

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación. Programa de Posgrado en Antropología Social. Maestría en Antropología Social

Maestranda
Lic. María Florencia Conde

Producción de saberes locales sobre uso de hierbas medicinales y prácticas bilingües guaraní-castellano

Una etnografía con niños/as, maestros/as, pobladores/as de dos parajes rurales de Corrientes

Tesis de Maestría presentada para obtener el título de “Magíster en Antropología Social”

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N°26.899”.

Directora
Dra. Carolina Gandulfo

Posadas, Misiones, noviembre 2021



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

TESIS DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Producción de saberes locales sobre usos de hierbas medicinales y prácticas bilingües guaraní-castellano. Una etnografía con niños/as, maestros/as y pobladores/as de dos parajes rurales de Corrientes.

poja che yupe guara

Ingrediente

-1 hoja de ambay

-zucar ocay

-1 limón

-1/2 l. gw

yayapo

Autora: María Florencia Conde
Directora: Dra. Carolina Gandulfo

Posadas, noviembre 2021



AGRADECIMIENTOS

Fui la responsable de narrar parte de un proceso colectivo que involucró a mucha gente y que claramente trasciende esta tesis. Tengo el deber de hacer explícitos mis agradecimientos a quienes me han acompañado.

En primer lugar, el agradecimiento es para las niñas y niños junto con quienes nos formamos en el oficio de investigar. *Gracias por no dejarme sola, y por hacer que la investigación se vuelva más divertida y apasionante.*

En el Paraje Arroyo Pontón:

Belén Fernández, Karina Blanco, Jordana Rodríguez, Lourdes Olivares, Natividad Olivarez, Valeria Fernández, Kevin Barrios, Lautaro Olivarez, Yonibel Serial, Ariadna Benítez, Fabián Ramírez, Lucas Godoy, Gustavo Rodríguez, Kevin Ramos, Alexis Rodríguez, Leandro Vallejos, Guadalupe Rodríguez, Ezequiel Galarza, Rocío Verón, Jazmín Funes, Ezequiel Funes, Enrique Galarza, Guadalupe Blanco, Brian Olivarez, David Ojeda, Juana Rodríguez, Ignacio Rodríguez, Cristian Benítez, Martín Reyes, Gastón Vallejos, Macarena Lencina, Rosaura Núñez, Natalia Zacarías, Tomás Benítez, Ulises Lencina, Joaquín Olivarez, Ramón Encinas, Nahuel Reyes, Agustín Rodríguez, Ramón Sena, Virginia Reyes, Luisana Ojeda, Victoria Vallejos, Marcos Rodríguez, Emilio Blanco, Lisandro Núñez, David Olivarez, Iván Reyes, Lucía Reyes

En el Paraje Albardón Norte:

Giulana Molina, Horacio Gómez, Soledad Molina, Natalia Romero, Mercedes Gómez, Fabián Molina, Ulises Romero, Verónica Romero, Gina Gómez, Facundo Lencinas, Susana Molina, Christian Rodríguez, Valentina Romero, Facundo Rodríguez, Natalia Ayala, María Elena Pared, Adriano Dacunda, Fernando Rodríguez, Rodrigo Romero, Miguel Romero.

Los/as pobladores/as de los parajes rurales de Arroyo Pontón y Albardón Norte me han recibido con interés y entusiasmo. *Espero que en estas páginas encuentren un poco de sus lugares, de lo que hacen y de quienes van siendo.*

Las escuelas 784 y 175 son espacios en los que me “hallo”. De sus directoras – Mabel y Olga- siempre aprendo, ambas me enseñan de qué se trata el mundo de las escuelas rurales. Con las maestras compartimos proyectos, clases, reuniones, viajes, congresos, actos, cenas. Durante estos años han pasado varias y algunas de ellas siguen estando: Beatriz Quintana, Antonia Salazar, Nélica Ortiz, Graciela Canteros, Rocío Aldavez, Teresa Lezcano, Romina Aguirre, Silvia Chaves, Silvina Romero, Pabla Sotomayor, Lourdes Obregón, Daiana Galarza, Evelyn López, Cristina Esquivel, Alicia Rodríguez, María Eugenia Godoy, Romina Esquivel. Los porteros de ambas escuelas – Don Raúl y José Luis- participaron comprometidamente en las actividades que realizamos en las escuelas.

El agradecimiento también se extiende a las instituciones que financian mi formación de posgrado y mi trabajo de investigación. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Universidad Nacional del Nordeste me otorgaron una beca que me permite dedicarme exclusivamente a investigar. La Secretaría General de Posgrado de la Universidad Nacional del Nordeste me otorgó subsidios para los aranceles de los seminarios de la maestría. El Programa de Posgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones es mi “hogar académico” desde el año 2017.

Desde el año 2012 soy parte de un equipo que convoca a quienes estamos interesados/as por la etnografía, la docencia, el guaraní, la educación: Caro, Aída, Tami, Aya, Lucía, Erick, Guada, María Julia, Mabel, y Marta me han escuchado con entusiasmo cuando algunas de las ideas aquí planteadas apenas estaban naciendo.

Siempre dije que tengo dos directoras (de beca/tesis y de escuela): Caro y Mabi. A Caro la conocí en el año 2012, en ese momento no sé si podíamos – o al menos yo- dimensionar todo el camino que íbamos a recorrer juntas. Desde aquel año me acompaña cuerpo a cuerpo en mi formación como investigadora, esta tesis no fue la excepción. Estuvo presente tanto en las mínimas como en las grandes decisiones que tomé en este proceso. Mabel me albergó en sus escuelas y me hizo parte de sus queridas comunidades educativas, siempre confió en mí, me alentó, me escuchó y acompañó en los momentos de luz y de oscuridad. Con ambas formamos un equipo cuando yo todavía era una estudiante de grado llena de inseguridades. *Crecimos juntas y aunque mis inseguridades siguen estando, me lleno de confianza al saber que las tengo a ustedes como compañeras.*

Raquel Bozzolo compartió con el equipo de cátedra/investigación largas y cansadoras jornadas donde “la cara de vaca” no era una opción. Sus preguntas inquietas, sus comentarios desestabilizadores y sus sugerencias de lecturas me permitieron pensar muchas de las cuestiones planteadas aquí.

Anahí Mastache (mi co-directora de beca) escuchó respetuosamente mis intereses de investigación y supo realizar sugerencias que enriquecieron esta tesis.

Con la gente del Grupo de Estudio y Trabajo Antropología y Educación, especialmente con Diana, Vero, Silvina, Jesús, Cecilia, Linda y Andrea, compartimos espacios de encuentro y discusión en los rincones acogedores del IDES.

En el año 2017 empecé a estudiar guaraní en la extensión universitaria de la UNNE. Allí conocí a mi querido mbo'ehára Félix Eladio Fernández a quién agradezco por el espacio de reparación y re-encuentro con el guaraní. Allí también encontré a Euge, con quién me une el rompepiedras, el guaraní y el pohã ka'a. Ella diseñó la portada de esta tesis.

Martha Nepomneschi, siguió muy de cerca el proyecto de materiales didácticos. Ella me acobijó en su casa de Buenos Aires durante mis "visitas académicas". *Te encontramos en las comidas, en los aromas, y en tus prendas ¡Cuánto te hubiera gustado leer esta tesis!*

Mi mamá y papá me dieron la posibilidad de estudiar en la universidad, respetaron mis decisiones y confiaron en todas mis elecciones profesionales. Ellxs y mi hermana acompañan con orgullo los pasos que voy dando.

Guille está siempre ahí, con su presencia serena y cariñosa; esa que necesité en los momentos turbulentos que acompañaron la escritura de esta tesis.

En la facultad tuve la dicha de conocer a Tamí y a Aya. Con Tamí nos unieron nuestros interrogantes más profundos hace 10 años. Esas preguntas y nuestros deseos hicieron que caminemos a la par el camino de la investigación. *Parece mentira que somos aquellas jovencitas que se conocieron en el 2010 en el colectivo Chaco-Corrientes.* Con Aya atravesamos juntas el intenso proceso de escribir una tesis. En su departamento de Maceió empecé a escribir las primeras páginas. *Gracias por estar en los momentos académicos y de la vida en los que crecer duele un poco.*

Belén, desde Arroyo Pontón, leyó páginas de esta tesis con entusiasmo y mucha paciencia. Con ella compartimos pasiones y miedos. *Aprendí de y con vos más de lo que te podés imaginar.*

Me restan dos agradecimientos especiales:

A Simón que, desde mi vientre y ahora en mi regazo, acompañó amorosamente la escritura de las últimas páginas de esta tesis. *Vos hiciste de mi mundo un lugar más hermoso para habitar.*

A Chicha, y a través de ella a todos/as los/as abuelos/as y nietos/as que en su íntima y pícara complicidad acogen tiernamente al guaraní.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	01
INTRODUCCIÓN – IR LLEGANDO	06
“Volver al guaraní”	06
¿Cómo llegamos a las hierbas medicinales?: construyendo el problema de investigación	11
Sobre la llegada a las escuelas: el proyecto de materiales didácticos.....	17
El itinerario de la tesis.....	18
CAPÍTULO I – RECORRIDOS POR LOS PARAJES, LAS ESCUELAS Y SU GENTE	
1.1. El paraje Arroyo Pontón	21
1.2. El paraje Albardón Norte	34
1.3. La zona de “la segunda sección”	36
1.4. Las maestras del pueblo de San Luis del Palmar	36
CAPÍTULO II – FORMACIÓN Y ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO: LA “IRRUPCIÓN” DE LAS HIERBAS MEDICINALES, EL GUARANÍ Y LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS	
2.1. “Casi curanderos”	41
2.2. Entrevistas bilingües	49
2.3. Repertorios de saberes	56
2.4. Procesos de visibilización	60
CAPÍTULO III – TRABAJO DE CAMPO: LA CIRCULACIÓN DE LOS SABERES EN LAS INTERACCIONES COMUNITARIAS	
3.1. Saberes metodológicos	64
3.2. El guaraní como telón de fondo: a lo lejos, entre adultos, entre risas y “entre dientes”	70
3.3. El guaraní como protagonista en las interacciones entre niños y adultos	72
3.4. De “hablar bien, mucho, poco” a los repertorios comunicativos	77
3.5. Cierre del trabajo de campo e inicio de la etapa de análisis	79
3.6. De la visibilización a la validación	83
CAPÍTULO IV – ANÁLISIS Y DIVULGACIÓN DE LOS RESULTADOS: LA VALIDACIÓN DE LOS SABERES EN DIFERENTES ESPACIOS SOCIALES	
4.1. Análisis de la información	85
4.2. El informe base	91
4.3. Compartir lo que hicimos y lo que descubrimos	92
4.3.1. En la feria provincial del libro en Corrientes Capital	92
4.3.2. En la universidad	95
4.4. Procesos de validación	99
CAPÍTULO V - DISEÑO Y PRUEBA DE MATERIALES Y ACTIVIDADES: LA PRODUCCIÓN DE “NUEVAS LITERACIDADES BILINGÜES” EN LA ESCUELA	
5. 1. Juegos didácticos de hierbas medicinales	104

5.2. Una receta bilingüe para la tos y la gripe.....	107
5.3. Decidir qué publicar y en qué lenguas	111
5.4. Nuevas literacidades bilingües en la escuela	114
5.5. De la validación a la creación	116
CAPÍTULO VI - “LAS PIEDRAS” Y EL “MÁSTIL”: HALLAZGOS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE SABERES LOCALES	
6.1. “Piedras en el camino”: investigadora y paciente	119
6.2. Saberes fronterizos en el “cuerpo sintiendo”	126
6.3. La invención del “mástil”	131
6.3.1. El mástil como espacio de encuentro con niños, el guaraní y nuestras historias.....	131
6.3.2. El mástil como espacio de discusión sobre la producción de conocimiento científico social	137
6.4. Un rincón de socialización lingüística en la escuela	141
6.5. Procesos de creación	147
CAPÍTULO VII – “HACER” MONTE EN LA ESCUELA, “HACER ESCUELA” EN EL MONTE	
7.1. “Entrar” y “andar” por el monte	151
7.2. El monte como espacio educativo comunitario	158
7.3. Sobre el caminar como forma de conocer.....	161
7.4. Las lenguas que circulan.....	162
7.5. “Hacer escuela” en el monte, “hacer monte” en la escuela.....	164
CONSIDERACIONES FINALES.....	166
EPILOGO - “LAS HIERBAS MEDICINALES DE MI PARAJE. POHĀ KA’A”	175
BIBLIOGRAFÍA	177

Justo antes de que se esconda el sol ella juntaba sus dos bolsas repletas de cosas y caminaba esos 40 metros que separaban su casa de la mía. Todas las tardes la misma escena, verla llegar en el horario en que yo ya debía estar “adentro”, bañada, con la tarea lista y los útiles preparados para ir al otro día a clases. Ella durmió conmigo desde que tengo recuerdos hasta aproximadamente los 13 años. Las noches pasaban volando, jugábamos a la loba, repasábamos las tablas, miramos los partidos de fútbol de River, practicábamos jeringozo y hablábamos guaraní, mucho antes de que yo tuviera consciencia de que “eso” era una lengua. Ella era Chicha, mi abuela materna, a quién extraño desde junio de 2011 y a quién desde el año 2012 deseo profundamente contarle que hoy investigo sobre el guaraní, que conocí a muchas abuelas como ella, que estoy aprendiendo nuevas palabras, que desearía conversar con ella en y del guaraní, pero sobre todo para decirle que absolutamente nada se compara a la magia de las primeras palabras que me enseñó casi en secreto de “guanita” por allá...

INTRODUCCIÓN

IR LLEGANDO...

En la presente tesis analizo el funcionamiento de saberes locales/comunitarios visibilizados, validados y/o producidos a partir de un proyecto de elaboración de materiales didácticos bilingües guaraní – castellano (en adelante “proyecto de materiales didácticos”) realizado en colaboración entre un equipo de investigación¹ del que formo parte desde el año 2012 y dos escuelas primarias rurales: la Escuela N° 784 “Héroe de Malvinas Ramón Cirilo Blanco” del Paraje Arroyo Pontón y la Escuela N°175 del Paraje Albardón Norte, ambas pertenecientes a la Segunda Sección del Departamento de San Luis del Palmar, Corrientes.

Particularmente, describo el funcionamiento de saberes y prácticas sobre la salud y el uso de hierbas medicinales, las prácticas lingüísticas guaraní-castellano y la investigación social. Además, doy cuenta de cómo estos saberes y prácticas se relacionan con los saberes escolares producidos y transmitidos en estas comunidades rurales.

En esta introducción reconstruyo el proceso de “ir llegando”. Por un lado, el “ir llegando” al guaraní -lengua hablada en mi región, pueblo, familia- simultáneamente al “ir llegando” a la práctica de investigar y más precisamente a la etnografía. Por otro lado, describo el “ir llegando” como equipo de investigación a la temática de las hierbas medicinales y al proyecto de materiales didácticos. Asimismo, reconstruyo cómo “fui llegando” a la problematización del objeto de investigación. Finalmente, presento el itinerario de esta tesis.

“Volver” al guaraní

El proceso de investigación que describo lo desarrollé desde la posición de joven investigadora, nieta de Chicha, correntina, estudiante de antropología y de guaraní. El fragmento del epígrafe de la tesis, y los párrafos que siguen, no intentan solo explicitar una reconstrucción biográfica sobre la vinculación de quién escribe con el guaraní, sino también la consideración de que estas múltiples subjetividades están aquí presentes. Lejos de considerar que las mismas representan obstáculos epistemológicos, creo que la elucidación de la posición desde la cual construyo

¹Grupo de Estudios Etnográficos sobre bilingüismos e identificaciones étnicas y lingüísticas –Sede en Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste.

conocimiento ayuda a entender “desde donde”, “con qué” y “con quiénes” llego a este campo; así como las relaciones que fui tejiendo con la gente con la que me encontré en este camino, las conversaciones diversas que fuimos teniendo y los sentidos que construimos, tanto ellos² como yo -por separado y juntos-, en torno a las lenguas que hablamos.

Puedo decir que escucho guaraní desde el vientre materno, mis abuelos maternos y paternos eran bilingües, mi papá dice “entender y hablar bastante bien”, mi mamá, por su parte, expresa que entiende, pero no le gusta hablar y a su comentario siempre lo acompaña con un gesto de desprecio o desinterés. Mi hermana mayor dice no entender, ni hablar. Hoy puedo hacer esta caracterización, años atrás ni siquiera consideraba que en mi familia se hablaba otra lengua. Las connotaciones que tenía sobre el guaraní eran en su mayoría peyorativas, aunque algunas de ellas me remitían a los recuerdos de mi abuela materna que había fallecido en el año 2011.

Mi abuela fue mi profesora de guaraní en la niñez, durante las noches antes de dormir me enseñaba mis primeras palabras y frases en esta lengua. En ese momento creía que el guaraní era algo que se usaba para decir malas palabras o producir gracia. Tal vez por ello, entendía que era una forma de hablar que no se usaba fuera de casa, que no se usaba en ciertas situaciones, ni con cualquier persona.

Toda la picardía que caracterizó mi relación con la lengua durante la infancia se fue invisibilizando al mudarme del pueblo a la ciudad para estudiar el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste. Además de los miedos que me acompañaban, propios de ese “pasaje”, también experimentaba inseguridades por ser una “chica del interior”. Intentaba que no se notara que hablaba “mal”. Procuraba evitar decir algunas palabras –muchas de ellas en guaraní–, coordinar género y número, no arrastrar la “r”, evitar la omisión de las “s” finales, no usar partículas como “pa” “ta” “niko” “hei”. Durante esos años en la ciudad, el guaraní parecía haber quedado “guardado” en mi habitación de la infancia, sumado al hecho de que la persona con la que tenía sentido aprender y usar el guaraní había fallecido cuando me encontraba cursando el segundo año de la carrera.

Hoy, mis padres y tíos mencionan que cuando eran niños recibían indicaciones explícitas de no hablar guaraní, aunque estos episodios son recordados con mayor frecuencia por las mujeres de la familia. En mi caso, no recuerdo haber experimentado modalidades de prohibición explícitas, aunque considero que su efecto más sutil y eficiente fue no hablar del/en guaraní, sentir

² Para unificar la escritura de los capítulos escritos años anteriores decidí utilizar el masculino genérico, sin desconocer los usos sexistas del lenguaje.

vergüenza al usar palabras o escuchar a otros, no saber por mucho tiempo que era otra lengua y finalmente, el hecho de que recién a mis diecinueve años haya podido llevar el tema a la mesa familiar, y haya podido indagar y reprochar por qué no me enseñaron más, a pesar de que mi abuela Chicha ya no estaba sentada allí.

Corría el año 2012, cursaba el tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación en la capital de otra provincia. Estudiaba, aprobaba las materias, incorporaba nuevas palabras que de tanto en tanto mis amigas del pueblo me lo hacían notar. Ese año cursé, en el primer cuatrimestre, Antropología Social y Cultural con la profesora Carolina Gandulfo, quien compartió en clases su recorrido de investigación iniciado en el año 2001 (Gandulfo, 2007). Ese año escuché – abruptamente- de una profesora de la universidad con “tonada” porteña, una caracterización sociolingüística de mi provincia y algunas experiencias en escuelas primarias con niños y docentes bilingües. Quedé totalmente impactada cuando supe que niños correntinos llegaban a las escuelas siendo monolingües guaraní, no podía entender que estaban hablando del mismo lugar donde yo vivía.

Ese año Carolina invitó a la cátedra a Olga Soto, maestra y directora de escuela rural que se identificaba a sí misma como bilingüe. Recuerdo que ese día la miraba, recordaba a mi mamá –también docente-, la escuchaba con un poco de duda, ¿será ella sola la que habla guaraní? ¿Será que sabe tanto como dice?, me preguntaba en aquel momento. Olga no habló guaraní ese día, pero contaba con tanta euforia su trayectoria que me despertaba mucha curiosidad.

En esas clases que hablábamos del guaraní en Corrientes, escuché muchas de las creencias que tenían los docentes y tutores³ con los que había trabajado la profesora de la cátedra, las que se referían sobre todo a la idea de que hablar guaraní “te hacía hablar un mal castellano, te volvía bruto, y te hacía pasar vergüenza en la ciudad”. Me encontré constantemente en esos testimonios, estaba convencida de que no solo muchas personas sosteníamos esas justificaciones, sino también de que efectivamente el uso del guaraní generaba “retrocesos” en el aprendizaje y dificultades al momento de desenvolverse en la ciudad.

Los sentimientos de ambivalencia emergían en mí, el hecho de sentir que están hablando de vos, de tu familia, de tu abuela, de tu provincia, pero están hablando de algo que a vos te produce vergüenza, rechazo. A pesar de que lo estén haciendo en un espacio académico, en el que se le otorgaba a la vez cierto prestigio. Sentía escalofríos, por momentos se me ponían los ojos brillosos, o tenía dolores abdominales. En ese momento, no entendía qué de todo me producía

³ En las escuelas correntinas se denomina tutores a aquellos adultos que se responsabilizan del acompañamiento de los alumnos. En general, son las madres las que ocupan esa función, pero también lo suelen ocupar padres, hermanos mayores, abuelos, tíos, etc.

tales reacciones, la materia me había movilizado en varios aspectos y no solo en relación con el guaraní. No podía encasillar mis emociones, ni siquiera ponerles nombre. En esas clases, comencé a hacerme preguntas que me acompañan hasta hoy, aquel 2012 fue un año crucial para mi formación y para mis posteriores elecciones profesionales, y sin dudar, para la vida misma.

Aprobé Antropología Social con un proyecto que diseñamos con mis compañeras de grupo. El mismo pretendía elaborar materiales didácticos bilingües que den “respuestas” a las características de los niños que asisten a las escuelas de mi provincia. Tenía muchas ganas de concretarlo, aunque no era obligatorio llevarlo adelante, solo había que plantearlo y fundamentarlo.

Cuando finalicé el cursado, decidí continuar relacionada con la cátedra y el equipo de investigación, al igual que Tamara, mi compañera de grupo. Con ella compartíamos largas charlas sobre lo que ocurría durante ese cuatrimestre, su abuela materna era monolingüe guaraní y ella decía no hablar ni entender (Alegre, 2020). Nuestras abuelas y nuestra curiosidad nos unían para seguir juntas en ese espacio.

En el 2013 decidí adscribirme a la cátedra. Ese año conocí a Mabel Miranda, una directora de escuela primaria del paraje rural cercano (50 km) a mi pueblo natal. Mabel y Carolina estaban desarrollando un proyecto de investigación que involucraba activamente a los alumnos. El estudio buscaba caracterizar sociolingüísticamente el paraje donde se encuentra la escuela (Gandulfo, 2012). Cuando escuché ese trabajo quedé totalmente fascinada, sobre todo por la participación de los niños. Mabel decía que no hablaba ni entendía guaraní, sin embargo, valoraba el potencial de los proyectos de investigación que se desarrollaban y los efectos positivos de “habilitar” los usos del guaraní en la escuela (Gandulfo, Insaurralde, Miranda, 2014)

A finales de ese año, con Tamara decidimos presentarnos a la convocatoria de becas de investigación de pre-grado de la universidad. Carolina se había propuesto un recorrido intensivo y cuerpo a cuerpo de formación junto con nosotras y en diciembre de 2013 nos comunicaron, a Tamara y a mí, que nos habían otorgado las becas. Entre las opciones de temas y campos de trabajo dentro de equipo de investigación, yo había elegido insertarme en la Escuela N° 216 donde Carolina y Mabel estaban cerrando el proyecto sobre la caracterización sociolingüística. La investigación había mostrado que el 82% de las familias del lugar eran en algún grado bilingües (Gandulfo, 2016). Habían comenzado a emerger preguntas sobre la historia de la escuela y del paraje, en parte para entender los resultados que había arrojado la investigación realizada. En ese marco, definimos –junto con Carolina y Mabel- realizar el estudio sobre los usos lingüísticos guaraní-castellano en la historia institucional de la escuela. Fue un año y medio

de entrenamiento etnográfico y de aprender a acompañar a niñas y niños en la tarea de investigar (Gandulfo y Conde, 2015).

Con esa beca volvía a “mi zona”, al “campo”, a investigar sobre un tema que por momentos me producía incluso sentimientos de rechazo. Sin embargo, el estudio lo iba a desarrollar desde un “estatus de universitaria” que parecía que “mágicamente” me colocaba en una posición superior y de distancia, autorizada a preguntar y escribir sobre lo que los actores pensaban, sentían y hacían en relación con la lengua, sin siquiera preguntarme por las significaciones que tenía el objeto para mí. Tal vez esa distancia de prestigio que me daba el estatus de “venir de la universidad” me permitía estudiar un objeto internamente marginado y desprestigiado. Mis papás no podían entender qué hacía en un paraje rural, preguntando y hablando del guaraní, en el mismo año que me iba a recibir de profesora. Desde sus perspectivas, me fui del pueblo justamente para estar en la ciudad y en todo caso para estudiar inglés, pero no guaraní.

Este regreso “al campo”, también implicó para mí, volver a las sobremesas y reuniones en la casa de mis padres, volver a la casa de mi infancia buscando al guaraní que aparentemente había quedado en el pueblo, lejos de la ciudad. Así, mi casa se hizo “campo”, conmigo adentro ocupando no solo el lugar de una hija que pregunta y cuestiona a sus padres “por qué no le enseñaron a hablar más”, sino también el de una investigadora con sus propios interrogantes y exigencias de la academia en relación con la producción de conocimiento.

Durante el trabajo de campo y por interpelación de los niños con los que trabajaba, comencé a preguntarme si yo hablaba guaraní, a la vez que fui advirtiendo en las interacciones que sabía más de lo que decía y de lo que creía. En aquel momento, no podía responder esa pregunta, pero la misma comenzó a aparecer como una posibilidad (Conde, 2016).

Desde aquel marzo de 2012 hasta hoy, las situaciones en las que experimento ambivalencia siguen existiendo, no se puede considerar un punto de llegada en el que una se “sacude” de estos sentimientos y queda totalmente “limpia”. En todo caso supone un “ir llegando” de a poco, yendo y viniendo, tolerando lo ambiguo que supone volver a ese guaraní que por momentos me eriza la piel y me transporta a lo más lindo de mi infancia y en otros contextos/situaciones me genera vergüenza, rechazo o silencio. En estos años –junto con un equipo de investigación– construí una posición política con respecto a la producción de conocimiento sobre la situación sociolingüística de Corrientes. Esta posición considera –entre otras cosas– que este vaivén de sentimientos ambivalentes es parte constitutiva de nuestro objeto de conocimiento. Resultaría difícil explicar y comprender las ideologías lingüísticas de las personas con las que trabajamos, sin antes “desarmar” aquellas significaciones internalizadas durante gran parte de mi vida sobre el guaraní.

¿Cómo llegamos a las hierbas medicinales?: construyendo el problema de investigación

Corría el año 2015 cuando Mabel se mudó a Corrientes Capital y pidió su traslado a una escuela rural cercana, su nuevo lugar de trabajo era en el Paraje Arroyo Pontón, una zona cercana a donde vive y trabaja Olga. Ese año se comenzaría a concretar una propuesta que venía siendo ideada de diferentes modos hacía ya varios años: elaborar materiales didácticos bilingües – guaraní y castellano-. El tema de “los materiales” siempre estuvo presente en las conversaciones del equipo de investigación que coordina Carolina. Sin embargo, el inicio del año 2015 parecía ser el momento ideal para iniciar esta propuesta.

El proyecto de materiales didácticos se llevaría adelante junto con dos escuelas de una zona rural del Departamento de San Luis del Palmar, donde Olga y Mabel son directoras. Después de varios años, el equipo volvía a trabajar a pocos kilómetros de la zona donde Carolina había puesto en evidencia a partir de una etnografía que muchos de los niños, pobladores y maestros de esa región hablaban guaraní (Gandulfo, 2007).

En el inicio del proyecto, comenzaba a imaginar posibles campos y temas de interés, en vistas a las convocatorias de las becas de iniciación y las cofinanciadas por la universidad y Conicet en las cuales quería presentarme al año siguiente. Las únicas cuestiones que tenía definidas en aquel momento eran tres: trabajar en la escuela en la que Mabel estaba como directora, es decir, en la escuela a la que había llegado recientemente; investigar con niños; y centrarme en algo vinculado a la elaboración colectiva de materiales didácticos. Este proyecto que iniciaba sería el modo de ingresar al “nuevo” campo.

Los materiales didácticos tratarían sobre los usos de las hierbas medicinales en los dos parajes donde se encuentra la escuela. Esto suponía que no trabajaríamos en primer término “con el guaraní”. Si bien en las propuestas anteriores el foco nunca estuvo en la lengua en tanto objeto, sino en los hablantes y sus prácticas, en este caso el eje de indagación central eran las actividades comunitarias/locales. Esto no suponía que las prácticas lingüísticas quedaran relegadas, ya que los materiales serían bilingües y además teníamos el supuesto de que muchos de los conocimientos sobre los que pretendíamos indagar se vehiculizaban a través del guaraní. También considerábamos que dichos conocimientos –los usos de las hierbas medicinales y los usos del guaraní- compartían algunas características de significaciones y estatus. Creíamos que indagar sobre el funcionamiento de las actividades locales en los parajes y en las escuelas, nos podía dar pistas sobre los usos de las lenguas como vehículo de ciertos conocimientos. Este nuevo acercamiento significaba otro modo de “entrar” al guaraní, indirectamente, y no a partir de la consulta directa a los hablantes, por la lengua en sí o por su competencia lingüística. En

aquel momento, esa supuesta distancia con respecto “al guaraní”, me generaba cierta tranquilidad y entusiasmo, ya que los sentimientos de ambivalencia con respecto a los usos de la lengua podían estar de algún modo más resguardados.

Comencé a formular las primeras preguntas de investigación, luego de un año y medio de trabajo de campo en el marco del proyecto y de otras situaciones de intercambio en las escuelas y en ambos parajes. En ese momento, no tenía tanta claridad respecto a qué de todo lo que estábamos viviendo me interesaba analizar. Por momentos experimentaba confusiones con el tema de la investigación que llevaban adelante los niños y sentía que no me generaba mucho interés la cuestión de las hierbas medicinales en sí misma, sino que estábamos siendo parte de otros procesos que me interesaba indagar. Por ejemplo, qué pasaba cuando los conocimientos locales –estos u otros-, que íbamos produciendo colaborativamente, eran trabajados en y desde la escuela, qué lugar ocupaban las lenguas en la transmisión de los mismos, qué relaciones se establecían entre estos conocimientos. A pesar de que inicialmente quería mantener una indagación indirecta sobre el guaraní, lo cierto es que no dejó de estar presente el interés de escuchar yo misma lo que la gente –sobre todo los niños- decían respecto al guaraní, observar cómo lo usaban, dónde, con quiénes. Todas esas cuestiones rondaban, un tanto dispersas, al momento de definir el proyecto de beca.

La indagación centrada en las actividades locales –en este caso vinculadas a las prácticas de atención a la salud- también se debía a las lecturas e intercambios que como equipo veníamos haciendo. Algunos estudios desarrollados en países como Perú y México, consideran la actividad social de las comunidades como eje generador de conocimientos y procesos de aprendizajes propios; y como la principal fuente de conocimiento para la enseñanza escolar (Gallegos, 2001 y Gasché, 2008). Desde estos estudios, los conocimientos existen concretamente como componentes de actividades prácticas, observables en las comunidades. Por lo tanto, es en esas actividades, con sus motivaciones y finalidades sociales, que tenemos que situar los conocimientos (Gasché, 2010; Podestá, 2008). Siguiendo esta línea, también dialogábamos con los estudios que sostienen que las actividades sociales se sitúan en las relaciones entre personas, contextos y prácticas, y que el aprendizaje tiene lugar en complejas comunidades de prácticas culturales y mutantes, como parte del proceso histórico que constituye la vida social (Lave y Wenger, 1991).

La gran mayoría de los trabajos que inspiraban las preguntas iniciales, tanto en América Latina (Bertely, Gasché y Podestá, 2008; López, 2019; Zavala et al., 2014), como en el contexto nacional (Hirsch y Serrudo 2010; Unamuno, 2015; Hetch y Schmidt, 2016), se enmarcaban en lo que se denomina Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual en general está centrada en

y para las comunidades indígenas. Esta definición ubicaba a la situación correntina en una posición liminar y nos desafiaba a reflexionar sobre cuáles podrían ser las características de una EIB para hablantes de una lengua nativa que en general no se identifican como indígenas (Gandulfo, 2010)⁴. A su vez, nos interpelaba a preguntarnos sobre las características que podría tener un curriculum que considere como eje central las actividades locales de la zona en la que iniciábamos el proyecto.

Así, en el campo –con los niños, docentes y pobladores- en el intercambio con el equipo de investigación y a partir del diálogo con estudios en otros lugares del país y de América Latina, pude construir el problema de investigación. En esta tesis, y en el marco de este recorrido colectivo, me propongo describir y analizar el funcionamiento de saberes locales que se visibilizan, validan y producen a partir de un proyecto de investigación que involucra a parajes rurales, escuelas primarias y una cátedra universitaria, con el propósito de elaborar materiales didácticos bilingües. Dicho funcionamiento supone considerar actores, interacciones, espacios, articulaciones y tensiones. Particularmente, me centraré en aquellos conocimientos que atravesaron el proyecto de elaboración de materiales didácticos: los saberes sobre la salud y el uso de hierbas medicinales, las prácticas lingüísticas y, por último, aquellos conocimientos vinculados a la investigación social.

Describiré este funcionamiento caracterizando los rasgos que estos saberes adquieren en diferentes contextos, sus movimientos y relaciones; incluyendo los aspectos que entran en debate, puja o tensión a la hora de producir estos conocimientos locales desde el ámbito escolar y con el protagonismo de niños y niñas en la producción de dichos saberes.

La cuestión de los debates, pujas y tensiones respecto a las relaciones entre conocimientos también nos conduce a recuperar los debates en torno al estatus epistemológico de los llamados conocimientos indígenas, tradicionales o locales (Briones, 2013; Gasché, 2010), frente al estatuto de científicidad y racionalidad que ampara al conjunto de los saberes generados desde las diferentes disciplinas, validadas como científicas (Pérez Ruiz y Argueta, 2011). Prestando atención de manera especial al rol de la universidad –representada en el equipo de investigación- y los sentidos sociales que se le atribuyen como legitimadora de conocimientos y prácticas, sobre todo al tratarse de campos como el de la salud y la investigación social.

En este marco, no podemos dejar mencionar la enorme cantidad de trabajos en diferentes áreas que destacan la noción de “diálogo de saberes”, para referirse en algunos casos, a las interacciones entre conocimientos de diferentes estatus sociales. Sin embargo, coincidimos con

⁴A partir del año 2013 algunas comunidades comienzan a identificarse como indígenas. Actualmente hay tres comunidades inscriptas en el INAI.

Jorge Gasché (2010) al considerar que esta expresión metafórica hace de los saberes actores independientes que actuarían por su cuenta, cuando, en realidad, siempre son personas socialmente insertas, las que dialogan o, más precisamente, interactúan en situaciones sociales particulares utilizando los conocimientos como herramientas para crear intercomprensión. Entonces, la noción cuestionable de “diálogo de saberes”, más bien, nos incita a explorar experiencias concretas que ponen el foco en la producción/creación de conocimiento ¿desde dónde, desde quién, para quién, para qué, con quién y cómo? (Uribe Vasco, 2015; Bolaños y Ramos, 2015; Leyva Solano y Speed, 2015)

Las experiencias desarrolladas en diversos países latinoamericanos -México, Perú, Colombia, Brasil- nos muestran posibilidades de articular conocimientos y valores locales con los contenidos escolares convencionales (Bertely, Gasché y Podestá, 2008; Rodríguez Clementino, 2017; Gallegos, 2001). En el contexto nacional, lo hacen los trabajos que describen proyectos educativos Wichí en el impenetrable chaqueño, donde los maestros indígenas retoman actividades socio productivas como eje de la enseñanza de diferentes áreas del curriculum y elaboran sus propios materiales didácticos a partir de estas actividades comunitarias (Ballena, 2017). En Misiones, por otra parte, son de interés los estudios sobre el conocimiento tradicional indígena en las comunidades mbya guaraní, la formación de los jóvenes indígenas en estos saberes, así como su articulación con los conocimientos escolares (Padawer, 2010, 2011). También recuperamos las experiencias con poblaciones rurales no indígenas en Córdoba sobre los “sistemas de actividad de las comunidades rurales” para analizar el modo en que los niños aprenden lengua en el contexto escolar (Amado, 2010).

De este modo, considero necesario poner en relación los conocimientos que vamos produciendo con los que pueden considerarse como “saberes escolares”, recuperando no solo los que se refieren al conocimiento específico de las disciplinas escolares, sino también a aquellos otros que suponen la formación del cuerpo para conocer las asignaturas, e inscribir las normas escolares (Pedraza, 2016) y las reglas prácticas que organizan la vida cotidiana en las escuelas (Milstein y Méndez, 2013). En este sentido, nos interesa hacer foco en los procesos de “pasaje” de los saberes locales a contenidos escolares (Gallegos, 2001). Me alejo, sin embargo, de las perspectivas que conciben “el rescate” de las prácticas sociales de las comunidades de manera folklorizada, fragmentada y exotizada.

Todas estas cuestiones, nos llevaban a describir los conocimientos locales como saberes con lógicas propias; del mismo modo se pueden pensar las lenguas y los procesos de transmisión lingüística, así como sus diversos usos. No sólo como contenidos propios de una comunidad, sino como vehículos a partir de los cuales diferentes saberes son transmitidos/recreados por las

mismas comunidades a lo largo del tiempo. Por ello, de manera particular, en esta tesis se analiza el lugar de los usos y significaciones del guaraní en la producción/transmisión de dichos saberes en la escuela y en los parajes rurales, así como en los diferentes ámbitos de intercambio que se producen en el marco del proyecto y en los materiales didácticos que se elaboran. En este punto, destaco los estudios sobre los usos del guaraní correntino, los cuales describen - desde enfoques antropológicos o sociolingüísticos - las formas de uso del guaraní en diversos contextos comunitarios y educativos (Gandulfo, 2007, 2010, 2016; Cerno, 2007; Unamuno, 1993; Gandulfo, Alegre y Conde, 2021). Asimismo, se pretende contribuir al campo de estudios que destacan los nuevos usos y nuevos modos de transmisión de las lenguas minorizadas de nuestro país, alejándose de las investigaciones sobre lenguas indígenas que desde la lingüística y la antropología se han interesado en subrayar la pérdida de la diversidad lingüística, el desplazamiento de las lenguas minorizadas, la idealización de las lenguas “del pasado” (Unamuno, Gandulfo y Andreani, 2020).

Al tomar como foco de indagación un proyecto de materiales didácticos bilingües, no se puede dejar de retomar las perspectivas etnográficas en torno a la escritura. Dichos estudios reflexionan sobre la lectura y escritura como prácticas sociales moldeadas por el contexto socio cultural donde tienen lugar, los que influyen en la forma en que estas prácticas son conceptualizadas y utilizadas, particularmente en las instituciones estatales, como lo es la escuela (Zavala, 2002; Zavala, Niño y Ames, 2004).

En el campo de la antropología de la salud, son de interés los trabajos que en América Latina han analizado las características y articulación de los saberes bio-médicos, religiosos y populares (Ramírez Hita, 2005). Una de las referencias centrales es la perspectiva que construye Eduardo Menéndez (1994) a la hora de analizar los procesos de salud-enfermedad-atención, considerando las relaciones entre el “saber popular” y el “saber médico hegemónico”.

Finalmente, y considerando que hacemos foco en los conocimientos y usos de la investigación social, describo en esta tesis el recorrido metodológico del proceso de investigación llevado a cabo en colaboración con niñas, niños, maestras y pobladores de ambos parajes, recuperando los conocimientos que se producen y circulan en torno al uso de la investigación social, así como la apropiación de esta herramienta por parte de los protagonistas. La importancia de documentar el proceso metodológico – además de que validen los resultados de este estudio- reside en por lo menos dos cuestiones. La primera de ellas, se debe a la elección de trabajar desde una estrategia de investigación en colaboración o co-labor (Leyva y Speed, 2008; Gandulfo y Unamuno, 2020), la cual se propone producir conocimiento con la participación activa de quienes son protagonistas de los procesos descriptos. Particularmente, esta tesis está

atravesada por el trabajo con niños -como interlocutores válidos y como productores de conocimiento- para una comprensión más acabada respecto al funcionamiento de estos saberes en el espacio escolar y comunitario. En esta línea, se pretende contribuir a los trabajos de investigación en colaboración con niños, en los cuales se produce conocimiento local a partir de su formación como investigadores nativos (Podestá, 2008; Gandulfo, 2012; Milstein, Clemente y Guerrero, 2019). Específicamente en los desarrollos de etnografía con niños, diversos estudios han explorado junto a ellos, las formas en que se despliegan su vida cotidiana en una diversidad de espacios educativos y sociales (Milstein, Clemente, Dantas Whitney, Guerrero y Higgins, 2011). En esta línea, Gandulfo (2016) demuestra cómo los niños se convierten en agentes o productores de política lingüística en su escuela y en su paraje al ocupar una posición de interpelación a los adultos sobre los usos del guaraní en la Provincia de Corrientes.

La segunda cuestión se debe al hecho de describir un proceso colectivo de elaboración de materiales didácticos que usa la investigación como herramienta para la producción del contenido de dichos materiales. Aquí dialogamos particularmente con experiencias desarrolladas en la Provincia del Chaco que sitúan a la “etnografía sociolingüística” como espacio y práctica de producción de conocimientos colectivos en el campo de la educación bilingüe e intercultural. Especialmente en lo que respecta a la producción editorial, algunos investigadores vienen trabajando alrededor de la idea de sistematizar saberes y prácticas indígenas para poder diseñar propuestas educativas situadas, propuestas que a su vez permiten construir conocimiento de manera colectiva sobre lo escolar, sobre lo bilingüe y sobre lo intercultural (Unamuno, 2019).

El “ir llegando” entonces puede ser visualizado en el proceso de construcción y problematización del objeto de investigación en el campo. En este caso, no se trata de llegar a “algo” que está ahí para ser aprehendido, sino más bien de un camino de construcción en el que confluyeron: las reflexiones del equipo de investigación y de mi propia relación con uno de los temas de indagación; los diálogos con autores que han trabajado temas similares o han encarado estudios que de alguna manera dialogan/discuten con este trabajo; y finalmente -como veremos en las páginas que siguen- el encuentro con diferentes actores durante estos años de trabajo de campo.

Sobre la llegada a las escuelas: el proyecto de materiales didácticos

Ahora pretendo reconstruir otra parte de este proceso de “ir llegando” al campo, describiendo quiénes y de qué modos se fueron integrando al equipo de trabajo y cómo finalmente se organizaron las etapas del proyecto.

Llegué a las escuelas junto “con” el proyecto de materiales didácticos. El equipo de trabajo para elaborar los materiales didácticos sería dirigido por Carolina, quien ya contaba con experiencia en la producción de materiales que incluían el guaraní, como fue el libro de lectura para escuelas primarias “Martín y Ramona” (Yausaz, Fernández, Gandulfo, Velozo y Hernández, 2006) que incorpora la variedad del guaraní y del castellano hablados en Corrientes. Olga –directora de la escuela de Albardón Norte- también fue parte de ese proceso e incluso había sido la encargada de probar en el aula aquel material editado en 2006. Mabel –directora de la escuela de Arroyo Pontón- venía de participar en las investigaciones llevadas adelante anteriormente, lo que le permitía tener experiencia para encarar este proyecto en su nueva gestión. Tamara y yo - becarias de pregrado en ese momento- tendríamos una participación activa coordinando las actividades en una de las dos escuelas, en la otra lo haría Carolina. Era la oportunidad de concretar nuestro pequeño proyecto de materiales didácticos elaborado para el final del cuatrimestre de Antropología en el aquel 2012. El equipo de trabajo también estaría integrado por los alumnos, maestras y tutores de ambas escuelas. Los alumnos tendrían una participación central en la producción del contenido de los materiales, lo harían a partir de una investigación sobre el uso de las hierbas medicinales en sus respectivos parajes; las maestras acompañarían ese proceso y serían las encargadas de diseñar las primeras actividades y materiales de prueba. Los tutores serían entrevistados y también participarían en las actividades de intercambio que se iban generando en el marco del proyecto.

En primer lugar, la propuesta fue presentada a la supervisora zonal de ambas escuelas como proyecto interinstitucional junto con la universidad. Luego contó con el aval y financiamiento del Programa de Extensión Universitaria “UNNE en el medio” para la etapa de diseño y prueba de materiales y para una parte de la publicación de los materiales.⁵

⁵Programa La Universidad en el Medio. Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Nordeste.
-Proyecto “Elaboración de Materiales Didácticos Bilingües -guaraní castellano- para nivel primario: “las hierbas medicinales y sus usos” Convocatoria 2015 - Resolución 119/16 C.S. Directora: Carolina Gandulfo
-Proyecto “Edición de materiales didácticos bilingües guaraní-castellano con dos escuelas rurales correntinas” Convocatoria 2018 – Resolución 194/19 C.S. Directora: Carolina Gandulfo

El proyecto fue organizado por etapas, se inició en junio de 2015 y la primera publicación de materiales fue en febrero de 2020.

Año 2015: Presentación del Proyecto - Entrenamiento Pre Campo- Trabajo de Campo

Año 2016: Análisis de la Información –Presentación de resultados -Diseño y Prueba de Materiales

Año 2017: Primeras Definiciones sobre el contenido de los materiales- Gestión de Fondos

Años 2018- 2019-2020: Diseño, Edición, Publicación

Inicialmente trabajé junto con Tamara acompañando más de cerca el proceso en la Escuela N° 175. Sin embargo, el proyecto tendría una variedad de espacios de intercambio que nos permitía pensar el proceso más allá de las escuelas específicas, sino más bien como un equipo de trabajo y un proyecto colectivo en esa zona.

En el año 2017, me otorgaron la beca doctoral, lo que me permitió dedicarme a la investigación y a hacer trabajo de campo de manera más sistemática y prolongada en la zona y particularmente en la Escuela N°784 donde Mabel era directora. A partir de ese año, mis visitas ya no tenían que ver exclusivamente con el proyecto de materiales didácticos. Participo de variadas situaciones, tanto en la escuela como en la comunidad, y también construí relaciones de confianza con varios de los niños del lugar. Estar allí durante estos años, me permitió observar cómo se desencadenó el proyecto iniciado en el 2015, y a su vez, acompañar nuevas propuestas de investigación sobre otros conocimientos locales.

En este recorrido introductorio reconstruyo cómo se comenzó a pensar y construir “el campo” mucho antes de aquel 2015 en el que “llegué a las escuelas”. Podríamos remitirnos a mis inicios en la etnografía como estudiante de grado, a mi interés inicial por la producción de materiales didácticos pertinentes o a la posibilidad de revisar mi vinculación con el guaraní en el marco de una investigación anterior. Estas experiencias iniciales estuvieron en sintonía con el recorrido reflexivo que venía realizando el equipo de investigación desde hacía algunos años y confluyeron para dar inicio al proyecto de materiales didácticos junto con las escuelas.

El itinerario de la tesis

El itinerario de la tesis está conformado por siete capítulos y un apartado de consideraciones finales. En el capítulo I invito al lector a realizar un recorrido por los parajes rurales en los que trabajé, en este recorrido presento a las personas con quienes me encontré y caracterizo algunos de los escenarios donde tuvieron lugar los procesos que describo. Los capítulos II, III, IV y V

se organizan a partir del recorrido metodológico que fuimos realizando en el marco del proyecto de elaboración de materiales didácticos. En el capítulo II describo la etapa de formación y entrenamiento metodológico y, específicamente, cómo se “instala” la investigación en las escuelas rurales, la “irrupción” del guaraní y de las hierbas medicinales como temas sobre los que se comienza a hablar en el escenario escolar. Luego, en el capítulo III, reconstruyo el trabajo de campo que realizaron los niños en sus parajes y en el pueblo cercano. En este caso, describo la producción y circulación de los saberes en las interacciones comunitarias y el lugar que ocupa el guaraní en los intercambios que se dan en el marco de las entrevistas. En el capítulo IV presento la etapa de análisis y divulgación de los resultados y analizo particularmente las dinámicas de funcionamiento de los saberes locales en otros espacios sociales fuera de los parajes, como lo son la ciudad y la universidad. Finalmente, en el capítulo V, relato la etapa de diseño y prueba de materiales y actividades. Aquí describo las instancias en la que se diseñan propuestas didácticas utilizando los resultados de la investigación, se crean nuevas prácticas de escritura en guaraní en las escuelas y se generan espacios de reflexión en torno a las lenguas junto con las docentes.

Los capítulos VI y VII constituyen una síntesis del devenir de los procesos que voy describiendo, aunque no necesariamente forman parte de una etapa específica del proyecto, sino más bien son procesos que se desencadenaron a partir de mi experiencia como etnógrafa en estas comunidades rurales. En el capítulo VI reconstruyo en mi primer lugar mi experiencia al atravesar un problema de salud durante el tiempo que me encontraba realizando trabajo de campo. Esta situación me permite describir otras características de los saberes que estaban siendo objeto de reflexión en ese momento en las escuelas. En la segunda parte del capítulo describo cómo fuimos creando junto con niñas “el mástil” como un lugar de encuentro y como un espacio de socialización lingüística. El capítulo VII analizo el potencial del monte como espacio educativo comunitario a partir de los recorridos que junto a niños y adultas del paraje realizamos en el marco del proyecto.

Todos los capítulos intentarán dar cuenta del funcionamiento de los saberes locales sobre usos de hierbas medicinales y prácticas lingüísticas bilingües guaraní-castellano. Para poder describir ese funcionamiento definí tres ejes que podrían ser considerados como engranajes que producen los movimientos. Estos son: *visibilización* (capítulo II), *validación* (capítulo IV) y *creación* (capítulo VI). Los mismos funcionan articuladamente, pero con fines analíticos serán desarrollados y profundizados en determinados capítulos. Asimismo, y para intentar dar cuenta de la articulación entre estos ejes planteé dos transiciones: *de la visibilización a la validación* (capítulo III) y *de la validación a la creación* (Capítulo V).

Una vez descrito este funcionamiento esbozo en el último apartado algunas consideraciones finales a partir de una recapitulación del recorrido de la tesis. Para finalizar, decidí incluir un epílogo en el que presento el libro que finalmente elaboramos, mostrando además cómo el recorrido iniciado en el año 2015 aún está en marcha.

CAPÍTULO I

RECORRIDOS POR LOS PARAJES, LAS ESCUELAS Y SU GENTE

En este primer capítulo retomo la categoría de la introducción, en este caso para reconstruir algunos recorridos posibles que me permiten describir el “ir llegando” al campo como territorio y al campo como tejido de relaciones. Para ello, utilizo relatos que atraviesan y organizan lugares, los seleccionan y los reúnen al mismo tiempo; haciendo con ellos itinerarios (De Certeau, 1996). Este relato se organiza a partir de mi “ir llegando” en diferentes medios de transporte. De este modo, el lector se encontrará con algunas de las personas con la que me fui encontrando en esos recorridos, recorrerá los lugares donde viven y los paisajes de la zona, de las escuelas con las que trabajamos y de los niños que las transitan cotidianamente. En un segundo momento, se encontrará con un relato de los niños en el que nos cuentan cómo era la zona “antes” a partir del análisis de entrevistas realizadas por ellos mismos a pobladores adultos. Por último, también conocerá a las maestras que trabajaron en el proyecto de materiales didácticos y al pueblo donde todas ellas viven.

Llegué por primera vez a los parajes rurales en el año 2015. Mis visitas a Albardón Norte fueron casi siempre en el marco de las actividades del proyecto de materiales, acompañando más de cerca sobre todo las primeras etapas. En Arroyo Pontón, las visitas iniciaron en la etapa del trabajo de campo del proyecto, pero a partir del año 2017 se hicieron más frecuentes, posibilitado por el otorgamiento de una beca doctoral. Durante 2018 y 2019 visité esta escuela una vez por semana o cada quince días.

1.1. El Paraje Arroyo Pontón

Alrededor de las 10 am le escribo un mensaje a Mabel preguntándole si el colectivo de la mañana entró al paraje, ya que el fin de semana había llovido bastante. En ocasiones, la empresa decide no ingresar al paraje y acortar el recorrido hasta la última calle del pueblo de San Cayetano, evitando así los nueve kilómetros de camino de arena que hay que recorrer hasta llegar a la escuela. En general, deciden no entrar cuando el camino está en malas condiciones o bien cuando hay amenaza de lluvia para las próximas horas. Esta decisión, si bien está avalada por la empresa, depende en última instancia del chofer y de su percepción de cuán transitable esté la ruta.

Tengo dos maneras de llegar al paraje desde Corrientes Capital, ciudad en la que vivo hace diez años. Una de ellas es en colectivo que entra por el pueblo de San Cayetano, recorrido habitual que realiza Mabel. La otra opción es ir en una tráfico hasta el pueblo de San Luis del Palmar y esperar allí el vehículo que lleva a las maestras a la escuela. Esta última opción demanda más tiempo y es más costosa.

Mabel consulta en el grupo de WhatsApp de madres y padres. A los pocos minutos me reenvía el mensaje de una mamá: “entró Señor⁶”. Eso quiere decir que ese mediodía vamos a ir a la escuela en colectivo. 11 y 30 hs. salgo de mi casa, ubicada en un barrio periférico de la ciudad y tomo el colectivo urbano que me lleva hasta el centro, específicamente a la parada donde espero el colectivo amarillo que dice “San Cayetano”.

El colectivo llega alrededor de las 12 y 15 hs., subo y le pregunto al chofer si entra a Pontón, para confirmar que efectivamente ingrese hasta allí. Si pierdo ese colectivo no voy a la escuela, ya que solo entran en tres horarios específicos: uno a la mañana alrededor de las ocho, otro al mediodía y el último alrededor de las 17.00 horas. Si el colectivo no llega a la escuela, tenemos la opción de bajar en la última parada del pueblo y pedir a alguna persona del paraje que nos busque en moto. Yo nunca lo hice, pero Mabel sí.

El chofer me dice que entra, pago el pasaje con billetes e intento visualizar algún asiento del lado derecho, en el sector izquierdo pega el sol de lleno, sumado al polvo del camino y el calor de la siesta, el viaje se vuelve un poco molesto. El colectivo va lleno, así que no logro sentarme, aunque sé que más adelante se desocuparán algunos asientos. Le envío un mensaje a Mabel avisándole que ya subí al colectivo. Ella sube unas paradas más adelante. Con un gesto levantando la cabeza, saludo a Doña María, una señora de casi 60 años que vive en el paraje, ella siempre va sentada en el mismo asiento, sale unos minutos antes de la casa donde trabaja como empleada doméstica y se dirige a la primera parada del colectivo. De ese modo, se asegura el lugar. En ocasiones, me siento a su lado y conversamos sobre sus nietos Leandro y Gastón, sobre la fiesta que realiza en honor a Santa Bárbara o sobre su infancia en el paraje. Doña María lleva en ocasiones bolsas de verduras, de esas que no planta en su casa y las consigue en la ciudad. En una oportunidad, expresó con un tono de decepción que en el paraje muchas familias dejaron de tener huerta y otras plantaciones; muchas se abastecen de los pueblos cercanos e incluso es común ver a un verdulero de Corrientes Capital que recorre las casas de los pobladores.

⁶Esta palabra aparecerá con mucha frecuencia en la tesis, la misma hace referencia a uno modo de nombrar a las maestras mujeres, en general al “señor” lo acompaña el nombre de la persona.

También sonrío a Ariadna –alumna de la escuela- que desde el fondo del colectivo me saluda con un tímido “Flor”. Va con su abuela, su mamá y sus tías. En la siguiente parada, sube Noemí –una chica de unos 30 años- mamá soltera de dos niños, Lautaro y Santino. Ella también trabaja como empleada doméstica en la ciudad. Se acerca, me saluda con su tono de voz bajo y me hace un comentario sobre la cantidad de personas que viajan ese día, “hoy se cobra las asignaciones y las pensiones, por eso esta cantidad de gente”. Desde ese comentario presto atención al número de personas que viajan habitualmente, y efectivamente hay momentos del mes en los que está más concurrido.

Continuamos el viaje por una avenida periférica de la ciudad, suben docentes que trabajan en el pueblo de San Cayetano y bajan alumnos que vuelven de los colegios céntricos. Logro sentarme. Unas cuadras más adelante, sube Mabel cargada de materiales para el acto que están organizando con las maestras. Saluda con un imponente “buenas tardes” a la gente de Pontón que está en el colectivo. Se sienta a mi lado con un gesto de cansancio. Nos queda una hora de viaje para organizar las actividades de investigación que haremos ese día, aunque antes le dedicamos un buen tiempo a conversar de nuestras actividades y de nuestras vidas.

Finalmente, tomamos la ruta 12 para recorrer los 10 kilómetros hasta llegar al acceso de San Cayetano. Este trayecto es muy transitado por tratarse de una ruta nacional. Cruzamos el puente del arroyo Riachuelo, el mismo que nace en un estero y desemboca en el río Paraná. En su recorrido de 140km atraviesa el pueblo de San Luis del Palmar y el paraje Arroyo Pontón. Las crecientes del río Paraná que ingresan por este brazo ocasionan habitualmente importantes inundaciones, como la ocurrida en abril de 2017, producto de las copiosas lluvias que azotaron durante varios días a esta zona de la provincia. Esta inundación produjo daños significativos en el paraje y en los pueblos aledaños.

Luego de pasar el control policial, doblamos a la izquierda para tomar la ruta provincial N°8, eso indica que estamos ingresando a San Cayetano. Nos restan hacer 5 kilómetros –un trayecto de ripio y otro de calle de arena- hasta llegar a la famosa capilla del pueblo. San Cayetano cuenta con menos de 1000 habitantes, sus actividades centrales giran en torno a la parroquia y a las festividades que se celebran en el mes de agosto en honor al patrono. Todas sus calles llevan nombres de santos o de alguna advocación de la virgen. Ese recorrido de 5 kilómetros ya nos muestra una pincelada del paisaje de la zona que se caracteriza por la abundante vegetación.

Para muchas personas de Pontón, San Cayetano es un lugar de visita constante, ya sea para hacer compras, visitar a familiares, participar de los eventos religiosos, o bien, en el caso de algunos jóvenes para asistir a la escuela secundaria. Aquí bajan muchas personas que vienen de

trabajar de la ciudad de Corrientes y suben algunos alumnos del secundario que son oriundos del paraje que deciden ir a este colegio por la cercanía o porque sus padres lo prefieren.

En la parada de la capilla sube Cintia –mamá de Jazmín y Ezequiel- con su pequeño hijo en brazos, empezó a trabajar en una casa del pueblo como empleada doméstica. Cintia se mudó hace dos años al paraje, vino de Buenos Aires a vivir con su pareja que es de Pontón.

Unos metros más adelante, pasamos por la capilla de Lourdes, un lugar muy nombrado como punto de referencia, hasta allí llega el colectivo cuando no entra al paraje. En esa esquina hay que doblar para ingresar al Parque Provincial San Cayetano que se encuentra a aproximadamente a 2km de allí. El mismo fue creado en el año 2015 y se trata de un área protegida que cuenta con una variedad de ambientes propios de la región. La escuela realizó algunas actividades de intercambio con el personal que trabaja en el parque. Un estudiante de comunicación social desarrolló un proyecto con el fin de dar mayor visibilidad al parque en el paraje, ya que consideraba que los pobladores de la zona no lo conocían, ni lo visitaban. En una oportunidad los alumnos, maestras y algunas madres visitaron el lugar, el paseo les pareció divertido, pero los paisajes les resultaron muy familiares a los que rodean sus casas. El parque se encuentra momentáneamente cerrado por el desborde del arroyo Riachuelo.

Todavía nos esperan 10 kilómetros de camino de arena, con muchos pozos y algunos sectores barrocos por las lluvias del fin de semana. A partir de ese momento, ya no veremos tantas casas, y las pocas que cruzaremos están separadas por unos cuantos metros de distancia. Allí solo vemos monte, palmerales, pequeñas lagunas y bañados, algún mono que se cruza de árbol en árbol, unas pocas vacas y muy esporádicamente alguna moto o auto que nos cruza en el camino. Durante el primer trayecto de esos kilómetros que nos separan de la escuela, somos pocas personas las que vamos en el colectivo, más adelante comenzarán a subir los de guardapolvo blanco.

A pesar de su cercanía con el pueblo de San Cayetano, Arroyo Pontón pertenece a la segunda sección del Departamento de San Luis del Palmar. El paraje cuenta con núcleos habitacionales dispersos y una población aproximada de 260 personas, información que me fue proporcionada por la encargada de la salita de primeros auxilios, quien en general lleva un seguimiento de la cantidad de habitantes por sus funciones en ese lugar. El número de habitantes se ha ido reduciendo con los años, ya sea por los desplazamientos de las personas a los centros urbanos más cercanos en busca de trabajo, o en algunos casos porque se ha reducido el número de hijos

por familias. Esto también impacta directamente en la matrícula escolar, una preocupación constante, porque podría implicar el cierre de plazas⁷ y traslados de docentes.

La primera parada del colectivo en el paraje es la casa de Brian, quien junto con su mamá Graciela esperan sonrientes a que frene el colectivo. Suben, Brian nos saluda con un beso a Mabel y a mí. Graciela se sienta en un asiento delante de nosotras, ella va hasta la escuela a acompañar a Brian, luego vuelve en el mismo colectivo. Pronto Mabel le dirá que ya no es necesario que lo acompañe. Nos cuenta que su marido tuvo un accidente en moto volviendo de San Luis del Palmar, que está lastimado, pero se encuentra bien. Siempre me llamó la atención su modo de hablar, no siempre logro entenderla, por momentos no logro distinguir las palabras que usa, parecen un solo continuo, sin tener pausas entre una y otras. Mabel piensa lo mismo y varias veces atribuimos su castellano al hecho de que tal vez lo habla poco. A veces le hablo en guaraní, ella sonríe y solo me responde “ehhh”, suele corregirme las palabras que uso y la mayoría de las veces me responde en castellano.

Continuamos el viaje, pronto pasaremos por la Capilla Cruz de los Milagros, donde todos los 3 de mayo se reúnen pobladores del paraje y de zonas cercanas para celebrar. Esta es una de las fiestas más concurridas del lugar y se combina con el feriado que se decreta en Corrientes y en otros ochos departamentos—entre esos San Luis del Palmar— en honor a la Cruz de los Milagros.

Más adelante, sube Guadalupe con su peinado prolijo y sus cachetes rosados, está feliz de ir en cole, hace poco su mamá le permitió hacerlo en algunas ocasiones, siempre y cuando viaje Mabel. En general, la lleva su papá en moto. Guada es prima de Lucas, un ex alumno de la escuela que participó en el proyecto de investigación sobre las hierbas y que sigue vinculado a la escuela sobre todo por su mamá, Isabel, quien es concejal en el pueblo de San Luis del Palmar y, por lo tanto, una figura conocida en el paraje por su constante trabajo como referente político de la zona. En su casa se realiza todos los 22 de mayo un festejo en honor Santa Rita. Cada vez que cruzo a Lucas se acerca a saludarme con un beso, algo que me genera sorpresa, ya que en los años que estuvo en la escuela evadía cualquier demostración de cariño, y en general, me respondía de mala manera.

La próxima parada es la casa de los Olivarez, allí baja Noemí y suben Natividad, Lautaro, Santino y Kevin. Don Olivarez —padre y abuelo de los chicos— también está en la parada, no sube, solo se acerca a dejarle de regalo unas verduras a Mabel. En general, él se hace responsable como tutor en la escuela, así que es común verlo, siempre de camisa, pantalón de vestir y un peinado prolijo. En esa parada también suben Jazmín y Ezequiel, los hijos de Cintia.

⁷Las “plazas” se refieren a los cargos docentes, administrativos o directivos que se crean en las escuelas por resolución del Consejo de Educación.

Ellos están felices en el paraje, no extrañan Buenos Aires, aunque sí extrañan a algunos de sus familiares que quedaron allá. Viven en la casa donde hace unos años vivía Lourdes, a quién conocí durante el proyecto de materiales didácticos y con quién establecí una relación muy cercana. Después de la muerte de su abuela –con quién se crió- Lourdes decidió no continuar el secundario, se puso en pareja con un joven, tuvieron un hijo y ahora viven en Corrientes Capital. Todos lamentamos esa noticia, teníamos esperanza de que Lourdes continúe el secundario. En esa casa también vivía Fabián y su Mamá Muñeca, tía de Lourdes. Por el trabajo del padre de Fabián, se tuvieron que mudar al pueblo de San Luis del Palmar. Las maestras tenían un poco de inseguridad por el recibimiento que Fabián podía tener en la escuela del pueblo. Es un niño muy inquieto, inteligente, curioso, siempre predispuesto a participar, esas mismas características en ocasiones irritaba a los demás compañeros. Hace un tiempo me crucé con él en un evento, me contó que al principio extrañó un poco la escuela, pero que ahora ya tiene amigos nuevos y fue elegido escolta de la bandera nacional.

Cuando sube el grupo de chicos intentan pagar el pasaje, pero el chofer les indica con un gesto que pasen sin pagar, sonrientes guardan en los bolsillos sus billetes arrugados. Desde hace un tiempo, la empresa decidió cobrar el pasaje a los alumnos, antes no lo hacían y subían gratis. De igual modo, esta decisión sigue dependiendo del chofer que esté de turno. Recientemente, acompañé a Mabel a reunirse con la dueña de la empresa de colectivos, allí expresamos los variados reclamos –también los de algunos pobladores- pero sobre todo se hizo hincapié en el horario de vuelta, ya que el colectivo estuvo regresando más temprano del horario de salida de la escuela y obligaba a los chicos a que vuelvan caminando a sus casas.

Todos los chicos nos saludan con un beso a Mabel y a mí. Lautaro me pregunta -como todas las veces- si ese día trabajarían conmigo; Ezequiel se acerca cariñosamente a decirme que me extrañó la semana pasada; Jazmín nos cuenta con una sonrisa que su mamá trabaja de empleada doméstica en San Cayetano y que ayer le cambió el pañal a su hermanito; y Kevin nos sorprende con algún dato curioso que leyó sobre el sistema solar.

Continuamos el viaje, ahora el colectivo frena en una casa pintada llamativamente de azul y amarillo, en honor al equipo de fútbol, es la casa de los Blanco, donde se realiza un festejo todos los años en honor a la Virgen de los Siete Dolores y a Santa Librada. Allí sube Karina, su mamá Isabel y los hermanos Galarza: Tamara y Enrique. Ezequiel, el hermano más grande de estos últimos, va a la escuela en moto. Isabel no mira hacia donde estamos, al igual que los demás, aunque ya sé que como todas las veces me saludarán recién al bajar del colectivo. Karina y su mamá lo hacen en guaraní.

Ahora sí, el colectivo no frena hasta llegar a la escuela. Pasamos por la casa de Doña Florencia, “Moro” como se la conoce en el paraje. Ella es una de las curanderas de la zona a quien los chicos visitan con frecuencia. Unos metros antes de llegar a la escuela, Kevin y Santino me muestran el pequeño yacaré que anda por el bañado, al parecer siempre lo ven en el mismo lugar.



Imagen 1 – Colectivo llegando a la parada de la escuela

Llegamos alrededor de las 13 y 30 hs., bajamos y saludamos a los tres señores que miran desde la casa que está frente a la escuela. Son los hijos de Fidelina, una señora que falleció hace poco y que siempre visitaba la escuela. Al costado de la casa de Fidelina hay una calle bastante estrecha, ese camino lleva a la casa de la familia de Belén y Valeria, dos niñas que participaron activamente de los proyectos que realizamos en la escuela y con quienes construimos una relación muy cercana. Su mamá, Librada, siempre está presente en las actividades que se organizan en la escuela, ella trabaja como ama de casa mientras que su marido se dedica a la albañilería en el paraje o los pueblos cercanos y a realizar artesanías con cuero de vaca. Cuando se ingresa a la casa, se puede ver a unos pocos metros de distancia una tumba, es de la madre de Librada, quien falleció hace poco tiempo. Era una abuela muy querida por sus nietas y muy presente en las conversaciones que solemos tener habitualmente con las chicas. A Belén la llevan en moto a la escuela, a veces su mamá y a veces su hermana Valeria, antes de ir al colegio secundario.

En esa zona también vive “Don Raúl”, el portero de la escuela, un hombre de 40 años que vive junto con su esposa Irma, también conocida como “Tuto”, y sus cinco hijos, dos de las cuales –Jordana y Juanita- todavía asisten a la escuela. Don Raúl se encarga de la cría de animales y Tuto realiza trabajos de costura. Ambos están contentos porque sus hijos más grandes estudian en Corrientes Capital, el más grande está en segundo año de enfermería y la otra se inscribió en trabajo social. A esta familia le gusta mucho bailar chamamé, Don Raúl y tres de sus hijas integran un pequeño ballet familiar llamado “Los picantes”, siempre realizan presentaciones en los actos de la escuela y en las fiestas del paraje. El último tiempo Don Raúl no participó de las presentaciones, ya que estuvo “de duelo” durante unos meses por unos familiares fallecidos. La duración de este duelo depende del grado de parentesco, que cuanto más cercano sea, mayor es el tiempo que hay que respetar.

Unos metros “más al fondo” encontramos la casa Doña Lidia Ramos, en el ingreso hay una pequeña capilla que fue construida por ellos mismos en honor a San Roque. Doña Lidia vive junto con su esposo y algunos de sus doce hijos. Alexis, Guada, Agustín, Gustavo y Marcos fueron y son alumnos desde que estoy en la escuela. También lo son Kevin e Ignacio, nietos de Doña Lidia. “Los Ramos” son muy nombrados en la escuela, no solo por el número de integrantes de la familia, sino también por ser considerados “serios, retobados, cabezudos, hablantes de guaraní, buenos en las tareas rurales”. A muchos de ellos -como Guada y Alexis - les va muy bien en la escuela, se destacan como buenos alumnos; en cambio, a Agustín, Gustavo y Marcos les cuesta un poco más, repitieron de grado en varias ocasiones. A ellos les gusta mucho cuidar animales y en el caso de Agustín y Gustavo, no les gusta salir del paraje, así que no participaron de los viajes que organiza la escuela. En una reunión de padres, Doña Lidia expresó su enojo ante un supuesto comentario de que a uno de sus hijos lo iban a echar de la escuela porque no sabía leer. Se paró delante de todos, con lágrimas en los ojos y un tono de voz elevado y entrecortado dijo: “a mí no me importa si él no aprende a leer y escribir, mi marido y yo tampoco sabemos; es importante, pero si no aprende no importa, no quiero que lo echen, yo quiero que esté acá, que esté en la escuela. Me duele acá (señalando su pecho) cuando hablan de mis hijos kuéra”.

Los hermanos Ramos junto con Ramón, son los únicos que van a la escuela a caballo. Ramón es el que más distancia recorre para llegar. No logré conocer su casa, ya que, según los comentarios, es lejos y no se ingresa fácil. Cuando llegan solo saludan con un gesto, desensillan los caballos y se sientan en alguna sombra a escuchar música con el celular.



Imagen 2 – Frente de la escuela N° 784

Bajamos del colectivo y esperamos que lleguen las maestras, mientras Mabel prepara algo para almorzar. Don Raúl ya está en la escuela, limpiando las aulas, buscando los ingredientes para la merienda y preparando “el altar de la virgen” en la galería donde los chicos se forman antes de ingresar. En una de las mesas de los salones se coloca un mantel, una imagen de la Virgen de Itatí, una de San Luis de Francia (patrono del pueblo) y un florero. También están varias mamás que acompañan a sus hijos al jardín y que se quedan en la escuela durante la jornada escolar, a veces adentro de la sala durante el período de adaptación y otras veces afuera conversando entre ellas. El establecimiento cuenta con cuatro salones, la dirección, una biblioteca, una cocina, dos baños, y otro salón en el que se encuentran algunas computadoras que ocasionalmente se utilizaban cuando una fundación pagaba los honorarios de un profesor de computación, también funciona como depósito de sillas y mesas que ya no se utilizan. Como en algunos casos los alumnos se organizan por ciclos⁸, en general esos cuatro espacios son suficientes para dar clases. Afuera del establecimiento se encuentra el edificio –bastante amplio- donde funciona el nivel inicial.

Las maestras llegan alrededor de las 13 y 40 hs. en una traffic blanca, por un camino distinto al que vino el colectivo. El camino que las trae desde San Luis del Palmar está en peores condiciones y durante los días de lluvia es casi imposible transitarlo. Todas las “seños” viven en el pueblo de San Luis del Palmar que queda a 15 kilómetros de distancia, la mayoría trabaja

⁸ Los ciclos hacen referencia a los modos de organizar la escolarización primaria. En las escuelas de la provincia cada ciclo está conformado por tres grados. El primer ciclo abarca primero, segundo y tercer grado. El segundo ciclo comprende cuarto, quinto y sexto grado. También existen referencias a las edades de los estudiantes para cada ciclo, pero hay muchos casos de chicos con edades que no corresponden al grado que cursan, ya sea por repitencias reiteradas o abandonos de la escuela por algunos meses.

doble turno, por lo general, en la escuela normal del pueblo. Se retiran a las 12.00 hs. del mediodía de esa escuela, se dirigen a sus casas para almorzar y esperar al chofer que contratan para que las busque por sus casas. En el tiempo desde el que voy a la escuela, han cambiado tres veces de vehículo y de chofer. Si bien algunas de ellas tienen autos, prefieren no usarlos por las condiciones del camino. Cada una paga un monto mensual que no es tan accesible, sin embargo, eso se remedia con el porcentaje extra que cobran porque la escuela pertenece a una zona D⁹, lo que supone una diferencia significativa en el sueldo. De hecho, esto hace que la escuela sea muy requerida por otros docentes, al tratarse de un establecimiento que, si bien está categorizado como una zona D, queda a una corta distancia del pueblo.



Imagen 3 – Alumnos, docentes y tutoras en las Jornadas “Escuela - Familia”

Las cinco maestras bajan repletas de cosas, los chicos más pequeños corren para ayudarlas. Es habitual para mí encontrarme con alguna “seño” nueva, el movimiento de las maestras suplentes es constante, ya que muchas están por jubilarse y solicitan licencias a menudo. En general, me lleva un tiempo generar confianza, que ellas entiendan qué hago en la escuela y los proyectos que llevamos adelante, que comencemos a conversar, que logremos realizar actividades juntas. Cuando llega ese momento, muchas de ellas terminan sus suplencias y tienen que irse; en algunos casos lamenté mucho que eso ocurra.

⁹De acuerdo con el estatuto docente de la provincia, la zona D corresponde a las escuelas de ubicación desfavorable que están situadas entre más de treinta (30) y hasta cincuenta (50) kilómetros de algún centro poblado de cualquier naturaleza o tipo, lo que supone una bonificación del 80% sobre el sueldo básico de los docentes.

Mabel toca la campana, se forman por grados, “la maestra de turno”¹⁰ designa a tres alumnos para que pasen a izar la bandera nacional y la bandera del pueblo de San Luis. Luego del izamiento, la maestra indica “vamos a rezar” y la mayoría de los chicos juntan las palmas de las manos y miran hacia la virgen. Se reza un padre nuestro y una oración a la Virgen de Itatí. Todos miran concentrados, no es el momento para hacer chistes, los más chiquitos balbucean las oraciones, las “seños” y las madres presentes rezan efusivamente. La maestra responsable saluda, hace comentarios sobre la cartelera del día, le pregunta a Mabel si hay algo más que avisar. Mabel aclara que trabajarán conmigo en las actividades de investigación, los chicos ingresan a sus salones entusiasmados.

A las 15 y 15 hs. hay un recreo de treinta minutos aproximadamente, los chicos salen a jugar al patio y luego toman la merienda, que en general es leche o chocolate con budín, galletitas o cereales. Las maestras toman su mate con “yuyitos” en una mesa larga del pasillo. Los varones juegan al fútbol, a la bolita, y a veces algunos de ellos quedan en la biblioteca jugando a algún juego de mesa. En ocasiones, las nenas más grandes participan de los partidos de fútbol integrando equipos mixtos, mientras que las más pequeñas recorren la escuela tomadas de las manos. En el último tiempo, se instaló WIFI en la escuela, si bien en un inicio se intentó no decir la contraseña, pronto se filtró. Esto hizo que los varones más grandes –que son los que tienen celular- se sienten en una sombra a escuchar música y mirar videos. En muchas ocasiones, Mabel les apaga el módem para que aprovechen el recreo para jugar “como antes”.



Imagen 4 – Niños y niñas jugando al fútbol durante el recreo

¹⁰Esta figura tiene funciones específicas, por ejemplo, la responsabilidad de coordinar las actividades de inicio de la jornada, ser la responsable de saludar, iniciar el rezo y comunicar las novedades o efemérides del día, ocuparse de tocar la campana que indica el recreo, entre otras funciones. Generalmente, las docentes se alternan esta función semana a semana y las obligaciones están establecidas en el reglamento interno del establecimiento.

17 y 15 hs. pasa el colectivo por la escuela, me doy cuenta que llegó la hora de juntar mis cosas por la actitud de los chicos, quienes corren a buscar sus útiles gritando “el cole, el cole”. Mabel les pide que se tranquilicen porque tienen 15 minutos hasta que el colectivo de la vuelta. Bajan la bandera y la maestra de turno los despide.

Ese día, vamos a volver con las maestras en la tráfico porque tenemos una reunión en el pueblo de San Luis del Palmar. En el vehículo generalmente sobran lugares atrás, las maestras con más antigüedad van sentadas al lado del chofer, las demás en los asientos traseros. El chofer nos va a cobrar el pasaje del día. También van con nosotras Rocío, una alumna que vive actualmente en San Luis del Palmar, porque sus padres trabajan en el pueblo, aunque visitan habitualmente el paraje. Ellos son los encargados de cocinar el arroz con pollo que se realiza en la escuela con el fin de recaudar fondos.

Saludamos al grupo de chicos y madres que esperan que llegue el colectivo y emprendemos camino. Pasamos por lo de Teodoro, el kiosquero del paraje. Luego por la casa de Ramonita, quien trabajó ad honorem en la cocina de la escuela durante un tiempo, y todos los años realiza una fiesta en honor a San Cayetano, en general las maestras y algunos alumnos participan del festejo. Unos metros más adelante se encuentra la “capilla grande”, que es como se denomina a la Capilla “Santa Catalina de Alejandría”, cuya fiesta se celebra todos los 25 de noviembre.

Luego, cruzamos la salita de atención a la salud que es atendida por Emilce, la mamá de Ulises, un ex alumno al que cruzo habitualmente en el colectivo cuando vuelve del secundario. Esta señora también es conocida en el paraje, no solo por su función en ese lugar, sino porque es referente de un partido político del pueblo de San Luis del Palmar.

Seguimos el viaje, pasamos por el ingreso a la casa de “los Reyes”, donde viven cuatro ex alumnos: Iván, Lucía, Nahuel y Virginia. Todos ellos se caracterizan por hablar poco y sonreír mucho, han trabajado muy entusiasmados en las actividades de la escuela. En la casa de al lado, vive Yonibel con su abuela y sus primos. Su mamá es policía y trabaja en Corrientes capital, así que no la ve muy seguido. Al parecer el próximo año va a ir a vivir con ella. A Mabel la noticia le generó una ambivalencia de reacciones: por un lado, la pone feliz el hecho de que viva con su mamá, de quién Yonibel habla todo el tiempo; pero, también la pone triste saber que la escuela pierde otra alumna más. La matrícula escolar siempre es un tema latente, ya que hay posibilidades de que cierren un grado y la escuela baje de categoría¹¹. En ese caso, Mabel tiene que optar por el traslado o por bajar de categoría junto con la escuela, lo que supone

¹¹Las categorías de las escuelas se establecen en función de la matrícula escolar e influye en la cantidad de plazas docentes asignadas, en las funciones de los directores y en la organización de los grados. Los directores rinden concursos específicos para gestionar escuelas de determinadas categorías.

hacerse cargo de un grado, además de las tareas de gestión, reducir su sueldo y perder la categoría que ganó por concurso.

Pasamos por la casa de Luisana, una ex alumna que participó en los proyectos y a quién pocas veces escuché hablar, salvo en las lecturas durante los actos. Luego cruzamos la casa de Doña Madrona, abuela de Victoria quien es compañera y amiga de Luisana. Ellas dos vuelven caminando de la escuela a sus casas, un trayecto lo hacen junto con los “Reyes”.

Unos metros más adelante, nos topamos con la calle en la que hay que doblar para tomar el camino habitual de las maestras. Sin embargo, la ruta N°8 continua, más adelante hay una pequeña escuela: “la de Morales” como es llamada en la zona, haciendo referencia al apellido del director, allí solo asisten 3 niños y Don Morales es el único personal a cargo. En algunas ocasiones, Mabel lo invita a compartir los actos o celebraciones de fin de año. Si seguimos esa ruta llegaremos –luego de 8 kilómetros aproximadamente- al Paraje Albardón Norte. Sin embargo, doblamos en esa esquina y tomamos el camino más corto para llegar al pueblo.

Al tomar ese camino, luego de unos dos kilómetros llegamos al precario puente que atraviesa el arroyo Riachuelo –el mismo que cruzamos en la ruta N°12-. Recientemente fue habilitado luego de unos arreglos, ya que por las inundaciones se había desmoronado, lo que hizo que ese camino esté cortado por unos meses. Esto perjudicaba mucho tanto a los pobladores que iban diariamente al pueblo de San Luis del Palmar, como a los alumnos del secundario que asisten al colegio “El Espinillar” que queda a unos metros de ese puente. La clausura del puente había obligado a las maestras a ir por el camino de Albardón Norte y eso hacía que se demoren más en llegar y que el chofer les cobre más caro el pasaje diario. En un momento de la clausura, los pobladores comenzaron a cruzar caminando sobre la estructura que había quedado, con todo el peligro que eso suponía. Este hecho fue noticia en los medios de comunicación provinciales, lo que contribuyó a que se agilice la instalación del nuevo puente.

Finalmente, recorreremos unos kilómetros más hasta toparnos con una calle enripiada en las afueras del pueblo de San Luis del Palmar, luego de un kilómetro aproximadamente nos encontramos con la ruta provincial N°5, a la vera de esta ruta se encuentra el acceso principal al pueblo. A pocos metros del ingreso se ubica una de las últimas paradas de la tráfico que habitualmente tomamos con Mabel para volver a Corrientes Capital. En esta tráfico es muy común encontrarse con docentes que regresan de trabajar en el pueblo, aunque también es el horario en el que muchos jóvenes viajan a la ciudad a estudiar en institutos terciarios. Esos viajes también ofrecen “pinceladas” del pueblo de San Luis y su gente.

1.2. El Paraje Albardón Norte

Llegué por primera vez a la escuela N°175 en junio de 2015, fui con Tamara desde Corrientes Capital hasta el pueblo de San Luis del Palmar. Viajamos en una de las primeras tráfico que salen al mañana temprano hacia el pueblo, bajamos en una de las plazas y esperamos que Olga nos busque en su auto para ir al paraje, ya que no hay ningún transporte público que ingrese hasta allí.

Ella no llegó sola, la acompañaban Verónica, Ulises y Natalia, quienes nos saludaron tímidamente después de que Olga nos presentara como “las chicas que vienen de la universidad”. Esos tres chicos formaban parte del grupo de niños que viajaban todos los días desde el pueblo a la escuela del campo. Sus familias habían acordado que asistan ahí por diferentes motivos: en el caso de Natalia, por ejemplo, tenía que ver con episodios de discriminación que había sufrido en la escuela del pueblo por parte de sus compañeros; y en el caso de los hermanos Ulises y Verónica se trató de una decisión de los padres ante la invitación de Olga.

Salimos del pueblo, tomamos la ruta N°5 y recorrimos los 12 kilómetros de distancia que separan a San Luis del Palmar de la escuela, mientras conversábamos sobre las actividades que íbamos a realizar ese día. Con Tamara habíamos trabajado muy poco con Olga, lo que nos mantenía un poco expectantes con respecto a lo que podría darse en la coordinación de las tareas. Recorremos 9 kilómetros de ruta asfaltada mientras podíamos ver los paisajes típicos de la zona, palmeras, bañados y monte. Luego, doblamos a la derecha para tomar el camino de tierra por el que se ingresa al paraje, allí pasábamos por alguna casa de tanto en tanto. Llegamos a la escuela y nos encontramos con las maestras Bety y Tika, también con José Luis, el portero que es oriundo de ese paraje. El edificio fue refaccionado e inaugurado en marzo de ese año, así que las instalaciones estaban en muy buen estado. Cuentan con dos salones, uno destinado al primer ciclo y otro al segundo ciclo, dada la cantidad de alumnos trabajaban en grados ciclados, es decir, en un mismo salón una sola maestra se ocupaba de niños que correspondían a diferentes grados. En otro salón estaba la dirección, y más adelante una cocina-comedor con una larga mesa donde los chicos desayunaban y almorzaban. Esta escuela está dentro de las que provincialmente se identifican como de tercera categoría, lo que supone que el director de la escuela tiene un grado a cargo. Sin embargo, ese año se contaba con dos plazas dos docentes, lo que le permitía a Olga ocuparse exclusivamente de la dirección.

Al igual que en la otra escuela, una imagen de la virgen es parte del escenario escolar. En este caso, se encuentra ubicada en un soporte sobre la puerta de la entrada de la cocina y se reza antes de entrar al aula, después de izar la bandera.



Imagen 5 – Izamiento de la bandera nacional en la escuela N° 175

Pronto conocimos a algunos de los 25 chicos que asistían a la escuela. La primera en acercarse fue Sole, una pequeña niña que hablaba muy poco, pero sonreía todo el tiempo. Tenía el pelo corto, Olga le había sugerido a la madre que se lo corte porque tenía muchos piojos y le estaban lastimando la piel. Sole es la hermana menor de “los Molina”, una familia que vive detrás de la escuela. Además de Sole asisten Giuli -a quien en la escuela y en la casa apodan Catana-, Susana, y Fabián –el mayor de los hermanos-. En este último tiempo, Fabián abandonó la escuela antes de terminar 6to grado. A pesar de la insistencia de las maestras de que no falte, tuvo que comenzar a ocuparse de ciertas tareas como hermano mayor. Él, por su parte, le resta importancia al hecho de no continuar sus estudios y en una ocasión le expresó a Olga “no importa seño, total ya aprendí a leer.”

A lo lejos miraba Horacio, uno de los varones más grandes, él también viene del pueblo San Luis del Palmar. Sonríe con vergüenza y saluda con un gesto. Ya habíamos escuchado hablar de él, Olga siempre comentaba lo cambiado que estaba en comparación con unos años atrás: “antes no podía estar diez minutos en el aula, se escapaba por las ventanas, ahora está hecho “todo un señor”, aludiendo al buen comportamiento que estaba teniendo ese año.

El resto de los nenes, Fernando, Natalia, Adriano, Valentina, María Elena, Gina, Mercedes, los mellizos –Rodrigo y Miguel-, Cristian y Brisa nos saludaron sonrientes. Aproximadamente, la

mitad de ellos vivían en el paraje, el resto de los chicos venían de San Luis del Palmar en los autos de las maestras o en una camioneta en la que iban otros docentes que daban clases en una zona cercana. Algunos de ellos habían tenido un mal rendimiento en la escuela del pueblo y otros -como dije antes- fueron invitados por Olga, ya que son sus vecinos o conocidos.

Antes de llegar a la escuela, ya nos habían contado que a este grupo de chicos les encanta bailar chamamé. No necesitan que se organice un evento especial para bailar, lo hacen habitualmente en los recreos. Tampoco necesitan parlantes, Fabián pone en su celular la música que tiene guardada y junto con los varones más grandes usan ramas que simulan ser las guitarras, mientras cantan los temas que van seleccionando. Todos bailan en pareja sin importar la edad ni la altura, “zapatean” mujeres y varones. Las maestras dicen que pueden estar así horas, que no quieren escuchar otro estilo de música que no sea chamamé y que siempre van a bailar a las fiestas que se organizan en la zona en honor algún santo. Por supuesto que ese día no pudimos negarnos a participar de la “chamameceada”¹². Ellos seleccionaron la pista de baile, buscaron una sombra alejada del aula y comenzamos a bailar chamamé mientras que las maestras nos miraban desde lejos.



Imagen 6 – “Chamameceada” durante el recreo

1.3. La zona de la “segunda sección”

La distancia entre los parajes Arroyo Pontón y Albardón Norte es de 10km. Lo que hace que los intercambios entre pobladores sean muy frecuentes, considerando sobre todo el pueblo de San Luis como lugar de encuentro para eventos religiosos, compras, o acceso a servicios públicos. Ambos parajes forman parte de lo que se considera “segunda sección” del

¹² Modo en que se refiere a un evento donde las personas se reúnen a escuchar, tocar y bailar este género musical.

Departamento de San Luis del Palmar, esta demarcación refiere a la organización del departamento en seis secciones con sus respectivos límites geográficos.

No hay información accesible respecto de los años y procesos de conformación de estos parajes, aunque podemos considerar las fechas de creación de las escuelas. La escuela N°784 se creó en el año 1934, la N°175 lo hizo unos años después, en la década del 1940. Sin embargo, es importante considerar que el pueblo de San Luis del Palmar registra los primeros acontecimientos de fundación en el año 1806.

Si bien no contamos con datos oficiales podemos encontrar caracterizaciones generales que “pintan” cómo era la zona “antes”. Una de esas caracterizaciones fue realizada por los niños de Arroyo Pontón, a partir de entrevistas a adultos mayores del paraje. La misma recupera como rasgos centrales de un “antes” las siguientes cuestiones:

“Antes nuestra zona se caracterizaba por ser muy tranquila, no había calles, solo monte y lagunas. Tampoco había luz, por lo que se usaba candil de querosén. Las personas usaban alpargatas, se bañaban con agua de charco, comían locro, polenta y las verduras de la chacra. Se escuchaba chamamé y polka y se organizaban bailantas. Se vivía de la chacra, se plantaban muchas cosas como batata, mandioca, maíz y poroto. La huerta era para el consumo familiar y en todas las casas había una. Había vacas, caballos, bueyes. Las personas se transportaban a caballo y había pocos autos. La comunicación era por cartas o a través de avisos entre vecinos. En el paraje se hablaba en guaraní y castellano, pero se usaba más el guaraní. Los niños jugaban en el monte con los animales y construían sus propios juguetes. En aquellos años, había pocas enfermedades y no había salita, ni doctores. La gente se curaba con remedios caseros y se medían la cinta con la curandera. Se celebraban muchas fiestas religiosas en las casas de los vecinos, la más importante era la peregrinación a Itatí, muchas familias iban en carretas y a caballos acompañando a sanluicito”¹³.

1.4. Las maestras del pueblo de San Luis del Palmar

Corría el mes de junio de 2015 cuando finalmente nos reunimos en el patio interno del Jardín de Infantes de la Escuela Normal de San Luis del Palmar, pueblo cabecero del departamento que lleva su mismo nombre. El pueblo cuenta con aproximadamente 12,287 habitantes

¹³Texto escrito por Karina, Rocío, Leandro, Alexis y Enrique –alumnos de tercer grado- junto con la “Seño” Daiana en el marco de las actividades de un proyecto institucional que indagó sobre la vida de un soldado oriundo del paraje fallecido en la Guerra de Malvinas. El propósito de la actividad fue caracterizar a partir de entrevistas cómo era la vida en la zona durante los años en los que el soldado vivió allí.

(INDEC, 2010). La principal fuente de trabajo es la administración pública. Por su cercanía con la capital de la Provincia de Corrientes (30 kilómetros) mantiene un constante intercambio de personas que van y vienen a trabajar, muchas que van a estudiar o a realizar compras.

Al ingresar al pueblo, nos encontramos con un cartel en el que está escrita la frase “bienvenido al pueblo peregrino” junto a una carreta y una imagen de San Luis Rey de Francia, el patrono del pueblo a quien se refieren como “sanluicito”. Esto tiene que ver con el acontecimiento mencionado por los chicos en el apartado anterior, la peregrinación hasta la basílica de Itatí. Dicho evento caracteriza al pueblo y se realiza todos los años entre el 13 y 17 de julio, un gran número de familias del pueblo y de los parajes cercanos realiza una peregrinación a caballo, en carretas, autos o caminando. Supone una preparación de días, semanas y en algunos casos meses previos.

Desde el año en que visito la zona pude ver que todas las maestras, que pasaron por las escuelas, son católicas, muchas de ellas practicantes y algunas “peregrinas”. Solo un año estuvo una “seño” que era evangélica y que pidió no hacerse cargo del rezo en el ingreso de la jornada.

Volvamos a la reunión en la escuela Normal, la que tenía por objetivo presentar el proyecto interinstitucional de materiales didácticos. Carolina, Tamara, otra compañera del equipo y yo participaríamos como parte del equipo UNNE. De la escuela N°784 estaban presentes Mabel, Lita, maestra de nivel inicial, con muchos años de antigüedad y de trabajo en esta escuela; Silvia -al igual que Lita- lleva varios años en la escuela y ha ocupado en varias oportunidades la función de directora, en ese momento estaba a cargo de primer ciclo. Nely, maestra titular que había llegado ese año a la escuela y estaba encargada de 5to grado; Graciela y Miriam, maestras suplentes que estarían transitoriamente reemplazando a Tere, una docente titular que se encontraba de licencia y a Coti, quien estaba realizando los últimos trámites para jubilarse. También estaba presente Marcelo, el único varón del grupo, que estaría en la escuela por un tiempo con unas horas “en disponibilidad” para hacer tareas de apoyo escolar u otras que Mabel le indicara. Todos estos docentes tenían más de cuarenta años de edad y como mínimo diez años de antigüedad, vivían en el pueblo de San Luis del Palmar y la mayoría de ellos trabajaba en la Escuela Normal por la mañana.

De la escuela N°175 estuvieron presentes Olga y las dos maestras, Bety y Tika, al igual que las otras docentes, ellas residían en el pueblo y trabajaban por la tarde en la Escuela Normal, donde eran compañeras de Olga, que en ese turno era docente de grado. Tika es santiagueña, pero hace varios años vivía en el pueblo y tenía a su cargo el primer ciclo, Bety era maestra de segundo ciclo.

Así quedaría conformado el equipo de trabajo que iniciaría el proyecto de materiales didácticos. En esa reunión nos conocimos, Carolina presentó al equipo, su investigación en esa zona, su recorrido con Olga y Mabel, y finalmente comentó la propuesta, explicando brevemente las etapas de la investigación que realizaríamos. Todos los docentes realizaban comentarios, ya sea sobre el contenido de los materiales -las hierbas medicinales- o sobre el guaraní, que era el otro tema de conversación. Ninguno de los docentes expresaba desconocimiento sobre el uso de hierbas medicinales, sin embargo, cuando se referían a la lengua manifestaban que entendían poco; a excepción de Marcelo, que se identificaba como hablante de guaraní y que además conocía el trabajo del equipo de investigación porque Carolina había dirigido su tesis de licenciatura.

En el transcurso de los años en los que el proyecto se desarrolló, varias maestras –oriundas del pueblo- pasaron por la escuela haciendo suplencias cortas e intermitentes. En general, eran mujeres jóvenes entre 25 y 35 años, algunas de las cuales habían empezado recientemente a trabajar. Romina, Rocío, Silvina y Lourdes se sumaron al proyecto con mucha alegría y entusiasmo.

Luego de esa reunión en el pueblo, se realizarían las presentaciones en las escuelas a los niños y a los padres y madres. Empezábamos oficialmente el nuevo proyecto.

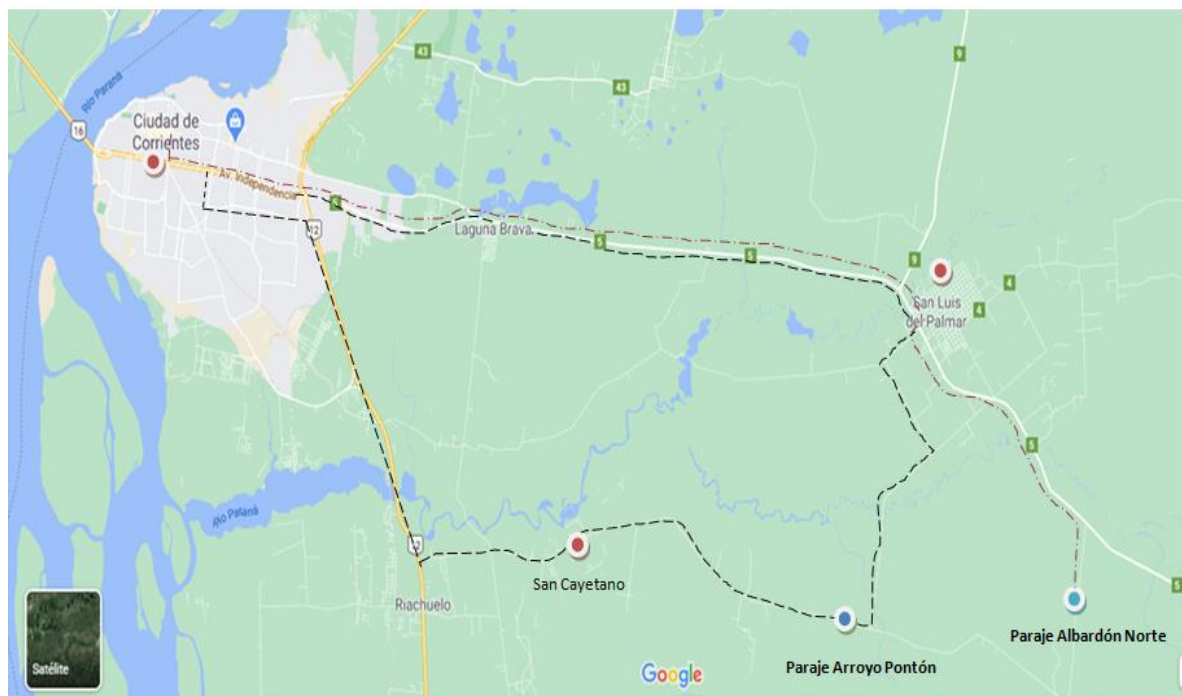


Imagen 7 – Mapa de los recorridos por los parajes (el punteado negro indicar el recorrido n° 1 y punteado rojo el recorrido n° 2)

El propósito de este capítulo fue situar al lector en el mundo social sobre el que trata esta tesis. Para ello, reconstruí algunos recorridos, haciendo varias “paradas” que se articulan de diferentes modos. Estos recorridos permiten dibujar trazos que de alguna manera construyen el campo de estudio. La selección de transportes como el colectivo público, la traffic que las maestras alquilan, el transporte interurbano San Luis-Corrientes y el auto de Olga, pretendieron de alguna manera representar en el relato la idea de movimientos, de múltiples recorridos e itinerarios posibles.

El primer apartado tuvo la intención de reconstruir uno de los recorridos habituales (en el mapa punteado negro) que yo hacía –junto con Mabel- desde la ciudad capital hasta la escuela N° 784. En estos viajes “en cole”, me fui encontrando con pobladores de Arroyo Pontón, escuchando los motivos de sus visitas a la ciudad, observando los intercambios que ocurrían allí y participando de las dinámicas de interacción en un transporte público. También fui identificando la ubicación de las casas de los niños y compartiendo con algunos de ellos un recorrido común durante varios kilómetros. A su vez, describo un recorrido de regreso, uno no muy habitual para mí, ir con las maestras en la traffic hasta el pueblo de San Luis para luego volver desde allí a la ciudad de Corrientes. Ese camino alternativo me permitía recorrer “la otra parte” del paraje, compartir con las maestras uno de esos viajes, hasta finalmente llegar al pueblo de San Luis del Palmar, una localidad importante, no solo porque allí residen las maestras, sino porque es un espacio de encuentro al que los pobladores de los parajes rurales acuden habitualmente. Finalmente, para llegar al Paraje Albardón Norte el recorrido sería otro (en el mapa punteado rojo), viajar desde la ciudad de Corrientes hasta San Luis del Palmar en transporte público y desde allí –con Olga en su auto- llegar a escuela N°175.

En esta instancia, el lector llegó junto conmigo a la “zona” de la que se habla en esta tesis, conoció a algunos actores que aparecerán con mayor protagonismo al leer las páginas que siguen, identificó algunos de los lugares que recorreremos en los diferentes capítulos.

Aquí dejamos atrás el “ir llegando” que propuse en la introducción, el que se vinculaba a cómo fui construyendo el problema de investigación, para poder centrarnos en este capítulo en las dimensiones vinculares y territoriales de este “ir llegando”. Estamos en condiciones ahora de sumergirnos en profundidad en las etapas del proyecto de materiales didácticos que organizan el recorrido de esta tesis.

CAPÍTULO II

FORMACIÓN Y ENTRENAMIENTO METODOLÓGICO: LA “IRRUPCIÓN” DE LAS HIERBAS MEDICINALES, EL GUARANÍ Y LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS

Conocer, inventar, hacerlo muchas veces, memorizar. Entrenar la mirada, la conversación. Mirarse, escucharse, volver a hacerlo. Iniciábamos la investigación sobre las hierbas medicinales de la zona, en el marco del proyecto de materiales didácticos. El objetivo de esta etapa fue que niños entre seis y catorce años y maestras de dos escuelas primarias se apropien de las herramientas metodológicas consideradas necesarias para concretar la investigación: la observación y la entrevista. Para ello se realizaron varios talleres de formación y entrenamiento¹⁴, previos a la salida a campo.

En este capítulo, propongo un primer eje analítico que denominé “visibilización”. Éste me permite describir rasgos del funcionamiento de saberes locales en el marco del proyecto de materiales didácticos en las escuelas y, particularmente, los primeros movimientos que se producían en la etapa de inicio, en la que comenzaban a emerger novedades, incertidumbres, asombros, resistencias y ambigüedades en todos los participantes.

2.1. “Casi curanderos”

Durante la etapa de entrenamiento, Tamara y yo, acompañamos a la escuela N°175, donde trabajaban Olga, Bety y Tika. El primer día que llegamos para iniciar las actividades asistieron alrededor de quince chicos. Estaban un poco tímidos pero muy cariñosos y sonrientes. Sus caras expresaban curiosidad y, tal vez, un poco de duda respecto a nuestra visita ese día. Nos miraban de pies a cabeza, algunas de las nenas se acercaban a nosotras y nos tocaban las manos, las pulseras, el cabello. No traíamos guardapolvo, éramos más jóvenes que las otras maestras y veníamos de Corrientes Capital, tal vez eso generaba un poco de incertidumbre. Olga nos presentó a todos como “profes”, pero ellos prefirieron llamarnos “seño”.

Luego de izar la bandera y de desayunar entramos todos al aula. Comencé preguntándoles qué recordaban sobre el proyecto que ya les había comentado Carolina cuando los visitó. Volví a

¹⁴Esta categoría es retomada de investigadoras que trabajaron con niños como parte de los equipos de investigación (Milstein, 2006; Gandulfo, 2015).

preguntarles si querían participar y todos respondieron con un “sí” enérgico, aunque seguramente muchos de ellos no comprendían completamente a qué los estábamos invitando, al igual que yo.

Antes de comenzar con las actividades, reconstruimos brevemente en el pizarrón “el camino” que íbamos a hacer juntos y comenzamos a llamar a las cosas por su nombre: ellos serían investigadores, haríamos un trabajo de campo y debíamos entrenarnos mucho en el uso de las herramientas características de las investigaciones. Ante mi pregunta sobre qué entendían por investigación, la respuesta de uno de los nenes fue: “lo que hace un detective”; y luego, esa fue la metáfora retomada en muchas ocasiones por las maestras para señalar los comportamientos acordes a ese rol.

Yo explicité que no sabía prácticamente nada sobre hierbas medicinales y les consulté si ellos conocían y/o usaban algunas de ellas. La mayoría respondió que sí e inmediatamente comenzaron a nombrar las que conocían. El primero en ser nombrado fue el llantén. Horacio hizo alusión a sus usos para el dolor de diente, luego mencionó otras hierbas y finalmente expresó “pastillas también es”. Ante este último comentario, Olga aclaró que había que pensar en “yuyitos” que usamos para cuidarnos, planteando implícitamente, que “pastilla” no sería una respuesta pertinente. En ese momento, yo también lo consideré así, por lo que no retomé el comentario de Horacio.

Para la práctica de observación, salimos con los chicos y las señas Tika y Betty al monte a buscar plantas. La consigna era identificar colores, olores, texturas, sectores donde crecían, etc. Debían juntar una muestra de cada una y llevarlas al aula. Esta actividad no implicaba caminar mucho ya que se las podía encontrar en los alrededores de la escuela. Organizamos dos grupos, la seña Tika sugirió designar a un responsable por equipo: Verónica y Horacio fueron los elegidos, y los equipos quedaron conformados por nenes y nenas de diferentes edades. Luego de las indicaciones, salieron corriendo al monte asumiendo la tarea como un juego de “quién encontraba más”.

Durante esta actividad pudimos notar que los niños identificaban con facilidad las plantas que tenían propiedades medicinales, sabían para qué se usaban, contaban algún episodio, conocían los procedimientos y los cuidados al ingerir algunas de ellas. Los chicos recurrían a los responsables del equipo para confirmar si se trataba de ciertas plantas. Las docentes también eran consultadas y demostraban mucho conocimiento sobre el tema, y se mostraban sorprendidas al notar cuánto sabían los chicos ante la variedad de yuyos que encontraban en el patio de la escuela. Con Tamara solo acompañábamos la actividad, ya que no conocíamos prácticamente ninguna de las plantas que se estaban buscando.

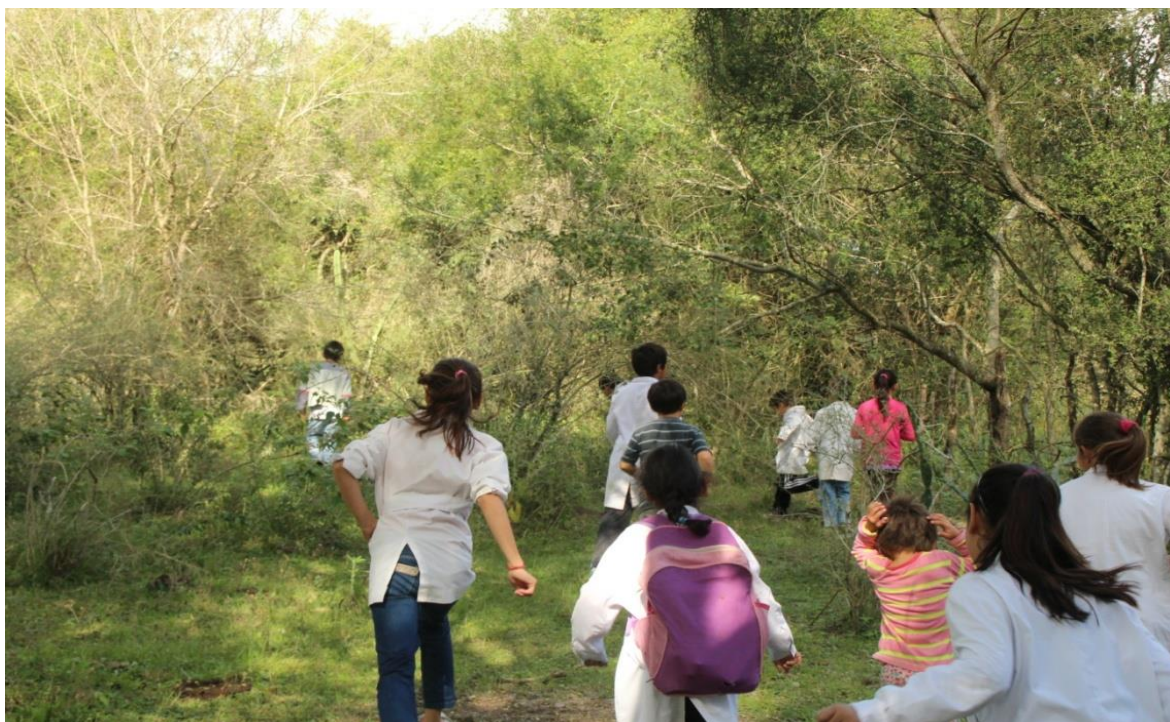


Imagen 8 – Niños ingresando al monte para recolectar hierbas medicinales

Finalmente, volvimos a las aulas y conversamos sobre lo que cada grupo había recolectado. Habían logrado juntar una variedad de plantas, como hojas de ceibo, cukito, ñangapiry, burrito, diente de león, oreja de gato, guayaba, salvia, yerba lucero, entre otras. Sin embargo, también habían recolectado algunos yuyos que no conocían o que no se usan con fines medicinales como, por ejemplo, la tacuarilla que según Natalia es utilizada para armar la escoba con la que barren sus casas. Olga había dudado si unas hojas que recolectaron eran realmente de guayaba o si se estaban confundiendo, pero dos de los nenes discutieron insistentemente que se trataba de esa planta. “Guayaba es seño, en serio” expresó Fernando convencido. En otro momento, la consulta a las seños fue de Cristian que tenía dudas con respecto al llantén, cuando confirmó que se trataba de esa planta, recordó que tiene como “una papita” en la raíz. Bety agregó que justamente es la parte de la planta que sugieren hervir.

Horacio hacía comentarios constantemente sobre algunos de los yuyos seleccionados por el otro equipo, aludiendo a que habían llevado veneno, como el “mío mía” y que se iban a morir, simplemente por tocar sus bocas con los dedos con los que habían tocado la planta. Ante los constantes comentarios de Horacio, Olga aclaró que no se puede preparar té de cualquier cosa que era necesario preguntar porque incluso se podían envenenar. También sugirió que prestaran atención a los tés que les hacían en sus casas para ver qué yuyitos usaban. Muchos comenzaron a nombrar “hoja de naranjo, peperina, manzanilla, cedrón, ruda”. Bety los miraba con sorpresa, expresando que los chicos eran “casi curanderos”.

El paso siguiente fue identificar “informantes claves” del paraje. Los chicos debían pensar en aquellas personas que –desde sus perspectivas- conocían sobre las hierbas medicinales y podían ser entrevistadas. También debían mencionar las zonas en las que vivían, para ver las distancias desde la escuela, en vistas a ir organizando los recorridos para el trabajo de campo. Ellos entendieron que se trataba de aquellas personas que sabían “más bien” de yuyos, e incluso Horacio asoció la categoría a “una persona que informa la verdad”. Se armaron largas listas en las que abundaban los abuelos y los “Don”/”Doña”¹⁵, lo que demostraba que para los chicos los informantes claves eran sobre todo adultos mayores. También se identificaron algunos referentes de las comunidades que curaban ciertas dolencias utilizando hierbas medicinales. Estos eran nombrados como “la médica” o “la curandera” y en menor medida “el curandero”. Las discusiones al interior de los grupos demostraban el conocimiento que tenían sobre el tema. Ellos mismos establecían los criterios de selección y definían quiénes sabían “mucho, poco o nada”. Las maestras también realizaban sus apreciaciones y en la mayoría de los casos coincidían con la selección de los chicos.

Con los informantes claves ya identificados, comenzamos a pensar qué preguntas sobre el tema podían hacer en las entrevistas. Cada grupo debía pensar y escribir posibles preguntas. Los chicos construían verbalmente sus preguntas y uno de ellos escribía en una hoja. La seño Tika recuperaba las características del texto instructivo que habían trabajado en la clase de lenguas para pensar los elementos que no podían faltar en las preguntas (ingredientes, instrumentos, pasos). También realizaba correcciones vinculadas a la escritura, por ejemplo, remarcándole a Natalia -quién escribía en ese momento- que se “comía la s”. “¿Por qué se comen las “s” eh?” –preguntó-. “Porque no nos gustan las s”, le contestó sonriente Natalia. Formularon diferentes tipos de preguntas, unas que hacían foco en las plantas: *¿qué remedios caseros conoces? ¿cuquito qué es para curar?* Otras que apuntaban a dolencias/problemas específicos: *¿cómo nos curamos del oído?, ¿cómo nos curamos los dientes?, ¿cómo nos curamos de los piojos?* Algunas que estaban dirigidas a consultar por los procedimientos: *¿cómo se preparan esos remedios?, ¿qué yuyos o hierbas usamos para preparar esos remedios?* También formularon preguntas relacionadas al modo en que se aprenden estos conocimientos y a los cuidados que hay que tener al momento de prepararlos.

Luego de formular las preguntas, se dedicó un tiempo a pensar la presentación a los entrevistados y el pedido de autorización para grabar las conversaciones. Una vez que tuvimos una primera versión del instrumento de entrevista, hicimos varias prácticas en las que

¹⁵Palabra que antecede al nombre o apellido de la persona y se usa como expresión de respeto, generalmente hacia adultos mayores. El “Don” se usa en el caso de los hombres y el “Doña” para las mujeres.

pensábamos posibles situaciones que podían darse, como, por ejemplo, que no permitan grabar o que los entrevistados les hagan algunas preguntas a ellos. Las maestras les insistieron mucho en respetar los turnos de habla de los entrevistados, en leer pausado, hablar fuerte, claro y con seguridad. También resaltaron la necesidad de ser respetuosos, no distraerse y saludar. Para lograr esos objetivos destacaron la importancia de seguir practicando cuando, Tamara y yo, no estemos en la escuela.

Olga fue la primera entrevistada “angau”¹⁶, modo en que los chicos empezaron a nombrar a esas conversaciones de prácticas. Eligió el personaje de una señora que no entendía el motivo de la visita de los chicos y les preguntaba por qué la querían grabar. Verónica le respondió que hacían eso para no olvidarse de las cosas importantes que ella les contaba. Unos minutos más tarde, Olga abandonó el personaje y fue respondiendo a partir de su propia experiencia. Comentó algunos de los yuyos que usaba habitualmente, destacó que aprendió a usarlos en la infancia, ya que vivía en una zona rural y, por lo tanto, su mamá no la podía llevar rápido al hospital porque les quedaba lejos. También recomendó saber las proporciones, ya que si se usaba mucha cantidad podía ser peligroso.

Luego de esas actividades, salimos al patio y los chicos comenzaron a practicar la presentación entre ellos, los pedidos de autorización y las primeras preguntas formuladas. Además, comenzaron a utilizar los grabadores y se iban turnando para ocupar los roles de “investigador” y “del viejito”, que fue el modo en que imaginaron a sus posibles entrevistados, suponiendo nuevamente que serían adultos mayores. “Vos haces las preguntas y grabas y yo hago del viejito” decían mientras se distribuían las funciones de cada uno. En esas prácticas, algunos de ellos recuperaban las respuestas de las maestras, como la referencia que hizo Olga de la distancia de su casa al hospital. También recordaban las recomendaciones y los cuidados, a veces utilizando un tono de voz actuado, como poniéndose en el personaje de adultos que les habla a los niños. Otros agregaban nueva información, nombrando plantas que no habían sido mencionadas en las actividades anteriores. Incluso agregaban opciones que se alejaban de las que esperábamos como, por ejemplo, cuando Cristian respondió “marihuana” ante la pregunta de qué tomaba cuando le dolía el corazón.

¹⁶Palabra en guaraní para indica que algo no es completamente cierto, real o verdadero.



Imagen 9 – Práctica de entrevista entre compañeros

En la escuela N°784 iban realizando las mismas actividades previas a la salida a campo. Allí fueron coordinadas por Carolina y Mabel. El conocimiento de los chicos sobre las hierbas era un punto en común entre las dos escuelas, sin embargo, el entusiasmo inicial no fue el mismo, ya que ofrecieron un poco de resistencia para realizar las actividades, las desestimaban diciendo, por ejemplo, que no era necesario investigar nada ya que si te duele la muela “vas al dentista y listo”. Estas actitudes, en general, eran más comunes en los varones mayores, por su parte, las mujeres mostraban mayor interés. Poco a poco, fueron participando con mayor entusiasmo, al igual que las maestras que inicialmente tampoco sabían qué lugar ocupar. No habían participado antes en un proceso de investigación y estaban aprendiendo simultáneamente con los alumnos, sintiendo por momentos que estaban perdiendo el tiempo y relegando otras tareas que consideraban prioritarias, como desarrollar los contenidos de las asignaturas. Mabel les intentaba transmitir tranquilidad haciendo foco en todo lo que estaban aprendiendo, lo cual no se limitaba solo a “contenidos” que se explicitan en los diseños curriculares. En esa instancia era difícil convencerlas de que confíen en un proceso del que nunca habían participado, y en el cual, los resultados podían ser observados cuando pasara el tiempo.

En este caso, se formularon preguntas similares a las de la escuela N°175, aunque se agregaron nuevas, algunas relacionadas con las características de las plantas: *¿cómo es el olor?*, *¿cómo es el tamaño?*, *¿cómo son sus semillas?* Algunas sobre personas específicas que curan utilizando plantas: *¿conoces algún curandero que cura con remedios?* Y otras sobre el diagnóstico y el modo de conseguir las plantas: *¿usted sabe cómo es que se entera cuando tiene pata de cabra?*,

¿de dónde se consigue los yuyos o usted les da? También realizaron el listado de los posibles entrevistados de la zona a los que visitarían.



Imagen 10 – Maestras y niños recolectando hierbas medicinales

Una vez que finalizaron estas actividades, nuestra tarea consistió en “juntar” las preguntas de ambas escuelas y ver cuáles se repetían, cuáles podrían ir juntas e intentar agruparlas siguiendo la lógica que habían pensado los chicos y las maestras: haciendo foco en dolencias/enfermedades, luego en las plantas y, finalmente, incluyendo preguntas relacionadas con el diagnóstico, con los procedimientos de preparación y con los modos de aprendizaje. Una vez que tuvimos una primera versión del instrumento de indagación, fue probado en un taller de práctica de entrevistas y corregido en función de las recomendaciones de los niños y las maestras.

La versión final del instrumento quedó definida y se utilizó durante las últimas prácticas, las cuales se volvieron cada vez más interesantes para los chicos. Las maestras fueron entendiendo la dinámica de las actividades y se fueron sintiendo más cómodas. En mi caso, también significó un entrenamiento en el acompañamiento de este proceso. El desafío de transmitir didácticamente a niños y docentes, los procedimientos del mundo de la investigación social al cual yo había ingresado recientemente, me obligaba, a su vez, a explicitar algunos aspectos metodológicos naturalizados en mi incipiente práctica de investigación. En ese sentido, conformar un equipo con una investigadora formada y dos directoras de escuelas rurales con mucha experiencia, me ayudó a transitar este inicio con confianza.

Además de los conocimientos en torno al uso de hierbas y en torno a la investigación circulaban simultáneamente aquellos más característicos de la escuela. Por un lado, aparecían explícitamente conocimientos propios de determinadas disciplinas escolares, como fueron las indicaciones de Tika al momento de definir las preguntas del instrumento, recuperando contenidos que venían desarrollando en las clases de lengua y las revisiones ortográficas que son transversales en todas las áreas.

Al mismo tiempo, emergían otros conocimientos no exclusivos de las disciplinas pero que también forman parte de aquellas cuestiones que se señalan, indican y actúan en la escuela, como los modos de estar, moverse y hablar (Milstein y Méndez, 2013). Por ejemplo, se puede observar especialmente en las sugerencias de comportamientos correctos para las entrevistas a los adultos que se realizarían fuera de la escuela “respetar cuando habla el entrevistado, leer pausado, hablar fuerte claro y con seguridad, ser respetuosos, no distraerse y saludar”. Estas indicaciones se fueron integrando a la lista de comportamientos adecuados e inadecuados para el rol de “alumnos investigadores” que se explicitaban durante el entrenamiento. De este modo, las indicaciones que dábamos desde el equipo de la universidad sobre cuestiones técnicas de las tareas de trabajo de campo se complementaban con aquellas que las maestras consideraban pertinentes por tratarse de una tarea escolar, y como veremos en los capítulos siguientes, la evaluación del desempeño de este rol era realizado por los propios compañeros de equipo.

En estas primeras actividades se comenzaron a identificar actores que “sabían” sobre el tema que estábamos empezando a indagar. En primer lugar, los niños se definieron a sí mismos con conocedores del tema, se dirigieron a buscar plantas con mucha decisión, en algunos casos con entusiasmo y en otros no muy convencidos de la tarea que estábamos realizando por considerar que no era necesario investigar eso que ya se sabía.

Entre los adultos que participábamos del proyecto circuló desde el inicio el convencimiento de que los niños tenían conocimiento sobre el uso de hierbas medicinales. Sin embargo, los adultos no dejamos de sorprendernos al escucharlos, por ejemplo, en las prácticas de entrevistas entre compañeros, en las que más allá de practicar el uso técnico del equipamiento o el uso del instrumento diseñado (objetivo de esos días) se podía observar la capacidad de los niños de sostener una entrevista que fue diseñada para realizarla a los adultos. La gran mayoría de las preguntas eran respondidas con información muy valiosa, ubicándose ellos mismos en la posición de adultos entrevistados: no solo corporalmente, sino también con el tono de voz, los gestos y las muletillas. Además, usaban ejemplos que parecían muy reales por el nivel de detalles con el que los narraban, lo que nos hacía suponer que eran situaciones vividas por ellos mismos o alguna persona cercana.

A su vez, dentro del grupo de niños se identificaban aquellos que podían reconocer con mayor facilidad si se trataba de determinada planta, o bien, advertir que algunas de ellas eran peligrosas. En general, este rol lo ocupaban los niños y niñas de mayor edad, y era una función legitimada por las maestras que los proponían a ellos como “coordinadores” del grupo. Por otro lado, los niños reconocían a los adultos como aquellas personas que podían conocer los usos de las hierbas para ciertas dolencias y que podían “informar la verdad”. Esto desde el inicio se hizo presente en la selección de los “Don/Doña” en el listado de informantes claves, o en el lugar “de viejito” que imaginariamente ocupaban al momento de practicar el rol de entrevistado. Además, se identificaba a aquellas personas especializadas en estas prácticas, quienes eran nombrados como médica, curandera/curandero. Justamente la expresión “casi curanderos” de Bety reconocía y valoraba la especialidad del conocimiento de los niños.

Por último, las maestras también eran consultadas por los niños, ellas expresaban los usos habituales que hacían de determinadas plantas y las que tenían en sus casas. Sin embargo, en las discusiones para definir de cual se trataba, los chicos discutían con convencimiento de que se trataba de lo que ellos decían, “guayaba es seño, en serio” expresaba el niño convencido ante la duda de Olga si se trataba de esa planta. Estas posiciones en las discusiones no eran habituales en el aula, sobre todo cuando el tema de discusión eran los saberes que se estaban “enseñando/aprendiendo” en la escuela.

2.2. Entrevistas bilingües

En las siguientes jornadas de entrenamiento, los chicos practicaban con las maestras utilizando una versión del instrumento escrito en castellano, practicaban varias veces para tener seguridad, algunos ya se sabían de memoria las preguntas. En una de esas prácticas-y considerando que el material didáctico a elaborar sería bilingüe- comenzamos a preguntar a los chicos qué pasaba si las personas que entrevistábamos hablaban guaraní y entendían poco castellano. “Por ejemplo, la abuelita de acá al lado que habla poco castellano, ¿qué pasa si llegamos y no nos entiende?”, preguntó Olga a los niños durante la actividad. Natalia contestó tímidamente “le hablamos en guaraní”. En esta instancia del proyecto, el guaraní aparecía en escena: teníamos que practicar una entrevista bilingüe por si a los chicos les “tocaba” algún entrevistado que no entendiera suficientemente el castellano como para sostener la entrevista.

Olga decidió coordinar ese intercambio, aunque no tenía muy definido cómo iba a llevarlo adelante, confió en que “algo iba a salir”. Las maestras, Tamara y yo creíamos que no podíamos hacerlo, por considerar que hablábamos muy poco guaraní. Además, porque se trataba de una

actividad con una dirección específica: diseñar un modelo de entrevista bilingüe en base a la versión del instrumento en castellano que habíamos elaborado en las jornadas anteriores.

La actividad se desarrolló en una de las aulas y filmamos una parte del intercambio. Ese día habían asistido pocos alumnos, once en total, dos de los cuales eran de primer ciclo. Se ubicaron como habitualmente lo hacían, en filas uno tras otro, salvo Fabián que se ubicó “aparte” en una silla cerca del escritorio de la maestra, lo que hacía que por momentos no aparezca en las escenas de la filmación. Olga se paró frente al pizarrón con la hoja de entrevista en sus manos; Tika se sentó a un costado del grupo, sobre una mesa al lado de los dos alumnos de segundo grado; Bety se paró frente al grupo de chicos; Tamara y yo paradas -entre Bety y Olga- turnándonos en la filmación de la actividad. La situación de filmación no es un dato menor, pues los chicos habían comenzado a familiarizarse con las herramientas tecnológicas en el proceso de investigación. En algunos casos, era la primera experiencia de fotografiarse/filmarse a sí mismos y nunca habían sido filmados en el marco de una actividad áulica.

Lo primero que hizo Olga fue explicar lo que iban a hacer juntos, explicitando que ella iba a ir ayudándolos. Empezó aclarando que no tenían que traducir palabra por palabra, ya que todas las lenguas tienen sus propios modos de decir las cosas. Además, les sugirió que no intenten encontrar “la palabrita” en guaraní, por ejemplo, para “manera”, “no, no hay, no sale, entonces búsqüenle, mírenle como pueden preguntar eso en guaraní, la misma cosa, pero en guaraní”.

La mayoría de los niños estaban callados, sonriendo y atentos al intercambio, pero sin responder la consigna de pensar cómo podían decirse determinadas preguntas en guaraní. Nadie respondía, solo Susana contestaba en guaraní aquellas que Olga nombraba en castellano. Por ejemplo, al decir “¿cómo decimos en guaraní la pregunta qué hace cuando está enfermo? Susana respondía sonriente “eu pohã” [tomas remedios]. Las maestras realizaban comentarios incentivándolos a que participen e insistiendo que no tengan vergüenza, ya que ellos hablaban todo el día en sus casas en guaraní. Si bien estos comentarios estaban destinados a todos los chicos, por momentos iban dirigidos particularmente a alguno de los hermanos Molina “a ver Giuli, a ver Susana, Fabián.”

Olga insistió “bueno, cómo preguntamos... ¿qué hace cuando está enfermo?” Verónica, que estaba sentada adelante, intentó formular la pregunta, luego de unos segundos de duda, finalmente expresó unas palabras, pero en un tono de voz muy bajo. Bety insistió: “repetí otra vez, no tengas vergüenza”. Entonces, levantó el tono de voz y formuló la pregunta: “mba'épa rejapo nderasyreina”. Olga aprobó su pregunta con un “eso”, y siguió consultando cómo se decían otras preguntas. En algunos casos, ella misma evaluaba algunas como más difíciles y las dejaban en castellano. En otros, al no recibir respuestas de los chicos, aportaba ella y consultaba

si les parecía bien. Algunos afirmaban con la cabeza o expresaban “sí, ahí está seño”, cuando les resultaba familiar alguna expresión utilizada por Olga.

Susana continuaba respondiendo las preguntas cuando Olga pretendía que las formulen en guaraní, no que las respondan. Por ejemplo, al preguntar cómo se podía decir en guaraní: ¿qué hace cuando le duele el oído? Susana respondió “te pones mucho la menta”. Ante esto Olga le señaló que ella ya estaba respondiendo y volvió a explicar el objetivo de la actividad. Verónica le pidió que vuelva a repetir la pregunta en castellano, Olga lo hizo y comenzó a formular el inicio en guaraní. En ese momento, se escuchó una vocecita casi a lo lejos, era Giuli (a quien apodan Catana en su casa y en la escuela). Con una sonrisa de vergüenza expresó: “mba’épa rejapoarahasy reina ndeapysa” [¿Qué haces si te duele el oído?]. Las adultas de la escena expresamos una exaltación. Bety pidió que repita para que Tamara y yo podamos escuchar bien; sin embargo, Giuli se tapó la cara con una cartuchera y no quiso hacerlo. Entonces, Susana repitió la pregunta. En la siguiente intervención, Giuli volvió a expresar otro modo de preguntar: “mba’épa rejapoarahasy reina nderãi” [¿Qué haces si te duele el diente?], cada vez lo decía más fuerte y ya sin taparse completamente el rostro.

Las caras de Giuli, Verónica y Susana cuando intentaban formular las preguntas, parecían expresar por momentos vergüenza, tapándose sus rostros con las manos o con los útiles, bajando la voz, riéndose mientras miraban a sus compañeros. Pero también esas caras parecían expresar esfuerzo, como si estuvieran pensando o recordando algo, cerrando los ojos y golpeando la mesa o llevando la vista hacia arriba mientras apretaban los dientes. Sin embargo, y a pesar de esta diversidad de gestos, la sonrisa de timidez estuvo presente en ellas todo el tiempo. Los demás chicos participaban de la actividad mirando a sus compañeras con sonrisas y caras de sorpresa; otros jugaban entre ellos y parecían no estar atentos al intercambio.



Imagen 11 – Giuli tapándose la cara con su cartuchera mientras sus compañeros la observan



Imagen 12 – Verónica intentando recordar cómo se decía una palabra en guaraní

Las maestras continuaban haciendo comentarios durante la actividad. Bety resaltaba que Giuli era una genia, que Susana se estaba quedando atrás, y que Fabián –su alumno- la había sorprendido porque no hizo ningún aporte. Por su parte, Tika valoraba la competencia de Giuli en guaraní comparando con el castellano, “Catana habla mejor guaraní que castellano... ¡muy bien!”. También les reprochaba a los que no se animaban, recordando que ellos después le piden en clases que les enseñe quichua, recordemos que ella es santiagueña y hablante de quichua. Además, los comentarios estaban destinados a Olga, “sos una experta” le dijo Bety con cara de sorpresa. Bety y Tika no eran las únicas que realizaban acotaciones. Yo también lo hice en varios momentos, con una efusividad similar a la de las maestras expresé comentarios del tipo: “¿cómo?, ay seño no escuché. Quiero aprender”. Cuando volví a observar la filmación no toleraba mis intervenciones, sentía que tal vez habían intimidado a los chicos y que eran un poco exageradas.

Esta actividad generó muchos momentos de risas, todos estábamos con cierta efusividad, aunque la expresábamos de diferentes maneras. En un momento, cuando se estaba pensando la pregunta sobre el dolor de panza, Cristian –uno de los varones más grandes que hasta ese momento no había hablado-, expresó entre risas que su compañero de banco había dicho que cuando a él le dolía la panza “se tiraba unos pedos”, refiriéndose a que despedía gases. Este comentario hizo que Olga, Bety y Tika se molestaran y advirtieran que se estaba hablando en serio, que no se estaba jugando y que no era el momento para hacer chistes, por lo que no podía “desubicarse” de esa manera. Después de estas advertencias se continuaron formulando algunas preguntas más, sobre todo con las intervenciones de Giuli, Susana y Verónica. Los demás

continuaron callados o hablando simultáneamente, pero no necesariamente del mismo tema. Casi al finalizar, Olga aclaró que en el trabajo de campo iban a decir como “les salía”, que lo que estaban haciendo era una guía.

Ese día, las hermanas que participaron de la actividad tuvieron un lugar central, algo que no había pasado en las actividades anteriores donde hablábamos –en castellano- sobre las hierbas. Sin embargo, Fabián –el hermano mayor- no realizó ningún tipo de comentario, estaba sentado en un costado y ni siquiera entraba en la escena tomada por la filmadora. Incluso Bety comentó efusivamente: “Fabián no dijo nada, yo dije mi alumno va a brillar”. Los hermanos Molina son destacados en la escuela como los que más hablan en guaraní, así como por las dificultades que presentan en las tareas escolares. Susana y Fabián tenían edades que sobrepasaban aquellas estipuladas para sus respectivos grados, ya sea por el ingreso tardío a la escuela o por las reiteradas repitencias. En esa actividad Giuli y Susana fueron protagonistas de la clase bilingüe de Olga y así lo resaltaron todo el tiempo las maestras: “escúchenle a Catana que sabe hablar bien eh”.

Ese día, les estábamos proponiendo a los chicos que formulen en otra lengua preguntas que tenían su propia lógica en castellano, que lo digan en el aula sin sentir vergüenza, delante de una cámara frente a cuatro adultas, dos de las cuales eran las “profes de Corrientes” que habían conocido hace muy poco; y las otras tres eran sus maestras, con las que en general hablaban en castellano. A su vez, la tarea se evaluaba como relativamente “fácil” por el hecho de que –según las señoras- ellos hablaban todo el día en sus casas. También había cierta expectativa en los aportes que podían hacer los hermanos “Molina”, de quienes se esperaba particularmente que participen más, que “brillen”, que demuestren todo lo que se decía de ellos respecto a su competencia en guaraní.

La que más experiencia tenía era Olga, quien en otras oportunidades ya había desarrollado clases usando guaraní. Las maestras, Tamara y yo, no lo habíamos hecho, tal vez por eso nuestra emoción y efusividad. En mi caso, intenté comprender qué me había pasado para realizar esas acotaciones que, desde mi punto de vista, fueron molestas. Creo que mi emoción se dio en parte, porque era la primera vez que escuchaba a niños correntinos hablar guaraní de manera fluida, formulando preguntas en guaraní –lo que desde mi punto de vista era un tarea muy compleja-. Entonces ¿era cierto que hay niños bilingües en mi provincia? Me sorprendí al escuchar lo competente que eran esas niñas en guaraní. Ese estado de constante sorpresa me acompañaría durante todo el proyecto, al ir escuchando yo misma que la gente usaba guaraní más de lo que yo podía imaginar inicialmente.

Si bien el señalamiento de las maestras por haberse desubicado, fue para Cristian que hizo un chiste, lo cierto es que mirando la filmación yo también me sentí “des-ubicada” al pretender que hablen guaraní solo porque yo no había escuchado a niños hablar de esa forma; igual de “des-ubicado” que el pedido a los chicos de que “se animen sin vergüenza” a hablar guaraní a pesar de que lo “normal” en las actividades era hablar castellano; o bien como Fabián que decidió des-ubicarse de la “escena” y no responder en ningún momento a la expectativa de “brillar”.

Pero por qué el chiste de Cristian fue juzgado como desubicado, ¿por el contenido del chiste? ¿por decirlo en el aula? O por no interpretar que lo que estábamos haciendo era serio, que no estábamos jugando, y que eso era una actividad áulica, a pesar de que ciertos elementos de la situación estaban fuera del lugar habitual, el guaraní estaba en el aula y lo estábamos usando para cosas serias. Pareciera que la situación nos movía a todos de roles, experiencias y expectativas. Al parecer una directora, alumnos bilingües, maestras que valoran e incentivan a sus alumnos a que demuestren lo que saben y profes que se muestran eufóricas por aprender, no son suficientes para que esa actividad “fluyera” de otra manera.

Lo que estábamos proponiendo era algo para nada habitual hasta ese momento en la escuela, lo que solicitábamos no estaba dentro de lo que se dice y hace en esas circunstancias. Si bien las maestras reconocían que sus alumnos hablaban guaraní y lo utilizaban “en su narración continua”, tal como lo expresó Tika, no era habitual hacerlo con todos esos componentes en la escena. Muchos de los elementos que emergieron ese día daban cuenta de que algo se estaba moviendo, de que una nueva situación se estaba produciendo y producía a su vez a quienes la habitábamos (Lewkowicz, 2003). Esto se experimentaba riendo, haciendo silencio, sintiendo vergüenza, incomodidad o euforia casi simultáneamente. Al parecer en esas situaciones de clase también se estaban conmoviendo maneras de estar, hablar y actuar (Milstein y Méndez, 2013) que también forman parte de los saberes escolares.

Ahora bien... qué pasaba a 10 kilómetros de distancia en la escuela N°784, donde Mabel dice “no saber guaraní” y las maestras consideran que entienden muy poco. Aquí la tarea de “la práctica en guaraní” estuvo a cargo de Marcelo, el docente considerado por sus compañeros como “el referente” de la lengua en la escuela, además de identificarse él mismo como hablante de guaraní. De la práctica participaron los niños más grandes y Carolina. Se dispuso una ronda y Marcelo propuso pensar las posibles maneras de formular las preguntas en guaraní. La mayoría de las reacciones fueron de vergüenza y desinterés. Los “Ramos”, a quienes en la escuela se los define como “hablantes de guaraní”, se mostraban distantes, expresando que no sabían o mirando hacia otro lugar cuando las preguntas de Marcelo se dirigían a ellos. Solo

participaron unas niñas de quinto grado, quienes realizaban tímidamente comentarios entre ellas, pero que no se animaban a decirlos en voz alta.

Unos meses después de esa actividad, nos reunimos con los docentes de ambas escuelas para evaluar las etapas del proyecto que habíamos desarrollado hasta ese momento. Cuando conversábamos sobre la práctica de entrevista bilingüe, Marcelo pidió la palabra, comenzó diciendo –un poco nervioso- que la conocía a Olga y que rescataba su trabajo con el guaraní. Luego, se refirió a su comienzo en la escuela N° 784, “cuando llegué, hablarles en guaraní a los chicos era como chocante, como romper un paradigma en ese lugar”. También expresó que se notaba que era una zona donde está prohibido el uso del guaraní, aunque no especificó quiénes prohibían y en qué circunstancias. Seguidamente a esa afirmación se refirió a la competencia lingüística de los directivos, ya sea de Silvia (maestra que estuvo a cargo antes de la llegada de Mabel) y de Mabel, quien en ese mismo momento volvió a resaltar que ella no hablaba nada de guaraní. Marcelo continuó, “en cambio Olga lo habla, es como que les da autorización a sus alumnos. Es algo que hay que rescatar” concluyó.

Después de las palabras de Marcelo, Lita –maestra de nivel inicial- indicó que quería aclarar algo, “en nuestra zona muy pocas familias hablan en guaraní. Para mí no es solamente el directivo de ahora, porque Ovidio –refiriéndose a un ex director- sabía hablar en guaraní, pero los chicos no contestaban”. A estos comentarios se sumó Tere –maestra de tercer grado- reafirmando que “en la zona ya no se habla y aclarando que nunca se prohibió”. En ese momento, Lita también recordó el curso de guaraní que había realizado todo el personal años atrás, diciendo que al momento de “hacer la bajada”, no lograron que los chicos respondan, considerando que el único logro alcanzado fue haber cantado el himno en guaraní.

Ante estos comentarios, Carolina destacó que era importante no cerrar la cuestión, explicando que lo que muchas veces ocurre es que las personas son competentes en castellano, por lo que no necesitan usar el guaraní, pero que eso no significa que no sean bilingües. Marcelo afirmaba con la cabeza mientras escuchaba a Carolina, quien fue su directora de tesis en una licenciatura y a quien había escuchado en algunas oportunidades hablando de su trabajo, además de haber leído su libro¹⁷. Volvió a pedir la palabra, esta vez para contar una anécdota: “cuando yo llego a la escuela les empiezo a decir a los chicos *ustedes son bilingües*, era la primera vez que escuchaban la palabra bilingüe. Cuando volvió su año de licencia le decían a ella, *señora nosotros somos bilingües*. La señora se me acercó a preguntar cómo es eso de bilingüe, y yo le expliqué que sí, que usamos dos idiomas”

¹⁷ Entiendo pero no hablo: el guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones.

“Es que sí” expresó Mabel, diciendo que para ella se trata de un proceso, que le había pasado algo similar en su otra escuela, que no era fácil que se animen a hablar en guaraní y sobre todo por el “estilo” de estos chicos “muchos de ellos demuestran esa actitud al iniciar una actividad, son un poco apáticos al principio”. Olga coincidió con Mabel, recordando que cuando recién había llegado a la escuela N° 175, los chicos tampoco respondían cuando ella les preguntaba si hablaban en guaraní. Estas dos intervenciones fueron importantes para que, por un lado, se consideren las resistencias como parte del proceso, y también para que se explicita una cuestión que resultaba difícil de entender: en Albardón Norte se hablaba guaraní, mientras que, a diez kilómetros de distancia, en Arroyo Pontón, “ya no se hablaba más”.

En esos inicios del proyecto, al parecer no nos “hallábamos”¹⁸ hablando y escuchando hablar guaraní en esas situaciones, generaba sentimientos y comportamientos ambiguos, el guaraní no fluía en las narraciones, como decía Tika que ocurría en el patio. En aquel momento, para algunos –como para mí- escuchar a niños hablar guaraní era algo novedoso, algo que producía asombro. Para algunos chicos usar guaraní en el aula era algo poco habitual que generaba vergüenza, indiferencia. Otros, como Fabián y “los Ramos”, a pesar de ser considerados como los “especialistas” del guaraní demostraban desinterés en participar. Algunas maestras afirmaban que ya no se hablaba más y la gran mayoría afirmaba que entendía muy poco.

2.3. Repertorios de saberes

En esta primera parte del proyecto, la palabra saber, como verbo, estuvo siempre presente. “Saben, no saben, sé, sabemos poco, saben “más bien”, no sabemos casi nada”. Cuando la pregunta se refería a las hierbas medicinales la gran mayoría expresaba sin dudar que “sabía”, si bien se reconocían a algunos actores como los que “sabían más bien”, no había un impedimento para identificarse como conocedor del uso de hierbas. Incluso aquellos chicos que expresaban que “sabían menos”, lograban en las prácticas de entrevistas responder sin problemas cada pregunta, recurriendo a improvisaciones o reproduciendo alguna respuesta que escucharon anteriormente de otros compañeros o de las adultas. Todos corrieron al monte a buscar plantas, ninguno expresó dudas respecto a lo que iban a hacer allí. Sus actitudes nunca demostraban inseguridad, incluso en la escuela en la que los niños se resistieron, decidían no participar porque no les parecía importante lo que estábamos haciendo, no porque consideraran que no sabían sobre el tema.

¹⁸“Hallarse” es una palabra no siempre fácil de explicar: expresa un estado, un “modo de estar”, generalmente asociado con un momento, espacio, sitio en el que se está alegre, cómodo, “hallado”.

Los docentes, por su parte, en todo momento intentaban demostrar cuánto conocían y comentaban las variedades de yuyos que tenían en sus propias casas. En general, no era necesario conocer la gran mayoría de plantas de las que hablábamos, bastaba reconocer/usar alguna para decir que se “sabía”. Las únicas que manifestábamos no saber, éramos Tamara y yo, aunque pronto esa idea era difícil de sostener porque teníamos experiencias en el uso de algunas hierbas medicinales durante la infancia, que ante los olores de algunas de ellas emergían como recuerdo.

Ahora bien, cuando se trataba del guaraní no ocurría lo mismo, en ese caso los parámetros para reconocerse y definirse como una persona que sabía al respecto, eran otros. En general, la tendencia era explicitar que no sabían nada o sabían muy poco y consideraban que aquellos definidos como “hablantes de guaraní” eran quienes debían responder en este caso. Las definiciones sobre cuán competentes eran se acompañaban casi siempre de explicaciones o justificaciones que hacían hincapié en las “falencias”, lo que les impedía definirse como personas que “sabían guaraní”. Muy pocos actores mostraban una seguridad inicial, como Olga y Marcelo al definirse como hablantes, o bien, como aquellas maestras que expresaban convencidas que ellas entendían muy poco y que en el paraje ya no se hablaba.

Entonces ¿Qué significaba saber guaraní? ¿Qué significaba saber sobre las hierbas medicinales? ¿Alcanzaban los calificativos poco, mucho y nada para dar cuenta de lo que se sabía, para participar de las actividades o para identificarse como hablante? La mirada comparativa respecto al funcionamiento de estos conocimientos hace visible esta cuestión en torno a la actitud y definición inicial de los actores.

En este punto, considero útil proponer la idea de “repertorios de saberes” tomando como disparador el concepto de “repertorios lingüísticos” (Gumperz, 1982; Blommaert y Backus 2011) ampliamente desarrollado en el campo de la sociolingüística. Los repertorios lingüísticos pueden definirse como conjuntos de recursos que están organizados biográficamente y siguen los ritmos de las vidas humanas (Blommaert y Backus 2011). La invención de este concepto puede ser comprendida en el marco del cambio radical de mirada que se produce durante la segunda mitad del siglo XX, cuando el foco de atención de las investigaciones empieza a deslizarse desde la lengua como código hacia los hablantes y sus prácticas socialmente situadas. Este desplazamiento suponía considerar “los repertorios que activan los hablantes en sus interacciones, las competencias que exhiben, la adquisición de nuevos recursos en la interacción –vinculada a procesos de socialización– y las comunidades de habla” (Nussbaum, 2012, p. 273). Intentando hacer un paralelismo, podemos considerar que durante el entrenamiento para el trabajo de campo los niños tuvieron oportunidades de enunciar, usar, actuar, comparar saberes

construidos en sus trayectorias biográficas y sociales, a la vez que pudieron participar de nuevas situaciones de interacción que brindaban oportunidades de actualizar sus repertorios de saberes.

Por otro lado, los recursos que conforman los repertorios no solo abarcan los conocimientos y prácticas, sino también “las contextualizaciones explicativas que de ellos hacen los actores” (Briones, 2013, p. 13), junto con las historias, percepciones y sentimientos que existen en torno a estos. En este sentido, muchas referencias a estos saberes recogían relatos de las múltiples formas y modalidades de aprendizaje, junto con las propias valoraciones que los actores realizaban al enunciar o usar; vimos, por ejemplo, cómo los adjetivos cuantificadores (mucho, poco, bastante) fueron muy recurrentes en esta primera etapa.

Si bien el sentido etimológico de la palabra “repertorio” puede remitirnos a una cierta conciencia de la persona respecto de los recursos de los que dispone, no podemos considerar que se trata de una “colección” de saberes que están allí, estáticos, disponibles para ser usados. Resulta más interesante pensarlos como recursos móviles que son situacionales y funcionales a determinados contextos y situaciones de uso. Entonces, los repertorios de saberes están en construcción, se actualizan, resignifican y producen constantemente en la participación de prácticas sociales que tienen sentido para quienes son sus protagonistas.

Una de las limitaciones de suponer que se trata de una “colección estática” de la que el sujeto tiene plena conciencia, podría llevarnos a considerar solo aquellos saberes que pueden ser expresados verbalmente o por escrito. Desde una concepción puramente verbal, discursiva, se supondría que mientras no podamos enunciarlo con palabras, entonces pensaríamos que no se puede hablar de “conocimiento” (Gasché, 2010). Otra limitación puede ser la “cosificación de los saberes”, como si los mismos tuvieran una existencia independientemente de los actores que los encarnan, corporizan y “hacen algo” con los conocimientos: dar a comprender, debatir, argumentar, cuestionar, dudar, experimentar, verificar, planear actividades etc. Como plantea Gasché (2010), el conocimiento no es una cosa sino un componente gestual y discursivo dentro de una práctica, una actividad, que siempre persigue una gran diversidad de fines sociales específicos y concretos.

Entonces, la idea de “repertorios de saberes” nos puede posibilitar entender cómo las nuevas situaciones comunicativas (Hymes, 1967) que se estaban produciendo en esta etapa requerían desplegar competencias pertinentes para lo que allí estaba ocurriendo. No se trata de poner en duda que estos chicos son hablantes de guaraní, ni mucho menos considerar si “saben/no saben”; sino de tener presente que en esta etapa las situaciones comunicativas propuestas eran novedosas. Por un lado, se les demandaba a los chicos que diseñen preguntas para un instrumento de entrevista y que además lo hagan en guaraní; por el otro lado, se les indicaba

que ocupen la posición de entrevistados adultos. En aquel momento esas tareas no eran habituales en estas escuelas.

Recuperemos algunos elementos de las escenas donde circulan estos saberes. La primera cuestión advertida tiene que ver con los espacios en los que se proponen las actividades. Inicialmente, para identificar las plantas, la propuesta fue ingresar a los montes más tupidos cercanos a las escuelas. Los niños sabían estar allí adentro, sabían qué hacer y cómo hacerlo. Sumado a eso la actividad se convirtió en una especie de juego, una competencia entre compañeros que suponía demostrar que “sabían más” que los contrincantes. Luego, volvimos al aula y trabajamos en diferentes espacios y con agrupamientos mixtos en edades y géneros. Pero esa “corrida” inicial hacia el monte, ya nos indicaba que estaban convencidos de lo que solicitábamos. Podríamos decir que fuimos a uno de los escenarios privilegiados de las prácticas sociales de las que estos niños participan a menudo, el monte es un espacio de socialización de mucha importancia en estas zonas.

Aquí podemos ver cómo la primera tarea para acercarnos al tema de indagación fue “hacer algo”: ir al monte a buscar plantas, lo que involucraba un conjunto de destrezas y conocimientos que por lo visto estaban al alcance de los niños. Ya en el aula requeríamos además de ciertas competencias de verbalización, discusión, argumentación para clasificar las plantas que habían recolectado y definir los criterios de si incluirlas o no en el listado. Por ejemplo, cuando Natalia explicó por qué la tacuarilla no podía considerarse medicinal o cuando las maestras pusieron en duda que se trataba de hojas de guayaba y Fernando tuvo que expresar su convencimiento de que sí se trataba de esa planta.

Ahora bien, si nos centramos en la actividad de diseñar el instrumento de entrevista en guaraní, encontramos que los niños están en el aula sentados como habitualmente lo hacen; en un caso –en filas-, y en el otro caso, formando un círculo. En la escena están presentes varios adultos, algunas de los cuales éramos desconocidas, y como vimos también había una fuerte presencia de la cámara filmadora. La tarea suponía que ellos formulen en guaraní preguntas específicas para las entrevistas en el paraje. La consigna de formular preguntas no fue comprendida desde un inicio, lo que daba cuenta de que se trataba de una actividad poco habitual. Asimismo, esa consigna estaba estableciendo nuevos marcos de participación (Unamuno, 2020) y era necesario que los chicos reconozcan qué situaciones de uso de las lenguas estaban proponiendo las docentes junto con adultas desconocidas, para qué y por qué, si hasta ese momento las tareas escolares se desarrollaban en castellano. Estos elementos -qué decir, dónde, a quién, cómo, para qué se habla/hace, y por qué- (Schifflin y Ochs, 1986) también forman parte de los repertorios comunicativos. En este caso, repertorios que se estaban siendo actualizados, ya que lentamente

los niños iban encontrando modos de participar en las nuevas situaciones sociales de interacción que estaban ocurriendo durante esta etapa del proyecto en las escuelas.

2.4. Procesos de visibilización

Como planteé en el inicio del capítulo, el eje que me permitió describir el funcionamiento de saberes locales, en este momento del recorrido, es el que denominé “visibilización”. En primer lugar, es necesario pensarlo como un proceso, no se trata de una acción inmediata y casi “mágica” de develar algo que estaba ahí, oculto. Supone más bien pensar cómo se producen condiciones de visibilidad que hacen posible que algo adquiriera existencia. A su vez identifiqué algunos rasgos de los procesos de visibilización, los cuales no pueden pensarse de manera aislada; aunque puedan describirse por separado con fines analíticos, procurando mostrar sus interrelaciones.

Al primero de los rasgos de la “visibilización” lo denominé “novedades”, las cuales en esta etapa abundan por tratarse de un inicio. Una de esas novedades tiene que ver con la instalación de la investigación y de la universidad –representada en el equipo de investigación- en la escuela. Lo novedoso en ese sentido, no fue la investigación en tanto práctica social, ya que los chicos identificaron rápidamente que se trataba de algo similar a lo que hace un detective; la novedad fue la escuela primaria como escenario donde eso ocurriría, el rol de los niños como investigadores en sus parajes, el reposicionamiento de las docentes como parte del grupo de aprendices, y el rol de la universidad legitimando determinados conocimientos y prácticas.

Otra de las novedades, y tal vez la que mayor impacto tuvo, fue la irrupción del guaraní en una actividad en el aula. Utilizo la palabra “irrupción” para expresar algo similar a lo que sostiene el docente Marcelo cuando expresa que en un principio hablarle guaraní a los chicos era como algo que “chocaba”. En primer lugar, la pregunta de Olga “¿qué pasa si llegamos y no nos entienden?” enuncia y construye como posible el hecho de que allí se hablaba otra lengua y que incluso algunos pobladores podían no entender castellano. En un segundo momento, el guaraní “se mete” en el aula junto con adultas extrañas y con una cámara que filmaba la escena. Aparecen expectativas y hasta cierta demanda de protagonismo a aquellos niños que habitualmente se destacan en las escuelas por “hablar mucho guaraní” –los Molinas y los Ramos-. Lo novedoso era que esos niños en general no eran quienes se destacan por “resaltar” en actividades escolares, sino más bien eran identificados como aquellos que más dificultades presentaban. Tal como lo mencioné en el capítulo I, Doña Lidia –mamá de los “Ramos”- expresaba con angustia el deseo de que sus hijos estén en la escuela, más allá de que no aprendan

a leer. También vimos como Fabián –hermano mayor de los Molinas- justificaba su abandono de la escuela diciendo que ya había aprendido a leer. En estas actividades específicas son puestos en el centro de la escena, aunque ellos deciden “correrse”.

Estas novedades también suponían “incertidumbres”, que podrían considerarse como otro rasgo del funcionamiento de los procesos de visibilización. Incertidumbres como las que experimentaban las maestras inicialmente por no saber qué lugar ocupar ante el nuevo proyecto en la escuela, no habían participado antes en una propuesta así y desconfiaban de que sus alumnos efectivamente estaban aprendiendo cuestiones vinculadas a las que establece el currículum oficial. Las incertidumbres también pueden vincularse con la incomprensión de Susana ante la consigna de Olga, no lograba comprender la nueva tarea que se indicaba y que era presentada como “traducción”. Esta incomprensión no tenía que ver con su competencia en guaraní, sino más bien podría estar relacionada con lo “novedoso” de esta actividad en el aula.

Otro de los rasgos, muy vinculado al anterior, es el de “asombros”, ya sea por una especie de fascinación o desconcierto. En este sentido, quiero destacar que los asombros no necesariamente suponían un desconocimiento previo de lo que ocurría, como fue el asombro de las maestras y mío al observar y escuchar cuánto sabían los niños, como reconstruían ejemplos, como se desplazaban por el monte. En los inicios del proyecto habían expresado su convencimiento de que sus alumnos sabían mucho sobre el tema; sin embargo, en ciertas situaciones no podían dejar de expresar una especie de sorpresa. Lo mismo ocurrió con el guaraní, los alentaban a que participen argumentando que ellos hablaban todo el tiempo en sus casas, pero luego, el estado de exaltación al escuchar a Giuli hablar en guaraní se hizo presente en todas las adultas, quienes demostrábamos cierta fascinación con lo que estábamos escuchando. Si bien este asombro estuvo presente en las adultas que participábamos de la escena, también las expresiones de algunos niños que miraban a sus compañeros con desconcierto podían estar indicando una especie de sorpresa.

Finalmente, podemos considerar que esta visibilización no está exenta de otros rasgos como “tensiones, ambigüedades, incomodidades y resistencias”, las cuales se hacían visibles en los silencios, en las expresiones de vergüenza o desinterés, en las risas y euforias, en los tonos de voz bajo o casi susurrando o las afirmaciones fuertes y convincentes, en los chistes en el aula y en las aclaraciones de que eran “cosas serias”, en las afirmaciones de los docentes de que los niños son bilingües y que en la zona ya no se habla más la lengua, en el entusiasmo y en la negación de algunos de niños de participar en las actividades. Estos aspectos, lejos de considerarse como “trabas” del funcionamiento de los procesos de visibilización, representan

rasgos fundamentales para comprender como se producían estos movimientos en las etapas iniciales del proyecto.

En este capítulo se describe lo que fue la “puesta en marcha” del proyecto, a partir de la reconstrucción de las actividades más importantes de la etapa de “formación y entrenamiento metodológico”. Esa “puesta en marcha” implicó irrupciones de novedades en las dinámicas y modos habituales de estar y ser en las escuelas, implicó generar condiciones de visibilidad para que podamos observar, a la vez que producir, saberes locales que constantemente fueron recreados. En ese inicio no nos “hallábamos” completamente en la nueva situación que se estaba constituyendo, esto generaba sentimientos y acciones ambiguas en los actores que también estábamos siendo constituidos por aquello que se estaba gestando en esos inicios. En los próximos capítulos podremos observar cómo se desencadenaron estos primeros movimientos que aquí comenzaban a emerger.

CAPÍTULO III

TRABAJO DE CAMPO: LA CIRCULACIÓN DE LOS SABERES EN LAS INTERACCIONES COMUNITARIAS

Luego de varias instancias de entrenamiento había que concretar la “salida a campo”. Cada escuela lo hizo en su respectivo turno acompañada por el equipo de la universidad. La escuela N°175 desarrolló su jornada durante la mañana, Bety y Carolina ofrecieron sus autos para llegar a los lugares más alejados y visitar el pueblo de San Luis. Se organizaron seis equipos integrados por niños de diferentes grados. En cada equipo, uno de ellos cumplía el rol de coordinador y eran acompañados por alguna de las señoras o de las profes de la universidad, aunque la consigna apuntaba a que ellos pudieran realizar las entrevistas solos. Olga decidió quedarse en la escuela por cualquier inconveniente. Algunos equipos entrevistaron en cercanías de la escuela y otros fueron al pueblo, ya que muchos de ellos vivían allí y además porque en el paraje había pocas familias. La mayoría de los chicos prefería quedarse a entrevistar en el paraje, este fue un motivo de discusión entre los grupos, los que residían en el pueblo no querían hacer las entrevistas allí, sino en las casas cercanas a la escuela. En total se realizaron veintidós entrevistas, la mayoría fueron grabadas; otras no, por dificultades con el equipamiento o por decisión del entrevistado.

La escuela N° 784 llevó a cabo el trabajo de campo durante la siesta-tarde, en este caso sólo contamos con el auto de Carolina, ya que el chofer del transporte que llevaba a las maestras había regresado al pueblo. En esta escuela, habíamos elaborado junto con los niños un mapa del paraje, en el que identificamos las casas de los pobladores; el gráfico nos permitió delimitar zonas y realizar la asignación de dichas zonas a los diferentes equipos. En este caso, también se conformaron seis equipos, pero solo integrados por los alumnos de quinto y sexto grado; quienes fueron acompañados por Mabel, dos señoras -Nely y Graciela-, y el equipo de la universidad. Se realizaron un total de veinticuatro entrevistas.

Las entrevistas de ambas escuelas son muy interesantes, no sólo por la información que aportan los entrevistados sobre el uso de hierbas medicinales y los procedimientos de la preparación; sino también por las interacciones que se dan entre los niños y adultos, en el marco de una entrevista conducida por alumnos para una actividad de la escuela, con un grabador y con una hoja de preguntas.

En este capítulo, el eje de visibilización permite continuar pensando algunos de los movimientos que se producen en las escuelas a medida que el proyecto de materiales didácticos avanza. Durante el trabajo de campo, seguimos advirtiendo los conocimientos de los niños sobre el tema de indagación, sobre las competencias metodológicas propias de la investigación, y sobre los usos del guaraní. Ahora, mostraré cómo dichos saberes circulan más allá de la escuela, en la interacción comunitaria. En este proceso, no dejaremos de encontrar novedades, asombros y tensiones; a la vez que podremos ir observando rasgos que muestran una transición hacia el siguiente eje que denominé “validación”. De este modo, la transición que intento mostrar en la descripción que sigue, incluye rasgos de los procesos de visibilización –descritos en el capítulo anterior- y de los procesos de validación que empezarán a producirse y que serán profundizados en el siguiente capítulo.

2. 1. Saberes metodológicos

Los chicos habían practicado mucho, sabían qué hacer y qué no, ante las situaciones más típicas que podían surgir en el marco de las entrevistas. Sin embargo, como sucede habitualmente en las experiencias de trabajo de campo, sabíamos que podían surgir situaciones imprevistas que los obligaría a tomar decisiones, en este caso, desde la posición de niños/alumnos investigadores. Muchas de estas situaciones las conocimos después, al escuchar las grabaciones y ver las filmaciones, o en algunos casos, las advertimos en esos mismos momentos en los que se encontraban entrevistando.



Imagen 13 - Equipo de trabajo antes de salir a entrevistar en el paraje.

En la mayoría de las entrevistas, las preocupaciones de los niños parecían centrarse en algunas cuestiones particulares. En primer lugar, seguir el instrumento, respetarlo al pie de la letra; e incluso en los momentos de silencios prolongados, ellos rápidamente leían la siguiente pregunta como una forma de “salir” de esa situación. Querían terminar de leerlo y hacerlo bien, a pesar de que en algunos casos las personas ya comenzaban a responder, ellos igualmente leían las preguntas completas, solapando a veces las respuestas de los entrevistados. Otra de las preocupaciones tenía que ver con el uso correcto del grabador o la filmadora. Durante las entrevistas se los escuchaba conversar preocupados para confirmar que efectivamente estaban grabando. Por momentos, parecía no interesarles qué pasaba alrededor, si el encargado de leer las preguntas lo hacía hasta el final, si la luz del grabador estaba encendida o si agradecían a las personas entrevistadas por aceptar la entrevista, ellos quedaban conformes. Luego, más tranquilos, evaluaban las entrevistas en función del contenido, valorando cuánto sabían las personas consultadas.

A pesar de la concentración en esas tareas, en algunas entrevistas se pudo observar que los chicos también intervenían en las respuestas de los entrevistados, corrigiendo, completando las frases, ayudando a recordar el nombre de una planta, agregando, explicando, etc. “¿No era con tinta china que se curaba eso?”, le dijo una nena a una señora que respondía el modo de curar el fuego de San Antonio usando una planta. “La ruda es para el primero de agosto que se prepara caña con ruda”, dijo otra cuando una entrevistada dudaba sobre los usos de la ruda. “Del palo borracho”, expresó un nene mientras una señora intentaba recordar el nombre del árbol del cual se usan las espinas. “Dijo que el llantén es para la presión, pero yo le dije que era para el dolor de diente”, comentó Horacio después de una entrevista. “Pero ella dijo para la presión”, le respondí yo, intentando señalar que también había que recuperar su respuesta. “Y yo digo esto, esto es verdad”, expresó convencido.

El hecho de que los chicos pretendan cumplir la entrevista siguiendo rigurosamente el instrumento, hizo que puedan sostener las conversaciones a pesar de las respuestas de muchos entrevistados. Por ejemplo, fue común encontrarnos con entrevistas en las que las personas respondían insistentemente que ante cualquier dolencia había que recurrir al doctor o al hospital. Tal fue la respuesta de un señor entrevistado que expresó no conocer ningún remedio casero y recomendó ir al hospital en todos los casos, recurriendo únicamente al curandero en caso de empacho. El otro caso fue el director de una escuela cercana, quien, además, se tomó unos minutos para indicar a los chicos los peligros de consumir remedios caseros que no conocen. Me provocó mucha incomodidad escuchar esas entrevistas. Por momentos, las personas

parecían molestas por las insistencias del entrevistador en preguntar, a pesar de que ellos manifestaban no conocer, usar, ni recomendar el uso de hierbas medicinales. Algunas preguntas parecían molestar más, como por ejemplo “¿qué hace cuando tiene palpitaciones o taquicardia?”, en esos casos la referencia al doctor era más fuerte. Tal vez, los chicos también se sintieron incómodos o aburridos; sin embargo, sostuvieron el intercambio leyendo hasta la última pregunta del instrumento. Seguramente, yo no lo hubiera hecho, en la tercera respuesta ya hubiera buscado la manera de dar por finalizada la conversación. Ellos, sin embargo, siguieron comprometidos en terminar la tarea.

Pedir autorización antes de grabar, fue un tema recurrente en las prácticas. Nosotras habíamos insistido mucho en la consulta a los entrevistados. Ellos habían practicado la pregunta y la mayoría lo había incorporado naturalmente a su presentación. Pero, no sabíamos qué iba pasar en el momento de las entrevistas. En una de ellas, los chicos prendieron el grabador antes de la que señora se sentara a responder las preguntas. Luego de unos minutos, ella preguntó “no están grabando ¿no? no graben todavía”. Horacio, quien era el coordinador de ese equipo, respondió que no. La miró a Valentina que estaba encargada de grabar en ese momento y le preguntó “no estás grabando, ¿no?” Valentina dudó unos segundos y respondió que sí. Entonces Horacio le pidió que apague el grabador: “saca, saca”. Así lo hizo y no grabaron.

También me tocó acompañar a Valeria, Guada, Kevin y Lourdes. Después de realizar otras entrevistas, llegamos a la última casa que se había marcado como límite del paraje. Visualicé una linda sombra frente a la casa que visitarían, les dije que iba a esperarlos sentada en ese lugar. Yo me quedé con la cámara de fotos y ellos fueron con su hoja y el grabador. Golpearon las palmas y salió una señora que se acercó hasta el lugar donde estaban ellos. Yo no escuchaba qué hablaban, solo veía sus gestos. A los pocos segundos, vi que Kevin me señalaba el grabador y hacía un gesto de “no” con el dedo. Entendí que no les dejaba grabar. Valeria me miró con cara de duda y preocupación, y en ese mismo momento sacó del morral que llevaba, un cuadernito y una birome. Estuvieron unos minutos conversando. Luego volvieron con una cara de desilusión. “¿Qué pasó?”, les pregunté. “No quiso que le grabemos”, me respondió Guada. “Y ¿qué hicieron?”, volví a preguntar. “Y, no grabamos, pero anoté más o menos”, contestó Valeria con cara de enojo. En ese momento, me puse contenta y les valoré la decisión de respetar a la señora y de sacar el cuaderno para registrar. Ellos sentían como una entrevista fallida; yo sentía todo lo contrario, estaba muy orgullosa. Les propuse sentarnos en esa sombra y que me

cuenten lo que se acordaban de las respuestas de la señora para poder completar el registro de Valeria. Así lo hicimos.



Imagen 14 – Niños completando el registro de la entrevista que no pudieron grabar

Teníamos unos minutos de espera hasta que nos buscara el auto para volver a la escuela. A Kevin se le ocurrió entrevistarse entre ellos. Se paró, agarró su hoja y le dijo a Guada que ella entrevistase a Lourdes y Valeria, mientras él se encargaba de grabar y después se intercambiaban los roles. Yo les dije que iba a filmar el intercambio en ambos casos. Guada inició la presentación como estaba indicada en el instrumento: “somos de la escuela 784 y estamos investigando acerca de las plantas medicinales. ¿Le podemos hacer unas preguntas?”. Valeria y Lourdes dijeron que sí. Sin embargo, Lourdes señaló un “olvido” metodológico: “podemos grabar, ko¹⁹ era también” expresó. Cuando Guada se dio cuenta, le señaló el “error” a Kevin: “cómo pa²⁰ vas a estar grabando ya”. Finalmente, cuando estuvo todo listo arrancaron con las preguntas:

Guada: ¿qué hace cuando tiene dolor?

Valeria: ¿dolor de qué?

Guada: de muela

Valeria: em... me voy al dentista

¹⁹Sufijo expletivo del guaraní, enfatiza la frase, pero no tiene un significado específico.

²⁰Partícula que en guaraní indica interrogación, en las frases en castellano la función en general es enfatizar la pregunta, como en este caso.

Lourdes: escupir adentro de la boca del sapo

Valeria: ¿eh? (con cara de asco)

Lourdes: en serio, escupir adentro de la boca del sapo

Guada: guacala y... ¿cómo se cura la tos o si tiene fiebre?

Lourdes: la tos se cura con ambay, pata de buey y flor de mamón

Guada: ¿cómo se cura de los parásitos?

Lourdes: con ruda

Guada: ¿cómo se cura el ojeo?

Valeria: con la cagada de la paloma, el nido del picaflor y yerba buena

Guada: ¿cómo cura la pata de cabra?

Valeria: yo ni idea, voy al curandero

Guada: ¿para qué sirve el rompe piedras?

Lourdes: para echar las piedras del riñón o de la vesícula

(...)

En el segundo momento de la entrevista, Guada preguntó: “¿cómo aprendió a hacer esos remedios?” A lo que Valeria respondió: “mirando a mi mamá y a mi abuela”. Guada continuó consultando sobre los cuidados que hay que tener al usar esos remedios, entonces Lourdes explicó: “no poner muchas hojitas porque te puede hacer peor y que el agua no esté muy caliente”. Finalmente, llegó el auto que nos buscaba, dando por finalizadas las conversaciones.

Durante el trabajo de campo, los niños desarrollaron competencias propias de la investigación: presentarse frente a los entrevistados y comentar el tema de interés, solicitar permiso para grabar, hacer preguntas que apuntaban a una temática específica, escuchar a las personas consultadas, sostener la atención, etc. Asimismo, por momentos también se desconcentraban, se aburrían, se reían, intervenían en las respuestas ocupando el lugar de interlocutores válidos respecto a esos temas.

En esta etapa, la novedad residía en la conversación de niños con adultos desconocidos, en el marco de una entrevista como parte de una tarea escolar, algo que no constituía una situación comunicativa cotidiana. Los intercambios, entre niños y adultos respecto a estos temas, no siempre seguían estas pautas de interacción. En general, los niños aprendían sobre los usos de hierbas medicinales participando de situaciones de uso o “mirando” a los adultos –como

expresó Valeria. No era habitual que ellos formulen tantas preguntas, al menos no del modo en el que lo hacían aquí. Sin embargo, el entrenamiento previo parecía haber ayudado en la seguridad con la que ocupaban esos roles. No fue el caso de los adultos, que en muchas ocasiones demostraban desconcierto o inseguridad al enfrentarse a la situación de entrevista, expresando incomodidad o resistencia o bien asumiéndola desde una posición adulta más convencional, dando recomendaciones, indicando, enseñando.

En estos intercambios se visibilizaron las múltiples formas de apropiación que hicieron los chicos de aquellos conocimientos metodológicos pertinentes para el trabajo de campo. En algunos casos, los recaudos sobre los que se había insistido aparecían señalados por los propios compañeros del grupo, el hecho de grabar sin autorización parecía el más grave desde el punto de vista de los niños.

Estos saberes metodológicos ya formaban parte de los saberes escolares, los habían aprendido y practicado en la escuela, las maestras comenzaban a valorarlos como parte de los procesos evaluativos. Sin embargo, algunos de estos conocimientos no pueden vincularse solamente con lo aprendido durante la etapa de entrenamiento metodológico, también entran en diálogo con algunas prácticas áulicas que los niños desarrollan habitualmente en el contexto escolar. Una de ellas es la insistencia de “terminar la tarea/actividad” como un requisito de buen desempeño. En este sentido, podemos retomar la decisión de los niños de terminar de leer “bien” el instrumento de entrevista, sin prestar tanta atención a las respuestas que recibían y la importancia atribuida al hecho de grabar la conversación, ambas indicaciones trabajadas durante el entrenamiento. El incumplimiento de algunas de estas cuestiones era visto por los niños como una tarea incompleta o fallida.

En estas interacciones nos seguimos encontrando con situaciones donde los niños expresaban lo que sabían y discutían las respuestas de los adultos; como fue el caso de la entrevista grupal de Kevin, Guada, Valeria y Lourdes o de las variadas intervenciones de los niños en las respuestas de los adultos. Pero lo novedoso en esta etapa tenía que ver con el contexto donde estos intercambios entre niños y adultos se producían, fuera de las escuelas, en el pueblo y en el paraje, en las casas, patios, calles, con adultos desconocidos en el marco de situaciones de interacción que, si bien fueron “practicadas”, no dejaban de presentar imprevistos que los interpelaba a tomar decisiones.

3.2. El guaraní como telón de fondo: a lo lejos, entre adultos, entre risas y “entre dientes”

Durante el trabajo de campo, el guaraní apareció en escena de diferentes modos. En las entrevistas, tanto los chicos como los entrevistados usaban castellano; en ocasiones los adultos consultados utilizaban palabras en guaraní que son habituales de escuchar: por ejemplo, “katu, niko, angau, pa, mante,” entre otras. En el marco de estas conversaciones, también fue posible escuchar intercambios en guaraní “a lo lejos”. Fue lo que ocurrió en una de las entrevistas con un señor del pueblo que respondió detalladamente todas las preguntas usando solo castellano. Una vez que la entrevista finalizó, el grabador siguió encendido unos segundos más. Cuando los niños salían del lugar se cruzaron con otro señor que habían entrevistado anteriormente. El reciente entrevistado se dirigió a él y le comentó “está semi casi contestado todas las preguntas de estos chicos”. A partir de ese momento, todo el intercambio entre ellos fue en guaraní, acompañado de risas comentaban todo lo que habían preguntado los chicos y lo mal que ellos habían estado por no saber muchas cosas. Los niños no hicieron comentarios al respecto, a pesar de encontrarse todavía en el lugar.

Otro grupo de niñas entrevistó a la mamá de los hermanos Molina, una señora de aproximadamente cuarenta años que vive cerca de la escuela. Al salir de la entrevista, las niñas manifestaron que algunas cosas no entendieron bien porque hablaba rápido. Cuando escuché por primera vez la grabación, me di cuenta que había algo particular en su forma de hablar, no solo era rápido, sino que también parecía que le costaba hablar castellano, y por momentos no se entendía completamente lo que decía. De todas formas, había respondido las preguntas, y en los casos en los que no lo hizo, las razones parecían ser el hecho de no conocer qué planta usar en determinados casos; no haber sufrido determinadas dolencias; o bien, por no poder explicar procedimientos específicos que eran “secretos”. En ningún caso, parecía haber sido el hecho de no ser competente comunicativamente para esa situación. Veamos un fragmento de la transcripción de la entrevista:

Niña: ¿tiene alguna manera de curar?

Señora: por ahora no

Niña: ¿qué hace cuando tiene dolor de oído?

Señora: ese nomáko pue (xxx)²¹

Niña: y cuándo le duele la pierna, ¿qué hace?

²¹Las XXX indican que no logro entender lo que dice la señora en ese momento

Señora: Ese ya le pongo con una curita nomá

Niña: ¿y el cuello?

Señora: No, pero no tengo nada... natural... todo natural...

Niña: ¿y su cuerpo?

Señora: Todo sencillo, natural nomás, todo bien parejo señorita

Niña: ¿cómo se cura la pata de cabra?

Señora: ese no se cura naa de eso, todo natural nomá

Niña: ¿cómo cura el parásito?

Señora: ese nosotros no usamo

Niña: ¿no? ¿No tienen parásito?

Señora: no, no... esa enfermedad no

Señora: ese katu ya va a escribí con la birome nomá ya

Niña: ¿con birome?

Señora: ese katu ya fuego de san Antonio ya hace muy delicado, ese katu ya te duele mucho

Niña: ¿y el cuquito para qué sirve?

Señora: ese ya e ya para una toma

(...)

En algunos momentos de la entrevista, esta señora se dirigía a su mamá –quien estuvo presente unos minutos- usando guaraní; lo hacía “entre dientes”, casi sin modular, por lo que no era fácil comprender sobre qué hablaban. La situación no era extraña, considerando que estábamos en la casa de la familia Molina, una de las familias nombradas en la escuela por lo “bien y mucho” que hablaban guaraní. La competencia en castellano de la señora fue suficiente para poder entender y responder las preguntas; sin embargo, su castellano llamaba mi atención, yo podía entenderlo casi en su totalidad, aunque no sé si podría interpretar los sentidos de todas las palabras que fue usando como, por ejemplo, cuando decía “todo sencillo, todo bien parejo”, “ese ya e ya para una toma”. En este caso, las señoras no se dirigieron a las niñas en guaraní, lo hacían entre ellas, tal como lo hicieron los señores de la otra entrevista.

A pesar de que la mayoría de los intercambios fueron en castellano, el guaraní estuvo presente en diferentes planos de las escenas. Podríamos decir que no ocupó un lugar central, sino más

bien que actuaba como telón de fondo en las entrevistas. La metáfora de telón de fondo intenta de algún modo poner el foco en el “ambiente” que rodea a las interacciones, el que por momentos aparece invisibilizado o como “natural”, pero forma parte de la escena y puede influir en ella y en los actores de diferentes modos, aunque los niños no se dieran cuenta o no se sorprendieran y tampoco los adultos fueran conscientes del cambio de código que estaban haciendo en ese momento. Yo tampoco sé si lo podría advertir en el caso de que me encontrara presenciado esas entrevistas, recién pude hacerlo al escuchar las grabaciones más de una vez.

En estas escenas, el guaraní se escuchaba a lo lejos, entre risas, entre dientes y entre adultos. La posibilidad de escuchar ese guaraní en diferentes planos y también como telón de fondo, supone a su vez un proceso de visibilización/audibilización (Gandulfo, 2007), aprender a ver/escuchar. En este sentido, Gandulfo (2007) recupera relatos en los que adultos reconstruyen situaciones de cuando eran niños e intentaban con mucho interés “escuchar guaraní”, para lo que debían esconderse en ciertos lugares cercanos a donde se encontraban los adultos conversando entre ellos y usando la lengua, justamente con la intención de que los niños no escucharan/entiendan. También son recurrentes los relatos de personas que por mucho tiempo no lograron darse cuenta de que en sus entornos se hablaba guaraní, algo que experimenté yo misma durante la infancia al no poder diferenciar que en mi familia también se hablaba una lengua diferente al castellano²². En las escenas descriptas, los niños no parecen sorprendidos ni realizan comentarios sobre los intercambios en guaraní entre los adultos, estos intercambios se producen como si ellos no estuvieran, o tal vez se daban de ese modo porque justamente ellos estaban presentes.

3.3. El guaraní como protagonista en las interacciones entre niños y adultos

Todas las entrevistas se desarrollaron siguiendo el instrumento con preguntas en castellano, solo hubo un intento de establecer una conversación siguiendo el instrumento bilingüe que había sido diseñado por los niños y Olga. Verónica, Natalia y Brisa –a quienes acompañé a la casa de una señora de 90 años que vivía a unos metros de la escuela- intentaron hacer la entrevista siguiendo las preguntas que tenían escritas en guaraní. Esta señora fue una de las personas en las que se pensó inicialmente cuando se diseñó el instrumento bilingüe. Justamente, fue ella la del ejemplo que dio Olga durante el entrenamiento cuando se refirió a la abuelita que “entiende poco el castellano.”

²² Esta cuestión fue explicitada en la introducción, cuando reconstruyo mi relación con el guaraní.

Llegaron a la casa y las nenas se acercaron a golpear las palmas sobre el alambrado, mientras yo las esperaba en la calle. Golpearon varios minutos, hasta que se escucharon ladridos de perros, y finalmente la señora apareció. El inicio de la entrevista estuvo por varios minutos “trancado”. Al parecer la señora no estaba escuchando o entendiendo y Verónica hacía las preguntas en guaraní, aunque sin lograr que la señora las entendiera. Al ver que la entrevista no iniciaba y que las niñas se estaban impacientando, decidí intervenir en la conversación como adulta “a cargo de las nenas”. La saludé con un “buen día doña” y le expliqué que las chicas querían hacerle unas preguntitas. Ella me miró confundida y no me respondió nada. Vero leyó la pregunta con dudas, la señora parecía no escucharla, y comenzó a explicar cómo hacer un paterre para las plantas. En ese momento, y sin prestar atención a lo que señora comentaba, le indiqué a Vero que le haga la pregunta en un tono de volumen más alto. Vero lo hizo, pero la señora continuó su relato. Entonces, levanté el tono de voz y le dije: “ahí le hace una pregunta”. “Mba’épa rejaponde...” expresó la niña, sin completar la pregunta. La señora la miró con un gesto de incompreensión: “¿quepa voy a poner decís?”. Volví a intervenir: “no, ella le dice...”. Como yo no sabía formularla pregunta, me dirigí nuevamente a Vero: “¿Cómo es la pregunta? ¡Fuerte!”

En ese momento, Vero decidió preguntar en castellano, levantando el tono de voz y diciéndolo más segura: “¿qué hace cuando usted está enferma?” La señora respondió: “¿enferma decís? Sí, yo soy viejita de 90 años y estoy agradecida de Dios porque mi marido hace diez años ya se fue”. Después de expresar “y, si”, intentando demostrar interés por lo que nos contaba, volví a intervenir: “ahí le hace una pregunta en guaraní, fuerte Vero, repetile”.

Señora: ¿qué pa quiere saber?

Vero: queremos saber si usted conoce de plantas medicinales para el oído, ¿cómo se cura el oído?

Señora: el oído... yo ya soy medio sorda porque... antigua ya soy.

Volví a levantar el tono de voz para preguntarle si usaba algunos yuyos para curarse. Ella respondió que tomaba “todos los yuyos”. Entonces, le expliqué que justamente eso era lo que queríamos que nos cuente. La señora comenzó a explicar que para el estómago había que usar la menta. Como advertí que finalmente pudo comprender el motivo de nuestra visita, le indiqué a Vero que vuelva a hacerle la pregunta en guaraní. Ella lo hizo, pero la señora continuaba sin escuchar y/o entender. Vero, un poco fastidiada, levantó el tono de voz y le preguntó: “¿entiende guaraní?”; a lo que la señora le respondió: “¿para la qué?” Ante este último comentario, Natalia que hasta ese momento no había hablado, comentó en voz alta: “no entiende”. Vero insistió, la parte en guaraní la decía en un tono de voz bajo, recién en la última palabra que era “diente”

levantaba el tono de voz. “¿Diente? Yo no tengo ni un diente, me sacaron todo, ni un tronquito quedó”, explicó la señora, mientras señalaba su boca con los dedos. Natalia le dijo “a ver” pidiéndole que le muestre la boca. Este comentario, nos causó gracia a todas: a Vero y Brisa les salió inmediatamente una risa que intentaron disimular, yo demoré unos segundos hasta que finalmente no pude ocultar más mi tentación de reír. La señora también lo hizo, aunque no sé si entendía el motivo de nuestra risa. Sentí culpa, por lo que intenté concentrarme de nuevo en la tarea. La miré a los ojos y con un tono de voz elevado me dirigí a ella diciendo: “las chicas le preguntan en guaraní, ¿usted pa entiende guaraní?” Me miró confundida y me dijo: “¿solita pa abuela decís? Soy solita”. Insistí hablando más fuerte “si usted entiende guaraní”, y finalmente me contestó: “¿yo pa? Yo hablo guaraní, pero entiendo el castellano también.”

Luego de esos primeros minutos de incompreensión mutua, logramos conversar un buen rato, cruzó el alambrado, nos mostró las plantas que tenía adelante y nos contó muchos de sus usos. Nosotras entendimos que teníamos que hablar de a una, en un tono de voz alto y mirándola a los ojos. Dejamos las preguntas en guaraní de lado; en mi caso, por no saberlas, y en el caso de Vero, porque no se sentía cómoda.



Imagen 15 – Niñas entrevistando a pobladora de 90 años

En otra de las entrevistas, el guaraní también fue parte de la escena, aunque no estaba planeado que lo sea como en el caso anterior. Fue la entrevista con Marta, una docente jubilada que vive en el pueblo de San Luis del Palmar. Marta trabajó muchos años en nuestro equipo de investigación y actualmente sigue vinculada. Marta es hablante de guaraní. Carolina acompañó a un grupo de cuatro niños a su casa para que le realicen la entrevista, que tuvo algunas particularidades. De los cuatro, dos estaban sentados de forma cómoda y distendida en los sillones del living de la entrevistada. Mercedes –una de las entrevistadoras- decidió acostarse y

mostrar sueño y pereza con sus gestos; en otro momento, decidió observar qué había debajo del sillón agachándose y mirando detenidamente. Esto impacientaba a Natalia quien era la coordinadora del grupo y encargada de hacer las preguntas. En varias oportunidades, manifestó su malestar ante la actitud de su compañera solicitándole con gestos que se siente “bien”. Fernando estaba sentado en el otro sillón en silencio, mientras Miguel se encargaba de transportar el grabador de un sector a otro en las ocasiones en las que Marta o Natalia hablaban. Carolina filmaba la conversación desde afuera de la casa, mientras Marta tomaba mate y miraba entretenida las actitudes de los chicos.



Imagen 16 – Entrevista en la casa de Marta

Durante toda la conversación Marta usó castellano al responder cada una de las preguntas; y en un momento decidió usar guaraní intencionalmente para ver cómo reaccionaban los chicos. Natalia seguía el instrumento concentrada y seria: “nosotros conocemos algunas plantas que curan... ¿qué cura el cukito?”. Marta duda unos segundos: “el cuquito...”, unos segundos después preguntó sonriente: “upeakatundaikuahai...mba’epa cura” [ese sí que no sé, ¿qué cura?] Natalia no perdió la seriedad y respondió: “el estómago”. Al notar que la niña entendió su pregunta, Marta decidió continuar: “ah, el estómago... upeapa el ka’are, che hae chupe el ka’are, igual pa e” [¿ese es el ka’are? Yo le pongo ka’are, ¿es igual?] “Si” contestó Natalia tímidamente; luego continuó leyendo. Mientras se dio ese intercambio, los demás no realizaron ningún gesto de sorpresa ni se sintieron interpelados para responder, ya que ellos no se encontraban realizando las preguntas. Este intercambio presentaba características diferentes al que describí en primer lugar.

Entonces, en este apartado describo dos entrevistas en las que el guaraní estuvo presente, en algunas ocasiones ocupando un lugar central, y en otras casi pasando desapercibido. En la

entrevista con la señora que tenía problemas de audición, encontramos algunos elementos que hicieron particular esa situación comunicativa. En primer lugar, por el intento fallido de usar guaraní en la entrevista, Verónica demostró ser una niña muy competente para usar el guaraní en intercambios fuera y dentro del aula –como sucedió en el diseño de la entrevista-. Sin embargo, no usaba guaraní habitualmente en situaciones de consulta a adultos. Tal vez, eso le hizo sentir inseguridad, expresar las preguntas incompletas, y en un tono de voz más bajo que cuando usaba castellano. Otros elementos claves en esa situación comunicativa fue la mala audición de la señora, lo que le impedía comprender en un inicio el motivo de nuestra visita, más allá de los usos lingüísticos que tanto ella como nosotras desplegábamos. Las niñas y yo pudimos encontrar los modos de comunicarnos con una persona de 90 años con problemas de audición. En esa situación, las manifestaciones lingüísticas no fueron suficientes para lograr la intercomprensión, necesitamos usar otros recursos para comunicarnos, como hablar de a una a la vez, levantar el tono de voz, mirarla y modular excesivamente. Recién después de intentar por varios minutos, pudimos conversar sin tantas dificultades. El problema pareciera finalmente no tener que ver con los usos del guaraní y el castellano, ya que como bien lo manifestó la señora hubiera podido participar de la conversación hablando guaraní y entendiendo “castellano también”. Lo que no sabemos es cómo iban a desempeñarse las niñas en una conversación bilingüe que no presentara este tipo de dificultades e imprevistos, los cuales demandaban poner en juego competencias específicas, como preguntar a una adulta en guaraní de un modo claro, pausado y en un tono de voz más elevado que el habitual.

En la entrevista con Marta, nos encontramos con una situación diferente. Aquí fue ella, la adulta de la escena, quien decidió usar intencionalmente el guaraní en su respuesta, interpelando a la niña a que responda. Esa pregunta no estuvo pensada y aun así, Natalia pudo ser competente para comprender y responder en ese contexto, incluso sin demostrar sorpresa por el cambio de código que Marta propuso.

En esta línea de reflexión podemos retomar a Gandulfo (2012) quien describe cómo, en el proceso de una investigación en colaboración con niños respecto a las características sociolingüísticas de una zona rural, se produjeron situaciones de intercambio que permitieron desnaturalizar, en el sentido de ser advertidos y pensados, los usos o no del guaraní en ese contexto. Especialmente, permitieron develar lo que la autora define como "el discurso de la prohibición del guaraní" (Gandulfo, 2007) en tanto ideología lingüística organizadora de los comportamientos de los hablantes.

Para Gandulfo (2012), las situaciones de entrevistas de niños a adultos consultando/interpelando sobre el guaraní posibilitaron que esta ideología sea en cierta forma

subvertida o transgredida. Sobre todo, considerando los hallazgos de investigaciones anteriores que demuestran que los niños no solo no consultan sobre el guaraní, sino que tampoco se dirigen a padres y/o maestros en esta lengua (Gandulfo, 2007 y 2010). Sumado a esto, son justamente los niños quienes de manera más o menos explícita tienen vedado el hecho de hablar guaraní en determinados contextos, como la escuela. Estas nuevas situaciones de interacción proponían una interpelación por parte de los niños que a su vez corrían a los adultos de la posición habitual y naturalizada respecto del uso o no del guaraní.

En este apartado, describí situaciones similares, ya que son los niños quienes encaran el intercambio con los adultos, a partir de preguntas establecidas en el marco de una tarea escolar. Aquí el contenido de las entrevistas no hace alusión a los usos lingüísticos, aunque en algunos casos estos emergen intencionalmente en las conversaciones. En esas situaciones, el “descolque” se observa en la niña que le hace preguntas en guaraní a la señora de 90 años, Verónica no está cómoda en esa función, a pesar de que se sentía preparada para hacerlo, hablaba en un tono de voz bajo, casi “entre dientes” y ante la inseguridad prefería usar castellano. Luego, observamos el caso de Natalia, quien durante el diseño del instrumento no había participado y en general prefería el silencio ante la consulta sobre su competencia en guaraní. En la entrevista no demostró sorpresa cuando Marta la consultó en guaraní, entendió la consulta y respondió tranquilamente usando castellano.

Estas situaciones de interacción permiten advertir que dirigirse a los adultos en guaraní es una situación comunicativa poco habitual para estos niños. Sumado a la especificidad de la actividad escolar que estaban realizando. Ahora bien, como ya lo vimos en el capítulo anterior, cuando Olga propone pensar preguntas en guaraní, los niños parecerían estar más habituados a responder –la mayoría de las veces en castellano- cuando un adulto se dirige a ellos usando guaraní, no parecía recurrente el hecho de que ellos realicen ese tipo de preguntas a los adultos en guaraní.

3.4. De “hablar bien, mucho, poco” a los repertorios comunicativos

Ya vimos en el capítulo anterior cómo las evaluaciones orales y pragmáticas respecto al uso de las lenguas se evidencian en expresiones como “hablan bien, mucho, poco, saben mucho”. Natalia no estaba dentro de la lista de aquellos niños que –según las maestras- “hablaban bien”, Verónica en cambio era una de las niñas que más participó en el diseño del instrumento bilingüe. Entonces, ¿eso significaba que en realidad Verónica no *hablaba bien* y que Natalia *sabía*

mucho, aunque no lo expresaba? Aquí otra vez esos adjetivos son insuficientes para describir las interacciones que se producían, en este caso, con adultos fuera de la escuela.

Continuando con las reflexiones propuestas en el capítulo anterior en torno a los repertorios lingüísticos, retomo ahora el concepto de competencia comunicativa (Hymes 1972), noción clave en la etnografía de la comunicación. La competencia comunicativa incluye:

(...) el conocimiento y la expectativa de quien puede o no hablar en ciertos marcos, cuándo hablar y cuándo guardar silencio, a quién se le puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferente estatus y roles, cuáles conductas no verbales son apropiadas en diversos contextos, cuáles son las rutinas de toma de turnos en una conversación, cómo pedir y dar información, cómo hacer pedidos (Saville Trokie, 2005, p. 32)

En las situaciones reconstruidas ser competentes comunicativamente implicaba, en primer lugar, poder conversar con adultos desconocidos (una de ellos con mala audición). Esta conversación estaba bastante definida a partir del instrumento que los chicos respetaban rigurosamente, se trataba de consultar sobre cuestiones que no necesariamente se expresan en la lengua en la cual se intentaba hacerlo o al menos no de esa manera: iniciando el intercambio, haciendo preguntas bien definidas, con un tono de voz “fuerte y claro”. Del mismo modo, también implicaba para los niños responder a preguntas específicas o a guardar silencio en aquellos momentos en que el guaraní aparecía “murmurado” en los intercambios entre adultos.

Recuperar este concepto nos permite cambiar el foco de “la lengua” como unidad monolítica y centrarnos en diversas formas creativas de usar el lenguaje. En las situaciones descritas, los niños despliegan competencias comunicativas en diferentes contextos y esferas particulares de la vida (Blommaert, 2010). Podría pensarse que los recursos que estos niños “ponen a jugar” en estas situaciones están ligados a sus experiencias previas en este tipo de intercambio. En este sentido, es importante considerar que la entrevista es un evento de habla particular que pone en evidencia las normas comunicativas, los posicionamientos de los participantes y los “repertorios de eventos meta-comunicativos” de comunidades de hablantes (Briggs, 1986). En este caso, se trataba, además, de entornos caracterizados durante mucho tiempo por la invisibilización y/o prohibición de hablar en guaraní, prohibición –discursiva y pragmática– principalmente destinada a los niños (Gandulfo, 2007).

Aquí los niños no solo estaban desplegando recursos aprendidos en diversas situaciones, también a partir de estos eventos comunicativos sus competencias estaban siendo construidas y reconstruidas de manera compartida en interacciones socialmente situadas (Nussbaum, 2012). Además de estos procesos, durante la etapa de trabajo de campo estábamos observando cómo

se producían y circulaban saberes locales en las interacciones comunitarias con estos marcos sociales particulares.

3.5. Cierre del trabajo de campo e inicio de la etapa de análisis

Corría el mes de diciembre, habíamos terminado la etapa de trabajo de campo y queríamos intercambiar sobre cómo les había ido en las dos escuelas, además teníamos la intención de que los niños se conozcan. Por eso, se organizó una jornada de intercambio entre los niños de ambas escuelas. Esto supuso que Mabel y las maestras preparen la escuela para la bienvenida de los niños de la 175, mientras Olga gestionaba el transporte que los iba a trasladar. Si bien la distancia era solo de 10 km. desde Albardón Norte, había que solicitar los permisos.

El encuentro se concretó en uno de los últimos días del ciclo lectivo. La escuela “anfitriona” estaba ornamentada para la ocasión, un cartel de “bienvenidos” y un telón principal que daba cuenta de la actividad de ese día “Intercambio interinstitucional escuela 784, 175 y UNNE”. En el patio ya estaba listo el fuego para que dos voluntarios preparen el arroz con pollo que se comería una vez que finalice la jornada de trabajo.

Los niños y maestras de la 175 llegaron en una traffic de la municipalidad del pueblo y en una camioneta. En la 784, además de los niños y maestros, también estaban presentes los adultos del paraje que fueron invitados a participar, algunos de ellos eran madres, padres, abuelos y hermanos de los alumnos de la 784. Del equipo de la universidad estábamos presentes Carolina, Tamara y yo.

Las expresiones de timidez y un poco de vergüenza invadían los rostros y los cuerpos de los niños, si bien tenían mucho en común, el acercamiento no se producía fácilmente y decidían mantenerse con los grupos de compañeros conocidos. Antes de empezar la jornada, nos reunimos con las maestras y directoras en un salón para terminar de organizar las actividades. Se armaron seis equipos en los cuales había niños de ambas escuelas, los mismos eran coordinados por alguna maestra o miembro del equipo de la universidad. También se organizó un grupo con todos los adultos presentes coordinado por Mabel y Olga.

Las directoras dieron la bienvenida a todos y rápidamente se dispuso el trabajo por grupos. Cada equipo de niños debía intercambiar sobre sus experiencias de trabajo de campo, identificando las cuestiones que habían aprendido, aquellas que les fueron difíciles y otras vinculadas a las actividades cotidianas en sus escuelas.

En la reunión con los adultos, Mabel comenzó agradeciendo la presencia de todos, luego les pidió si alguno podía contar cómo habían visto a sus hijos/hermanos/nietos en relación con el

proyecto de hierbas medicinales. Muchos hablaron de entusiasmo, del interés de identificar en el patio de sus casas las hierbas que tenían, de muchas de las preguntas que comenzaban a hacer a sus abuelos. Don Olivarez, papá y abuelo de varios de los niños, expresó lo feliz que se puso al recibir a los entrevistadores en su casa, a quienes advirtió que los remedios “no se toman por tomar, tenés que saber”. Explicó que su vasto conocimiento se debe a haber criado dieciséis hijos usando remedios caseros, expresando a su vez que se asombraba que mucha gente compre en las farmacias buscapina o serral, teniendo las plantas al alcance. En otro momento fue Don Verón quien quiso destacar que los chicos prestaban mucha atención a los remedios que se trabajaban en el proyecto, recordando que, ante la operación de su hermano, su hija Rocío había sugerido usar una hierba que le podía evitar la cirugía.

Doña Lidia, quien es mamá de cinco niños y abuela de dos, decidió empezar su comentario con la palabra “interesante”, refiriéndose al proyecto, pronto comenzó con una larga lista de los remedios caseros de la zona. Luego, habló de sus hijos diciendo que estaban muy contentos y que ella todo el tiempo les explica, les cuenta, les muestra. Ante ese último comentario, Olga quiso destacar que eso era lo importante que los chicos aprendan con ustedes –dirigiéndose a ellos- “porque ustedes tienen muchos conocimientos, muchas sabidurías y están depositando en ellos”.

Don Verón volvió a pedir la palabra, contando que él conoce a un doctor muy conocido en Corrientes Capital que se maneja con la medicina natural e inclusive él se define a sí mismo como “médico de yuyos”. Comentó también que este señor viaja habitualmente a Estados Unidos “porque ahí manejan muchos los yuyos”. Este doctor le había dicho que el cokú no era para el hígado –referencia que apareció en las entrevistas- sino que se usaba para la circulación de la sangre “y si tu sangre anda bien todo tu organismo anda bien”. Frente a ese aporte, varios de los presentes mostraron sorpresa y Don Olivarez avaló en un tono de voz alto con un “claaaro”.

Mabel les contó que esa era la idea, “revalorizar los conocimientos, traerlos y usarlos” como contenidos. Olga se sumó a esto diciendo que el aprendizaje hay que ir “construyendo con lo que ustedes saben, con lo que la escuela sabe y lo que los niños saben. La escuela es la que sabe cómo tomar todo ese saber y que los niños se apropien”. También remarcó que se aprenden otras cosas, no solo sobre las hierbas y que no se daban cuenta todavía de esos nuevos aprendizajes. Lidia volvió a pedir la palabra y, con su tono de voz fuerte y con expresiones faciales que parecían indicar enojo, insistió en que ella conoce todos los remedios y que muchas veces les dice a sus hijos que compren una cartulina para escribirlos los nombres y pegar partes de las plantas. “Yo les voy a decir el nombre y ustedes ponen porque yo casi no sé leer y me

dijo Marcos: *sí, vamos a hacer, sí má*". Mabel la invitó para que visite la escuela y lo hagan ahí. Luego, pidió la palabra Muñeca quien contó que ella siempre le hacía un té a su hijo Fabián, usando maría la negra, yerba lucero y paico ya que no tenía apetito, él no sabía específicamente para qué tomaba, sin embargo, "acá con el proyecto, descubrió que maría la negra es para que le de hambre y entonces cuando nos fuimos a casa me dice: mami... ¿por qué no me dijiste que era para poder comer?"

Después de estos comentarios referidos al proyecto, varias mujeres relataron cómo evitaron las cirugías al consumir hierbas indicadas. Pronto se sumaron largos intercambios sobre las propiedades de algunos yuyos, los modos de nombrarlos, los secretos para que "prendan" algunas, las preparaciones específicas. En estas discusiones, las maestras y ambas directoras también participaban contando sus experiencias de uso o las de algún familiar.

Una vez concluidas las reuniones por equipo, todos los presentes nos reunimos y se realizó una síntesis de las conversaciones. Con respecto a lo que más les gustó del proyecto, los chicos destacaron: salir de la escuela, ir al pueblo, visitar las casas, andar en auto, buscar plantas, grabar y que fueron felices haciendo las entrevistas. También mencionaron lo que más les costó hacer: hablar con las personas, presentarse, aprender a decir las preguntas, aprender a usar el grabador. Específicamente, algunos mencionaron las entrevistas más difíciles, como aquella en la que la entrevistada les habló en guaraní, o en la que la entrevistada no escuchaba, o bien en la que solo recibían como respuesta "pastisha" (imitando la pronunciación de la persona) u "hospital".

Por último, mencionaron aquellas cosas que descubrieron con el proyecto: que la mayoría de las plantas se nombran de igual forma y curan las mismas enfermedades en ambos parajes, que existen algunas que tienen diferentes nombres o no hay en alguna zona. También descubrieron que hay plantas que pueden curar varias enfermedades, que hay algunas venenosas que pueden matar animales, que las personas a veces van al hospital y en otras ocasiones acuden al curandero, y que en sus casas hay muchas plantas medicinales que no sabían para qué se usaban.

Después de compartir lo trabajado en cada grupo, llegó el momento del arroz con pollo, del baile y del guaraní. Marcelo coordinó estas actividades de cierre, al parecer tenía experiencias de animar fiestas en el pueblo. Lo primero que hizo fue hablar en guaraní a los presentes, saludándolos y diciendo que Mabel no entendía guaraní pero que Olga sí, "la otra directora koeñe'eiporãiterei, che, así que también ichupe el micrófono" [habla muy bien así que también le doy el micrófono]. Ella siguió hablando guaraní, diciendo que entendía y que estaba muy contenta, hallada. "Che avyaitedema aina" [Estoy muy feliz/hallada] también les dijo que había que enseñarle a Mabel entre todos. Luego de ese momento, cada escuela mostró la actividad

que había preparado para compartir. Marcelo les pidió a los niños de la 784 que pasen para hacer el baile que prepararon, aunque, solo se animaron los más chicos, también se invitó a algunos de los adultos a participar. El baile era con determinados movimientos que imitaban a una gallina, la letra estaba en castellano y en guaraní. “eryguasu con un py, eryguasu con el otro py, eryguasu con su pepo, eryguasu con su teikua”. Esta última palabra era el motivo para que casi todos los presentes estallaran en carcajadas, en esa parte de la canción se hace referencia a la cola de la gallina en guaraní, todos habían entendido.

Después de un rato de diversión, llegó el baile de los alumnos de la 175, quienes se llevaron la vestimenta y su propia música. A ellos les encanta bailar, se nota en sus rostros el disfrute de hacerlo. Se sumaron a la “chamameceada”, maestras, directoras, portero, las profes del equipo de la universidad, nadie quedó sin bailar.

Como cierre de la jornada y luego de las palabras de despedida de Mabel y Olga, Isabel, mamá de Lucas, tomó el micrófono y expresó “nos gusta que estén acá compartiendo, nosotros ya estuvimos exponiendo algo de nuestras sabidurías de hierbas medicinales en otros lugares, es un gusto compartir con otra escuela los mismos conocimientos”.

En esta jornada, las madres y padres pudieron expresar sus opiniones respecto al proyecto y al desempeño de sus hijos en el mismo. Uno de ellos mencionó lo feliz que le hizo ser entrevistado, otros destacaron el involucramiento de los niños, los descubrimientos, las inquietudes con las que volvían a sus casas, la insistencia para explicar, contar, mostrar a sus hijos los conocimientos sobre el tema. Don Olivarez se mostró seguro de su posición de entrevistado por su experiencia criando dieciséis hijos usando remedios caseros, Don Verón hizo una aclaración en el uso de una planta muy nombrada en la zona haciendo referencia a un “médico de yuyos” que viaja a Estados Unidos habitualmente. Doña Lidia insistió en su intención de “dictarle” a sus hijos, los nombres de plantas para que ellos los escriban en una cartulina, a pesar de que ella “casi no sabía leer”, entendía que era importante que se escriba y se pegue en la pared.

Mabel y Olga expresaron de diferentes modos sus propósitos con respecto a “revalorizar, traer, usar” esos conocimientos como contenidos. Para Olga justamente el aprendizaje se construía a partir de lo que los padres, niños y la escuela saben, destacando la sabiduría de hierbas medicinales –tal como lo expresó Isabel- que la comunidad compartía. Finalmente, tutores, maestras, directoras, discutieron por varios minutos sobre las hierbas medicinales, contenidos que se estaban enseñando en la escuela a partir del proyecto.

En el momento del cierre, vemos cómo el guaraní se hace presente, esta vez en un primer plano. Por un lado, en las palabras de Marcelo y Olga, quienes usando el micrófono se dirigen a los presentes en guaraní. Por otro lado, en la canción que fue preparada por los chicos con el

propósito de entretener y producir gracia y que logró su cometido quedando en evidencia que la mayoría de los presentes entendíamos la letra.

Ese día, además de que los niños se conocieron, compartieron sus dificultades y sus descubrimientos, de que los padres expresaron los impactos del proyecto y de que se produjeron largas e interesantes discusiones sobre el tema en cuestión, también estábamos iniciando la etapa siguiente del proceso de investigación: las instancias de análisis de toda la información que habíamos logrado producir juntos.

3.6. De la visibilización a la validación

Este capítulo muestra la primera transición de un eje a otro, ya que encontramos rasgos tanto de los procesos de visibilización como de validación.

En el primer apartado, se describen situaciones de campo que visibilizan los saberes metodológicos que los niños despliegan en los variados intercambios que se producen con adultos, ya no se trata de una “práctica de entrevista” en la escuela. También se evidencia una apropiación de las herramientas técnicas y una concentración en el desempeño metodológico que en ocasiones era evaluado por los propios compañeros. Aquí nos encontramos también con una cuestión advertida en el capítulo de entrenamiento y formación metodológica: los niños saben sobre el tema de indagación. La cuestión novedosa, en ese caso, es que estos conocimientos circulan, en ocasiones “chocan”, en la interacción comunitaria, fuera de la escuela con adultos que también saben sobre lo que se está consultando. La mayoría de los niños no se corren del lugar de especialistas y discuten, corrigen, y agregan información a las respuestas de los entrevistados. De este modo, en esas entrevistas también se está validando que los niños pueden conversar al respecto, aunque en otras ocasiones esa posición no es aceptada por los adultos que consideran que hay que enseñarles, que hay que tener cuidados y que es peligroso no ir al hospital o usar remedios caseros.

En los siguientes apartados, observamos el funcionamiento del guaraní durante el trabajo de campo en diferentes planos de las escenas de entrevistas. En las mismas, a la vez que se visibilizan pautas de comunicación respecto a los usos del guaraní y el castellano, se están creando y validando nuevos contextos de uso (fuera de la escuela en una actividad escolar con adultos) que permiten a los niños no solo desplegar recursos comunicativos que forman parte de sus repertorios, sino aprender nuevos recursos, habilidades y pautas de interacción. Estas nuevas situaciones comunicativas están legitimando que los niños pueden preguntar, responder o escuchar guaraní, ya sea cuando esta lengua es protagonista en las interacciones, o cuando

solo apare como telón de fondo. La escuela, por su parte, comienza a albergar prácticas de interacción en donde ciertas competencias en guaraní son demandadas, valoradas y jerarquizadas.

La transición hacia el próximo eje puede notarse con mayor claridad en el último apartado, en el que comenzamos a ver cómo se validan estos conocimientos en el contexto escolar. Desde la escuela se los propone como contenidos curriculares, se legitima el lugar de los padres y madres como actores expertos en estos temas que pueden además participar de la discusión sobre la pertinencia de que estos conocimientos sean “recuperados” en el aula. A su vez, estos tutores legitiman sus “sabidurías de hierbas medicinales” en la escuela, algunos lo hacen a partir de sus propias vivencias, otros, nombrando a doctores que estudian en Estados Unidos, y otros a partir de un interés de registrar por escrito esos conocimientos para “usarlos” en la escuela.

En este capítulo describí una de las etapas centrales del proyecto de materiales didácticos como fue la del trabajo de campo. En esta instancia produjimos la información para el contenido de los materiales, con un fuerte protagonismo de los niños, quienes desplegaron todo lo que habían aprendido y entrenado en la etapa de formación.

Aquí continuamos observando procesos de visibilización de saberes, ahora en el escenario comunitario y no solamente en los espacios escolares. A su vez, comenzamos a identificar rasgos que ya nos muestran cómo los procesos de validación comienzan a producirse, a partir de la puesta en valor, jerarquización y legitimación de saberes y actores locales en la escuela y en los parajes rurales. Estos rasgos aparecerán con mayor fuerza en el capítulo siguiente, al circular en las aulas y en otros espacios de prestigio social.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DIVULGACIÓN DE LOS RESULTADOS: LA VALIDACIÓN DE LOS SABERES EN DIFERENTES ESPACIOS SOCIALES

Corría el año 2016, en el pizarrón de ambas escuelas dibujamos una línea de lado a lado ante la mirada atenta de los niños. En esa línea comenzamos a ubicar las diferentes etapas que ya habíamos concluido. El “trabajo de campo” era lo último que habíamos hecho y fue sin dudas lo más recordado por todos. Los niños describían con detalle todas las actividades que habíamos realizado. Ese día escribimos en el pizarrón “análisis” e iniciábamos así la etapa del análisis de toda la información producida. En simultáneo, había que compartir los pasos de la investigación y los descubrimientos; por lo que también comenzaba la presentación pública de los avances del trabajo por parte de los niños, maestras, directores y equipo de la universidad en diferentes eventos y medios de comunicación. Esto que parece un simple listado de actividades llevó dos años de trabajo.

En este capítulo propongo “validación” como eje transversal para describir el transcurrir del proyecto en esta etapa. De este modo, daré cuenta del proceso de puesta en valor, jerarquización y legitimación de los saberes locales que se estaban produciendo. Veremos cómo en el aula empiezan a ingresar otros actores, cómo se comienzan a producir discusiones sobre estos saberes y cómo la dimensión pública y el prestigio de ciertas instituciones funcionan como legitimadores del trabajo que se venía realizando.

4.1. Análisis de la información

Comenzaba un nuevo ciclo lectivo, con todo el entusiasmo que eso supone. Ese año el proyecto continuaría, se iniciaban las actividades de análisis en ambas escuelas. Esta nueva etapa suponía encuentros previos entre Carolina, Mabel, Olga, Tamara y yo. Había que explicitar los procedimientos de análisis de la información y pensar actividades didácticas para que las maestras y los niños puedan trabajar en clases. Se diseñaron planillas que mantenían la lógica del instrumento usado en el trabajo de campo, es decir, una primera categorización de la información organizada por dolencias y otra por plantas. Además, se incluía una columna denominada “¿cómo se prepara el remedio?”, en la que se volcaba la información referida al

procedimiento de preparación y, finalmente, una columna denominada “otros” en la que podían agregar toda la información que consideraban pertinente y que no iba en las otras columnas.

En la escuela N° 784 habíamos llevado unas computadoras y los cuadros impresos que se habían diseñado. La consigna era escuchar las entrevistas, seleccionar información y volcarla en el casillero que consideraban conveniente. Los chicos se mostraban muy entusiasmados, a pesar de las limitaciones existentes por no contar con computadoras para todos. Uno de los equipos se encargó de analizar las entrevistas que habían realizado, mientras otros analizaron los materiales producidos en el marco de la “Jornada Escuela-Familia”, una instancia escolar en la que algunas tutoras explicaron los usos de ciertas hierbas medicinales escribiendo los procedimientos en afiches que luego fueron pegados en las paredes de la escuela.

Se armaron tres equipos de trabajo. Las señoras Rocío y Romina trabajaron con cuarto y quinto grado, analizando los materiales en grupos y usando de ejemplo un cuadro que una de ellas iba armando en el pizarrón. Si bien la mayoría de estos chicos no había participado de las entrevistas, sí lo habían hecho en otros espacios de intercambios referidos al proyecto, mostrando mucho entusiasmo. La señora Romina me contaba después de la actividad que los más chicos “no se querían perder de lo que hacen los más grandes, espían desde la puerta preparados para que los llamen”.

Mabel coordinó el grupo de jardín y primer ciclo. Allí participaron los niños, las dos maestras –Lita y Silvia-, Graciela -mamá de Brian del jardín- y Don Raúl –el portero-. En este caso, fue necesario agregar otra entrada al cuadro por toda la información que habían aportado Graciela, Don Raúl y las dos señoras. Ellos no fueron los únicos que completaban/discutían lo que decían los entrevistados, los niños también asumieron ese rol, al igual que las maestras. Lo interesante de la participación de estos niños era que ellos no habían realizado entrevistas y de igual manera podían participar de la conversación, al igual que los adultos presentes.



Imagen 17 – Don Raúl, Graciela, maestras y niños analizando entrevistas

Desde el inicio del proyecto –y como ya vimos en las otras etapas- las maestras mostraron el conocimiento que tenían con respecto al uso de las hierbas. Muchas de ellas tenían su propia “farmacia de yuyos” en sus casas y era común escucharlas comentar sobre los usos habituales que hacían para determinadas dolencias. Una de ellas se había comprado, en el marco del proyecto, un libro de hierbas medicinales que proponía tomarlo como referencia. Mabel le explicó que, si bien podían usarlo, el proyecto se trataba, justamente, de trabajar con los conocimientos de la comunidad sobre el tema. Por otro lado, la experticia de las maestras, en ocasiones, hacía que completen los casilleros con sus propios conocimientos, que juzguen las respuestas de los entrevistados, que quieran corregirlas.

Volvamos a ese día, durante la actividad de análisis yo acompañaba a segundo ciclo y más de cerca, a dos grupos de varones. Uno de los equipos trabajaba en el patio interno de la escuela, usando el parlante de la escuela que se utiliza habitualmente en los actos. Habían optado por salir del aula, ya que los audios no eran claros y resultaba difícil escuchar. El otro grupo estaba adentro del aula, trabajando con dos computadoras, hacían constantemente preguntas sobre cómo completar las columnas, todos estaban entusiasmados. Incluso Lucas, quien habitualmente me confrontaba, reprochando cada tarea que realizábamos; él siempre participaba, aunque parecía estar todo el tiempo enojado. Cuando yo explicaba algo, generalmente me hacía burlas o me cuestionaba lo que decía.

Ese día, Lucas estaba muy concentrado junto con sus compañeros, yo me alegré porque lo vi sonriente todo el tiempo, salvo cuando me acercaba a preguntarle alguna cuestión vinculada a la actividad. En una de esas oportunidades me dirigí a él felicitándolo porque había terminado su planilla, me miró con un gesto de desinterés y me preguntó “¿y esto para qué nos sirve?” No

era la primera vez que me dejaba unos segundos en silencio, siempre me desafiaba a correrlo del lugar de “niño” y responder a sus preguntas o comentarios con la misma seriedad que tendría con un adulto. Le expliqué que lo que estaban haciendo era un ejercicio de análisis y que más allá de aprender a hacer cosas nuevas que les pueden servir para otras tareas, también estaban haciendo una actividad para un proyecto de investigación que involucraba a toda la escuela. “¿No te gusta?” Le pregunté; “no, ni ahí” me respondió. Yo le sugerí que hable con la directora para hacer otra actividad. Sin embargo, Lucas fue el primero en terminar, según las maestras “él siempre se queja, pero hace” y según sus compañeros “es siempre mala onda”. Yo agregaría a esos comentarios que “siempre hace preguntas interesantes”, como ésta o como la que hizo durante una las prácticas de entrevista a la que inicialmente se resistió, ese día preguntó “¿qué estamos aprendiendo con esto?”

El primer “inconveniente” en el desarrollo de la actividad se presentó cuando los chicos intentaban completar los cuadros de forma prolija, con letra legible y sin errores ortográficos, señalamiento sobre el que habitualmente las señas hacían hincapié durante las actividades áulicas. Esta cuestión no solo los demoraba, sino que los ponía muy nerviosos; por ejemplo, cuando el cuadro era muy pequeño para el texto que debían poner allí y eso hacía que algunas palabras quedaran escritas fuera del mismo. En ese momento, les explicaba que lo que estábamos haciendo eran informes borradores que los investigadores realizaban comúnmente y que después pasaríamos a la computadora, que no se detengan en esas cuestiones porque eso no se entregaba para ser evaluado, ni tenía que estar prolijo.

“Le falta la hoja del ambay, no vamos a escuchar esa porque el señor no sabe nada nos dijo que toma pastillas y va a la salita”, comentaban un poco enojados cuando escuchaban ciertas entrevistas. En ocasiones, tenían la intención de corregir, cambiar o agregar información a las respuestas de los entrevistados; sin embargo, yo intervenía para decirles que teníamos que poner lo que decían las personas consultadas, aunque ellos no estuvieran de acuerdo. Uno de los chicos más grandes agregó a mi explicación un comentario dirigido a sus compañeros: “y si pue o sino niko²³ alpedo hicimos las entrevistas”. Entonces, les propuse agregar un cuadro más con un color diferente en el que ellos podían agregar otra información que consideraran importante que esté.

En esta actividad de análisis, como yo me encargaba de acompañar a los varones, Nely, “la seño” de 6to grado, guiaba a las niñas. Su participación era prácticamente nula, ellas habían entendido la consigna y se pusieron a trabajar inmediatamente. Aunque, en algunas ocasiones recurrían a ella. Yo escuchaba lo que iban hablando y, de tanto en tanto, me acercaba para

²³ Palabra que refuerza la frase, no tiene una traducción específica.

consultar si tenían alguna duda. En un momento de la actividad, Guada le comentó que una entrevistada había dicho que la ruda es para las malas ondas. Ante esto, la maestra respondió que sí, que así dicen pero que eso no tenían que poner. Cuando escuché ese comentario decidí acercarme y preguntar por qué no iban a incluirlo. Ella me miró con cara de duda y me respondió “bueno, pongamos... yo decía porque no es algo comprobado”. Unos meses después de esa actividad, esa misma señora contó en el marco de una conversación con las demás maestras que su ruda estaba seca, que andaba circulando mala energía en su casa. Al parecer usaba la ruda con los mismos objetivos que la entrevistada.

En otra de mis recorridas por los grupos de trabajo, escuché en uno de esos momentos a Lourdes contando el procedimiento que ella conocía para curar la muela, usando un sapo vivo y poniéndolo en la mejilla donde estaba el dolor. Ya la había escuchado en el trabajo de campo, pero no había prestado tanta atención porque la sensación de asco que me producía era más fuerte. Nely expresó cara de disgusto al escuchar, yo también me sumé con una expresión de asco, Lourdes insistía “en serio, así se hace”. Le sugerí que lo agregue en la columna donde iban poniendo otros modos de curar que conocían; sin embargo, en ese momento experimenté dudas respecto a lo que decía Lourdes. El hecho de que a mí me cause impresión, de que yo no había escuchado y, tal vez, de que lo diga una niña, hizo que me pregunte si aquello que ella contaba tan segura era usado habitualmente en esa zona. Eso quedó resonando un tiempo en mi cabeza, cuando lo contaba, lo hacía como algo excéntrico, en ocasiones casi en un tono de “las ocurrencias de los chicos”, aunque no del todo convencida que era algo difundido, como sí lo serían los otros procedimientos. Un tiempo después, mientras escuchaba al humorista argentino Luis Landriscina contar un cuento sobre un correntino que tenía dolor de muelas, escuché que la cura del sapo vivo era más popular de lo que yo imaginaba. En ese momento, recordé a Lourdes y también recordé mis dudas con respecto a lo que muchas veces había contado con tanto detalle.

Como parte de las actividades de análisis en la escuela, también decidieron elaborar lo que llamaron “glosario guaraní-castellano”, aunque en ese texto no se definieron las palabras, sino que colocaron las traducciones de las palabras en guaraní al castellano. La actividad la inició Mabel, a pesar de declarar tener una escasa competencia lingüística en guaraní, pudo proponer y llevar adelante la propuesta de armar el glosario obteniendo mucha participación de los niños. Esta actividad también la realizó Tere, la maestra de 3er grado, con sus alumnos, en este caso ella participó activamente ya que según sus dichos en ese momento: “entiende bastante el guaraní”. Ella fue una de las maestras que en los inicios afirmaba que en la zona ya no se “habla

tanto guaraní” y que ella entendía muy poco. Finalmente, las producciones quedaron plasmadas en afiches que fueron pegados en las paredes del aula.

Este “glosario” fue retomado luego por Nely como un punto de la evaluación trimestral de lengua, en la que, según comentó, tuvo excelentes resultados, dado que los niños no tuvieron errores al responder ese punto. La docente expresó su asombro al comprobar cuánto sabían, “sabían muchísimo, saben más que yo. Siempre escribiendo como hablamos ¿no? no el guaraní puro, digamos”.

En este apartado, volvemos a situarnos espacialmente en el aula, esta vez para realizar las actividades de análisis de entrevistas y materiales producidos en el marco del trabajo de campo. Vemos algunos elementos novedosos de lo que allí ocurre. En primer lugar, los actores presentes, no solo participan las maestras y los alumnos, como es habitual; también se organizaron equipos conformados por la directora, el portero de la escuela, una madre y yo como “profe/becaria de la universidad”. A pesar de que la mayoría de los presentes tenían conocimientos sobre las propiedades medicinales de las plantas de la zona, lo cierto es que los niños eran los que más familiarizados estaban con el material empírico (algo necesario en ese momento), ya que fueron ellos los encargados de hacer las entrevistas. En este sentido, nos encontrábamos con diferentes niveles de experticia, aunque no necesariamente eso coincidía con las edades de los actores. Los niños más pequeños que no habían realizado las entrevistas –tal como lo expresó la Señora Romina- tenían curiosidad e interés de participar en las actividades que hacían “los más grandes”. Ellos se sumaron con entusiasmo y consideraron atentamente las indicaciones que daban Don Raúl, Graciela y las maestras. Por otro lado, las consignas y las indicaciones las dábamos Mabel y yo, si bien las maestras conocían los objetivos de la actividad antes de iniciarla, lo cierto es que las explicaciones también estaban dirigidas a ellas, quienes estaban aprendiendo junto con los alumnos a realizar esas tareas.

En estas actividades se producían y circulaban conocimientos novedosos para ese contexto: los usos de hierbas medicinales y los procedimientos de análisis propios de la investigación social. Simultáneamente también estaban en circulación conocimientos más específicos de las tareas áulicas: completar las actividades de forma prolija, sin errores ortográficos. La articulación de estos conocimientos en general demandaba más tiempo de trabajo, hacer más prolijo implicaba demorar más y no concluir las actividades de análisis; sin embargo, los chicos no estaban conformes con completar las planillas como “borradores”, tal como les indiqué, querían hacerlo de igual manera que las actividades de otras asignaturas.

El hecho de que todo esto se produzca en el aula ya implicaba una validación de los saberes que allí se producían, circulaban y se evaluaban, también de los actores que allí enseñaban/aprendían y de los diferentes niveles de experticia en relación con el tema.

4.2. El Informe Base

El informe base o “el librito”, como era llamado en ocasiones por las maestras, fue el primer “objeto” en el que reunimos los resultados de la investigación. Lo elaboramos Carolina, Tamara y yo, sistematizando los cuadros que completaron los chicos, las maestras, el portero y tutores de ambas escuelas. El objetivo de este material, además de contener los avances de la investigación, era que pueda ser “la materia prima” con la que las maestras comenzaban a diseñar las primeras actividades y materiales didácticos, aunque, la etapa de diseño se inició en simultáneo a su elaboración.

El informe de treinta y una páginas cuenta con un apartado introductorio en el que se realiza una presentación, otro apartado titulado “metodología” en el que se describen brevemente las actividades que se llevaron adelante para producir la información referida. Luego, se presenta la información clasificada de dos modos: la primera, según las plantas ordenadas alfabéticamente y las enfermedades que curan; la segunda parte, según las enfermedades o dolencias también ordenadas alfabéticamente y las plantas con las que pueden atenderse o curarse. Finalmente, se incluye información referida a las distinciones que las familias hacen respecto a qué hacer o a quién recurrir según la situación que los aqueja, así como las referencias respecto de cómo se han aprendido estos saberes, el modo en que se transmiten. Para cerrar el informe, se incluye un glosario guaraní-castellano y poesías sobre las hierbas medicinales elaboradas por los niños junto con sus maestras durante el proceso de investigación

Cuando llegó el momento de armar el glosario, tuvimos que tomar una decisión con respecto a la ortografía de las palabras en guaraní que los chicos habían considerado incluir. Carolina propuso sostener las palabras tal como las habían escrito los niños, pero consultar a un docente bilingüe que forma parte del equipo de investigación. Él entendió que el propósito no era cambiar o “corregir” lo que habían escrito los niños, sino sugerir una opción más, teniendo como referencia la norma de escritura del guaraní con mayor consenso en la provincia (Ayala, J. 1988). Finalmente, decidimos incluir las sugerencias en una tercera columna, sin corregir la ortografía del guaraní ni del castellano de los textos que recibimos inicialmente.

El informe base se convirtió en la primera materialización del conocimiento producido con las dos escuelas. No son datos menores que el informe esté impreso, que en la carátula estén los

datos institucionales de la universidad y que haya sido sistematizado por profes que trabajan allí. Todo eso le otorgaba cierta legitimidad al documento y además nos permitía comenzar a imaginar los posibles materiales que podrían ser diseñados a partir del mismo.

4.3. Compartir lo que hicimos y lo que descubrimos

Las actividades de divulgación de los resultados es una tarea que hacemos habitualmente quienes nos dedicamos a la investigación. Asimismo, también era una actividad casi obligatoria en los proyectos que el equipo había desarrollado años anteriores en escuelas primarias. Había que contar a los pobladores de los parajes y en el pueblo de San Luis, pero también en jornadas, congresos, feria de libro, medios de comunicación. Los niños, las maestras, las directoras, tutores y miembros del equipo UNNE lo hicimos en algún momento.

4.3.1. En la feria provincial del libro en Corrientes Capital

La feria fue uno de los espacios donde todo el equipo de trabajo pudo contar los resultados de la investigación. El público era muy variado, estaban presentes familiares de los niños, docentes y alumnos de otras escuelas de la provincia, personas interesadas en el trabajo del equipo de investigación y público en general.

El relato de todo el proceso estuvo minuciosamente organizado para que los niños, maestras, tutoras de las dos escuelas y el equipo de investigadoras de la UNNE pudieran contar alguna de las actividades realizadas. Los niños estaban con menos vergüenza, para ese momento ya habían practicado contar a otras personas en diferentes espacios. Esta era la primera vez que el equipo completo presentaba los avances de la investigación, incluyendo el “camino metodológico” para producir esos resultados.

Giuli representaba al grupo de niños investigadores que ese día exponían, estaba parada al frente junto a sus otros compañeros. Se la veía sonriente, serena y concentrada en lo que comentaban las personas que hablaban antes que ella. Cuando llegó su momento, agarró el micrófono y sin perder la sonrisa, saludó al público en guaraní, luego se presentó en castellano, y finalmente comentó brevemente, usando guaraní y castellano, la parte que le tocaba decir. Cuando quedó en silencio durante unos segundos, Bety le dictó en voz baja cómo decir en guaraní la frase final, sin embargo, ella decidió decir en castellano esas últimas palabras. Finalizó sonriente su exposición y produjo la risa de los presentes, quienes la miraban con mucha atención y en

algunos casos con lágrimas en los ojos, como fue el caso de una señora del público que al terminar expresó la emoción que sintió al escucharla hablar guaraní.



Imagen 17 – Giuli realizando su presentación

Giuli había preparado su presentación con Olga y Bety, juntas decidieron qué y cómo decirlo, solo lo sabían ellas. Giuli, “Catana” como le dicen en la escuela, era la misma niña que en la práctica de entrevista descrita en el capítulo II había participado activamente, pero no sin vergüenza y timidez. Ese día, no estaban solo sus compañeros y sus maestras, más de la mitad de los presentes eran desconocidos para ella, tampoco era en el paraje, ni en el aula y también había cámaras filmando. No se podía tapar la cara con los útiles, como lo hizo aquella vez en el aula, esa misma mano con la que agarraba la cartuchera ahora sostenía un micrófono, su voz se escuchaba en todo el salón. Había pasado un poco más de un año de aquella vez en la que Giuli participó del diseño de entrevista bilingüe propuesto por Olga, su sonrisa, estaba ahí... intacta, pero esta Giuli ya no se tapaba la cara cuando tenía que hablar guaraní.

En otro momento de la presentación, algunas tutoras que estaban presentes contaron algo de todo el proceso. Decidieron llevar unos pequeños frascos de caña con ruda, una tradicional preparación que se toma los primeros de agosto. Isabel, una de ellas, antes de contar para qué se tomaba y los modos de prepararla, decidió hacer una aclaración: “buenas tardes, soy Isabel, una tutora de la escuela N°784. El proyecto se hizo porque en la zona rural donde nosotros vivimos se usa mucho las hierbas medicinales. Eso no quiere decir que las mamás no le lleven a sus hijos al doctor cuando ven que la situación es para llevarle o cuando tienen fiebre. Eso queríamos resaltar, que no todo es hierbas medicinales.” Isabel fue la misma que en la jornada

de encuentro entre ambas escuelas había valorado “nuestra sabiduría de las hierbas medicinales”. Ese día, consideró que era el lugar y el momento de realizar esa aclaración, que por otra parte fue validada por los otros padres presentes que asentían moviendo las cabezas. Luego de esa aclaración, comentó el procedimiento para preparar la caña con ruda, especificando que había que usar la ruda “hembra”, que se preparaba unos días antes para dejar que la ruda “se asiente” y que se tomaba en ayunas.

Mabel, al ver a Doña Lidia aportando más indicaciones desde su asiento en la primera fila, le pidió que lo haga en el micrófono, aunque en un principio no quería pasar al frente, finalmente lo hizo y explicó que había que tomar para “que salga la maldad, para que no entre mal”. En ese momento, Olga le preguntó en guaraní “mba’e medidapa jahura la caña con ruda” y ella respondió “dos o tres tragos y al otro día tres tragos más”. Las maestras comenzaron a hacer chistes con tomar más de la medida indicada y después de las risas vinieron los aplausos que daban cierre a la presentación.

En esta presentación se podía notar el trabajo conjunto de ambas escuelas, los niños realizaron las mismas actividades y hablaban en los mismos términos. Se podía evidenciar además el transcurso del tiempo, un tiempo necesario para que se desencadenen ciertos procesos, como el de Giuli. Ese día, todos los que conocíamos a Giuli y habíamos estado en las primeras actividades la mirábamos al borde del llanto por la emoción que nos producía escucharla hablar en guaraní tan feliz y tranquila. Giuli se sentía importante y orgullosa por ser la única niña que presentaba “su parte” en guaraní.

Ese espacio fue aprovechado para contar, con todos los detalles posibles, el año y medio de trabajo en las dos escuelas. También fue el momento en que Isabel consideró pertinente aclarar a ese público que en estas comunidades “no todo era hierbas medicinales”, que existían problemas de salud que requerían la atención de un doctor o la visita al hospital, y que ellos podían identificar y alternar estas prácticas.



Imagen 18 – Niños, tutores y maestras de la escuela N° 784

4.3.2. En la universidad

Otro de los espacios visitados fue la universidad, específicamente la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste ubicada en la ciudad de Resistencia, Chaco. “La facultad” era una palabra nueva para la mayoría de los niños que preguntaban “qué era eso”, y conocida para otros por tener algún familiar que estudiaba allí. El motivo de la visita era participar de una jornada de intercambio con estudiantes de la UNNE. Los niños, maestras y pobladores se prepararon para contar la investigación que habían realizado a los estudiantes del tercer año del profesorado en Ciencias de la Educación. Estos estudiantes también habían desarrollado una experiencia de trabajo de campo en el marco de la cátedra de Antropología Social dictada por Carolina.

Esta jornada fue significativa por varios motivos. Para muchos niños era la primera vez que visitaban las ciudades de Corrientes y Resistencia, además de ser para todos, la primera visita a “la facultad”. Esto generaba mucha ansiedad, al punto de que algunos de los niños no habían podido dormir la noche anterior, o alguno por miedo a cruzar el puente interprovincial prefirió quedarse en el paraje ocupándose de las tareas familiares habituales, “cuidar la chacra y los caballos”. La organización del viaje llevó varias semanas, sobre todo para las directoras que debían gestionar permisos en los juzgados y los transportes para movilizarse.



Imagen 19 – Niños en el colectivo cruzando el puente interprovincial

Finalmente, el día llegó. Arribamos a la ciudad de Resistencia a la mañana temprano combinando diferentes transportes, desde los parajes al pueblo o a la ciudad de Corrientes y desde allí todos juntos, en otro vehículo para cruzar el puente interprovincial.

Luego del saludo del decano de la facultad y de las presentaciones, rápidamente nos dispusimos a trabajar. Además de armar grupos de niños y estudiantes de la UNNE, también conformamos un grupo integrado por las maestras y otros por los familiares que los habían acompañado. Los intercambios de los grupos fueron muy interesantes, los estudiantes de la UNNE estaban asombrados porque los niños habían realizado un trabajo de investigación similar al que habían hecho ellos, habían tenido las mismas dificultades y se habían desenvuelto muy bien. Además, les asombraba la capacidad que tenían para reconstruir las actividades que habían hecho y todo lo que sabían sobre las hierbas medicinales.

En mi caso, me tocó coordinar un grupo integrado por estudiantes de la facultad y por algunos de los chicos de ambos parajes. La conversación giraba en torno a las experiencias de trabajo de campo, las dificultades metodológicas que habían tenido y aquellas cuestiones que más les habían gustado en ambos casos. Todos habían realizado alguna actividad de investigación, en ese sentido, podían dialogar sobre el mismo tema y usando las palabras específicas de cada etapa del proceso.

Si bien, la mayoría de los jóvenes presentes vivían, en ese momento, en las ciudades de Corrientes o Resistencia, muchos de ellos eran oriundos de pueblos del interior. Esta situación hizo que se produzcan conversaciones en simultáneo respecto a las diversas experiencias de ir al monte, de cazar animales, de comer determinadas frutas, etc. Alexis, Gastón, Lautaro, Kevin y

Joaquín describieron el paraje, los modos de llegar a la escuela, las verduras que plantan en sus casas y explicaron detalladamente las actividades que hacen en el paraje: desde cómo armar una trampa para cazar un tatú o una paloma y luego cocinar o vender lo que lograron cazar, cómo ensillar el caballo, cómo hacer milanesas de carpincho sin que tenga mal olor, cómo pescar en la laguna cercana, hasta las apariciones de lobizones. Los estudiantes de la universidad compartían las actividades que ellos hacían de pequeños en sus pueblos, muchas de ellas similares a las mencionadas por los chicos.

Luego de ese largo e intenso intercambio, los chicos compartieron los materiales de investigación que habían llevado. Joaquín mostró su cuaderno de campo donde tenía el instrumento de entrevista. Propuse hacer una entrevista colectiva en la que todos respondiéramos en función de lo que sabíamos. Si bien los estudiantes de la UNNE respondían sobre los modos habituales de curar (las que incluían hierbas medicinales y visitas al curandero), nuevamente los chicos ocuparon un lugar central por contar con detalle ciertas dolencias o usos de algún remedio casero, los procedimientos de preparación, los cuidados y las plantas venenosas. Allí, si bien recuperaban las respuestas de las entrevistas, también aparecían nuevos usos de hierbas, recordaban preparaciones que no habían mencionado anteriormente, y comparaban con los jóvenes diferentes modos de curar determinada dolencia.

Dentro del cuaderno de campo también estaba el “glosario” guaraní-castellano que habían elaborado, lo que llevó a que los jóvenes pregunten qué significaban algunas de las palabras que aparecían escritas allí, y también a recordar situaciones de usos lingüísticos con familiares en el pueblo. Los chicos respondían rápidamente como si estuvieran compitiendo entre ellos para ver quién recordaba más palabras. Alexis –el hermano menor de “los Ramos”- fue el que tuvo más protagonismo en ese momento, no solo por responder, sino además por ir agregando ejemplos de usos de las palabras con la intención de producir gracia.

Finalmente, y después de compartir el almuerzo, de bailar chamamé y el “baile del pollo”²⁴ en el patio de la facultad, volvimos al salón de actos y cerramos la jornada. Para ello, se le pidió a cada grupo que un representante de las escuelas y un estudiante de la UNNE pasen al frente y comenten brevemente lo que más les había gustado de la jornada. Entre esos comentarios, algunos nenes mencionaron “la charla”, “la comida”, “la facultad” y “conocer un meteorito de verdad” –haciendo referencia a un meteorito que se encuentra expuesto en el hall de entrada a facultad-. Las directoras también dijeron unas palabras de cierre, en las cuales expresaron la emoción que sentían de que sus alumnos y las familias puedan ver a la universidad como una

²⁴El mismo baile que los chicos de la escuela 784 habían realizado en la jornada de intercambio interinstitucional descripta en el capítulo III.

opción posible para su futuro, además de compartir su trabajo con estudiantes universitarios. Los padres manifestaron la alegría de que sus hijos conozcan la facultad y que puedan contar todo lo que sabían. El broche final de la jornada lo puso Doña Lidia. Ella agradeció a todos por haber sido tan bien recibidos y se despidió en guaraní, invitándolos a conocer la escuela y su casa, donde los esperaba a todos con una polenta y con música para bailar. Ante esto, el salón de actos de la Facultad de Humanidades estalló en aplausos y se dio por concluida la jornada²⁵.

Después del viaje a Resistencia, todos recordaban anécdotas y contaban una y otra vez sus experiencias en el comedor, al cruzar el puente o al subir el ascensor. “La facultad” se instaló no solo como una palabra que hace referencia a un lugar donde “se estudia”, sino también como tema de conversación frecuente. En los parajes, en general, las organizaciones educativas de todos los niveles gozan de mucho reconocimiento por parte de las familias, la escuela es un espacio de gran importancia en las comunidades, desean que sus hijos terminen la escolarización primaria, que continúen el secundario y que puedan ir a la ciudad más cercana a estudiar alguna carrera del nivel superior. Sin embargo, la universidad no siempre se veía como una instancia posible, incluso en muchos casos no se conocía su existencia. La visita a la facultad generó mucho orgullo en las familias. Niños, madres, padres y docentes que acompañaron, pudieron contar y legitimar todo lo que sabían y hacían en sus prácticas cotidianas, pudieron dialogar con estudiantes universitarios sobre experiencias de investigación y decir “hicimos lo mismo que hacen en la facultad”.

La visita de un contingente de niños con guardapolvo blanco a la facultad marcó un hecho pocas veces visto, además de permitirles a los niños, maestras, directoras y familiares intercambiar, comparar y valorar los procedimientos de investigación que habíamos desarrollado en el marco del proyecto. En este espacio también fueron puestas en valor las actividades sociales que los niños desarrollan en sus contextos, lo que les despertó el interés por describirlas detalladamente. El prestigio que otorga la universidad como el lugar del “saber” tuvo un impacto muy importante en el proceso que veníamos realizando juntos, permitió validar el conocimiento que veníamos produciendo y, sobre todo, legitimar los modos de producirlo, a partir de la investigación social.

²⁵ Se puede ver el resumen de la jornada de intercambio en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=625Kpd2qWno>



Imagen 20 – Salón de actos de la Facultad de Humanidades

4.4. Procesos de validación

Este capítulo está atravesado por el eje que denominé validación; lo componen tres rasgos que pueden servirnos en términos analíticos para describir el funcionamiento de estos saberes en los nuevos contextos por los que circulan.

Al primero de esos rasgos lo denominé “puesta en valor”. Los saberes producidos, los actores y el proceso desarrollado, se construyen como válidos e importantes. El primer espacio para ello es la escuela, se pone el foco en las prácticas locales, en los modos de entender y atender la salud, se consulta a los pobladores, quienes ingresan al aula para explicar lo que saben. La universidad –representada en el equipo de investigación- también juega un rol clave, al plantear como importante estos conocimientos locales y proponerlos como temas de investigación. Esta puesta en valor también supone movimientos en los roles más habituales de las escuelas: las maestras saben del tema, pero a la vez se les pide que se corran de los lugares centrales de explicación; los tutores ingresan a las aulas, explican, presentan los resultados en espacios públicos; los niños tienen un protagonismo como productores de conocimiento y, a la vez, validan el lugar de sus padres, abuelos, vecinos como conocedores de lo que se enseña en la escuela.

Otro de los rasgos es el de “jerarquización”. Vimos cómo las actividades sociales significativas de estos parajes fueron recuperadas como actividades pedagógicas, como ejes generadores de

conocimientos y como puente en las relaciones con el conocimiento escolar (Gallegos, 2001). Esto a su vez permitió pensar las especificidades sociales y locales del qué y el cómo se enseña en estas escuelas, incluyendo la participación de la comunidad en la definición y validez de la propuesta escolar (Gasché, 2004).

En y desde la escuela se explicitaron, objetivaron y sistematizaron conocimientos y prácticas de la comunidad. El propósito no fue trabajar estos saberes de manera fragmentada, folklórica o exotizada, sino a partir de un acercamiento a los mismos como objetos de investigación.

Vimos cómo se estaban produciendo movimientos, cómo estaban emergiendo nuevos actores y nuevos agrupamientos en el aula; nuevos saberes se estaban explicando, registrando, sistematizando y acreditando como “contenidos oficiales curriculares”. Por ejemplo, advertimos cómo los conocimientos sobre el guaraní son jerarquizados, al ser considerados en una evaluación trimestral de lengua con el mismo estatus que los otros contenidos. No es un dato menor que la evaluación haya sido de lengua, generalmente es en esta área en la cual los chicos tienen mayores dificultades. Las maestras hacen un importante esfuerzo para que hablen y escriban “bien”, lo que en muchas ocasiones significa, buena caligrafía, sin errores ortográficos, “que no escriban como hablan”, sin marcas del guaraní ni de la variedad del castellano hablado en Corrientes. La decisión que tomó esta maestra implicó en cierto sentido un desafío, ya que se trató de incluir, validar y evaluar palabras escritas según “como hablamos”, es decir, “no en guaraní puro”, tal como ella aclaró en un momento. Ese guaraní “como hablamos” también se validó en el informe base, en el que se decidió sostener la variedad oral del guaraní sin corregirla según las normas de escrituras más aceptadas.

También las maestras consideraron evaluar el desempeño que los chicos tuvieron “como investigadores” en las diferentes etapas. Estas tareas ya no formaban parte solo del proyecto institucional, sino que las competencias desarrolladas en ese marco fueron consideradas para las evaluaciones trimestrales, al igual que todo el conocimiento que los niños fueron produciendo en relación con la salud y el uso de hierbas medicinales. En este sentido, que estos conocimientos formen parte de actividades de mucha importancia en la escuela -como son las evaluaciones trimestrales-, los posicionaba en un estatus similar al que ocupan, por un lado, la variedad estándar del castellano desde la que habitualmente se pretende evaluar en estas instancias, así como los conocimientos hegemónicos sobre la salud que son explicitados en los diseños curriculares.

Finalmente, denomino “legitimación” a un último rasgo. Me refiero fundamentalmente a las instancias de discusión que se fueron generando al producir, sistematizar y validar estos conocimientos en diferentes espacios sociales. Esa discusión incluyó preguntas,

interpelaciones, aclaraciones y dudas con respecto a los conocimientos que circulaban, a los modos de producirlos y de legitimarlos, y finalmente a la utilidad de estar trabajando sobre esas temáticas en la escuela.

El primer espacio donde esas discusiones tuvieron lugar fue el aula, durante las actividades de análisis de la información. Allí nos encontramos con diferentes niveles de experticia en los temas sobre los que se trabajaban, estos niveles no tenían una ligazón directa con la edad, sino más bien con la participación en diferentes experiencias. Los tutores, las maestras, los niños (tanto los que hicieron entrevistas, como los que no) discutían sobre la pertinencia de ciertas respuestas. Si bien esto no se experimentaba como problemático, implicaba necesariamente que las docentes no ocupen exclusivamente el “lugar del saber”, sino que realmente se produzcan discusiones entre los participantes y que incluso ellas mismas puedan ser cuestionadas, corregidas, etc.

Cada uno de los presentes construía un criterio de pertinencia para incluir o no la información de acuerdo con diferentes parámetros de validez. En el caso de los chicos, consideraban que algunas de las respuestas no correspondían porque los entrevistados se referían a “pastillas” y no a hierbas medicinales. En cambio, según la perspectiva de una de las maestras, el criterio se basaba en que “el uso de la ruda” esté comprobado. Su criterio tiene cierta justificación, considerando que, por ejemplo, habíamos visto que, si hay dolor de panza, se tomaba un té de alguna hierba y en general se experimentaba una mejoría. ¿Cómo se hacía en el caso de las malas ondas? ¿Cómo se experimentaba un alivio? Podría decirse que estos criterios son situacionales, en función de dónde circulaban los actores y en qué circunstancias. En su cotidianidad, Nely usa la ruda para las malas energías y tiene como indicador si las hojas de la planta se secan o no. En el intercambio durante la hora del recreo parecía adecuado comentar estos usos. Ahora bien, su experiencia “comprobada” no pareció un criterio suficiente como para incluir esa respuesta en un trabajo de investigación realizado en el aula.

La discusión también se centraba en la confiabilidad del conocimiento que se estaba produciendo, en ocasiones esta discusión se manifestaba en forma de dudas. Por ejemplo, cuando la maestra compró un libro de hierbas para consultar o “chequear” la información brindada por los entrevistados. El hecho de que sea un libro podría hacer suponer que contaba con una legitimación científica per se. Esa duda también aparece en mí, cuando dudé de la veracidad del procedimiento para curar la muela reconstruido por Lourdes, considerándolo en un inicio como algo “exótico”. En este caso, las dudas no tenían que ver con la “legitimidad científica” de ese procedimiento, sino más bien, si se trataba de un modo de curar implementado

en la zona o algo “que los chicos inventaban”. Aquí, la figura del humorista Landriscina aparecía como “legitimador” del conocimiento popular.

Por otro lado, se producían discusiones sobre la utilidad de realizar las actividades del proyecto, éstas se encarnaban en las preguntas/interpelaciones de Lucas a los adultos. “¿Para qué nos sirve? y “¿qué estamos aprendiendo con esto?” pueden ser parte de los cuestionamientos que este niño realizaba habitualmente, de su interés genuino de entender el para qué, pero también podría expresar una cuestión más profunda que tiene que ver con la validez de estar trabajando esos conocimientos en el aula.

Los saberes sobre las hierbas medicinales, sobre el guaraní y sobre los procedimientos de la investigación comienzan a circular junto con los actores en otros espacios, más allá del aula, de las escuelas y de los parajes. Allí también se generan discusiones. Los niños, maestras, padres visitan ciudades, jornadas valoradas socialmente, se muestran seguros de lo que saben y de lo que comparten, aunque también consideran necesario explicitar justamente en esos espacios que las prácticas de salud desarrolladas en los parajes no son solamente aquellas que involucran el uso de hierbas medicinales. Tal vez, los sentidos sociales que se otorgaban a dichos espacios, o su carácter “público” hicieron que Isabel explicitara esa cuestión como parte de la presentación de los resultados. Considero que esa explicación que decidió realizar forma parte de la discusión en los procesos de producción de estos conocimientos locales. Al reflejar la diversidad de prácticas de atención a la salud que despliegan en la comunidad y al remarcar el conocimiento sobre los “límites” en el uso de los remedios caseros, estaba a su vez proponiendo un tratamiento diferente de estos saberes, “desencializándolos”. Lo interesante es pensar que no consideró pertinente remarcar esta misma cuestión en otros contextos, por ejemplo, en la jornada de intercambio interinstitucional entre las dos escuelas.

Finalmente, en la universidad, la discusión se centró fundamentalmente en los modos de producir conocimiento social. Ese día niños, tutores y maestras comprobaron, a partir del intercambio sobre la metodología y los resultados de investigación, “que hicieron lo mismo que se hace en la facultad”. Allí también vimos cómo los usos del guaraní se volvieron significativos, aunque no era el tema de indagación. Podría pensarse que el cierre de Doña Lidia constituía una de las primeras veces en las que se escuchaba hablar guaraní correntino en aquel salón. En la feria del libro, Giuli pudo expresarse unos minutos en guaraní. Si bien los mismos podrían considerarse pocos en relación con el tiempo total de la presentación, lo cierto es que para quienes veníamos siendo parte del proyecto, esos minutos hablaban de un proceso de más de un año y de los nuevos usos lingüísticos que se empezaban a producir.

En los procesos descritos, no son los “saberes” los que están dialogando, actuando independientemente de los actores, sino que son personas concretas y socialmente insertas las que dialogan, o, más precisamente, que interactúan en situaciones sociales particulares utilizando los conocimientos como herramientas para crear intercomprensión (Gasché, 2010). En este sentido, en la expresión ampliamente difundida de “diálogos de saberes”, no hay que soslayar por los menos, dos cuestiones. La primera es que son los actores –y no los saberes- los que dialogan; y, en segundo lugar, que las discusiones entre conocimientos con estatus epistemológicos diferentes y con criterios de cientificidad también distintos (Pérez Ruiz y Argueta, 2011) no pueden pensarse en “abstracto”, es decir, desvinculadas de los contextos y procesos de producción (Briones, 2013). En este sentido, intenté reconstruir cómo estos saberes locales son puestos en valor, jerarquizados, discutidos y legitimados en escuelas primarias, en comunidades rurales, en eventos públicos y en la universidad.

En este capítulo transitamos la etapa de análisis de la información y divulgación de los resultados de la investigación. Lo característico aquí, es la presentación pública fuera de los parajes y del pueblo, el intercambio con otras personas en el marco de eventos y espacios que actuaban como legitimadores sociales del trabajo que habíamos realizado. Por ello, considero que el eje que nos permite pensar los nuevos movimientos que se iban produciendo en esta etapa es el de validación, el cual puede ser descrito a partir de rasgos como “puesta en valor”, “jerarquización” y “legitimación”.

La “puesta en valor” permite que los saberes locales se construyan como válidos para ser trabajados en la escuela y que otros actores comunitarios participen en las discusiones escolares. En este proceso no se puede soslayar el lugar de las instituciones sociales para construir legitimidades y en este caso, específicamente, el de la universidad. Asimismo, la jerarquización posibilitó un tratamiento de los saberes como objeto de investigación, como punto de evaluación, y como conocimientos con un estatus similar al de aquellos que circulan en las escuelas y en las universidades.

Finalmente, la legitimación devino de los procesos de discusión durante la producción de saberes locales, una discusión que incluía la revisión entre actores con diferentes experticias y desde diferentes parámetros de validez, la evaluación de la pertinencia, de la coherencia metodológica y la validez de los resultados, instancias características de los procesos evaluativos de las ciencias sociales.

CAPÍTULO V

DISEÑO Y PRUEBA DE MATERIALES Y ACTIVIDADES: LA PRODUCCIÓN DE “NUEVAS LITERACIDADES BILINGÜES” EN LA ESCUELA

La etapa de diseño y prueba de materiales didácticos requería un protagonismo aun mayor de las maestras que venían participando del proceso. A partir de la experiencia en el proyecto y del “informe base” elaborado, tenían que diseñar actividades y materiales didácticos con el propósito de ser probados en el aula y evaluar su funcionalidad en la tarea áulica con los niños, de cara a definir aquellos que podrían publicarse.

Para iniciar esta etapa, nos reunimos el equipo de la UNNE y el de ambas escuelas. Esta vez, el lugar de encuentro fue el bar de una de las maestras ubicado en el pueblo. Compartimos una merienda y luego trabajamos organizadas por “ciclos”, considerando la experiencia de cada una en determinados grados. Personalmente, diseñar actividades destinadas a niños de primaria que no sean las vinculadas a la investigación, implicaba algo bastante novedoso. Luego de los intercambios, se definió realizar actividades para el área de lengua y ciencias naturales, y diseñar además juegos didácticos.

En este capítulo podremos observar una nueva transición desde el eje de validación al de creación. Por un lado, describo procesos de validación que se continúan desarrollando en los espacios escolares, en este caso en la Feria de Ciencias; y -simultáneamente- comenzamos a poner el foco en nuevas prácticas escolares, nuevos usos escritos del guaraní en el diseño de materiales didácticos, en los espacios de discusión y decisión que compartimos con las maestras, como formas de acercarnos al eje “creación” en el que nos centraremos en el próximo capítulo.

5.1. Juegos didácticos de hierbas medicinales

En la escuela N°784, las maestras diseñaron juegos y se decidió que el espacio para probarlos sería la feria de ciencias que se organiza anualmente. Esta actividad es propuesta desde el Ministerio de Educación Provincial con el objetivo de “promover el interés de los alumnos hacia el conocimiento científico y tecnológico, fortalecer las capacidades de investigación en

el ámbito escolar, impulsar la vinculación de las escuelas con instituciones dedicadas a la investigación científica y las universidades de la región”.²⁶

Mabel tenía la intención de darle otra impronta a esas jornadas, pretendía que fuera un espacio distendido, en el que se recupere la información producida a partir de la investigación realizada por los alumnos y no para que ellos memoricen párrafos sobre los temas más habituales de las ferias de ciencias. Esto fue explicitado en las palabras de Mabel que dieron inicio a la jornada, se dirigió principalmente a los alumnos insistiendo en la importancia del trabajo que habían realizado.

La escuela se ornamentó para la ocasión: carteles que indicaban el tema de ese año “juegos didácticos de hierbas medicinales”, la consigna del día “todos participamos”, y los juegos coloridos ubicados en diferentes espacios del patio interno del edificio escolar.

En la preparación previa, cada maestra se encargaba de decorar su sector, mientras algunos de los niños se acercaban curiosos a mirar lo que se estaba armando. Los más grandes leían las hojas que habían estudiado para la evaluación y que les serviría para los juegos. Yo sacaba fotos para quede el registro de los juegos diseñados y probados, mientras observaba toda la organización. Belén y Fabián miraban detalladamente cada sector, leían, opinaban, se adelantaban sobre alguna consigna, etc. En un momento, Fabián se concentró en uno de los carteles y comenzó a leerlo en voz alta deletreando de forma pausada “jue-gos di-dác-ti-cos” concluyó, y unos segundos después preguntó en voz alta “¿qué es didáctico?”. Belén lo miró y señalando con las dos manos a su alrededor y con un tono de obviedad, le respondió “y, esto”. “Ah” contestó él y continuaron recorriendo los sectores de juegos.

En el centro del patio había una mesa donde se ubicaba “el juego de la oca y el dominó de las hierbas medicinales”, elaborados por las maestras del primer ciclo. Los elementos para ambos juegos se diseñaron con ayuda de los chicos, quienes aportaron sugerencias sobre los nombres de las plantas a incluir, con pequeñas muestras de esas hierbas que habían traído de sus casas. Las reglas y pistas del “juego de la oca” fueron definidas por las maestras y era uno de los juegos sorpresa que llevaron ese día. Los niños jugaron tantas veces como pudieron y continuaron jugando varios meses después de haber concluido la feria, sobre todo durante los recreos.

²⁶Documento de la Dirección de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes: “Escuelas en feria” recomendaciones para la elaboración y presentación de ideas proyectos (ip) de investigación <http://dgescorrientes.net/ciencia-ideasproyecto.pdf>



Imagen 21- Niños jugando al dominó y al juego de la oca

En otro sector del patio, se encontraban los juegos de “pasapalabra, sopa de letra y acróstico”, los cuales fueron completamente diseñados a partir de la información sobre hierbas, dolencias y procedimientos, producida en la investigación. En este caso, compitieron por grado y también participaron las maestras. Gran parte de la información que se requería para completar estos juegos formaban parte de los contenidos que los alumnos tuvieron que estudiar para la evaluación de ciencias naturales. La competencia fue muy difícil y tanto los niños como las maestras mostraban entusiasmo y ganas de ganar.

Luego de la feria, tuvimos una reunión con las maestras para describir los juegos elaborados y evaluar aquellos aspectos que habían funcionado mejor. Todas manifestaron su alegría por cómo había salido la feria, destacando las cuestiones novedosas respecto del formato de feria de ciencias que venían realizando años anteriores. “Fue como una olimpiada, no había un clima de nervios como en otras ferias, estaban ansiosos, divertidos, concentrados y muy competitivos” comentó una de las maestras. Ese día confirmamos que los juegos tenían que estar dentro del “paquete” de materiales, ya que habían tenido mucha aceptación por parte de los chicos e incluso fueron usados durante muchos meses después. Los niños se divirtieron sin perder de vista que estaban usando información producida en la investigación, y que, tal como le explicó Belén a Fabián, todo eso era “didáctico”.

La feria de ciencias se convirtió en otro espacio por el que circuló la información producida en la investigación realizada. El objetivo de Mabel era que se presenten y usen los resultados de ese trabajo de todas las formas posibles, y consideró que éste era el lugar para “dar importancia

al conocimiento científico y valioso que la comunidad educativa produjo”, tal como lo resaltó en sus palabras de inicio.

5.2. Una receta bilingüe para la tos y la gripe

En la escuela N° 175, Olga y Bety decidieron trabajar centralmente en el área de lengua y manifestaron su interés de incorporar actividades que incluyan usos del guaraní o que los propongan como objeto de reflexión. Olga tenía experiencias anteriores, Bety comenzaba a sentirse cómoda usando guaraní con sus alumnos y manifestaba el entusiasmo de “probarlo” en el aula, aunque consideraba que su guaraní era “torcido”. En esta etapa, ya no participaba Tika, la seño que estuvo durante el trabajo de campo, ya que se había cerrado su cargo y ella fue trasladada a otra escuela. Por ese movimiento, Olga pasó a estar a cargo de un grado, además de la dirección.

Olga y Bety diseñaron y probaron actividades de elaboración de textos instructivos, leyendas, coplas, poesías, etc., organizadas por ciclos. Dichas actividades recuperaban la información producida sobre las hierbas medicinales. Los niños tenían que escribir textos individualmente o en pequeños grupos y luego se utilizaba el pizarrón para las producciones colectivas.

Una de las actividades consistió en la elaboración de un texto instructivo sobre la preparación de un remedio para curar la tos y la gripe. El texto fue escrito por los alumnos del primer ciclo y Bety, siguiendo las indicaciones que habitualmente se dan para este tipo de texto: definir ingredientes y establecer pasos que detallen los procedimientos de preparación. Habían practicado con una receta que incluía hojas de ambay, limón y azúcar, información que habían extraído del informe base.

Cuando finalizaron la versión en castellano, Bety propuso la siguiente consigna: “ahora, este texto instructivo que hicimos lo vamos a hacer en guaraní, jajapoara en guaraní”. Ese día, estaban presentes Fabián, Sole -ambos hermanos de diferentes edades-, Mercedes, Valentina, Natalia y “los mellis” Rodrigo y Miguel. Ese agrupamiento constituía el “primer ciclo” a pesar de que las edades eran diversas. Frente a esta consigna, los niños se miraron entre ellos con risas pícaras, mirando también hacia la cámara que en ese momento filmaba la escena. Fabián –uno de los más grandes– expresó un eufórico: “nooo, me tenía que quedar en mi casa, no tenía que venir ninguno”; a lo que la seño insistió: “sí a vos te gusta, jajapoara en guaraní”. Sole estaba muy inquieta desde que escuchó la consigna, sonreía apretando los dientes y mirando a sus compañeros con expresiones de sorpresa y alegría. Natalia y Valentina no prestaban mucha atención, ya que estaban completando la actividad de la clase anterior, Mercedes y los “mellis”

solo sonreían. La seño se lamentaba que “justó faltó el guaraniseró”²⁷, a lo que Fabián agregó “sí, el señor Adriano”, refiriéndose a uno de los compañeros que ese día no estaba presente. En otras ocasiones era Fabián el que ocupaba el lugar de especialista del guaraní.

Bety comenzó a dar indicaciones: “bueno, vamos por el título. Remedio para curar la tos ¿cómo se dice remedio en guaraní?” En ese momento reinó el silencio, se cruzaban miradas entre ellos, expresiones de estar recordando, pensando. Bety, decidió iniciar la respuesta con la primera sílaba de la palabra “po...”, entonces Sole, que estaba mirado hacia abajo, reaccionó abruptamente “de un salto” y la miró a la seño diciendo “pohã”²⁸ con una expresión de haber descubierto algo. “Muy bien” respondió Bety. Los demás comenzaron a pronunciar la palabra por sílabas, “po-hã” decían una y otra vez, intentando pensar cómo se escribía. ¿Quién quiere escribir en el pizarrón? propuso la seño, Mercedes levantó la mano, se paró, pasó al frente y comenzó a escribir con decisión. “A ver...” dijo Bety haciendo una pausa y preguntando a todos, “¿el título ponemos en el medio o arriba?” Mercedes expresó un gesto de pereza al advertir que ese comentario hacía referencia a que lo tenía que escribir de nuevo en el centro. Bety continuó, “¿cómo sería el título completo? “Pohã ... qué”, “che yuupeguara” respondió Fabián, sumándose Sole a la última palabra. La seño confirmó la respuesta y repitió varias veces y de forma pausada, como si estuviera dictando. Mercedes decidió subir a una silla para escribir bien arriba, sin mostrar ninguna duda sobre cómo hacerlo, escribió en el pizarrón “poja”.

Bety les indicó a los demás que escriban del otro lado de la hoja, donde tenían la receta en castellano, señalando también que esté “bien prolijito”. Los “mellis” no miraban lo que Mercedes iba escribiendo, preferían escribir solos repitiendo las palabras por sílabas. Mientras Mercedes esperaba que le sigan dictando, Bety les dijo a todos: “primero vamos a escribir como sale, después vemos las correcciones”. Aunque en ese momento, nadie había consultado algo sobre la escritura, sino más bien sobre los modos de decir, por ejemplo, si se decía “pohã o pohãpe”. “¿Cómo escribo che?” consultó la seño; “con la de chancho” gritó Fabián. Entonces continuó “y yuupe ¿cómo escribo?”, “juupe” repite Bety pronunciando con *j* esa palabra, intentando ver cómo reaccionaban los chicos al decir el modo de escribir según la norma de escritura más difundida, en la cual si “tos” se pronuncia “yuu” se escribiría con una *j* inicial. Sin embargo, Sole respondió yuupe “con la ye de yacaré” sin atender a lo que Bety intentó indicar sutilmente. Fabián no quería detenerse en eso y sugirió “ahora nomás le arreglamos”. “Sí, mientras tanto vamos a escribir”, le respondió Bety, quien además iba mirando el glosario del Informe Base en el cual las palabras en guaraní tenían una revisión ortográfica.

²⁷ Modo de nombrar a los hablantes de guaraní, en este caso se hace referencia a uno de los niños que ellos consideran muy competente.

²⁸ Esta palabra se pronuncia “poja”

Bety decidió hacer otra pausa, “a ver ¿qué dice ahí?, ¿se entiende?”. En ese momento, quería remarcar que a una de las palabras escritas por Mercedes le faltaba una u. “A ver... ¿quién le ayuda?” Fabián se paró y se acercó a leer, Mercedes decidió borrar la palabra que estaba en duda y le pidió a Fabián que le dicte nuevamente. Fabián, que parecía muy seguro, comenzó a dudar al momento de deletrear la palabra expresando “ay, no me sale”. Entonces, la seño comenzó a dictar aclarando que escriban “como suena”. Cuando finalizó, Bety le indicó que subraye para que se entienda que era un título. “¿Qué necesitamos saber ahora?” preguntó Bety. “Los ingredientes” respondió Fabián. “¿Cómo será que se dice ingredientes en guaraní?” preguntó al grupo, pero como nadie respondía y ella tampoco sabía, decidieron escribir en castellano, “como no nos sale en este momento, vamos a poner, así como sabemos nosotros”. Luego de escribir la palabra ingredientes, Mercedes se mostró cansada y se dirigió a su asiento, sin embargo, la seño le pidió que vuelva ya que ella era la encargada de escribir “Mercedes ejuhape”. Rodrigo sonrió al escuchar y repitió la palabra “eju” en voz baja.

Bety continuó “¿qué ingrediente pusimos primero en nuestro texto?”, “lean”, les indicó. “Una hoja de ambay” respondió Sole. “¿Y cómo decimos hoja en guaraní?” volvió a preguntar, “planta” -expresó Sole- pero rápidamente la seño la corrigió “eso no es guaraní”. Dudaron varios minutos y decidieron escribir en castellano, en ese caso, Bety corrigió la ortografía porque Mercedes había escrito “hoja” sin h.

Luego, la seño consultó cómo se escribía ambay, “¿con qué letra termina am-ba-y?” deletreando y acentuando principalmente la última letra que en guaraní tiene un sonido particular. Miguel respondió “con la de gato”, mientras Sole expresó levantando el tono de voz “con la de yacaré”. Mercedes escribió “Una hoja de ambay” en el pizarrón.

“Sigamos” propuso Bety “¿y azúcar quemada cómo se dice en guaraní? Sole sonriente contestó “azucá” y unos segundos después agregó “okay”. Como algunos tenían dudas por la forma en que sonaba, la seño sugirió dejar así y en todo caso después le preguntaban a Giuli o a Adriano. Sin embargo, la seño preguntó si azúcar se escribía con s o con z, Sole respondió “con z”, aunque insistía que era “azucá” y no “azúcar”. Bety continuó preguntando qué faltaba:

Bety: ¿qué nos falta?

Fabián: el y [el agua]

Bety: mboypajamoñ [¿cuánto ponemos?]

Fabián: un litro

Bety: no era niko un litro

Fabián: un cuarto

Bety: chiquito demá niko upea

Rodrigo: medio litro

La seño aprobó la respuesta de Rodrigo quien había mirado la hoja de la receta en castellano. Ahora llegaba el momento de escribir “agua”, una palabra que en guaraní se escribe con una sola letra (y) y que además tiene un sonido gutural. Los niños dudaban y proponían escribir la u, la g, finalmente escribieron “1/2 L de Gu”.

La actividad continuó y en un segundo momento -cuando el escrito ya estaba en la parte más baja del pizarrón- fue Sole la responsable de continuar con la escritura. Se mostraba muy contenta de asumir esa tarea, si bien era la más pequeña en edad y estatura, escribió con mucha decisión, por ejemplo, cuando tuvo que escribir “opupu” (hervir), lo hizo con h, “hopupu”. La maestra expresó “Sole decidió que es con h, vamos a dejarle porque no sabemos”. En esa segunda parte, se sumó Natalia, quien hasta ese momento no había participado por estar concentrada en completar la otra actividad. Fabián comenzó a dictar en guaraní los pasos de la receta, diciendo que esa parte sí “le salía” y expresando un sapucay (grito de alegría) cada vez que lograba decir alguna frase. “Yo sé guaraní, me hago el loco nomás”, le decía a Bety cuando esta le remarcaba “viste que sabes”. La seño ayudaba a Sole en la escritura, mientras Mercedes y los “mellis” se acercaban al pizarrón para ver mejor lo que se iba escribiendo. Bety usaba cada vez más guaraní para preguntar o hacer comentarios a las respuestas que, sobre todo Sole y Fabián iban diciendo, los demás escuchaban y escribían concentrados.



Imagen 22 – Sole escribe en guaraní en el pizarrón mientras los demás compañeros se acercan para ver mejor.

Ese día, se escribió en guaraní “como suena” en el pizarrón y en los cuadernos, la maestra que coordinaba la actividad insistía en que las revisiones las harían después, mostrando que ella también desconocía las normas de escritura en algunos casos. Sí realizaba algunas indicaciones sobre el contenido o el procedimiento de la elaboración de los textos, por ejemplo: “qué va primero, dónde escribimos el título, sean prolijos”, o bien una revisión ortográfica en el caso de las palabras en castellano.

Para Bety esa actividad fue muy importante y así lo destacó en varios espacios de intercambio, diciendo que usar guaraní en el aula “le abrió una puerta y le permitió otro acercamiento a los alumnos”. Ella también evaluó el impacto en los niños, centrándose particularmente en Sole y en el cambio de actitud que había experimentado a partir de su participación en actividades en las que intercambiaban o escribían en guaraní, lo que a su vez sentía que influyó en la decisión con la que llevaba adelante otras tareas escolares: “Sole es una alumna “tutora”, maestra kui le decimos; es pequeñita, pero ella organiza a sus compañeros”. Olga también explica estos nuevos posicionamientos diciendo que los niños habían logrado subir su autoestima, que los alumnos “tutores” se animaron a ayudar a sus compañeros “y así nació la mbo'eha kui, la maestra pequeña en el aula, la que ayuda a sus compañeros y a la maestra”²⁹.

5.3. Decidir qué publicar y en qué lenguas

Después de haber diseñado y probado varias actividades y materiales en ambas escuelas, comenzaba la etapa de tomar decisiones de cara a su publicación. Durante el 2017 e inicios del 2018 se tomaron decisiones sobre qué tipo de materiales se publicarían, el contenido, así como el lugar de las lenguas en ellos. Confeccionamos, junto con las dos directoras y Bety, una lista en la cual se especificaba el tipo de materiales que se podrían publicar y los propósitos de los mismos. Además de estas decisiones, también iniciamos las primeras gestiones de búsqueda de financiamiento para solventar una eventual publicación, y realizamos consultas a investigadores que tienen experiencias de producción de materiales didácticos en contextos escolares indígenas³⁰.

Se fue evaluando la viabilidad, la pertinencia, los posibles impactos de cada propuesta y, finalmente, decidimos llevar a cabo la elaboración de tres pequeños libritos, juegos didácticos

²⁹ Expresaba Olga durante una presentación del proyecto de materiales en el marco de la Feria de Ciencias Provincial

³⁰Virginia Unamuno y Camilo Ballena -Colectivo Editorial Wichilhommet, Sauzalito, Chaco.

y láminas. El “librito” sería un “tres en uno”: uno de ellos reconstruiría el “caminito metodológico” con el propósito de que otros maestros puedan realizar indagaciones sobre otros temas; otro contendría la información sobre las hierbas medicinales producida por los niños; y el tercero sería una guía didáctica elaborada por las maestras con ideas para trabajar con los materiales que se editen.

Luego, comenzamos a elaborar los primeros borradores del material, considerando todas las pruebas que se habían realizado en ambas escuelas, a la vez que fuimos pensando actividades en las que pudieran participar los niños, las madres y las maestras.

De las innumerables decisiones que ya habíamos tomado y algunas de las que todavía quedaban por tomarse, aquellas sobre los usos de las lenguas guaraní y castellano en el material, y sobre todo la escritura, eran muy importantes. Las discusiones respecto a esta cuestión ya habían tenido lugar en diferentes instancias. Para ese momento, muchas de las maestras habían manifestado entender y hablar mucho, bastante o poco el guaraní. Sólo Mabel expresaba “no entender nada”, aunque como vimos en el capítulo anterior pudo llevar adelante con los niños una actividad sobre un glosario en guaraní, a pesar de declarar su escasa competencia en esta lengua. A su vez, muchas maestras recordaron y comentaron los usos del guaraní en la niñez, con sus padres o abuelos y los usos actuales en diversas situaciones, como los intercambios con los alumnos. Además, mencionaron sus intentos de aprendizaje más sistemático en el marco de diplomaturas o cursos, manifestando lo difícil que les resulta aprender en estos espacios por la diferencia que encuentran entre lo que ellas hablan y lo que se pretende enseñar. “Yo empecé y dije acá voy a enganchar algo. Pero es todo del Paraguay, es más cerrado”. La mayoría de estas experiencias eran vividas como una comprobación de que en realidad “no saben nada” de guaraní, que les cuesta muchísimo por ser una lengua “difícil” de aprender, incluso de mayor complejidad que el inglés. Muchas de las dificultades que identifican tenían que ver con la escritura y la lectura, no así con la conversación en la que pareciera que lograban mejores resultados, “ahí sí le agarro el hilo”, expresaba una maestra.

En una de las primeras reuniones para las definiciones del material, Carolina –quien tiene experiencia de participar en espacios de decisiones de este tipo– introdujo una pregunta que generó unos minutos de silencio: “¿y qué hacemos con nuestro guaraní?” Luego del silencio, comenzaron a aparecer las primeras propuestas, si bien cada una lo expresaba de forma diferente, el acuerdo que parecía haber entre las maestras era el de producir un material que pudiera ser leído y entendido por las personas que viven en la zona. Una de ellas mencionó que hay zonas rurales donde todavía se habla mucho el guaraní, aunque pareciera que en esa afirmación no consideraba los parajes de ambas escuelas, sino “otros” de la zona rural. Ella fue

la primera en proponer que se escriba una parte en guaraní y la otra en castellano “porque anga³¹ pobrecitas esas criaturas no van a entender si ponemos todo en castellano”. Otra de las maestras resaltó que “ellos” –no explicitando a quiénes se refería– no saben leer el guaraní ya que hay una diferencia entre lo que hablan y la escritura, expresando seguidamente una explicación a esta diferencia. “El guaraní nuestro no es neto, el nuestro es mezclado, sino es el paraguayo. Es como hablamos. Como nosotros entendemos pue. Hay que pensar en el que lo lea, como uno se acostumbra a hablar en la casa. Porque vos si le escribís como es correcto no te van a entender”.

En estas primeras discusiones, la cuestión parecía estar en usar la variedad del guaraní correntino “mezclado” con castellano, “así es como hablamos nosotros pronto, mezclado, no es puro”. En este sentido, también fue importante explicitar con las maestras las diferentes posiciones sobre qué es una lengua, las diversas formas de entender el bilingüismo, entre otras cuestiones. En una de las reuniones en la que conversábamos sobre estos temas, Olga expresó que, al hacer las actividades, sobre todo las prácticas de entrevistas, ella entendió que la traducción no es pasar de una lengua a otra, sino volver a pensar un texto, pero en guaraní. Otras expresaban su sorpresa, “yo sabía que sabía, pero no sabía que sabía tanto”, decía Bety relatando las experiencias de escribir en guaraní en el aula, lo que a su vez destacaba como uno de los mejores momentos de su carrera profesional. Nely también relataba su sorpresa al notar todo lo que sabían tanto ella como sus alumnos.

Como vemos, en estas primeras discusiones, el guaraní aparecía en el relato pasado –cuando las maestras rememoraban su niñez– pero también en los usos y reflexiones actuales que se habían producido en el marco de las actividades del proyecto. En algún sentido, las significaciones que operaban fuertemente en un inicio parecían empezar a moverse a partir de la expresión de las ideas, opiniones o decisiones que había que tomar, así como también a partir de las experiencias concretas de usos en el aula, en las evaluaciones, en los intercambios.

La idea de que el guaraní es una lengua difícil, mucho más aún que algunas hegemónicas, el supuesto de que uno no sabe guaraní porque no sabe escribir o que el guaraní que se habla en Corrientes no es el “puro”; o bien la identificación de los hablantes como “otros” que viven “lejos” son algunas de las significaciones que fuimos explicitando, desarmando y moviendo a partir de la participación en un proceso colectivo de este tipo.

³¹Esta palabra se utiliza para expresar lástima o pena por alguien. Aunque podría tener la misma significación de “pobre/ pobrecito” generalmente es usado acompañando esas labras –como en este caso–, lo que refuerza el sentimiento de pena.

5.4. Nuevas literacidades³² bilingües en la escuela

En el inicio del proyecto, la mayoría de las maestras consideraban “no saber escribir” o que la “escritura del guaraní era muy difícil”; sin embargo, en esta etapa desarrollaron procesos de escritura colectiva muy significativos tanto para el proyecto de materiales didácticos como para ellas y sus alumnos.

Como pudimos ver, en la clase donde elaboraron una receta bilingüe, la ortografía de las palabras escritas en guaraní no aparece como una cuestión que “traba”, anula o genera preocupación. Las niñas que pasan al pizarrón manifiestan dudas sobre otras cuestiones, pero en ningún momento sobre la escritura del guaraní. En todo caso, se demoran en definir los modos más pertinentes de decir o se definen más competentes para explicar en guaraní los pasos de preparación de la receta y no tanto para dictar y deletrear ciertas palabras, como lo expresó Fabián.

Bety realizaba fundamentalmente indicaciones sobre: los procedimientos específicos para la confección de un texto instructivo “¿qué necesitamos saber ahora?”; el contenido de la receta, “no era niko un litro”, “lean, que ingredientes falta”; la ortografía del castellano, “¿azúcar con s o con z?” “¿hoja sin h?”; y los modos de elaborar textos escritos tanto en el cuaderno como en el pizarrón, “bien prolijo”, “¿dónde va el título?”, “subrayar el título”.

En el momento de escribir en guaraní, las indicaciones o comentarios de Bety intentaban transmitir tranquilidad respecto a una posible corrección, aunque los chicos no demostraban ninguna preocupación e interés en esa cuestión. La maestra insistió en varias oportunidades, “como sale, después vemos”, “no nos sale en este momento, ponemos como sabemos”, “sigamos escribiendo”. Esta indicación también la daba Fabián cuando proponía continuar diciéndole a la seño “ahora nomás le arreglamos”. Sin embargo, la maestra se detuvo en algunas cuestiones, por ejemplo, en una sutil sugerencia respecto a la ortografía de una palabra, aunque ésta no logro mucha atención ya que Sole decidió finalmente que la palabra se escribía con la “ye de yacaré”. La maestra no insistió con ese tipo de comentarios y en otro momento expresó, “Sole decidió que va con h”, respetando el modo en que había escrito la niña. Sí intervino

³²Este concepto se enmarca en los nuevos estudios de literacidad (Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004) La autora propone el término “literacidad”, en lugar de “alfabetización” o “lectoescritura”, ya que con él se hace referencia a “un fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico en el ámbito educativo. Si bien literacidad presupone una tecnología que tiene que ser aprendida, este concepto enmarca la dimensión tecnológica en prácticas sociales localizadas (...) en las que el tipo de literacidad que se enseña en las escuelas representa solo un tipo que –por razones de luchas de poder dentro de la sociedad- ha terminado por convertirse en la forma hegemónica y más valorada” (Zavala, 2002, pp. 15,17).

cuando a una palabra en guaraní le faltaba una letra -lo que según ella hacía que no se entienda- y cuando indicó que la respuesta “planta” no era guaraní.

Como ya pudimos observar en otras etapas del proyecto de materiales didácticos, las maestras ponían una atención importante en la norma de escritura del castellano. Para la mayoría de estas maestras escribir supone “escribir correctamente”, lo que equivale a tener buena caligrafía, sin errores de ortografía, ni marcas de las variedades orales del guaraní ni del castellano; también vimos cómo en las prácticas de lecturas o intercambios orales insistían en la buena pronunciación, en voz alta, pausada y modulada. Estos señalamientos pueden entenderse como parte de las prácticas letradas hegemónicas de la escuela (Zavala, 2002).

La autora Virginia Zavala –quién analiza prácticas letradas en quechua y castellano en comunidades rurales del Perú- sostiene que las actividades de lectura y escritura escolares en general se orientan hacia la forma y no hacia el contenido, por lo que la literacidad suele ejercitarse como un fin en sí misma (Zavala, 2002), y descontextualizada de los usos sociales cotidianos (Ames, 2013). Esto supone que los niños sean capaces de concebir a las lenguas como objeto que están por “fuera” de ellos mismos, y que a partir de ahí puedan analizarla con un énfasis en los aspectos formales (Zavala, 2002). Este predominio en las escuelas de ciertas prácticas letradas no es casual, aunque en general éstas aparecen como únicas, universales o neutrales (Zavala, 2009).

En este caso, podemos observar algunas de las prácticas letradas más habituales del contexto escolar como, por ejemplo, las revisiones explícitas de la ortografía del castellano a medida que el texto está siendo producido. Pero más allá de éstas, en la clase predominan nuevas formas de desplegar los usos escritos del guaraní. En primer lugar, aquí el énfasis no está centrado en la forma, eso se vería eventualmente después, lo importante era valorar el laborioso trabajo de escribir en guaraní una receta que había sido pensada en castellano. Por otro lado, también vimos cómo la última palabra no necesariamente la tenía la docente, ya que en ocasiones ella tampoco sabía y permitía a los alumnos tomar sus propias decisiones.

La literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y escritura en el marco de un propósito social específico, por lo que su uso es esencialmente social. “No se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos” (Zavala, 2009, p. 25). En este caso, se desplegaron formas originales y creativas de literacidad en el aula, se creó un evento letrado -definido como actividades particulares donde la lectoescritura desempeña un rol (Heath 1983)- en el que los participantes asumen diferentes papeles y crean algo más que sus prácticas individuales (Barton y Hamilton, 2004), negociando oralmente el sentido del texto

escrito. Aquí podemos observar además cómo se estaban construyendo situacionalmente otras reglas para interactuar en este tipo de eventos letrados del aula como, por ejemplo, que la revisión ortográfica no sea una prioridad y que no “trabe” el proceso de creación, que se sostengan las pequeñas decisiones de los alumnos, que la maestra explicita un desconocimiento, que se ejercite la competencia de escribir en guaraní con nuevas reglas, diferentes a la práctica de escribir textos en castellano.

Los niños ocuparon la posición de productores de textos escolares bilingües, desarrollando esta tarea colectivamente. Los textos creados estaban muy vinculados a prácticas sociales, particularmente a las prácticas de atención a la salud en la comunidad, en la que estos niños participan activamente. Las circunstancias de cómo llega el texto al aula y de su propósito en ese contexto son conocidas por los protagonistas, el contexto de estos textos se crea en el propio desarrollo del proyecto de elaboración de materiales didácticos que se había instalado en la escuela hacía más de un año.

Finalmente, podemos decir que se estaba creando una nueva experiencia de literacidad escolar, no solo por tratarse de una lengua que no era usada con esos propósitos en el aula, sino también porque tanto la maestra como los niños estaban construyendo nuevas relaciones espontáneas y creativas (Zavala, 2009) con la escritura en guaraní. Resulta útil, entonces, recuperar el concepto de prácticas letradas como una noción más amplia que “eventos” –aunque los incluye y los moldea-. La misma puede entenderse como los “modos aceptados de hacer las cosas” que rigen el uso de la lectoescritura, referido tanto a los comportamientos observables como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la escritura y/o lectura (Street, 2004) tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Si bien en el aula estas nuevas formas de vincularse con la escritura se articulaban con otras instaladas en este espacio (como las indicaciones de Bety sobre la ortografía del castellano o sobre la actividad), se estaban creando nuevas prácticas letradas que generaban movimientos en las significaciones en torno a la escritura en guaraní y nuevos posicionamientos de los actores: como el de Sole -la mbo'eha kui de la escuela-, y el de Bety, una maestra a la que su guaraní “torcido” le había permitido vivir uno de los momentos “más lindos” de su carrera profesional y advertir “que sabía tanto”.

5.5. De la validación a la creación

En este capítulo podemos observar una transición del eje de validación al de creación, el cual será desarrollado con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Aquí podemos seguir viendo cómo los saberes sobre el uso de las hierbas medicinales, sobre los usos orales y escritos del guaraní, y sobre la investigación social continúan penetrando espacios escolares, siendo valorados y considerados como contenidos que se presentan en la feria de ciencias, que se escriben en afiches, cuadernos y pizarrón y que se evalúan en diferentes áreas disciplinares. Vimos como la feria de ciencias fue uno de los espacios elegidos por una escuela para poner a prueba las actividades y juegos que habían sido diseñados a partir de la información producida en la investigación. En ese espacio -en el que habitualmente se presentan conocimientos científicos y tecnológicos producidos por otros investigadores- se estaba validando la producción de conocimiento local por parte de los niños como una forma de hacer ciencia desde y en la escuela.

Luego, ingresamos a uno de los temas que comenzaba a emerger en ese momento: la escritura del guaraní. Se escribe guaraní “como suena” en el pizarrón, se deja un registro en el cuaderno. Se produce la expansión del guaraní en discursos nuevos y pocos habituales en la escuela, justamente uno de los espacios sociales en el que históricamente se procuró –no siempre de forma consciente- mantenerlo silenciado, oculto, invisibilizado (Gandulfo, 2007). A la vez que se van produciendo estos movimientos se iniciaban las discusiones sobre qué materiales publicar y sobre cómo aparecería el guaraní en los mismos.

Muchas de las significaciones que se explicitaron en los espacios de intercambios sobre las lenguas, las variedades dialectales, las reglas gramaticales, las traducciones o las concepciones de bilingüismo, emergieron como preguntas, como preocupaciones o como prejuicios lingüísticos que en muchas ocasiones fueron resignificados, en algunos casos a partir de las propias experiencias de las docentes promoviendo los usos escritos y orales en diferentes actividades.

Justamente por los movimientos descriptos en este capítulo no podemos solo referirnos al eje de validación, ya que vimos cómo a la vez que se estaban desarrollando estos procesos, se estaban diseñando juegos y actividades a partir de la información producida por los niños, cómo en las escuelas se estaban creando y albergando nuevas prácticas de escritura en guaraní, cómo se generaban nuevos eventos letrados y espacios de reflexión sobre las lenguas y sobre los usos escritos en los materiales que comenzábamos a imaginar.

La etapa de diseño y prueba de materiales inauguraba el inicio de nuevos procesos en el proyecto. Las maestras diseñaban materiales y actividades y los probaban en la Feria de Ciencias y en el aula. Esta era una forma de seguir validando los resultados de investigación,

en este caso, también se trataba de buscar una validez didáctica, ya que era necesario encontrar formas pertinentes de trabajar la información producida en las actividades áulicas.

Por otro lado, esta nueva etapa implicó crear, inventar, resignificar. Se encontraron modos de llevar adelante procesos colectivos y participativos de escritura del guaraní. Se usaron creativamente los resultados de investigación para inventar juegos, actividades y materiales que se instalaron en la escuela con mucha aceptación. Se generaron espacios que pusieron el tema de la escritura del guaraní “sobre la mesa”, en algunos casos para tener las primeras experiencias de ejercitación y en otros para reflexionar en tono a ella. Muchas de las significaciones que los participantes del proyecto lográbamos explicitar respecto a las lenguas y al guaraní en particular, estaban en movimiento y empezaban a conmoverse. Estos movimientos, que en ocasiones fueron desencadenados por los nuevos usos lingüísticos por parte de algunas docentes y alumnos, continuaban produciendo nuevas prácticas lingüísticas en las escuelas.

Los procesos de validación de los saberes que se producían en esta etapa estaban simultáneamente dando lugar a la creación, en el sentido de invención, de sujetos, espacios y prácticas.

CAPÍTULO VI

“LAS PIEDRAS” Y “EL MÁSTIL”: HALLAZGOS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN DE SABERES LOCALES

Corría el año 2017, me habían otorgado una beca doctoral por cinco años. A partir de entonces, comencé a visitar la escuela N° 784 más asiduamente para continuar acompañando las actividades del proyecto de materiales didácticos y para compartir el día a día en el paraje.

Este capítulo, a diferencia de los anteriores, no se organiza a partir de una etapa específica del proyecto, sino que reconstruyo, en primer lugar, cómo la experiencia de atravesar por un problema de salud y de realizar consultas en el paraje, me permitió descubrir y “sentir en el cuerpo” otras características de los saberes que se están describiendo en esta tesis. Seguidamente, narro cómo a partir de diferentes encuentros con niños y niñas logramos “inventar” un espacio específico de socialización como hablantes de guaraní, creando prácticas lingüísticas novedosas en la escuela. Particularmente, reconstruiré estas dos situaciones (Lewkowicz, 2003) –mi experiencia como “paciente” y la creación del espacio “el mástil”–, identificando tres rasgos fundamentales en ellas: sujetos - habitantes, espacios y prácticas.

El eje propuesto aquí es el de creación, el que me permite explicar uno de los rasgos fundamentales de estos saberes: el carácter “vivo” de cuando éstos se producen, circulan, recrean, se “mezclan” a partir de las interacciones sociales de los sujetos.

Si bien, en este capítulo no describo actividades específicas del proyecto de materiales didácticos, concibo lo que describiré aquí como parte del proceso que se inició en el año 2015 con ambas escuelas. La presencia sostenida me permitió acompañar en el tiempo y ser parte de los “movimientos” que se iban produciendo, posibilitando además espacios y tiempos para pensar el devenir de los procesos con quienes los compartimos.

6.1 “Piedras en el camino”: investigadora y paciente

En septiembre de 2017, experimenté un dolor muy fuerte en la parte superior de la espalda, a la altura de los riñones. Estuve tres días haciendo reposo, tomando agua y analgésicos. En ese momento, no consideré que fuera urgente al no ver sangre en la orina. Finalmente, fui a un urólogo quien después del estudio correspondiente confirmó el diagnóstico: cólico renal.

Entonces, supe que el dolor fue causado por un cálculo que transitó desde el riñón hasta alojarse en la vejiga, donde aún permanecía. También supe que tenía dos cálculos más en el otro riñón. El doctor me indicó tomar, durante una semana, una pastilla que me ayudaría a despedirlo, con la contraindicación de que posiblemente me provocaría presión baja. Si este procedimiento no resultaba, tendría que someterme a uno “más invasivo” para retirármela.

Con un poco de vergüenza, le pregunté si podía tomar el rompepiedra, un yuyo³³ del cual me habían hablado muchas veces en el paraje. Creo que la vergüenza en parte era por preguntar a un doctor sobre “yuyos”. Aproveché para hacerlo cuando escribía la receta de los analgésicos, es decir, cuando no me miraba. Levantó la vista, me miró en silencio por unos segundos apretando los labios y respondió “y mira... yo no te lo puedo indicar porque soy médico y no está avalado científicamente por las ciencias médicas ¿viste?, pero... he visto milagros”.

Como el dolor había disminuido, no experimentaba la urgencia de tomar una decisión, aunque no era recomendable tener una piedra en la vejiga, decidí no tomar la medicación que me ayudaría a despedir la piedra y consultar en el paraje por la efectividad del rompepiedra. En esa semana, fui a la escuela a participar de una reunión con algunas madres de los alumnos y con las maestras. Me senté al lado de Nely, a quien le conté sobre mi problema, ella me comentó que tenía rompepiedra en su casa, que era “buenísimo” y que me iba a “juntar” de la “farmacia” de su casa y llevar a la escuela. En la reunión, le dedicamos un tiempo a conversar sobre las actividades del proyecto de materiales didácticos, así que comenzamos a charlar sobre las propiedades de determinadas hierbas. Doña Lidia expresó que más allá de los remedios caseros que uno ingiera, para ella lo importante era creer, diciendo “algunos pronto no quieren tomar porque no creen, tenés que creer para que te haga efecto”. Mabel les contó a las presentes sobre mi “problema”; muchas de ellas recomendaron, en voz alta, tomar rompepiedra y algunas de ellas se ofrecieron a llevarme la hierba a la escuela. Otras, sin embargo, lo hicieron al terminar la reunión, como fue el caso de Isabel -mamá de Karina- que me llamó aparte y me dijo que no quiso decir delante de todos pero que ella tenía en su casa y que me llevaría. También me comentó que tuvo piedras, que incluso llegó a ver sangre en la orina, que se curó solo con el “remedio casero” que le indicó la médica de San Luis del Palmar; el cual incluía, además de rompepiedra, yerba meona, palo borracho y cola de caballo. María también se acercó a contarme que su esposo –hermano de Isabel- tenía, pero en la vesícula: “le trata mal demá a él, qué lo que no tomó, todos los yuyos que hay, pero es muy grande la piedra, así que se tiene que

³³ Modo en el que suelen ser nombradas las plantas con propiedades medicinales. En ocasiones, la misma palabra puede sonar despectiva, haciendo referencia a plantas que no tienen ningún uso específico. En general, la gente se refiere a dichas hierbas como “remedios caseros”. En estos párrafos opto por usarla del modo en que yo la uso habitualmente.

operar mante [solamente], ya le dijeron los doctores”. Ana se sumó a la charla diciendo que me entendía porque ella tuvo y pasó mal, también recordó que el doctor del pueblo le insistía para operarla pero que ella no quería, así que tomaba todos los días con el mate y “echó todas sin dolor”. También me recomendó “no exagerar”, poner “un poquito”, porque “medio que te quiere bajar la presión si pones mucho”. Finalmente, me acerqué a Doña Lidia, por ser la mayor de las presentes, confié en que ella me podía explicar cómo tomar el rompepiedra. Ella me habló inicialmente en guaraní y si bien no logré entender exactamente lo que me dijo, supe que me estaba hablando de usar además del rompepiedra, la doradilla. “Mba’épa upea doradilla” [¿Qué es la doradilla?] le pregunté, ella me respondió “ese es para hacer pichi todo el tiempo, es bueno”. También me recomendó adónde comprar, “ahí en el piso de Corrientes tenés que comprar”, refiriéndose a un mercado de Corrientes Capital, donde yo vivo.

La semana siguiente, la primera en llevarme rompepiedra fue Belén. El día que me llevó, me mostró sonriente “la ramita” que había traído de la casa de su abuela. Me recomendó no preparar el té muy fuerte, no ponerle azúcar para que me hiciera efecto. Le consulté si podía hervirlo, dejarlo enfriar y tomar como agua fría, a lo que ella me respondió: “toma como quieras, frío, caliente, pero no dejes de tomar”. A partir de ese momento, Belén me hizo un seguimiento bastante personalizado sobre el tratamiento, me abastecía cuando se me terminaba, me controlaba si lo tomaba y me reprochaba si no lo hacía.

Belén también era de hacerme muchas preguntas, algunas de las cuales me descolocaban ya que parecían llegar justo en los momentos más pertinentes. Como fue la pregunta que me hizo en un recorrido por el monte de “los Ramos” que describiré con más detalle en el último capítulo. En esa oportunidad, mientras caminábamos y sin estar hablando de algo en especial, ella me preguntó “Flor, ¿a vos qué te da miedo?” Ante mi sorpresa por la pregunta y la destinataria de la respuesta, respondí rápidamente sin darme tiempo a pensar en qué me daba miedo en la vida. Simplifiqué mi respuesta al pánico que me producen ciertos roedores o las iguanas. Devolví la pregunta y ella no tardó en responder “le tengo miedo al toro, porque mi abuela me contó que cuando era chiquitita yo me iba con ella a jalea la vaca y dos toros comenzaron a pelear y yo me quedé en el medio y mi abuela me sacó. Y de ahí ya el miedo. Y también a la víbora porque después de una lluvia vi una de acá hasta acá” (señalando con las manos las dimensiones del animal). Unos minutos más tarde, empezamos a escuchar que los demás adultos y niños que participaban de la caminata ahuyentaban a los perros que al parecer habían cazado algo. De lejos vimos que tenían en su boca una iguana, de dimensiones importantes –o al menos lo eran para mí- ¿Vamos a ver? me invitó Belén, quién demostró

mucha curiosidad, “ay, es que yo le tengo miedo a la iguana”, le respondí, a lo que ella no tardó en decir “ah cierto, pero ya está muerta... bueno, me quedo acá con vos”.

Esta pregunta fue muy impactante para mí, pero no cobró un sentido hasta que un tiempo después pude vincular que la misma fue formulada justo en el momento en que yo había comenzado a indagar sobre la vinculación emocional entre los riñones y los miedos. Belén me estaba interpelando a explicitar mis miedos a la vez que estaba compartiendo los suyos. En esta conversación, los miedos que expresamos ambas hacían referencia a animales, sin embargo, los de ella representaban un peligro real y se basaban en experiencias previas en las que había experimentado miedo. No sé qué hubiese respondido si la pregunta me la hacía un adulto, tal vez hubiese mencionado miedos más profundos que atraviesan mi vida. Sin embargo, elegí esa respuesta, y ella supo acompañarme en el momento en el que sorpresivamente uno de los motivos de mis miedos entró en escena. Así, como para mí esa pregunta fue muy importante, al parecer esa charla que tuvimos en el 2017, habilitó a “los miedos” como tema de conversación común entre nosotras.

En ese recorrido por el monte de los Ramos, yo no me había recuperado completamente de los cólicos, tenía molestias y por momentos me bajaba la presión. Durante el paseo estuve bien; pero al volver a la casa de doña Lidia —pleno mediodía de 40 grados— empecé a sentir mareos y náuseas. Ya en la casa, su hija había organizado el almuerzo para todos en el patio, yo me senté aparte y dije que iba a esperar para comer porque estaba un poco descompuesta. Todos los presentes hacían chistes con respecto a mi descompostura —que era muy “flojita para el monte”, que estaba embarazada, que tenía que comer más polenta, etc.- Sin embargo, Doña Lidia se mostró preocupada, dejó de comer, me hizo apoyar las piernas en una silla y se acercó a mí con una botella de agua bendita. Comenzó a mojar me la cabeza mientras cerraba los ojos y susurraba unas palabras, mezclando guaraní y castellano. Yo no lograba entender qué decía, solo escuchaba recurrentemente la palabra ñandejara [Dios]. Esto duró aproximadamente cinco minutos, ella estaba convencida de que se trataba del hígado o de la vesícula, por eso me dio un té de boldo en saquito, de esos que se compran en los kioscos, y me buscó rompepiedra de su patio para que me preparara un té al llegar a casa. Cuando terminó, me dijo que había hecho una bendición y que ya me iba a empezar a sentir mejor. De a poco, comencé a estabilizarme, aunque no podía entender qué me estaba haciendo.

En el momento en que Doña Lidia me pasaba agua bendita por la cabeza —y sin saber por qué— yo recordaba las situaciones de mi infancia en las que asistía a un señor para que me curara “en secreto” los cadillos, y en las que visitaba a mi tía para que me “mida” el empacho. También en las situaciones actuales en las que envió mi nombre por mensaje de texto a una señora para

que me cure a la distancia de la descompostura del estómago o del ojeo. En todas estas situaciones, mi convencimiento y confianza en cuanto al procedimiento no estaban en duda; sin embargo, en el procedimiento de Doña Lidia experimentaba la ansiedad de entender todo lo que estaba pasando en esa situación. A la vez, esa pretensión de entender, me llevaba a desconcentrarme de lo que me estaba pasando a mí y a mi cuerpo, allí, en ese mismo momento. También recordaba las palabras de Doña Lidia en la reunión, si no crees no te hace efecto... ¿creía? ¿Qué tenía que creer? ¿Creía que no me estaba haciendo efecto justamente porque no estaba concentrada? ¿No me iba a hacer efecto porque la eficacia del procedimiento estaba basada justamente en creer? Era una sensación distinta, yo estaba ahí deseando sentirme mejor, a la vez que pretendía entender lo que estaba ocurriendo.

Durante los meses que siguieron, no volví a tener molestias en los riñones, tomaba mucha agua, el rompepiedra —aunque no con la constancia que me indicó Belén— y había recibido la bendición de Doña Lidia. Después de un tiempo volví al doctor, la piedra de la vejiga ya no estaba; sin embargo, la del otro riñón había aumentado de tamaño y tenía una nueva del lado derecho. Ante esto, volví a ser más sistemática con la toma del rompepiedra y logré expulsar una, con menos dolor, solo molestias. Aun, quedaba la más grande, sobre la que tenía que tomar decisiones, una decisión que se demoró varios meses.

El doctor insistía en que me realice un procedimiento llamado “litotricia extracorpórea por ondas de choque”, según él no era invasivo, ni doloroso. A mí no me hacía gracia que una máquina me pegue alrededor de 500 golpes, y tampoco me agradaba el hecho de que me tengan que aplicar una anestesia localizada. Aunque, por momentos parecía estar convencida de que la opción del doctor era la única válida, deslegitimando la efectividad del rompepiedra y tampoco tomándolo con la misma sistematicidad con la que hubiera tomado un remedio indicado por el doctor.

Quise volver a intentar con una consulta en el paraje, esta vez a una persona más especializada, una de las “curanderas/médicas” del lugar. En la investigación habíamos observado que la médica, la curandera, el curandero eran las formas de llamar a las personas que tienen asignada y legitimada la función de curar ciertas dolencias. En el caso de “la médica”, casi siempre la hemos escuchado mencionar en género femenino, en el caso de uso del masculino es para referirse al doctor del hospital, o bien va acompañado de otra palabra que especifica “médico curandero”. También se utiliza el término de curandera/o para referirse a las personas que

“miden la cinta”³⁴. En este caso, si se utiliza en ambos géneros, aunque la mayoría de las personas que se dedican a esta tarea son mujeres.

Por lo general, las/los curanderas/os tienen además un vasto conocimiento sobre las plantas con propiedades medicinales. La consulta a ellos incluye una recomendación sobre que yuyos consumir, la misma depende de la persona, de los síntomas y de los días que lleva enfermo. En una ocasión, hablábamos con Librada –mamá de Valeria y Belén- sobre la planta de ajeno, ella me decía que no le gustaba tomarla y que le costaba mucho hacerlo sin sentir arcadas. En ese momento, le sugerí que tomara otro yuyo, considerando la cantidad de opciones que existen para tratar el empacho. Ella me respondió “cómo pa voy a tomar otra cosa si es lo que me indicó la curandera que tome, sino para que me voy hasta San Luis, si hago lo que quiero no me hace efecto”. De este modo, entendí que las indicaciones sobre qué remedios caseros consumir dependía de cada paciente.

La investigación con los niños también nos había mostrado la clasificación de situaciones que requerían ir “directamente al médico”, “que van más allá”, por ser “más delicado”. Estas situaciones se presentaban especialmente cuando la persona presentaba fiebre, taquicardia o dolor de muela, el que es definido como uno de los peores dolores para el cual no existen muchas opciones de remedios caseros que puedan aliviarlo completamente. A su vez, observábamos una clasificación de dolencias que son tratadas exclusivamente por la/el curandera/o, como, por ejemplo, el empacho, la pata de cabra, el ojeo, el fuego de San Antonio. “Ahí sí que hay que ir a un médico de yuyos”. De todas formas, muchos entrevistados señalaban que, si la situación no mejoraba o eventualmente empeoraba, había que recurrir al médico, “al médico del hospital”. En mi caso, el problema de cálculos renales no estaba dentro de las dolencias identificadas como específicas del curandero, ni del doctor del hospital, aunque algunas de las posibles complicaciones sí lo requerían. Por ejemplo, la fiebre o sangre en el pis, significaban para mí un límite ante el cual tenía que recurrir al hospital, aunque para algunas de las mamás –como Isabel- no lo era.

Entonces, ante mi indecisión sobre qué hacer con la piedra que aún tenía, decidí hacer una consulta a Doña Florencia, conocida en el lugar como Doña Moró. Una siesta, Enrique y Ramón me habían hablado de ella, cuando volvíamos de visitar a unos vecinos del paraje. Al pasar por la casa de esta señora, Enrique hizo una broma de que pasemos por esa casa para que “Doña Moró” nos ponga agua bendita. “¿Y por qué tiene agua bendita?”, pregunté. “Porque es médica”, respondió Ramón, “y curandera”, agregó Enrique. “¿Médica y curandera es?”

³⁴ Procedimiento en el que una persona –habitualmente la curandera- utilizan para curar el ojeo.

pregunté; “curandera roncho³⁵ es, te cura cuando vos estás enfermo, te mide la cinta y eso”, me respondió Enrique. Luego, les pregunté si ellos se habían curado alguna vez con ella y todos reaccionaron como si mi pregunta fuera muy obvia, “pero... todos los días más o menos” respondió Ramón. Continué la charla con Enrique consultando qué se curaban con la señora, me respondió sonriente “los punga –empacho en guaraní-, entonces, le pregunté “¿Mba’épa upea punga?” [¿Qué son los punga?] A lo que me contestó, “y, es cuando estás vomitando y eso...”. Yo recordé que él había estado “empachado” unos días atrás, por lo que había faltado a la escuela, así que él había visitado a Doña Moró recientemente.

Decidí visitar a Doña Moró una siesta que estaba en la escuela, fui caminando hacia su casa -1 km aproximadamente- pero unas vacas no me dejaron llegar. Los chicos me habían advertido y fue un señor que me encontró en el camino quién sutilmente me prohibió avanzar. No me conocía, ni entendía quién era yo, ni que hacía sola en plena siesta, pronto logramos establecer un punto en común: Nahiara era su nieta, a quien conocía del nivel inicial. El señor me recomendó no avanzar, porque las vacas estaban “ariscas” y ya se le habían “plantado” a él. Esa recomendación, más el miedo que comencé a experimentar, me llevaron a volver a la escuela y ser el motivo de risa de las maestras y de los niños. “Las vacas no le dejaron pasar a Flor”, fue el tema del día. Belén estuvo de acuerdo con mi decisión de volver, ella mejor que nadie podía entender el miedo a las vacas “ariscas”.

La semana siguiente finalmente, encontré a Doña Moró en el colectivo que va desde Corrientes al paraje, cuando ella volvía de hacer compras en la ciudad. Fue Mabel quien me avisó con una seña la presencia de la señora. Me senté a su lado, me presenté y conversamos casi todo el trayecto. “Me dijeron que usted sabe mucho de yuyos”, se ríe por unos segundos, “¿e pa cierto o no?” insistí. “Así niko³⁶ dicen, más o menos” contestó muy tentada. Le comenté que los “chicos” (refiriéndome a los niños, alumnos de la escuela) le habían hecho una entrevista en el 2015 y que de ahí había quedado la referencia de que ella era la “arandu” [sabia/o], volvió a reírse, al parecer entendió el sentido de la palabra. Luego le dije que quería visitarla porque tenía piedras en los riñones, y que quería escuchar que me recomendaba tomar. “Y, tomar mucha agua nomás” me respondió. Luego me preguntó si la piedra era grande, y le dije que más o menos, mostrándole el estudio. “Yo también tuve” expresó. En ese momento, sentí que mi consulta iba a ser muy efectiva, si ella había tenido ese problema seguramente me iba a poder decir combinaciones más específicas de remedios “¿Y qué tomaba señora?” le pregunté. “Yo tuve, pero en la vesícula, tomé rompepiedra, pero después me cortaron directamente, un

35 Palabra que designa que algo no llega a “ser”, es como decir “una especie de”.

36 “Verdaderamente”. Refuerza la frase.

cuadrado grande me sacaron, ahí en Corrientes me operé”. Cuando me respondió eso, experimenté cierta decepción, tenía expectativa en su recomendación, nunca imaginé esa respuesta. Seguimos conversando sobre su infancia en el paraje y sobre el guaraní durante los kilómetros siguientes, dando por finalizada mi consulta.

Cuando llegué a la escuela conversé con Karina, le comenté que había hablado con Doña Moró en el colectivo, que me había dicho que ella se operó de piedras en la vesícula y que me había recomendado que tome “mucha agua nomás”. Karina me explicó que esa señora sabía mucho de empacho, pero “no curaba todo”, que para otras cosas está la médica del pueblo de San Luis, una señora que “cura otras cosas”. Ella la conocía porque acompañó a su mamá Isabel en varias ocasiones. Me comentó además que a esa señora no se le pagaba, que se le llevaba velas para la virgen, ya que si cobraba su curación no hacía efecto.

Finalmente, y luego de unos meses de duda, decidí someterme al procedimiento de litotricia extracorpórea recomendado por el doctor, hice el pre-quirúrgico y fui relativamente tranquila. Durante la intervención, la pasé muy mal, sentí dolor, a pesar de que el doctor me había dicho que era casi imposible. El dolor era similar al del cólico, me bajaba la presión. El anestesista sugirió no continuar porque aún faltaban 300 “golpes” y no los iba a aguantar. Era la primera vez que tenían que suspender el procedimiento, por lo que el doctor no tenía expectativa de ver resultados.

Después de la litotricia, oriné por dos días pis con sangre, inevitablemente el órgano había sufrido un daño. En los días posteriores, continúe tomando rompepiedra para ayudar al proceso de despedir lo poco o mucho que el procedimiento había desintegrado. Filtré por unos días el pis, fui encontrando rastros de los cálculos. Volví a hacerme una ecografía, y en contra de lo que el doctor se esperaba, las piedras ya no estaban. Nunca pude saber con exactitud si fue la litotricia, el rompe piedra, o ambos.

6.2. Saberes fronterizos en el “cuerpo sintiendo”

El relato que reconstruí anteriormente se organizó a partir mi experiencia como investigadora, enferma y paciente, “tejiendo” escenas que tuvieron lugar en diferentes momentos, espacios y con diferentes actores. Considero que esta experiencia me permitió visibilizar algunos rasgos del funcionamiento de los saberes sobre la atención de la salud que la gente produce en su vida cotidiana.

En este caso, reconstruyo y decido poner en relación algunas de esas prácticas, las cuales deben ser entendidas en los marcos de interacción en los que tuvieron lugar. El proceso iniciado, desde

el primer cólico hasta despedir los cálculos, supuso un intenso intercambio con diferentes personas con las que me fui encontrando. Algunas se acercaron a mí para compartir sus experiencias y para ofrecerme la provisión de rompepiedras; y otras a quienes solicité expresamente su opinión: el doctor del hospital, Doña Lidia, Doña Moró, Belén, Karina.

Atravesar por este problema de salud, me permitió considerar un campo de relaciones más diversificado que las oposiciones campo-ciudad, saberes locales-saber científico. Inicialmente, la dicotomización aparecía como el mecanismo más accesible para pensar las relaciones entre saberes, pero pronto advertí que no era suficiente para entender la circulación de las personas y con ellas, la circulación de sus conocimientos y prácticas.

La experiencia también fue de utilidad para poner en cuestión las ideas con las que habitualmente se asocia “al campo” desde el sentido común –y en ocasiones presentes en mis supuestos- vinculado más bien a un lugar aislado de los centros urbanos. En el recorrido que propongo, las interacciones producen nuevos espacios (De Certeau, 1996) para atender la salud en un sentido amplio, y van más allá del consultorio del doctor: el colectivo, el monte, la escuela, el patio de Doña Lidia e incluso mi pueblo.

De Certeau (1996) sostiene que los relatos están animados por una contradicción donde figura la relación entre la frontera y el puente, es decir, entre un espacio (legítimo) y su exterioridad (extranjera). El relato privilegia mediante sus historias de interacción una lógica de ambigüedad, convierte la frontera en travesía y el río en puente. El colectivo donde me encuentro con Doña Moro puede pensarse metafóricamente como aquel transporte que permite crear a la vez que atravesar puentes, “andar” en él da la sensación de que una se encuentra en un espacio fronterizo, un encuentro a mitad de camino, por el cual la gente también transita y “hace” la vida social (Quirós, 2014). La conversación que tenemos en el colectivo, es una situación de consulta que no es vivida ni en el paraje ni en la ciudad, aunque tenga elementos de ambas, se convierte en un nuevo espacio que combina, articula de diversas maneras los saberes sobre las prácticas de salud, atravesando las fronteras.

Cuando iniciamos la investigación sobre las hierbas medicinales con las dos escuelas, teníamos varios supuestos. Uno de ellos era que muchos de estos conocimientos se transmitían en guaraní, que constituían prácticas privilegiadas para la creación y circulación de los usos de esta lengua. Durante el trabajo de campo pudimos ver que muchos de estos conocimientos y prácticas no se expresan de forma monolingüe, los hablantes despliegan creativamente sus repertorios lingüísticos (Blommaert y Backus 2011), en los que el guaraní es un recurso más. E incluso, supone considerar que los modos de decir pueden no ser necesariamente verbalizados, también pueden ser “actuados”, “sentidos en el cuerpo”, expresados en otros lenguajes.

Las narraciones de estos saberes no se presentan de forma lineal, sino más bien a partir de un “narrar fronterizo”, un narrar entre lenguas, entre mundos. Estos relatos circulan en las fronteras y, al mismo tiempo, la cuentan (Daviña y Santander, 2008). En el recorrido aparecen frases dichas y escritas en guaraní y otras en la variedad del castellano hablada en Corrientes, algunas de ellas son solo palabras, pero adquieren mucho sentido en el marco de estas prácticas. Entonces, además de las personas, sus historias y prácticas, en estas situaciones sociales también circulan las lenguas, se entremezclan a veces de modo tan imperceptible que no siempre es posible delimitarlas, por ejemplo, cuando la señora expresa “le trata “mal de má” a él”.

El otro de los supuestos en el inicio de la investigación era más personal y suponía, en parte, una esencialización de estos saberes, implícitamente creía que estas personas desarrollaban prácticas de atención de la salud usando casi en su totalidad hierbas medicinales, recurriendo al curandero o los procedimientos más tradicionales en la zona. Esto también se basaba en el supuesto de que la “medicina tradicional” sería un fenómeno estático y pasivo en contra de una “medicina moderna” pensada como activa y dinámica (Menéndez, 1994; Santana de Rose, 2019). Si bien, este último supuesto era el menos explícito, emergía como una especie de sorpresa cuando las personas hacían y decían otras cosas que se alejaban de esas concepciones homogéneas que yo intentaba encontrar. Mi experiencia como paciente fue importante para poder observar y experimentar la heterogeneidad de prácticas y conocimientos que estas personas crean y despliegan en sus vidas cotidianas.

Aquí justamente intenté reconstruir una experiencia que para nada se trató de un procedimiento lineal diagnóstico-tratamiento que en ocasiones caracteriza a la medicina hegemónica. Más bien, el intento fue mostrar cómo ante una dolencia determinada se despliega un abanico de posibles. En este caso, a partir de múltiples consultas, de consumir “remedios caseros” así como remedios y procedimientos avalados “científicamente”. También procuré abordar integralmente el problema de salud, considerando los aspectos emocionales que pueden tener una vinculación más profunda con lo que me pasaba, y no solamente atendiendo a los síntomas, algo en lo que me acompañaron Belén y sus preguntas sobre los miedos.

Atravesar este proceso de interconsultas no estuvo exento de experimentar contradicción/ambigüedad: un médico me dice que un yuyo es milagroso, una curandera me dice que me opere, una niña me controla si sigo el tratamiento y me pregunta por mis miedos, una señora que vive en el campo compra los yuyos en un almacén del pueblo o en un mercado de la ciudad y otra me dice que a su marido el romped piedra no le hizo efecto. Todas estas situaciones descolocaron la linealidad desde la que intenté pensar estos procesos inicialmente

y permiten pensar en saberes fronterizos. Muestran, por ejemplo, cómo las fronteras entre los saberes locales y aquellos hegemónicos sobre la salud pueden ser porosas, difusas y fluidas, y cómo las prácticas resultantes pueden resultar en síntesis creativas y dinámicas (Santana de Rose, 2019). Aunque yo experimenté cierta ambigüedad, lo cierto es que nada de esto se vive como una contradicción, las personas lo viven como prácticas completamente coherentes y complementarias.

Parece importante, sin embargo, pensar en el estatus social de los “especialistas” consultados. Podemos afirmar que el “doctor del hospital” en general cuenta con una legitimidad per se, heredada de la ciencia occidental moderna, en la cual justamente se ampara para no recomendar el rompepiedra. Recuperemos la sensación de vergüenza que experimento al consultar por “un yuyo” entendiéndolo tal vez que mi consulta correspondería a algo “no científico”. Este doctor me cobró la consulta y todo el tratamiento que me indicó seguir. Las curanderas/médicas en general no cobran, ya que si lo hacen no es efectiva su acción. Más allá de esa diferencia material me interesa resaltar que estas personas (en general mujeres) gozan del reconocimiento social para desempeñar esa tarea, esa legitimidad se construye a partir de historias personales, de compartir ciertas creencias religiosas y de la confianza en la persona. Ninguna de las personas consultadas pone en cuestión la legitimidad de las curanderas, aunque pueden reconocer que tienen especialidades, que algunas curan algunas dolencias específicas como los “punga” y otras curan “otras cosas”.

En este sentido, también considero que el recorrido demuestra –como ya lo hemos demostrado en el capítulo IV- que los criterios de legitimidad se actualizan situacionalmente. En un momento decidí, así como Isabel o Ana, no seguir la indicación del doctor y recurrir a una ingesta sistemática de un “remedio casero”; en otro momento, consideré como “última opción” practicar la litotricia, así como Doña Moró y el marido de María decidieron operarse. Asimismo, valoré y consideré legítimo el acompañamiento de una niña de 9 años durante el tratamiento.

En otro momento, la escena central es la “bendición de Doña Lidia”. “Tenés que creer para que te haga efecto” decía ella en aquella reunión en la escuela unos meses atrás. ¿Qué suponía para mí creer en ese momento? En el recorrido describo “casi al pasar” mis experiencias como paciente en el pueblo donde crecí y mi “creencia” en esos momentos. Necesité situarlo porque eran experiencias que también estaban operando, aunque no siempre fueron advertidas, en el tratamiento de “las piedras”. Además de mis experiencias como paciente de varios “curanderos”, recordé a mi abuela paterna llamada María, a quién parir y criar nueve hijos en el campo le habían dado suficiente experiencia sobre muchas cosas como, por ejemplo, el uso

de “remedios caseros”. Siempre intentaba convencernos, casi sin éxito, que usemos yuyos, reprochándonos por no creer en sus efectos. En una de mis visitas hace muchos años, me contó que tuvo un sueño en el que se le apareció Dios y que le dijo que ella tenía que decirles a sus nietos que dejen de tomar porquerías y tomen remedios frescos, “los chicos no creen que es malo para la salud, así me dijo Dios”. Siempre me generó gracia ese recuerdo, ahora pienso el lugar que ocupó “Dios” en su sueño, como legitimador de sus propios conocimientos, que ella misma había intentado validar sin éxito frente a sus nietos. Esta misma referencia, aunque de otro modo, aparecía en una entrevista que realizaron los chicos en el paraje, una señora había expresado que aprendió a usar las hierbas medicinales “por la ciencia que Dios” le dio.

En la “bendición” de Doña Lidia en el patio de su casa se hablaba nuevamente de un Dios –ñandejara-, algo habitual en las referencias de las curanderas que conocí. En ese momento, me era difícil ocupar la posición de paciente, aunque mi cuerpo me lo demandaba, mi cabeza iba más rápido pretendiendo racionalizar lo que allí pasaba. Experimentaba cierta inseguridad respecto a la efectividad, allí no estaba ocurriendo lo que me sucedía en las visitas a curanderos de mi pueblo, donde yo no cuestionaba ni mi propia confianza, ni mucho menos la existencia de un Dios. En ese momento, lo que vivía me parecía muy extraordinario, una “bendición” en el marco de mi trabajo de campo, se me hacía difícil conectarme con el “cuerpo sintiendo” (Ramírez Hita, 2009) y desconectarme por un momento de la exigencia de entender la situación en el mismo momento en el que estaba ocurriendo. ¿Se puede hacer ciencia mientras se experimenta algo que “roza” lo sobrenatural?

La lectura de la antropóloga Favret-Saada (en Zapata y Genovesi, 2013) me brindó algunas pistas para pensar esa escena en la casa de Doña Lidia. Con esta autora –salvando las distancias de nuestros trabajos- pude entender esta situación como parte de la construcción de mi objeto de conocimiento. En primer lugar, la cuestión de “aceptar dejarse afectar” -en su caso por la brujería en la Francia contemporánea-, lo cual según la autora no se trata ni de la observación participante, ni mucho menos, de empatía.

Ya que las posiciones se ocupan en lugar de imaginarlas, por la sencilla razón de que lo que ocurre en su interior es literalmente inimaginable (...) Ocupar esas posiciones no me informa nada sobre los afectos del otro; ocupar tal lugar me afecta, es decir, moviliza o modifica mi propio bagaje de imágenes (Favret Saada en Zapata y Genovesi, 2013, p. 63).

Por su parte, la antropóloga Ramírez Hita (2009) destaca los aportes que nos brinda el enfoque etnográfico para abordar los temas vinculados a la salud, en su caso, la realidad sanitaria de la ciudad de Potosí, Bolivia. En particular, pone en consideración la percepción de los datos a

través del cuerpo del investigador, para comprobar cómo cambia radicalmente la relación que se mantiene con los sujetos o con el grupo de estudio cuando uno efectúa la misma actividad que los "otros". Esta autora fue internada en un hospital para ser intervenida quirúrgicamente mientras realizaba trabajo de campo sobre la calidad de atención en los hospitales públicos del Altiplano. A partir de esa internación, los datos obtenidos previamente a través de las técnicas de entrevista y observación cobraron un sentido radicalmente diferente. De este modo, poner su cuerpo en acción, entendido como "el cuerpo situado en el sentir" o "el cuerpo sintiendo", le proporcionó un nivel de percepción del dato que va mucho más allá de la información que cabe recoger a través de las técnicas de metodología cualitativa que había utilizado anteriormente (Ramírez Hita, 2009).

Si bien la lectura de estos textos, me posibilitaron poner en foco mi experiencia en relación con las cuestiones que estaba indagando, considero necesario atender a uno de los puntos destacados por Favret Saada, quien expresa que “en el instante en el que uno está afectado no puede relatar la experiencia; cuando se la narra, no es posible comprenderla. El tiempo para el análisis viene después” (en Zapata y Genovesi, 2013, p. 63). A pesar de que los tiempos sean diferentes, la autora destaca que su objetivo era a largo plazo: “por más que viviera una experiencia personal fascinante, en ningún momento me resigné a no comprenderla” (2013, p. 62)

Al parecer, en mis experiencias como paciente de curanderos, “creer” no suponía entender, suponía más bien sentir, recordar; sin embargo, yo tampoco soy la misma de aquel momento, creo en otras cosas y resignifiqué muchas otras. Entonces, me pregunto si tengo herramientas para comprender otras formas de ejercicio de la racionalidad diferentes a las de la racionalidad occidental de tipo urbana históricamente producida, transmitida y validada en nuestra formación intelectual (Gasché, 2010). Esa racionalidad que nos lleva en ocasiones a reducir lo que la gente “cree” como algo mágico, irracional o milagroso.

6.3. La invención del “mástil”

6.3.1. El mástil como espacio de encuentro con niños, el guaraní y nuestras historias

“En el año 2015 o 2016 conocí a Florencia una súper investigadora, estaba sentada en el mástil y luego nos acercamos y ahí empezó todo...”³⁷

³⁷Palabras que Belén escribió en el inicio de un texto en el que contaba su experiencia en los proyectos de investigación que se realizaron en la escuela.

Cuando obtuve la beca doctoral comencé a visitar la escuela con mucha regularidad. Durante los recreos me gustaba sentarme en el sector de “el mástil”. De esta manera, se nombraba no solo al poste donde se iza la bandera nacional, sino también a la base de cemento sobre la que se ubica. Este sector se sitúa frente a la entrada principal del edificio escolar. Siempre corre una brisa agradable, en verano había sombra y en invierno pegaba el sol, dando un poco de calor a las frías siestas en el campo.

Aunque inicialmente estaba sola, poco a poco comencé a recibir “visitas”, generalmente de los nenes más chicos que se acercan a hablar, a jugar, a cantar, a sacar fotos, entre otras variadas actividades. Una de las primeras visitas fue la de Jazmín. Jazmín y Ezequiel llegaron a inicios de ese año al paraje, ambos nacieron y vivieron en Buenos Aires, ahora viven en Pontón. Jazmín es una nena muy cariñosa y demanda atención constantemente. En un momento, se sentó a mi lado y me contó que habla chino y a continuación expresó una frase que no entendí, no solo porque fuera chino, sino porque la dijo muy rápido. Le pregunté el significado, pero no se acordaba.

Yo la felicité con un “we³⁸, qué bueno Jazmín” y a continuación le pregunté si ya había aprendido guaraní, a lo que ella me respondió “todavía no”. En ese momento, irrumpieron en la conversación los “yo sí” de Karina y Yonibel, expresando que ellas sí sabían hablar guaraní. A partir de ahí, tuvo lugar el siguiente intercambio:

Florencia: ah, o sea que acá hablamos muchas lenguas. Ella habla chino, yo castellano y guaraní, ¿vos?

Karina: guaraní y castellano

Florencia: ¿vos?

Yoni: castellano y guaraní

Florencia: ¿y vos?

Ezequiel: castellano

Karina: y cómo es que se dice... porteño también habla

Ezequiel: sí, ese también

Luego, hice la pregunta de quién les enseñó a hablar esas lenguas. En el caso de Jazmín, ella y su hermano intentaron explicarme que la aprendió con una amiga china que tenía en Buenos

³⁸Palabra que expresa sorpresa

Aires. Luego, me dirigí a Karina, sin especificar a qué lengua me refería, le hice la misma pregunta “¿y a vos quién te enseñó Kari?”, a lo que me respondió “nadie, escuché por ahí y después aprendí”. En el caso de Yoni, no hizo falta hacer la pregunta, ella comenzó a contar que en su caso le enseñaba su abuela cuando lava las ropas. Después de escuchar la respuesta de Yoni, Karina agregó “cuando hablan mi papá y mi mamá guaraní ahí yo escucho y ahí digo nomás”. Seguidamente me miró y me dijo “¿y a vos?” yo respondí que mi abuela me enseñaba cuando era chica. La charla se interrumpió cuando llegó la hora de la merienda.

El mástil se fue conformando cada vez más como un espacio de encuentro. Durante el inicio de la jornada escolar, cuando se formaban para el arrió de la bandera, algunas de las niñas me llamaban con un gesto y me hacían algún comentario que daba pie a las charlas que tendríamos durante el recreo. “Mi abuela me está enseñando guaraní”, “tengo una palabra a ver si sabes”. Todos esos comentarios me indicaban que me visitarían en el mástil para tener nuestras charlas, clases y/o competencias habituales. Muchas de estas conversaciones fueron video-filmadas, ya que a ellas les divertía mucho verse en las grabaciones y a mí me servía como registro.

15 y 15hs. tocaba la campana que indicaba el inicio del recreo, los chicos salían corriendo directo al patio a jugar a la bolita, a la pelota, a algunos de los juegos que inventan todo el tiempo. Yo me dirigía al mástil, pero ya con la expectativa de que las nenas más chicas se acerquen. En un momento, las vi venir a Yonibel y Luján, sin embargo, no se dirigían hacia donde yo estaba, caminaron hacia el sector donde jugaban los demás chicos. Entonces, bajé la mirada tapándome la cara con la mano, ya que el sol pegaba de frente. En ese momento, escuché que Yoni dijo “vamos con Flor anga³⁹ que está solita ahí”. Yo sonreí por el comentario, levanté la vista y les pregunté “¿qué hacen?”, “nada” me respondió Yoni. Luján es más chica, va al jardín y es bastante tímida, solo me sonrió. Se sentaron a mi lado y miramos juntas cómo jugaban los demás nenes. Conversamos un rato con Yoni sobre el parentesco de ambas, en su explicación todo el tiempo daba por supuesto que yo conocía a todas las personas de las que me hablaba. Después de unos minutos de conversar de sus familiares, Yoni me miró y expresó con una sonrisa:

Yoni: Flor, yo ya sé hablar guaraní

Florencia: ¿sí? ¿Andas practicando?

Yoni: sí, mi mamá me enseña. Por ejemplo, eguata quiere decir caminar, eguapy, sentate

³⁹Esta palabra se utiliza para expresar lastima, pena por alguien. Tiene la misma significación de “pobre/pobrecito” y muchas veces las acompaña para reforzar el sentimiento.

Florencia: claro, eguapy che memby [sentate mi hija]

Yoni: así me dice (respondió sonriendo)

Karina y Ariadna se sumaron a la conversación. Luján y Yoni se levantaron y se dirigieron a jugar a unos metros del mástil. Karina me propuso que le pregunte sobre palabras en guaraní para ver si sabía y después ella me preguntaría a mí. Acepté el desafío, primero le dije unas palabras en guaraní y ella respondía cómo se decía en castellano o viceversa. Luego llegó su turno, preguntó siguiendo la misma lógica, aunque en ocasiones alternaba palabras en guaraní y otras en castellano. En un momento de la “competencia”, dejó de nombrarme palabras y se dirigió a Ariadna con la siguiente pregunta: “nde mba’épa japo oina upepe”. Ariadna la miró sonriente y le respondió “helado”, señalando el helado que estaba tomando, Karina no se quedó conforme con la respuesta, entonces preguntó en castellano “¿qué estás haciendo vos ahí?”, yo dije “tomando helado” pero Karina me reprochó “ah... pero ella me tiene que responder pue”. Volvió a insistir, pero Ariadna solo la miraba sonriente. Decidió llamar a Yoni y preguntarle “ohómapa [¿ya se fueron?]”, Yoni respondió “no” y ambas se rieron. Karina insistió con otra pregunta “ha ndesy” [y tu mamá], como no obtuvo respuestas volvió a intentar con una orden “habla guaraní ya”. Yoni la miró confundida y le volvió a preguntar “¿qué?” Karina insistió: “ndesy mamo... mba’épa japo oina [tu mamá donde... ¿qué está haciendo?]”. Yoni resignada respondió “no sé boluda”. Ante esta respuesta no pude contener mi risa.

Pasaron unos minutos desde que habíamos empezado la competencia de palabras cuando se acercaron Giordana y Belén. Belén me dijo desde lejos “Flor te vamos a hacer unas preguntas, somos investigadoras.” La práctica de hacer entrevistas estaba muy instalada en la escuela. Trajeron un cuaderno, una birome y comenzaron con las preguntas: tenían que ver con mi edad, la música que escuchaba, mi comida preferida, etc. En un momento y como pareció que se quedó sin preguntas, yo la miré y le pregunté “ndepa ñe’e guaraní [¿vos hablas guaraní?]”, Belén afirmó con la cabeza. A los segundos, me volvieron a hacer una pregunta “¿cómo es tu nombre?” Y yo les volví a preguntar en guaraní “mba’éichapa nderera [¿cómo te llamas?]”. Belén me respondió entre risas “ay pará que no me salen algunas palabras, o sea... yo entiendo, pero no sé hablar, no me salen las palabras”.

Como las entrevistadoras no encontraron más preguntas para hacerme decidieron sentarse con nosotras. Cuando Ariadna terminó de tomar su helado, de manera repentina se dirigió a todas diciendo: “yo conozco a alguien que sabe che porã”. “¿Vos conoces a alguien que qué?” pregunté yo sin entender bien lo que quiso decir. Pero ella volvió a repetir la misma frase, agregando que es su abuelo quien habla “che porã”, yo insistí confundida “¿y eso qué sería?” Si bien entendía la traducción, no lograba comprender por qué lo usaba de esa manera, como

sinónimo de lengua, y ante mi última pregunta todas me respondieron con un tono de obviedad que significaba “yo soy lindo”. Aunque yo seguía sin entender porque se refería de esa forma a lo que hablaba su abuelo.

Ese mismo año, empecé a estudiar guaraní en el departamento de idiomas de la Universidad Nacional del Nordeste de la ciudad capital de Corrientes. Un curso de tres años de duración dictado por el profesor Félix Fernández -según él- hablante de guaraní “desde la cuna”, un estudioso de la lengua, maestro y director de escuela primaria jubilado. Ese curso significó un reencuentro para mí con el guaraní desde otro lugar, desde la escritura y lectura, algo muy lejano para mí en ese momento. En varias oportunidades, llevé el cuaderno de mis clases para mostrarles a las niñas, pero en general ellas preferían que les lea o que les vaya preguntando el significado de palabras, frases o expresiones.

En algunas de las charlas en el mástil, me dirigía a ellas diciendo alguna frase que había aprendido recientemente, tardábamos unos minutos en entendernos, las niñas intentaban descifrar lo que les decía, a pesar de mi pronunciación dudosa y de los modos diferentes de decir algunas palabras. También, en ocasiones me costaba mucho entenderlas cuando ellas me hablaban, ya que en mi mente aparecían linealmente las cuestiones gramaticales que había aprendido en las clases.

En general, siempre lograban entenderme, no sin antes corregirme las palabras, pronunciación, etc. “Te entendí Flor, pero decís mal, no es ejuko'ape, es ejoko'ape”. Sin embargo, en algunas ocasiones sus expresiones de total desconocimiento me hacían advertir que no eran palabras muy usadas en esos contextos, o que algunas de ellas en general se expresaban en castellano, por ejemplo, lo que ocurría con la palabra iglesia. En una de las charlas, le pregunté a Karina si sabía cómo se decía iglesia en guaraní, imaginando que, al ser una palabra muy usada en el paraje, podía tener su correspondencia en esa lengua. Karina me miró con un gesto que parecía indicar que lo que yo estaba preguntando no tenía sentido, “iglesia pue” me respondió. Volví a preguntar diciendo la palabra que yo había aprendido hace unos días “¿no le dicen tupão? Ella volvió a expresar desconcierto levantando una ceja, “no Flor” confirmó.

En una oportunidad, llevé el cuaderno de mis clases, ya que en los próximos días tenía que rendir un examen y andaba repasando. Le propuse a Karina repasar con ella unas lecturas en guaraní. Como se trataban de “mombeu guau” (leyendas) conocidas en la provincia, creí que le podría entusiasmar. Aceptó mi invitación y nos sentamos en el lugar de siempre. Comencé a leer, con la intención de terminar el texto completo y luego intercambiar sobre lo que había entendido. Sin embargo, antes de que finalice la primera oración me pidió que vaya más despacio porque era muy largo. Entonces, fui leyendo por oración mientras ella iba diciendo en

voz alta lo que entendía, señalando las palabras que no conocía. En general, comprendía el sentido de las oraciones, incluso de algunas que a mí me resultaba difícil pronunciar.

Seguí leyendo, pero ella hizo una pausa y llamó a Ariadna que jugaba a unos metros, invitándola a que se siente con nosotras. “Vení, Ariadna, querés leer guaraní, vení vamos a leer guaraní”. “Yo no sé leer guaraní” dijo Ariadna, pero igual se acercó. “No importa si no sabes leer... escuchá por lo menos” respondió Karina. Ariadna expresó sorpresa al ver mi cuaderno, “Flor vos escribís mucho en guaraní”, le comenté que lo hacía porque estaba estudiando. “Mi abuelo habla, pero no escribe, o a veces escribe o... no sé” comentó en voz alta no muy segura de si finalmente su abuelo escribía o no.

Continué con la lectura, pero Ariadna parecía no escucharme, seguía concentrada en mi cuaderno, leyó deletreando en voz alta una palabra “sai... ju”. Como Karina conocía esa palabra y yo la había leído unos segundos antes, decidió corregirle “saiyuko es”. Les dije que la *j* en guaraní tiene el mismo sonido que la *y* en castellano. Si bien no quedaron completamente conformes con la explicación, me respondieron al unísono “ah...”. Luego, intenté explicar cómo sonaba la *y* “por ejemplo, acá dice che sy hasymi”. Karina se adelantó y tradujo la frase: “Mi mamá está enferma”. “Exacto” respondí, “pero fíjense que *sy* se escribe con *y* pero si leemos en castellano suena como *si*”. Practicamos el sonido gutural de la letra “*y*”, ellas rápidamente lo asociaron con otras palabras como es el caso de la palabra agua que en guaraní se escribe “*y*”.

Luego, mencioné otra frase “che aiko Taragüipe”. Karina respondió “yo ando por ahí”. Le contesté que sí, pero que Taragüi era la forma que se usaba para nombrar en guaraní a la provincia de Corrientes. También mostraron desconocimiento de esa palabra. Entonces dije “pero puedo decir por ejemplo.... Che aiko...” mientras pensaba otro lugar para mencionar, ya que no conocían Taragüi, Ariadna se adelantó “che aiko ka'u”. En ese momento, todas nos reímos de la frase, la cual podía ser entendida como “yo ando borracha”. En ese caso, Ariadna estaba usando el “che aiko” no solo para indicar que uno anda o vive por ciertos lugares, sino también para describir los estados en los que se encuentra.

Seguí leyendo. Ese día, fue la primera vez que en el mástil leíamos en guaraní y conversamos en torno a las normas de escritura.



Imagen 23 – Lectura en “el mástil” con Karina y Ariadna. Noviembre de 2017.

Durante los años 2018 y 2019 “el mástil” se consolidó como un espacio de encuentro entre quienes teníamos ganas de estar allí. En general, las que concurrían eran mujeres, mientras los varones eran espectadores, aunque de alguna manera también participes, ya que tenían conocimiento de los temas sobre los que se hablaba allí, entonces constantemente hacían chistes en guaraní que yo no lograba escuchar y en algunos casos tampoco entender. Era habitual que ellos no me hablaran de frente, preferían hacerlo “casi susurrando” en los momentos en los que estaba de espalda o que ellos se encontraban a unos metros de distancia, como en este caso.

6.3.2. El mástil como espacio de discusión sobre la producción de conocimiento científico social

Con el tiempo, el mástil también se convirtió en el espacio para discutir sobre los escritos que yo iba realizando para las presentaciones en congresos. En una oportunidad invité a Belén, ya que había escrito sobre algunos intercambios con ella. De todas formas, fueron varios los niños que se acercaron curiosos a averiguar de qué se trataba la lectura. Me senté junto a Belén y empecé contando que estuve escribiendo un artículo, “¿sabes lo que es?”, pregunté. Como me respondió que no, le empecé a contar que es lo que escriben los investigadores para contar lo que aprenden con sus investigaciones, ante esta explicación me respondió con un “ahhh”.

También le dije que si ellos quisieran, podrían escribir los resultados de la investigación que estaban haciendo en ese momento⁴⁰.

Abrí el documento, y con un “weeee”⁴¹ expresó su sorpresa por la cantidad de páginas. Le expliqué que en el texto conté los conocimientos que tenemos todos en la escuela sobre las hierbas medicinales y sobre el guaraní. Le dije que después -si quería- le podía leer todo, pero que, en ese momento, le iba a mostrar los apartados en los que la nombraba. Puse “Belén” en el buscador por palabras del Word. Y empecé a mencionar los párrafos en los que aparecía. Como la primera vez que la mencioné en el texto fue cuando hablé “del mástil”, le hice un comentario antes de leer, “viste que acá en el mástil siempre hablamos de muchas cosas, bueno, yo cuento una de esas veces”. En ese momento, hice una pausa en la lectura porque se acercaron Jordana, Natividad, David y Santino. Continué la lectura de párrafos que aparecen en este apartado. Luego, le dije que también aparecía cuando hablaba de esa vez que fuimos al monte de Doña Lidia, le pregunté si se acordaba y me respondió que sí, procedí a leer específicamente los párrafos en los que menciono las conversaciones con ella.

Volví a hacer un corte en la lectura porque se acercaron Guada, Luján y Tamara. Se aproximaron tanto a mí que no me dejaban mover el cursor de la computadora. Belén, un poco molesta, expresó “ay, todos acá vienen”. Continué la lectura, a medida que lo hacía, fui recordando que más adelante hablaba de su abuela, de una situación que había ocurrido tiempo atrás en el monte. Su abuela había fallecido a inicios de ese año, situación que había afectado mucho a Belén, siempre me hablaba de ella. Imaginé que ese párrafo sería especial. Cuando llegó ese momento hice una pausa, después de un suspiro profundo, tomé coraje y leí:

Me contó que a veces para practicar le dice a su abuela “abuelita decime algo en guaraní para ver si está bien o está mal”

Levanté la vista, la miré y le pregunté si se refería a su abuela paterna o materna. Con lágrimas en los ojos me respondió, “materna”. En realidad, yo sabía que era su abuela materna, pero en ese momento no supe qué decir y solo me salió esa pregunta. Continué:

y que ella se da cuenta de que algunas palabras ya no se encuentran más en guaraní, como tomate, por ejemplo. “Ya no es más guaraní, se inventan nomás, no es como mba’e, ese ya es verdadero.

Belén cortó la lectura, diciéndome “a la noche me enseñaba, antes de dormir”; yo, con una puntada en el corazón, le respondí “mi abuela también”. Seguí leyendo lo que escribí sobre el

⁴⁰ Una investigación sobre un soldado de Malvinas oriundo del paraje.

⁴¹ Palabra que expresa sorpresa. La repetición de las letras “e” intentan acentuar la sorpresa.

recorrido por el monte, y le pregunté si se acordaba que ese día ella me había hecho una pregunta; le dije que eso no puse en ese trabajo, pero que iba a buscar otro en el que sí lo conté. Cuando empecé a buscar el documento, se acercó Kevin y me preguntó si me gustaba más el ternero o los patitos, Belén enojada expresó “dejá pue de hinchar, ¿podes dejarme sola?” Kevin se fue. Luego, Belén me preguntó “¿te acordás de esa vez que no le entendiste nada a mi abuelo porque hablaba todo en guaraní?” Yo le pregunté si así era todo el día, me dijo que sí, que “casi todo” es en guaraní porque hay palabras que no hay. Natividad se sumó a la conversación diciendo que ella no entendió nada cuando su papá hablaba con el abuelo de Belén. Belén le contestó “y como le vas a entender si habla todo en guaraní, yo sí le entiendo porque vive pegado a mi casa”.

Finalmente, encontré la ponencia en la que mencioné la pregunta que me hizo aquella vez. “Belén me preguntó, Flor, a qué le tenés miedo”. Al escuchar ese fragmento dijo “ay no, por qué pusiste eso, si... yo también te dije lo que tenía miedo”. Yo le respondí que sí, que también puse a qué le tenía miedo yo, “pará que te muestro donde dice”, Cuando intenté buscar en el texto esa parte, ella recordó “te acordás que me dijiste que le tenías miedo al tejú y justo los perros mataron a una iguana y te dije para ir a ver y no quisiste”.

Kevin se acercó nuevamente y me preguntó “¿qué pa es eso Flor? ¿Qué estás leyendo?” Belén lo volvió a pedir que se vaya.

Le pregunté si le gustaba que escriba sobre ella y su abuela, aclarándole que eso sería público, “sí, está bueno, me gusta como queda”. Continuó recordando a su abuela:

Belén: yo dormía con mi abuela

Florencia: ay, yo también. También falleció, pero hace más años

Belén: pero desde los 10 años

Florencia: yo desde más chiquita porque mi abuela estaba enferma

Belén: yo cuando se enfermó no podía dormir más con ella. Yo era muy pegada a mi abuela, le decía mami, no es que le dicen todos, yo nomás

Florencia: mi abuela me enseñaba malas palabras en guaraní

Belén: (risas) igual, igual, todo igual

En ese momento, se me ocurrió leerle algo de lo que había escrito respecto a mi relación con mi abuela y el guaraní, incluido como epígrafe de esta tesis. Ella recordó que jugaba a la lotería. Seguí mencionando que mi abuela siempre me contaba anécdotas en guaraní, ella volvió a

decirme -con los ojos un poco más brillosos- que su abuela también le contaba anécdotas y que siempre le decía antes de dormir “takoenesano” que significaba que duermas bien.

Después de eso, Belén me preguntó “en serio algo de esto de lo que tenés acá salió en la tele o en el diario”. Le expliqué donde se publicaban ese tipo de textos, que yo podía imprimir una copia y llevarle. En ese momento, Natividad me dijo que ella me había visto en la tele. Entonces entendí la pregunta de Belén, ya que el año anterior yo había participado de unas jornadas de becarios en Mendoza y, como mi trabajo había sido uno de los premiados, había aparecido mi foto y el título del trabajo en una nota del noticiero de la ciudad de Corrientes. Recuerdo que, en ese momento, todos me habían dicho que me vieron en la tele y el papá de Natividad había dicho “nuestra investigadora ko ya es famosa”. Supuse que la pregunta de Belén tenía que ver con eso, había asociado mi aclaración de que sería “público” a la posibilidad de que salga en un programa de televisión.

Ese encuentro fue muy especial, todos los presentes estaban interesados en escuchar lo que yo leía. Belén y yo estábamos muy emocionadas, y ella se mostró sorprendida al escuchar que la relación con nuestras abuelas era muy parecida y que las primeras palabras en guaraní, las habíamos aprendido con ellas.



Imagen 24 – Luego de la lectura de la ponencia con oyentes de diferentes grados. Junio de 2019

Un tiempo después de ese encuentro, le mandé a Belén por WhatsApp la transcripción de esa charla, ya que siempre se mostró muy interesada en leer los avances de esta tesis. Después de leer, me respondió que le había gustado mucho pero que se sintió un poco triste cuando leyó la

parte en el que me contaba de su abuela, “me duele que se haya ido” expresó con un emoji de tristeza. Yo le respondí: “Sí Belu, te re entiendo. Mi abuela se fue hace 9 años y todavía la extraño mucho, pero creo que escribir sobre ellas y sobre lo que nos enseñaron es una linda forma de recordarlas y tenerlas presentes”. A los segundos, ella me respondió: “Es cierto”.

En este apartado, vimos cómo se inician conversaciones sobre los escritos borradores –futuras ponencias o artículos- que yo comenzaba a escribir. Esta actividad se fue instalando con algunas de las niñas interesados en ser oyentes de estas lecturas. Aunque a veces podrían resultar tediosas, entendían que ese era mi trabajo y les entusiasmaba ubicarse en el rol de “primeros evaluadores” para escuchar sus nombres, agregar relatos, para recordar y participar de las discusiones sobre el conocimiento que estamos produciendo.

6.4. Un rincón de socialización lingüística en la escuela

La invención de este espacio no estuvo para nada prevista en el marco del proyecto de materiales didácticos que realizábamos en la escuela. El espacio no existía como tal, aunque el lugar físico sí, ese sector era muy concurrido por la práctica habitual de arriar e izar la bandera, muchos actores transitaban por ahí en la cotidianeidad escolar. De este modo, fuimos quienes lo habitamos los que empezamos a construir sentidos y modos de estar allí.

Decir que un espacio se “inventa”, supone entenderlo como cruzamiento de movi­lidades que está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que allí se despliegan, como un “lugar practicado”, hecho a partir del tránsito y acciones de sujetos (De Certeau, 1996). La reconstrucción realizada intenta justamente dar cuenta de los encuentros y de las relaciones intersubjetivas que fundan “el mástil”, demostrando que los lugares no están ahí para ser “habitados”, y que son los andares los que “hacen” los espacios, los llenan de sentido y abren un teatro de legitimidad para acciones efectivas (1996:137).

Aquí intenté mostrar cómo la invención del espacio “el mástil” se produjo a partir de “encuentros etnográficos” con niños. Si bien este concepto puede remitirnos al antropólogo Johannes Fabian (2007), me interesa recuperar los usos que se hacen del mismo en las investigaciones etnográficas colaborativas que trabajan específicamente con niños (Milstein, Clemente, Dantas, Guerrero y Higgins, 2011). En diálogo con Fabián (2007), estos investigadores describen los encuentros etnográficos como movimientos colaborativos en tiempos y espacios compartidos, lo cual significa que existe una relación de covalencia entre participantes y etnógrafos, quienes por medio del diálogo se convierten en agentes coevos –en el sentido de coetáneos y contemporáneos- de la investigación etnográfica (Milstein et. al,

2011:11). Estos autores sostienen además que son las prácticas performativas las que les permiten “reflexionar y entender la manera en que los actores sociales convierten los espacios específicos donde se encuentran, en locaciones en donde llevan a cabo las actividades que tienen y crean significado para ellos y para su entorno (Milstein et. al, 2011:17).

A pesar de que muchas veces necesitábamos construir intimidad para animarnos a hablar guaraní o para contar historias personales, “el mástil” no puede pensarse como hermético. Lo que allí ocurría, tenía repercusiones en la escuela, los varones participaban del mismo desde otras modalidades, las maestras expresaban que sus alumnos comenzaban a demandarles e interpelarlas para que hablen guaraní en las aulas, mientras la directora promovía que el espacio del “mástil” se sostenga. Por su parte, las familias también sabían sobre qué se conversaba allí, ya que las niñas volvían a sus casas con interrogantes o en busca de nuevas palabras, frases o cuentos para compartirlas durante los recreos.

Allí, fuera del aula, justo debajo de la bandera nacional, el guaraní se usa y se instala como tema de conversación, y comienza a ser más frecuente cuando manifiesto mis intereses de investigación y sobre todo al mencionar que estudiaba guaraní. En un principio, yo instalaba el tema en las conversaciones, saludaba en guaraní, preguntaba cómo se decían ciertas palabras. Pronto, esa dinámica fue invertida, y fui yo quien empezó a ser interpelada. En este sentido, participar de las “charlas” en el mástil suponía en cierta medida saber guaraní o tener algo que contar respecto a ese tema, esto de a poco se fue convirtiendo en una especie de “requisito implícito” para “ser parte”, algo que despertaba mucho interés, sobre todo en las niñas de la escuela.

Para ellas estar en “el mástil” podría tener una diversidad de motivaciones e intereses, les generaba curiosidad, les atraía el lugar, les interesaba lo que se hablaba, les gustaba filmarse o usar la cámara y mi celular. O bien, se acercaban para que “anga, no esté solita”, cuando se supone -desde el sentido común- que los que necesitan compañía son los niños por parte de los adultos, y no los adultos por parte de los niños. Justamente esa era una de las principales motivaciones que me llevaban a mí a estar en ese lugar, más allá de la potencia que podía percibir de lo que allí ocurría, me dirigía al mástil en busca de compañía. Para mí este espacio también se transformó en un laboratorio de observación y participación de/en prácticas comunicativas bilingües, siendo constantemente interpelada a participar de las conversaciones, no solo haciendo preguntas.

En la conversación del primer encuentro que de alguna manera funda el espacio, Karina, Yoni y yo comentamos quiénes nos enseñaron a hablar, pero en ningún momento, explicitamos que nos estábamos refiriendo al aprendizaje del guaraní y no del castellano. En ese momento,

parecía obvio tanto para mí como para ellas, que la pregunta se refería al guaraní; sin embargo, en la lectura de la conversación no queda claro por qué rápidamente asociamos la pregunta de enseñanza con una lengua en particular y no con la otra, o con ambas. En esta conversación no parece haber inicialmente una jerarquía entre las lenguas y variedades que ellos mencionan “chino, guaraní, castellano y porteño”. Yoni y yo ponemos al castellano en primer término cuando mencionamos las lenguas que hablamos, Karina en cambio ubica primero al guaraní.

En los siguientes encuentros, los usos orales empiezan a tener más protagonismo, comparten conmigo expresiones que usan cotidianamente pero también intercambian entre ellas, recuperan situaciones de aprendizaje, practican, dudan, expresan lo que no saben. Realizan evaluaciones de sus competencias comunicativas como, por ejemplo, Belén que intenta explicar como ella puede entender, pero no lograr que le “salgan” las palabras. Me enseñan que existen palabras en guaraní que no son usadas habitualmente en el paraje. Rememoran expresiones que sus abuelas, sus mamás les dicen/enseñan, comentan otros modos de nombrar al guaraní, como Ariadna cuando expresa que su abuelo habla “che porã”.

Me enseñan, me corrigen, me muestran otras formas creativas de desplegar prácticas comunicativas. Se sorprenden de lo mucho que escribo, les entusiasma escuchar lecturas en guaraní y también que les lea mis escritos donde hablo de ellas. Escuchan con atención mis explicaciones gramaticales, pero no muestran demasiado interés en aplicarlas. Hacemos bromas, pero también hablamos de temas profundos vinculados a nuestras historias con el guaraní, recordamos a quienes nos enseñaron, aunque nos genere tristeza saber que ya no están.

Cuando escuchaba a las niñas hablar en guaraní, sentía un cosquilleo por el cuerpo, una mezcla de emoción y asombro. Ese asombro era similar al que había experimentado en el capítulo II, cuando escuché a las niñas formular preguntas en guaraní. Los años de estar en las escuelas seguían pasando y ese asombro me seguía acompañando. En este caso particular, considero que podría estar vinculado a por lo menos dos razones.

En primer lugar, recordemos la práctica de entrevista bilingüe en esta escuela y los silencios que produjo, acompañado de la explicación de las maestras que justificaban estas reacciones, afirmando que en esa zona “ya no se hablaba casi guaraní”. En aquel año, estas niñas estaban en los primeros grados, habían participado de algunas actividades en el marco del proyecto, pero ninguna de ellas había estado presente el día que se intentó diseñar la entrevista bilingüe. Podría ser interesante pensar qué resultados tendría hoy, después de cuatro años, con estas niñas, aquella actividad.

En segundo lugar, el asombro también se producía por verme reflejada en esas niñas, ver a la Florencia pequeña que no era consciente en aquel momento de que hablaba con su abuela una

lengua diferente al castellano. Cuando las niñas se identificaban como hablantes de guaraní no podía dejar de rememorar situaciones de mi propia infancia en las que yo ni siquiera podía advertir que aquello que mi abuela me enseñaba y que escuchaba en mi casa, era una lengua diferente al castellano. Ellas, en cambio se identifican a sí mismas y a sus familias con mucha seguridad, era esa seguridad lo que más me sorprendía ¿y por qué no estarían seguras? ¿Solo porque yo no estoy segura de mi propia identificación como hablante? ¿O tal vez porque se trataba de niñas? En este sentido, se podría pensar una posible relación entre la participación de estas niñas en los procesos de estos años en la escuela, en los que el guaraní ocupa sin dudas un lugar central, y la definición actual de sí mismas como hablantes de castellano y guaraní. A su vez, estos movimientos también podrían ser considerados como parte de los procesos de emergencia del bilingüismo en el contexto escolar y, específicamente, la emergencia de nuevos posicionamientos de los hablantes en relación al guaraní (Gandulfo, inédito).

También vimos como en este espacio se producían discusiones en torno a la producción de conocimiento científico sobre los usos y sentidos del guaraní; dejando en evidencia, a su vez, la pertinencia de considerar a los niños como participantes activos y comprometidos en estas discusiones. El carácter público de los escritos fue uno de los temas que conversamos allí y que luego fue retomado a partir de las lecturas que Belén iba realizando de avances de esta tesis, cuya tarea fue realizada con compromiso y entusiasmo. Allí en el mástil, se habilitaron además nuevas instancias de validación del conocimiento que íbamos produciendo.

Belén se encontró en lo que había escrito sobre mi vínculo con el guaraní y mi abuela. “Todo igual, igual” expresó emocionada al rememorar cada situación con su abuela, y si bien ese momento nos produjo sentimientos de nostalgia a ambas, también supuso un espacio reparador para conversar sobre un tema sensible para las dos. Mi abuela falleció hace 9 años, un año antes de que yo empiece a interesarme por el guaraní y a hacer preguntas en mi familia sobre esta cuestión. La abuela de Belén falleció el año anterior a la conversación en el mástil. Que ella se encuentre en esas páginas me generaba emoción, pero sobre todo me confirmaba que las intimidades que habíamos compartido formaban parte de procesos sociales que iban más allá de mi historia personal y que ese espacio estaba posibilitando reconstruir memorias lingüísticas familiares y sociales, y participar de procesos colaborativos de producción de sentidos en torno a los usos cotidianos de las lenguas.

Ya en las primeras conversaciones advertí que con esos niños teníamos mucho en común, las historias en el campo y en el pueblo, la transmisión lingüística en nuestras familias, los dichos, chistes que solo se decían y entendían en guaraní, las cosas que se hacían en la escuela, etc. Esto era así porque, tal como lo describí en la introducción, durante 17 años viví en un pueblo

de menos de 3.000 habitantes en el interior de la provincia. Sumado a eso, mis historias familiares con el guaraní dialogaban muy de cerca con las de las familias de estos niños.

A pesar de que muchas de estas experiencias inscriptas en nuestros cuerpos podían dialogar, también consideraba que lo que me distanciaba como “nativa” era mi pretensión de producir conocimiento para la academia desde una posición universitaria. En general, creía que mi reflexión y permanente atención sobre las prácticas lingüísticas era lo que me diferenciaba –entre otros condicionantes- de los niños, ya que seguramente sus pretensiones no eran las mismas. La creación de este espacio resignificó esta distancia. ¿Qué me hacía suponer que esas niñas no tenían intereses de reflexionar sobre los mismos temas que me interesaban a mí? ¿Quién me hizo creer que los temas solamente los propondría yo? ¿Por qué supongo que ellas no pretendían comprender el lugar de las lenguas en sus familias, en la escuela? En este sentido, los encuentros en el mástil también pueden ser considerados como momentos de “reflexividad sociolingüística compartida” (Gandulfo, inédito). Gandulfo formula esa categoría teórica para dar cuenta de procesos de pensamiento y elaboración colectiva, en las que no solo se producen reflexiones sobre las lenguas, sino también sobre las posiciones de cada uno de los participantes –incluida la investigadora- en la situación de investigación y en las situaciones comunicativas particulares.

Por su parte, Rosana Guber (2014) sostiene que es el investigador el principal instrumento de investigación y de producción de conocimiento científico social. “Que lo sea no depende de su propia decisión de implicarse. Todo investigador lo está, se dé o no cuenta de ello, es caracterizado de algún modo por sus interlocutores, lo quiera o no, lo importe o no” (p. 25).

Asimismo, la autora plantea que la implicación no lo convierte en un nativo, porque está comprometido con la producción de conocimiento académicamente válido (Guber, 2014). Esto se vincula con las proximidades y distancias que yo experimentaba, las cuales por momentos eran mayores que en otros. En este sentido, podría pensarse el hecho de “ser nativa” en términos situacionales, interaccionales y no como una condición per se ni mucho menos estática (Gandulfo y Alegre, 2019).

Finalmente, el mástil se transformó en un espacio de socialización de niños e investigadora como hablantes de guaraní. Considero aquí las perspectivas que proponen la socialización como un proceso continuo, dinámico, interactivo, contextual y negociado, que se sitúa en su entorno y no es exclusiva del seno familiar, ni de la infancia (Ochs y Schieffelin, 1992; Luykx, 2014; Kasares, 2017). Justamente su naturaleza interactiva permite trascender la idea de verticalidad y unidireccionalidad que contiene la perspectiva tradicional de la transmisión lingüística, y nos permite pensar en una red dinámica de interacciones que funcionan en forma multidimensional

(Kasares, 2017). En esta misma línea, la socialización puede ser entendida en términos de participación, en lugar de meramente "transmisión", lo que posibilita correr la mirada desde niños bilingües que interiorizan un conjunto de reglas gramaticales abstractas y normas sociolingüísticas, a centrarnos en cómo utilizan sus lenguas en una diversidad de interacciones y negociaciones con interlocutores cuya socialización en la propia lengua también está en marcha (Luykx, 2003).

Por otro lado, para algunas autoras, las investigaciones en el campo de la socialización del lenguaje han considerado tradicionalmente a los niños como objetos receptores de la socialización y "tabula rasa" (Luykx, 2014), más que como agentes activos que construyen, interpretan y transforman activamente la realidad social. La agencia infantil se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que los niños son unos extraordinarios socializadores lingüísticos para otros niños Kasares (2017), así como potenciales agentes para socializar a los miembros adultos de las familias (Luykx, 2014).

En este espacio de socialización no siempre fue posible establecer quién enseña a quién o en qué direcciones, más bien podemos ver cómo se dan procesos simultáneos, cómo las dinámicas de interacción se van construyendo y negociando en los encuentros. Que yo fuera la única adulta presente podría suponer que disponía de un repertorio de recursos lingüísticos más amplio que el de los niños. Sin embargo, mi proceso de socialización como hablante de guaraní también estaba en marcha, había iniciado una incipiente alfabetización, lo que no implicaba que podía ser competente comunicativamente en todos los intercambios que se producían en el paraje. Sumado a esto, muchas de las niñas asumían y expresaban con convencimiento que ese espacio era para enseñar guaraní, tanto al grupo de pares como a mí, posicionándose como las más competentes para hacerlo.

En "el mástil", las interacciones no eran lineales y todas las participantes podíamos explicitar, reflexionar, ejemplificar, preguntar sobre estos temas. En ese espacio, tanto para ellas como para mí, el guaraní se convirtió en un recurso válido para relacionarnos, para encontrar un lugar en un grupo, para divertirnos; en definitiva, para ser quienes queríamos ser (Kasares, 2017). De este modo, junto con niños inventamos un espacio "propio" que reafirma la vitalidad del guaraní, pone en evidencia la diversidad de "rincones" de socialización lingüística que se estaban produciendo en la escuela y tensiona los discursos con los que nos encontramos al llegar, aquellos que invisibilizaban las competencias lingüísticas de las familias y de los niños del paraje.

6.5. Procesos de creación

En este capítulo, reconstruí dos procesos que, si bien no se desarrollaron en el marco de las actividades específicas del proyecto de materiales didácticos, deben entenderse como parte de los movimientos que se venían desplegando en las escuelas en relación con la producción y circulación de saberes sobre la salud y el uso de hierbas medicinales, sobre los usos del guaraní y sobre la investigación social. En el primer apartado me referí a mi experiencia cuando padecí una dolencia específica y cómo llevé adelante una diversidad de consultas y tratamientos que me ayudaron a desmitificar los saberes sobre las prácticas de atención a salud de esta comunidad. En el segundo apartado, reconstruí la invención de “el mástil” y cómo las relaciones que se fueron construyendo con las niñas constituyeron un espacio de socialización lingüística. El eje propuesto aquí es el de creación, aunque -como ya lo advertí anteriormente- este foco analítico no implica que los procesos de visibilización y validación no continúen funcionando simultáneamente. Particularmente, me interesó mostrar cómo se producen nuevas situaciones, en el sentido que le otorga Ignacio Lewkowicz (2003). El autor sostiene que una situación se produce a la vez que produce a sus habitantes.

Habitar no es interpretar: es pensar según la situación, es pensar constituido en la situación. Por eso es muy difícil habitar un espacio: uno en general transita espacios sin habitarlos, desde las determinaciones previas. Por eso también es muy difícil habitar las relaciones: uno en general las transita poblado de representaciones previas, viendo si lo que hay se corresponde o no con la representación, y no si el modo de pensar se corresponde con lo que hay. Una situación se habita si el que la habita nace al habitar, si se constituye ahí, si piensa de una manera tal que no piensa cuando está en otro lado. (Lewkowicz, 2003, p.7)

En este sentido, las dos situaciones fueron descritas conmigo adentro, como habitante, que estaba siendo constituida allí. Esto me permitió concebir de manera diferente el funcionamiento de los saberes en cuestión, pensar nuevas dinámicas que se producían en los encuentros con niños y adultos del paraje.

Identifiqué tres componentes fundamentales de las nuevas situaciones creadas, que si bien funcionan orgánicamente pueden ser analizados por separado: sujetos habitantes, espacios y prácticas.

En primer lugar, vimos cómo devine investigadora, enferma, paciente, hablante de guaraní. También vimos cómo niños y niñas devinieron en interlocutores válidos, en cuidadores, en hablantes de guaraní, en investigadores nativos, en creadores de nuevas prácticas lingüísticas

en la escuela. Ocupar estas posiciones nos permitió pensar “en” la situación. En mi caso implicó dejarme afectar (Favret Saada, 2013), con el cuerpo situado en el sentir. Ser interpelada, experimentar ambigüedades, vivenciar saberes fronterizos con funcionamientos dinámicos, encontrar otros modos de pensar “desde adentro”. A la vez que estábamos siendo producidos como habitantes, estábamos produciendo esas situaciones con nuestro hacer; situaciones que – como plantea Lewkowicz- no admitían observadores, solo habitantes (p. 5).

El segundo componente que identifiqué en estas situaciones son los espacios. Los espacios se producen (De Certeau, 1996) al ser habitados, al ser transformados, apropiados. Se crearon espacios para curar y hablar de salud, y se creó un espacio de encuentro y de compañía en el cual podíamos reírnos, emocionarnos, hacernos compañía, jugar, leer, hacer entrevistas, conversar sobre las lenguas, sobre nuestros abuelos, sobre la vida en el paraje, sobre nuestros miedos y sueños. El mástil se transformó en un espacio íntimo de socialización lingüística con un impacto en la escuela y en toda la comunidad. Un espacio en el cual niños y una investigadora adulta reflexionamos conjuntamente sobre la pertinencia de los conocimientos sociales que producimos en torno al funcionamiento de estos saberes locales.

Por último, el tercer componente son las prácticas. Aquí observamos cómo se crean, resignifican e instalan prácticas lingüísticas, prácticas de “sanar” y prácticas de investigación. Muchas de ellas a la vez que son visibilizadas son producidas y al ponerlas en foco podemos hacer visible las características de funcionamiento de los saberes locales sobre los que venimos trabajando en esta tesis. Estos saberes son situacionales, heterogéneos, dinámicos, vivos, que circulan junto con las personas que los producen, se resignifican y recrean en las interacciones sociales.

El eje de creación y todo lo que incluye, se contrapone a dos nociones muy difundidas. Por un lado, permite cuestionar la idea de “rescate de saberes”, lema muy difundido cuando se trata de conocimientos locales e indígenas. Esta categoría podría suponer implícitamente la idea de saberes como “cosas”, que han quedado inmóviles en otro tiempo y que uno puede recuperarlas linealmente y “traerlas” al presente. Este recorrido nos mostró cómo estos saberes son producidos de múltiples formas creativas y dinámicas por actores –con historias y experiencias– que los recrean en diferentes situaciones de interacción e itinerarios de vida.

Por otro lado, la idea de creación también intenta contraponerse a las perspectivas que insisten en describir lo que se “pierde” o “se desplaza”. Los discursos que ponen el foco en el desplazamiento de las lenguas minorizadas o aquellas que idealizan las lenguas “del pasado” están, a su vez, ocultando que las lenguas indígenas se siguen usando y transmitiendo (de maneras diversas, también ocultas) (Unamuno, Gandulfo y Andreani, 2020)

Los procesos de creación intentan justamente dar cuenta de procesos vivos, de movimientos creativos, de devenires en curso, de invenciones que plantean novedades, que producen situaciones y habitantes, que inventan nuevos espacios para hablar sobre la salud, y atender alguna dolencia o para hablar “del y en” guaraní, reconstruyendo historias biográficas y sociales en torno a la transmisión de las lenguas.

Este capítulo no solo funcionó como síntesis para describir el funcionamiento de los saberes descriptos, sino también como síntesis de mi propia experiencia como investigadora en esta comunidad. “Las piedras y el mástil” para muchas personas son aquellos temas que me caracterizan y que caracterizan a mi trabajo en el paraje. Así lo expresó Belén en una de las cartas que me escribió en el año 2019: “Sos una mujer luchadora que, aunque tenga piedras seguís luchando para sanarte, gracias por todas esas risas y por hablar guaraní, por contarme tus miedos y tus sueños y también tu vida desde que eras niña”.

CAPÍTULO VII

“HACER ESCUELA” EN EL MONTE, “HACER MONTE” EN LA ESCUELA”

El proyecto de materiales didácticos había quedado en segundo plano, cuando en el año 2017 la provincia atravesó por inundaciones que afectaron especialmente al pueblo de San Luis del Palmar –donde viven las maestras- y a los parajes rurales donde viven los niños que asisten a ambas escuelas. En ese momento, las prioridades pasaron a ser otras, incluidas las del equipo de investigación. Durante dos meses no hubo clases en las zonas rurales, el agua arrasó con caminos, entró a las casas y a las escuelas, destruyó campos y generó mucha desolación.

En los últimos meses de ese año, decidimos retomar algunas actividades del proyecto como parte de las acciones que las escuelas habían desarrollado para “recuperar” el clima escolar que se respiraba antes de que el agua “inunde” los proyectos y las expectativas de ese año.

Retomamos las reuniones con el equipo que habíamos conformado entre las directoras de ambas escuelas, una de las maestras, Carolina y yo. Decidimos “ir al monte” a fotografiar hierbas medicinales que aparecían en el informe donde se sistematizaban los resultados de la investigación sobre los usos de las hierbas medicinales en los parajes. Esta era una de las formas de retomar lentamente el proyecto.

Aquí reconstruyo la visita que realizamos al monte de la familia Ramos en el paraje Arroyo Pontón. A lo largo del proyecto de materiales didácticos “el monte” es mencionado como uno de los espacios de socialización más significativos en la comunidad. Allí tienen lugar procesos de producción y transmisión de conocimientos sociales como, por ejemplo, aquellos vinculados al guaraní, a los usos de hierbas medicinales y a otros saberes propios de “andar” por allí. En este sentido, el monte aparece como un espacio de encuentro, donde se “condensan” los saberes locales sobre los que veníamos focalizando en esta tesis.

El “*hacer escuela en el monte*” nos permite producir a la vez que visibilizar nuevas dinámicas de funcionamiento de los saberes locales sobre los que veníamos indagando.

7.1. “Entrar” y “andar” por el monte

La actividad de “ir al monte” a fotografiar las hierbas medicinales que fueron nombradas durante la investigación, fue propuesta en la escuela durante una reunión de la que participaban varias tutoras. Se propuso la participación voluntaria, ya que la haríamos por la mañana, a contra turno de la jornada escolar. Acordamos visitar las casas de las mujeres que se habían ofrecido a acompañarnos y guiarnos en la identificación de las hierbas. La primera casa por visitar era la de “los Ramos” (modo en que designan en la escuela a una familia del paraje), allí Doña Lidia sería la encargada de guiar el recorrido.

Mabel, Carolina y yo nos dirigimos hasta el lugar una mañana muy calurosa y húmeda. En el ingreso al terreno de “los Ramos” hay una pequeña capilla que fue construida por ellos mismos en honor a San Roque. Doña Lidia vive junto con su esposo y algunos de sus doce hijos. Ese día junto a Doña Lidia nos esperaban algunos de sus hijos –Guada (11 años), Gustavo (15 años), Alexis (8 años) e Ignacio (3 años). Además, estaban presentes tres niñas que viven muy cerca –Juanita (3 años), Belén (9 años) y Jordana (9 años). Ignacio y Juanita eran niños que todavía no asistían a la escuela, pero quisieron participar de la actividad con sus hermanos y vecinos. También estaban tres adultas que se sumaron al recorrido, Librada (mamá de Belén), Ana (hija de Doña Lidia y mamá de Ignacio) y Tuto (mamá de Jordana y Juanita).



Imagen 25 - Doña Lidia y su machete iniciando el recorrido

Doña Lidia nos esperaba lista con su machete para empezar con su rol de guía por “su” monte que se ubicaba aproximadamente a unos 150 metros de la casa. Su propósito era llevarnos “monte adentro” y lo primero que resaltó fue que nuestra ropa no era la apropiada para el lugar adonde íbamos “tu pantaloncito fino está por volver toda la hilacha” me dijo refiriéndose al pantalón que llevaba puesto. Algunos de los nenes, en cambio, estaban con gorras, camisas de mangas largas y calzados más apropiados que los nuestros. También destacó que el mejor horario para “andar” por ahí era durante las primeras horas de la mañana, ya que después el sol se ponía muy caliente.

El monte al que entramos era muy tupido y constantemente necesitábamos que Doña Lidia “nos abriera camino” con su machete, a la vez que nos iba explicando todo aquello con lo que nos íbamos encontrando. Expresaba orgullosa su experiencia de “andar” por el monte, “yo soy gente del ka’aguy, todos los días ando por acá, venimos a cazar con mis hijos kuéra, cuando llueve, después venimos a cazar tatú, guazuncho”

Ella era la que daba la explicación central sobre las plantas, mientras que Librada, Tuto y Ana comentaban algunos ejemplos de sus usos y revisaban conmigo el informe base, que habíamos llevado para constatar todas las hierbas medicinales que teníamos que identificar y fotografiar. En muchos momentos, la explicación se dirigía centralmente a mí, “para mi trabajo”, ya que yo era la encargada de registrar en un cuaderno las plantas que íbamos encontrando. Doña Lidia se acercaba con las hierbas y me sugería que las pegue en mi cuaderno para armar un herbario. Siempre su intención fue que “mi trabajo” esté bien hecho. En ese cuaderno, también fui anotando otras propiedades que no aparecían en el informe base y nuevas hierbas que encontrábamos en el recorrido. A medida que nos topábamos con alguna planta se desencadenaban los relatos de sus usos, experiencias y recomendaciones respecto a sus propiedades medicinales.

**Imagen 27 -
Librada, Ana,
Belén y
Florencia
mirando el
informe
elaborado en la
escuela**



Los niños que nos acompañaban inicialmente tenían sus propias conversaciones, sin involucrarse demasiado en los relatos de las adultas. Las niñas eran las que más charlaban entre ellas; los varones, en cambio se mantenían en silencio, haciendo cosas todo el tiempo, agarrando un insecto, cortando ramas, prestando atención a los caminos, trepando árboles. Algunos de ellos—sobre todo los hijos de Doña Lidia— podían reconocer las plantas de las que hablábamos, señalando dónde estaban o, incluso, buscando ellos mismos algunas que no encontrábamos a simple vista. También reconocían cuáles eran las peligrosas o las que ellos no pueden consumir, o bien, hacían constantes referencias a “lo amarga o fuerte” que eran algunas de ellas. En ese recorrido, llamaban mi atención las dinámicas de interacción que se daban al interior del grupo de niños en paralelo a las que ocurrían entre las adultas.



Imagen 28 – Gustavo, Alexis, Ignacio y Juanita observando una planta

En un momento del recorrido, Alexis avisó que había encontrado una planta que Doña Lidia no lograba ubicar, ante este anuncio se acercaron al lugar del hallazgo Juanita, Ignacio y Gustavo. En el caso de los primeros, con una actitud de curiosidad; Gustavo, en cambio, se acercó a confirmar que efectivamente se trataba de esa planta. Fotografíé esa escena porque me parecía una bella imagen, luego pude observar que en ella había ciertas pistas de los grados de participación, específicamente a partir de una lectura de la disposición de los cuerpos. Gustavo estaba en cuclillas muy cerca de la planta, observando detenidamente; a su lado y un poquito menos encorvado, se encontraba Alexis quien también conocía la planta y podía identificarla, pero al parecer no podía confirmar que se trataba de la que estaban buscando. Luego, se ubicaba Ignacio que miraba atentamente la situación y un poco más apartada de la planta estaba Juanita

quien mostraba curiosidad en saber qué buscaban. En esta escena también se observan los elementos que traía cada uno consigo: Gustavo y Alexis eran los autorizados para usar el machete; Ignacio llevaba una onda (un elemento de fabricación casera, que de tanto en tanto utilizaba apuntando sin éxito a algún pájaro); Juanita llevaba su botella de agua. Finalmente, Gustavo confirmó que se trataba de la planta que estaban buscando, Doña Lidia expresó que estaba segura de que iban a encontrarla ya que ella siempre les enseñaba, “viste que sabe esta criatura, ya sabe”.

Cuando llegó el momento de retirar la planta para que se la pueda fotografiar, pude notar que la manipulación del machete estaba restringida a algunos de los actores. Durante todo el recorrido, el machete fue usado exclusivamente por Doña Lidia, en algunas ocasiones por Gustavo -el varón más grande del grupo de niños-, y en menos oportunidades fue usado por Alexis -cuando Gustavo no estaba presente-. Por otro lado, explícitamente se le indicó a Ignacio -varón más pequeño- que no lo toque. En este sentido, no pude observar si la exclusividad en el uso de este elemento estaba vinculada solo a la edad o también influía la cuestión de género, ya que no vi a Guada -la niña mayor presente- manipularlo en ningún momento.



Imagen 29 – Gustavo retirando la planta con el machete

El monte tenía algunos sectores más tupidos que otros, Doña Lidia abría camino y les indicaba a Alexis y a Gustavo que nos guíen por los caminos con menos dificultades “donde no hay agua llevale a las señoras, yo vengo por acá porque tengo mis botas”. Al parecer Doña Lidia reconocía dos ritmos de “andar” por el monte. En un momento ella se refirió a que puede estar todo el día allí “ando tranquilaaa, sin preocupaciones, pasa la hora”, pero en otro momento señaló que el ritmo no es de paseo, cuando criticó el paso de quiénes se habían quedado más

atrás, “aquellas son pitua”. “¿Qué es pitua?” pregunté, y Gustavo me respondió “que no pueden andar rápido”, a lo que Doña Lidia agregó, “andan muy despaciosas, muy lentas, parece que andan paseando por la costanera”.

En ocasiones, Gustavo y Alexis eran quienes proponían los caminos a Doña Lidia, “por acá está mejor má, no hay tanta agua”, ella usaba su machete para desmalezar, mientras Guada y Gustavo se encargaban de sostener las ramas con espinas para que pasaran los más chicos. Alexis no siempre seguía el camino que iba haciendo Doña Lidia, por momentos se alejaba del grupo y buscaba algún recorrido alternativo que sea más fácil de atravesar. Cuando logramos salir de esos sectores más tupidos, aparecían otras dificultades como, por ejemplo, cruzar charcos de agua, que, si bien no eran profundos, requerían de ciertos cuidados en los niños más pequeños. Eran acompañados de la mano de algunos de los más grandes, quienes atravesaban descalzos o con alpargatas, mientras que los más pequeños-Juanita e Ignacio- tenían sus botas de goma. A Juanita, le insistían que pase sin miedos, “entra katu, no es hondo y vos tenés botas”, pero ella prefirió esperar a Guada para que le de la mano y la acompañe a atravesar el charco.



Imagen 30 - Guada, Juanita, Jordana y Tuto cruzando un charco de agua

En una de las paradas nos encontramos con la planta llamada mío-mío. Belén nos advirtió que era una planta peligrosa, lo que fue confirmado por Doña Lidia, quien expresó que “te mata directo”, recordando la historia de un anciano que se hizo un té porque “tenía una pere” y luego falleció. En ese momento, pregunté en voz alta si “pere” era “herida” en guaraní. Gustavo, que venía a mi lado, me respondió que significaba “que está cortado”. Belén escuchó la respuesta y expresó “y sí, él habla todo el día en guaraní, le habla a la seño en guaraní para que no entienda,

pero yo sí entiendo”. A partir de ese momento, Belén comenzó a realizar una descripción de las competencias comunicativas de los integrantes de su familia, diciendo que ella entiende pero que no le sale bien, que su mamá entiende un poquito, que escucha pero que tampoco le sale, y que su papá lo habla desde chiquito. También comentó que, a veces, para practicar le dice a su abuela: “abuelita, decime algo en guaraní para ver si está bien o está mal”, agregando que ella se da cuenta de que algunas palabras ya no se encuentran más en guaraní. Tomate, por ejemplo, “ya no es más guaraní, se inventan nomás, no es como mba’e [qué], ese ya es verdadero”. Gustavo escuchaba la conversación en silencio; sin embargo, no dejó de hablar guaraní a medida que avanzaba la caminata, las frases que expresaba —y que yo lograba escuchar o entender— tenían que ver con las situaciones del momento: hakukuarahy [sol caliente], ndekarapengo [sos petiza], refiriéndose a mí altura al momento de soltar una rama con espinas, oñerei [hablan de balde] cuando conversábamos con Belén. O bien, cuando se refería a una característica de las plantas con las que nos encontrábamos, por ejemplo, que eran ácidas, refiriéndose al aguahai, o especificando que “el llantén” es para el jai [diente] de los más pequeños.

Belén seguía contándome que Gustavo hablaba todo el tiempo en guaraní en la escuela. Gustavo se reía mientras comentaba que él le hacía bromas a la directora en guaraní y que ella se enojaba porque no le decía qué significaba, pero que había seños que sí entendían, sin embargo, la que era su maestra en ese momento no. “A mí me haces lo mismo” le dije, reprochándole que en varias ocasiones me hablaba en guaraní casi murmurando, en general para hacerme alguna broma. “No te hablo porque no me entiendes” expresó, “pero quiero aprender” le respondí. El comenzó a indagar, en una especie de “evaluación diagnóstica”, cuánto sabía y/o entendía.

Al escuchar nuestros intercambios, Librada se sumó a la conversación y luego lo hicieron Tuto y Ana recordando anécdotas de uso en guaraní en la ciudad de Corrientes o en el pueblo de San Luis. Describían situaciones en las que descubrían sorprendidas que las otras personas las entendían cuando ellas suponían que no. En el relato, reconstruían los diálogos en guaraní que tuvieron en ese momento, sin sentir la necesidad de traducir a los que estábamos presentes.

Durante la caminata se iban conformando agrupamientos esporádicos en función de las conversaciones o del ritmo de la marcha de cada uno, eso hacía que por momentos con Belén y Gustavo nos quedáramos separados del resto. En un momento quedamos solas con Belén, mientras caminábamos mirando ambas hacia el frente y sin estar hablando de algo en especial, ella me preguntó “Flor, ¿a vos qué te da miedo?” Ante mi sorpresa por la pregunta y la destinataria de la respuesta, respondí rápidamente sin darme tiempo a pensar en qué me daba miedo en la vida. Simplifiqué mi respuesta al pánico que me producen ciertos roedores o las

iguanas, en este último caso por una experiencia con este animal en una estancia de mi pueblo natal. Devolví la pregunta y ella no tardó en responder “le tengo miedo al toro, porque mi abuela me contó que cuando era chiquitita yo me iba con ella a jalear la vaca y dos toros comenzaron a pelear y yo me quedé en el medio y mi abuela me sacó. Y de ahí ya el miedo. Y también a la víbora porque después de una lluvia vi una de acá hasta acá” (señalando con las manos las dimensiones del animal). Sorpresivamente, unos minutos más tarde empezamos a escuchar que los demás adultos y niños que participaban de la caminata ahuyentaban a los perros que al parecer habían cazado algo a unos metros de distancia. Cuando Doña Lidia observó el alboroto de los perros inmediatamente ordenó a Gustavo a que se acercara a ver qué pasaba. Su hijo salió corriendo con el machete, detrás de él fue Alexis. Los demás nenes y las adultas quedamos esperando. Pudimos observar que dos perros estaban peleando por una iguana, la agarraban de un extremo al otro del animal con sus bocas. Esa iguana era de dimensiones importantes –o al menos lo era para mí-.

Luego de unos minutos de alboroto Gustavo logró separar a los perros y trajo con él la iguana. Ignacio se acercó con mucha curiosidad y cuando vio lo que tenía Gustavo en sus manos empezó a gritar “un teju” [iguana]. Guada y Juanita miraban la situación desde unos metros de distancia, sin prestar mucha atención. ¿Vamos a ver? me invitó Belén, quién demostró mucha curiosidad, “ay, es que yo le tengo miedo a la iguana”, le respondí, a lo que ella no tardó en decir “ah cierto, pero ya está muerta... bueno, me quedo acá con vos”.

Doña Lidia se acercó a mirar el estado del animal. Cuando confirmaron que estaba muerto, Alexis lo agarró para llevarlo a la casa, “la grasa sirve para las heridas” me explicó, mientras arrastraba el animal e intentaba acercarse a mí para producirme miedo.

Luego de las quejas de los niños más pequeños por estar cansados de la caminata y, en el caso de las niñas más grandes, al estar apuradas por ir a bañarse para la hora de la escuela, Doña Lidia decidió que era el momento de finalizar el recorrido e ir a almorzar.



Imagen 31 - Gustavo y Alexis observando a la iguana que mataron los perros

7.2. El monte como espacio educativo comunitario

El recorrido por el monte de Doña Lidia nos ofrece oportunidades para dialogar con perspectivas teóricas que, si bien en el campo de la antropología de la educación no resultan novedosas, pueden brindarnos un punto de vista analítico sobre las situaciones educativas que se producen en este espacio. Me refiero en primer lugar a la perspectiva de Lave y Wenger (1991), para quienes el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social. Estos autores sostienen que los "aprendices" están involucrados en prácticas cotidianas en múltiples contextos, participando de diferentes modos unos con otros. Entonces, desde esta perspectiva, la noción de "participantes de la práctica en curso" podría explicar mejor la cuestión de cómo las personas aprenden, antes que aquellos supuestos naturalizados sobre adquisición de conocimientos (Lave y Wenger, 1991).

En sintonía con este punto de vista -y posicionándose en un enfoque sociocultural- la autora Bárbara Rogoff (1997) propone un enfoque que tome en consideración cómo se transforman los individuos, grupos y comunidades, en tanto que juntos constituyen y son constituidos por la actividad sociocultural.

Los niños toman parte en las actividades de su comunidad involucrándose con otros niños o adultos en procesos rutinarios y tácitos, o también explícitos, de colaboración

(...) a partir de tal proceso se preparan para su ulterior participación en situaciones semejantes (Rogoff, 1997, p. 1).

Estas herramientas analíticas me permiten focalizar en las posiciones de los actores, en las relaciones y en los grados de participación. Esto, a su vez, nos permite ampliar la mirada y no centrarnos únicamente en la acción de establecer la direccionalidad de quién enseña a quién, suponiendo con ello que en el monte solo se ocupan las posiciones naturalizadas de “adultos que enseñan” y “niños aprendices”.

En este recorrido participaban niñas y niños de diferentes edades, algunos en edad escolar y otros no. Las relaciones entre ellos eran de hermanos, primos, amigos o vecinos. También estaban presentes adultas del paraje y tres que no vivíamos allí. Todos participábamos de una práctica social muy habitual en este paraje, algunos podían tener una mayor comprensión de lo que estábamos haciendo, pero todos estábamos siendo parte, nos ubicábamos en diferentes posiciones de acuerdo con el repertorio de experiencias previas y a la especialización de ciertos roles. Vimos cómo los presentes tenían diferentes experiencias de “andar” por el monte, de hecho, Doña Lidia destacó que en el caso de ella y sus hijos se trata de una práctica diaria, por lo que esa familiaridad con el lugar los ubicaba a Gustavo y Alexis como responsables de desempeñar roles que su mamá delegaba o indicaba explícitamente o que eran asumidos por ellos mismos, como por ejemplo, la búsqueda de caminos alternativos de menor dificultad, la identificación de ciertas plantas o la intervención en la situación con los perros.

Es importante considerar además a las otras personas que estuvimos presentes ese día (Mabel, Carolina y yo) y las nuevas lógicas de interacción que se producían por nuestra presencia. Estas lógicas suponían habilidades específicas, particularmente de Doña Lidia, quién asumió la responsabilidad de explicitar, detallar y dar cuenta de lo que sabía sobre “su” monte. Las indicaciones eran relativas a por qué era más adecuado hacer el recorrido más temprano, tomar ciertos caminos, cuándo era oportuno detener la marcha y observar detalladamente, o cuando había que acelerar el paso, qué cuidados tener con las plantas, con los animales, entre otras. Nuestra presencia podría demandar un nivel mayor de explicación de aquellas acciones que suelen realizarse habitualmente allí. Esta situación representaba una nueva oportunidad para que los demás presentes expresen y escuchen explicaciones detalladas de muchas de prácticas que no siempre se verbalizan.

En este espacio, Doña Lidia asumió decididamente el rol de experta, decidió por dónde empezar el recorrido y cuando debíamos finalizarlo, su machete marcaba el itinerario y sus indicaciones eran respetadas. Sin embargo, ella no era la única que podía compartir sus conocimientos, expresándolos o bien “actuándolos”, también lo hacíamos los demás presentes desde nuestras

diferentes posiciones. Como vimos, en paralelo a su figura central, tenían lugar interacciones muy variadas entre los participantes de diferentes edades, géneros y con diferentes repertorios de experiencias de “andar” por allí.

Respecto a los modos en que pueden producirse la participación de los actores en las prácticas de la comunidad, Bárbara Rogoff (1997) formula el concepto de “participación guiada” sosteniendo que ésta puede darse de forma:

(...) tácita o explícita, cara a cara o a distancia, puede estar implicada en empresas compartidas con personas conocidas concretas o con individuos o grupos desconocidos y/o distantes: tanto de iguales como de expertos, vecinos o héroes distantes, hermanos o progenitores. Incluye intentos deliberados de instruir y comentarios o acciones incidentales oídos o vistos casualmente (Rogoff, 1997, p. 5).

El recorrido por el monte tenía una intencionalidad específica: identificar las hierbas medicinales que fotografiaríamos para el proyecto de la escuela. Esto no impidió que se creen situaciones educativas entre los otros actores, las cuales a simple vista no tenían una intencionalidad deliberada de instrucción, pero igualmente posibilitaban oportunidades para comprender cada vez mejor cómo, cuándo y en qué participar durante esta actividad. Los mayores asumían comprometidamente roles de protección, de guías, de intervención inmediata en los casos que ameritaban. Por su parte, los más pequeños participaban observando, teniendo la iniciativa de involucrarse hasta donde se les permitía, demandando ayuda de los mayores, haciendo preguntas, etc.

Lave y Wenger (1991) han intentado englobar su perspectiva teórica bajo el nombre de “participación periférica legítima”, la cual permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos, así como las relaciones entre las actividades, identidades, artefactos y comunidades de práctica. La periferialidad sugiere que hay maneras múltiples, variadas, más o menos comprometidas e inclusivas, de estar ubicado en los campos de la participación definidos por una comunidad. De lo que trata la participación periférica es del estar ubicado en el mundo social (Lave y Wenger, 1991).

En relación a este último planteo respecto a los modos de estar ubicado en los campos de participación, podemos recuperar la imagen en la que los niños intentan identificar una planta, las disposiciones corporales de mayor a menor involucramiento/responsabilidad dan cuenta de los grados variados y simultáneos de participación en esa actividad específica. Si bien la función de confirmar recaía en Gustavo, quién se ubicaba más próximo a la planta, los demás estaban involucrados y comprometidos en la tarea desde otras posiciones y actitudes. Alexis podía manipular la planta, expresar sus dudas y finalmente preguntar para confirmar si se trataba de

la que él pensaba; Ignacio y Juanita participaban ubicándose con más distancia, pero observando detalladamente en silencio qué hacían los otros, cómo hablaban, cómo se ubicaban y cómo miraban y tocaban la planta. Este modo de estar, desde una aparente “curiosidad”, observando las decisiones tomadas por otros supone participar, contribuya o no directamente, a las decisiones que se toman (Rogoff, 1997). Esta situación nos muestra que en el monte no solo cobran importancia las interacciones de los niños con los adultos o aquellas entre adultos, también las interacciones entre pares generan oportunidades para la producción y circulación de conocimientos.

Así, podemos ver cómo en el monte se producen situaciones educativas en las lateralidades de las interacciones centrales (en este caso representada en las explicaciones de Doña Lidia). Estas situaciones no solo se daban entre pares, también se producían intergeneracionalmente. La pregunta de Belén sobre mis miedos es un ejemplo de esto. Esa pregunta me interpeló. Me descoló por lo repentina, por el hecho de que sea una niña quien la realice y por el contexto donde fue formulada. Para mí el monte no era el espacio para hablar de los miedos (en todo caso lo pertinente sería una charla a solas en otro espacio). Belén me estaba indicando que era un lugar pertinente para explicitar los miedos y, además, me estaba mostrando que en el monte el rol de "acompañar y cuidar" no es exclusivo de los adultos para con los niños. Aquí una niña puede acompañar a una adulta cuando uno de sus miedos (la iguana) entra en escena.

7.3. Sobre el caminar como forma de conocer

En el recorrido además del conocimiento que tenían los chicos sobre los usos medicinales de las hierbas —lo que ya habíamos advertido en otras ocasiones—, lo que llamaba mi atención era cómo “andaban” en el monte, cómo se movían allí adentro, cómo encontraban recovecos en los tupidos caminos. Ese “andar” por el monte requería de modos específicos de hacerlo, de ciertas destrezas para evadir las ramas, para no lastimarse, para no quedarse atrás, mojarse o insolarse. También requería de un ritmo que, tal como lo expresó Doña Lidia, no tenía que ser lento, de paseo. Incluía además indumentaria específica: todos estaban protegidos del sol, aunque otros elementos variaban de acuerdo con las edades, caminar descalzo o con botas de goma, llevar agua o una honda, esas variantes parecían tener que ver con la edad, el género o la experticia de cada niño en ese espacio.

En este recorrido “caminar” se convierte en una habilidad de gran importancia, con una doble potencia. En primer lugar, podemos ver cómo la acción de caminar es en sí misma una forma de conocer. Considerando que se trata de una actividad profundamente social (Ingold y Lee

Vergunst, 2008), podemos observar cómo a partir de los desplazamientos por estos itinerarios se producen conocimientos sobre prácticas culturales vinculadas al ambiente, a las relaciones sociales, a los modos de vincularse con la naturaleza, a las lenguas que se hablan, entre otras. En este recorrido en particular también se producen nuevos sentidos por la incorporación de otros participantes y por el marco escolar que tenía la actividad.

Por otro lado, caminar, recorrer, “andar” por el monte supone usar el cuerpo de determinada manera, “activar” y ejercitar los sentidos de la vista, el olfato, el tacto. Discriminar ritmos de marcha en función de actividades específicas, saber cuándo y cómo detenerse. Estos conocimientos y habilidades, que en muchas ocasiones son tácitos, son producidos y ejercitados en los propios recorridos de los que se participa (Stephens y Delamont 2010). Entonces, podemos ver cómo aprender a 'caminar el monte' es también un aprendizaje en sí mismo y cómo las modalidades semióticas (las posiciones, los gestos, las miradas, el ritmo de la marcha) están participando activamente en la creación del significado interaccional (Unamuno, 2020).

Considero que “andar” por el monte es un proceso educativo que da lugar a la experiencia como forma de producir y transmitir conocimiento, que potencia el uso de los sentidos para percibir y ordenar la información y que demanda corporalidades específicas que nada tienen que ver con la quietud (Pedraza, 2010). El monte como espacio educativo comunitario nos permite correr la mirada del par maestro/aprendiz y focalizar la atención en un variado y rico campo de actores, y con ello en otras formas de relaciones de participación (Lave y Wenger, 1991). Particularmente, con ese desplazamiento de la mirada podemos prestar atención al rol de los pares como fuente de recursos y desafíos mutuos (Rogoff, 1997) y, especialmente, a la agencia de los niños para participar activamente y generar iniciativas independientes en los mundos sociales de los cuales son parte (Milstein, 2010).

7.4. Las lenguas que circulan

La actividad de recorrer el monte siempre generó muchas expectativas. En el caso de los chicos que participaron les generaba entusiasmo recorrer el monte con la directora de la escuela y con las otras adultas que no éramos parte del paraje. Las madres también expresaban entusiasmo de “mostrarnos” las plantas, de que la actividad sirva para el proyecto de materiales didácticos y para “mi trabajo”, Doña Lidia se mostraba orgullosa de que estuviéramos recorriendo “su monte”.

En tanto para mí “entrar al monte” suponía ingresar a un lugar que en cierta medida estaba mistificado e idealizado, como un espacio en el que “todo ocurriría”, que nos mostraría los

conocimientos “in situ”. En general, “el monte” es mencionado como uno de los espacios donde se aprenden y enseñan muchas cosas, por ejemplo, a hablar en guaraní, además de que “estar y andar” allí también supone una socialización en sí misma. En este caso, también era el lugar donde se encontraban muchas de las plantas que se utilizaban para preparar remedios caseros, lo que para mí significaba sentirme más cerca del contexto de uso y tener más pistas para describir el funcionamiento de esas prácticas, además de lo que la gente nos había contado.

En ese sentido, también existía una expectativa de “escuchar guaraní”. Esto no era porque no lo había escuchado anteriormente, sino que al parecer operaba en esa expectativa uno de los supuestos habituales en relación con el guaraní (Gandulfo, 2007), aquel que se refiere a una distancia con respecto a los lugares donde se habla la lengua. Siempre es más lejos, en el medio del campo, en las zonas alejadas, “allá ite” (un “allá” lejano). A su vez, también parecía operar el supuesto de que existen espacios sociales donde “naturalmente” se habla más guaraní y, por el contrario, otros en los que no se habla o se habla muy poco. El monte es muchas veces definido como el espacio físico en el que el guaraní “emerge” casi necesariamente y en el cual se transmite la lengua.

Allí, en medio del monte, todos usábamos guaraní, desde Doña Lidia como la más experta de la situación —mezclando guaraní y castellano durante todo el recorrido—, o Gustavo como principal traductor de lo que iba diciendo su mamá, hasta Ignacio (de 3 años), el más pequeño del grupo, gritando teju [iguana] al ver que los perros habían cazado este animal. No era la primera vez que participaba de situaciones en las que el guaraní se usaba o era el tema de conversación; sin embargo, acá no solo hablamos del guaraní, sino que se usaba en el marco de las situaciones que se nos presentaban en el recorrido. El guaraní emergía como parte de reportorios de conocimientos que los presentes producíamos y usábamos para “andar” por el monte, para describir elementos, sensaciones, actividades propias de “estar” en ese lugar. Pero también es interesante considerar que las anécdotas de situaciones de uso del guaraní que relataron las adultas se referían justamente a la ciudad o al pueblo, no a lo que ocurría allí. Además, tuvieron lugar conversaciones sobre las competencias comunicativas de los presentes, de las familias y de las maestras de la escuela, y reflexiones metalingüísticas sobre distinciones entre, por ejemplo, aquellas palabras “verdaderas” de las que “se inventan”.

“Entrar” al monte nos permitió ver que el guaraní se “halla”^[1] en ese espacio, pero es importante considerar aquí que durante toda la tesis pudimos ver cómo el guaraní “se halló” en la escuela, en las aulas y cada vez que se produjeron espacios en los cuales los saberes también pudieron expresarse en otras lenguas. Se halló en el monte donde, según la afirmación bastante difundida, se habla, enseña y aprende guaraní, pero también se halló en espacios en los que habitualmente

estuvo silenciado, oculto y en los cuales se podría pensar que lo normal, y/o deseable era hablar solo castellano.

7.5. “Hacer escuela” en el monte, “hacer monte” en la escuela

La elección de la palabra "hacer" pretende poner en el centro de la escena la acción de crear, de producir, de inventar. Supone también la idea de que tanto el monte como la escuela son escenarios que pueden reinventarse y retroalimentarse si consideramos que ambos casos constituyen espacios claves para la transmisión de las prácticas socioculturales de esta comunidad.

En este recorrido por el monte se estaba produciendo una situación (Lewkowicz, 2003): estábamos “haciendo escuela en el monte”. Ese día “la escuela” y “la universidad” se trasladaban al monte encarnados en los actores que participábamos. El recorrido estaba enmarcado y legitimado por un proyecto institucional, servía para “un trabajo importante”, las explicaciones de Doña Lidia eran escuchadas, puestas en valor y jerarquizadas. Ella sentía que tenía mucho para decir y que lo que expresaba tenía un sentido para quienes estábamos allí. A la vez que esta situación estaba siendo producida, también lo estábamos siendo los habitantes de la misma.

Ese día el monte se hizo escuela, y esto no tiene que ver solamente con el potencial educativo de este espacio comunitario. También podemos identificar otros elementos de las situaciones de aulas más habituales: había una experta que establecía recorridos, tiempos, qué mirar y los modos de hacerlo, recurriamos al informe elaborado en la escuela, lo revisábamos para ver qué plantas nos faltaban, se evaluaban conocimientos (Doña Lidia establecía que las criaturas "ya saben", Gustavo evaluaba mi competencia en guaraní), se reflexionaba sobre las lenguas y sobre la transmisión lingüísticas en las familias. La escuela estaba representada por la directora, el equipo de investigación representaba a la universidad. Nuestro recorrido no era como los habituales en ese espacio, había un objetivo claro de ayudar al proyecto de la escuela, se producían situaciones de enseñanza explícitas e intencionales encarnadas en el rol de Doña Lidia, quién se detenía detalladamente a explicar de qué se trataba “andar” por su monte, a ponerle palabras acciones que en muchos casos son rutinarias o tácitas. Aquí lo novedoso no era hacer lo que se estaba haciendo, pero tal vez sí la participación de otros actores, los propósitos de la actividad, y la demanda de explicitación de acciones y procedimientos.

Así como podemos decir que el monte se hizo escuela, podríamos también pensar cómo en el desarrollo del proyecto para elaborar materiales didácticos en variadas ocasiones la escuela se

hizo monte, al crearse espacios educativos comunitarios que recreaban la vida social fuera del edificio escolar. Situación que supuso que tengan lugar otras dinámicas de interacción, que los niños recuperen sus propias experiencias de vida -entre esas las de "andar" por el monte-, las legitimen en el marco de la investigación y de la escuela, que aprendan en las lateralidades, con y de otros niños y adultos (padres, vecinos, pobladores, docentes, investigadoras) y que los conocimientos locales se “hallen” en la escuela.

El planteo anterior puede resultar a simple vista contradictorio, por un lado, se destaca la riqueza de experiencias formativas a partir de la participación en las prácticas sociales comunitarias que ocurren allí. Al mismo tiempo, hay un intento de desmitificar “al monte” como ese espacio en el que todo ocurre, mostrando que no solo allí es posible que los saberes locales se produzcan, circulen y se encuentren, ya que también la escuela puede ser escenario de estos procesos. Sin embargo, la intención de poner la mirada en el monte nos puede permitir recuperar aquellas características que hacen de él un espacio de transmisión de saberes y prácticas sociales de mucha vitalidad y, específicamente, un espacio efectivo de transmisión del guaraní.

La decisión de que este último capítulo sea dedicado a las experiencias en el monte acepta esta ambigüedad, ya que justamente ella es característica de los movimientos que atravesaron toda la tesis en relación a los saberes locales: movimientos de visibilizar a la vez que producir, de legitimar a la vez que describir las tensiones de los procesos de validación, de considerar las historias y tradiciones de los saberes locales en simultáneo a crear y dar cuenta del funcionamiento vivo y creativo de éstos.

CONSIDERACIONES FINALES

Si el lector llegó hasta aquí necesitará encontrar en este apartado algunas coordenadas para reconstruir el itinerario de esta tesis. La organicé argumentalmente a partir de la descripción de las etapas de un proyecto de elaboración de materiales didácticos llevado adelante por dos escuelas rurales de la provincia de Corrientes y un equipo de investigación de la universidad.

La primera coordenada refiere a las opciones metodológicas de esta investigación. El texto no incluyó un apartado específico en el que se detallen las “técnicas” que utilicé para producir los datos, ya que considero que la metodología se fue construyendo en el propio desarrollo del trabajo. Algunas decisiones se fundamentaron en el marco del enfoque de investigación en co-labor desde el cual me posicioné y, otras, fueron tomadas en función de los rumbos que el trabajo de campo iba marcando.

Una de las características de la investigación en co-labor (Gandulfo y Unamuno, 2020) es la necesidad de sostener procesos suficientemente prolongados como para acompañar, en este caso, los movimientos que se fueron produciendo en la escuela en torno a las prácticas lingüísticas que comenzaban a ser visibilizadas, creadas y legitimadas. Este tiempo prolongado posibilitó además que se generen espacios y tiempos compartidos para reflexionar sobre estos procesos con quienes los íbamos vivenciando.

Otra de las características de este modo de producir conocimiento refiere a la posibilidad de crear en interacción las situaciones que investigamos. Desde el inicio, en el proyecto de materiales didácticos tuvimos la pretensión de sistematizar y analizar lo que ocurría en torno a la propuesta. Asimismo, durante estos años produjimos junto con los actores situaciones que luego se convirtieron en objeto de indagación. Estas situaciones generaron transformaciones en los lugares en los que trabajamos, en las personas con las que nos encontramos y en las investigadoras participantes. En relación con esto último, coincido con los autores que proponen considerar que las posiciones de las investigadoras en estos procesos contribuyen a “difuminar, en la acción investigadora cotidiana, la distancia entre el investigar y el intervenir, entre el observar y producir lo observable, entre ser investigador y ser hablante de las lenguas que se estudian” (Unamuno, Gandulfo & Andreani, 2020, p. 12).

Por las cuestiones planteadas anteriormente, considero que el diseño metodológico descrito en esta tesis también puede ser considerado un resultado de investigación y, específicamente, un aporte al campo de las metodologías colaborativas con niños.

La segunda coordenada son los propósitos de esta tesis. Aquí me propuse describir el funcionamiento de saberes locales/comunitarios que se visibilizan, validan y producen a partir de un proyecto que involucró a parajes rurales, escuelas primarias y una cátedra universitaria. Dicho funcionamiento supuso considerar actores, interacciones, espacios, articulaciones y tensiones. Particularmente, me centré en aquellos conocimientos que atravesaron el proyecto de elaboración de materiales didácticos: los saberes sobre la salud y el uso de hierbas medicinales, las prácticas lingüísticas y, por último, aquellos conocimientos vinculados a la investigación social. De igual manera, busqué caracterizar cómo estos saberes y prácticas se relacionan con los saberes escolares producidos y transmitidos en estas comunidades rurales, considerando en esa categoría no solo los contenidos explicitados en los diseños curriculares, sino también aquellos saberes sobre cómo estar, relacionarse, hablar, callar en estas escuelas.

En el inicio de la tesis, el lector encontrará una reconstrucción de mi relación con el guaraní. “Volver al guaraní” fue un ejercicio que dio cuenta de que mi vinculación con el objeto de estudio inició mucho antes que mis pretensiones de producir conocimiento en torno a ello. Este ejercicio implicó retornar al guaraní de mi pueblo, al de las noches a oscuras con mi abuela, al de las sobremesas familiares. Este regreso fue encarado desde quien soy hoy, desde una posición universitaria, con interrogantes actuales y una pretensión de hacer investigación social. “Volver al guaraní” consideró también tolerar la ambivalencia de estar estudiando un tema que puede -simultáneamente- producir alegría, emoción, añoranza, silencio, vergüenza, rechazo. Esta relación en permanente tensión que intenté describir en las primeras páginas de la introducción dialogó a su vez con los procesos descritos en los capítulos posteriores, de allí la importancia de explicitar desde que posiciones (múltiples, ambivalentes, cambiantes) escribí esta tesis.

La introducción y el capítulo I están atravesados por la categoría analítica de “ir llegando”, la misma pretendió dar cuenta de una acción que está siendo, que no tiene un punto de llegada establecido ni permanente. En la introducción describí cómo fui llegando al guaraní, a la problematización del objeto y al campo. Aquí esta categoría me fue útil para mostrar cómo en todos los casos se tratan de producciones: el objeto y el campo, no “estaban ahí”, fueron creados. En el capítulo I, invito al lector a acompañarme en los recorridos por los parajes, las escuelas y su gente. Aquí la categoría “ir llegando” fue abordada desde dos dimensiones: vincular y territorial, el campo es entendido como territorio y como un tejido de relaciones personales. Por ello, los recorridos incluyen personas, prácticas sociales, paisajes, lugares, transportes.

Esta categoría de inicio se convirtió en un punto de partida para caracterizar el funcionamiento de los saberes locales. La palabra “funcionamiento” resultó ser la más pertinente para poder

narrar prácticas en movimiento y no la “esencia” de los saberes. Pensar en la idea de funcionamiento nos puede llevar a recuperar metafóricamente la noción de máquina⁴². En este sentido, los ejes que construí en los capítulos funcionaron –continuando con la metáfora- como engranajes que ponen a andar esta máquina.

Este funcionamiento no es lineal y no produce en serie, es un funcionamiento dinámico y creativo, porque son los actores quienes, lejos de ser un “producto” de esa máquina, constituyen piezas claves para crear múltiples y variadas formas de articular los saberes. Por ello, considero que el tratamiento de los saberes es inseparable de los actores que los producen, que los corporizan y los usan para determinados fines. En este sentido, el interés no estuvo puesto en los saberes como entidades, como bloques o cosas, sino más bien, el propósito fue mirar qué hacen las personas -socialmente situadas- con sus saberes, cómo los resignifican, legitiman, jerarquizan, disputan, transmiten en situaciones también socialmente particulares. Por eso mismo, en esta tesis se pone en cuestión la expresión “diálogo de saberes” para referir a las relaciones entre conocimientos de diferentes estatus epistemológicos. Estas relaciones no pueden pensarse en “abstracto”, sino en los marcos sociales en los que son construidas.

Por otro lado, la idea de funcionamiento dinámico también puso en discusión la noción de “rescate”, ampliamente difundida cuando se habla de saberes tradicionales, ancestrales o indígenas. Desde mi punto de vista, este término sustancializa al suponer que es posible trasladarnos en el tiempo, “capturar” y “traer” –cual objetos- la sustancia, la esencia de ciertos saberes. En esta tesis se dio cuenta de que la producción es vital, continua y está situada en estas localizaciones y coyunturas singulares. De ninguna manera se desconoce que detrás de estos saberes hay historias que también le otorgan un marco social a esta producción, pero se trata de un funcionamiento que está en movimiento y que, lejos de mostrarnos esencias, nos permite pensar en saberes “vivos”, plurales, heterogéneos, y dinámicos.

Como planteé anteriormente, los ejes propuestos en los capítulos y las correspondientes transiciones pueden ser entendidos como engranajes. Estos engranajes están encastrados, transmiten potencia, producen los movimientos, los flujos. Los ejes no funcionan por sí solos, pero pueden ser observados de manera desagregada solo con fines analíticos. Establecí tres grandes ejes: *visibilización*, *validación* y *creación*. También consideré pertinente describir las *transiciones* entre cada uno de ellos, para dar cuenta de cómo éstos funcionaron articuladamente en el desarrollo del proceso.

⁴² El uso de esta noción fue inspirado en las lecturas de Deleuze. Si bien puedo estar lejos de captar las ideas de este autor, la imagen me sirvió para imaginar metafóricamente lo que pretendo describir.

El primer eje propuesto fue el de *visibilización*, desarrollado centralmente en el capítulo II, en el cual describí la etapa de formación y entrenamiento metodológico. En este inicio la universidad, la investigación social y el guaraní “irrumpen” en las escuelas. Esta irrupción conmueve algunos de los modos habituales de estar, hablar, participar en estos espacios escolares y, principalmente, produce nuevas formas de relación de los actores con las lenguas, ya que se generan situaciones comunicativas que ponen en el centro de la escena al guaraní. En una de las escuelas se aseguraba que “ya no se hablaba guaraní”, mientras que en la otra —a 10 km de distancia— se llevaba adelante una tarea de forma bilingüe, aunque no sin experimentar vergüenza, asombros, tensiones, resistencias. En ambos casos, las actividades iniciales que involucraban los usos del guaraní generaban sentimientos, reacciones y comportamientos ambiguos, el guaraní “no fluía” y su irrupción en el aula movilizaba las posiciones habituales de ese espacio.

En un intento de paralelismo con el concepto de repertorios lingüísticos, construí aquí la noción de “repertorios de saberes” para dar cuenta de cómo los niños activan diferentes recursos móviles (conocimientos, prácticas, historias, percepciones, sentimientos) en determinados contextos de usos. Fundamentalmente, esta noción me permitió alejarme de las referencias simplistas y lineales “hablan, no hablan/saben/no saben” para considerar la variedad de recursos que las novedosas situaciones comunicativas estaban demandando. En este capítulo vimos cómo los niños tuvieron oportunidades de enunciar, usar, actuar, comparar saberes construidos en sus trayectorias biográficas y sociales, a la vez que pudieron actualizar y resignificar sus repertorios al participar de nuevos marcos de interacción. Es por ello que señalé que estos repertorios están en permanente construcción.

Los procesos de *visibilización* aquí no hacen referencia a “develar” algo que estaba oculto, sino más bien, a producir las condiciones de visibilidad. La pregunta inicial ¿y si no entiende castellano? que la directora realiza a los niños en el aula estaba enunciando a la vez que construyendo como posible el hecho de que en ese paraje se hablaba guaraní. Por ello, visibilizar incluye simultáneamente la acción de producir, de inventar aquello que se hace visible.

Estos procesos de *visibilización* contienen a su vez rasgos, como son las “novedades”, que en el inicio fueron muchas, dadas las irrupciones que se producen en el contexto escolar y comunitario. Estas novedades producen “asombros”, ya sea por una especie de fascinación o desconcierto, pero no implican necesariamente desconocimiento. Otro de los rasgos son las “incertidumbres” ante los desplazamientos de posiciones y las nuevas dinámicas que las irrupciones provocaban. Finalmente, también se identifican como rasgos las “tensiones,

incomodidades, ambigüedades y resistencias”. Estas se expresan en los silencios y en los gritos de euforia, en los tonos de voz bajos y en las afirmaciones fuertes y convincentes, así como en el entusiasmo y en la negación que caracterizaron este proceso.

La *transición* del eje de la visibilización al siguiente que denominé *validación* es desarrollada en el capítulo III, donde se describen algunos recortes de lo que fue el trabajo de campo en ambos parajes. Aquí vimos cómo es el funcionamiento de los saberes metodológicos que los niños fueron produciendo en la etapa de formación. También observamos el lugar que ocupa el guaraní en los diferentes planos de las escenas de entrevistas: en los primeros planos y como telón de fondo. Estas interacciones entre niños investigadores y adultos entrevistados visibilizaron ciertas pautas de comunicación, como el hecho de que los niños no se dirigen a los adultos hablando en guaraní, o que habitualmente no se conversa con ellos sobre las hierbas medicinales. Además de visibilizar estas pautas, estas interacciones estaban produciendo y validando nuevas posiciones (los niños como interlocutores válidos y como quienes realizan las preguntas) y nuevos contextos de usos del guaraní (fuera de la escuela en una actividad escolar). Estos movimientos permitieron que los niños desplieguen algunos recursos comunicativos que forman parte de sus repertorios comunicativos, y que además aprendan e incorporen nuevos recursos, habilidades y pautas de interacción.

En este capítulo, comenzamos a identificar algunos rasgos de *transición* al eje de *validación*: la escuela comienza a demandar ciertas competencias en guaraní para concretar determinadas actividades importantes (por ejemplo, las entrevistas bilingües). Es en el último apartado donde podemos observar esta transición con más fuerza: en la reunión de tutores descrita, tienen lugar largas discusiones sobre la pertinencia del proyecto, sobre las hierbas medicinales y sobre el guaraní. Aquí lo novedoso es la incorporación de los padres y madres como expertos en los saberes que se producen y circulan en el contexto escolar. Estas discusiones y las nuevas posiciones de los actores que participaban de ellas formaban parte de los procesos de *validación* que comenzábamos a observar.

Ya en el capítulo IV el eje *validación* es desarrollado en profundidad. Aquí, toman especial importancia las instancias de análisis de la información y la presentación pública de los resultados de la investigación. No se trata simplemente de una tarea en el contexto escolar y comunitario, sino que los actores circulan por espacios sociales considerados de mucho prestigio como lo son la ciudad y la universidad.

Estas actividades y recorridos me permitieron mostrar los procesos de *validación* imbricados en el funcionamiento de estos saberes locales; dichos procesos fueron caracterizados a partir de ciertos rasgos. Al primero de ellos lo denominé “puesta en valor”, para dar cuenta cómo los

saberes pasan a ser construidos como válidos e importantes. En este punto, la universidad, la escuela y el proyecto institucional jugaron un rol central en esa valoración, ya que los proponen como temas de investigación. Esta puesta en valor también supone movimientos en ciertas posiciones: maestras que, si bien saben sobre los temas en cuestión, deben “correrse” del lugar de explicación central. Éste rol, en cambio, es asumido tanto por los tutores en las aulas y en los espacios públicos, así como por los niños que se transforman en protagonistas de la producción de conocimiento.

La *validación* también supone una “jerarquización”: nuevos saberes se estaban explicando, registrando, sistematizando y acreditando como “contenidos oficiales”. Estos saberes fueron jerarquizados al ser retomados en las evaluaciones: se evaluaron conocimientos sobre guaraní, sobre los usos de las hierbas medicinales y las aptitudes metodológicas de los niños investigadores. La incorporación de estos saberes en las instancias oficiales de acreditación escolar los posicionaba en un estatus similar al que ocupan, por un lado, la variedad estándar del castellano desde la que habitualmente se pretende evaluar en estas instancias, así como los conocimientos hegemónicos sobre la salud que son explicitados en los diseños curriculares.

A su vez, estos procesos también supusieron una “legitimación”, la cual devino de diversas instancias de discusión que incluyeron la revisión de la información entre actores con diferentes niveles de experticias y con diferentes parámetros desde los cuales considerar la validez de los conocimientos. La discusión también supuso preguntas e interpelaciones, como las que formuló uno de los niños “¿Para qué nos sirve?” y “¿qué estamos aprendiendo con esto?”. Involucró, además, dudas respecto a los conocimientos que circulaban, como fue la discusión sobre la incorporación o no de la ruda para tratar las “malas ondas” o el procedimiento de utilizar un sapo para el dolor de muelas. Asimismo, supuso la explicitación en un espacio público de algunos rasgos que permitieron desencializar estos saberes, como fue la aclaración de una tutora respecto a los límites en el uso de hierbas medicinales.

Finalmente, la legitimidad también fue producto de las discusiones en torno a la consistencia metodológica de la investigación que habíamos realizado junto con las dos escuelas. El intercambio de los niños con estudiantes universitarios se convirtió en el espacio para explicitar y discutir el diseño metodológico que legitimaba los resultados presentados.

En el capítulo V, doy cuenta de una nueva transición, esta vez al eje de *creación*. Para ello, reconstruí lo que significó la etapa de diseño y prueba de materiales y actividades. En esta etapa del proyecto, se buscaba fundamentalmente construir una pertinencia didáctica de los recursos que se diseñaban a partir de los resultados de la investigación. Para este momento, se hicieron

pruebas de materiales y actividades en las aulas y en la feria de ciencias; en este último caso, para validar formas de producir ciencias sociales en y desde la escuela primaria.

En este capítulo, también describí las “nuevas literacidades bilingües” producidas partir de una actividad en la que los niños junto con su maestra escriben una receta de la preparación de un té, en guaraní y castellano. Estos nuevos modos escolares de construir relaciones creativas con la escritura en guaraní se articularon con otras formas de experimentar las literacidades en la escuela. Estas nuevas prácticas letradas generaron movimientos en las significaciones en torno a la escritura en la lengua nativa, así como importantes movimientos subjetivos en los niños y en las docentes que participaron de esta instancia de escritura colectiva.

Aquí la invención de recursos y prácticas estaban en un lugar central. Se crearon recursos didácticos y las escuelas comenzaron a albergar nuevas prácticas de escritura en guaraní junto con espacios de reflexión en torno a las lenguas. Fueron estos nuevos movimientos los que me llevaron a pensar una transición al siguiente eje que denominé *creación*.

Este último eje, el de *creación*, es profundizado en capítulo VII, un capítulo que, si bien no se construyó a partir de una etapa específica del proyecto de materiales didácticos, debe ser entendido en el devenir de los procesos iniciados en estos parajes en el año 2015. El capítulo reúne, por un lado, mi propia experiencia de “paciente e investigadora” al padecer cólicos renales durante el trabajo de campo. También incluye la descripción sobre cómo fuimos inventando junto con niñas un espacio de socialización lingüística en un rincón escolar. Estas dos situaciones me posibilitaron entender mejor las dinámicas de funcionamiento de los saberes en cuestión y me han enseñado muchas de las cuestiones planteadas en esta tesis.

Las “piedras” en los riñones y las “interconsultas” para mi recuperación me enseñaron que la dicotomización es una acción insuficiente para entender el funcionamiento de los saberes sobre la atención a la salud en estas comunidades rurales. Por ello, el par “saberes científicos-saberes tradicionales” no me fue útil para dar cuenta de la diversidad de prácticas que las personas con las que me fui encontrando en el campo despliegan en sus vidas cotidianas. En este sentido, observé que las fronteras entre los saberes locales y aquellos hegemónicos sobre la salud pueden ser porosas, difusas y fluidas, y que en esas fronteras las personas producen articulaciones creativas y dinámicas.

Mi propia experiencia objetivada me permitió describir algunas prácticas que yo consideraba ambiguas: un médico puede considerar que un yuyo es milagroso, mientras que un poblador rural puede considerar que el mismo yuyo no es eficaz, una curandera puede sugerir una cirugía como opción válida, una niña puede acompañar a una adulta en el tratamiento emocional de una dolencia y en el seguimiento de la medicina indicada y una señora del campo puede comprar

los “yuyos” en la ciudad. Dichas acciones que, desde mi punto de vista constituían ambigüedades, en realidad me estaban mostrando que estas prácticas están en movimiento, que se actualizan y se articulan de diversos modos. A pesar de que yo podía percibir las como contradictorias, lejos estaban de serlo para quienes las llevaban adelante.

Esta caracterización de los saberes locales como móviles, versátiles nos permite a su vez poner en cuestión la idea de que solo la medicina hegemónica se encuentra en permanente desarrollo, como si las prácticas que involucran saberes locales fueran estáticas e invariantes por su carácter “tradicional”.

Por su parte, el “mástil” y especialmente quienes dimos “vida” a ese espacio, me enseñaron que los procesos de socialización lingüística no son verticales, unidireccionales ni exclusivos del aula, sino más bien se tratan de redes dinámicas multidimensionales en la que los niños lejos de ser “meros receptores” ocupan roles activos en la transformación de los sentidos y de las prácticas lingüísticas en sus comunidades. Las interacciones en este espacio también nos mostraron que es posible considerar una participación activa y comprometida de los niños en las discusiones en torno a la producción de conocimiento científico, no solo como interlocutores con quienes validar los hallazgos, sino también como partícipes de las dimensiones públicas de la investigación académica.

Como sostuve anteriormente, este capítulo estuvo atravesado por el eje de *creación*. Para describir los rasgos que lo caracterizan tuve que “hacerme habitante”, pues -tal como lo plantea Ignacio Lewkowicz (2003)- la situación en sí no admite observadores, no se puede habitar desde afuera describiéndola, sino desde lo que hay constituyéndola. Entonces, la situación de *creación* se constituyó, al mismo tiempo que nos constituyó como habitantes de la misma; produciendo, a su vez, nuevos espacios y prácticas que nos permitieron comprender mejor las dinámicas de funcionamiento de los saberes en torno al uso de las hierbas medicinales y a las prácticas bilingües guaraní-castellano.

El último capítulo pretende de alguna manera ser una síntesis del funcionamiento de estos saberes locales. Un funcionamiento que como sostuve anteriormente no puede pensarse desvinculado de las personas que constituyen piezas vitales de la máquina. Decidí cerrar la tesis describiendo al monte como un espacio educativo comunitario en el que se producen, articulan, y transmiten los saberes locales que son objeto de interés en esta investigación. Del mismo modo, fueron las actividades en el monte las que inauguraron el proyecto de materiales didácticos y el primer capítulo de esta tesis.

El propósito aquí fue caracterizar este espacio social desde un doble movimiento. El primero de ellos, consistió en observar las dinámicas que ocurren allí, describir las prácticas, las

interacciones, los participantes y los modos de posicionarse en las actividades sociales que se despliegan. El interés de mostrar su potencial formativo radicó especialmente en el hecho de que el monte es un eficaz dispositivo de transmisión de los saberes locales en general y del guaraní en particular. Este primer movimiento supuso “hacerlo escuela”, en el sentido de agudizar la mirada sobre los procesos educativos que se producen en este espacio.

El segundo movimiento de aproximación al monte involucró un intento de “desmitificarlo” como el único espacio donde estos procesos pueden producirse. En este punto, todos los capítulos anteriores de la tesis son útiles para demostrar que la escuela también puede transformarse en un espacio donde los saberes locales se producen, se encuentran y se transmiten. Por este motivo, este segundo movimiento propuso la acción de “hacer monte” en la escuela, es decir, de desarmar algunos de los elementos del dispositivo escolar y recrear aquí los procesos educativos comunitarios que hacen del monte un dispositivo de transmisión efectivo.

La palabra “hacer” en ambos casos tiene la intención de mostrar que estos espacios –el monte y la escuela- no “son” de un determinado modo, sino que los mismos pueden reinventarse y complementarse mutuamente.

Esta investigación se inició siguiendo las pistas del guaraní, mientras las hierbas medicinales nos permitían acercarnos a las prácticas lingüísticas desde otros ángulos. ¿Dónde se “halla” el guaraní? fue una de las preguntas que surgió en estos años. Este recorrido nos mostró que el guaraní se halla cuando se crean espacios en los cuales las ideas y emociones también pueden expresarse en otras lenguas. El guaraní se “halló” en el monte, pero también se “halló” en espacios en los que habitualmente estuvo silenciado, oculto y en los cuales se podría pensar que lo “normal” y/o deseable era hablar solo castellano. Entonces, más allá de establecer el monte o la escuela, se puede decir que el guaraní se “halla” cuando se producen relaciones singulares que lo acogen junto con las ambivalencias que estos nuevos modos de vincularnos con las lenguas producen.

Para concluir, esta tesis caracterizó el funcionamiento de una “máquina” de producción de saberes locales desde un proyecto escolar y universitario. Una producción que es puesta en movimiento a partir de los ejes/engranajes de *visibilización*, *validación* y *creación*. Esta “máquina” ensambla situaciones, habitantes, espacios y prácticas, y cuyo funcionamiento solo es posible de describir en el mismo devenir de su producción.

EPÍLOGO



Luego de tres años de trabajo, finalmente iniciamos la etapa de diseño y edición de los materiales que habíamos decidido publicar. Además del tiempo que demandaron las etapas descritas en esta tesis, también existieron otros condicionantes como el hecho de que nunca contamos con un financiamiento sostenido durante todo el proyecto, sino aportes de la universidad en el marco de un programa de extensión universitaria que otorgaban una cantidad mínima de dinero para un año de trabajo, contamos dos años con ese subsidio y cubrimos rubros básicos.

En el inicio del año 2018, retomamos con energía de cara a publicar por lo menos alguno de los materiales que imaginábamos. Para ello se conformó un equipo integrado por Carolina, Mabel, Olga, Bety y yo. Luego, se sumaron Eugenia y Ramiro, dos diseñadores gráficos correntinos con quienes compartíamos muchos intereses: el guaraní, las hierbas medicinales y la posibilidad de llevar adelante procesos colaborativos de diseño.

En el año 2019, iniciamos el diseño y edición del libro. Para poder tomar muchas decisiones y sostener el proceso colectivo de elaboración del material creamos un colectivo editorial llamado “Colectivo Syry Ediciones”. Esta idea surgió a partir de la experiencia del equipo en la publicación de otros materiales y de los intercambios con grupos de investigación que realizan colectivamente materiales escolares. Lo llamamos syry que en guaraní puede usarse en el sentido de fluir, de devenir, de andar, ya que consideramos que esas características definían nuestros recorridos hasta allí. Entonces, el trabajo de edición lo realizamos desde el colectivo y no incluimos autores en la tapa, los nombres de todos los niños, maestras, directoras e investigadoras participantes aparecen detallados en una de las páginas del inicio.

La elaboración del libro significó mucho tiempo de trabajo, se tomaron mínimas y grandes decisiones en relación con el contenido, estética, calidad, tamaño, uso de imágenes e ilustraciones, colores, tipografías, formas de incluir el guaraní y el castellano, entre otras. Todo este proceso demandó reuniones, consultas a equipos que realizan materiales didácticos, consultas a hablantes y referentes del guaraní, bosquejos, pruebas.

Finalmente, en enero de 2020, publicamos el libro “Las hierbas medicinales de mi paraje. Pohã Ka'a” (Colectivo Syry, 2020). Primero realizamos una impresión de 70 ejemplares y luego una segunda tirada de 500. Habíamos planificado la presentación del libro en la comunidad y entrega de ejemplares a los autores en abril de ese mismo año. Sin embargo, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado en el mes de marzo a raíz de la pandemia del Covid-19, postergó nuestro deseo por mucho tiempo. Hasta que el 14 de octubre de 2021 pudimos finalmente concretar el encuentro con los niños, docentes y pobladores que participaron del proyecto y realizar la presentación oficial del libro en los dos parajes rurales y en el pueblo de San Luis del Palmar.

Los autores crecimos bastante desde aquel 2015 en el que comenzamos a soñar con este libro.

Las anécdotas de las actividades, de los viajes, de las visitas al monte, de los enojos, nervios y risas fluyeron a partir de ver las fotos, las páginas del libro y del reencuentro después de tanto tiempo.

Con el libro impreso se inician nuevos recorridos, la etnografía nuevamente estará allí para acompañar y describir los procesos que se van desencadenando en esta nueva etapa.



BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, T. 2020. De una bisabuela que solo habla guaraní a una nieta que solo entiende castellano. En V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (Eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 131-144). Buenos Aires: Biblos.
- Amado, B. 2010. *Desarrollo de estrategias de comprensión de textos expositivos en alumnos rurales: Incidencia de sus conocimientos previos sobre los sistemas de actividad en el aprendizaje formal*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ames, P. 2013. Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural -un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus. *Scripta* 17 (32), 113-136.
- Ayala, J. 1988. *Gramática guaraní*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ballena, C. (27 de julio de 2017). *Hacia un curriculum propio para la educación wichi*. Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Humanidades, UNNE y el Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes.
- Barton, D. y M. Hamilton, 2004. La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá (Coords.). 2008. *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Blommaert J. y A. Backus. 2011. Repertoires revisited: “Knowing language” in superdiversity. *Working Papers* 67.
- Bloomaert, J. 2010. *The sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolaños, G. y A. Ramos. 2015. Educación propia, investigación y lucha en el PEBI- CRIC. En X. Leyva Solano et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I* (pp. 383-400). San Cristóbal de las Casas: Cooperativa Editorial Retos.
- Briones, C. 2013. Conocimientos sociales, conocimientos académicos: Asimetrías, colaboraciones, autonomías. *desiguALdades.net Research Network on Interdependent Inequalities in LatinAmerica Working Paper Series*, (39).

- Cerno, L. 2007. Géneros, significados sociales y prácticas discursivas del guaraní de Corrientes. En A. Fernández Garay y M. Malvestitti (Comps.), *Estudios lingüísticos y sociolingüísticos de lenguas indígenas sudamericanas* (pp. 98-135). Santa Rosa: EdUNLPam.
- Colectivo Syry. 2020. *Las hierbas medicinales de mi paraje. Pohã Ka´a*. Corrientes: Colectivo Syry Ediciones.
- Conde, M. F. 2016. “¿Hablo guaraní?”: Ejercicio de Reflexividad de una investigadora que se re descubrió como nativa. *Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en ciencias sociales*, (17), 51-62.
- De Certeau, M. 1996. Relatos de espacio. En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano: el oficio de la historia Tomo 1* (pp. 127-142). México: Editorial Iberoamericana.
- Fabian, J. 2007. *Memory against Culture. Arguments and reminders*. Durham: Duke.
- Gallegos, C. 2001. El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultural local y global: una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. *Cultura & Educación*, 13 (1), 73-92.
- Gandulfo, C. 2007. “Entiendo pero no hablo”. *El guaraní “acorrentinado” en la escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gandulfo, C. 2010. ¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *EIB en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 297-320). Buenos Aires: Noveduc.
- Gandulfo, C. 2012. “Guaraní sí, castellano más o menos”. Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. *Spanish in context. Número especial 9:2*. E. Codo, A. Patiño, V. Unamuno (Eds.) La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano. Nuevos contextos, nuevas aproximaciones.
- Gandulfo, C. 2016. “Hablan poco guaraní, saben mucho” Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina”. *Signo y Seña*, N° 29, 79-102.
- Gandulfo, C. 2020. “Había sido que soy bilingüe” *Agenciamientos lingüísticos y políticas del lenguaje en territorios bilingües guaraní–castellano en Corrientes, Argentina*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Gandulfo, C. y F. Conde. 2015. El discurso de la prohibición del guaraní en la historia institucional de una escuela rural de Corrientes: tensiones y contradicciones en la memoria de los protagonistas.

Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, UNNE, Año 6, N° 7, 5-35.

- Gandulfo, C. y T. Alegre. 2019. La transmisión intergeneracional del guaraní en una familia correntina de cuatro generaciones: aportes metodológicos y primeros análisis. *Prácticas de Oficio. Investigación y Reflexión en Ciencias Sociales*, v.1, n.23, 25-40.
- Gandulfo, C. y V. Unamuno. 2020. ¿A qué llamamos investigación en colaboración en este libro? En V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (Eds.), *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 35-48). Buenos Aires: Biblos.
- Gandulfo, C., L. Insaurralde y M. Miranda. 2014. La investigación como estrategia didáctica. *Revista Novedades Educativas*, N° 281, mayo 2014, año 26.
- Gandulfo, C., T. Alegre y F. Conde (Comps.). 2021. *Transmisión y enseñanza del guaraní. Algunas experiencias en Corrientes*. Corrientes: Colectivo Syry Ediciones.
- Gasché, J. 2008. *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. Quito: Abya-Yala.
- Gasché, J. 2008. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-366). México: Paidós.
- Gasché, J. 2010. ¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'? En C. Pérez y J. Echeverri (Eds.), *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes* (pp. 17-31). Leticia: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.
- Guber, R. 2014. Introducción. En R. Guber (Comp.), *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo* (pp. 19-44). Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social/Miño y Dávila.
- Guerrero Arias, P. (Coord.). 2017. *Catzuquí de Velasco Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografía con niñas y niños*. Quito: Abya-Yala.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Heath, S.B. 1983. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hecht, A. C. y M. Schmidt (Comps.). 2016. *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hirsch, S. y A. Serrudo (Comps.). 2010. *Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Hymes, D. [1967] 2002. Modelos de interacción entre lenguaje y vida social. En L. Golluscio (Comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba
- Ingold, T. y J. Lee Vergunst. 2008. Introduction. En T. Ingold y J. Lee Vergunst (Eds.), *Ways of walking. Ethnography and practice on foot* (pp. 1-20). Surrey: Ashgate Publishing Company.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). 2010. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Kasares, P. 2017. La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, (27), 133-147.
- Lave, J. y E. Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewkowicz, I. 2003. *Suceso, Situación, Acontecimiento*. Charla en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UBA. La Plata: Ficha de Catedra Psicoterapia II, Universidad Nacional de La Plata.
- Leyva Solano, X. y S. Speed. 2015. Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de colaborar. En X. Leyva et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I* (pp. 451-480). San Cristóbal de las Casas: Cooperativa Editorial Retos.
- López, L. E. 2019. Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J.E., González (Ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas*. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay. Bogotá: Cátedra UNESCO - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.
- Luykx, A. 2003. Weaving Languages Together: Family Language Policy and Gender Socialization in Bilingual Aymara Households. En R. Bayley y S. Schecter (Eds.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (pp. 25-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Luykx, A. 2014. Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico. *Runa* 35, 2, 105-115. Traducción de H. Andreani y M. García Palacios.

- Menéndez E. 1994. La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional? *Alteridades*, 4, (7), 71-83.
- Milstein, D. 2010. Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education* 5:1, 1–15, <https://doi.org/10.1080/17457821003768406>
- Milstein, D. y H. Méndez. 2013. Cuerpo y escuela. dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143-161.
- Milstein, D., A. Clemente y A. Guerrero. 2019. Collaboration in Educational Ethnography in Latin America. *Oxford Research Encyclopedia, Education* (pp. 1-21). USA: Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.565
- Milstein, D., A. Clemente, M. Dantas, A. Guerrero y M. Higgins. 2011. *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila – IDES / CAS.
- Nussbaum, L. 2013. De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En V. Unamuno y A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 273–284). Bellaterra: Greip.
- Ochs, E. y B. Schieffelin. 1992. Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. En R. Shweder y R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. 276-320). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Padawer, A. 2010. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349–375.
- Padawer, A. 2011. Con el invernadero aprendimos todos, aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. *Revista Faeeba Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educacao do Estado da Bahia*, Vol. 20, 79–99.
- Pedraza, Z. 2010. Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. *Calle 14*, 4 (5), 44-56.
- Pedraza, Z. 2016. Sobre el movimiento escolar: movimiento y educación sensorial. *Integra Educativa* Vol. IX, N° 1, 15-28.
- Pérez Ruiz, M. y A. Argueta. 2011. Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura Científica y Saberes Locales*, año 5, núm. 10, 31-56.
- Podestá, R. y niñas, niños nahuas y de la ciudad. 2008. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: Coordinación General de Investigación Intercultural-Secretaría de Educación Pública.

- Quirós, J. 2014. Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 12 (18), 47-65.
- Ramírez Hita, S. 2005. *Donde el viento llega cansado. Sistemas y prácticas de salud de la ciudad de Potosí*. La Paz: Cooperación Italiana.
- Ramírez Hita, S. 2009. La contribución del método etnográfico al registro del dato epidemiológico. Epidemiología sociocultural indígena quechua de la ciudad de Potosí. *Salud colectiva*, 5 (1), 63-85. <https://doi.org/10.18294/sc.2009.231>
- Rodrigues Clementino, J. 2017. *Fazendo Damurida: uma proposta educativa intercultural baseada no calendário sicionatural da comunidade Socorima II*. (Tesis de Licenciatura Intercultural Indígena). Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima.
- Rogoff, B. 1997. Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Santana de Rose, I. 2019. Cura espiritual, biomedicina e intermedicalidade no Santo Daime. *Revista Ingesta*, 1 (1), 250-267, <https://doi.org/10.11606/issn.25963147.v1i1p250-267>
- Daviña, L y Santander, C. (9 de abril de 2008). *Memorias lingüísticas: cartografías académicas*. XI Congreso Nacional de la Sociedad argentina de Lingüística. Universidad Nacional del Litoral.
- Saville-Troike, M. 2005. *Etnografía de la Comunicación*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Schieffelin, B. y E. Ochs. 1986. Language Socialization. *Annual Review of Anthropology* 15, 163-191.
- Stephens, N. y S. Delamont. 2010. *Roda Boa, Roda Boa: Legitimate peripheral participation in diasporic capoeira*. *Teacher and Teaching Education*, 26 (1), 113-118.
- Street, B. 2004. Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Unamuno, V. 2019. N'ku Ifweln'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, <http://dx.doi.org/10.14516/fde.701>
- Unamuno, V. 1993. Conflicto lingüístico y fracaso escolar. El guaraní y el español en un barrio marginal del Gran Buenos Aires. *Actas I Jornadas de Lengua Aborigen*, Instituto de Lingüística, UBA.

- Unamuno, V. 2015. Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (101), 1-35, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Unamuno, V. 2020. Hegemonía comunicativa, participación y voces subalternas: notas desde las aulas con niños y niñas wichi. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20), <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.599>
- Unamuno, V., C. Gandulfo, y H. Andreani (Eds.). 2020. *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires: Biblos.
- Uribe Vasco, L. 2015. Los guambianos luchan e investigan para recuperar la memoria. En X. Leyva Solano et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I* (pp. 353-382), San Cristóbal de las Casas: Cooperativa Editorial Retos.
- Yausaz, F., B. Fernández Zalazar, C. Gandulfo, M. Velozo, y L. Hernández. 2006. *Martín y Ramona*. Corrientes: Editorial Instituto Superior San José.
- Zapata, L. y M. Genovesi. 2013. Jeanne Favret- Saada: “Ser afectado” como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico”. *Avá. Revista de Antropología*, (23), 49-67.
- Zavala, V. 2002. *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. 2009. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós Ecuador.
- Zavala, V., L. Mujica, G. Córdova, y W. Ardito. 2014. *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.). 2004. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.