

“Cuando estoy con la gente que habla guaraní, yo hablo en guaraní”: una investigación participativa sobre diversidad e ideologías lingüísticas en el contexto escolar

 Julieta Pereyra*

Resumen

Este trabajo apunta a recuperar las reflexiones surgidas a partir de una experiencia de extensión e investigación participativa en una escuela primaria de jóvenes y adultos, inscriptas en el marco de un seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, que articula a su vez con el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Nuestras acciones intentaron contribuir a la valorización de la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, en su mayoría migrantes paraguayos o de familias paraguayas, hablantes de guaraní.

Desde una perspectiva etnográfica, se buscó revisar conocimientos teóricos teniendo como punto de partida la práctica en territorio. A partir de las actividades de diagnóstico y relevamiento socio-etnolingüístico, pudimos dilucidar una serie de “creencias o sensaciones sobre el lenguaje” entendidas como ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2004) circulantes en la cotidianeidad escolar.

De esta manera, curricularizar y jerarquizar la función universitaria de extensión permite acercarnos a las problemáticas concretas, desarrollar de forma colaborativa estrategias didácticas que pongan en el centro de las intervenciones las competencias bilingües de los estudiantes y desarticular posibles prejuicios sociales y lingüísticos. En otras palabras, estas acciones buscan acompañar las trayectorias educativas, como así también la inclusión efectiva de los estudiantes hablantes de guaraní paraguayo.

Introducción

Tras cumplirse cien años de la Reforma Universitaria, nos sentimos interpelados a repensar el rol de la universidad pública en la presente coyuntura. Aquel movimiento que se desencadenó en Córdoba delineó lo que entendemos hoy por universidad

Palabras claves:

extensión, investigación participativa, ideologías lingüísticas, guaraní.

* Estudiante avanzada del profesorado y licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becaria Estímulo (UBA). Adscripta de la materia Etnolingüística, cátedra a cargo de Lucía Golluscio, Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

socialmente comprometida. En este sentido, reivindicó la incorporación de la extensión como "tercera función" —debido a la reconocida necesidad de relacionar, de poner en diálogo la teoría y la práctica científica— que se une a las históricas funciones de enseñanza e investigación.

Retomo tanto las experiencias y debates latinoamericanos como locales en relación a dicha temática. Ya sea desde el paradigma de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1999) o desde la integralidad de las funciones universitarias (Sutz, Tommasino y Rodríguez, 2011), lo fundamental es contar con la participación activa de las poblaciones en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

En lo que respecta a nuestro país (Trincheró y Petz, 2013; Lischetti, 2013), los debates actuales giran en torno a los vínculos que se establecen entre la universidad y la sociedad a partir de la territorialización del ámbito universitario, es decir, teniendo como punto de partida el trabajo en terreno con las comunidades.

Siguiendo esta línea, desde 2017 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se implementan los llamados seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (en adelante PST), que constituyen una modalidad institucional que apunta a curricularizar experiencias, que son al mismo tiempo, de formación y de producción de saberes generados desde la "demanda social". Estas experiencias profundizan el trabajo iniciado en 2008 por el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) en los territorios del sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Un ejemplo de esto fue el seminario propuesto desde el Departamento de Letras "Diversidad lingüística e inclusión educativa: acciones participativas en una escuela primaria de jóvenes y adultos de CABA con población hablante de guaraní", dictado por la profesora Florencia Ciccone y un equipo docente.¹ Esta experiencia forma parte a su vez del proyecto de extensión universitaria UBANEX: "Bi/multilingüismo en contextos urbanos: prácticas participativas en escuelas públicas del sur de la ciudad de Buenos Aires" dirigido por Lucía Golluscio y co-dirigido por Corina Courtis. Este seminario propone, por un lado, implementar acciones participativas con el fin de acompañar prácticas de enseñanza-aprendizaje en una escuela primaria de jóvenes y adultos de Barracas —Villa 21-24— a la que asisten en su mayoría estudiantes migrantes de países limítrofes como Paraguay, Bolivia y en menor medida de Perú, como así también argentinos, donde es notoria la presencia vital de otras lenguas, en este caso particular, guaraní paraguayo. Al mismo tiempo, se busca que los estudiantes universitarios conozcan de manera directa en territorio estas problemáticas educativas y sociales, y sean capaces de articular acciones participativas con los actores sociales de la comunidad para construir saberes y estrategias didácticas de manera colectiva. Las acciones concretas fueron llevadas adelante junto con una Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos del D.E 5,² dependiente de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que funciona en las instalaciones de una parroquia del citado barrio. La escuela funciona en el horario vespertino, de lunes a viernes de 17.30 a 19.30 horas. Siguiendo la normativa, está organizada en ciclos: el multiciclo conformado por estudiantes que no han alcanzado la alfabetización, y un tercer ciclo que está compuesto por estudiantes que han abandonado el nivel primario en los últimos años, otros que han hecho parte de la primaria en Paraguay, o estudiantes que, según la caracterización del sistema escolar, son "repitentes" o han "fracasado" y por sobre-edad están compelidos a formar parte de la escuela de jóvenes y adultos. Esta escuela además cuenta con el Programa INDICU (intensificación y diversificación curricular) que comprende cursos extracurriculares de artes visuales, música, medios audiovisuales, educación física e inglés. Otro dato a tener en cuenta es que la modalidad de enseñanza-aprendizaje se construye a partir de

1. Lic. Paola Pacor, Dr. Santiago Durante, Prof. Yago Alfonso y Lic. Juan Krojl.

2. Decido mantener el anonimato tanto de la Escuela y la Parroquia como de mis interlocutores, debido a la sensibilidad de los temas tratados, por una cuestión de ética en el trabajo de campo.

las llamadas "parejas pedagógicas", es decir, se trata de una modalidad de enseñanza colaborativa, una estrategia didáctica que se adscribe a la co-enseñanza.

Para llevar adelante nuestras acciones, se conformaron grupos de trabajo con los estudiantes del seminario, que incluyeron la realización de un diagnóstico socio-etnolingüístico, el diseño y ejecución de actividades escolares que buscaban valorizar la diversidad lingüística y cultural en la escuela, el relevamiento y sistematización de dificultades en los procesos de lecto-escritura y la elaboración de estrategias didácticas que consideren las competencias bilingües. Como parte del grupo de diagnóstico y relevamiento, tuve la oportunidad de realizar entrevistas tanto a directivos, profesores, como así también a estudiantes. Estas tareas apuntan a tener un mayor conocimiento de la realidad socio-etnolingüística de la comunidad educativa para luego contribuir en la concientización y la valoración de la diversidad. A su vez, ampliarán el conocimiento de la comunidad sobre la presencia de lenguas y variedades lingüísticas, su distribución y patrones de uso según espacios, funciones y actores sociales, como así también sobre las ideologías lingüísticas vinculadas a estas variedades y formas de habla.

Este trabajo tiene como objetivo central documentar y analizar una experiencia de curricularización de la extensión concreta. También busca dar cuenta de las dinámicas conflictivas que atraviesan las relaciones entre directivos, docentes y estudiantes a partir de dilucidar una serie de "creencias o sensaciones sobre el lenguaje" entendidas como ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2004) circulantes en la cotidianeidad escolar, que muchas veces limitan la efectiva inclusión de la diversidad. Resulta pertinente destacar que estas ideologías son reproducidas en su mayoría por los directivos y maestros y que, de alguna manera, afectan la autoestima de los estudiantes hablantes de lenguas minorizadas, es decir, de guaraní paraguayo.

El trabajo participativo permite acercarnos a las problemáticas concretas y desarrollar de forma colaborativa estrategias didácticas. A partir de la valoración de la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, se busca desarticular posibles prejuicios sociales y lingüísticos en pos de una educación inclusiva.

En los apartados que siguen especificaré el enfoque teórico-metodológico puesto en marcha para abordar las problemáticas que se evidencian en el contexto escolar. Luego, analizaré algunos fragmentos de entrevistas, como así también de registros de campo para ilustrar las representaciones y prácticas que caracterizan a este contexto particular. Más adelante expondré algunas de las estrategias didácticas que tienen en cuenta las competencias lingüísticas de este grupo en particular. Por último, esbozaré algunas reflexiones que surgieron a partir del trabajo en territorio.

Sobre una investigación-acción participativa: teoría y metodología para abordar la diversidad lingüística y cultural en la escuela

Los seminarios PST buscan la integralidad de las prácticas (Sutz, 2011) de extensión, docencia e investigación a partir de la curricularización de experiencias que surjan desde la "demanda social", es decir, pensarlos como una herramienta de transformación de la universidad. Cuando digo esto, entiendo que la extensión universitaria se debe jerarquizar, siendo nuestro punto de partida, la el que orienta la agenda de investigación para transformar asimismo el acto pedagógico. Comprendo a la extensión universitaria como comunicación, como democratización del saber (Freire, 1973), como herramienta de desarrollo integral para la sociedad. Tomo como referencia la experiencia de la Universidad de la República (Uruguay), donde definen a la extensión como "proceso

que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular" (Tommasino y Rodríguez, 2010: 27).

Desde el seminario PST "Diversidad lingüística e inclusión educativa: acciones participativas en una escuela primaria de jóvenes y adultos de CABA con población hablante de guaraní", entendimos que el paradigma de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1999), articulado con los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, puede ser una de las claves para el desarrollo de prácticas integrales tendientes a la resolución de problemáticas de interés social. Supuso "formalizar procedimientos alternativos de investigación y acción enfocados hacia los problemas regionales y locales en los que se requieren procesos políticos, educativos y culturales emancipativos" (1999: 72).

La investigación-acción participativa postula la necesidad de construir un nuevo paradigma, una metodología crítica desde un lenguaje cotidiano, y a su vez plantea el carácter colectivo de todo el proceso de investigación. De esta manera es que nos propusimos trabajar en conjunto y construir conocimientos de manera colectiva junto conjunta con los directivos, profesores y estudiantes de la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos, con el fin de acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes, a partir de estrategias de intervención participativa que contribuyan a la valorización de la diversidad lingüística y cultural.

Como parte del grupo de diagnóstico socio-etnolingüístico que buscaba poner en relación los usos lingüísticos con el contexto socio-cultural, diseñamos herramientas de relevamiento, planificamos y realizamos entrevistas a la directora, maestros y estudiantes, que tuvieron el carácter de conversación (Deviillard, Franzé Mudanó y Pazos, 2012), buscando la restitución de experiencias ordinarias a partir de un acercamiento a la lógica conversacional de la vida cotidiana. Tomamos como referencia ciertas pautas (Gregores, 2017 [1974]) que sirvieron como guías para la recolección de información. Para el análisis de las entrevistas hicimos especial énfasis en el carácter indexical del lenguaje, atendiendo de esta manera a las claves de contextualización (Gumperz, 1982), es decir, aquellas pistas verbales y no verbales que señalan presupuestos contextuales por medio de los cuales el narrador sugiere marcos interpretativos a sus interlocutores durante el desarrollo de su ejecución (Golluscio, 2006).

Además del trabajo de entrevistas, realizamos observación participante, como así también etnografía de las clases, en mi caso particular en tercer ciclo. Entendemos a la etnografía como el proceso de "documentar lo no-documentado" (Rockwell, 2009), lo no dicho por las voces oficiales, lo que ocurre en la dimensión de la vida cotidiana, es decir, aquella que busca conocer lo desconocido a partir del contacto directo con los sujetos, que a su vez requiere la construcción de registros de campo que recuperen la perspectiva del actor (Guber, 2004), la red de significados que organiza el marco de referencia común en ese universo particular.

Teniendo como punto de partida la práctica en territorio, este acercamiento permitió desentrañar una serie de "creencias o sensaciones sobre el lenguaje" entendidas como ideologías lingüísticas (Kroskirty, 2004) circulantes. El uso de este concepto permite identificar y ejemplificar la ideología lingüística —como creencias sobre el lenguaje y como concepto designado para ayudar al estudio de esas creencias—. Este concepto grupal comprende varias dimensiones de significado que posibilitan crear y negociar mundos socioculturales, escolares. Los cinco niveles son analíticamente distinguibles:

1. Grupo de intereses individuales.
2. Multiplicidad de ideologías.
3. Conciencia de los hablantes.
4. Función mediadora de las ideologías.
5. El rol de la ideología lingüística en la construcción de identidad.

En este trabajo me centraré en "la ideología lingüística cuando representa la percepción de la lengua y el discurso que es construido por los intereses específicos de un grupo social o cultural" (2004: 7) y en "la ideología lingüística que se usa productivamente en la creación y representación de varias identidades sociales y culturales (ejemplo: nacionalidad, etnia)" (2004: 17).

El uso del guaraní en la escuela ¿como burla?, ¿como insulto?

En el colegio siempre estamos ahí el grupito, que hablamos guaraní [risas]. (Estudiante, tercer ciclo)

Con todo lo expuesto hasta aquí, es necesario destacar que tanto los maestros y la directora mantienen un seguimiento detallado de sus estudiantes, demuestran un gran compromiso con la comunidad local y con las problemáticas que atraviesan, así también cabe recalcar que es la institución quien realiza la demanda concreta.

Como mencioné anteriormente, a partir de las tareas de relevamiento, de la realización de entrevistas, se dejan entrever ciertas creencias o sensaciones en torno al uso del guaraní en el contexto escolar. Las ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2004) aparecen planteadas de manera explícita o manifestadas implícitamente en prácticas comunicativas y sirven a una comunidad o grupo para racionalizar el uso lingüístico y a menudo responden a sus intereses particulares. En este caso, traigo un fragmento de entrevista realizada a la directora de la escuela:

... yo creo que también lo hacía para desafiarnos / hablaba todo el tiempo en guaraní, se mataba de risa, hacía matar de risa a los demás y los maestros quedábamos afuera, se burlaban del maestro, de todo @. Ahora está.// En un momento le decíamos, está bárbaro yo tuve que intervenir, esta bárbaro hablen lo que quieran, hablá lo que quieras en guaraní pero pensá que nosotros no te entendemos,/ entonces / habla las dos lenguas o compartí con nosotros no- nos-de-jes- afuera, porque es feo, SE TE ESTÁN RIENDO, ¿SABES LAS COSAS QUE DECÍAN?

Después empezaron a traducirle a los maestros inclusive a enseñarles, inclusive este pibe empezó a hablar más español lo hacía un poco como para de-sa-fiar. Pero, también le decíamos/ ¿sabes que?, ¿no nos estamos comunicando! O sea, entendemos a nosotros, / también / @ <Lo hacía a propósito, lo hacía a propósito> Habla perfecto español, pero estaba siempre al tironeo y hacer matar de risa a los demás de todas las guarangadas que decía, que en definitiva los maestros aprendieron a decir guarangadas con los pibes @ [...]³

Siguiendo las pistas que señalan las marcas prosódicas del discurso, los cambios de entonación y aumento de volumen de voz, podemos decir que el énfasis está puesto en marcar que los estudiantes utilizan el guaraní con tono burlón en las clases, desde la firme creencia que la lengua tiene un uso restringido, para "decir guarangadas", es decir, no serviría para comunicarse dentro de la lógica escolar. Por otro lado, a partir de la recurrencia de ideas en torno a la actitud de los estudiantes hablantes de guaraní, insiste con vehemencia en una actitud provocadora, desafiante por parte de éstos. Al aumentar la velocidad de sus emisiones y al reiterar que "lo hacía a propósito", podemos alegar que percibe claramente una provocación. Según sus palabras, los estudiantes suelen ser reacios a manifestar sus conocimientos de guaraní o tienden a minimizarlos, sugiero que puede ser porque ser guaraní hablante lleva aparejada una marca de estigmatización que los relaciona con ser migrante. Por otro lado, las risas expresadas

3. Convenciones utilizadas para la transcripción: ↑ (entonación ascendente), ↓ (entonación descendente), MAYÚSCULA (aumento de volumen), / (pausa corta), // (pausa larga), < > (emisiones rápidas), se-pa-ra-ción (separación rítmica entre sílabas o silabeo), @ (risas), subrayado (aceleración del tempo), [...] (omisión).

a lo largo de toda la entrevista enmascaran una posible incomodidad frente al tema, tópico de la conversación.

Ahora me resulta relevante traer un fragmento de registro de campo, realizado en la clase de tercer ciclo. Esta escena me permite retratar creencias circulantes en torno al uso del guaraní en el contexto del aula. Uno de los profesores que componen la pareja pedagógica, debido a nuestra presencia, realiza una breve presentación del curso:

El maestro nos cuenta que todos son paraguayos, hablantes de guaraní y que usan la lengua para insultarlo sin que él comprenda, ya que él no la maneja. Hace alusión a una palabra de circulación cotidiana, que según él, es irreproducible en español: "tatu peró" —¿es cierto? les pregunta, [Los estudiantes jóvenes se ríen entre ellos, con cierta complicidad y comentan —en voz baja— en guaraní]. (Registro de observación núm. 1, 8-9-2017)

En la selección de este extracto se puede ver cómo se interpreta el uso del guaraní como insulto. El profesor entiende cada intervención en guaraní de los estudiantes como un insulto hacia él, reforzando así la creencia expresada por la directora. Esto sucede por carecer de la competencia comunicativa de los estudiantes, al desconocer la lengua usada por ellos, se siente señalado. Tanto en el fragmento de entrevista como en el registro de campo queda manifestada la percepción que tienen la directora y el profesor respecto de la variedad de guaraní que usan los estudiantes. Estas creencias son construidas por intereses específicos de este grupo en particular, sin olvidarnos que éstas son impuestas y sostenidas por las instituciones hegemónicas, estatales. Aquí vemos cómo opera un primer nivel del concepto de ideología, es decir, "la ideología lingüística cuando representa la percepción de la lengua y el discurso que es construido por los intereses específicos de un grupo". Lo "moralmente bueno" o "estéticamente placentero" sobre la lengua y el discurso está en relación directa con la experiencia social que se une a intereses políticos. Estas nociones apuntan a promover el uso de una lengua — el español — en la escuela y a legitimar así sus intereses. De esta manera, la imposición de un estándar hegemónico apoyado por el Estado siempre beneficiará a algunos grupos sociales sobre otros, delineando así procesos de minorización sobre las variedades no hegemónicas y sus hablantes.

Al mismo tiempo, me parece importante resaltar la actitud llevada adelante por los estudiantes en esta situación de clase. Las risas, el hablar por lo bajo en guaraní, lo entiendo como estrategias de subversión del orden (Novaro, Borton, Díez y Hecht, 2008), ya que pone en evidencia la tensión existente entre la "cultura escolar" y las "culturas" de los grupos subalternos que la transitan (Franzé Mudano, 2001). El guaraní hace las veces de una lengua que une a los alumnos y excluye a los profesores, una especie de lengua del secreto. La institución de la escuela alienta unas formas lingüísticas y cuestiona otras.

En el marco de la realización de la guía de relevamiento, ante la pregunta "¿cuándo hablas en guaraní?", una de las estudiantes responde con firmeza: "cuando estoy con la gente que habla guaraní, yo hablo en guaraní". En este punto se hace evidente el quinto nivel que compone al concepto de ideologías lingüísticas, aquel que está en relación al "uso productivo en la creación y representación de identidades sociales y culturales". Cuando hablamos de nacionalismo y etnicidad, la lengua y el discurso juegan un rol clave ya que a partir de estrategias discursivas los hablantes se autodefinen y se distinguen de la identidad de otro. Es posible afirmar que en lo cotidiano se percibe a esta variedad —guaraní paraguayo— como marca de la identidad migrante paraguaya.

Sobre el "hablar bien guaraní"

En la escuela circulan representaciones en torno al estereotipo del "buen alumno", del que se esperan ciertas formas particulares de hablar y de hacer en el aula. En las entrevistas a los maestros, se puso de manifiesto la operación de cierta ideología "purista" en torno al guaraní. A continuación recupero fragmentos de la entrevista realizada a la profesora del curso de inglés:

Entre ellos hablan, depende. Y sino si no lo que sucede con mis alumnos es que muchos hablan, escuchan, pero no responden en guaraní [...]. Me pasó con un alumno que ya no viene más q-u-e venía del sector de la campaña es? No, es de la parte más// o sea, lo que sería nuestro conurbano pero más profundo en Paraguay/ O es la campaña? No sé, siempre me confundo donde no se habla español, no se habla, se habla solo guaraní Y en las primeras clases venía con la chica que aprendió inglés con Duolingo y HABLABA con ella en guaraní y a mí no me hablaba, pero me escuchaba. Y vino como cinco veces. Hasta que empezó a hablar. Y ESE CHICO tenía una predisposición total y estaba en una etapa receptiva, o sea en el periodo de silencio, escuchando, incorporado, hasta que pudo, no? [...] Y brotó con naturalidad también porque ÉL tenía un saber previo, que era el guaraní y MUCHO MÁS PROFUNDO, GUARANÍ MUCHO MÁS CERRADO que el resto, muchísimo.

Las palabras de la maestra, dejan entrever la existencia de un guaraní "puro", a partir del vigor marcado al subir el volumen de su voz, vinculada al interior de Paraguay. La puesta en acto de "ideologías puristas", cargadas de percepciones y juicios de valor, promueven prácticas de subordinación y minorización de la variante no estándar, en este caso la variedad jopará. Esta variedad es percibida como "contaminada", debido a su contacto y transferencia con el español, es decir, lo que se entiende comúnmente como "hablar mezclado". También podemos notar la percepción desde su óptica de una actitud reticente, silenciosa, de los estudiantes para manifestar sus conocimientos a los maestros en torno a la lengua guaraní, debido al estigma percibido. No nos olvidemos que los hablantes cargan la estigmatización de sus lenguas. En otras palabras, se hace evidente cómo el uso del guaraní en el aula entre compañeros impulsa la construcción de lazos de comunidad entre los hablantes. A pesar de que la etnolingüística y la sociolingüística hayan confirmado el estatus igualitario de las lenguas y sus variantes en torno a sus capacidades lingüísticas, sabemos que siempre hay una variedad hegemónica entendida como la única apropiada para ser utilizada en el contexto educativo: el español, que se entrecruza con una serie de ideologías que le otorgan un lugar privilegiado.

Para demostrar la fuerza con que operan estas "ideologías puristas" dentro del aula, traigo la voz de una de las estudiantes. Dentro de las actividades de valorización de la diversidad lingüística y cultural, se construyeron de forma colaborativa una serie de preguntas —guía de relevamiento— que adoptó la forma de juego, que consistió en un intercambio de roles entre los estudiantes y los miembros de nuestro equipo, entre entrevistador-entrevistado como una forma en la que ellos adopten una actitud activa en la que controlen su forma de representarse. Los resultados fueron registrados por escrito y en audio por los estudiantes. Aquí un fragmento de las interacciones que tuvieron lugar entre ellas:

—¿Te parece que hablas bien el guaraní?

—No, actualmente no se habla bien el guaraní porque está mezclado con el castellano.

La mirada peyorativa de los docentes que respaldan firmemente el estándar lleva a que los mismos estudiantes vean también las deficiencias para expresarse en su lengua y no reconozcan enriquecedor hacer uso del cambio de código. Este fenómeno, la mayoría de las veces, está asociado a un manejo imperfecto de las dos lenguas y esto, a su vez, promueve una imagen negativa de ellos mismos.

Apostilla: sobre la construcción de estrategias didácticas para una investigación participativa

No quería dejar de mencionar algunas de las estrategias didácticas concretas construidas de forma colaborativa con maestros y estudiantes, que me permitirán darle más contenido a lo que entendemos como investigación participativa.

Una de las primeras acciones llevadas adelante en conjunto con los estudiantes y la maestra de inglés fue la elaboración de cartelera trilingüe para señalar los diferentes espacios que comprenden a la escuela y el entorno inmediato. Los espacios a marcar fueron acordados y elegidos por los estudiantes. Los carteles se conformaron con tres colores para distinguir las tres lenguas —guaraní, español, inglés—. Con esta actividad se buscó valorizar su lengua materna y ubicarla en un estatus de igualdad frente a las otras dos, con la misma capacidad expresiva. Por ejemplo: *jakaruha-comedor-dinning room*. El uso de esta estrategia didáctica contribuye a incrementar el dominio de la expresión oral de los hablantes de lenguas minorizadas.

Otra de las estrategias didácticas fue la creación de un vocabulario trilingüe —guaraní, español, inglés— que contiene palabras de uso cotidiano, donde los campos semánticos representados también fueron escogidos de forma grupal por el conjunto de los estudiantes. Se registraron desde partes del cuerpo hasta animales, elementos y partes de la casa, así también palabras que aludían a la naturaleza. El vocabulario adoptó el formato digital, a partir de una presentación audiovisual. Esta tarea se completa con la incorporación de los audios de cada palabra y el dibujo o la fotografía de las mismas realizada por los mismos estudiantes. Para este último punto colaboraron vecinos y trabajadores de la parroquia cediendo su tiempo, espacios físicos y elementos para registrar.

Es de esperar que estas propuestas generen un incremento de la autoestima de los alumnos hablantes de estas lenguas y de sus familias, al posicionar su bagaje cultural y lingüístico en el centro de las numerosas intervenciones didácticas. Este incremento de la autoestima, junto con el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que contemplen competencias plurilingües será, según nuestra consideración, un elemento clave para la disminución de las situaciones de fracaso y deserción escolar, ardua problemática que atraviesa la educación de jóvenes y adultos en la actualidad.

Palabras finales

A partir de esta breve reflexión sobre una experiencia de curricularización de la extensión universitaria, tengo la firme convicción de que el conocimiento debe producirse a partir de las problemáticas sociales que nos plantea la realidad. Intentamos que la producción del conocimiento sea colectivo, que busque la inclusión efectiva de la población, es decir, que la investigación se haga acción para revertir una problemática, para transformar y combatir las desigualdades sociales que se expresan en la vida cotidiana.

Esta experiencia concreta desafía la concepción del espacio escolar monolingüe y monocultural a partir de la discrepancia observada entre la "cultura" escolar y las "culturas" de los grupos subalternos, en este caso, migrantes que transitan la escuela primaria y son hablantes de guaraní. Se hace patente cómo las relaciones sociales que se establecen en este espacio son producto de un proceso de negociación continua, de acuerdos, conflictos y tensiones. Las diversas ideologías lingüísticas que interactúan en el contexto escolar llevan a negociar la forma de habla adecuada en ese universo

particular; por eso considero que el análisis ideológico resulta útil para desnaturalizar algunas creencias sobre el uso del lenguaje.

Con este trabajo se buscó restituir el sentido que los sujetos le otorgan a sus prácticas desde lo local, resaltar la agencia de los estudiantes hablantes de guaraní, otorgando un lugar central a las prácticas de apropiación y resistencia que encarnan, a partir del uso creativo de su lengua en el aula. Pero muchas veces, esta forma de habitar el espacio escolar se enfrenta con ciertas ideologías lingüísticas que privilegian otras formas de ser y estar en la escuela. Se deja de lado la experiencia del lenguaje tal como acontece en la vida cotidiana, en pos de concepciones castellanizadoras.

El trabajo de campo etnográfico alienta la producción de conocimientos locales, situados, que aspiran a desarticular prejuicios sociales y lingüísticos. Al mismo tiempo, esta experiencia nos orientó a pensar futuras acciones participativas: continuar y profundizar encuentros de formación-capacitación destinados a maestros y directivos, con el fin de aportar herramientas teóricas sobre el contacto de lenguas que permitan abordar la diversidad lingüística en el ámbito escolar. Sobre todo, se buscará construir espacios que contribuyan a repensar prácticas y estrategias de enseñanza, con el fin de diseñar colaborativamente material didáctico que contemple la especificidad de la población escolar con la que trabajan.

La Ley Nacional de Educación 26206, en el año 2006, crea la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe que debe garantizar a todos los pueblos originarios que habitan en el territorio el derecho a acceder a una educación que contribuya a preservar su identidad étnica, su lengua, su cosmovisión y su cultura. Sin embargo, nada dice de otras identidades, las de personas migrantes en el contexto urbano. Queda mucho por hacer al respecto. Estamos inmersos en el multilingüismo y en la interculturalidad a través de variables tales como la migración y la vida urbana. Apostamos por una nueva educación intercultural y bilingüe que integre realidades como las que desafían cotidianamente a las comunidades educativas de las ciudades, por un verdadero diálogo intercultural.

Bibliografía

- » Bruno, S. (2012). El proceso migratorio paraguayo hacia Argentina. Evolución histórica, dinámica asociativa y caracterización socio-demográfica y laboral. En *Migrantes paraguayos en Argentina: población, instituciones y discursos. Cuadernos Migratorios*, núm. 4, pp. 11-56. Buenos Aires, Organización Internacional para las Migraciones, Oficina Regional para América del Sur.
- » Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa), *Análisis Político*, núm. 38.
- » Franzé Mudanó, A. (2001). Las formas escolares del extrañamiento, en *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, pp. 227-310. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- » Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Golluscio, L. (2006). *El pueblo mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires, Biblos.
- » Gregores, E. (2017 [1974]). Pautas para el relevamiento etnolingüístico. En *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Golluscio, L. et al. (comps.). Buenos Aires, Eudeba.
- » Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, caps. 1, 4, 8, 10 y 11. Buenos Aires, Paidós.
- » Gumperz, J. (1982). Convenciones de contextualización. En *Discourse strategies*, pp. 130-152. Cambridge, Cambridge University Press. Título original: *Contextualization Conventions* (traducción interna para uso de la cátedra).
- » Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En Duranti A. (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, pp. 496- 517. Oxford, Blackwell Publishing. Traducción interna.
- » Lischetti, M. (2013). Introducción. En *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- » Novaro, G., Borton, L., Díez, M. L. y Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en las escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 13, pp. 173-201.
- » Trinchero, H. e Petz, I. (2013). El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad Pública y los desafíos que presenta, en Lischetti, M. (coord.), *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*, pp. 48-64. Buenos Aires, Paidós.
- » Sutz, J., Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). *Cuadernos de Extensión*, núm. 1: "Integralidad: tensiones y perspectivas". Montevideo, Universidad de la República.