

ARMONÍA Y HOMOGENEIDAD; TENSIONES Y HETEROGENEIDAD. ESTRATEGIAS DE REPRESENTACIÓN DEL PUEBLO GUARANÍ EN UN MATERIAL DIDÁCTICO

HARMONY AND HOMOGENEITY; TENSIONS AND HETEROGENEITY. REPRESENTATION STRATEGIES OF THE GUARANI PEOPLE IN SPECIFIC DIDACTIC MATERIAL

Ivo Santacruz Ascurra

Universidad de Buenos Aires / CONICET

<https://orcid.org/0000-0002-1757-8744>

RESUMEN

En este trabajo analizo un material didáctico elaborado por maestras bilingües de una escuela con modalidad EIB ubicada en la comunidad guaraní Piquirenda Viejo, departamento de San Martín (Salta). El objetivo propuesto consiste en examinar cómo aparece representado el pueblo guaraní: sus prácticas, elementos materiales y simbólicos, racionalidades, principios y valores, sentidos identitarios. Asimismo, a partir de una entrevista a las maestras-autoras del material observo algunos contrapuntos que surgen del análisis de las representaciones del material frente a las opiniones y evaluaciones respecto de la lengua y cultura guaraní, por parte de estas maestras. De lo analizado, destaco el predominio de representaciones ‘esencialistas’ que luego son objeto de revisión: a través de un análisis centrado en los discursos de las maestras-autoras (perspectiva émica), interpreto las formas esencialistas del libro como recursos estratégicos que articulan una defensa de “lo nuestro” ya que, según sostengo, contribuyen a procesos de visibilización y legitimación de conocimientos y prácticas locales.

PALABRAS CLAVE: material didáctico; educación intercultural bilingüe; guaraní; análisis del discurso; representaciones.

ABSTRACT

In this paper, I analyze some specific didactic material developed by bilingual teachers from an EIB-modality school located in the Guaraní community Piquirenda Viejo, Department of San Martín

(Salta). The proposed aim is to examine how the Guaraní people is represented as regards their practices, material and symbolic elements, rationalities, principles, values, and sense of identity. Likewise, based on an interview with the teacher-authors of the material, I notice some counterpoints arising from the analysis of the material representations against these teachers' opinions and evaluations regarding the Guaraní language and culture. In the analysis, I highlight the predominance of "essentialist" representations, which are then reviewed. Through an analysis focused on the discourses of the teacher-authors (emic perspective), I interpret the book's essentialist forms as strategic resources that articulate a defense of "what is ours," since, as I argue, they contribute to the visibility and legitimization of local knowledge and practices.

KEYWORDS: didactic material; intercultural bilingual education; Guaraní; discourse analysis; representations.

1. Introducción

Este trabajo se centra en el análisis de un material didáctico cuyo objetivo apunta a "la producción de un material bibliográfico que ayudará a recuperar la Lengua Materna". El material fue elaborado por maestras bilingües¹ de la Escuela N° 4131 "Virgen de Fátima", ubicada en la comunidad guaraní Piquirenda Viejo, localidad de Aguaray, departamento de San Martín (Salta).

En términos generales, las escuelas—con sus prácticas e instrumentos, entre ellos los manuales—configuran un campo que implica la conformación de determinadas maneras de estructurar áreas de conocimiento y prácticas sociales, vale decir, constituyen espacios sociopolíticos donde se desarrollan luchas por fijar valoraciones y versiones de la realidad (Zavala, 2011). De acuerdo con esto, es de utilidad analizar los materiales didácticos pues a través de estos textos se cristalizan y transmiten determinadas representaciones que luego son incorporadas, con mayor o menor grado de reflexión y naturalidad, tanto por los educadores como por los educandos.

El objetivo de este artículo consiste en analizar cómo se representa al pueblo guaraní: con qué recursos y estrategias discursivas se articulan los significados en el libro. El interés por indagar las representaciones configuradas en el material *Kuape Ñandembae*. Aquí lo nuestro (García, Aparicio, Soria y otros, 2018) guarda relación con dos cuestiones: por un lado, porque considero estas representaciones como formas de producir conocimiento situado, desde una racionalidad 'propia'; por otro, porque los manuales escolares proponen una guía temática para el maestro—esto es, selección y sistematización de contenidos— a la par que indican un modo particular de enseñar (Tosi, 2011).

El estudio de los manuales escolares, entonces, constituye una puerta de acceso al estudio de las representaciones ya que permite advertir las formas de construcción discursiva de grupos sociales y, con ello, su caracterización, valoración y asignación de roles (Bengochea y Sartori, 2017). Atendiendo al contexto socioeducativo y a la historia de la escuela "Virgen de Fátima", es de señalar que la producción y circulación del libro *Kuape Ñandembae* representa no solo una forma práctica de comunicación pedagógica, sino que también posee un valor simbólico: las maestras guaraníes en tanto autoras, en tanto "escritoras" del mismo,

tienen hoy mayor confianza al momento de desarrollar secuencias didácticas, exponer sobre determinados temas, llevar a cabo actividades o bien detectar dificultades en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

2. La EIB: una modalidad por hacer

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las ocho modalidades del sistema educativo y está reconocida como tal en la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206/2006 ¿Qué significa ser una “modalidad” educativa? Las modalidades² son opciones curriculares que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación en aras de atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales; o sea que tienen el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. De esta manera, la EIB –y las demás modalidades– se sitúa como un programa excepcional en la medida que procura “dar respuesta a requerimientos específicos” (LEN 26.206/2006, Artículo 17). La observación no es menor porque define el lugar que le otorga el Estado: las situaciones de diversidad lingüística y cultural merecen atención particular al tratarse de una cuestión “específica”.

Respecto al desarrollo de la EIB, la LEN refiere al diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica y sostiene que estos deben incluir “sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales” (LEN 26.206/2006, Artículo 53). Resulta significativo el posesivo “sus” que inexorablemente construye un otro –distinto a nosotros– con quien no se comparten ni los valores, ni los conocimientos, ni la lengua ni rasgos socioculturales. A su vez, los documentos y normativas oficiales carecen de una definición clara respecto de cómo incluir las lenguas en el aula, qué modelos de enseñanza –bilingüe– deben aplicarse, de qué modo se debe organizar el curriculum, con qué instrumentos pedagógicos, cuál será la o las lenguas de instrucción (Hecht, 2015).

Queda claro, por consiguiente, que la existencia de una ley no garantiza su ejecución: sin orientaciones concretas, ni programas de acción y seguimiento, ni recursos humanos ni materiales no es posible transformar la realidad socioeducativa que afecta los derechos, la participación y la ciudadanía de muchos niños y adolescentes. Por tales razones, más que una modalidad educativa, la EIB se erige como un objeto político y las escuelas se sitúan en el lugar donde se *hace* la EIB a través de prácticas educativas concretas que se llevan a cabo mediante actos discursivos situados (Unamuno, 2015). Así, las decisiones de los directivos y las prácticas de los docentes significan localmente la EIB –sus modos, objetivos y destinatarios– de maneras que pueden variar de una escuela a otra e, incluso, en el interior de una misma escuela.

En cuanto a la implementación de esta política lingüístico-educativa en “Virgen de Fátima”, la primera maestra bilingüe de la escuela fue nombrada en 1996. Si bien en aquel entonces la EIB no constituía una “modalidad” en términos oficiales, se puede considerar este nombramiento como un paso importante en el desarrollo de experiencias educativas

destinadas a atender la diversidad etnolingüística de la escuela. En la actualidad, la escuela cuenta con cinco maestras bilingües: dos en nivel inicial (jardín y preescolar) y tres en primer ciclo de primaria (1ero, 2do y 3er grado). Las maestras de primaria dictan la materia Ñandereko (lengua y cultura guaraní) que tiene lugar una vez por semana en un módulo de 80 minutos. El resto del tiempo, acompañan al maestro/a de grado durante las clases.³

3. Cultura, identidad e interculturalidad

Los conceptos de *cultura* e *identidad*, sus naturalezas y fronteras –si las hay–, son motivos de debates teóricos de la antropología, en particular, y las ciencias sociales, en general, desde hace tiempo (Grimson, 2010). A pesar de que no es intención de este trabajo participar de lleno en estas discusiones, considero indispensable definir sucintamente desde dónde abordo estos conceptos.

En Grimson (2010) el autor expone diferentes perspectivas (esencialismo, deconstructivista, distribucional, diaspórica) que trabajaron/trabajan con estos conceptos, aunque no siempre de manera precisa y clara. De acuerdo con la perspectiva esencialista, que se problematizará más adelante, se asume que en el planeta se encuentran distribuidas diferentes culturas, cada una con relativa homogeneidad, con fronteras más o menos claras y con una identidad propia. Según esta posición, denominada también “culturalista clásica” (Grimson, 2010), la identidad se deriva simplemente de la cultura; esto da lugar a usos exotizantes, homogeneizantes y/o reificantes del concepto *cultura*. Así pues, ver a la cultura como algo que se puede ‘perder’, y que sin ella no hay identidad, la ubica como algo estático y ahistórico. Contrariamente, Hirsch (2010) propone un concepto de cultura –de carácter fluido, dinámico y en constante cambio– que implica un conjunto de prácticas, símbolos, creencias y formas de entender y de relacionarse con el mundo, así como también involucra la percepción de los otros y la delimitación de las fronteras étnicas y sociales.

En virtud de estas consideraciones, la *cultura* se constituiría como una configuración de recursos de diferentes tipos (prácticas, creencias, significados rutinarios, racionalidades, sistemas de conocimiento) que guardan entre sí relaciones de oposición, complementariedad, jerarquía. Consecuentemente, más que un conjunto relativamente uniforme de elementos cuantificables, inventariables e inmutables en el tiempo, se trata de un proceso dinámico caracterizado por su heterogeneidad y conflictividad propias de su naturaleza histórica. En línea con estas aproximaciones al concepto de *cultura*, la *identidad* se define como el sentimiento de pertenencia asociado a un colectivo social, de ahí que en muchos contextos resulte un elemento clave de la cultura.

No obstante, es preciso señalar que ambos conceptos, *cultura* (tramas de prácticas y significados) e *identidad* (categorías de pertenencias), son nombres convencionales de la práctica y del análisis. Para Heller (2007), estos conceptos –entre otros, como *lengua*, *comunidad lingüística*– constituyen herramientas heurísticas que capturan algunos elementos de cómo nos organizamos a nivel social, pero que fundamentalmente tienen que ser entendidos como constructos sociales. Para el caso de *cultura*, acuerdo con Novaro (2004) en que resulta

necesario comprenderla como una producción social de sentidos, una forma de significar y organizar las experiencias del mundo, un proceso donde el contexto, las contradicciones y los cambios tienen cabida.

En cuanto al concepto de *interculturalidad*, son valiosas las reflexiones de Briones respecto de las operatorias y formaciones de alteridad. En su trabajo de (2008), entre otros, la autora se interesa por identificar las distintas formas de concebir la diversidad cultural y la interculturalidad. Parte de un dato de fácil verificación empírica: las sociedades donde nos desarrollamos y los seres humanos somos heterogéneos. Pero, “menos transparente es qué significa y qué consecuencias trae esa heterogeneidad, pues cualquier manera de representarla ya es fruto de procesos de significación” (2008, p. 36). En rigor, lo que está en juego son “representaciones que involucran no solo a quienes son rotulados como ‘diversos’ y a quienes fijan políticas al respecto, sino también (...) formas conflictivas de producción de lo social” (2008, p. 37).

La diversidad cultural es un concepto político cuyo valor se disputa en la arena de la historia. Por tanto, considerando conflictos y disputas por los sentidos, comparto con Briones (2008) que la interculturalidad consiste en un horizonte de significación y de posibilidades apto para promover ciudadanías activas y emancipadas. Es decir, se trataría de un concepto abierto –no (de)limitado– sujeto a las tensiones que ocurren en el seno de un campo social, que está definido por la heterogeneidad, la discrepancia y el (inter)cambio.

4. La perspectiva crítica en estudios del lenguaje en uso y en las representaciones

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) centra su práctica analítica en lograr desnaturalizar las relaciones de jerarquización e inequidad que se constituyen y legitiman en el uso lingüístico (Wodak, 2001). Desde esta perspectiva, también se ha planteado que a través del uso del lenguaje no solo se representan, sino también se construyen concepciones del mundo, relaciones sociales e identidades en diferentes contextos (Fairclough, 1992): se trata de una herramienta de análisis que permite relevar las implicaciones sociales de los procesos de construcción y refracción de la realidad –a través de una relación dialéctica–, así como de la circulación de sus productos: las representaciones.

Boyer (1990) discute con perspectivas –sobre todo de la psicología social– que consideran las representaciones sociales como formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas a fin de construir una realidad común, pero que, sin embargo, no toman en cuenta la dimensión ideológica que le es inexorablemente constitutiva. La crítica de este autor a tales corrientes se funda en el reconocimiento de que las representaciones se encuentran inmersas en dinámicas conflictivas en las cuales operan determinadas valoraciones, actitudes y categorizaciones más o menos estereotipadas. Las representaciones, para Boyer, son formas prácticas de conocimiento que circulan socialmente y que ligan a un sujeto con un objeto; constituyen, a su vez, formas dinámicas de interacción que tienden a organizar los procesos simbólicos, lo cual puede derivar en conflicto cuando existen posicionamientos ideológicos antagónicos.

La dimensión polémica de las representaciones sociales remite a un texto de Bourdieu donde el sociólogo sostiene que en el acto de representación de lo real existe una lucha de representaciones en el sentido de imágenes mentales y de manifestaciones sociales destinadas a manipular estas imágenes (Bourdieu, 1982, p. 136). De acuerdo con esto, se abre una reflexión acerca del carácter conflictivo de las actitudes, los prejuicios y los estereotipos que circulan en forma de representaciones. Ahora bien, si tomamos en cuenta las prácticas comunicativas y otras prácticas sociales, el poder de las representaciones sobre ellas impacta tanto en las categorizaciones y las nominaciones, como en los procesos de evaluación que, en caso de ser negativas, pueden derivar en formas de estigmatización (Boyer, 1990).

A partir de estos actos de categorización, evaluación y estigmatización (de las formas lingüísticas y de sus usuarios), Bourdieu mostró cómo las representaciones participan activamente en el ejercicio de la violencia simbólica: forma de dominación que evita el uso de la fuerza y se concreta a través de relaciones de significado, esto es, mediante discursos bajo los cuales se oculta (Bourdieu, 1976). Es decir que las representaciones conforman espacios de lucha ideológica donde diferentes actores y grupos sociales tensionan y disputan significados que articulan ordenamientos sociales particulares. Así pues, es preciso tener presente el funcionamiento dialéctico que configura la relación entre la (re)producción y circulación de representaciones sociolingüísticas (lenguas/variedades/usuarios/hablantes) y los comportamientos de los hablantes (interiorización de los discursos, actitudes), puesto que permite detectar no solo los procedimientos de violencia simbólica, sino también los actos de resistencia, aquellos que transgreden las normas que rigen y perpetúan el *statu quo*.

En virtud de estos marcos, retomo el ACD como perspectiva y herramienta de análisis pues resulta provechosa en la medida que permite examinar cómo los discursos organizan, jerarquizan, instituyen nuestra percepción de los acontecimientos, generando así valores, ideologías y saberes que luego son incorporados y reproducidos con más o menor grado de conciencia y naturalidad (Martín Rojo, 2003). Su utilización en este trabajo permitió examinar cómo se representa al pueblo guaraní, tanto en el material didáctico como en los discursos de las maestras-autoras. En relación con esto, el ACD no solo explora el papel de las prácticas discursivas dentro de las prácticas sociales (el discurso como una forma de acción en un contexto particular), sino que también se centra en cómo los discursos representan las prácticas sociales y cuáles son las consecuencias sociales de tal representación (Martín Rojo, 2001). Por lo tanto, los datos que se analizan constituyen textos que mantienen estrecha relación con sus condiciones y contextos de producción y con los actores sociales que los producen, los hacen circular y los consumen.

5. Metodología

En julio de 2023 visité algunas escuelas con modalidad EIB ubicadas en el departamento de San Martín. La elección de trabajar con la escuela Virgen de Fátima se basó fundamentalmente en dos motivos: por un lado, la excelente predisposición las maestras bilingües y del director de la institución, de quienes destaco la proactividad respecto a la enseñanza de la lengua y cultura guaraní; por otro, porque esta escuela cuenta con dos materiales didácticos producidos

por el equipo docente de la institución, lo cual pone de manifiesto el interés y compromiso por mejorar las prácticas didácticas que se proponen bilingües e interculturales.

La presencia en el terreno, el estar e intervenir “ahí”, es una particularidad de la etnografía como campo de saber y hacer donde el territorio constituye un lugar simbólico de negociación (Guber, 2004; Unamuno, 2019). Así, la etnografía no solo aporta técnicas de trabajo (observación, notas, entrevista, grabaciones, fotos), sino que también añade un método de contextualización de los procesos sociales que hace posible la reconstrucción de sentidos y lógicas desde la perspectiva de los actores locales (Codó et al. 2012).

El trabajo etnográfico permite observar la circulación de significados sociales complejos y dinámicos de las prácticas desde una mirada émica, es decir, desde el punto de vista del “nativo” (Malinowski, [1922] 1973), desde la racionalidad de los actores que participan en la investigación (Zavala, 2020). En efecto, la toma en cuenta de la “perspectiva del actor” (Geertz, 1973), responde a una mirada anti-etnocéntrica dado que se basa en el reconocimiento de los modos en que los actores configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones (Guber, 2004). Ahora bien, para discernir con suficiencia los significados en disputa, la práctica interpretativa y la reflexividad epistémica son instancias que favorecen un acercamiento holístico a las formas en que los usos lingüísticos son evaluados, los valores que adquieren en los procesos sociales que se analizan y las consecuencias que tiene para los actores locales esta jerarquización (Unamuno, 2012).

La adopción de una perspectiva etnográfica reflexiva posibilitó un cruce de miradas que hizo posible complementar las perspectivas émicas y éticas (Duranti, 2000). En efecto, el desafío estuvo en transitar de la reflexividad propia a la de los actores locales. De acuerdo con Guber (2004), concebir la producción de conocimiento en términos reflexivos significa “incorporar al investigador al campo de análisis y poner en cuestión su mundo académico, cultural y social, que es su condicionamiento, a la vez que su posibilidad de conceptualizar la objetividad social” (p. 43). La tensión en torno a desde qué racionalidad y con qué marcos interpretativos analizar determinados procesos de significación es una instancia clave para reconocer que la descripción-interpretación de datos y la producción de conocimiento se encuentran condicionadas en gran medida por lugar de enunciación que ocupamos. Dicho en otras palabras, la reflexividad forma parte de un proceso de auto-interpelación en tanto nos revela que no somos meros observadores registrando ‘la realidad’ de/en las prácticas reales, sino que también somos actores involucrados en los mismos procesos que analizamos.

Por otro lado, cabe subrayar que la etnografía constituye una investigación de tipo inductivo y recursivo ya que sus tareas suponen instancias de integración de fragmentos dispersos para establecer conexiones entre informaciones recogidas en diferentes niveles, tiempos y lugares (Zavala, 2020). En tal sentido, el desarrollo de esta investigación constó de dos momentos, complementarios entre sí: el análisis del libro y el de la entrevista. Para el análisis textual del manual, la atención estuvo puesta en las secciones donde aparecen, con mayor centralidad y representatividad, algunos elementos, prácticas, racionalidades, principios y valores del pueblo guaraní.

En un segundo momento, extensivo al primero, realicé una entrevista abierta a tres de las cinco maestras bilingües autoras del manual para conocer cómo *hacen* la EIB día a día en las aulas. El diálogo, que tuvo lugar en la salita de jardín de la escuela, duró aproximadamente

dos horas y quedó registrado en dos audios (uno de 45 y otro de 50 minutos). Para esta charla, había diseñado una guía temática –sin preguntas directas, a modo de priorizar la fluidez y la espontaneidad de las opiniones que iban emergiendo– lo cual permitió relevar el perfil sociolingüístico de los miembros de la comunidad, así como los usos y funciones de las lenguas. Indagué además en cuestiones vinculadas al material didáctico (su producción, circulación y consumo); las reflexiones y evaluaciones que surgieron son corpus de análisis en este trabajo.

6. El material didáctico y sus condiciones de producción

Kuape Ñandembae. Aquí lo nuestro (García, Aparicio, Soria y otros, 2018) fue elaborado desde y para escuelas con modalidad EIB. Puntualmente, está destinado a niños, jóvenes y maestros que aprenden y/o enseñan la lengua y cultura guaraní: es el libro de apoyo que utilizan las maestras y los niños durante las clases de la materia “Ñandereko”.

A decir verdad, este material es el segundo que produce el equipo docente de la escuela Virgen de Fátima. El primer libro, *Ñandekua yapi ñande ñee. Apurémonos a recuperar nuestra lengua* (García, Aparicio, Soria y otros, 2010) fue el resultado de casi dos años de trabajo en el que colaboraron supervisores, directivos, docentes de grado y maestras bilingües de la escuela. La gestación de este material surgió, por un lado, como consecuencia de la imperiosa necesidad de contar con un recurso propio ante la falta de instrumentos pedagógicos oficiales y, por otro, ante la constatación de que la pérdida del guaraní se daba por su falta de uso, tanto en el ámbito familiar como en la escuela. En este sentido, la producción de un material escrito en “lengua materna” planteó el desafío de recuperar la vitalidad del guaraní.

El segundo material, abordado en este estudio, fue publicado en 2018. Al igual que el primer libro, surgió ante la falta de materiales didácticos que orienten la práctica pedagógica de las maestras bilingües. Sin embargo, al tratarse de una segunda publicación, el equipo que formó parte de la producción se encontró en mejores condiciones al momento de pensar su elaboración y diseño. Según las maestras, *Kuape Ñandembae. Aquí lo nuestro* es un material que maduró, avanzó y profundizó muchos de los contenidos que aparecen en el primer manual. Esto se puede corroborar no solo en la selección, ampliación y transversalidad de contenidos, sino también en el grado de participación de los pobladores de la comunidad –sobre todo los adultos mayores, abuelos y abuelas (*ñande ramui*)– que pasaron a ser coautores al compartir sus conocimientos: desde la flora, fauna y recetas de comidas, hasta leyendas, refranes y canciones. En cuanto a las narrativas, varias de ellas están ilustradas con dibujos de los propios alumnos. Esta polifonía constitutiva de libro refleja no solo el diálogo abierto con miembros de la comunidad, sino además el pluralismo epistémico (Arratia, 2014, p. 176) que habilita y legitima la circulación de sistemas de conocimientos locales que exploran diversas formas de describir, organizar, relacionar, categorizar e interpretar los saberes indígenas.

En el Prólogo (p. 3) se enuncian los objetivos del material: “Participar del aprendizaje de las lenguas y la cultura de los Pueblos Originarios en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje”; “Reconocer la diversidad socio-cultural”; “Satisfacer necesidades de comunicación e interrelación entre los niños y sus pares”; “Conocer y valorar el desempeño de los pueblos originarios en los diversos contextos”. Asimismo, se enmarca la producción

del libro conforme a lo establecido en “la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Capítulo XI, en el contexto de E.I.B. y leyes, normas, reglamentos y otros documentos de carácter provincial” (p. 3). Como se puede observar, en los objetivos propuestos se habla de “Pueblos Originarios” –en general– y no se alude al pueblo guaraní, aunque luego los contenidos se centran en las particularidades de este pueblo. El índice temático se organiza en cuatro capítulos, cada uno con subsecciones y apartados (las negritas son mías): *Che mbae, nde mbae, ñande mbae ¡Yaiporutako!* (Lo mío, lo tuyo, lo nuestro; ¡Compartamos!); *Yaikuatako Ñanderekoregua* (Conozcamos nuestro pasado); *Ñande ree* (Nuestra identidad); *Arakae ndaye, Arakae kae yare mbae ye* (Cuentos, Leyendas y algo más). Es interesante observar cómo los usos de formas pronominales operan en la construcción de un “mi/nuestro”, que en el caso de la forma plural remite indexicalmente a un ‘nosotros inclusivo’ que incluye al lector, constituyéndolo potencialmente como miembro del pueblo guaraní.⁴

En relación con el uso de las lenguas, vale precisar que se trata de material bilingüe aunque no cabalmente: existe una distribución funcional de las mismas. Los fragmentos explicativos sobre elementos lingüísticos (consonantes, vocales, pronombres personales, verbos, prefijos y sufijos) y secciones descriptivas del Cap. 2 “Conociendo mi pasado” están en español; en cambio, todos los títulos y algunos nombres y/o sintagmas nominales están en guaraní. El resto del material, y sobre todo el último capítulo que contiene las narrativas, está también en ambas lenguas. Hacia el final del material (p. 100) hay un *Ñaneñee-riru* (Glosario) con más de 400 entradas en guaraní con sus respectivas traducciones en español.

En suma, la producción bilingüe fue de gran relevancia porque fomentó, casi inevitablemente, enriquecedoras reflexiones metalingüísticas de las maestras: discusiones y consensos sobre qué variedad y qué grafía utilizar, cómo traducir tal o cual palabra/expresión, qué aspecto semántico/gramatical priorizar. Esta dimensión del proceso de elaboración tuvo efectos positivos en las autoras porque afianzó sus competencias lingüísticas y comunicativas, a la par que les brindó mayor autoridad y legitimidad a sus roles –en tanto autoras de dos materiales didácticos– dentro del espacio escolar.

7. ¿Cómo se representa al pueblo guaraní?

En todo material didáctico se puede reconocer una huella histórica que da cuenta de representaciones sociales e ideologías circundantes en el proceso de producción (Tosi, 2011; Sartori, 2022). En efecto, el análisis del discurso es una herramienta útil para analizar estas cuestiones en tanto busca, a través de la selección de huellas discursivas, reconstruir los sentidos opacos de los textos (Bengochea y Sartori, 2017).

De acuerdo con Briones (2008), hablar sobre “la cultura” constituye una forma de discurso metacultural: un hacer culturalmente informado y condicionado. Para esta autora, en tanto proceso de construcción y disputa de significaciones, toda cultura produce su propia ‘metacultura’ –ver Urban (1992), citado por la autora– y con ello sus propios ‘régimenes de verdad’ –ver Foucault (1980), citado por la autora– acerca de lo que es cultural y lo que no lo es (2008, p. 48). Tomando como punto de partida estos presupuestos, a continuación, indago los modos de representación del pueblo guaraní.

7.1 “Estamos orgullosos de nuestra lengua y nuestras costumbres”

En lo que sigue centro el análisis en la sección *Kiraipa ñande jeko guarani: ñande tenta* (Cómo es el Pueblo Guaraní: nuestra comunidad), páginas 31 a 36, que forma parte del capítulo 2, *Yaikuatako Ñanderekoregua* (Conociendo mi pasado). A su vez, focalizo en dos apartados: *Yemomaendua tenta guaranípe* (Testimonio del pueblo guaraní) y *Tenta reta* (La comunidad). Del primero de ellos:

- (1) Nuestros antepasados nos transmitieron el idioma y un legado cultural que seguimos practicando. Por ejemplo, para producir nuestros alimentos cultivamos la tierra como nos enseñaron nuestros padres y abuelos, y nos ayudamos unos a otros en nuestros trabajos, como nos inculcaron (García y otros, 2018, p. 31).

En estas citas se observa los usos pronominales de la primera plural ‘nosotros/nuestros/nos’ que remite por extensión al pueblo guaraní y que inexorablemente proyecta y marca la diferencia con un ‘ellos’ implícito. La elección de estas formas pronominales produce una diferencia entre los guaraníes (un nosotros que incluye al potencial lector) y aquellos que no lo son (ellos); en efecto, las lenguas ofrecen a sus hablantes herramientas para construir grupos y marcar divisiones: la elección de un pronombre puede tener implicaciones para el modo de definir los participantes reales y potenciales, y de establecer la autoridad o la posición moral desde la que se habla (Duranti, 2000, p. 409). Por otro lado, es interesante notar la vitalidad inalterable que se proyecta respecto de las prácticas culturales transmitidas por los antepasados, vitalidad que semióticamente se materializa a través del presente del indicativo, en primera plural: “cultivamos la tierra”, “nos ayudamos”, y de la perífrasis de gerundio: “seguimos practicando”. El hecho de postular las prácticas heredadas en términos actuales supone establecer una oposición con representaciones que anclan la historia de los pueblos originarios al pasado y la relegan a espacios poco dinámicos como los museos.

- (2) Los guaraníes estamos orgullosos de nuestra lengua y de nuestras costumbres. Trabajamos organizados y unidos para tener una vida mejor. Tenemos nuestras casas en tierras que pertenecieron a nuestros antepasados, pero ese territorio es cada vez mejor (García y otros, 2018, p. 32).

En (2) se recurre de vuelta a la primera plural y al presente del indicativo –ahora con sujeto explícito: “los guaraníes”– cuyos significados asertivos articulan regímenes de verdad: “estamos orgullosos de nuestra lengua y nuestras costumbres”, “trabajamos organizados y unidos”, “ese territorio es cada vez mejor”. Es de observar el uso del adjetivo “orgullosos” que denota una actitud positiva hacia elementos con densidad diacrítica como la lengua y las costumbres, identificadas como “nuestras”. A su vez, subrayo el doble uso del adjetivo “mejor” que entraña una cualidad superior: respecto a la “vida” en términos generales, y respecto al territorio que perteneció a los antepasados, pero que

- (3) los patrones y hacendados se fueron adueñando de ellas [tierras de los antepasados]. Hoy por hoy, tenemos problemas por falta de tierras y de agua, pero sabemos que somos un pueblo grande que sigue unido y fuerte (García y otros, 2018, p. 32).

En esta cita aparece uno de los problemas que más impacta en la realidad socioeconómica e incluso espiritual del pueblo guaraní –a saber: la expropiación de sus tierras, ya que sin ellas muchas prácticas pierden su sentido, su valor material y simbólico– y se explicita la jerarquía de los actores responsables: “patrones” y “hacendados”, que devienen así dueños de la tierra mediante un proceso –más bien pasivo– de adueñamiento. No obstante, el conector adversativo “pero” establece un nuevo marco de referencia donde la presumida unidad y fortaleza del pueblo guaraní se configuran como claves para soportar e incluso mejorar las condiciones desfavorables que surgen de la falta de tierra y agua. Pero, en virtud de la historia y sus huellas, el despojo de territorios ancestrales –muchos de ellos sagrados– lejos de estar saldado sigue afectando las prácticas cotidianas y los medios de subsistencia de pueblos y naciones originarias. Es decir, más allá de la conciencia –“sabemos”– y resistencia –“pueblo unido y fuerte”– que se pretenda contraponer a modo de oposición contra los abusos cometidos, los problemas referidos se dirimen en terrenos más complejos: es responsabilidad del Estado argentino garantizar el cumplimiento de derechos constitucionales y convenios internacionales en favor de las comunidades preexistentes.

- (4) En tiempo de cosecha, realizamos una gran fiesta, que en guaraní se conoce como el *Arete guasu*. Es una fiesta muy alegre y familiar, excelente ocasión para que se reúna rentarareta (familia) (...) Algunos hombres tocan la flauta, la tambora y todos danzamos. Las mujeres se ponen su mejor tipoi: vestido, collares y las lindas flores. Los hombres usan máscaras (...) representan los espíritus de nuestros antepasados; ellos también están con nosotros en la fiesta grande (García y otros, 2018, p. 32).

En la cita se hace referencia a la fiesta más importante de la comunidad: el *Arete guasu* (fiesta/reunión grande). Destaco la valoración positiva de este evento con el uso de léxicos evaluativos – “gran fiesta”, “muy alegre”, “excelente ocasión”– ya que a través ellos se visibilizan varios elementos materiales y simbólicos del pueblo guaraní: la música y danza, instrumentos, trajes típicos, máscaras, los espíritus, la familia.

Del apartado *Tenta reta*, la siguiente cita:

- (5) La comunidad es vista como un conjunto de tradiciones, cultura, valores y costumbres. Por eso, nuestra comunidad es tan especial. En ella se halla nuestra casa, nuestra familia, los vecinos y amigos, quienes comparten intereses, propiedades u objetivos. Tenemos en común el idioma, las costumbres, la visión del mundo, los valores, las creencias y la tierra. Está arraigado un profundo e intenso sentimiento y espíritu de comunidad; por lo que predominan una gran proximidad y la igualdad social (García y otros, 2018, p. 33).

En este fragmento se construye la unidad y cohesión en el interior del pueblo guaraní: “tenemos en común el idioma, las costumbres, la visión del mundo, los valores, las creencias y la tierra”. Nótese la idea de “conjunto” que se configura que, a su vez, se halla compuesta por elementos de diversa naturaleza. Representar la comunidad como un espacio armónico y homogéneo, donde predomina la proximidad y la igualdad social, permite estratégicamente fundamentar el carácter “especial” del grupo. Remarco el uso de los intensificadores “tan”, “un profundo e intenso”, “una gran” que refuerzan esta cualidad.

Ahora bien, una pregunta que surge a raíz de estos modos de representar al pueblo guaraní es si realmente todos los guaraníes hablan la misma variedad, comparten los mismos valores, poseen las mismas costumbres. Dicho en otras palabras, si la unidad y armonía esbozada es tal o bien existen divergencias y tensiones dentro de las comunidades guaraníes. Discutimos esto en el siguiente apartado.

7.2 “No tengás vergüenza, es nuestra lengua”

A partir de lo registrado en la entrevista con las maestras, surgieron algunos contrapuntos en relación a las representaciones que aparecen en el material didáctico. Sobre la vitalidad de “el idioma” (guaraní) y sus propias competencias comunicativas, las maestras comentaron:⁵

- (6) C: Y nosotros charlamos a veces palabras cortas, eh, el ir y venir ¿no?

M: Eh, los saludos manejamos en el idioma

(...)

C: En la casa no se habla en guaraní porque ya no se practica digamos

A diferencia de lo expresado en (1) respecto de la transmisión del idioma “que seguimos practicando”, en (6) se observa una limitación en las prácticas comunicativas –palabras cortas, saludos– y una retracción en cuanto a los ámbitos de uso: en la casa, que suele ser el último espacio de uso de las lenguas minorizadas, “ya no se practica”.

- (7) M: Con mi mamá sí [hablo guaraní], y ella me dice a veces que ella no puede hablar acá en la casa con las demás chicas, que tiene un poco de vergüenza. Y yo le digo ¿pero cómo vas a tener vergüenza? Le digo a mi mamá. Le digo ¿cómo vas a tener vergüenza? Hablá le digo (...) yo le hago hablar a mi mamá, le hago hablar sí o sí, le digo hablá madre. Le digo no tengás vergüenza, es nuestra lengua le digo.

Esta cita exhibe la incorporación de discursos y prácticas de discriminación lingüística –esto es, una forma de estigmatización (Boyer, 1990)–: la vergüenza frente a la propia lengua que deviene una lengua estigmatizada, al igual que sus hablantes. En el fragmento, que da cuenta de una violencia simbólica interiorizada, M comenta la desazón de la madre, quien racionaliza e incorpora ideologías del deprecio (Dorian, 1998) y, en consecuencia, la anima a que siga hablando “nuestra lengua”. Aparece de vuelta el uso del posesivo en primera plural, pero ahora en un contexto en el que se define el posicionamiento de la maestra e hija

(como es de observar, dos roles distintos). Con la interpelación a su madre, M configura un posicionamiento desde donde reivindica y legitima el uso del guaraní.

Cabe agregar que de las tres maestras que participaron en la entrevista, M se define como hablante bilingüe “fluida”, muy competente en guaraní. Según comentaron las maestras, esta competencia fue/es posible porque a diferencia de las demás M se crió con sus abuelos. Para los guaraníes, “las abuelas y los abuelos son los/as primeros/as educadores de las niñas y niños, pero también encargados de brindar la palabra, el consejo, la sabiduría a las personas adultas” (Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente, 2023, p. 55).

- (8) M: Claro, en mi caso, este, yo aprendí por lo que yo me crié con mi abuelita y mi abuelo, ellos eran hablantes, o sea hablaban [guaraní]. Entonces yo me crié con ellos así que por eso yo sé la lengua.

Conviene destacar la centralidad de los abuelos como referentes de prácticas culturales, entre ellas, el habla; de esto se deriva que la posibilidad de “saber la lengua” se encuentra condicionada por la crianza con los abuelos. Las competencias comunicativas en guaraní, por tanto, están estrechamente ligadas a la socialización lingüística primaria: quienes se criaron con sus abuelos y quienes no. De ahí también que una parte significativa del manual haya sido obra de las narrativas de los abuelos.

Otro punto para discutir tiene que ver con la representación sociolingüística en (5) donde se sostiene que los guaraníes comparten un “idioma en común”:

- (9) A: Mi mamá tenía, por ejemplo, como decía hace rato, una variedad. Entonces ella pronunciaba de una forma y mi papá pronunciaba de otra forma. Entonces no se ponían de acuerdo. Entonces ellos decían “no, pero tu idioma no se entiende”. Entonces, bueno, así había un choque entre ellos (...) es como que mi papá pronunciaba con la ESE y mi mamá con la CHE. entonces ahí no había un acuerdo y nos quedamos mirando ((risas)) ¿cuál es lo real entonces?

Es interesante (9) porque da cuenta de la reflexión metalingüística por parte de la maestra respecto de dos variedades del guaraní que se habla en la región. Tal como los principios de la sociolingüística refieren, la variación y el cambio son fenómenos propios y regulares en todas las lenguas: siempre regla nunca excepción. Por tanto, la concepción de una lengua única y estable para un grupo étnico de gran extensión territorial y con un largo historial de desplazamientos migratorios, difícilmente tenga un correlato empírico. A su vez, en el fragmento la maestra describe la disputa entre sus padres por cuál es el “verdadero guaraní”, lo cual produjo una incertidumbre en términos lingüísticos entre ella y sus hermanas “¿cuál es lo real entonces?”.

Tanto lo observado en (7), que pone de manifiesto el lugar subalterno que ocupa el guaraní dentro del orden sociolingüístico, como las dudas respecto de la variedad “real”, apuntan a que las lenguas y sus usos, comprendidos en tanto capitales simbólicos, adquieren valor dentro de un mercado lingüístico (Bourdieu, 1982) cuyas valoraciones están

condicionadas según el lugar social que ocupan los hablantes. Bajo estas circunstancias, resulta imperioso tener en cuenta que las jerarquías que se establecen en distintos ámbitos no son inherentemente lingüísticas, más bien exponen un terreno donde se construyen relaciones sociales asimétricas: los usos del lenguaje están atravesados por relaciones de poder que (re) producen formas de jerarquización, lo cual genera vínculos de dominación y subalternidad. Dicho en otras palabras, las distintas formas de jerarquización (re)producen ordenamientos sociales que operan naturalizando y legitimando determinados discursos, lenguas/variedades y regímenes de verdad, en detrimento de otros (Heller, 2001).

8. Discusión: del “esencialismo cultural” al “esencialismo estratégico”

En virtud de las discrepancias entre lo expuesto en *Kuape Ñandembae* y lo expresado por tres de las maestras-autoras, desde una perspectiva externa, ajena a los sentidos y lógicas locales, se puede afirmar que en el material didáctico predomina una mirada “esencialista”: la cultura es vista como *conjunto* –suma finita de elementos– de prácticas, creencias y significados rutinarios que aparecen sedimentados (Grimson, 2010). Esto es, se expone una noción de cultura homogénea, con fronteras claras y una identidad inmutable en el tiempo que es transmitida de generación en generación sin, aparentemente, sufrir alteraciones: “Nuestros antepasados nos transmitieron el idioma y un legado cultural que seguimos practicando” (García y otros, 2018, p. 31).

La mirada esencialista sobre pueblos/naciones y/o culturas puede resultar problemática porque no se contempla la interacción con otros grupos ni los procesos de transfiguración que, inexorable e indistintamente, ocurren. Tampoco se consideran los conflictos internos –es decir, intracomunitarios/grupales– ni externos, propios de toda dinámica social. En este sentido, en el manual abundan las proyecciones de un presente prometedor: “Tenemos nuestras casas en tierras que pertenecieron a nuestros antepasados, pero ese territorio es cada vez mejor” (García y otros, 2018, p. 32). De esta manera, se construye un imaginario donde los guaraníes mantienen las mismas tradiciones desde hace más de cinco siglos, sin alusiones a las demandas y necesidades que asedian en el día a día. En línea con Grimson (2010), cuando se reifican procesos históricos y las fronteras de una cultura se encuentran definidas de manera fija –“Tenemos en común el idioma, las costumbres, la visión del mundo, los valores, las creencias y la tierra” (García y otros, 2018, p. 33)– los grupos humanos aparecen cosificados y con ello se presupone la existencia de una esencia cultural.

No obstante, más allá de esta lectura que prioriza una perspectiva ética –aquella con la cual describo y clasifico según categorías de disciplinas académicas occidentales– la pregunta frente a la posible representación esencialista del pueblo guaraní debe procurar ser comprendida a partir de los sentidos, lógicas y creencias de los actores locales, o sea, desde sus procesos de significación. La apertura a otras reflexividades (perspectiva émica) resulta clave para dar cuenta de que la pretendida armonía y homogeneidad, a través de la cual se proyecta un imaginario donde se resalta la unidad y cohesión de los elementos culturales analizados, podría alinearse con lo que Gayatri Spivak denominó “esencialismo estratégico” (Walsh, 2005).

Entender el esencialismo cultural como una “estrategia” implica pensarlo como un posicionamiento étnico y político que permite reconstruir y visibilizar lo que el poder dominante ha controlado, minorizado, eliminado; es también una forma de reconocer y poner en valor la existencia de otras lógicas y prácticas que disputan los sentidos hegemónicos/oficiales (Walsh, 2005). En un momento de la entrevista, en relación con las actividades que se realizan en la escuela y tematizan la diversidad cultural, una de las maestras comentó:

- (10) El doce de octubre el día de la diversidad, eh, es el día de la diversidad cultural y es también una fecha importante para nosotros, es una actividad muy linda llamar a la reflexión a todas las personas. [...] Y comentar la verdadera historia ¿no? La verdadera historia, no lo que dicen los libros.

Destaco el comentario final porque pone en discusión versiones hegemónicas sobre lo que ocurrió el 12 de octubre de 1492: que Cristóbal Colón “descubrió América”. En este sentido, son las prácticas y las narrativas situadas las que conforman “la verdadera historia”. A partir de estas reflexiones, que ubican a los actores locales como agentes activos en la disputa por los significados, es posible pensar que en el material analizado las representaciones esencialistas funcionan, en parte, como estrategias políticas en la medida que contribuyen a los procesos de legitimación de conocimientos y sentidos locales. La circulación de tales representaciones, y con ello su visibilidad, constituye una herramienta con la cual se puede confrontar con otras representaciones y modos de hablar *sobre* los pueblos originarios.

A su vez, los efectos de la circulación y el consumo de este material podría vincularse con el concepto de “re-emergencia” que refiere a los individuos, grupos y comunidades que han permanecido subalternizados e invisibilizados por mucho tiempo, pero que en los últimos años han asumido públicamente y con orgullo su identidad indígena. Amparados por nuevos marcos legales y fortalecidos por la organización política de la cultura y la memoria de los pueblos/naciones, (re)emergen como un actor político, sujeto de derechos (Casimiro Córdoba, 2019, p. 58). La generación y el afianzamiento de una configuración identitaria redefinen las posibilidades de agencia de estos actores en discusiones políticas, puesto que visibilizan los procesos de constitución de las identidades en sus múltiples negociaciones frente al poder (Zavala y Vich, 2004).

- (11) C: Y así, muchos jóvenes que estudian allá afuera [en Tartagal], este, es muy valioso el libro para ellos, muy valioso, porque contiene información que ellos necesitan y que les ayuda también a ellos ¿no? Ayuda con la identidad de ellos, el lugar donde viven, que hay algo nuestro.

Señalo la duplicación del intensificador “muy” que modifica al lexema evaluativo “valioso”. Vale notar también la estructura argumentativa de esta afirmación —el libro es muy significativo para los estudiantes— a través del conector “porque” con el que se introduce la causa de la valoración positiva, a saber, que el libro contiene información “que ellos necesitan”. Asimismo, es destacable la mención de una “identidad de ellos” y del “lugar donde viven” que luego devienen en que “hay algo nuestro”. Es decir, el paso de una tercera

a una primera plural: de ellos (estudiantes, diferente a las maestras) a nuestro/nosotros (guaraníes), configurando así una imagen de comunidad que se ve fortalecida gracias a los contenidos que aparecen en *Kuape Ñandembae*.

- (12) A: Lo que vos diste sentís el fruto ¿no? sentís que al chiquito le gusta el guaraní, quiere aprender más y más. De hecho, eh, había un nenito que me dice, que ahora está en cuarto, que fue mi alumnito, me dice “Seño yo quiero seguir aprendiendo guaraní, el libro ese yo lo tengo en la casa y lo estudio”, dice, “es muy lindo el libro”, me dice.

En (12) se alude a los efectos del libro en la formación de un alumno. Se valora además la práctica educativa como un proceso formativo y de maduración que, en un momento, da “fruto”. En esta cita, el fruto sería el sentimiento de interpelación del alumno –“le gusta el guaraní”– quien ahora se siente interesado por la lengua y quiere seguir hablándola. En este proceso, la presencia y circulación del material cumplen un rol central y, efectivamente, el mismo es valorado como tal. Así pues, conviene pensar en el uso estratégico del libro en cuanto a su potencialidad y posibilidad de reivindicar una memoria histórica –que contemple el pasado en término de costumbres, sistemas de organización, prácticas culturales, racionalidades– en aras de consolidar las subjetividades y marcos de referencia de niños y niñas guaraníes en etapas de formación escolar.

9. Reflexiones finales

En este trabajo me propuse analizar los modos en que aparece representado el pueblo guaraní en un material didáctico elaborado por maestras bilingües de una escuela primaria con modalidad EIB. En cuanto a la elaboración del manual, señalé sus condiciones de producción, sus objetivos y su estructura temática. A este respecto, vale remarcar que la selección y organización temática surgieron de discusiones y acuerdos entre las autoras y otros docentes en función de aquellos contenidos que consideraron significativos. Asimismo, enfatice el carácter polifónico del texto ya que contó con las voces de pobladores de la comunidad, sobre todo, de los abuelos. Para lograr la inclusión de estas voces, fue necesario un trabajo colaborativo y coordinado de recolección/elicitación de narrativas (leyendas, mitos, refranes, canciones, adivinanzas, recetas) –ya en guaraní, ya en español– que posteriormente implicó reflexiones metalingüísticas, consensos, toma de decisiones. En suma, la producción del material estuvo signada (la producción) por acciones colaborativas, dialógicas y horizontales.

En cuando al análisis textual de *Kuape Ñandembae*, observé que en los fragmentos analizados predomina una forma de representación ‘esencialista’ cuando se proyecta un imaginario de la cultura guaraní como un conjunto de elementos (materiales y simbólicos) y prácticas tradicionales que son transmitidos mecánicamente de generación en generación sin conflictos ni desplazamientos, sin resignificaciones ni reordenamientos. Bajo estas circunstancias, noté la construcción de una narrativa ahistórica que, en consecuencia, produce una imagen armónica y homogénea, exenta de confrontaciones y negociaciones internas y externas. En efecto, a partir de los comentarios y evaluaciones de las maestras-autoras sobre

el material, que tuvieron lugar en una entrevista realizada en la misma escuela, advertí que no había una correlación entre las representaciones del manual y lo que las maestras comentaban respecto de las prácticas cotidianas. Esta discrepancia hizo que me preguntara el porqué de tales representaciones que, *a priori*, comprendí como esencialistas.

En este punto, la perspectiva etnográfica fue de suma utilidad ya que permite situar local e históricamente las prácticas y las formas de representación. En rigor, la reflexividad metodológica me permitió advertir el lugar desde donde analizo e interpreto los hechos sociales y, con ello, poner en cuestión su aparente neutralidad. Esta auto-interpelación implicó un cambio en la perspectiva de análisis adoptada inicialmente: el análisis meramente textual (perspectiva ética) complementé luego con una que tomó en cuenta los procesos de significación de los actores locales (perspectiva émica).

La complementariedad de estas dos perspectivas, efectivamente, otorga mayor rigurosidad y complejidad al análisis: permite calibrar mejor la mirada y con ello resignificar acciones que *a priori* pueden parecer contradictorias. En virtud de ello, sostuve que las representaciones culturales vistas ‘externamente’ como esencialistas operan no como imágenes folclorizadas y ahistóricas, sino más bien como recursos estratégicos de procesos más amplios vinculados a la defensa de “lo nuestro” (principios y valores, sistema de organización, conocimientos) ya que se inscriben en una lucha por visibilizar, poner en valor y legitimar prácticas culturales, con sus elementos y funciones sociales. A su vez, consideré que estas narrativas, que afectan la formación integral de niños y niñas guaraníes de entre 4 y 9 años, entrañan un potencial emancipador –del saber y del ser– en la medida en que contribuyen positivamente con el proceso de (re)configuración identitaria, que se encuentra siempre en tensión y disputa.

Por otro lado, he destacado algunos mecanismos y operaciones discursivas que afectan la significación de “lo nuestro” (pueblo guaraní), de la “diversidad lingüística” y de la “interculturalidad”. En primer lugar, destaqué el carácter bilingüe del material que no solo habilita un espacio dialógico entre las dos lenguas y los contenidos desplegados en cada una, sino también, y sobre todo, las reflexiones metalingüísticas que surgieron de las traducciones y que se basaron en la toma de decisiones consensuadas. Advertí también el uso predominante de pronombres de primera plural que, inexorablemente, construye un paradigma diferencial entre “nosotros/nuestro” y “ellos/sus”; esta tensión da cuenta de un lugar simbólico que ocupan los guaraníes y es desde ese lugar, autorizado y legitimado, que el narrador colectivo del material construye su relato. En este sentido, el uso del presente del indicativo, tanto en las descripciones como en los fragmentos expositivos, otorga un tono asertivo –sobre la ‘vitalidad’ de las prácticas culturales– con el que se va configurando regímenes de verdad. Resalté asimismo algunos elementos léxicos e intensificadores que aportan a la configuración de la pretendida armonía y homogeneidad: “somos un pueblo grande que sigue unido y fuerte”, “estamos orgullosos de nuestra lengua y costumbres”.

Los resultados de este estudio no pretenden ser concluyentes. Por el contrario: al asumir las representaciones como formas prácticas de conocimiento que circulan socialmente y la cultura como una dimensión creadora de todos los aspectos de la vida que, además de contingente, variable y porosa, es campo de disputa hegemónica al interior y entre grupos que organizan su identidad en torno de lo que juzgan “diferencias culturales” (Briones, 2008, p. 49), los modos de representación de los pueblos y/o culturas son inevitablemente

variables. Esto en función de las historicidades locales, los marcos y objetivos de las representaciones y/o los actores involucrados en su producción discursiva.

Por lo expuesto, más que concluir este trabajo abre líneas para seguir indagando en fenómenos tan complejos como la interculturalidad y la educación que, en el caso de la EIB, forman parte de un mismo proyecto que se propone ampliar ciudadanías y legitimar prácticas, identidades y formas de conocimiento plurales que aún hoy ocupan lugares subalternos en el ordenamiento social de un país plurilingüe y multicultural como lo es Argentina.

Notas

- ¹ Utilizo “maestras bilingües” para referirme a las mujeres guaraníes que están presentes todos los días en las aulas colaborando con el/la “maestro/a de grado” y que una vez por semana dan la materia Ñandereko. Es decir, esta denominación no se vincula ni con sus competencias comunicativas ni con el hecho de que posean el título de “maestras” o “profesoras”. Elijo la forma “maestras bilingües” ya que más allá de los significados referenciales que el sintagma sugiere, pongo en valor que se trata de personas que poseen, reelaboran, se apropian y transmiten conocimientos en una institución escolar, ¡y en dos lenguas!, a niños que están en proceso de escolarización.
- ² Las otras modalidades, además de la EIB, son: Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.
- ³ Este modelo de gestión mixta de las aulas, a través de la co-presencia de un docente no indígena y un docente indígena, se conoce como “pareja pedagógica”. Para ampliar, ver Zidarich (2010).
- ⁴ En guaraní existen dos formas para los usos de la primera personal plural: inclusivo o exclusivo. En el primer caso, el hablante incluye a su interlocutor, en el segundo no. Gramaticalmente, en los verbos se distingue el prefijo de voz activa *ya-/ña-* (inclusivo oral/nasal) de *ro-* (exclusivo); en cuanto a los pronombres personales y posesivos, están las formas *ñande/ñane* (inclusivo oral/nasal) y *ore* (exclusivo).
- ⁵ Las iniciales de los nombres fueron modificadas para preservar la identidad de las maestras y porque, a fin de cuentas, no es un dato relevante para los fines propuestos. A su vez, los turnos de habla citados están desprovistos de convenciones de transcripción ya que el foco de análisis está puesto más en el contenido semántico y referencial que en la progresión secuencial en que se organiza la interacción.

Referencias

- Arratia, M. (2014). La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza. Una aproximación pluralista a las matrices epistémicas indígenas desde la práctica pedagógica. En A. Zambrana (Ed.), *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la Educación Superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (pp. 163-184). FUNPROEIB Andes.
- Bengochea, N. y Sartori, F (2017). Inmigración: representación en manuales escolares. En R. Bein [et al.] (coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (pp. 87-99). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Bourdieu, P. (1976). Les modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3(2), 122- 132.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française. Les représentations de la langue : approche sociolinguistique*, 85, 102-124.
- Briones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿De qué estamos hablando? En C. García Vázquez (ed.), *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp. 35-58). Prometeo.
- Casimiro Córdoba, A. (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los Pueblos Originarios de Salta. Manual digital*. Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural, Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la Provincia de Salta.
- Codó, E., Patiño Santos, A. y Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante. Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9 (2), 167-190.
- Dorian, N. (1998). Western Language Ideologies and Small-Language Prospects. En L. Grenoble y L. Whaley (eds.), *Endangered Languages* (pp. 3-21). Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977*. Pantheon Books.
- García, E. G., Soria, S. R., Soria, L. E. y otros. (2010). Ñandekua yapi ñande ñee. *Apurémonos a recuperar nuestra lengua*. Salta: Escuela Virgen de Fátima N° 4137.
- García, E. G., Aparicio, E. S., Soria G. E. y otros. (2018). *Manual Kuape Ñandembae. Aquí lo nuestro*. Salta: Escuela Virgen de Fátima N° 4137. <https://general.premioseikon.com/wp-content/uploads/2019/06/Manual-Guarani-alta.pdf>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Basic Books.
- Grimson, A. (2010). Culture and Identity: two different notions. *Social Identities*, 16 (1), 63-79.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Hecht, A. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16 (1), 20-30.
- Heller, M. (2001). Undoing the macro-micro dichotomy: Ideology and categorization in a linguistic minority school. En N. Coupland, S. Sarangi y C. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and social theory* (pp. 212-234). Longman.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A social approach*. Palgrave.
- Hirsch, S. (2010). Pensando la Educación Intercultural Bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos. En S. Hirsch y A. Serrudo, *La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe*, (pp. 121-148). Noveduc.
- Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006. Congreso de la Nación Argentina.
- Malinowski, B. ([1922] 1973). *Argonauts of the Western Pacific*. New York: Dutton.
- Martín Rojo, L. (2001). New Developments in Discourse Analysis: discourse as Social practice. *Folia Lingüística XXXV/ 1-2*, 41-78.

- Martín Rojo, L. (2003). Primera parte. Escuela y diversidad lingüística y cultural. En L. Martín Rojo (Dir.), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 31-60). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En O. Cipollini (coord.), *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 481-505). Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica.
- Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente (2023) Resolución 060/23. *Ñandereko Pueblos Chané, Guaraní y Tapiete para el Nivel de Educación Primaria*.
- Sartori, F. (2022). Políticas lingüísticas para migrantes chinos de ultramar: análisis de un material de enseñanza de *putonghua* utilizado en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en Psicología Social* 8(2), 1-12.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39, 469-500.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en Argentina. *Praxis Educativa*, 7, 31-54.
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101), 1-28.
- Unamuno, V. (2019). N'ku Ifwel'n'uhu: Etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichi (Chaco, Argentina). *Foro de Educación*, 17 (27), 125-146.
- Urban, G. (1992). Two faces of culture. *Working Papers and Proceedings of the Center Of Psychosocial Studies*, 49, 21-31.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y Pensamiento*, 46. Vol. XXIV, 39-50.
- Wodak, R. (2001). What CDA is about. A summary of its history, important concepts and its developments. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1-13). Sage.
- Zavala, V. (2011). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. En S. Frisancho, M. Moreno, P. Ruiz Bravo y V. Zavala. (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 179-196). Fondo Editorial de la PUCP.
- Zavala, V. (2020). Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, 20, 202-231.