayoría; en la escuela, en el colegio, se habla castellano.

- En la familia, todos están acostumbrados; es tradicional.

- ¿Cómo aprendiste?

- De chiquito.

- Ahí, en el campo, en algunas casas, de chiquito primero hablan en guaraní; las primeras palabras que dicen ya están en guaraní, digamos.

- Porque en la casa hablan guaraní.

- En la casa.

- Y en el caso de ustedes, ¿se acuerdan qué hablaron primero, si guaraní o español?

- La mayoría, los padres te enseñan español, pero los más grandes o los chiquitos aprenden burlando, a este o a aquel y hablan más rápido el guaraní.

- Más natural.
- Más natural, más rápido. No sé, pero hay que acostumbrarle, cuando van a la escuela porque no pueden leer y, en mi caso, mi mamá -me acuerdo muy bien- que me prohibía hablar en guaraní por el hecho de no tener problema en la escuela, digamos. Porque era un problema que había muchos chicos que iban a la escuela y solo sabían hablar en guaraní, digamos, y muy poco en español.
- ¿Y la maestra hablaba guaraní?
- No me acuerdo y seguro que entendía, pero nunca enseñaba cosas en guaraní.
- Alguna entiende; sí entiende, pero no te enseñan en el aula a hablar en guaraní, digo, y en mi casa mi mamá me prohibía, se enojaba, cuando decía alguna cosa en guaraní cuando era muy chiquito. Y bueno, primero aprende español y después, guaraní; el guaraní viene solo.
- El guaraní no se olvida tampoco.
- Claro el guaraní no se olvida.
- Ahí... En la escuela rural, los maestros te decían todo en guaraní.
- ¿Pero lo usaban cuando daban clase?
- Algunos chicos, porque no entendían directamente; porque hay el que vivían lejos en el campo y nunca... Y no salieron y no saben del español, entonces los maestros le hablaban en guaraní hasta que entiendan, pero le enseñan y le van enseñando hasta que entiendan, pero ellos le van enseñando hasta que entienda. Tiene que hablar guaraní y no saben.
- Después ya van hablando las dos lenguas.
- Ahora debe haber pocos casos de que un chico sepa solo guaraní, digamos; es al contrario, ya van más el español y después, el guaraní.
- Y en tu caso, ¿qué te pasó en la escuela?
- El mismo que a él.
- ¿También? En guaraní igual que ellos y español, ¿dónde aprendiste?
- Ahí nomás.
- ¿En la escuela o en casa?
- En casa.
- Y en casa, ¿qué hablaban habitualmente?
- Los dos. Manejaba los dos.
- Y hoy, por ejemplo, ¿en qué lengua se manejan ustedes?
- Las dos cosas. Todo depende. Como todas las formas, hablamos todo en guaraní.

- Cuando están en tu zona.
- En mí zona, estamos todos ahí. Empezamos a conversar, se conversa en guaraní, pero cuando hay gente extraña, se conversa en guaraní.
- ¡Ah! Cuando hay extraños. ¿Y no pasa a veces que entre ustedes hablan en guaraní para que el extraño no entienda? Y entonces, hay cierta burla.
- De vez en cuando, algunos hablan en guaraní para que no entiendan lo que no saben, porque están haciendo alguna broma de él.
- También por una costumbre. Hay una persona que entiende todo en español y hay dos o tres que entienden guaraní. Cada tanto mezclás, digamos, o hablás con ella en guaraní o seguís con ella en castellano y se mezcla.
- La mezcla es muy común y ¿les pasa a veces que por ahí están hablando en guaraní y hay alguna palabra o alguna cosa que quieren decir y no saben la palabra o no viene la idea y, entonces, usan la mezcla aunque el amigo esté hablando en guaraní? ¿Es común eso?
- Es común.
- Hay gente que habla directamente los dos.
- Los dos juntos, hablando guaraní castellano, guaraní.
- Tengo un amigo mío, ahí, que habla así: “Hola, ¿qué tal fulano? ¿Cómo andás?” Y te mezcla todo.
- ¿Cómo sería ahí la mezcla?
- Y ponele: “¡Hola! ¿Qué tal? *Mbapareico*”. Todo lo mismo.
- O sea que hace la traducción simultánea.
- O hay el porteño que a veces, viene y quiere aprender o está un tiempo aprendiendo y ahí va mezclando.
- Y ahí el porteño hace cualquier cosa.
- Quieren aprender.
- ¿Les parece que es una lengua fácil?
- Para mí...
- Para ustedes que la aprendieron de chiquitos, sí. Para mí, si la quiero aprender es redifícil.
- No, es fácil.
- Es fácil hablar.
- Palabra tras palabra, sale.

- De a poquito. Y si ustedes tienen que expresar un sentimiento, un enojo, alegría ¿en qué les sale primero?
- Y depende con quien sea el enojo.
- Porque si es alguno que sabe guaraní, lo retás en guaraní.
- Y si es alguien que sabe español...
- O a veces lo retás en español para que no entienda.
- Y el que no entiende se ríe, así es...
- O sea que ustedes dicen que, en general, uno se tiende a adaptar. ¿No? Según con quien hablan y según de qué hablan. También, ¿según el tema?
- Creo que va a depender un poco de la persona con quien está hablando.
- Con quien está hablando, porque para nosotros es común.
- ¿Y les pasó alguna vez que alguien tuviera cierta actitud de prejuicio porque hablaban guaraní o que haya gente que no entiende porque le da vergüenza? ¿Pasó eso alguna vez?
- En la ciudad, algunos...
- No quieren hablar en guaraní, quieren hablar castellano, pero hay en algún pueblo mismo que vos hablás guaraní y te miran...
- Con recelo.
- Sí, en un pueblo. No me imagino, en la ciudad.
- O sea que hay algún prejuicio todavía. Allá en el campo, sí.
- Ahí, no pasa nada.
- En la ciudad, sí.
- Hay alguien que te sigue la corriente, hablar en guaraní, va para adelante nomás y es más divertido.
- Es más divertido, claro.
- Y a ustedes ¿les pasa ahora, por ejemplo, con sus hijos o con los más chiquitos de la familia, sobrinos, que hablen guaraní?
- Aprenden ellos.
- Solos no aprenden.
- Nosotros queremos que aprendan más español, pero aprenden solos.
- Y ¿por qué quieren que aprendan español?
- Para estudiar, para leer. Si tienen que estudiar, en el campo. No es para estudiar. Tienen que ir a la escuela, hacer primaria y, por ahí, en esa zona nada más y para hacer una carrera tienen que ir a la ciudad tienen que hablar español.

- Lo bueno sería que aprendieran las dos ¿no?
- No de chiquito, es posible. Hablan ya el guaraní.
- Ellos solos aprenden.
- Naturalmente.
- Lo hablan.
- Mi chiquitito, cuatro años tiene y habla guaraní.
- ¿Tu nene?
- No, mi sobrino habla guaraní, che.
- Es más grande su hijo.
- Tiene 7 años.
- ¿Y él no habla nada de guaraní?
- Sí.
- ¡Ah! Habla, domina.
- ¿Les parece que hay otra cosa importante que pueda saber sobre la lengua, sobre la cultura guaraní? ¿Con qué sentimientos la asocian? Si les parece que es una lengua linda Yo que no la conozco, si tengo que pensar en ella, diría que me suena musical, pero yo no soy hablante de la lengua. ¿Es expresiva?
- El guaraní da para conversar.
- Creo que no es difícil.
- El guaraní guaraní, que es [el] paraguayo, nosotros entendemos poco.
- Porque tiene otra forma de conversación; se entiende, pero algunas palabras...
- De hecho, si hay una conversación de guaraní correntino y paraguayo, no sé si se van a entender mucho, porque varían mucho.
- Varía la forma.
- La forma, el significado de cada cosa.
- ¿No solamente el acento?
- No, no.
- Bueno, no les robo más tiempo. Esto que me contaron es reimportante para mí. Realmente me dieron datos muy interesantes y no era nada complicado ¿viste? Era más, que me contaran un poco su experiencia y cómo se sienten con esa lengua.
- Es parte de la cultura.
- Escuché la expresión “hallarse”. Una señora, en Buenos Aires, me decía: “Yo me hallo en la lengua”. Yo me quedé pensando porque no entendía muy bien qué me quería decir y, ayer, Zunilda y me estuvieron contando un poco sobre esa expresión y a mí me

interesaba saber si había una identificación con la lengua, si había realmente una identidad guaraní.

- Yo sentí como... En guaraní, conversar tranquilamente en guaraní.

- Como más relajado.

- Como cuando hay alguien que no entienden, tenés que andar mezclando, en algún lugar, por ejemplo. Acá, en Corrientes, llegás, saludás y te saluda en español. El saludo casi generalmente es en español y, en seguida, te tira una palabra en guaraní y ahí, ya te das cuenta de que sabe hablar o te piden que vos hablés en guaraní.

- Y empieza la comunicación en...

- La cosa es como más fluida.

- Ya está en confianza, conversa en guaraní nomás, ya todo...

- Más confianza.

- Más confianza porque vos sabés que entiende lo que vos decís, entonces es más tranquilo.

- Estamos en la misma; eso nomás.

- Bueno, muchas gracias.

Muestra número 2

- En torno de la lengua guaraní, lo que me interesa es conocer un poco si sigue vital la lengua acá en Corrientes, cómo la aprenden, cómo la practican, con quiénes la hablan y estoy tratando de charlar para que me cuenten un poco su experiencia.
- Mi nombre es Ramón Gauna; tengo 45 años y a mí, particularmente el guaraní me encanta y yo le enseño a mi hija a mi hijo. No tengo vergüenza de hablar en guaraní, ni hablar con la ll, que también se perdió un poco y yo, el saludo con la gente que conozco o que de pronto sé que es de acá, sé que directamente lo saludo en guaraní.
- ¿Es la primera lengua que aprendió?
- Y yo creo que sí, porque yo soy del campo, de Manantiales, 2ª sección de Mburucuyá. Y yo creo que lo primero que se aprende, es el guaraní, porque la gente grande habla en guaraní; o sea, uno se cría más o menos con eso.
- ¿En su casa hablaban guaraní?
- No, los padres es como que a veces no quieren que hablan guaraní, pero se aprende igual.
- ¿Y por qué no quieren?
- Es lo que yo no entiendo, yo me hago esa misma pregunta, porque sí yo creo que es un idioma más.
- Claro.
- Es un idioma más, yo por eso a mi hijo le enseño guaraní y otra cosa que quiero que hable con la ll y no quiere. Él me dice “cabayo”; caballo, le digo y tiene 4 años.
- Es chiquito...
- Él, por ejemplo, todavía no habla. Algunas cosas habla.
- Algunas frases sueltas, pero entiende.
- Pero yo le digo por ejemplo: “*Jaha*” (si vamos) y él me dice: “¿A dónde vamos?” O le digo: “*Jovape*” y viene. Que quiere decir: vení acá. Viene, entonces me dice: “¿Qué querés, papá?” Él va y después lo va a hablar solito.
- Va a ganar seguridad, de a poquito.
- Claro, ya aprendió y –bueno– yo, la verdad que yo creo que una cosa que es muy importante en los colegios. Creo que hay en algunos colegios, que se está enseñando. Me contaron que en algunas escuelas, sí.
- Igual que el chamamé, también.
- Claro.

- Creo que hay un curso de chamamé en Corrientes Capital. Yo creo que sí, inclusive, creo que Pocho Ro, creo que es el profesor.
- ¿De?
- De guaraní, de chamamé, porque supuestamente el chamamé también es nuestro.
- Claro, ¡cómo no!
- El chamamé es correntino y el guaraní creo que llegó porque por los paraguayos, por los indios guaraníes; a mí me encanta todo esto.
- Ahora, la mayoría de la gente me contaba que el guaraní que hablan en Paraguay es distinto.
- Claro, porque ellos hablan el verdadero idioma. Nosotros hablamos el dialecto. Nosotros, de pronto, por decir... Te digo: “Nos vemos a las 3 de la tarde”. Te digo: “*Jajoesa a las 3 de la tarde*”. O sea, va mezclado; el paraguayo no. Hablan los números y todo eso en guaraní, todo en guaraní y habla mucho más rápido que nosotros.
- ¿Más cerrado?
- Es más cerrado; yo conozco muchos paraguayos. Nos llevamos bien igual, porque tratamos de aprender de ellos.
- ¿Y pueden hablar con un paraguayo, fluido en guaraní o no?
- Y sí. Nosotros, nuestro muy y ellos...
- Al suyo...
- Claro, por ahí hay algo que no le entendés, pero más o menos sabemos. Estamos hablando de pesca y, bueno, sabemos...
- De alguna manera, se arreglan.
- Nos vamos entendiendo.
- Y es común esto de pasar del español al guaraní o del guaraní al español.
- Del guaraní al español, creo que es más fácil. Del español al guaraní, creo que es más complicado, pero en la conversación, por ahí, hablando entre amigos estamos hablando en español y salimos [con] alguna frase en guaraní.
- Y alguna vez, ¿le pasó esto de que hablando delante de otra gente haya sentido que alguien lo mirara medio con recelo porque habla guaraní?
- Creo que no. Yo, por ejemplo, viví treinta y pico de años en Buenos Aires.
- ¡Ah! Complicado ¿no?
- Y yo nunca... Yo veo que hay pibes que van tres meses y ya son porteños. Yo, nunca, jamás hablé sin la ll. Yo nunca dije empanada de “poyo”; no, empanada de pollo.
- ¿Y qué pasó con el guaraní en Buenos Aires?

- No, yo hablaba en guaraní, porque tenía un montón de amigos. Nos juntábamos y hablábamos en guaraní o hablábamos por teléfono y hablábamos en guaraní y yo veo a la gente que no conoce el guaraní y te escuchan hablar y te dicen que soy correntino y yo creo que a la mayoría de la gente le encanta el guaraní; a un porteño le gusta escuchar el guaraní y le enseña alguna cosa. Siempre te dice: “Enseñame alguna mala palabra”. Es lo primero que te dice, pero yo creo que le interesa, le gusta; o sea, yo creo que no es un causal de risa el hablar en guaraní.
- No debería, por lo menos.
- No debería. A mí me encanta. Yo le escucho a los paraguayos y por ahí alguna cosa no entiendo y le pregunto: “¿Qué es eso?” Y así vamos aprendiendo.
- Claro para poder comunicarse.
- Al paraguayos, es más fácil entenderlo nosotros, porque el paraguayos que habla guaraní- español conversan con nosotros y nos entienden más fácil que nosotros a ellos, porque como ellos hablan más cerrado y nosotros hablamos mezclado; no es fácil.
- Y cuando surge algún sentimiento sin pensar mucho, por ejemplo, un enojo o una expresión de alegría ¿en qué lengua habla? ¿En guaraní?
- La alegría es el *sapukay*. Es nuestro.
- ¿Y surge en español o en guaraní el enojo?
- El enojo es más en guaraní.
- Y de paso, al otro si lo insulta, no lo entiende.
- Claro.
- Pero es más en guaraní, pero acá hay que tener cuidado porque todos lo entienden
- Acá en el pueblo, todo el mundo habla.
- En Corrientes Capital, también se entiende y algunas cosas saben, en Mercedes también hablan. La gente grande sabe hablar, entiende bien el guaraní.
- Los más jóvenes, no tanto.
- Los más jóvenes ya no tanto, pero ahí está el tema, porque los padres son los culpables de no enseñarle a los chicos el guaraní porque el chamamé. Por ejemplo, en Corrientes tengo amigos que hacen bailes de chamamé, Apapomé, Curuzú, Libres y el chamamé se baila en todo Corrientes y el guaraní no se habla en todo Corrientes. Para mí, se habla más bien de la costa del Paraná que de la costa del Uruguay. En la costa del Uruguay, se habla poco el guaraní.
- Y se me escapa si le pregunté ya, si no, perdón ¿la primera lengua que aprendió?
- Guaraní. Guaraní, la gente de campo lo primero que aprende es guaraní.

- ¿Cómo lo aprendió? Y el español, ¿cuándo lo aprendió?
- No, y en seguida, porque vas al colegio y los maestros lo que te enseñan es español; del jardín ya aprendés. Igual se aprende en la casa.
- También.
- Porque los papás lo primero que nos enseñan es español y el guaraní se aprende con los amiguitos, con algún tío, claro. Siempre hay uno que te enseña, pero el español se aprende en seguida, más por el colegio, por la escuela y por los papás. Hay padres que directamente no le hablan guaraní a los chicos y hay padres que sí le hablan guaraní.
- ¿Y por qué?
- Y no sé por qué. Yo creo que es ignorancia más que nada. Creo que es ignorancia más que nada. Conozco un caso que había un nene hablando en guaraní y el padre lo iba a castigar y un hermano mayor le dijo: “Papi, déjalo ¿ué le hace un idioma más al nene?” Claro, al contrario, suma ue es ignorancia y capaz que piensan que se te van a burlar. A mí me encantaría que mi hijo hable todos los idiomas que pueda, que hable guaraní, que hable portugués, francés, lo que se le ocurra. O sea lo que uno le pueda enseñar y él quiera aprender, que aprenda.
- Y que no se pierda ¿no?
- Bueno, muchas gracias.
- No, por favor, ojalá que se pueda hacer algo para los colegios enseñen. Eso sería bueno.
- Ojalá.
- Bueno, Karina, le deseamos lo mejor.
- Muchas gracias. Me encantó Mburucuyá.
- Ojalá que vuelva pronto.
- Ojalá que sí, gracias.
- No, gracias, a vos.

Muestra número 3

- Bueno, mi nombre es Karina, ¿Cómo es su nombre?
- Ramón.
- Bueno, Ramón, mire le cuento yo estoy haciendo un trabajo para tratar de conocer un poco sobre la vitalidad del guaraní, si sigue vigente, si no sigue vigente. ¿Usted habla guaraní?
- Sí.
- ¿Es su lengua materna?
- Materna, sí.
- ¿Es la primera que aprendió?
- Sí. La primera que aprendí.
- ¿Y cómo la aprendió?
- Yo aprendí porque mis padres utilizaban mucho el guaraní; mi papá, no mi mamá, porque ella era entrerriana. Entonces mi papá, él aplicaba, utilizaba mucho el lenguaje guaraní, porque era un lenguaje que a él le habían transmitido de su familia. Entonces, él se acostumbró al trato con las personas, a utilizar el guaraní como un medio de comunicación. A pesar de que en la década de 1980, cuando yo era estudiante secundario se había prohibido el guaraní.
- Exacto, eso fue lo que me dijeron.
- Sí, se prohibió el guaraní. Estaba prohibido inclusive en las escuelas, primarias o secundarias. Entonces, ¿qué pasó? Ahí, la sociedad es como que se dividió en dos partes, estaba la gente que lo consideraba como el *guarango*.
- Eso me decían recién Natalia y Juan Carlos.
- Y las personas que eran consideradas como...
- Como de una elite.
- Como de una elite, exactamente. Pero yo decía, vaya rareza, vivimos en Mburucuyá, que es un nombre guaraní y no podemos hablar guaraní.
- Exacto y ¿cómo se entendía eso?
- Y bueno, resulta que entonces, era como que nuestro dialecto, porque siempre se dijo que era un dialecto y no un idioma; yo decía que es un idioma.
- Es un idioma claro.
- Nuestro dialecto, como así lo identificaban, es como que se fue recluyendo en la zona rural. Es decir, que aquel que hablaba guaraní en la década de 1980, en Mburucuyá, era

considerado un chacarero, como una mala palabra, no sabiendo lo que significa la palabra, el que trabaja la tierra. Entonces le decían a uno: “Chacarero, vos...”

- Como un insulto...

- Claro, entonces, porque nosotros tenemos muletillas acá, *mbotiko*, *ndaje*, *piko*.

- ¿Qué quieren decir?

- *Ndaje* quiere decir: ¡Ah, sí!; *piko*: ¡Ah! No sabía; pero son muletillas.

- ¿Y la otra frase que me dijo?

- *Ndaje piko nderejeta*; que quiere decir, en vez de decir, vos te vas a ir. *Mbota*, te vas. Era una mezcla entre castellano y guaraní. Como que se fue disimulando para que no se dé cuenta que se hablaba el guaraní, entonces, se mezcló. *Mbota*, te vas. No decían correctamente, vos te vas a ir. Era una mezcla del español y el guaraní, para que la gente no lo considerara a uno de baja cultura.

- Pensando que aquel que hablaba guaraní era de baja cultura.

- Es un error garrafal. Yo creo que aquel que habla guaraní es de doble cultura.

- Claro es bilingüe, como ocurre con el inglés. ¿Por qué desmerecer el guaraní?

- ¿Qué pasó? En la década de 1980 ó 1990, era como que el guaraní se fue recluyendo a la zona rural, a pesar de que a las escuelas de la zona rural les exigía que hablen el castellano y no, el guaraní. Entonces, los chicos, pasó algo extraordinario; yo siempre digo como que pasó al de la naturaleza que actuó. Los chicos en la escuela trataban de hablar el castellano, pero en sus casas seguían manteniendo el guaraní.

- Porque su lengua materna era el guaraní evidentemente; era el que se hablaba en las casas.

- ¿Y qué pasó con eso? Otro hecho extraordinario, que los chicos empezaron a hablar dos idiomas, el guaraní y el castellano correctamente, que antes no hablaba el castellano por u e estaba muy arraigado el guaraní, ni hablaba el guaraní... Sin embargo, la gente se dio cuenta que podían manejar las dos cosas y así se fue manteniendo en el tiempo el idioma guaraní, pero era muy perseguido, en la década de 1980 ó 1990.

- ¿Y por qué perseguido?

- Perseguido porque la misma sociedad...

- El prejuicio.

- Claro, el prejuicio y lo marcaban a la persona, como la persona que utilizaba el guaraní era el *tape*.

- ¿Qué es el *tape*?

- El *tape* quiere decir esa persona que no tiene cultura, que no tiene ningún tipo de conocimiento.
- ¡Que equivocación!
- Sí, es una equivocación. Yo siempre... Yo soy profesor.
- ¡Ah! Usted es docente; yo, también.
- Y siempre solemos hablar y yo digo que hoy sí estamos faltos de cultura; no, antes.
- Y por otros motivos.
- Claro, por otros motivos, que nosotros no nos damos cuenta que están haciendo desaparecer y que están haciendo desaparecer nuestra cultura. Y después en la década de 1990, aparece una ley provincial que dice que se tiene que enseñar el guaraní conjuntamente con el chamamé. Dos cosas, dos pilares fundamentales de la cultura.
- Claro, del folklore correntino. O sea, discúlpeme que le interrumpa, pero cuando usted me dice esto, ¿quiere decir que son dos elementos que hacen a la identidad de Corrientes?
- Exacto, fíjese que nosotros tenemos hasta características edilicias; esta casa, usted la va a observar en Paraguay, en Corrientes y en Bolivia; en otro lado, no existe. Las casas con galería, no existe. Usted puede observar cualquier lugar, cualquier otro país, cualquier otra provincia y usted no las va a observar, hasta en eso.
- Son como marcas de identidad
- Exactamente, marcas de identidad. Usted saca una foto y la lleva a Buenos Aires; Corrientes la hizo.
- ¿Y hay mucho orgullo para el correntino?
- Sí, mucho orgullo.
- Yo hasta ahora con todos los que charlé, vi que todos me hablan con mucho orgullo de su provincia.
- Sí, mucho orgullo, porque nosotros como correntinos tenemos algo que nos identifica. Que cuando estamos feliz y cuando estamos enojados; cuando estamos feliz te damos un *sapukay* y cuando estamos enojado, pero con otro sentido y decimos *ñamenby*.
- Tradúzcame.
- *Ñamenby* que es “tené cuidado”. Ahí es cuando ya se enojó. Entonces y la música del chamamé es como que vendría a ser, el que le da la energía suficiente para trabajar, cuando está enamorado, cuando está triste...
- Y entonces, asociamos la música, la lengua, a la expresión de sentimiento...

- Claro, si usted escucha la música, la letra de los chamamé. No de los chamamé, porque del 2000 a esta parte surgieron otro tipo de chamamé que se llaman chamamé medio desvirtuados, pero si usted escucha de grandes autores, de Salvador Miqueri, Patonimio, los hijos de los Barrios o los hermanos Barrios, usted escucha que cada uno de ellos le habla a la mujer.

-¿Y en las letras aparece el guaraní?

- Aparece el guaraní; por ejemplo, en “Kilómetro 11”, o cuando le dice “*Ani nde pochi/ angha che ndivé / desengaño ité / manté arckó / Che aka tavi / angha oikua.á / nde rejhe cuña / che upecha aikó*” [Olvida mi bien / el enojo aquel / que así nuestro amor /irá a renacer / porque comprendí / que no sé vivir / sin tu querer.]. Que quiere decir que le da, que él se vuelve loco por esa mujer.

- ¿Y está compuesto en guaraní?

- En guaraní, y cuando usted escucha por ejemplo, si vive todo el tiempo acá no le provoca tanto, pero si usted se fue a otra provincia y estuvo unos días allá y escucha su música y es como algo que no se puede explicar; es como que algo lo mueve adentro e inmediatamente lo traslada a su lugar. O escucha a alguien que haya dicho “*mbapareico*” y gira la cabeza y busca quién fue. Es decir que el correntino en eso está muy identificado.

- Y dígame, cuando usted está conversando, no conmigo que no entiendo guaraní y estoy tratando de averiguar, sino con alguien que como usted comparte la lengua ¿en qué habla? ¿En español, en guaraní, en español mezclado con guaraní?

- No, hay diferencias. Cuando son dos amigos, se utiliza un 70%, el guaraní y un 30%, el español. Cuando son personas que se están conociendo, se saca el guaraní de lado y se trata de hablar lo que sea en español. Es decir que hasta en eso hay una diferencia. Cuando uno se cruza con un amigo, con un conocido, en la calle, lo primero que dice es “*Mbapareico*” (¿Cómo andás?); “*Pora ha ndé*” (Bien, ¿y vos?). Eso es como un saludo cordial y como un saludo nuestro.

- Como una complicidad.

- Claro, nuestro. Pero si usted no lo conoce, no dice así; dice: “Buen día, ¿cómo anda?”

- Y si yo le pregunto, ¿en qué lengua piensa?

- Cuando quiero que la reflexión a mí me sirva para poder superar una situación donde cree que está perdido, pienso en el guaraní y cuando quiero hacer un pensamiento que simplemente no va más allá del pensamiento, en castellano.

- ¿O sea que cada lengua para usted tiene un significado distinto?

- Sí.
- ¿Y con qué significado asociaría a cada una?
- El guaraní, con lo que uno es. El castellano, con lo que uno trata de adaptarse a la vida social, pero uno no es.
- ¿La identidad está en el guaraní?
- Porque hay frases guaraníicas que encierran un montón de conceptos y de significados que en el castellano yo no lo encuentro. Y hay cosas en el castellano que uno lo puede descifrar en tres palabras; el guaraní, en ese aspecto, es una lengua que a uno le permite filosofar.
- Más expresiva, más profunda.
- Más profunda. Es como su propia filosofía. Y en el castellano es como que todo ya está dicho; todo ya está escrito.
- Y dígame, ¿hay gente que todavía señale con cierto prejuicio a quien hable en guaraní?
- Sí.
- ¿Todavía?
- Sí, porque son gente que no conocieron la cultura del guaraní y usted sabe que cuando uno no conoce algo, tiene dos opciones: o es indiferente o trata de segregarlo. Entonces, es porque usted no conoce. Es lo mismo que con el inglés; si uno no habla inglés es como que no va...
- ¿Y a veces se usa el guaraní para dejar afuera al que no entiende?
- Sí, cuando se están tratando cosas muy íntimas.
- ¿No para burlarse del otro?
- No, para burlarse no. ¿Sabe por qué sucede eso? Porque aprendieron la gente que cuando nosotros no queremos que nos entienda lo que realmente queremos decir, pero queremos entendernos entre nosotros. Hablamos en guaraní para que el otro no nos entienda; entonces, en la traducción, le decimos lo que el otro quiere escuchar.
- Como una trampita. Pequeñas picardías. ¿Y hay prejuicios de clases sociales? Gente de clase social más acomodada que no le guste que la identifiquen con el guaraní, yo no...
- Sí, todavía quedan porque eso vienen de generación en generación.
- ¿De la época de la prohibición sería?
- De la prohibición y de un poquito antes. Porque en Mburucuyá antes estaban muy influenciados por culturas no nuestras. Y de eso, quedó y cómo poder combatir con la

cultura natural o la cultura de acá. Era no permitir que esa cultura entre en la familia, que esa cultura se hable.

- ¿La cultura guaraní?

- Sí. Mantenemos como una cápsula de nuestra propia cultura y a nuestros hijos los inculcamos que esta es la verdadera cultura y que lo otro era *tape*.

- ¿*Tape* me dijo que era ignorante?

- Sin cultura.

- ¡Qué error! Es otra cultura.

- Sí, eso permaneció en el tiempo y algunas personas siguen pensando de esa manera, pero gracias a Dios se está superando. ¿Por qué? Porque nos dimos cuenta que si perdemos lo que es nuestro, vamos a ser una sociedad divagando en el medio del mar...

- A parte esto es un factor de identidad muy fuerte, personal y social.

- Sí, más que nada social, porque por ejemplo a nosotros nos identifican mucho con el chamamé. El Festival Nacional de Chamamé se hace acá. Nos identifican mucho con el tema de la religión, porque tenemos a nuestro Santo Patrono que es San Antonio, que viaja a distintos lugares donde se hacen fiestas patronales. Primero empezaron cuatro y ahora, son 150; es decir, que se van sumando y, de a poco, se van dando cuenta que a nuestra cultura la tenemos que defender; de lo contrario, vamos a ser invadidos por culturas que no entendemos. Por ejemplo, hace un tiempo se veía la de Halloween, acá y; sin embargo, nosotros tenemos el día de los Ángeles Sombras que eso es nuestro. Ese día, los niños salen a pedir, casa por casa, que se les dé una galletita, lo que sea.

- Pero ¿eso es propio?

- Eso es nuestro; eso se hace en cuatro localidades de la provincia. Se hace lo otro; ya como que murió. Pero todavía acá es impresionante cómo se hace. También acá el objetivo es una política del intendente de tratar que nuestra cultura no se pierda; al contrario, se desarrolle. Por ejemplo, hay grupos tradicionalista que se presentan en los desfiles de las fiestas patrias, con sus vestuarios, con sus caballos.

- Y dígame, usted que es docente, ¿se enseña en las escuelas el guaraní?

- El guaraní en las escuelas no se enseña.

- ¿A pesar de la ley?

- Sí, no se enseña. Ahora recién que empiezan a venir profesores de guaraní.

- ¿De Paraguay?

- Son profesores que se reciben y viven acá, en esta zona, por el guaraní paraguayo. El guaraní nuestro es muy diferente. No tiene nada que ver, porque lo que pasa es que acá

hay que tener en cuenta... Hubieron palabras que durante muchos años se hablaba como se tenía que hablar, pero se mezcló con el castellano y salió una nueva palabra que la hicieron en guaraní.

- ¿Que sería el *jopara*? Como esa mezcla de guaraní y español.

- “Iguazú” no significa nada y es una palabra guaraní. *Yguazu*, ahí tiene otra connotación.

- Es agua grande.

- “Iguazú” es una palabra que no significa nada en guaraní, pero qué pasó.

- Pasó al castellano.

- Claro pasó al castellano. Y dicen: “Yo me voy a las cataratas de Iguazú” y si yo tomo como referencia ese *I* quiere decir chiquito, agua chiquita. *Yguazu* quiere decir agua grande. Y por ejemplo, *Yazyreta*, dicen “Yaziretá”. Me voy a Yaziretá, a la represa. No significa nada. Porque *Yazu* significa luna y *reta*, rincón: rincón de la luna. Entonces, a eso me refiero. Se fueron modificando las palabras por la influencia del castellano. Y van ue dando. Algunos dicen “Iberá”. Me voy al Iberá. ¿A dónde te vas? Al Iberá, a la laguna. No existe; es *Ybera*; por ejemplo. Bueno, ahí otra vez.

- ¿Eso qué quiere decir?

- Agua brillante. O por ejemplo me voy a la localidad de “Itatí”. ¿Dónde queda eso? Itatí; donde está la virgen. Yo no conozco. Pero ¿cómo que no? *Itatí* quiere decir lugar de piedras. Se va modificando.

- Y dígame ¿si usted tiene que mantener una conversación totalmente en guaraní, tiene dominio de la lengua como para hablar totalmente? Por ejemplo, yo no entiendo, así que quedaría escuchando. Pero si yo hablara guaraní, todo esto que me contó en guaraní...

- Sí, con gente de acá, si nosotros nos sentamos a hablar, hablamos en guaraní.

- ¿Y podrían pasar en algún momento al español?

- Sí, se puede; la traducción es fácil. No es fácil el escribir el guaraní, pero el traducirlo sí.

- Porque me contaban en Corrientes Capital que la situación era al revés; que ellos hablan en español y que ponen de vez en cuando alguna palabra en guaraní; por eso, le preguntaba si acá es más común que pueda hablar directamente en guaraní, sin necesidad...

- Acá, usted se va a cualquier parte y si a usted le conocen... Si a usted no le conocen, se cuidan; no el castellano. Si le conocen y entran en confianza en seguida, ya le van a

estar diciendo: *mba'é pa japo piko*, ¿qué andás haciendo? *Haikaiko* información, ando buscando información. *Mbaera*, ¿para qué? *Nae kama cheposa mbae' pota*, no, quiero saber cómo te desarrollés.

- Y ahí usó un poco de español y un poco de guaraní.

- Claro, esa es la mezcla que hay, pero se habla. Ahora no, cambió un poquito, pero antes no va a haber un tipo que use camisa color rosado, no *pe ñande ibaná*, que quiere decir no es para nosotros. Pero eso cambió después con el tiempo, pero lo que sí le puede decir que, lamentablemente, quedó un gran prejuicio, una gran destrucción en cuanto a la cultura. Porque lo que es el pueblo, hay gente nació que se crió acá y no saben ni una letra en guaraní.

- ¿Quiénes, los más jóvenes?

- Los más jóvenes. Y no saben ni una letra y es lamentable.

- Claro, porque se va a terminar perdiendo. ¿Y hay alguna decisión de difundir el guaraní?

- Lo que pasa... Dicen que la concientización empieza por uno mismo y después, para los demás... Y si uno no está convencido de las cosas, es imposible que se haga. Entonces, ¿qué pasa? Vinieron muchas gentes de otros lados que no sienten amor a esta tierra, a su cultura, a su tradición, a su forma de ser. Entonces, no le importa. Le importa un pepino que se pierda la cultura, que se destruya todo, no le importa nada.

- Y usted, ¿qué enseña en la escuela? ¿Está en la primaria, en la secundaria?

- Primaria, y a veces, enseño en la secundaria, pero no soy titular.

- Y en las clases ¿mezcla, a veces, el guaraní?

- Sí, yo les explico a ellos, por ejemplo, que tenemos que saber algo de nuestro segundo idioma, pero es un segundo idioma y tenemos que estar orgullosos. Porque los que hicieron esta tierra no dijeron: "Ponete firme y vamos a defender a esta patria", *eñe dentro por i por a ajambu juca di gringo jue oñembadina ende*. Ponete fuerte que vamos a venir a matar a estos gringos que vinieron a invadir esta zona. Así, les hablaban los generales de esa época, Madariaga y tantos otros les hablaban así, porque los soldados hablaban el guaraní y no hablaban en castellano y ellos hablaban así y así hicieron patria. Así, nos dieron libertad.

- ¿Y los chicos responden en guaraní?

- Algunos; de 40, uno.

- ¿Y tienen curiosidad por aprender?

- Les gusta aprender.

- También depende de la casa ¿no?
- Sí, y aparte, hablar el guaraní es relajante.
- ¿Por qué?
- Por ejemplo, un cuento en guaraní no tiene el mismo significado ni la misma intencionalidad, que traducido al castellano. El guaraní, por ejemplo, cuando usted habla guaraní tiene que saber pronunciar y primero que le permite pensar, coordinar como se arma la frase y después decirlo, entonces es relajante.
- Es muy expresivo.
- Claro y lo desvincula de toda la problemática habitual, que si usted se pone a hablar en guaraní con una persona habla y habla y se concentra; no puede desconcentrarse, porque va a decir cualquier barrabasada. Se concentra, en cambio. Si usted habla castellano, usted puede estar pensando en otra cosa y hablando con la persona. Ahí, está la gran diferencia; usted cuando habla guaraní se tiene que concentrar, porque le tiene que entender al otro lo que le quiere decir, porque hay personas que hablan guaraní cerrado, cerrado. Entonces usted tiene que ir traduciendo eso en forma rápida.
- ¿Y eso depende de la región?
- No, no depende de la región. Depende de que ellos hacen ya como un lenguaje habitual, prácticamente dejando de lado el castellano. Castellano, cero. Entonces, a esa gente le gusta hablar el guaraní, hablan ligero. Entonces, hay que ir traduciendo.
- Hay que estar atento.
- Hay que estar muy atento, por eso ya le digo que es relajante. El guaraní es un idioma relajante.
- A mí me suena musical.
- Muy musical.
- Expresivo.
- Expresivo, musical y muy relajante. Cuando vinieron a hacer un estudio de Alemania, especialista en idioma, decían que ellos lo están estudiando el guaraní porque se dieron cuenta que el guaraní podía ser muy utilizado, como un idioma relajante. Vinieron a hacer un estudio. Por 15 días estuvieron acá.
- Cada día se le está dando más valor al guaraní.
- Sí, ¿y aparte sabe cuándo se le dio mucho valor al guaraní? En la guerra de Irak, los norteamericanos usaban el guaraní para comunicarse.
- ¡Ah! como un lenguaje en clave.

- Claro, como un lenguaje en clave. ¿De dónde aprendieron? Del Paraguay. Llevaron maestros paraguayos, que enseñaron a oficiales norteamericanos y eso les permitió ganar rápidamente la guerra de Irak. Eso es algo increíble. Entonces, ahí surge que alemanes...
- Bueno, hay muchos países. En Francia, se dan cursos de guaraní. Barbosa cuenta que está estudiando guaraní allá.
- Sí, Raúl Barbosa, conocido por su “Tren expreso”.
- Sí, me gusta mucho Barbosa.
- Él es reconocido por su “Tren expreso” y como yo suelo decir. A los jóvenes ahora les gusta el conjunto Los Alonsitos.
- Sí, los conozco.
- Los Alonsitos han nacido en nuestro pueblo.
- ¿Son de acá?
- No, no, no. Ellos ganaron el prefestival y de ahí empezaron. Siempre les digo yo a los jóvenes: “Esos son hijos nuestros”.
- Bueno, o sea que usted tiene una tarea bastante comprometida; esto de seguir difundiendo la lengua.
- Sí, lo que pasa es que yo investigo sobre la historia del pueblo y no soy un investigador letrado como le dicen algunos. No es que me recibí de historiador ni nada.
- Pero ¿le interesa?
- Me interesa y recabé muchísimos datos que se estaban perdiendo, de nuestra historia, de nuestras costumbres, de nuestras tradiciones; por ejemplo y yo, a veces, miro con cierta tristeza que si seguimos de esta manera...
- Por eso, la escuela sigue teniendo un lugar fundamental...
- Fundamental, el básico; pero hay que estar concientizados.
- Primero uno, lógico.
- Porque si no, no podemos conseguir nada. Y como yo le decía Mburucuyá es un pueblo.
- ¿Qué quiere decir Mburucuyá?
- *Mburucuja* quiere decir pasionaria y la pasionaria es una flor que representa la pasión de Cristo. Si usted mira la flor que tenemos nosotros, está los siete clavos, la corona y el formato de la pasionaria. Antes esto era Pago de San Antonio de Mburucuyá, cuando pertenecía a Salada y a Acatí. *Acaatí*: otro; *caa*, quiere decir que tiene perfume, yerba hedionda.

- Que tiene perfume.
- *Mburucuja*, pasionaria; como todos los mburucuyanos, apasionados por sus cosas.
- Le agradezco muchísimo. La verdad es que me dio una información sumamente valiosa para mí.
- Hay muchas cosas acá que si las quiere investigar...
- Para arrancar todo lo que me contó; es muy importante...
- Lástima que sufrimos una década nefasta, la de 1980, donde nos prohibieron, nos cortaron el idioma.
- Bueno, pero sobrevivió.
- Sí, sobrevivió y con más fuerzas.
- Por favor, un gusto.
- Acá son dos besos.
- Sí, dos besos y hasta eso tiene su significado.
- ¿Qué es?
- Quiere decir que te doy el corazón y una mano.
- Bueno, eso no lo sabía.
- Sí, el significado y aquel que le da un beso es que te da la mano, pero no el corazón.
- Bueno saberlo. Muchas gracias.

Muestra número 4

- ¿Zunilda es tu nombre?

- Sí.

- Karina, el mío. No sé si Abel te dijo. Zunilda, te cuento. Yo hace unos años que empecé a hacer un trabajo de investigación en Buenos Aires sobre qué les pasaba a los correntinos que se iban de Corrientes y cómo mantenían la unión con su tierra, con sus raíces, con sus costumbres, a partir de la lengua guaraní, que es lo que a mí me interesa. Como resultado de eso, seguí trabajando unos años más y ahora estoy en otro momento de la investigación en donde quiero ver qué pasa con los correntinos en su tierra, qué pasa con la lengua guaraní, si sigue viva. Por lo que me están mostrando algunos de ustedes veo que sí y, por otro lado, cómo aprendieron a hablar el guaraní, qué expresa para vos, cuándo lo usás. Más que nada lo que me gustaría que me contaras es tu propia experiencia como hablante.

- El idioma guaraní está en mi familia, muy impregnada de parte de mi madre y de mi padre. Mi padre lo utiliza más como lengua corriente, además del castellano. Y en el caso de mi mamá, ella habla menos, mucho menos guaraní y es así que mis abuelos maternos me prohibían hablar.

- No me digas; eso me lo contó alguna gente que le prohibían a los chicos.

- Era la lengua de los grandes, un idioma. Tenían sus códigos.

- ¿No había un prejuicio? ¿O era sólo porque era la lengua de los adultos?

- Sí, prejuicio. Yo recuerdo bien la frase de mi abuelita que me decía: “No, chinita, no tenés que hablar. Eso no se habla”. Pero como si estaba mal usarlo, pero yo creo que era un prejuicio no explicado, incorporado a su expresión, pero no me decía de los grandes. Yo me daba cuenta que por ahí me decía: “Menos vos que sos nena. Las nenas no tienen que hablar en guaraní. Tienen ue hablar bien”. Yo creo que el prejuicio está ahí...

- Sabés que me contaba una señora allá, en Buenos Aires, que el cura del pueblo les decía: “Esas son cosas de guarangos”, y que a ella le quedó eso grabado en toda su infancia. Cuando se fue de Corrientes, se fue a Buenos Aires, encontró otra gente que como ella había aprendido de oído y se dio cuenta de que decir que eso era cosa de guarangos, era un prejuicio del cura. Le costó vencer esto, por eso te preguntaba si no era un prejuicio.

- En realidad, nunca me lo dijeron así, pero yo me daba cuenta que sí. Porque éramos tres hermanos y el más chiquito, que también habla todo en guaraní; el más chiquito ahora ya tiene 30 años.
- No tan chiquito.
- Y entonces ahora el prejuicio. Ahora lo advierto, pero la abuela no me dejaba hablar porque éramos las nenas, sus predilectas, las que iban a la escuela y las que tenían que estar impecables tanto en su hablar como en su forma de vestir y así, otras cosas, por ejemplo, en ángeles somos nosotros. No podíamos hacer eso más que 3 ó 4 casitas alrededor de la casa de ella y nada más.
- Pero tu papá, sí; tu mamá hablaba menos.
- Sí, él por sus actividades mismas, que es de campo, rural. Mi mamá es enfermera, jubilada ya, que entiende súper bien. Trabajando en el hospital 34 años, tenía que entender o entender. Muchas veces, llegaban y le hablaba en guaraní y se hacían conocer y les hablaban de sus antepasados y todo eso. La respuesta seguramente, no guaraní sino en castellano, pero con una sonrisa así.
- O sea que ella entendía, pero no hablaba, o hablaba poquito y ahora, todavía habla poco.
- Sí, ella. Igual, mi papá.
- Pero igual trasgrediste eso, e igual aprendiste.
- Sí, yo, la trasgresora; yo, la mayor y el más chiquito, porque las dos del medio, no.
- Fueron más obedientes. ¿Y usás mucho el guaraní en la vida cotidiana?
- Y depende la circunstancia, digamos. Yo, desarrollándome como docente en escuela primaria y colegio secundario, si por ejemplo, tengo porteros que hablan muy bien guaraní y es llegar y saludar en guaraní o decir algo picaresco. Después, hay un señor que es el caso que vos decías, que es nacido en Mburucuyá y sigue, pero él no habla tanto.
- Y con los chicos, ¿qué te pasa en la escuela?
- Con los chicos en la escuela está bien, porque cuando ya no me entienden en castellano, los reto en guaraní. Les digo: “¿Ustedes no entienden el castellano?”.
- ¿Y se enseña en las escuelas? Porque hay una ley que dice que se tiene que enseñar...
- Ahora tengo entendido que es de mi conocimiento, que dos escuelas primarias, acá en este departamento tienen idioma guaraní, una suburbana y la otra rural
- ¡Qué bueno, eso? ¿Y en tu casa? Porque tu nene habla guaraní...
- Sí

- Quiere decir seguro que escuchó hablar en guaraní.
- Sí, en mi casa. Eso pensaba mientras vamos charlando un poco. En mi casa, corrijo bastante que se hable más bien en castellano. Mi nene, el mayor, es de hablar mucho en guaraní también.
- ¿Cuántos años tiene?
- 18.
- Es el que conocimos recién.
- Y él, sus allegados son personas que hablan mucho guaraní y que casi no se ve ahora.
- Eso que me estás diciendo es reimportante, porque hoy, charlando, con otras de las chicas me decía que entre los jóvenes no se habla guaraní; o sea que todavía hay algunos que sí lo hacen.
- Sí, y como yo era preceptora de ellos, me tocó de tener que compartir o que venían a hacer trabajos grupales acá y los escuchaba a hablar a dos o tres, mi hijo entre ellos y bueno, por ahí, eran cuatro, pero tres hablaban bien; los otros...
- ¿Y hablaban fluido o palabras sueltas metidas en el español?
- Palabras sueltas.
- ¿Si vos tenés que tener una conversación en guaraní no tenés problemas? ¿Te podés comunicar bien?
- Sí, creo que sí.
- Porque algunos me contaban en Corrientes Capital... Esto que decía recién, que hablan en español y que por ahí meten una palabra en el medio.
- Eso es común en nosotros; yo tengo una señora acá, que viene a ayudar a papá y ella habla todo en guaraní y con ella, desde que llega hasta que se va...
- ¿Y te pasa que mezclás las dos lenguas sin darte cuenta?
- Sí, pero intencional. Si lo voy hablando y después cambio y voy cerrando la conversación y sé que me tengo que ir, bueno entonces: "*Ja rojecha jeyne*".
- Traducime, traducime.
- Es lo mismo, "te veo después".
- Y para vos, ¿qué es más expresivo? Cuando vos tenés que expresar un sentimiento o te enojás, ¿en qué te sale sin pensarlo, en guaraní o en español?
- Para el enojo, en español; lo otro... Lo del idioma guaraní es como u e me acercara más a mi gente, a mi tierra, a lo que somos. Y por ahí, en el momento de enojo es un reniego es un desapego, puramente de la situación y casi nunca lo utilizo para enojarme.

Siempre es más nostálgico, más picaresco, de alegría, lo relaciono con cosas muy lindas, mis abuelos; a pesar de las prohibiciones...

- La nostalgia...

- Sí. Con mis tíos, tengo la experiencia de un tío que después de 40 años vino a su pueblo otra vez y sigue hablando guaraní y no perdió para nada. Una vez, la verdad que fue mucho dolor, escuché que una docente le había dicho (creo que de Literatura), que está mal, que está prohibido, que es de guarangos...

- Es que estuvo prohibido en algún momento; hace muchos años ya. Y creo que, a veces, ue dan resabios...

- Yo no sabía si estaba prohibido o no, pero me parecía renegar de ello...

- Terrible, porque, en general, pasa con la lengua como pasa con algunas otras cosas; uno asocia -por lo menos pienso yo- decime si coincidimos o no, con una cuestión más de identidad y renegar de la lengua sería como renegar de la identidad también y, a veces, hay actitudes prejuiciosa o hay actitudes de dejar de lado al que asocian con una determinada cultura, con una determinada lengua y esto va haciendo que haya lenguas que se van perdiendo con el tiempo. Por suerte, con el guaraní esto no pasó.

- Si yo después pude adquirir algunos ejemplares algunas fotocopias, por el tema de la gramática, porque ahí desconozco, no tengo los conocimientos, ni el adiestramiento. Por ahí, corrijo algunas cosas que sé y las que no y voy al diccionario y miro. Tengo un diccionario de la academia de Paraguay y después tengo varios adaptados.

- Sí, porque Paraguay hizo mucha producción y eso que hablan una variedad distinta.

- Con esta señora que te decía del personal de servicio del colegio primario, hay algunas palabritas que ella me dice de otra manera. “¡Ah! Así se dice, doña Rumi”, le digo y me pongo a pensar y, por ahí, no es que me queda, ya tengo lo otro que aprendí.

- Tenés lo que aprendiste desde chica. Ahora, si tuvieras que pensar en tu lengua materna, ¿tu lengua materna fue el español y se agregó el español? O a la inversa, ¿primero estuvo el guaraní y después el español? Si vos recordás lo que se hablaba en tu casa, ¿era prioritario el guaraní o el español?

- El guaraní, en mi infancia; porque mi mamá trabajó siempre y nosotros estábamos con mi papá y al que le recibía, lo recibía en guaraní; al que lo despedía, también.

- La lengua que circulaba en tu infancia era el guaraní. Y cuando vos empezaste a ir a la escuela, ¿se te empezó a mezclar eso o estaba claro que en la escuela no se podía hablar guaraní? ¿O no pasó?

- No se me mezcló. Es muy particular. Es relindo lo que me pasa en realidad. No, nunca se me mezcló.
- Pero yo digo, por ejemplo, cuando empezaste la primaria, cuando vos ibas a la escuela, ¿no tuviste conflicto?
- No, para nada. Lo aprendí muy bien a la lengua española; era todo 9, 10.
- Pero era claro que había espacios distintos para cada lengua.
- Sí, y ahora traté de hacer un recorrido rápido y creo que es una satisfacción poder contar con ese lenguaje incorporado, porque muchos amigos; no sé si amigos, pero sí muchas personas, se sienten cómodas para poder charlar sin ningún reparo. Y, a veces, como hay prejuicios, se cuidan de hablar; pero no, nada de sonrojar, nada de eso...
- ¿Eso entre tus amigos?
- En realidad, no son aún amigos, pero son conocidos, personas que uno va conociendo y que uno va haciendo; por ejemplo, ahora hicimos una travesía de turismo religioso, hicimos más o menos 300 kilómetros a caballo. Y ahí, escuchás la gente que va hablando en guaraní, de una lengua y de la otra, Y uno, sentirse partícipe y me parece que si no hablara no podría sentirme yo.
- Claro, porque también se me ocurre que frente a gente que no sabe la lengua usar el guaraní es dejarlo a fuera, no sé si a propósito o no...
- Sí.
- ¿Y vos encontrás en la ciudad, gente que sabe el guaraní, pero que se hace la que no?
- Sí. Por ahí, me cuido en ese sentido yo; pero para que la comunicación esté con un clima aceptable y eso...
- ¿Y de parte de quiénes vendría esta cosa de reparo? ¿Hay diferencias sociales o diferencias de educación o algún otro tipo de criterio que haga que haya gente que dice...
- ¿El prejuicio ese que hablábamos al principio?: que si hablás guaraní. Por ahí, sos de más bajo nivel cultural o formativo y no, porque hablamos, por ahí, con diplomáticos, con título, más de parte por ahí, los chicos, como no me escuchan tanto hablar en la escuela al expresarles alguna frase en guaraní, ya sea de descontento, lo que sea...
- ¿Les llama la atención?
- Sí, se sonríen.
- ¿Y tienen curiosidad por aprender la lengua?
- ¿Curiosidad? En los dos niveles que trabajo, no. Creo que no. Escuchan y no sé cómo lo reciben, como lo recepcionan. Es común que me exprese de esa manera y ellos

escuchan, se sonríen y no dicen nada. Sigo hablando como ellos. Lo toman así. Y en primaria; en primaria te corrigen los nenes. “¿Qué era hoy?”, por ejemplo, *nae ndaje*: no se dice así; o te corrigen. Pero no es que te dicen: “No hables así”. Te dicen: “Se habla así”.

- Bueno, pero te corrigen para hablar mejor, lo cual es esperanzador, porque si hay alguna generación que sigue teniendo interés en aprender, está la esperanza de que la lengua no se pierda. Bueno, sobre esto no sé si hay alguna otra cosa que a vos te parece importante que yo sepa, sobre la lengua, sobre la cultura en general, sobre la cultura guaraní y que a mí se me escape, que no conozca y no te pueda preguntar...

- Es una apreciación muy personal. Yo lo que puedo decirte, Karina, es que me parece, que estoy totalmente de acuerdo, con los años vividos y los lugares compartidos en todo este tiempo de niño a adulto que sí, se dé el guaraní.

- Que sería importante que se enseñe en las escuelas.

- Sí. Y tratar de sacar ese prejuicio...

- Lo irónico es que si hay bilingüismo en español - inglés es aplaudido, pero si hay bilingüismo en español - guaraní, tiene otras connotaciones y, en realidad, es una falta de consideración por la lengua...

- Sí, yo creo que no nos hace ni más ni menos educados.

- Al contrario, yo creo que una lengua más que aprendemos y que manejamos nos da más posibilidades de comunicarnos.

- A mí me da muchas satisfacciones; es más, que me identifiquen y digan preguntale a esta que habla. Y es nuestro, que no se expresen despectivamente.

- Y así, como para terminar, yo sé de una ley que no tiene tantos años acá, en la provincia, que establece el guaraní como segunda lengua oficial, que tenía como proyecto, por ejemplo, la señalización en ambas lenguas, la difusión en los medios de comunicación, la enseñanza. Que una persona bilingüe que hable guaraní pueda ir a hacer una denuncia en la policía y que se la tomen en su lengua y que los formularios estén en guaraní. ¿Esto es una realidad o es una utopía?

- Acá, por lo menos, no. Yo creo que aunque le tomen los datos en guaraní, lo van a transcribir al español.

- Y en las radios, ¿se escucha hablar en guaraní? ¿O en la tele local, en la radio local?

- No. Conozco que ahora está un pariente mío lejano que tenía un programa de chamamé en guaraní, falleció, “Evocando Recuerdos”; lo conducían dos. Después, Alberto “Chamamé” Pérez, a veces los paisanos no más, pronunciaba un poquito mal,

no digo en manera incorrecta sino por querer enfatizar. Pero ese programa, cuando estuvo era la risa de todo el pueblo; la gente le escuchaba muchísimo...

- ¿Y hace mucho tiempo de eso?

- Sí, bastante, siete años atrás, más o menos. Y acá, las radios que hablan guaraní son las que están cuando tomamos las de Paraguay y en la televisión, también, con la Virgen de Caacupé, en diciembre, está todo en idioma de ellos.

- ¿Pero eso es porque viene de Paraguay?

- Sí.

- O sea que con respecto al tema de la ley, ¿todavía hay una deuda grande?

- Exactamente. Y con el tema del prejuicio y hablar en guaraní que es hablar mal, pero por ejemplo, yo puedo llegar a hablar mal en guaraní. Quizás hablar no, pero escribir o... Me pasa con mi hijo que más de una vez, sin darme cuenta, es... Hablá pues, bien conmigo, pero porque quiero enfatizar. Pero tanto en guaraní como en español y es un problema con los chicos que hablan el guaraní y después, el castellano les cuesta. Por ejemplo, el caso de él. Él habla en guaraní y copia mucho, copia, presta atención y en castellano, por ahí, cuando tiene que expresar lo mismo, les cuesta. “Es tímido”, me decía uno de los profesores. Yo creo que es la inseguridad de saber si está hablando “bien”, entre comillas, o no y decía la frase o lo que le preguntaba.

- No es un dato menor; en realidad, justamente ese motivo dio lugar a que en otros lugares del país existiera un proyecto que es el de la Educación Intercultural Bilingüe, quizás lo escuchaste hablar, que es justamente el enseñar en la lengua materna y que el español sea la segunda lengua. Entonces, los chicos wichí van a la escuela en wichí y el español es la lengua extranjera, como en Buenos Aires, es el inglés, por ejemplo.

- Yo pensaba también porque entre todo esto, por supuesto, aparecen muchas cosas ya aprendidas que es la fe y pensaba en Ceferino Namuncurá, como hablaba con mi hijo en estos días, que era estudiante, que era indiecito. También después, cuando me tocó compartir con un descendiente guaraní, pero que era del Chaco, que había hecho un curso, participó y, bueno, y el chaqueño o el salteño, nada. Todo bien, enseñamos.

- A veces, por eso, que vos me decías si hablan más en una lengua o en otra, puede haber problemas de aprendizaje. Es uno de los prejuicios que motivó que en algún momento se les prohibiera a los chicos hablar en la escuela; en este caso, guaraní, como podría haber sido el mapuche, el wichí y que, por suerte, esta idea está cambiando.

- Nosotros tenemos un librito que en este momento llegó a la escuela que se llamaba *Martín y Ramona* y yo tenía segundo grado cuando pude adquirir ese librito y trabajé

lo que pude en el aula y no hubo un seguimiento, por ahí, porque participaron otros docentes que no habían participado de ningún curso de capacitación y no había el interés de trabajar tanto con eso. Yo creo que intentos se están haciendo y eso es importante.

- Bueno, es cuestión de seguir dando impulsos, aunque sean pequeñas gotitas en el mar, pero seguir intentando. Bueno, por acá iba la cosa; es más que nada un relato de experiencias, para mí es muy valioso esto que vos me contaste. Me viene muy bien. Me permite aprender mucho y espero poder, en algún momento, poder colaborar con algún proyecto para impulsar la lengua que me interesa tanto, así que te agradezco muchísimo, sobre todo por el tiempo, que sabemos que vale oro.

- Gracias a vos, Karina, y a Abel para llegar a casa y justamente para eso, poder transmitir, compartir una experiencia, que si no la comparto con ustedes... Muy contenta y agradecida. Éxitos, que siendo vos que no sos del lugar estás tratando de poner todo de tu parte como docente y como comunicadora.

- Esperemos que además de adentrarnos un poco en la cultura y en la lengua, podamos servir un poco también.

- Hay que ser optimista.

"La lengua es nuestra morada vital [...] La lengua nos hace y en ella nos hacemos. Hablamos y en nuestros labios está el temblor de aquellos millones de hombres que vivieron antes que nosotros y cuyo gesto sigue resonando en nuestra entonación o en los sonidos que articulamos".

Manuel Alvar