



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE LENGUAS

Ciclo de Complementación Curricular de Licenciatura en Inglés

***Oñe'ẽvo English, la Presencia del Guaraní en las Clases de Inglés: el Caso de dos
Escuelas Rurales en la Provincia de Corrientes***

Autor: Prof. Ramírez, Ana Guadalupe **D.N.I.:** 34.465.263

Directora: Dra. Rubio Scola, Virginia

Año: 2025

Resumen

El siguiente trabajo pretende investigar sobre la presencia del guaraní en las clases de inglés en dos colegios secundarios rurales de la provincia de Corrientes. Para ello resulta imprescindible, primeramente, el reconocimiento del trayecto lingüístico de los hablantes correntinos de contextos rurales, que en ocasiones comprende la transición del guaraní al español, y luego del español, en su variedad correntina, al inglés. Se analizará el caso de dos escuelas secundarias rurales que han incorporado a su oferta educativa la enseñanza del guaraní luego de la sanción de la Ley Provincial N°5598, que reconoce a la lengua como oficial alternativa en la provincia de Corrientes.

Las escuelas rurales se rigen por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, a nivel nacional, (en adelante, NAP) y por el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Corrientes del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Agro y Ambiente (en adelante DCJ), documentos que asumen una perspectiva plurilingüe e intercultural. Esta investigación propone indagar qué lugar ocupa el guaraní en las clases de lengua extranjera inglés, y qué valor le asignan estudiantes y profesores. El objetivo consiste en analizar de qué forma surge o se aborda el guaraní en las aulas, esto es, identificar las tensiones y relaciones de poder entre el uso de las lenguas mencionadas, y la relación entre el diseño curricular y la realidad social. Los resultados evidencian la diversidad sociolingüística existente en ambas escuelas, los usos de las lenguas en el aula y fuera de ella, como así también las representaciones sociolingüísticas que hacen a las valoraciones de las lenguas, posibilitando la reflexión acerca de la enseñanza de la lengua extranjera en estos contextos. El guaraní en Corrientes es una lengua de identidad y comunicación real, pero los estudiantes la perciben como menos prestigiosa al compararla con inglés. Este último, a pesar de ser solo una lengua extranjera formal sin contexto de uso real, goza de un prestigio social idealizado. Esta disociación impulsa a la comunidad educativa de ambas escuelas a trabajar críticamente las ideologías lingüísticas y elevar el estatus formal del guaraní, cuya presencia cultural y funcionalidad diaria son innegables.

Índice

1.Introducción	pág. 4 a 10
2. Estado de la Cuestión	pág. 10 a 13
3. Marco Teórico y Decisiones Metodológicas	pág. 13 a 23
3.1 <i>Glotopolítica</i>	
3.2 <i>Etnografía</i>	
3.3 <i>Construcción del Corpus y Trabajo de Campo</i>	
4. Análisis	pág. 23 a 69
4.1 <i>Corpus Documental: NAP, Diseño Curricular Jurisdiccional, Caja Curricular y PEI de las EFA</i>	
4.2 <i>Las Escuelas de la Familia Agrícola</i>	
4.2.1 EFA Ñande Roga	
4.2.2 EFA Mensú Peguará	
4.3 <i>Trabajo de Campo en las Escuelas</i>	
4.3.1 Realidad Sociolingüística de las Escuelas (Encuestas)	
4.3.2 Entrevistas	
4.3.3 Clases Observadas Ñande Roga	
4.3.4 Registro Diario de Clases Mensú Peguará	
4.3.5 Experiencias Transversales	
4.3.6 Testimonios Estudiantiles, las Lenguas en la Convivencia, y Paisaje Lingüístico en las Instituciones.	
5. Interpretación de los Resultados	pág. 69 a 73
6.Consideraciones Finales	pág. 73 a 75
7.Referencias Bibliográficas	pág. 75 a 79
8. Anexos	pág. 79 a 88

1. Introducción

El presente trabajo de tesina se enmarca en el Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Inglés de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Sin embargo, el problema de investigación que se plantea viene gestándose de manera casi espontánea desde el año 2019 cuando mi desempeño laboral me situó en una escuela rural de la provincia de Corrientes, donde el abordaje de la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés, en adelante LE Inglés, se contextualiza en una situación de contacto lingüístico español-guaraní. Es importante mencionar que, en nuestra provincia, se ha promulgado la Ley Provincial N°5598 (en adelante, ley del guaraní) que oficializó en el año 2004 al guaraní como lengua oficial alternativa en Corrientes y promueve su enseñanza en todos los niveles del sistema educativo.

Desde ese entonces, sin contar con la teoría (lenguas en contacto, diglosia glotopolítica, etc.) que fui adquiriendo durante el cursado de la carrera, comencé a reflexionar sobre la enseñanza de la LE Inglés en contextos de contacto lingüístico. La experiencia como docente de inglés en la Escuela de la Familia Agrícola (en adelante EFA) Mensú Peguará de la ciudad de Curuzú Cuatiá, ha permitido que el guaraní me interpele profesional y personalmente. Las experiencias en clases, las respuestas espontáneas de los estudiantes, como también las producciones transversales junto a docentes de Lengua y Literatura y Guaraní, han despertado mi curiosidad, primeramente como docente, y ahora como investigadora.

De esta forma, para el presente trabajo seleccioné dos EFA con características similares: la escuela Mensú Peguará de Curuzú Cuatiá, en donde me desempeñé como docente, y la escuela Ñande Roga de San Miguel, a 350 kilómetros de Curuzú Cuatiá, cerca de la frontera con el país vecino de Paraguay. Ambas escuelas, secundarias rurales de la provincia de Corrientes otorgan el título de Técnico Agropecuario al finalizar una formación de siete años. La investigación busca observar, describir y reflexionar sobre la realidad de las prácticas educativas en estos dos contextos educativos de gran presencia de la lengua guaraní en contacto con el español en la variedad dialectal correntina y el inglés. Anticipando algunos datos sumamente relevantes, un 28.2 % de los estudiantes de la EFA

Ñande Roga afirman escuchar hablar la lengua guaraní en el ámbito escolar y un 63.5% por ciento en sus hogares. En la EFA Mensú Peguará el 58.8% respondió escuchar guaraní en el ámbito escolar y el 37.3% en el seno familiar. A partir de la ley del guaraní mencionada anteriormente ambas escuelas incluyeron un taller de Guaraní.

Para llevar adelante el análisis del corpus recopilado, se trabajará desde la perspectiva de la glotopolítica con una metodología etnográfica. La base de esta investigación parte de varios interrogantes: ¿Cómo se enseña inglés en una EFA, más precisamente, ubicada en una zona geográfica donde habitan comunidades guaraní hablantes? ¿Se otorga a este contexto un lugar de privilegio? ¿Qué sugieren los diseños curriculares, proyectos institucionales y planificaciones respecto a esta diversidad lingüística? ¿Cómo es recibida la LE Inglés por los estudiantes de este contexto? Entre otros interrogantes que tienen como **objetivo general** contribuir a las reflexiones sobre la enseñanza de la LE Inglés teniendo en cuenta la presencia de la lengua guaraní y las ideologías lingüísticas asociadas a esta lengua en escuelas secundarias rurales de la provincia de Corrientes.

Entre los **objetivos específicos** de esta investigación se pretende

- 1) cotejar el diseño curricular para la materia LE Inglés de la provincia, los proyectos institucionales de dos escuelas rurales y las planificaciones anuales en relación con la diversidad lingüística;
- 2) identificar representaciones sociolingüísticas para conocer la valoración de estudiantes y docentes sobre las lenguas en general y el guaraní en particular mediante el intercambio de experiencias pedagógicas y la realización de encuestas, entrevistas y observaciones de clases;
- 3) analizar en observaciones de clases y entrevistas si la presencia del guaraní parte de una iniciativa del docente, o si surge de los estudiantes, y de qué forma esta lengua puede contribuir a la enseñanza de la LE Inglés;
- 4) reflexionar acerca del concepto de bilingüismo, como así también sobre las prácticas educativas en contextos plurilingües con el fin de impulsar y fortalecer la propia cultura, sosteniendo el desarrollo de una identidad local distintiva.

Esta realidad de contacto lingüístico puede ser más evidente debido a la modalidad de convivencia de las EFA, la pedagogía de la alternancia. Es decir, los estudiantes conviven dos semanas consecutivas en la escuela y luego continúan su formación en el hogar por otras dos semanas. Esto significa según Babín (2016: 122), autor de “Historia de la EFA Ñande Roga”, fundador, rector y docente (desde el año 1986 hasta el 2008) de esta institución, “continuidad de formación en una discontinuidad de situaciones”. La alternancia es una forma especial de educación en la cual se coordinan la escuela y la vida. De este modo la escuela se enriquece con la vida y la forma de vivir se ilumina dándole profundidad desde la escuela, logrando una unidad. Así, se consigue no sólo educar para la vida sino también educar sin salir de los verdaderos problemas que plantea la vida. Los estudiantes aprenden a convivir en un ambiente mixto donde todos provienen de distintos lugares, con distintas costumbres, caracteres y capacidades. Esta alternancia permite integrar el saber académico con el saber *arandú*¹ de las familias campesinas (Babín, 2016). La palabra *arandú* de origen guaraní significa “el sabio” o “el que percibe el tiempo”, proviene de Ara (tiempo) y endu (oír y percibir), sabio o el que escucha la voz de los dioses (Ramo, 2024:15).

Es Nhanderu [nuestro padre/Dios] quien nos enseña todo sobre el ñandereko [nuestro sistema de vida]. Nuestra educación es de varios tipos, aprendemos a vivir dentro de la aldea, en la selva, en el río, en cada lugar. Educamos para tener conocimiento [arandu]. (Anciãos e anciãs Guaraní, 2018: 36; traducción en Ramo, 2024:15)

Uno de los pilares de las EFA nos dice que la vida educa y enseña con una metodología propia de alternancia, que se centra en el diálogo, entre estudiantes, docentes, familia. Este diálogo nos lleva a una reflexión de la realidad, la cual a su vez nos pide una acción mejorada de esa misma realidad (Babín, 2016). Considerar las distintas situaciones

¹ en guaraní, sabiduría o conocimiento.

de lenguas en contacto, por lo tanto, implica incluir esa realidad en la planificación de la enseñanza de la LE Inglés. Los lineamientos nacionales, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lenguas Extranjeras (en adelante NAP de LE), y Diseño Curricular Provincial (en adelante DCJ) respaldan esta situación al indicar que se implemente un abordaje didáctico plurilingüe e intercultural. Esto implica incluir las variedades dialectales del español fuertemente influenciadas por las lenguas originarias, en adelante LCO, aún más presentes en contextos rurales, como así también la coordinación con los espacios propios de enseñanza de la lengua guaraní, incorporados en la oferta académica como decisión institucional en las EFA Mensu Peguara desde el año 2005 y Ñande Roga desde el año 2015. Los DCJ reconocen que, en la provincia de Corrientes, la enseñanza de la LE Inglés ha sido la única LE de carácter obligatorio, pero que en la actualidad esta obligatoriedad se extiende a otras Lenguas y Culturas Extranjeras (en adelante LCEs) -francés e italiano-, a lenguas de contacto o regional -portugués-, y a Lenguas Cultura Originaria (LCO) guaraní. El Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes, años después de la sanción de la ley del guaraní, expone que la misma abrió el debate, ya que corrieron versiones que posicionaron a los diferentes actores de la comunidad educativa a favor del inglés y en contra del guaraní, como si se tratara de una u otra, cuando indudablemente el objetivo es otro.

Con posterioridad a la sanción de la ley 5598, muchos padres y docentes pusieron el grito en el cielo porque circulaba la versión de que en las escuelas secundarias dejaría de enseñarse inglés para impartir clases de guaraní. En nuestra opinión no se trata de una dicotomía “guaraní vs inglés”, sino de una inclusión “guaraní e inglés”. Consideramos que los estudiantes correntinos (especialmente aquellos que son hablantes de guaraní) deben seguir cultivando las dos lenguas oficiales de la provincia y además deben dominar, al menos, una lengua extranjera. (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 29)

De todo lo expuesto anteriormente del diseño curricular, se pretende reflexionar sobre el uso y la valoración de las lenguas en las dos escuelas correntinas mencionadas: español variedad correntina, LCEs y LCO. Los hablantes rurales correntinos generalmente son alfabetizados en español sin conocimiento escolar del guaraní. Los alumnos bilingües, con distinto grado de fluidez, o monolingües de español en contacto con guaraní, profundizan la gramática en español en las clases de Lengua, pero no conocen la gramática del guaraní ni la influencia que este ejerce en el español, al no estar incluido en el sistema educativo formal (Gonzalez Sandoval, 2005). A esta alfabetización en español, se suma luego la enseñanza de la LE Inglés. Como menciona el diseño curricular, se trata de la LE por excelencia a la cual los estudiantes tienen acceso. Sin embargo, a pesar de la ley, el guaraní en la realidad estudiada no está garantizado por el Ministerio provincial; los estudiantes no tienen acceso a estudiar su propia LCO. Son las instituciones que deciden incorporarlo como parte de su oferta educativa, dado que buscan responder a la realidad sociolingüística de los estudiantes. Enseñar una LE en este contexto, desde una perspectiva glotopolítica, implica tener en cuenta la configuración del perfil sociolingüístico del hablante rural correntino para contribuir en las reflexiones metalingüísticas de los estudiantes en el aula. A fines pedagógicos y didácticos, específicamente de escuelas EFA., consideramos imprescindible atender a lo particular de la riqueza lingüística y cultural, para conectar con los estudiantes y fortalecer su autoestima como hablantes de una lengua minorizada, favoreciendo así una convivencia respetuosa, como dice la profesora de inglés entrevistada de la EFA Ñande Roga, en adelante prof. de inglés ÑR, no se trata de “enseñar inglés como una lengua que les querés imponer” (entrevista prof. de inglés ÑR).

Como ya se mencionó, las EFA articulan la formación del estudiante con la familia y su entorno. Recuperan el saber de las familias, los conocimientos, costumbres, técnicas agrarias, y todo aquello con lo que el estudiante ya cuenta, es decir lo que se definió anteriormente como saber arandú, el saber de todo tipo y lugar. Esta concepción guaraní entiende a la educación como herramienta transversal y transformadora de la vida toda. Aquí la cultura guaraní tiene un primer punto de encuentro con la metodología de alternancia abordada por las EFA.

Estas instituciones de origen francés, en palabras de Daniel Castillo (2016) fundador de las EFA en nuestra provincia, plantean una “metodología del ver, juzgar y actuar” (Babín, 2016:7) para transformar la realidad con nosotros adentro. Se adapta a nuestra América, incluyendo nuevos ejes en su metodología, además de “ver, juzgar, y actuar”, se suman los ejes “evaluar y celebrar” (Babín, 2016:7). Con ello, los jóvenes y sus familias son protagonistas con sus saberes legitimados sobre el medio rural, y se busca que en conjunto con los monitores (docentes y colaboradores externos) sean parte de la educación.

Sin duda, en las instituciones que forman parte de esta investigación, los estudiantes entre tantas cosas que traen consigo, traen el patrimonio cultural familiar, el guaraní y el español correntino resultante de la colonización de nuestras tierras. Académicos franceses en el campo de la lingüística, la sociodidáctica y las ciencias del lenguaje como Blanchet, P., Moore, D. y Rahal, S. (2008) en *Perspectives sociodidactiques. Éléments pour une réflexion générale* sientan las bases sobre la importancia de otorgar al contexto un lugar privilegiado en el aprendizaje. Blanchet y Chardenet (2011) en *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*, reivindican los enfoques contextualizados, “los fenómenos en su totalidad sin disociarlos de su entorno y su historia, lo que implica métodos con un enfoque predominantemente etnográfico e integral” (Blanchet y Chardenet, 2011:2). Además, como señala Dahlet (2008) en *L'interlangue et les langues en contact*, las lenguas no funcionan de forma aislada y acuña la frase sobre los “idiomas en contacto y contacto de idiomas” (Dahlet, 2008:27).

Por todo lo expuesto, esta tesina se divide en 6 capítulos. Después del capítulo introductorio, el capítulo 2 propone exponer el estado de la cuestión, es decir aquellos antecedentes considerados relevantes y de gran contribución para su desarrollo. En el capítulo 3, se expone el marco teórico y metodológico, ambos fundamentan el abordaje glotopolítico y etnográfico en el cual se sustenta el trabajo de campo y su posterior análisis. El capítulo 4 se centra en el análisis, comenzando con la conformación del corpus documental en 4.1 (ley del guaraní, NAP de LE, DCJ, entre otros), continuando con la descripción de las EFA Mensú Peguará y Ñande Roga (4.2). En el apartado 4.3 se procede al análisis del trabajo de campo realizado en ambas escuelas. La investigación de campo combina diferentes herramientas etnográficas: encuestas a estudiantes, entrevistas a

profesores, observaciones participantes de clases y diarios de registros. El capítulo 5 lleva adelante la interpretación de los resultados del análisis glotopolítico de las lenguas en uso, español, guaraní e inglés, y las ideologías lingüísticas asociadas. El orden en el que se organiza el análisis es decreciente, ya que se propone cotejar los lineamientos nacionales y provinciales con la presencia y vitalidad de las lenguas en la realidad estudiada. Esto evidencia desde un primer momento el contraste entre la jerarquía real de las lenguas en las comunidades estudiadas, y el espacio que ocupan en la caja curricular de las instituciones, lo que se ve reflejado en las valoraciones lingüísticas consecuentemente. Finalmente, se abordarán las consideraciones finales en el capítulo 6, las referencias bibliográficas y anexos.

2. Estado de la Cuestión

Existen diferentes estudios sobre dialectología en Argentina y la presencia del guaraní en Corrientes. En lo que respecta a investigaciones que focalizan el contacto español-guaraní en el Nordeste argentino, Abadía de Quant e Irigoyen (1980) en *Interferencia Guaraní en la morfosintaxis y léxico del Español subestándar de Resistencia* presentan un análisis descriptivo exhaustivo de las interferencias de la lengua guaraní en el español regional. Los autores expanden luego su trabajo en otras investigaciones que continúan y profundizan el análisis de las consecuencias lingüísticas del contacto guaraní-español. Tanto Abadía de Quant como Irigoyen han dedicado su carrera a documentar la identidad lingüística de Corrientes, moviéndose entre la academia y el trabajo de campo. Abadía de Quant desarrolló la mayor parte de su carrera en las ciudades de Corrientes y Resistencia, fue Doctora en Letras e Investigadora Principal del CONICET y Profesora Emérita de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fue considerada la máxima referente en el estudio del español en contacto con el guaraní. Su enfoque combinó la dialectología tradicional con la sociolingüística moderna. Por su parte José Alberto Irigoyen, procedente de Curuzú Cuatiá, Corrientes, era bilingüe español-guaraní, y fue médico de profesión, pero además historiador y lingüista por vocación y estudio profundo. Como incansable investigador de la cultura y la lengua guaraní, centró su interés en cómo la cosmovisión indígena sobrevivió en el habla cotidiana de Corrientes. Entre sus obras destacadas se encuentran *El español de Corrientes* (1974) - Obra pionera para entender los

modismos locales, *Pautas y léxico de la medicina guaraní* (1981), *La lengua guaraní en Corrientes* (1994).

Una de las seguidoras que retoma el trabajo de Abadía de Quant es la Licenciada en Letras procedente de la ciudad de Goya, Corrientes, Gonzalez Sandoval María Eloisa. Gonzalez Sandoval (2005) en *Las transferencias del guaraní en escuelas rurales de Corrientes: hacia una didáctica del contacto de lenguas*, caracteriza a la comunidad de habla de la zona rural en escuelas de la ciudad de Goya, Corrientes con una inclinación hacia la pedagogía y la formación docente, siendo un puente práctico entre lo descrito por Abadía de Quant hacia el aula. Entre algunas de las interferencias en el campo fónico, categoría de análisis que retoma de Abadía de Quant, la autora analiza la elisión de la /s/ y de la /r/ en la sílaba final de la palabra como rasgo dialectal. Por ejemplo, el sistema guaraní desconoce la /s/ implosiva y esta elisión se evidencia en adverbios, verbos en primera persona del plural, pronombres de segunda persona singular, entre otros. Además ejemplifica el uso del leísmo, la pronunciación de las vocales en hiato, y la presencia de marcadores discursivos de filiación guaraní como *péina, pe, cháke, nga'ú, ta, angá tikó, ayé*, entre otros. Pero esencialmente la autora destina el libro a los formadores de formadores de la provincia de Corrientes, como es su caso, a los estudiantes de Nivel Superior y a todos los docentes en actividad para que reconozcan la necesidad de incluir en su trayecto formativo la problemática del contacto de lenguas entre el español y el guaraní. La autora identifica el conflicto que se presenta entre las prácticas educativas, la formación del profesorado y las concepciones ideológicas frente al objeto de estudio. Cuando la variedad dialectal de los alumnos se encuentra a cierta distancia lingüística de la variedad estándar de la escuela, los docentes, raramente suelen poseer respuestas, debido a la falta de preparación, asumiendo a la diversidad como dificultad en vez de suponer un enriquecimiento para la práctica escolar.

Gandulfo (2007), Doctora en Antropología Social (UBA), en su libro *Entiendo pero no hablo: el guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*, plasma el trabajo etnográfico realizado en la escuela rural N°111 del paraje Lomas de González, en San Luis del Palmar, Corrientes. Este estudio le permite caracterizar la situación sociolingüística de Corrientes organizada por una ideología lingüística que ella denomina

como “el discurso de la prohibición del guaraní” (Gandulfo, 2007). Desde entonces, Gandulfo, quien es oriunda de Buenos Aires, ha decidido radicarse en Corrientes y continuar con el desarrollo de una línea de investigación sobre los usos, sentidos e identificaciones del guaraní a través de un trabajo de campo sostenido a lo largo del tiempo, en diferentes contextos escolares, para así caracterizar las prácticas lingüísticas bilingües. Participó del diseño curricular del primer Profesorado de Guaraní en Corrientes que se abrió en agosto del 2022 en Ituzaingó. Además, en el año 2024 impulsó junto a su equipo de investigación, la creación de una Cátedra libre de Guaraní en la UNNE con el objetivo de constituirse en un agente articulador para la revitalización lingüística del guaraní en Corrientes (Resolución N° 403 Consejo Superior UNNE, 8 de mayo 2024).

Ciccone (2021), Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA), en su artículo “El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires” expone el lugar que ocupa el guaraní criollo dentro de la extensa familia lingüística tupí-guaraní y su presencia en Argentina. El guaraní correntino, como así también el paraguayo, se encuentran dentro de este grupo denominado guaraní criollo, con hablantes que no se identifican como indígenas, y que viven en la provincia de Corrientes, y grandes ciudades como Buenos Aires, Rosario, etc. Esta variedad de guaraní presenta evidencias gramaticales del contacto intenso con el español y ha ido transformándose desde el periodo colonial y persistente hasta nuestros días como lengua de comunicación cotidiana en una extensa población mestiza. La autora mediante su trabajo de campo en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires puede observar la condición de lengua de migración a la variedad de guaraní paraguayo y cómo esta es la lengua elegida por excelencia en las comunidades, entre paisanos, independientemente del espacio social en que se encuentren los hablantes. Sin embargo, expone que pese a la situación particular de un grupo muy numeroso de hablantes de guaraní paraguayo en contextos educativos de la Ciudad de Buenos Aires, su realidad sociolingüística suele quedar fuera de las políticas educativas específicas de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) destinadas únicamente a población indígena. Ciccone (2021) también señala por un lado ciertas manifestaciones de tensión en los docentes por la incomodidad que les produce que los estudiantes utilicen el guaraní para excluirlos de sus interacciones, pero por otra parte, se reconoce el rol que estudiantes bilingües asumen como mediadores lingüísticos y culturales facilitando así la función

pedagógica. Además, la autora destaca la escasa formación que tienen los docentes en general para trabajar con realidades plurilingües. La formación docente continúa arraigada a una ideología monolingüe.

Dos investigaciones, Sottile, Delfino y Gasparetti, 2011 y, más recientemente, Alegre y Gandulfo, 2020, abordaron específicamente la diversidad sociolingüística existente en escuelas rurales de la provincia de Corrientes. Se propusieron dar cuenta de los usos de las lenguas dentro y fuera del ámbito escolar, y del funcionamiento circular del discurso y las representaciones sociales acerca del repertorio lingüístico de los hablantes. Por un lado, Sottile es Magíster en Lingüística Aplicada, investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste y una referente en la enseñanza de lenguas en contextos bilingües. Es pionera en documentar cómo el guaraní entra al aula a pesar de no estar en el currículo oficial. Analiza las representaciones sociales (lo que los docentes "creen" del guaraní) y cómo estas influyen en el éxito o fracaso escolar de los niños rurales. Sottile como directora responsable del equipo de investigación en conjunto con la especialista Gandulfo, y las docentes Delfino y Gasparetti (2011) en "Lenguas en contacto: usos y representaciones sociales de sus hablantes en una escuela rural primaria", estudiaron los usos que los actores en la vida escolar hacen del español, guaraní, e inglés, y de sus representaciones sociales acerca de dichas lenguas que constituyen su repertorio lingüístico. El estudio se llevó a cabo en el contexto de una escuela primaria rural correntina. Exponen que el guaraní presenta una vitalidad fluctuante en el seno de las diferentes familias, y que en general estas auspician un corte de la transmisión intergeneracional. Las autoras afirman que el guaraní queda reducido a funciones de ídoles afectivas, respondiendo a cuestiones de proximidad entre los hablantes en contextos informales. El español es la lengua que cumple funciones de naturaleza referencial, y de mayor presencia, pero que, sin embargo, se percibe como pobre y limitado, ya que no se corresponde con la variedad estándar asumida como "perfecta" por los docentes. Esto se debe a las representaciones negativas hacia el contacto español-guaraní, que empobrecería al español de la región. El inglés es concebido socialmente como lengua prestigiosa y útil, asociada a la idea de progreso futuro.

Por otro lado, la investigación "Hablan en Bilingüe: repertorios lingüísticos en guaraní-castellano en Corrientes, Argentina" de Alegre y Gandulfo (2020) fue articulada

con la EFA Ñande Roga, escuela cuyo estudio forma parte de la presente tesina. Gandulfo continuó sus investigaciones junto a Alegre, quien es correntina, Profesora y Licenciada en Letras (UNNE), Magíster en Antropología Social e Investigadora y docente en la Facultad de Humanidades de la UNNE. En dicho trabajo se construye una caracterización sociolingüística a partir de los registros de observación de eventos comunicativos realizados por los estudiantes. Además, mediante dos situaciones etnográficas las investigadoras dan cuenta de cómo se resitúan y resignifican los usos lingüísticos, sus significaciones, así como los hablantes de guaraní, en el espacio escolar y familiar. Esta investigación se enmarca en el periodo que Gandulfo denomina como “emergencia del bilingüismo”. Gandulfo y su equipo habían señalado que este bilingüismo se trata de:

incipientes procesos de (auto)reconocimiento de los sujetos como bilingües, en los cuales comienza a usarse la categoría “bilingüe” para referirse a las personas que hablan guaraní, así como a las nuevas prácticas bilingües en contextos y situaciones que antes eran consideradas vedadas (Gandulfo, Miranda, Rodríguez & Soto, 2016).

Habiendo citado estos antecedentes se demuestra que ya existe un campo de investigación conformado por lingüistas y antropólogas que han abordado el guaraní criollo en las aulas argentinas, específicamente en la provincia de Corrientes, como así también en zonas de migración paraguaya, abordando contextos plurilingües en instituciones educativas. Por lo que esta tesina se alinea con el estudio de dinámicas específicas en dos escuelas rurales de la provincia de Corrientes, con el fin de alcanzar resultados novedosos que contribuyan al campo en cuestión, la sociolingüística y, específicamente, de la glotopolítica.

3. Marco Teórico y Decisiones Metodológicas

3.1 Glotopolítica

La crítica glotopolítica apunta a una comprensión de las relaciones entre lenguaje y sociedad, entendiéndose a éstas como las acciones conscientes y no conscientes de la sociedad sobre la lengua y el habla (Guespin & Marcellesi, 2019). Esta perspectiva consiste

en una mirada crítica que entiende a las intervenciones sobre el lenguaje considerando sus dimensiones ideológicas, históricas y discursivas.

Zavala (2020) señala que en el contexto hispano la glotopolítica se suma a otras corrientes, como la antropología lingüística y la sociolingüística crítica, para comprender la “imbricación entre el lenguaje y la política” (Zavala, 2020:204). Este abordaje no contempla solamente las decisiones institucionales, sino que se propone estudiar los entornos sociales “en los que se tematiza el lenguaje en la construcción y negociación de un orden social donde está en juego la distribución de poder” (Del Valle, 2017: 22-23).

Para el análisis, la glotopolítica hace uso de la categoría de ideologías lingüísticas “como elementos fundamentales en la identificación y análisis de los regímenes de la normatividad en las cuales necesariamente se interpretan las prácticas lingüísticas” (Arnoux y Del Valle 2010: 10). Las ideologías lingüísticas remiten a las ideas que los hablantes poseen en relación con el rol del lenguaje en las experiencias sociales cotidianas, regulando el uso del habla en esas distintas situaciones (Woolard, 1998). Según Gandulfo (2007: 171), la ideología lingüística opera como “generalización normativa que oculta los cambios de código que se realizan efectivamente en los ámbitos no propicios”, ilegales, o interpeladores. Las ideologías nos permiten observar cómo es percibido un campo de tensiones sociales donde las lenguas juegan en un plano de conflicto, no siempre explícito. En otros términos, las ideologías no son construcciones monolíticas que se comparten homogéneamente en una misma comunidad de habla (Irvine y Gal, 2000), sino que están en constantes disputas por la construcción de hegemonía. La/s forma/s como la gente mantiene o modifica sus ideas y actitudes lingüísticas, marcan el espacio de la hegemonía cultural dinámica, pues permite ver cómo lenguas, sujetos y sectores minorizados no son receptores pasivos de discursos de prohibición (Gandulfo, 2007).

Gandulfo (2007) caracteriza este discurso de la prohibición como perpetuado en el tiempo, pero siempre pasado, no se nombran situaciones actuales de prohibición. En los relatos que formaron parte de su libro, recientemente reeditado, “*Entiendo pero no hablo*, el guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones” (2007) se identifican a la escuela y a la casa como los ámbitos donde tuvo lugar este discurso de prohibición, siendo principalmente dirigido a los niños, justificándose en el impedimento que hablar

guaraní traería para su posterior alfabetización escolar en español. Los contextos donde esta lengua sobrevivió se relacionan a la vida en “el campo”, como algo lejano.

En consecuencia, para el estudio del funcionamiento de los regímenes de normatividad es imperante identificar las representaciones sociolingüísticas, entendiéndose como aquellas que se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, registros, etc.) y que implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con que son asociados (Bourdieu, 1999). Estas representaciones producen una “modelización del objeto, legible en, o inferida de, diversos soportes lingüísticos, comportamentales o materiales (Jodelet, 1989:43).

3.2 Etnografía

Para identificar las representaciones e ideologías lingüísticas recurrimos al enfoque etnográfico, enfoque que para Zavala (2020) puede enriquecerse a través de la perspectiva histórica y crítica adoptada por la glotopolítica. A su vez, Sichra (2005) plantea que una etnografía de la comunicación sólida y detallada permitirá acercarnos académica y políticamente (en tanto que planificación lingüística) “a la real dimensión de lo cotidiano en tanto espacio de generación de conocimiento y de creatividades” (Sichra, 2005: 17). Desde la propuesta de Rockwell (2009), una investigación etnográfica trata de mostrar ciertos sucesos y documentar lo no documentado de una realidad social, en referencia a “lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 2009: 21).

Durante décadas, la práctica docente del profesor de LE Inglés, se basó en situaciones “ideales”, monolingües y lingüísticamente homogéneas. Esto se fundamenta en los diferentes métodos que fueron utilizados a lo largo de la historia para la enseñanza y aprendizaje de LEs y que influyeron en la formación de estudiantes y profesores. Métodos como el directo, que considera inadecuado el uso de la lengua materna en las clases, o el audiolingüístico, basado en la repetición y memorización y los modelos de habla, han fortalecido durante años estas prácticas monolingües como ideales (Angelucci, 2023). Por ello esta investigación propone indagar lo real, lo que sucede en las aulas hoy, acerca de cómo se lleva adelante la enseñanza de la LE Inglés en estudiantes que están en contacto con el guaraní en el ámbito escolar. Dicho en otras palabras, tal y como lo señala Zavala

(2020) “la vida social está impregnada de prácticas de diferente tipo (educativas, religiosas, bancarias, recreativas, etc.) y las prácticas lingüísticas siempre forman parte de otras” (Zavala,2020:206).

De acuerdo con lo planteado por González Sandoval (2005) la situación lingüística de la comunidad rural de la provincia de Corrientes se caracteriza, dentro del sistema educativo formal, por dos situaciones en particular. Una situación que incluye a los estudiantes monolingües de español que usan la variedad dialectal en contacto con el guaraní, sin contar con una competencia fluida en la lengua. Y otra, que incluye a aquellos estudiantes, que han aprendido guaraní en su entorno familiar, que hablan la lengua con mayor fluidez, y que además usan la variedad dialectal de español antes mencionada. Para la autora es necesario que los docentes reciban una formación sociolingüística adecuada, que les permita comprender la complejidad del funcionamiento social del lenguaje y reflexionar respecto de estas situaciones que se desprenden del contacto de lenguas español-guaraní.

Es por ello, que ante este contexto, la investigación encuentra en la etnografía la metodología que supone en el investigador un grado de involucramiento y compromiso prolongado y sostenido en el tiempo en un determinado lugar, buscando combinar varias fuentes para la observación y recolección de información a cerca de la realidad estudiada (Zavala, 2020).

El objetivo del involucramiento prolongado y la combinación de diversos métodos es llegar a comprender los significados situados, complejos y dinámicos de las prácticas de los participantes desde una mirada émica o, en otras palabras, desde una mirada “interna” a los sujetos que participan en la investigación. Esto, a su vez, nos lleva a concebir la etnografía como una teorización profunda que ayuda a comprender la brecha ontológica entre texto y contexto. (Zavala, 2020: 207)

Con el objetivo de estudiar la presencia del guaraní en las aulas de inglés, se recurre, además, a las conceptualizaciones que permiten considerar la competencia plurilingüe no como la suma de competencias en diversas lenguas, sino como “una

competencia nueva y original que contiene elementos estabilizados de variedades lingüísticas y de formas de comunicar, así como formas inéditas, acuñadas ad hoc por los participantes en instancias precisas de la interacción para alcanzar propósitos prácticos” (Nussbaum, 2013: 274). También, la reflexividad que se propone interpela la noción de repertorio lingüístico, propuesta por Gumperz (1972) como el conjunto de recursos a disposición de las personas para actuar socialmente, articulando las prácticas plurilingües con repertorios verbales diversos y heterogéneos, que incluyen variedades lingüísticas, dialectos, géneros discursivos y actos de habla habituales en cada grupo social.

De esta forma, las competencias comunicativas, incluidas las plurilingües, no son capacidades exclusivamente individuales, sino que desde perspectivas dialógicas e interaccionistas, estas deben ser consideradas manifestaciones de maneras de actuar compartidas por los participantes en las interacciones. En consecuencia, las competencias comunicativas se construyen y se reconstruyen de manera compartida en interacciones socialmente situadas (Pekarek-Doehler, 2011).

En contextos como los que forman parte de esta investigación, se considera que el cambio de código constituye parte del repertorio lingüístico (Gumperz, 1982) de estudiantes y docentes bilingües. Por lo tanto, se asume que los cambios de código son recursos verbales disponibles en los hablantes bilingües, de los cuales hacen uso al momento, por ejemplo en el caso en cuestión, de pretender la comprensión de un texto, en este caso, en inglés (Lüdy y Py, 2009). Según dichos autores, este abordaje pone especial foco en el hablante considerando los recursos como una caja de herramientas flexible de la cual hacen uso según las necesidades que vayan surgiendo. En este caso, resulta inminente en función de los objetivos didácticos que el docente se plantee, en particular en estudiantes con pocos conocimientos en la LE Inglés, puedan aprender considerando estos recursos verbales en el contexto sociolingüístico del cual surgen y producen.

Defays (2019: 2) señala: “Desde Babel, las cohabitaciones o mezclas de lenguas y culturas, que se tejen y destejen al ritmo de fuerzas centrípetas y centrífugas sucesivas, son parte integrante de la condición humana, de su evolución y supervivencia”. Lo nuevo aquí entonces, es el cambio de paradigma de lo que antes se consideraba un impedimento u obstáculo en el aprendizaje, “una mala hierba que se debe arrancar”, Lorian (1966: 13), hoy se reconoce en el plurilingüismo virtudes y ventajas. Según Hagège, “hablar varios idiomas

es el descubrimiento de otros, la reacción contra esta forma de racismo que es el desconocimiento de la alteridad...” (2001: 256).

Reflexionar sobre el desequilibrio, la heterogeneidad y la mezcla, supone reconocer la presencia de lo dominante, lo residual y lo emergente (Williams, 1988) en el desarrollo de competencias comunicativas que integran las experiencias lingüísticas y culturales. Por lo tanto, para una educación intercultural crítica, el concepto de descolonización, como lo apunta Catherine Walsh (2013), “envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser” (Walsh, 2013:11). La autora a través de una pedagogía de(s)colonial, vincula tanto a la larga memoria de comunidades juzgadas como dispensables dentro del sistema colonial como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la afirmación del ser humano en el mundo. La pedagogía resulta entonces, no un mero vehículo de contenido, sino ese puente irreducible “entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder” (Walsh,2023:12).

Se trata, de esa manera, de un proyecto delineado en los intersticios de las intervenciones experimentadas en instancias multidimensionales de producción de conocimientos y con compromiso práctico que se sustenta a partir de abordajes alternativos que ubican en el centro de sus preocupaciones a los conocimientos de los pueblos originarios. (Walsh, 2013:16)

Continuando con la perspectiva social y cultural, los estudios de Unamuno (2003) sobre la enseñanza de la lengua, y el trabajo de observación de situaciones de clase en el aula que ha realizado en diferentes contextos, sirven para visualizar la diversidad sociolingüística en la escuela y, a partir de ella, conocer el valor social que reciben esos usos lingüísticos por parte de los hablantes. Unamuno (2012) plantea que

La toma de posición teórica y metodológica implica, pues, cierta comprensión del objeto de estudio: el bilingüismo en tanto que recurso de significación implica adentrarse en fenómenos incómodos para la lingüística

del sistema y la estructura. ... mirar los contactos entre lenguas como procesos cuya significación debe ser descrita en las prácticas sociales que estudiamos, y como tales, han de ser etnográficamente relevadas, para poder dialogar con el punto de vista de los actores sobre dichos fenómenos.
(Unamuno,2012 :236)

Con el propósito de promover el plurilingüismo y la pluriculturalidad, entre las propuestas áulicas que se pueden contemplar, aparecen aquellas en donde los aprendientes puedan descubrir el paisaje lingüístico que los rodea. El concepto enunciado por Landry y Bourhis (1997) está profundamente arraigado en la corriente sociolingüística, y dicha noción señala que tanto los letreros de publicidad, anuncios comerciales, nombres de lugares, ciudades o calles, entre otros, forman el paisaje lingüístico de una determinada región. Basta entonces con detenerse y observar con atención que los nombres de muchas ciudades de Corrientes, así como también de las EFA, Mensú Peguará (para el hombre de campo), y Ñande Roga (nuestra casa), permiten “descubrir fósiles lingüísticos que revelan innegables influencias de los pueblos originarios” (Klett, 2021:12).

Desarrollar un repertorio plurilingüe supone un trabajo que va más allá de mostrar las lenguas como simples nomenclaturas o un acopio escrupuloso de nociones. Como ya dijimos, se trata de construir con el aprendiente un conjunto de recursos en términos de saberes, comportamientos y quehaceres transferibles y válidos para el desarrollo de una competencia global plurilingüe y pluricultural. En el ámbito escolar “parece necesario construir una cultura plurilingüe considerando los repertorios verbales que allí se encuentran presentes y su complementariedad” (Bertucci, 2007: 52). Este enfoque lucha contra la separación de lenguas y encaja tanto en la perspectiva de la construcción de

la competencia plurilingüe como en la remediación para aprendientes cuyas lenguas se ven minorizadas. (Klett, 2021:154)

En cuanto a las concepciones de lenguas, desde la premisa de los NAP de LE (2012) se privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística. Esta perspectiva de enseñanza de lenguas, entonces, promueve enfoques multidisciplinares y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz. Los NAP de LE caracterizan las LEs, segundas, maternas, primeras, regionales, de vecindad, originarias, de herencia o de origen, entre otras. Se considera relevante aclarar que en el contexto de este documento, el uso del adjetivo “extranjeras” se delimita a las cinco que actualmente están incorporadas al sistema formal de educación obligatoria y formación docente de nuestro país, el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués.

3.3 Construcción del Corpus y Trabajo de Campo

Este marco teórico y metodológico se completa a continuación con una explicación descriptiva que da cuenta de la conformación del corpus a analizar. El abordaje etnográfico permitió el trabajo de campo, y dentro del mismo, brindó al investigador un abanico de herramientas para la recolección del corpus (Bell, 1999). De este modo, se intentó evitar un único método, para que así la diversidad de estos pudiera reflejar la idiosincrasia y la complejidad del contexto estudiado (Vasilachis, 2006, p. 30).

Como mencionamos en la introducción, forman parte de nuestro objeto de investigación dos EFA: Mensú Peguará y Ñande Roga. Para analizar ambas escuelas se analizaron previamente la ley de guaraní (2004), los NAP de LE (2012) y los DCJ de la provincia de Corrientes (2017).

Al momento de planificar el proyecto tuvimos en cuenta la EFA Mensú Peguará, al ser mi contexto de trabajo podría arrojar un corpus sesgado pero, al mismo tiempo, mi

experiencia presentaba una ventaja al ya estar inmersa en la institución y comprender sus lógicas internas. De esta forma, incorporamos a la investigación la escuela Ñande Roga de características similares a Mensú Peguará con el potencial de ampliar el trabajo de campo en una zona de mayor presencia del guaraní, debido a su ubicación geográfica limítrofe con el país vecino del Paraguay.

En la EFA Mensú Peguará, realicé una entrevista a la persona a cargo del taller de Guaraní (en adelante, prof. de guaraní MP). La misma se dió como una charla familiar y amena, siguiendo el mismo guión libre pero previamente establecido que se diseñó también para EFA Ñande Roga (Ver Anexo, Las Entrevistas). Siguiendo con el objetivo general de conocer sobre la presencia de diferentes lenguas en las clases del taller de Guaraní y LE Inglés, durante la entrevista partí desde mi rol como docente, el cual inspiró este proyecto, y a la vez me posicioné como investigadora. Esto me permitió compartir ciertas experiencias similares con el prof. de guaraní MP por el hecho de trabajar juntos hace varios años en la Mensú Peguará. También, se llevaron a cabo encuestas a los estudiantes de ambos Ciclos, Básico y Orientado. Estas fueron realizadas con la herramienta digital Google Form y el objetivo general fue la recolección de datos mediante cinco preguntas, para poder configurar el perfil sociolingüístico de los estudiantes y sus ideologías asociadas a las lenguas. El procedimiento de difusión del formulario fue compartiendo el link vía Whatsapp a cada uno de los monitores (docentes) coordinadores de cada año, y estos a sus respectivos cursos, de 1° a 7° año. Se llegó a un total de 51 respuestas obtenidas, aproximadamente el 50 % de los estudiantes de dicha institución. Tanto la entrevista como así también las encuestas fueron anónimas y buscaron priorizar el análisis cualitativo mediante preguntas flexibles direccionadas hacia un estudio descriptivo exploratorio (Sirvent, 2003).

La institución puso a disposición su caja curricular, prueba de la carga horaria de LE Inglés y ausencia de la LCO. Sin embargo, como ya mencionamos, esta lengua se dicta en un taller extracurricular. Las experiencias plurilingües en las clases de inglés fueron registradas en un diario personal en el que vengo tomando notas desde el año 2019, año en el que me incorporé como docente de inglés en la institución. Además, trabajar en esta escuela me permitió el desarrollo de actividades transversales en las cuales las tres lenguas fueron abordadas mediante diferentes propuestas. Algunas de ellas serán compartidas en

esta investigación. Es importante también mencionar que el coordinador de equipo, rector, de nuestra Mensú incentivó la investigación facilitando el contacto con la EFA Ñande Roga, brindando dirección de email y número telefónico de su par, el coordinador de equipo, de la otra EFA en cuestión.

Para llevar a cabo el trabajo de campo en la otra escuela, decidí emprender viaje a la EFA Ñande Roga ubicada en el departamento de San Miguel, a 350 km de Curuzú Cuatiá. Llegar hasta ese lugar implica viajar por medios propios, ya que no hay línea directa de colectivo que una a ambas localidades. La planificación del viaje fue de la mano con la planificación de las actividades a realizar, tanto en la etapa anterior, como durante la estadía y posterior a la misma. Antes del trabajo de campo en la EFA Ñande Roga, envíamos a la institución, vía mail, el proyecto de tesina en conjunto con un pedido de autorización para visitar la escuela. El rector, o como decimos en las EFA, coordinador de equipo, dió una respuesta favorable aceptando la visita, consulta previa con el resto de los monitores (docentes). Solicitamos además el Proyecto Educativo Institucional, en adelante PEI. Este documento, brindado por la institución con pedido de absoluta reserva, fue cotejado junto a los NAP de LE, DCJ, y la ya citada ley del guaraní, previamente a la visita. Además, se mantuvo contacto vía Whatsapp con la docente de inglés, quien facilitó de antemano información, relatos y fotos de experiencias interdisciplinarias y con abordaje plurilingüe realizadas en la institución. Una vez cotejado todo este material, se decidió llevar adelante una entrevista semiestructurada, con la idea de partir de un guión libre pero previamente establecido, al igual que para la EFA Mensú Peguará, y así la entrevistada pudiera explayarse espontánea y genuinamente (Ver Anexo, Las Entrevistas). El objetivo general, como ya se mencionó, fue el de conocer la presencia de diferentes lenguas en la clase de inglés. Desde un primer momento pensamos llevar adelante la entrevista exclusivamente con la docente de LE Inglés de la EFA Ñande Roga. Sin embargo, al llegar a la institución el día 8 de abril de 2025, se presentó la posibilidad de conocer e involucrar a más docentes, que como se explicará en el siguiente capítulo, son llamados monitores en este tipo de escuelas. Durante la jornada del primer día allí se llevaron a cabo distintas entrevistas:

1- entrevista a uno de los profesores de agronomía, quien además dicta el taller de guaraní (prof. de agronomía y guaraní ÑR)

2- entrevista al segundo profesor de agronomía (prof. de agronomía 2 ÑR)

3- entrevista a la profesora de filosofía (prof. de filosofía ÑR)

4- entrevista a la profesora de inglés (prof. de inglés ÑR)

Es importante destacar que en esta escuela, Ñande Roga, se entrevistaron a más docentes dado que mi tiempo de permanencia en la misma era reducido y necesitaba recolectar la mayor cantidad de datos para comprender las lógicas institucionales. Además, se observaron tres horas cátedras de 40 minutos cada una en 4° año B. Durante la observación, se solicitó autorización para grabar audios, tomar notas, e intervenir en ciertos momentos como al iniciar la clase con la presentación personal de la investigadora, y ya al finalizar, para introducir la propuesta de las encuestas que los estudiantes deberían contestar una vez en sus hogares.

Estas encuestas, fueron diseñadas, como ya se mencionó, mediante formulario de Google. Esto facilitó su difusión a través del link compartido por Whatsapp al equipo de monitores de la EFA Ñande Roga. A su vez, los monitores compartieron el link con los estudiantes de todos los cursos, de 1° a 7° año, es decir se aplicó la misma metodología que para las encuestas en Mensú Peguará. A pesar de que no todos los estudiantes tienen acceso a telefonía celular y servicio de conexión a internet, el número de respuestas obtenidas fue significativo, llegando a un total de 91. Los estudiantes contestaron a las preguntas una vez en sus hogares, ya que en la institución no se utilizan los dispositivos móviles, por acuerdo en norma de convivencia. Esto, a su vez, también permitió la continuidad de la investigación en discontinuidad de situaciones, otro de los pilares de la EFA (Babín, 2016).

Luego de compartir los momentos de almuerzo, merienda y cena, pasé la noche en la institución. Al día siguiente, continué con las observaciones participantes recorriendo los diferentes módulos productivos y conversando con los estudiantes y monitores para luego emprender el regreso.

Como ya mencionamos, luego de la construcción del corpus, se llevó a cabo el análisis desde una perspectiva glotopolítica y acorde a los conceptos desarrollados en este marco teórico.

4. Análisis

4.1 Corpus Documental: Ley N°5598, NAP, DCJ, PEI de las EFA y Diseño Curricular.

La ley provincial N° 5598, ley del guaraní, fue publicada en Boletín Oficial de fecha 22 de octubre de 2004. En su artículo 1° establece al guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes. En el artículo 2° promueve la enseñanza del idioma Guaraní en todos los niveles del sistema educativo provincial. En los artículos 3°, 4°, 5° y 6° fomenta no solo la difusión de literatura, y cultura guaraní, sino también la creación de un organismo permanente de rescate y revalorización de la misma. Como esta investigación plantea, a veintiún años de la sanción de la ley de guaraní, nos encontramos aún en un periodo de sensibilización, que no garantiza la aplicación del artículo 2°.

Ahora bien, es importante centrarse en la realidad de las EFA Ñande Roga y Mensú Peguará. Como mencionamos anteriormente las instituciones que forman parte de esta investigación se rigen por los NAP de LE a nivel nacional. Estos, enfatizan una perspectiva intercultural y plurilingüe que apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas, y a sensibilizar hacia la pluralidad, reconociendo al español y sus variedades como lengua de escolarización, como así también valorizando otras lenguas.

Lo nuevo es que en la actualidad se le reconocen virtudes al plurilingüismo y la multiculturalidad antes considerados como trabas e impedimentos. Vale recordar el maltrato psicológico y, a veces, físico al que eran sometidos los niños de la escuela primaria que osaban hablar una lengua distinta al español. En la novela Shunko su autor Abalos (1949) critica duramente los prejuicios etnocéntricos y la discriminación de los aborígenes y su lengua en Argentina. El siguiente párrafo es una muestra evidente de ello: “(...) el señor no quería que hablaran quichua en la escuela, para que se ejercitaran en la ‘castilla’. Como ellos seguían hablando en quichua impuso la pena de escribir en el pizarrón: ‘No debo hablar quichua en la escuela’”. (Klett, 2021:151)

A nivel provincial estas escuelas se rigen por los DCJ. Estos diseños se fundamentan según lo aprobado por Resolución Ministerial N° 2625/13, en que la inclusión de las LEs propiciará las condiciones para profundizar el estudio y el uso creativo de la propia lengua, para conocer y aprender otra/s lengua/s, y para abordar la dinámica propia de las prácticas lingüísticas y culturales desde una perspectiva socio-histórica. Asimismo, se reconoce la importancia de la posibilidad de reflexionar sobre los procesos de nuestra cultura letrada y su tramado plurilingüe, que representa para nuestros jóvenes un espacio de participación ciudadana, que los ayudará a comprender la implicancia de los cambios sociales, culturales, económicos y políticos.

La pluralidad de opciones en cuanto a las lenguas-culturas propuestas para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Orientada se basa en la significatividad de cada una de éstas en distintos ámbitos: el **Inglés** es reconocido como la lengua de la comunicación internacional; el **Francés** sobresale en ámbitos turísticos, organismos internacionales y la gastronomía, entre otros, el **Italiano** es representativo de la industria, la moda y el arte, el **Portugués** es una de las lenguas oficiales del MERCOSUR, y es utilizado en algunas zonas geográficas de la provincia de Corrientes en distintos contextos. El **Guaraní**, lengua de trabajo del MERCOSUR, por su parte, es la lengua originaria utilizada por múltiples comunidades. La enseñanza de estas Lenguas Culturas en la Educación Secundaria Orientada fortalece el capital lingüístico del país y reivindica la identidad provincial. (DCJ, 2017:80)

Desde el DCJ se considera que la clase de LCEs y LCO constituyen para el sujeto un espacio donde la formación ciudadana y valoración de los conocimientos y experiencias propias del estudiante favorece a la inclusión y el respeto por la diversidad de identidades, considerando de esta manera la complejidad de los contextos educativos de nuestra

provincia. Se parte, entonces, desde la noción de plurilingüismo como aquella la capacidad de adquirir y utilizar lenguas con fines comunicativos en experiencias de naturaleza intercultural. “Las LCEs y LCO a las que los estudiantes tendrán acceso constituirán un repertorio plurilingüe y pluricultural en el que la interacción de dichas lenguas contribuirá al desarrollo de competencias de índole comunicativa, social e intercultural” (DCJ Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Agro y Ambiente, 2017:80).

Por su parte, el documento titulado Modalidad Intercultural Bilingüe del Ministerio de la provincia de Corrientes (2022) reconoce que la realidad de nuestra provincia presenta una heterogeneidad de situaciones que trae como consecuencia un contexto plurilingüe y pluricultural donde se deben promover prácticas para la inclusión y valoración de la lengua oral con la que muchos estudiantes llegan a la escuela.

Como identificaron Alegre y Gandulfo (2020), la situación sociolingüística en la provincia hasta hace aproximadamente 15 años estaba caracterizada por una ideología lingüística denominada el discurso de la prohibición del guaraní (Gandulfo, 2007). Dicha ideología, pragmática y discursiva, organizaba los usos del guaraní y el español en diferentes ámbitos de la vida social. Las autoras consideraron que la prohibición del guaraní era la expresión de un conflicto lingüístico producido entre los hablantes, en detrimento del uso del guaraní, que creaba significaciones descalificadoras tanto de la lengua como de los hablantes e inhibía la transmisión lingüística intergeneracional de la LCO.

Sin embargo, luego de que fuera promulgada la ley del guaraní, Gandulfo comienza a identificar diferentes procesos a los que llaman emergencia de una valoración positiva del bilingüismo, que se presentan tanto en discursos oficiales, medios de comunicación, producciones audiovisuales y gráficas, así como vinculados a procesos de proyectos de investigación colaborativa en contextos escolares y comunitarios, en los cuales se advierten o visibilizan nuevos usos del guaraní (Gandulfo, 2015; 2016). Asimismo, reconocen que se están generando procesos de (auto)reconocimiento de los sujetos como bilingües, en los cuales comienza a usarse la categoría “bilingüe” para referirse a las personas que hablan guaraní, así como a las nuevas prácticas bilingües en contextos y situaciones que antes eran consideradas vedadas (Gandulfo, Miranda, Rodríguez & Soto, 2016).

Este proceso de emergencia de bilingüismo coincide con las decisiones tomadas institucionalmente por parte de las comunidades educativas de Mensú Peguará y Ñande Roga de ofrecer talleres de Guaraní como parte de la formación de sus estudiantes, desde los años 2005 y 2015 respectivamente.

Entre los principios pedagógicos de los PEI de las EFA (2021), estas escuelas se proponen reflexionar la acción basándose en la dialéctica “Acción-Reflexión-Acción”. En el tiempo de reflexión se toma distancia de la acción para pensarla y mejorarla tomando consciencia de los valores implícitos en las propias vivencias y en las del grupo. También comprende analizar las situaciones, descubrir las aspiraciones y ser creativos en las formas de compromiso. Así mismo hace hincapié en el respecto a la personalidad de cada uno entendiendo al estudiante como un ser situado histórica y geográficamente, y como ser libre. Según el PEI la educación deberá ayudar al estudiante a descubrirse, a asumirse a sí mismo para desarrollar en forma armónica sus propias características. La estructura pedagógica de la EFA implica la exigencia de organizar la integración de los distintos aspectos de la formación de la persona: lo intelectual con lo afectivo-social y espiritual, lo individual con lo comunitario, la reflexión con la acción, la teoría con la práctica.

A continuación las siguientes tablas, de elaboración propia, sintetizan el diseño curricular de las instituciones, con su respectiva carga horaria.

Tabla 1. Diseño Curricular Ciclo Básico Secundario. Modalidad Técnico Agropecuario.

1er Año		2do. Año		3er Año	
denominación del espacio	carga horaria	denominación del espacio	carga horaria	denominación del espacio	carga horaria
Lengua	5 hs	Lengua	5 hs	Lengua	5 hs
Lengua Extranjera	3 hs	Lengua Extranjera	3 hs	Lengua Extranjera	3 hs
Matemática	5 hs	Matemática	5 hs	Matemática	5 hs
Biología	4 hs	Biología	3 hs	Biología	3 hs
		Física	3 hs	Química	3 hs
Geografía	3 hs	Geografía	3 hs	Geografía	3 hs
Historia	3 hs	Historia	3 hs	Historia	3 hs

Formación Ética y Ciudadana	3 hs	Formación Ética y Ciudadana	3 hs	Formación Ética y Ciudadana	3 hs
Educación Tecnología	3 hs	Educación Tecnología	3 hs	Educación Tecnología	3 hs
Educación Artística	3 hs	Educación Artística	3 hs	Educación Artística	3 hs
Educación Física	3 hs	Educación Física	3 hs	Educación Física	3 hs
Producción Agropecuaria I	3 hs	Producción Agropecuaria II	3 hs	Producción Agropecuaria III	3 hs
Proyectos Didácticos Productivos	6 hs	Proyectos Didácticos Productivos	12 hs	Proyectos Didácticos Productivos	12 hs
Metodologías propias de la alternancia	5 hs	Metodologías propias de la alternancia	4 hs	Metodologías propias de la alternancia	2 hs

Fuente: elaboración propia con base en datos del Ministerio de Educación Provincia de Corrientes (expediente N°327-20-3-1748/2012).

A partir de 4° año la formación es orientada en producción agropecuaria, con espacios compartidos a lo largo de los años del ciclo (4°, 5°, 6° y 7°), y otros específicos para cada año. En la tabla 2 presentamos el plan de 4° año a modo ilustrativo, ya que fue el año en el que se realizaron las observaciones.

Tabla 2. Diseño curricular Ciclo Orientado Secundario. Modalidad Técnico Agropecuario.

Campo de Conocimiento	Denominación del espacio	carga horaria
Met. propias de la Alternancia	Met. propias de la Alternancia	4,5 hs
Campo de Formación General	Lengua I	4,5 hs
	Inglés Técnico I	4,5 hs
	Historia	4,5 hs

	Educación Física	3 hs
Campo Científico Tecnológico	Matemática aplicada I	6 hs
	Economía	6 hs
	Física aplicada	6 hs
	Química aplicada	6 hs
Campo Técnico Específico Teoría	Anatomía y Fisiología vegetal	4,5 hs
	Instalaciones y obras de infraestructura del establecimiento agropecuario	4,5 hs
	OGE de Producción animales I	9 hs
	OGE Producción vegetales I	9 hs

Fuente: elaboración propia con base del Ministerio de Educación Provincia de Corrientes (expediente N°327-15-9-8967/2011).

Estas tablas demuestran que con respecto a la enseñanza de LE Inglés, el plan de estudio o diseño curricular, que comparten ambas instituciones, dispone una carga horaria de 3 hs en Ciclo Básico (1°, 2°, 3° año) y de 4,5 hs en Ciclo Orientado (4°,5°,6° año). Sin embargo, por decisión institucional, la Mensú Peguará ofrece dos horas extras de inglés para 7° año, a modo de taller. La cátedra Guaraní, LCO, no aparece en este plan, en ninguno de los ciclos, pero recordemos que Mensú Peguará ofrece el taller de Guaraní para los tres años del Ciclo Básico, mientras que Ñande Roga lo brinda alternadamente en 1°, 4° y 7°. A pesar de la sanción de la ley de guaraní en 2004, estos espacios de enseñanza no forman parte de la caja curricular y, por ende, deja en evidencia el prestigio de la LE Inglés como asignatura que *está en la libreta* junto con la materia Lengua y Literatura (en español) en contraste con el taller de Guaraní que *no lleva nota*.

4.2 Las Escuelas de la Familia Agrícola

Como ya se mencionó, las escuelas secundarias que serán parte de esta investigación están ubicadas en el departamento de Curuzú Cuatiá y de San Miguel. En la figura 1 se pueden localizar los respectivos departamentos en el mapa de la provincia de Corrientes, y en la figura 2, se observa que en San Miguel la presencia del guaraní se da en mayor medida que en Curuzú Cuatiá.

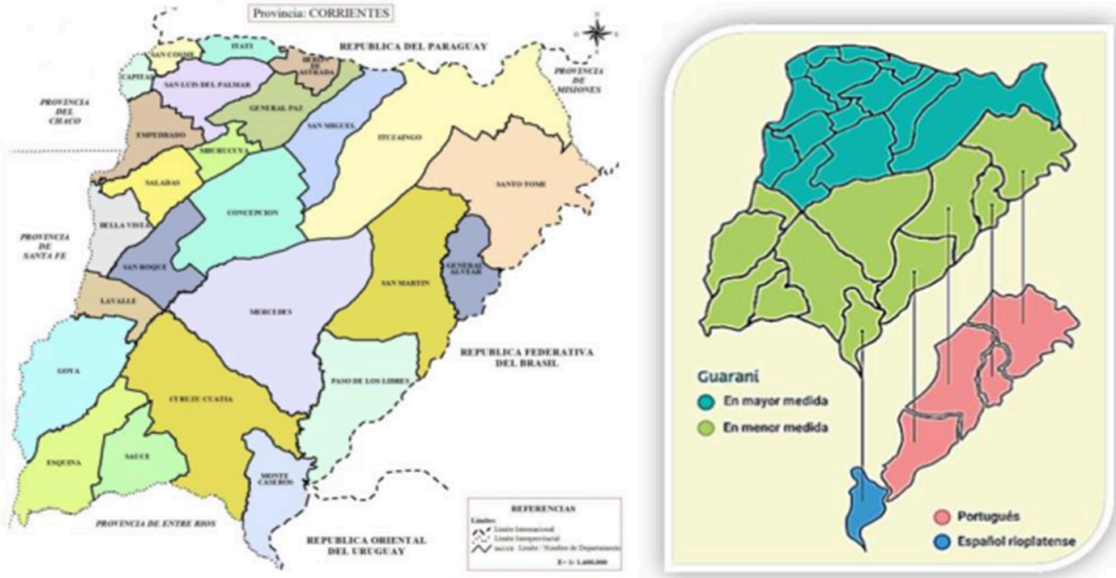


Figura 1	Figura 2
Mapa de la provincia de Corrientes. Fuente: https://www.mapas.top/argentina/mapa-de-corrientes/	Modalidad Intercultural Bilingüe, Marco de Gestión, Corrientes (Ministerio de Educación, 2022)

Ambas instituciones son nucleadas por la Federación de EFA del Taragüí junto a otras 17 escuelas en todo el territorio provincial. Como ya mencionamos, en idioma guaraní, Ñande Roga, nuestra casa, Mensu Peguara, para el hombre de campo, los nombres de ambas escuelas son evidencia del paisaje plurilingüe y cultural propio de la región. A la lista se suman los nombres de otras escuelas en la región como Coembota, amanecer, Arandú Roga, casa del sabio, Anahí, la menor de la familia, etc. Las EFA son escuelas secundarias de contextos rurales, que otorgan el título de Técnico Agropecuario con una formación que consiste en 7 años, los primeros tres de Ciclo Básico y los posteriores cuatro

años del Ciclo Orientado. El camino de la formación terciaria escasa vez contempla este tipo de instituciones en sus prácticas y residencias docentes. Consecuentemente, comenzar a trabajar en una EFA implica ir abriéndose camino en la práctica, encontrar el rol docente por descubrimiento de la realidad cotidiana. Al menos esta es la realidad de quienes no fuimos formados como profesor de escuelas de alternancia en el Instituto Capacitación de Monitores, ICAM². Docentes de Matemática, Lengua y Literatura, LE, entre otras, pertenecen al grupo de quienes conocen del sistema muy poco o directamente nada. Esto implica un primer gran desafío. Se suma a ello la realidad de las escuelas que incluye a estudiantes de diferentes parajes y localidades conviviendo juntos. Por esta razón, el sistema cuenta con metodologías propias. Entre las metodologías propias de la alternancia, la visita de estadía a los hogares por parte de los docentes, llamados en estas escuelas monitores, fomenta ver y acompañar la marcha del estudiante y al mismo tiempo entablar contacto directo con los tutores. Es por ello, que el rol del docente excede el rol tradicional, y debido a su constante guía y acompañamiento para con el estudiantado y su familia, se elige el nombre de monitor.

Estas visitas a los hogares, indiscutiblemente aportan al monitor información primordial para planificar su enseñanza en concordancia al contexto del estudiante. Como ya dijimos, estas son un instrumento propio del sistema de alternancia. Recordemos que las EFA alternan dos semanas en el hogar y dos semanas en el internado escolar, con ello se rota el grupo de estudiantes. Es decir, si el grupo del Ciclo Básico se encuentra de estadía en el internado, los estudiantes del Ciclo Orientado se encuentran de estadía en sus hogares. Al cumplimentar las dos semanas, se rota. Se lleva a cabo en simultáneo el dictado de clases y convivencia en el internado con un grupo, mientras que se envían trabajos de estadía al grupo que está fuera del internado, y a la vez que se coordinan las visitas a sus hogares. En el tiempo que los estudiantes están en sus casas, deben realizar las tareas necesarias en el hogar, que incluyen también actividades agropecuarias, y además los trabajos de estadía (tareas de cada materia). Estas visitas son programadas durante todo el ciclo lectivo y acordadas entre los monitores y las familias (Babín, 2016). El valor de esto

² El Instituto Superior Particular Incorporado 9204 “Instituto Capacitación de Monitores” (ICAM), también conocido como APEFA, fue la primer institución del país en dictar el Profesorado de Ciencias Agrarias, aplicado al sistema de “Alternancia”, para formar profesores de Escuelas de Familias Agrícolas.

es inmensurable, y para destacar, los docentes ponen al servicio sus propios vehículos para recorrer y llegar a cada casa, incluso los parajes más alejados, en caminos complicados.

Es por ello, que el docente aquí lleva el nombre de monitor, y en ambas instituciones, existen monitores internos que hacen permanencias de 12 o 24 hs en la institución, con todo lo que implica hacerse cargo del estudiantado que convive en el internado de lunes a viernes. Generalmente la permanencia es coordinada en parejas de un monitor masculino y uno femenino para cada día de la semana. También se encuentran los monitores externos (su trabajo está más limitado a las horas cátedras frente al aula). Se define al docente como monitor, ya que, como lo expresa Daignay (2005), el papel del monitor en una EFA se centra en acompañar a los jóvenes a emprender sus proyectos; promover proyectos grupales generando encuentros con las familias y fortaleciendo la cooperación entre los distintos actores; movilizar las competencias de los estudiantes; involucrarse y ser un animador social y cultural.

4.2.1 EFA Ñande Roga

La EFA Ñande Roga cuenta con 240 estudiantes aproximadamente (140 en el ciclo básico y 100 en el ciclo orientado) y 36 profesores monitores entre externos e internos. Los monitores externos solo asisten a sus horarios de clases, los internos cumplen mayor carga horaria dedicada a distintas actividades, y se hacen responsable del internado cumpliendo con permanencias de 12 o 24 hs en la escuela conviviendo con los estudiantes. Desde 1° a 4° año la escuela cuenta con divisiones A y B, que a partir de 5° se unifican en una división única, debido a la falta de horas cátedras en estos últimos años para poder llevar adelante dos divisiones. Las clases de LE Inglés se dictan de 1° a 6° año, como establece la caja curricular, y las del taller de Guaraní en 1°,4° y 7° año, por decisión institucional.

La escuela se ubica en Colonia San Antonio, Ruta Nacional N° 118, Km. 144. 3° Sección del Departamento de San Miguel, provincia de Corrientes. El contexto de las familias de las que provienen los estudiantes pertenece en su mayoría a un medio social bajo, siendo generalmente trabajadores rurales que viven de lo que producen. Los estudiantes son oriundos de los departamentos de San Miguel (Loreto, Colonia Madariaga, Caimán, Yataití Poí, Capilla, Mboy Cuá, Arroyo Balmaceda, Itá Paso), Departamento General Paz (Itá Ibaté, La Tilita y Carandaití, Colonia Romero, Angostura, Colonia San

Martín y Loma Alta), Departamento de Concepción (Concepción, Santa Rosa, Pago Bola, Nueva Habana, Yahávere, Paso Lucero, Batará, Pairirí, Paso Tala, estancia Tayí) y Departamento Saladas (Tabay y Tatacuá).

Todas estas son áreas geográficas de gran presencia de la LCO, ya que la región estuvo históricamente habitada por los guaraníes y alojó a reducciones jesuíticas. Al igual que en la otra escuela estudiada, Mensú Peguará, el docente se encuentra con una población estudiantil heterogénea. De acuerdo con lo manifestado por la prof. de filosofía ÑR, durante la entrevista, algunos estudiantes vienen de zonas urbanas, pero algunos otros viven en zonas completamente aisladas, sin luz eléctrica, y su único contacto social se da en la escuela. La prof. de filosofía ÑR pertenece a una familia guaraní hablante y cuando visita los hogares, durante las ya mencionadas visitas de estadía, sus alumnos y las familias hablan mucho en guaraní con ella. Con respecto al inglés, expresó, que algunos estudiantes dicen muchas palabras en inglés inconscientemente, saben más inglés de lo que creen, ya que han ido incorporando vocabulario con los avances tecnológicos y la globalización. Sin embargo, no todos los estudiantes que ingresan a 1° año del ciclo básico han recibido formación durante la educación primaria en esta LE. Durante la entrevista, se reconoció además el rol de la prof. de inglés ÑR, quien siempre está inquieta, buscando trabajar interdisciplinariamente, y “metiendo un welcome aunque sea en las exposiciones escolares”, que forman parte de actividades transversales llevadas a cabo en la EFA Ñande Roga y que serán compartidas en este capítulo más adelante.

4.2.2 EFA Mensú Peguará

Esta EFA cuenta con una matrícula de 100 estudiantes (70 en el Ciclo Básico y 30 en el Ciclo Orientado) y 21 profesores monitores, 17 internos (que realizan permanencias, es decir, una estadía de 24 hs. en la institución, dan clases y coordinan otras actividades) y 4 externos. Todos los años cuentan con división única. Las clases de LE Inglés se dictan de 1° a 7° año y las del taller de Guaraní de 1° a 3° (solamente Ciclo Básico). Es importante volver a mencionar que a pesar de que el diseño curricular provincial posiciona a la LE como una constante en la caja curricular desde el primer ciclo de la primaria, muchos estudiantes manifiestan no haber tenido inglés en la primaria, sobre todo aquellos que han hecho sus trayectorias en escuelas rurales. Esto hace al aula aún más heterogénea.

Las familias de las que provienen los estudiantes viven tanto en zona rural, como así también urbana. Suelen ser numerosas, por lo general, y de bajos recursos económicos, indistintamente del lugar de procedencia. El estudiantado es heterogéneo en cuanto a, y entre otras cuestiones, el trayecto formativo en la LE, garantizado sobre todo en los estudiantes provenientes de escuelas primarias de la ciudad.

En lo que respecta a quienes provienen de zonas rurales, algunos parajes, como por ejemplo Alen Cue, no cuentan con luz eléctrica. Así mismo, el servicio de internet o señal es precario e insuficiente, por lo que no podemos generalizar el acceso a internet y la exposición al inglés que el uso de las redes sociales traen consigo. Muchos estudiantes conviven con sus abuelos, quienes tienen gran influencia en su crianza y educación, y sus trayectos escolares difieren del de los estudiantes de ciudad.

Cuando visitamos las familias de zonas rurales, algunas de ellas nos agasajan con comidas típicas y se convierten en grandes anfitriones extendiendo la visita y el intercambio con los docentes. Los saludos en guaraní, alguna que otra expresión, frase o comentario acerca de la lengua no faltan. También durante estas visitas han manifestado que la LE Inglés se encuentra entre las materias que más desafíos les presenta a la hora de hacer los trabajos de estadía (tareas que llevan para realizar durante las dos semanas en el hogar, contexto donde muchos tutores son analfabetos). Algunos tutores cuestionan por qué se enseña esa lengua y no otra, como por ejemplo el portugués (debido a la cercanía geográfica). No falta quien cuenta su experiencia al ser alfabetizado en español. Como se educaron con la idea de que hablar guaraní iba a convertirlos en “lengua dura” y dificultaría el aprendizaje del español. Es recurrente escuchar, “si apenas hablo castellano que ta voy a hablar inglés”.

4.3 Trabajo de Campo en las Escuelas

4.3.1 Realidad Sociolingüística de las Escuelas (Encuestas)

Como parte del trabajo etnográfico, y según lo que ya comentamos en la metodología, se diseñaron encuestas para ser respondidas por los estudiantes de ambas escuelas. La encuesta consta de cinco preguntas con opciones de respuesta, cuestionario con tipo de pregunta estructurada (lista) (Youngman, 1986), mediante las cuales se intenta

obtener datos que contribuyan a la configuración del perfil sociolingüístico del estudiantado y sus familias, como así también indicios de la valoración que hacen sobre las lenguas. Como mencionamos anteriormente, 91 estudiantes de la EFA Ñande Roga respondieron a la encuesta.

La primera pregunta que apuntaba a saber qué lengua/s hablan los estudiantes, con las opciones guaraní, español, inglés u otras, arrojó el resultado de que un 10.8 % por ciento se reconoce como hablante de guaraní. El 88% se reconoce como hablante de español, y ninguno señaló hablar la lengua inglesa. Se debe aclarar que aquellos que se reconocen como hablantes de guaraní, son bilingües guaraní- español. Dentro de los hablantes que indicaron hablar español, también se encuentran aquellos que hablan guaraní en mayor o menor medida.

¿Qué lengua o lenguas hablás?

83 responses

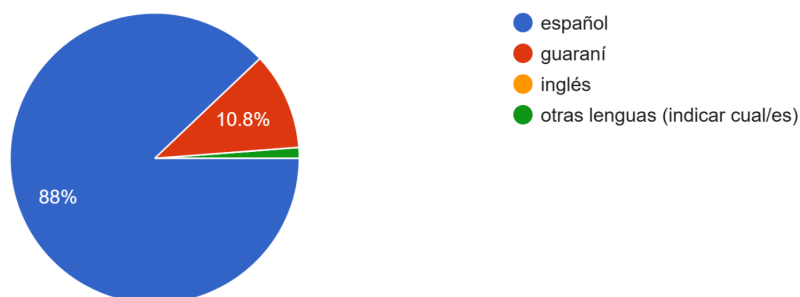


Figura 3

Gráfico de torta- pregunta número 1- EFA Ñande Roga

Con respecto al ámbito en el cual escuchan hablar la lengua guaraní, un 28.2% manifestó escucharla en el ámbito escolar y un 63.5% por ciento en sus hogares. Este dato realmente impactante destaca el lugar que aún desempeña el llamado discurso de la prohibición del guaraní (Gandulfo, 2007), como organizador de los usos del guaraní y el español en los diferentes ámbitos de la vida social, siendo una marcada ideología, pragmática y discursiva en la región. En la encuesta entre la cifra de los hogares y la

correspondiente a otros ámbitos (iglesia, kioscos, cancha, etc.) se llega a un porcentaje de más del 70%.

¿En qué ámbito escuchás hablar en guaraní?

85 responses

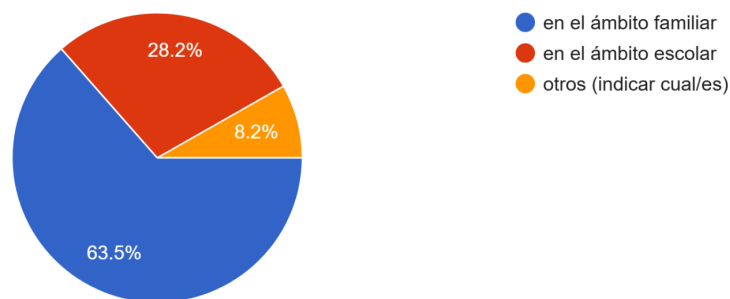


Figura 4

Gráfico de torta- pregunta número 2- EFA Ñande Roga

Pese a estos números tan significativos, en lo que respecta a el autoreconocimiento como hablantes bilingües, sólo el 18% se percibe como tal. Esta cifra sumada a un 20% más que reconoce que su familia si lo es, se llega a un 38%. En contraposición, un 62% no se reconoce a sí mismo o a sus familias como bilingües. Por otra parte, como lo afirma también Gandulfo (2007) una característica de los hablantes de esta lengua en nuestro país es que en su mayoría no se identifican como indígenas. Este aspecto dificulta contar con datos oficiales de la cantidad de hablantes. A pesar de ello, esta investigación considera que la cifra del 38% representa un alentador y optimista progreso de autoreconocimiento de los sujetos dentro de un nuevo proceso de emergencia del bilingüismo. En el marco de esta emergencia del bilingüismo, surgen nuevas prácticas bilingües en contextos y situaciones antes impensadas (Gandulfo, Miranda, Rodríguez & Soto, 2016).

¿Te consideras bilingüe?¿Pensás que tu familia lo es?

84 responses

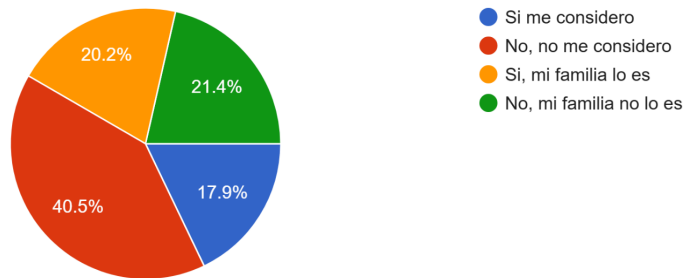


Figura 5

Gráfico de torta- pregunta número 3- EFA Ñande Roga

Las últimas dos preguntas fueron pensadas en relación a la valoración que los estudiantes hacen acerca de las lenguas. Por ello, para conocer un poco más sobre sus ideologías lingüísticas, la cuarta pregunta evidenció que los estudiantes reconocen que aprenden guaraní casi con la misma facilidad que aprenden español, en un 41.2 y 44.7% respectivamente. En consecuencia, el 14% restante indica que el aprendizaje de la LE Inglés es el que mayores dificultades les representa.

¿Cuál de las lenguas te resulta más fácil de aprender?

85 responses

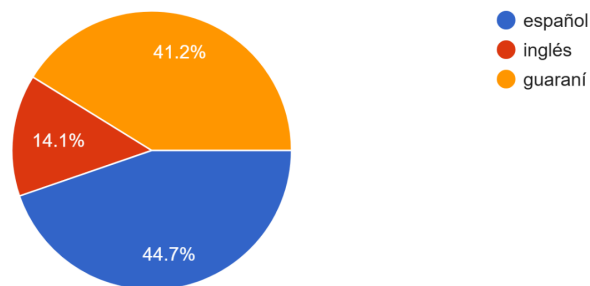


Figura 6

Gráfico de torta- pregunta número 4- EFA Ñande Roga

Ahora bien, luego de que el 41.2 % respondiera que la lengua que les resulta más fácil de aprender es el guaraní, y un 38% se reconozca a sí mismo o a sus familias como bilingües, un 61.4% considera que la lengua más difícil de aprender, el inglés, es fundamental para su futuro.

En tu opinión ¿el aprendizaje de cuál de las tres lenguas te resulta fundamental para tu futuro?
83 responses

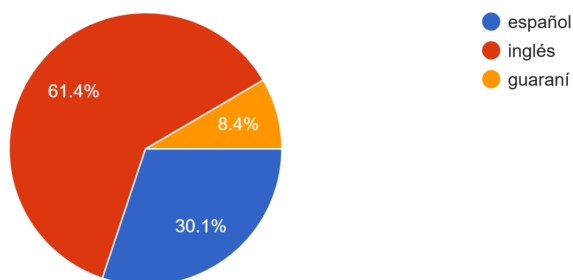


Figura 7
Gráfico de torta- pregunta número 5- EFA Ñande Roga

Aquí se demuestra nuevamente la tensión entre las dos clases de bilingüismo de las que habla Unamuno (2012), uno ligado exclusivamente al pasado y otro bilingüismo que representa el futuro. Estas valoraciones sociales son el resultado de determinadas ideologías que actúan en lo cotidiano interviniendo y reproduciendo la legitimidad de una lengua sobre otra.

En lo que respecta a las ideologías lingüísticas en el marco de la integración regional Arnoux (2018), las define como un conjunto de representaciones sociolingüísticas que asocian objetos lingüísticos con valoraciones sociales. Es decir que estas dependen de la coyuntura histórica y política que privilegiará a algunas, como el caso del inglés, con una posición dominante, mientras que otras, el guaraní por ejemplo, deberán resistir desde posiciones más desfavorables. En consecuencia, el mundo globalizado, los intereses económicos y regionales, las tendencias didácticas, entre otras, llevan a diferentes valoraciones de las lenguas en la currícula escolar, como ha quedado evidenciado en este trabajo. Se observa principalmente la hegemonía del inglés, lo que llama a los docentes,

investigadores y distintos actores a trabajar en la valoración de las lenguas oficiales del Mercosur, entre las que se encuentra el guaraní, como así también en la inclusión de una didáctica plurilingüe.

Bein (2003) desarrolla el concepto de “fetiche lingüístico” para referirse al inglés y la representación sociolingüística generalizada que lo asocia con la necesidad indiscutible de aprenderlo, dotando al idioma de cualidades o superpoderes que garantizan el éxito laboral, la inserción en el mundo, entre otras habilidades y competencias. Estos discursos hacen difícil el pensamiento de contemplar otras alternativas, que requieren además una justificación constante, como la enseñanza del portugués, del español y de las lenguas originarias en América Latina.

Como plantea Unamuno (2012) en aquellas escuelas donde asisten estudiantes monolingües de alguna lengua indígena, se lleva a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura del español y en español, lengua con la que estos estudiantes han estado escasamente en contacto hasta llegar al aula. La autora refiere a que el mero pronunciamiento del respeto a la diversidad, no es suficiente para atender a estas aulas tan heterogéneas. Además, agrega que la legislación que refiere a los pueblos originarios no contempla la situación, como se presenta en la provincia de Corrientes, del uso de la LCO entre la población criolla. Por todo lo expuesto, se puede inferir cómo estas representaciones influyen y afectan las valoraciones que los estudiantes encuestados hacen acerca de las lenguas que coexisten a su alrededor. La LE Inglés, en primer lugar en cuanto a cierta jerarquía de importancia que forma parte del colectivo imaginario. Sin embargo, en la realidad, expresan no solamente no hablarla, sino que además la encuentran difícil de aprender.

Continuando con la línea de trabajo realizada en EFA Ñande Roga, en EFA Mensú Peguará se obtuvieron 51 respuestas, aproximadamente el 50 % de los estudiantes de dicha institución.

Con respecto a la/las lengua/s que los estudiantes dicen hablar, un 68.6 % responde solo hablar español. La gran mayoría, entonces, se considera monolingüe. Entre las opciones de acompañar el habla del español con otras lenguas, el mayor porcentaje corresponde a la bilingüidad español-guaraní, con un 13.7%. El 7.8% de los estudiantes

pudo reconocerse como hablantes de las tres lenguas español, guaraní e inglés. Con ello el porcentaje que incluye a la lengua guaraní alcanza más del 21 %. Otro dato interesante, es que en esta encuesta, de estudiantes de la Mensú Peguará, la bilingüidad español-inglés representa un 9.8%.

¿Qué lengua o lenguas hablás?
51 responses

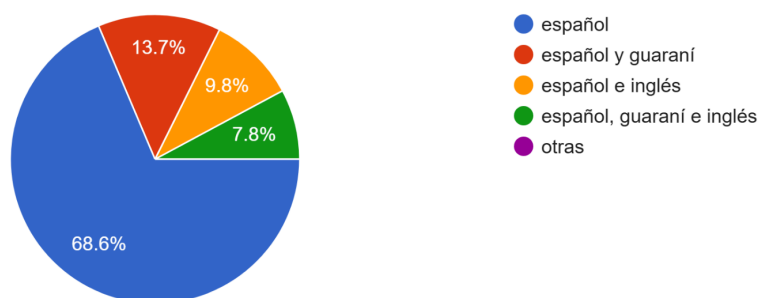


Figura 8

Gráfico de torta- pregunta número 1- EFA Mensú Peguará

La pregunta número dos ¿en qué ámbito escuchas hablar en guaraní?, también arrojó datos significativamente diferentes con respecto a Ñande Roga. Se puede observar que los porcentajes prácticamente se invierten en cuanto al ámbito donde los estudiantes escuchan la lengua guaraní. A diferencia de Ñande Roga en donde los estudiantes expresaron que el ámbito en donde más escuchan la lengua es por excelencia el familiar, aquí, en Mensú Peguará, se reconoce que el ámbito con más presencia del guaraní es la escuela. En un 58.8% el ámbito escolar representa el contexto donde tienen contacto con la lengua guaraní, dejando al ámbito familiar un 37.3%.

¿En qué ámbito escuchás hablar en guaraní?

51 responses

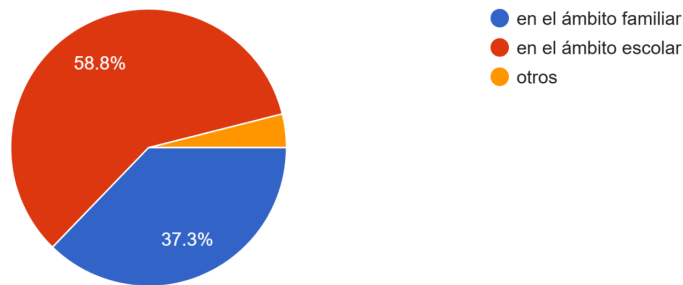


Figura 9

Gráfico de torta- pregunta número 2- EFA Mensú Peguará

La realidad expresada por el estudiantado de ambas escuelas concuerda con lo que exponen las líneas de investigación que actúan como antecedentes de este trabajo, como así también el marco de gestión de la modalidad bilingüe de la provincia de Corrientes (2022). Este marco detalla la localización de comunidades guaraní hablantes en diferentes departamentos de la provincia de Corrientes, como por ejemplo el departamento de San Miguel en el cual se ubica la EFA Ñande Roga, donde la presencia de la LCO es mayor en comparación con Curuzú Cuatiá donde se ubica la EFA Mensú Peguará.

En lo que respecta al autoreconocimiento como bilingües por parte de los estudiantes de la Mensú Peguará, el 66.7% no solo no se considera como tal sino que tampoco considera bilingüe a su familia. Seguidamente, el 17.6 % restante se reconoce como bilingüe, sumando a sus familias a esta categoría. Finalmente, con un 15.7% están los estudiantes que manifestaron no considerarse bilingües pero sí a sus familias. Todos estos datos parecieran ir en sintonía con lo manifestado anteriormente acerca de la zona geográfica de menor presencia, a lo que se suma un estudiantado aún más heterogéneo, con muchos estudiantes provenientes de la ciudad. Con estas diferencias, y a pesar de tantas similitudes entre ambas instituciones, los estudiantes de la Mensú encuentran mayor facilidad para aprender inglés respecto al guaraní, plasmando un 39.2% y un 23.5 % respectivamente en la encuesta. El inglés es considerada por ellos como la lengua más fácil

de aprender, continúa el español en segundo lugar con un 37.3%, y por último el guaraní con el 23.5%. Se podría atribuir esto no solo a un mayor contacto con la LE tanto intra como extra escolarmente, sino también a el desconocimiento explícito y reflexivo de su variedad dialectal de profundas huellas guaranícas, padres muchas veces no alfabetizados, y el desafío de la comunicación en español estándar.

¿Te considerarás bilingüe?

51 responses

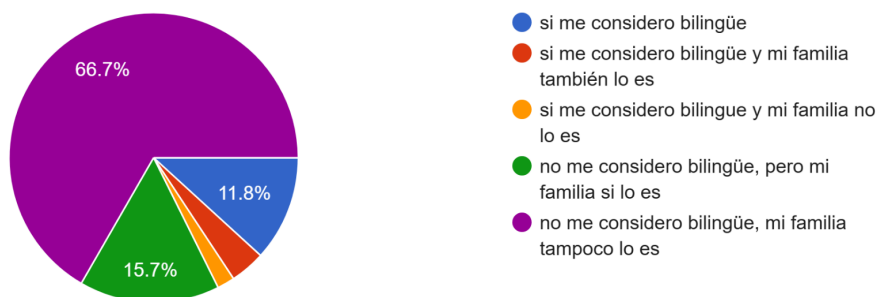


Figura 10

Gráfico de torta- pregunta número 3- EFA Mensú Peguará

¿Cuál de las lenguas te resulta más fácil de aprender?

51 responses

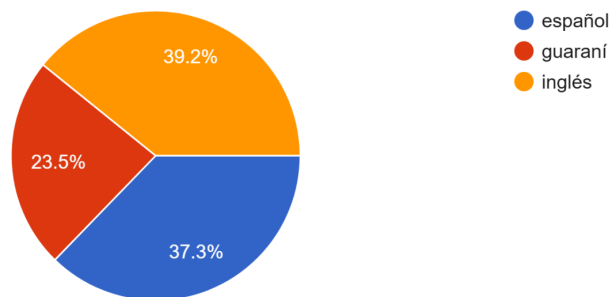


Figura 11

Gráfico de torta- pregunta número 4- EFA Mensú Peguará

Llegando a la quinta pregunta, en tu opinión ¿el aprendizaje de cuál de las tres lenguas te resulta fundamental para tu futuro?, el guaraní alcanza tan solo un 7.8%, el español un 25.5 %, y nuevamente, al igual que muestran los resultados en Ñande Roga, el inglés lidera con un impactante 66.7%. La LE Inglés, entre otras razones, se ha ganado este lugar indiscutible, aún por encima de otras lenguas de cercanía geográfica y cultural como el portugués, debido a la estabilidad que muestra en la oferta del currículum escolar, afectando así la valoración de las demás lenguas. El guaraní es considerado un extra, pero paradójicamente es un intra en la identidad y cultura de los estudiantes.

En tu opinión ¿el aprendizaje de cuál de las tres lenguas te resulta fundamental para tu futuro?
51 responses

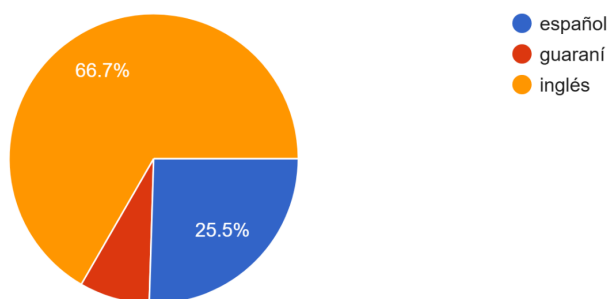


Figura 12
Gráfico de torta- pregunta número 5- EFA Mensú Peguará

4.3.2 Entrevistas

En el caso de EFA Mensú Peguará, como se dijo en la metodología, se realizó la entrevista a la persona que lleva adelante el taller de Guaraní de 1° a 3° año del Ciclo Básico, prof. de guaraní MP. Al igual que en el caso de Ñande Roga, se trata de un ex alumno que ahora se desempeña como docente y cocinero, entre otras tareas, es egresado de la primera promoción de la institución (año 2009).

Investigadora: ¿ Desde que año se enseña guaraní en la escuela?

Prof. de guaraní MP: yo soy egresado de la primera promoción, egresé en el año 2009, y ya tuvimos la materia Guaraní/ se viene enseñando desde el 2005 que comenzó la escuela...yo como alumno tuve guaraní y por supuesto inglés...

Así iniciaba la entrevista con el prof. de guaraní MP, quien luego de finalizar sus estudios en la Mensú Peguará, continúa siendo parte de la comunidad educativa, pero ahora como docente. Él es también quien se encarga de la cocina, generalmente unos ricos guisos, en sus diferentes variedades de fideos, arroz, a veces también cocina *mbaipy*³ para el almuerzo o cena de todos los días de la semana.

El prof. de guaraní MP manifestó que las clases de guaraní son tranquilas, llevaderas, con mucha curiosidad por parte del estudiantado. Comentó que surgen otras lenguas constantemente, el inglés sobre todo, comparando siempre lo aprendido en una lengua y otra, como por ejemplo el vocabulario referente a los colores. Pudimos compartir experiencias similares, como por ejemplo, esas interrupciones cuando los estudiantes comentan que les parece más fácil en guaraní que en inglés o viceversa, o también cuando por picardía quieren saber como se dice una palabra, ya sea en guaraní o en inglés, para luego decírsela a sus compañeros en tono de burla, sobrenombre o chiste.

En lo que respecta al material utilizado para la enseñanza de la LCO, el prof. de guaraní MP expresa que no utiliza muchos libros, “no es tan fácil encontrar material didáctico”, manifiesta. Prepara sus clases intentando variar las actividades y teniendo en cuenta lo desarrollado durante años anteriores, aplicando sus conocimientos idóneos sobre la lengua. Intenta además buscar material en internet, como videos o imágenes, pero reconoce que la precaria conexión de red de wifi de la escuela dificulta bastante trabajar de esa manera. Según su perspectiva, considera relevante y valioso el trabajo en conjunto con LE en producciones teatrales, como así también todas las posibilidades que se presentan institucionalmente de incorporar las tres lenguas, español, guaraní e inglés.

³ Plato producto de la herencia de la unión de las gastronomías cario-español, que ocurrió con la fundación de Asunción, que lo convierte en un plato originario y tradicional de la gastronomía de Paraguay, también es consumido en el nordeste argentino. Esta comida presenta cierta similitud a la polenta, aunque los orígenes de ambas comidas son distintos. Además, el mbaipy es anterior a la polenta, ya que el maíz es un vegetal nativo de América, y los nativos ya preparaban comida a base de harina de maíz antes de la llegada de los primeros colonizadores a América.

Fuente:<https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/gastronomia/los-origenes-de-la-gastronomia-pa raguaya-1623803.html?outputType=amp>

Además de haber estudiado guaraní durante la secundaria en EFA Mensú Peguará, el prof. de guaraní MP es oriundo del paraje Boquerón, a 124 km de Curuzú Cuatiá, y cuenta que el guaraní era la lengua que aprendió durante su niñez y que aún hoy se encuentra presente en su comunidad.

Durante el tiempo transcurrido en la EFA Ñande Roga, en San Miguel, se realizaron entrevistas a cuatro profesores. A pesar de contar con una estructura previa (Ver Anexo) como se comentó en la metodología, las mismas se dieron de manera casi espontánea, entre charlas, a veces un poco entrecortadas por las distintas actividades. El resultado fue la recopilación de información en un contexto abierto y flexible. Recordemos las entrevistas realizadas

1- entrevista a uno de los profesores de agronomía, quien además dicta el taller de guaraní (prof. de agronomía y guaraní ÑR)

2- entrevista a la profesora de filosofía (prof. de filosofía ÑR)

3- entrevista al segundo profesor de agronomía (prof. de agronomía 2 ÑR)

4- entrevista a la profesora de inglés (prof. de inglés ÑR)

Primeramente, entrevisté al prof. de agronomía y guaraní ÑR, quien además fue durante mi visita a la EFA Ñande Roga un gran anfitrión. En un primer recorrido por la escuela fuimos conversando. Él estaba de permanencia justamente ese día desde las 8 am hasta las 18.30. Expresó un gran entusiasmo sobre todo al hablar del guaraní. Durante la entrevista, comentó su trayectoria estudiantil. Fue estudiante de la EFA donde hoy se desempeña como docente. En el relato de su experiencia personal, cuenta como le prohibieron hablar en guaraní de niño, pero sin embargo aprendió hablando con su abuela a escondidas. Su llegada a la escuela primaria implicó la alfabetización en lengua española, lo que constituyó un primer gran desafío. Cuando indagué sobre su experiencia con el aprendizaje de la LE Inglés, respondió: “no no, cero inglés, el inglés te lo regalo”. Sin embargo, se infiere por sus expresiones que al día de hoy su relación con el inglés ha cambiado un poco. Comentó que cuando vé a la prof. de inglés ÑR la saluda “when morning, en lugar de good morning para bromear con la teacher” e intercambian saludos en ambas lenguas, guaraní e inglés, destacando la actitud curiosa e inquieta de la prof. de inglés ÑR a la hora de trabajar siempre articulando con las demás lenguas presentes en la

escuela. El prof. de agronomía y guaraní ÑR recalcó que la única escuela en la zona que brinda clases de guaraní es su EFA, por una propuesta que él realizó allá por el año 2015, once años después de la ley del guaraní. Desde entonces a la actualidad se encuentra dictando clases, donde además de focalizar en la gramática y la escritura de la lengua, hace hincapié en la cultura guaraní. Como material didáctico, utiliza la serie *Asaje* (2017) del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes, diccionarios guaraní-español, y lo complementa produciendo su propio material. Cuando realiza la visita a los hogares de estudiantes, habla con los tutores “directamente en guaraní”.

Por último, y no menos importante, una frase a destacar durante la entrevista fue cuando el docente comentó que le dice a sus estudiantes que “el guaraní es nuestro inglés correntino”. Entiendo que aquí, recurre a esta comparación para jerarquizar la lengua e intentar sacarla de ese lugar folklórico, de mera tradición. Para Unamuno (2012) existe un tipo de bilingüismo que otorga a las lenguas indígenas un lugar en la tradición, y se presenta otro bilingüismo, aquel de las lenguas regionales, como el portugués, y extranjeras, el inglés por excelencia, “en el cual las lenguas se definen claramente como bienes simbólicos de transacción en el mercado académico y laboral” (Raiter y Unamuno, 2012:238).

Ligada a las tradiciones – a esos lugares que tradicionalmente ocupan-, las lenguas indígenas en EIB aparecen reservadas a procesos desligados de la lógica del mercado lingüístico (Bourdieu, 1982), y limitados a procesos simbólicos situados en un pasado, en el “preexistir”. (Unamuno, 2012:236)

Unamuno (2012) afirma que esta tensión entre dos bilingüismos en nuestro país, puede contribuir a la falta de una política explícita y operatoria a favor de la formación e incorporación efectiva de docentes bilingües a las escuelas con población aborígen.

En la recorrida escolar, mientras realizaba la entrevista al prof. de agronomía y guaraní ÑR, él no sólo respondió a cada una de las preguntas sino que además me mostró la presencia del guaraní en carteleras escolares ubicadas en los pasillos donde se distribuyen las aulas, secretaría y dirección de la EFA Ñande Roga. Estas fueron realizadas por los

estudiantes en el taller de Guaraní, espacio desde el cual se consideró importante la producción de las mismas abarcando vocabulario relativo a las señales de tránsito, y de las EFA de la provincia que llevan sus nombres en guaraní.



Cartelera escolar señales de tránsito en guaraní- EFA Ñande Roga	Cartelera escolar con localización geográfica de EFAs de la provincia y sus nombres en guaraní
Figura 13	Figura 14

Durante mi estadía en Ñande Roga pude dialogar con otros docentes que aportaron su mirada sobre el abordaje de las lenguas. La prof. de filosofía ÑR, expresó que está notando una presencia del guaraní cada vez mayor, considerando que esto es solo el inicio y que cree en un futuro optimista en cuanto al uso y valoración de la LCO. Además, comparó lo que años atrás sucedía con las profesoras de LE Inglés que, según su apreciación personal, debían ser como “señoritas inglesas”, haciendo referencia a una asimilación cultural completa. Expresó que le encanta escuchar los saludos de los estudiantes en guaraní e inglés, como así también poder presenciar trabajos transversales donde se evidencia la presencia de las tres lenguas. La prof. de filosofía ÑR comentó que suele pararse en la galería entre los cursos de 1° A y 1° B, que una vez a la semana coinciden a la misma hora, un curso con inglés y el otro con guaraní, y los chicos saludan fuerte a los profes como si fuera una competencia, a quien se escucha más fuerte: *good morning!!!* (en inglés) *Maitei!!* (guaraní). Además, la prof. de filosofía ÑR formó parte de la investigación de Alegre y Gandulfo (2020) junto a otro de los monitores que accedió gentilmente a compartir sus experiencias. El prof. de agronomía 2 ÑR expresó su pasión por el guaraní y la música. Lo más interesante de la charla con él fue que en un momento se posicionó como

el entrevistador y preguntó “¿y vos qué creés, saber guaraní ayuda o no para aprender inglés?”. Ambos, destacaron la importancia de investigaciones que contemplen y visibilicen estos contextos plurilingües, animándome a continuar con el trabajo.

Llegando ya a la cuarta entrevista, se abre la conversación con la prof. de inglés ÑR, la teacher. Ella se encuentra trabajando en EFA Ñande Roga, si bien no continuamente, desde el año 2013. Dicta las clases de inglés de 1° a 6°, ahora sí con una continuidad desde el comienzo del ciclo lectivo 2024 ininterrumpida hasta la fecha. Pertenece al grupo de docentes externos, es decir, no realiza permanencias. Asiste a la escuela solamente en los horarios de clases o algunas otras actividades específicas. El día de la entrevista (8 de abril de 2025), la prof. de inglés ÑR se presenta un tiempo antes de su clase para poder dialogar. Durante la entrevista ella misma expresó no ser “profesora”, pero sí contar con la capacitación en lengua inglesa con orientación docente. Desde la primera pregunta sobre la presencia de otras lenguas en las clases de LE, dejó muy en claro que el guaraní está presente en el aula. Compartió ejemplos de los usos, y como ella no solo utiliza como insumo lo que surge de los estudiantes, sino que también la presencia de esta lengua surge de su iniciativa para conectar con sus estudiantes. Estas comparaciones se evidencian en la pronunciación de ciertos fonemas homófonos, como la /dʒ/ de *John* en inglés, y la /J/ en guaraní de *jagua* (perro). Para que los estudiantes recuerden el significado de algunas palabras también sirve como memotécnica asociar léxicos de pronunciación similar, como es el caso del pronombre *who* (quien, en inglés) y *Hũ* (color negro en guaraní).

Su abordaje pedagógico contempla el contexto de los estudiantes para poder conectar con ellos, y reconoce que saber guaraní es una herramienta fundamental para enseñar. Durante la entrevista, la prof. de inglés ÑR relata experiencias de otros docentes que al no saber esta lengua, se enfrentan a grandes desafíos a la hora de alfabetizar a los estudiantes, principalmente en la formación escolar primaria. Estas narrativas evidencian la importancia incorporar en la formación docente escuelas de variados contextos para llevar a cabo las prácticas y residencias, y por qué no replantear la concepción monolingüe y etnocéntrica vigente en profesorado de idiomas, terciarios o universitarios. Como lo expresan Galindo y Moreno (2019) por norma general se preparan profesores focalizados de manera exclusiva en una sola lengua-cultura. Sin embargo, los autores reconocen que

existen muchos países en los cuales la formación comprende dos lenguas, la materna y una extranjera, o dos extranjeras.

Compartiendo experiencias más personales e íntimas, comentó que no quería saber nada con el inglés cuando era estudiante, y que en su casa, su familia insistió con que estudiara la lengua, siendo así que obtiene el título de capacitación en lengua inglesa con orientación docente, aclara: “no soy profesora”. Sin embargo, se siente una privilegiada hoy en día, contenta con su trabajo, afortunada de trabajar en la EFA. Ese momento de la entrevista se convirtió en una confesión personal de ambas, entrevistada e investigadora, compartiendo visiones sobre la lengua y la cultura, experiencias de las vivencias como estudiantes y ahora como docentes. Quizás, ambas partiendo desde aquel rechazo inicial a la LE Inglés que nos querían imponer, con la que no nos sentíamos identificadas. Hoy podemos transformar las prácticas docentes escuchando a los estudiantes, enseñando inglés desde otra perspectiva. Fomentando que el aula sea un espacio plural, de intercambio y aprendizaje mutuo, de mundos que se encuentran. En ese camino, apropiarnos de las pedagogías decoloniales que tal como lo plantea Walsh (2013) son entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización y resistencia, como “prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2013: 19).

A la pregunta sobre qué material didáctico utiliza, la prof. de inglés ÑR confirmó que no utiliza un libro en particular, es ella misma quien va armando su propio material, y también utiliza como insumo lo que surge en cada clase: “vamos armando oraciones con lo que vamos hablando en clases”. También se contacta con otros docentes para trabajar contenidos transversales, sobre todo en lo que respecta al área técnica, por ello acude a los profesores de ciencias agregarias para abordar sobre todo inglés técnico de los últimos años (4°,5°, y 6° año del Ciclo Orientado). Ha utilizado el libro *Made in Corrientes: english book 3* (2.ª ed. adaptada) del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2022), ya que reconoce que si bien es para primaria, el abordaje del material contempla animales, lugares y costumbres de nuestro territorio provincial.

4.3.3 Clases Observadas en EFA Ñande Roga



Figura 15

Fotografía tomada durante la observación de clases en 4° B, día 8 de abril de 2025

Como ya se mencionó en la metodología, se observaron tres clases de “inglés” de 40 minutos con 4° año B. Es importante destacar que este curso también tiene el taller de Guaraní, al igual que 1° y 7°. Antes de ingresar, la prof. de inglés ÑR mencionó el hecho de que es un curso donde está muy presente el guaraní. Los estudiantes saludan a la teacher en inglés, repiten lo que ella dice. Cuesta un poco la respuesta al: “how are you?” (¿Cómo están?), ya que la tendencia fue repetir la pregunta. Primeramente, la prof. de inglés ÑR me cedió unos minutos para que hiciera mi presentación, pese a que ya había tenido contacto con ellos durante el mediodía y la tarde. Me aconsejó que hable en inglés pausadamente y con señas. Los estudiantes pudieron comprender de donde soy, como viajé hasta allí, y algunos datos más.

Seguidamente, la prof. de inglés ÑR comenzó a pedir los trabajos de estadía (tarea) que los estudiantes tendrían que haber realizado durante la quincena en sus hogares. Estaban comenzando a trabajar con el tiempo presente simple para expresar sus rutinas. Es interesante como en el contexto de una escuela rural, particularmente una EFA, la rutina de los adolescentes difiere bastante de la de uno de ciudad. Anotaron su rutina en español, primero, y gran parte de sus actividades diarias comprende el cuidado de animales y trabajos rurales. Los estudiantes preguntaron cómo se dice ir a buscar mi caballo, alimentar los animales, entre otras. En ese momento, relacionaron y tradujeron los nombres de los animales en guaraní e inglés. La prof. de inglés ÑR evidenció sus conocimientos en la LCO

de manera recurrente durante la clase. Esta competencia le permite entablar una relación de equidad lingüística con sus estudiantes.

Se pudo observar, cómo el ámbito es armónico, de respeto y hasta de lazos de familiaridad. Los tiempos son otros a los de ciudad. Todo se va desarrollando de una manera natural, desde la confianza y la cercanía entre estudiantes y docente. De todos modos la tranquilidad no es sinónimo de silencio absoluto. Los estudiantes participan activamente, y la charla, el tópico de contar sus hábitos diarios, se presta para hablar un poco de todo. Luego de hacer oraciones cortas como *I have breakfast* (yo desayuno), debían agregar los horarios en los que realizaban cada una de sus actividades rutinarias, refrescando así contenidos previos y asociándolos.

Durante las clases observadas, las competencias que se ejercitaron fueron la escritura y la lectura de pequeñas producciones por parte de los estudiantes en la LE. La prof. de inglés ÑR, siempre de pie, de un lugar a otro, recorriendo entre los bancos, en todo momento predispuesta a monitorear y guiar el trabajo de sus estudiantes, despejando dudas de una manera personalizada.

En el aula conviven las tres lenguas. El guaraní, de gran presencia léxica en la oralidad, fue el medio para responder, y hasta para realizar comparaciones con la LE, sobre todo en lo que respecta al vocabulario. En todo momento, tanto el español como el guaraní, fueron utilizados como insumo para un mayor acercamiento a la LE. La alternancia entre todas las lenguas fue de manera espontánea y natural, lejos de representar un impedimento para la enseñanza de LE. Como señala Castellotti y Moore (2006: 54) el contexto plurilingüe permite que el sujeto construya “una competencia para comunicar gracias al aporte mancomunado de los conocimientos y experiencias de las lenguas que se encuentran en correlación e interactúan”. Se recalcan aquí los vínculos y dependencias entre las lenguas así como la posibilidad de “(...) transferir competencias de una aprendizaje a otro”.

Nos aleja del “locutor nativo ideal” como modelo a alcanzar y considera la promoción de aprendizajes parciales que se pueden ir complementando con el tiempo. El correlato de estos aprendizajes parciales es la noción de competencias desequilibradas. Así, en el Marco europeo de

referencia se dice: “Los interactuantes pueden, por ejemplo, (...) expresarse en una lengua y comprender al otro. Cada uno puede apelar al conocimiento de diferentes lenguas para comprender un texto escrito u oral en una lengua a priori ‘desconocida’, reconociendo palabras disfrazadas pero pertenecientes a un stock internacional común” (MCER, 2001: 11).

No se obtuvieron evidencias que pongan de manifiesto la valoración de una lengua por sobre la otra, a pesar de ser una clase de LE, el contexto plurilingüe hizo que español, guaraní e inglés pudieran convivir sin juicios de valor. Respondiendo a uno de los objetivos de investigación, la observación evidenció que la presencia del guaraní en las clases de inglés partió tanto de la iniciativa de la prof. de inglés ÑR, como de la espontaneidad de los estudiantes. Asimismo, el cambio de código en este contexto tal como lo dice Gandulfo (en Unamuno, 2012: 103) “asume una función simbólica, que es la de considerar que el guaraní tiene el estatus suficiente como para ser usado didácticamente en el aula”.

Además, se demostró que la presencia de la lengua guaraní va más allá del supuesto de considerar al cambio de código en el aula exclusivamente desde la perspectiva de la traducción. Para identificar otras intervenciones, Gandulfo (en Unamuno, 2012) retoma los planteos de Borzone et al. (2004) en cuanto a la enseñanza de la conversación y la lectura con niños pequeños, y el trabajo de Yausaz (2006) que analiza situaciones comunicativas bilingües guaraní / castellano. Siendo así, se reconocen diferentes tipos de intervención de la prof. de inglés ÑR que implican la reformulación del texto escrito, lazo entre imagen y texto, expansión, restitución de inferencias, comentarios metalingüísticos y reconceptualización. Esta variedad de intervenciones tienen como objetivo dar una respuesta pedagógica a los estudiantes en el momento que sea necesario.

Por ejemplo, durante la producción de oraciones en la narrativa de rutinas en presente simple identificamos un comentario Metalingüístico (Yauzas, 2006: 14) que consiste en una mención sobre el sentido o significado de una frase o una palabra contribuyendo a realizar una reflexión metalingüística. Un estudiante leyó “*I get up*”, y seguidamente la prof. de inglés ÑR preguntó en español “¿a qué hora te levantas?”, el

estudiante respondió en guaraní “*ache’ pu’ã*” (me levanto temprano). Allí, la docente continuó en inglés “at 6 o’clock?”. El estudiante, de este modo, al saber los números en inglés pudo asociar las seis de la mañana con el concepto de *ache’ pu’ã* y respondió “yes”. Entonces finalmente, se pudo producir la oración “*I get up at 6 o’clock*”.

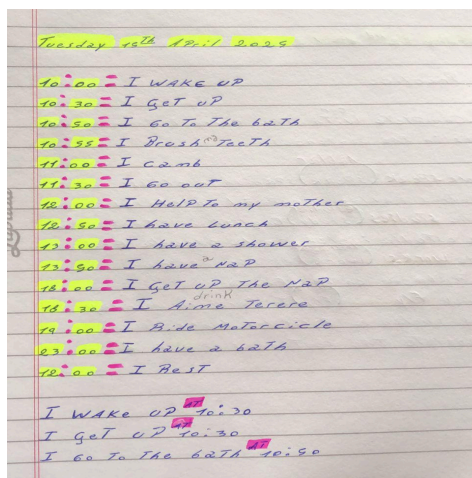


Figura 16

Fotografía tomada de la carpeta de una estudiante

Otra palabra de origen guaraní que forma parte del paisaje lingüístico de la región es *tereré*. El tereré es considerada la bebida nacional del Paraguay, con raíces precolombinas y guaraníicas, muy popular también en la provincia de Corrientes⁴. Como se observa en la imagen (figura 16), el estudiante consideró parte de su rutina, de sus actividades diarias, la toma de esta infusión. Consecuentemente, se llegó a la producción escrita de la oración *I drink tereré*, en la que el inglés es el medio para expresar una costumbre regional, incluyendo la palabra en guaraní, pero además también con ello todo un símbolo cultural.

Como lo expresa Gandulfo (en Unamuno, 2012) se debe tener en cuenta que en un contexto de prohibición del guaraní, como ella lo llama, no está generalizado el uso del bilingüismo con fines didáctico, aún más, los estudiantes continúan siendo alfabetizados en español como L1 sin tener en cuenta su LCO, el guaraní. Con respecto al cambio de código,

⁴ Fuente: «Celebrando el Día del Tereré en Paraguay: tradición, orgullo y cultura». *ABC Color*. Consultado el 1 de junio de 2025.

la autora asume que muchas veces es concebido como “déficit lingüístico”, inclusive por los propios hablantes, quienes perciben al monolingüismo como una situación ideal e imposible de alcanzar cabalmente para ambas lenguas. Todo lo expuesto hace que se deba tomar dimensión real de la situación en la que la prof. de inglés ÑR se dispone a crear un espacio áulico plurilingüe donde los estudiantes puedan sentir la libertad de expresarse en cualquiera de las lenguas, español, guaraní o inglés.

Yendo un poco más allá, se puede inferir que mientras se pretende la enseñanza de la LE, además se enseña guaraní inconscientemente. La prof. de inglés ÑR, quien como ya se mencionó, se define como “no soy profesora”⁵, hace uso de todos los recursos lingüísticos disponibles de su repertorio, desde la espontaneidad, con el solo fin de acercar el entendimiento y la comprensión de las producciones escritas y orales en inglés. Estas observaciones de las clases demuestran que si bien el ‘discurso de la prohibición del guaraní’ está vigente, este mismo discurso podría estar alojando procesos de transmisión de las lenguas en los contextos escolares no tan visibles pero sin embargo efectivos. (Gandulfo en Unamuno, 2012:108)

4.3.4 Registro Diario de Clases Mensú Peguará

Con respecto a las clases, al ser la investigadora y la única docente de LE Inglés en la institución, la observación fue reemplazada por el registro de un diario en el que plasmé momentos espontáneos donde surge el guaraní en las clases de inglés, generalmente en producciones orales. Desde el año 2019 en adelante, he notado la presencia de esta lengua en las clases de inglés, mayoritariamente en la oralidad. En concordancia con lo comentado por la prof. de inglés ÑR, los estudiantes suelen interrumpir cuando escuchan inglés fluido. Generalmente, estas interrupciones se dan por expresiones o comentarios en guaraní. Además de estas intervenciones, en algunas clases surge la comparación entre ambas lenguas de manera espontánea, sobre todo en cursos del Ciclo Básico que son quienes en Mensú Peguará tienen el taller de Guaraní.

Ejemplos:

⁵ Durante la entrevista realizada el día 8 de abril de 2025, en la institución, la docente aclara contar con la capacitación de lengua inglesa.

En una oportunidad, al estar presentando los pronombres personales, los estudiantes de 2º año comenzaron a decirlos también en guaraní, haciendo una traducción directa de la LE a la LCO.

- *el I es el **che** en guaraní, el we es el **ñande...***

También se pueden identificar distintos tipos de intervenciones con respecto al cambio de código, que posibiliten el entendimiento de la LE Inglés y que van más allá de la traducción. Durante una actividad oral de descripción de imágenes, un estudiante respondió en guaraní a la pregunta *what can you see?*

docente: *what can you see?*(¿qué podés ver?)

estudiante: *mitã'i* (niño, en guaraní)

docente: *how many mitã'i?* (¿cuántos niños?)

estudiante: *four* (cuatro), responde en inglés.

A lo que finalmente, como docente concluí con la oración en inglés: *ok, there are four children*. Se observa entonces, un método deductivo, en el que como docente guíe al estudiante para llegar al resultado final de la producción de una oración en la LE, primeramente utilizando como insumo lo que el estudiante ya conoce, sabe y expresa en guaraní al observar una imagen. Se produce entonces, la reformulación del texto (en este caso oral) y el lazo entre este y la imagen.

Otra intervención frecuente es el descubrimiento de paralelismos y similitudes fonológicas y gramaticales. Con respecto a la estructura gramatical que se emplea para expresar relaciones de pertenencia, el orden respectivo del poseedor y lo poseído en inglés provoca en los estudiantes la directa relación con el guaraní. Pueden identificar el orden inverso al del español (poseído+poseedor) en la construcción (poseedor + poseído), que comparten el inglés y el guaraní.

Ejemplo:

La casa de Ana (poseído+poseedor)

Ana's house (poseedor+poseído)

Ana roga (poseedor+poseído)

Siguiendo con esta línea, ciertos rasgos fonológicos son comunes entre el guaraní y el inglés, como la consonante “h” con un sonido fricativo glotal similar en ambas lenguas. La pronunciación del sonido /dʒ/ en palabras como *jacket*, *Jhon*, se produce con cierta naturalidad y facilidad por características de la variedad dialectal de la región, lo que no representa grandes desafíos como sí sucede con otras variedades donde la pronunciación se inclina a unificar los sonidos /dʒ/ y /ʃ/: en palabras como *ship*, *she*.

Yendo hacia las expresiones espontáneas, entre algunas de las transferencias más comúnmente presentes en la oralidad, se encuentra el uso del marcador discursivo *ayé*.

Ayé es un marcador discursivo que aparece en enunciados interrogativos y que funciona como controlador de la actividad interactiva. (...) el uso de ayé implica que el hablante busca la adhesión del oyente al que convierte en corresponsable de lo comunicado. Puede traducirse por las preguntas ¿Verdad?, ¿Es cierto?, ¿No? y, en este sentido, cumple el papel de un verificador. Generalmente desarrolla su papel al principio de una intervención iniciativa o reactiva, o de una secuencia de la conversación, sin pausas entonativas; también puede situarse al final del segmento de habla, limitado por una pausa entonativa. (González Sandoval, 2005:76)

La presencia de este marcador es recurrente cuando los estudiantes responden a una pregunta en inglés o cuando leen alguna oración, y al final agregan ese marcador discursivo *ayé* como buscando la validación del docente. En inglés es equivalente a lo que se denomina “question tag” como “isn’t?”.

Docente: where are you from? (¿de dónde sos?)

Estudiante: I am from Pairiri, **ayé?** (soy de pairiri, verdad?, como preguntando si está bien)

Además del marcador, en oraciones como las del ejemplo anterior, se pone de manifiesto nuevamente la relevancia de considerar el paisaje lingüístico. Cuando los estudiantes realizan presentaciones personales en LE, es común que surjan oraciones en inglés con palabras en guaraní, esto debido a que muchos parajes o ciudades de nuestra provincia llevan su nombre en la LCO. También ocurre con los nombres propios, nombres de los estudiantes, que en ocasiones consultan “¿Cómo se dice Irupé/Isondú⁶ en inglés?” La tendencia es no traducir esos nombres al inglés, y nuevamente incentivar la producción de *My name is Irupé* (Mi nombre es Irupé), por ejemplo, o *I like chipá*⁷ (Me gusta el chipá) (resaltado nuestro). Se evidencia que es casi imposible hablar de uno mismo, su nombre, su lugar de procedencia, sus gustos, sin utilizar la LCO.

Como lo plantea Walsh (2013), es fundamental promover estas experiencias de interacción sistemática entre los estudiantes, para relativizar la propia manera de situarse ante el mundo y atribuirle sentido, incluyendo diferentes modos de vivir y expresarse.

No se trata de momentos puntuales, sino de la capacidad de desarrollar proyectos que supongan una dinámica sistemática de diálogo y construcción conjunta entre diferentes personas y/o grupos de diversas procedencias sociales, étnicas, religiosas, culturales, etc. Exige también reconstruir la dinámica educacional. La educación intercultural no puede ser reducida a algunas situaciones y/o actividades realizadas en momentos específicos ni enfocar su atención exclusivamente en determinados grupos sociales. Se trata de un enfoque global que debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que él se desarrolla. En lo que respecta a la escuela, afecta la selección curricular, la organización escolar, los lenguajes, las

⁶ *Isondú* significa bichito de luz o luciérnaga en guaraní. *Irupé* significa plato sobre el agua, planta acuática.

⁷ *Chipá* es un alimento a base de fécula de mandioca y queso típico de la gastronomía paraguaya y también en el nordeste argentino y las zonas fronterizas del suroeste de Brasil. Es herencia de la cocina mestiza cario guaraní-española, que se originó en Asunción, Paraguay. «Sabores del Litoral para disfrutar». *Diario Popular*. 4 de septiembre de 2018. Consultado el 2 de junio de 2025.

prácticas didácticas, las actividades extra-clase, el rol del/de la profesor/a, la relación con la comunidad, etc. (Walsh, 2013: 159)

4.3.5 Experiencias transversales

Una mirada ampliada y transversal sobre el lenguaje en la escuela nos permitirá entonces avanzar en la posibilidad de problematizar y reflexionar teóricamente sobre las cada vez más complejas situaciones escolares y de enseñanza a las que nos enfrentamos cotidianamente, así como también poner en discusión las concepciones del lenguaje que operan en el microuniverso escolar y que inciden directamente en las representaciones y prácticas que se llevan adelante en las escuelas. (Bombini, 2019)

Como se expresó en la metodología, mediante el contacto vía WhatsApp pre y posteadía en la EFA Ñande Roga, los docentes compartieron algunas experiencias plurilingües. En esta EFA surgen experiencias transversales entre Lengua, LE y Guaraní. Durante el ciclo lectivo 2024 se realizó el primer certamen de lectura en los tres idiomas en EFA Ñande Roga. Participaron los estudiantes de 1° a 7° año y los docentes de Lengua y Literatura ÑR, el prof. de guaraní y agronomía ÑR y la prof. de inglés ÑR, también acompañaron el coordinador de equipo y otros monitores. En palabras de la prof. de inglés ÑR, el certamen fue todo un éxito. Los estudiantes participaron activamente, muy entusiasmados. Según lo manifestado por los estudiantes y la prof. de inglés ÑR, toda la comunidad educativa se sumó a las propuestas con motivación, espíritu competitivo, en pos de demostrar sus conocimientos en las tres lenguas.



Figura 17

EFA Ñande Roga- fotografía del primer certamen de lectura en las tres lenguas

"Language play is activity in which the learners manipulate the forms and meanings of language in a non-serious, non-referential way, for their own enjoyment and for the pleasure of the activity itself."⁸ (Cook, 2000:5). El certamen consistió en diferentes actividades lúdicas como lectura y representación de cuentos en las diferentes lenguas, y juegos de traducción por equipos, como por ejemplo, la carrera de los colores y los números. Otro de los momentos en que se trabaja con un abordaje plurilingüe en la institución, es en la expo anual. En esta exposición (expo, feria) de la escuela se busca compartir con la comunidad (padres, familiares, vecinos) las producciones de los diferentes módulos (aves, porcinos, ovinos, etc.). Los nombres de cada uno de los stands de la muestra aparecen escritos en las tres lenguas, en guaraní, en español e inglés. Los monitores también mencionaron durante las entrevistas que en los actos escolares se canta el himno en español y seguidamente en guaraní.



⁸ [El juego es una actividad en la cual los estudiantes manipulan formas y significados de la lengua en una manera no seria o no referencial, por su propio entretenimiento y por el placer de la actividad en sí misma] (traducción nuestra).

Figura 18

Estudiantes jugando a la carrera de los números y colores, en las tres lenguas- 1° Certamen de lectura EFA Nande Roga

Como ya se mencionó, en mi experiencia como profesora de inglés en Mensú Peguará desde el año 2019 fui contemplando la realidad sociolingüística, y por ello, pensamos con el prof. de guaraní MP diferentes maneras de trabajar transversalmente.

En el año 2023, los estudiantes de 3° año llevaron a cabo la interpretación actoral de *Cinderella in Corrientes/ Cenicienta en Corrientes*. Esta obra fue adaptada y reescrita por los docentes de LE Inglés y de LCO. Se buscó interpretar un clásico de la literatura y del cine infantil, conocido por la mayoría de los estudiantes, realizando una adaptación que contempló el contexto de la escuela y la vida en nuestra región.

Para poder alcanzar dicho objetivo, lo primero que se modificó fue el lugar geográfico donde se desarrollaría la historia. La protagonista, Cinderella, era una adolescente que vivía en una estancia en la provincia de Corrientes. Ella fue criada por su patrona, quien era viuda y tenía dos hijas. Esta joven, monolingüe de guaraní, al igual que en el popular cuento, no fue criada como sus ricas hermanastras, sino como quien llevaba a cabo las tareas domésticas, siendo con frecuencia además burlada, discriminada y maltratada. Para ello, los breves diálogos de la madrastra y hermanastras fueron escritos en inglés, mientras que los de Cenicienta en guaraní. El príncipe de Inglaterra, quien viaja a conocer los esteros del Iberá, invita a todas las damas de la estancia a un baile. Al igual que en el cuento original, aparece el hada madrina. En esta adaptación, el personaje del hada además de vestir a Cenicienta y conseguirle movilidad para asistir al baile, hace que la joven pueda hablar en inglés hasta las 12 horas, y así fuese capaz de comunicarse con el príncipe. El resto de la historia, casi no fue modificada, con excepción del final cuando el joven príncipe encuentra a la joven dueña de la alpargata, Cenicienta, y aprende a bailar chamamé y hablar guaraní.

Como se mencionó antes, los diálogos fueron escritos en inglés y en guaraní. Se utilizaron oraciones simples, en tiempo presente simple. Además se incluyó un narrador, quien iba relatando la historia en inglés. (Ver extractos de los diálogos en anexo).

De este modo, se intentó, como uno de los objetivos principales, buscar que los estudiantes mediante la producción oral pudieran evidenciar sus conocimientos, utilizando al teatro como instrumento evaluador tanto de la LE como de la LCO. Como se mencionó, el taller de Guaraní no forma parte de la currícula y por ende los estudiantes no encuentran una nota plasmada en la libreta. Por lo cual, se propuso que la nota cuatrimestral de LE Inglés que figuró en la libreta de los estudiantes de 3º año, fuera un promedio conjunto a la de Guaraní. Consecuentemente, el proyecto intercátedra, le permitió al guaraní trabajar de igual a igual con el inglés, buscando una valoración de la lengua no solo en la transmisión de la misma a través de los talleres, sino jerarquizándola y dándole participación en las notas finales.



Figura 19

Estudiantes de 3º ciclo lectivo 2023- Representación teatral *Cinderella in Corrientes*
EFA Mensú Peguará

Los ensayos fueron dinámicos mejorando las capacidades y habilidades en inglés y guaraní. Con respecto a los estudiantes, se evidenció la importancia significativa del teatro para superar deficiencias en la comprensión y producción oral del inglés. Esta estrategia pedagógica hizo posible alcanzar un nivel de participación, motivación y adquisición de la LE raramente logrado con anterioridad. Frases en inglés, partes del guión, fueron por primera vez escuchadas en las galerías durante charlas cotidianas de la convivencia.

- Dale Augusto, *hurry up* (apurate) *hurry up*, lavá tu plato- le decía una estudiante a su compañero durante el lavado de vajilla después del almuerzo.

Esta presencia de la LE fuera del aula no es frecuente, menos aún si se la compara con el guaraní, que de una u otra manera está viva en la escuela en alguna expresión cotidiana. Sin pretensión de exhaustividad, compartir estas vivencias promueve el plurilingüismo y la pluriculturalidad, y en este marco se evidencia una mejor y mayor respuesta del estudiantado. Más allá de los innumerables beneficios pedagógicos del teatro como herramienta efectiva en el aprendizaje de idiomas en general, el contexto elegido, la cercanía de las escenas a la vida real de los estudiantes, el paisaje lingüístico, la música, las lenguas en contacto, son todos ellos ingredientes que demuestran la incidencia positiva del plurilingüismo y la perspectiva pluricultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y sus innumerables ventajas.

Esta experiencia tan enriquecedora llevó al equipo docente y a los estudiantes a continuar con la puesta en escena de una obra anual desde allí en adelante. La experiencia se repitió con una adaptación inglés-guaraní del Chavo del 8, nuevamente con estudiantes de 3° año de Ciclo Básico. Se está trabajando actualmente para otra representación teatral 2025. Esta propuesta plurilingüe se repite con 3° año a modo de dar un cierre significativo al Ciclo Básico, recorrido que contempla tres años del taller de Guaraní y de LE Inglés. Ya una vez en el Ciclo Orientado, los estudiantes solo asisten a clases de Inglés Técnico.



Figura 20

Estudiantes de 3° ciclo lectivo 2024- Representación teatral del Chavo del 8 EFA Mensú Peguará

Otra experiencia institucional en donde se visualizan las tres lenguas es la Feria de Ciencias y Tecnología. La feria se viene llevando a cabo institucionalmente desde el año 2023 en Mensú Peguará. Todos los cursos de 1° a 7° participan. Las temáticas, si bien variadas, evidencian una fuerte presencia de prácticas agrícolas y ecológicas. Cada trabajo y por ende cada stand, lleva un nombre, generalmente llamativo para el público. La comunidad educativa comparte la jornada con escuelas invitadas, familias, y demás actores.

Los estudiantes son quienes piensan y eligen título y subtítulo de sus trabajos. Con frecuencia, eligen títulos en guaraní. La feria correspondiente al ciclo lectivo 2025 cuenta con los siguientes trabajos:

1° año Ciclo Básico “ Bichotel vip”- proyecto de hotel de insectos.

2° año Ciclo Básico “Yvy Mba’apo porá” (La tierra funciona bien)- proyecto de compostaje y humus.

3° año Ciclo Básico “Formas en movimiento”- proyecto de figuras geométricas.

4° año Ciclo Orientado “Chaotic forestry” (Bosque caótico)- proyecto de bosque sintrópico.

5° año Ciclo Orientado “Kangué’i” (harina de hueso)- proyecto de abono a base de cenizas óseas de bovino.

6° año Ciclo Orientado “Opa ñati’ũ” (terminó el mosquito)- proyecto de repelentes caseros.

7° año Ciclo Orientado “Proposano, la magia de las abejas”- proyecto de elaboración de caramelos de propoleo.



Figura 21

Feria de Ciencias y Tecnología 2025 EFA Mensú Peguará

El plurilingüismo se hace evidente, llevando tres de los siete proyectos sus nombres en la LCO, el guaraní; otros tres en español y uno en la LE Inglés. Esta tendencia se viene repitiendo desde la 1º muestra de la feria de ciencia y tecnología, y cautiva tanto al público como al jurado curioso por saber, ¿qué significa?

4.3.6 Testimonios Estudiantiles, las Lenguas en la Convivencia, y Paisaje Lingüístico en las Instituciones.

Mientras realizan actividades fuera del aula o en los momentos libres los estudiantes de la EFA Ñande Roga dialogan en español y también en guaraní. En general, los estudiantes son bastante abiertos y conversadores. Se acercan a indagar y quieren saber cual es el rol de la investigadora en su escuela, conocer sobre la EFA Mensú Peguará y la ciudad de mi procedencia, Curuzú Cuatía. De paso, preguntan qué significan esas palabras, como queriendo comprobar o corroborar sus y mis conocimientos en guaraní. Comentan que aprenden mucho guaraní hablando entre ellos, que en la escuela la lengua está muy presente

en la oralidad. Muchos de ellos dicen que en el taller con el prof. de guaraní y agronomía ÑR les cuesta la escritura y la gramática, pero que en realidad saben, entienden y hablan la LCO. “Vamos aprendiendo entre nosotros, hablando, acá en la convivencia” (testimonio estudiantes EFA Ñande Roga), comenta uno de los chicos. Con respecto al inglés, cuando se les pregunta, la mayoría no expresa agrado o facilidad para con la materia. Prefieren el guaraní. Una pregunta frecuente por parte de los estudiantes en estos contextos es “¿para qué estudiamos inglés?” Resulta a veces realmente difícil brindar una respuesta corta, sencilla para dejarlos satisfechos del todo. La idea de utilidad, de progreso, de mayores oportunidades que aseguraría la LE pareciera no encajar en zonas donde ni siquiera se cuenta con servicios esenciales como luz eléctrica. Otros, comentan que les gustaría aprender inglés por si alguna vez tuvieran la posibilidad de viajar al extranjero, pero que de otro modo no le ven mayor utilidad. Sumado a eso, expresan que si vienen turistas a visitarnos “ellos deberían hablar nuestra lengua”, haciendo referencia al guaraní.

Quizás en contextos urbanos, podríamos imaginar que la pregunta sería ¿para qué estudiar guaraní? Estas inquietudes se expresan también en EFA Mensú Peguará. En ambas instituciones los estudiantes recurren a la LCO para interrumpir el hablar fluido en la LE por parte del teacher. Entonces, hacen bromas entre ellos, responden a preguntas hechas en inglés en guaraní. Preguntan, “¿sabe guaraní profe?” En mi caso, no sé tanto guaraní como la prof. de inglés ÑR. Apenas puedo hacer una lista de palabras sueltas y marcadores discursivos que forman parte de la variedad correntina del español. Ellos sorprendidos exclaman, “¿eso no más sabe?” Parecen extrañarse de la situación. Son jóvenes con gran sentido de pertenencia, orgullosos de sus raíces, y su forma de vida. Por lo cual, hay que compartir ese sentimiento a la hora de transmitir la LE Inglés. Esto implica no solo reconocer el estatus de la lengua guaraní, sino también el modo de ser del estudiantado, en definitiva nuestro *ñandereko*.

Con respecto a el español, en su variedad correntina, funciona como principal lengua vehicular entre los actores en ambas escuelas, Mensú Peguará y Ñande Roga, y como lengua de enseñanza en las aulas la mayor parte del tiempo. En el contexto estudiado se pueden encontrar estudiantes bilingües guaraní/español que son alfabetizados en español desconociendo la influencia que el guaraní ejerce en ese proceso. Como ya se mencionó en

el marco teórico, también se encuentran aquellos estudiantes monolingües de español utilizan la variedad dialectal del mismo en contacto con el guaraní, sin tener una competencia fluida en la LCO. En este sentido, la escuela es el escenario propicio para promover a los monolingües de español un repertorio lingüístico más amplio en guaraní y a su vez ampliar el repertorio en español, estándar o dialectal, de aquellos estudiantes bilingües (Gonzalez Sandoval, 2005).

Como ya mencionamos, entre las características de la variedad dialectal correntina, en estas escuelas rurales el habla registra rasgos tales como omisión de sonidos (/s/ y /r/ en posición final, por ejemplo). Se reconoce la influencia del guaraní en los campos fónicos y léxicos como se ejemplifica a continuación

- *Si pue(s), **yapú*** (mentira). (Respuesta irónica, el locutor descrea de lo que comenta otro estudiante).
- *¿Qué te hacé(s) la buena alumna **nga'u** con la profe?* (supuestamente, ligado a la idea de lo inverosímil).
- *Si mañana ya no(s) vamo(s). Mañana es **arete*** (celebración sagrada del pueblo guaraní, feriado por semana santa).
- ***Che** profe, hoy es **che santo'ára*** (mi día del santo, cumpleaños).

Estos son algunos ejemplos que forman parte del corpus conversacional y que tuvieron lugar en el aula, recreos y momentos de almuerzo en EFA Ñande Roga. Las palabras en guaraní fueron señaladas en negrita con su posterior traducción al español entre paréntesis. Mediante paréntesis se ha indicado además la elisión de /s/ al final de algunas palabras, que como se ha dicho anteriormente, se trata de uno de los rasgos regionales.

Es un potente conector de voluntades, generador de afectos que espontánea y naturalmente va siendo el protagonista en la convivencia cotidiana, desde un saludo, un deseo, una advertencia, algunos chistes, cantos, chamamés, nombres de animales y plantas, estado del tiempo, las conversaciones que animan las actividades del campo o mientras se hacen deportes... todo está impregnado de guaraní. (Gandulfo y otros, 2021: 32)

La LCO, el guaraní, forma parte indiscutible del paisaje lingüístico, siendo los nombres de ambas escuelas un primer ejemplo de ello. Los estudiantes y docentes se saludan en guaraní *¿mba'epa?* (¿cómo estás?). Como se señaló anteriormente, se observaron interferencias del guaraní al español, y el uso de marcadores discursivos generalmente en situaciones comunicativas de naturaleza afectiva que manifiestan asombro, sorpresa, etc. En el caso de Mensú Peguará, el nombre de la ciudad donde esta se ubica también está en guaraní, *Curuzú Cuatiá*, que significa cruz grabada⁹. Al llegar a la institución las personas son recibidas con un cartel escrito en esta lengua que dice *peñuahẽporãite*, bienvenidos. En ambas escuelas es frecuente escuchar saludos en guaraní, no solo entre estudiantes sino también por parte de algunos docentes que hablan esta lengua. Suele ser la lengua a la que, tanto estudiantes como docentes recurren cuando quieren expresar sentimientos, asombro, sorpresa, a veces enojo. Hablando con los estudiantes de ambas escuelas, muchos de ellos comentan que es la LCO la que sus padres o familiares utilizan cuando los reprenden. La presencia y la vitalidad de esta lengua es aún mayor en momentos de demostrar identidad, como por ejemplo en expresiones artísticas de canto, baile o payadas en actos escolares. Como lo define Gandulfo (2007) es un guaraní acorrentinado, “hay una correlación muy estrecha entre hablar guaraní y ser correntino” (Gandulfo, 2007:45).

Como ya se mencionó, en ambas EFA al escuchar inglés fluido los estudiantes tienden a responder en guaraní, o comienzan a hablar entre ellos en esa lengua. Recordemos que Mensú Peguará ofrece el taller de Guaraní para los tres años del Ciclo Básico, mientras que Ñande Roga lo brinda en 1º, 4º y 7º. Con respecto a las clases de inglés, el plan de estudio o diseño curricular, que comparten ambas instituciones, dispone la enseñanza de la LE de 1º a 6º año, pero por decisión institucional, la Mensú ofrece dos horas extras de inglés para 7º año, a modo de taller.

Sin embargo, en Mensú Peguará el uso de la LCO guaraní se evidencia mayoritariamente en frases hechas, marcadores discursivos, expresiones coloquiales. En Ñande Roga, debido a su localización geográfica, la característica de ubicarse en una zona

⁹ “Kurusu” es la guaranización de la palabra “cruz”, y Kuartia” en guaraní significa: grabar, marcar, señalar, y el sustantivo correspondiente grabado, marca, señal, es decir Curuzú Cuatiá significa cruz grabada (Ávalos Ocampos, 1997).

de mayor presencia de la lengua guaraní, limitando con Paraguay, hace que los estudiantes estén en constante contacto, demostrando mayores competencias en la lengua. Esto evidencia un uso más fluido de la lengua guaraní en contextos variados, dentro y fuera del aula, tanto por parte de los estudiantes como de los mismos docentes, como bien se dejó plasmado en el análisis de las clases de inglés observadas en Ñande Roga.

Por otra parte, la presencia de la LE Inglés se manifiesta cuando los estudiantes de Ñande Roga saludan a la prof. de inglés ÑR diciendo: “hello teacher!!” A lo que la prof. de inglés ÑR contesta: “hello, how are you?”, y allí pareciera terminar el diálogo en inglés, ya que ellos responden generalmente en guaraní “¿mba’epa?” y se sonríen con la docente. Cuando los estudiantes se enteraron que mi presencia en su escuela era en carácter de investigadora para escribir la tesina de la licenciatura en inglés, todos comenzaron a saludarme con un “hello teacher”, al igual que lo hacen con su profesora. En un momento durante la cena, pude escuchar la palabra *aesthetic* (estético, estilo artístico), incorporada recientemente por los adolescentes debido al uso de redes sociales.

Resumiendo, la presencia de la LE Inglés se evidencia cuando los estudiantes saludan a quienes reconocen como teachers, y dentro del aula en las clases de dicha materia. Fuera de ello, solo se pueden escuchar algunos léxicos recientemente incorporados por el uso de la tecnología y redes sociales.

En Mensú Peguará el inglés busca su espacio, por ejemplo, en carteleras para eventos escolares donde se agrega a los carteles de bienvenida en español y en guaraní, un *welcome*. Se han incentivado además actividades que promueven la presencia del inglés más allá de la hora de cátedra específica. Con tal objetivo, el Ciclo Orientado se propuso la realización de carteleras en los pasillos escolares que plasman vocabulario de uso cotidiano en la LE. Las temáticas comprenden la incorporación de vocabulario del idioma inglés por el uso de redes sociales, vestimenta, entre otros tópicos. Con esta propuesta, los estudiantes pudieron darse cuenta y ser conscientes de la cantidad de léxico en dicha LE que ha sido incorporado a nuestro repertorio lingüístico, y que utilizan en su vida cotidiana, muchas veces sin saber su significado o pronunciación correcta. A pesar de ello, muchos estudiantes manifiestan que prefieren utilizar el equivalente en español, si existiera, no decir en inglés lo que pueden decir en español. En cuanto a la pronunciación, la tendencia

es leer o decir tal cual se escribe, trasladando además rasgos regionales tales como la omisión de sonidos /s/ en posición final, y la pronunciación de la /r/ por ejemplo.



Figura 22

Cartelera escolar con vocabulario en inglés incorporado al español EFA Mensú Peguará

La presencia del inglés tiene lugar en el paisaje lingüístico de Mensú Peguará de una manera generalmente forzada y no espontánea o natural como sucede con el guaraní. Sí cabe mencionar que hay una tendencia de saludar en inglés a la docente en LE. El estudiantado es heterogéneo, aquellos estudiantes que llegan desde la ciudad inician la secundaria habiendo transitado una formación escolar en inglés de tres años (4º, 5º y 6º año de primaria). Consecuentemente, son quienes además hacen uso de una mayor cantidad de vocablos en la LE, incorporados debido al uso de redes sociales e internet.

5. Interpretación de los Resultados

Iniciamos este apartado primeramente retomando los objetivos de esta investigación. Como **objetivo general** la investigación se propuso contribuir a las reflexiones sobre la enseñanza de inglés teniendo en cuenta la presencia de la lengua guaraní y las ideologías lingüísticas asociadas a esa lengua en escuelas secundarias rurales de la provincia de Corrientes. Entre los **objetivos específicos**

- 1) Cotejar el diseño curricular para la materia LE Inglés de la provincia, los proyectos institucionales de dos escuelas rurales y las planificaciones anuales en relación con la diversidad lingüística.

- 2) Identificar representaciones sociolingüísticas para conocer la valoración de estudiantes y docentes sobre las lenguas en general y el guaraní en particular mediante el intercambio de experiencias pedagógicas y la realización de encuestas, entrevistas y observaciones de clases.
- 3) Analizar en observaciones de clases y entrevistas si la presencia del guaraní parte de una iniciativa del docente, o si surge de los estudiantes, y de qué forma esta lengua puede contribuir a la enseñanza del inglés.
- 4) Reflexionar acerca del concepto de bilingüismo, como así también sobre las prácticas educativas en contextos plurilingües con el fin de impulsar y fortalecer la propia cultura, sosteniendo el desarrollo de una identidad local distintiva.

Siendo así, el cotejo de los documentos normativos provinciales señala que la enseñanza del inglés ha sido la única LE de carácter obligatorio, pero que en la actualidad esta obligatoriedad se extiende a otras lenguas extranjeras: Francés e Italiano, de contacto o regional: Portugués (LCEs), y originaria: Guaraní (LCO). Con respecto a esta situación, a 21 años de haber sido sancionada la ley del guaraní, esta lengua aún se encuentra en un periodo de sensibilización. En las escuelas abordadas en esta investigación, no se garantiza su enseñanza formal en la currícula como sucede con Lengua y LE Inglés. A partir de las entrevistas, observamos que la enseñanza formal del guaraní queda sujeta a la voluntad de las instituciones y el compromiso de sus docentes. Se observa que la pedagogía de la alternancia incentiva, mediante sus principios institucionales, el respeto a la personalidad de los estudiantes, y espera que su equipo de monitores hable un mismo lenguaje con los jóvenes y sus familias. El trabajo de campo en las EFA Mensú Peguará y Ñande Roga permite ver que el guaraní ocupa ese lugar que desde el sistema educativo formal aún no se garantiza, pero que el estudiante ya trae consigo y no que tiene *acceso a*. Justamente, esta característica particular del estudiantado se considera en la planificación de los proyectos institucionales de ambas escuelas. Los docentes trabajan transversalmente, planificando continuamente de manera flexible y adaptable a la realidad, intereses y necesidades de todos los actores involucrados.

Es por ello que surgen los talleres de Guaraní, talleres que no tienen una nota numérica en la libreta, que no inciden en el paso de un año a otro, pero que llevan por otro

lado a repensar si esa valoración numérica de las maneras tradicionales de enseñar y evaluar van quedando un poco obsoletas en contraste con la realidad. Es decir, la valoración de una lengua por sobre la otra queda clara desde esa perspectiva tradicional, de asignatura que forma parte de la caja curricular, como es el caso de LE Inglés, y que tiene una cierta estructura de enseñanza. Pero en la realidad, un docente que llega a un contexto de estas características multiculturales y plurilingües, se encuentra con una situación diferente que debe comprender y abordar de alguna u otra manera si desea desempeñar con compromiso su labor. En vista de los datos recolectados en esta investigación, las docentes de inglés no quedamos ajenas a esta realidad, somos críticas en cuanto al verdadero desafío de abordar el plurilingüismo y la pluriculturalidad de existencia concreta del aula. Desafío que implica en primer lugar una ruptura con las valoraciones de las lenguas y de los sujetos que las hablan.

Los datos recabados mediante los diferentes instrumentos, exponen y reafirman la hipótesis planteada en esta investigación sobre la actual situación sociolingüística existente en las escuelas rurales en donde están presentes tres lenguas: español, guaraní e inglés. La vitalidad de la lengua guaraní y la competencia de sus hablantes, si bien varía, se evidencia y se hace presente aún más cuando se propone la enseñanza de la LE. El español en su variedad correntina es la lengua vehicular entre los actores de ambas escuelas, en el ámbito escolar y también familiar. Sin embargo, debido a la dinámica entre la coexistencia de esta variedad de español y el guaraní acorrentinado, resulta difícil en algunos casos, particularmente en EFA Ñande Roga, trazar límites entre estas lenguas; o bien se alterna el uso de una u otra (español o guaraní) como L1 según las necesidades de interacción. A pesar de un contexto que incluyó o incluye aún al discurso de la prohibición, y que hace veinte años cuenta con una ley del guaraní pero no con medidas concretas para su implementación, está allí resistente, perenne. El guaraní vive como vive gran parte del pueblo rural de la provincia, desconsiderado por la sociedad, muchas veces en el silencio. Este silencio, como se ha demostrado en la investigación, se proyecta en una sola dirección, pues la globalización ha llegado y penetrado dejando valoraciones lingüísticas bien definidas en ponderación de una lengua por sobre las otras. La enseñanza de inglés, no se sabe bien el por qué, el para qué, pero si se asegura y se repite que es importante para el futuro, un futuro incierto, desdibujado, un futuro que ¿les pertenece? ¿a quien? ¿cuándo

llega?

A la luz de lo recabado, se destaca la importancia de que la escuela y sus actores continúen dando lugar al trabajo crítico de las ideologías lingüísticas en pos de reflexiones que conduzcan a planes de acción concretos. El guaraní en la provincia de Corrientes, no solo es identidad, no solo justifica su valoración en el recuerdo del pasado, sino que es presente y es futuro. Es la lengua que necesita un médico, un docente, un enfermero o un policía, un productor, es una lengua de comunicación real y concreta. El inglés, por otra parte, reúne las características de una LE, presente en el ámbito escolar casi exclusivamente. No solo carece de una comunidad real que posibilite su adquisición mediante la interacción natural, sino que además en la realidad estudiada no cuenta con otros contextos o escenarios de práctica (como institutos o academias, viajes al exterior, etc.) limitándose al contexto formal de instrucción impartida en las horas cátedras (Ellis, 1994; Armendáriz y Ruiz Montani, 2005).

Las representaciones sociales del guaraní, gracias en parte al proceso de sensibilización que se inició a partir de la ley, se caracterizan generalmente por ponderaciones positivas de la lengua por parte de los docentes como así también del estudiantado. No se evidencia un desprestigio social explícito en los contextos estudiados, pero sin embargo las encuestas respondidas por los estudiantes han favorecido al inglés como lengua socialmente prestigiosa y útil. A partir de las encuestas se observa que la mayoría de los estudiantes reconoce facilidad para aprender el guaraní respecto al inglés, sin embargo no se reconocen como guaraní hablantes y coinciden en una valoración positiva con respecto al aprendizaje de la LE.

Esto evidencia una disociación entre la realidad y la formalidad, se podría decir. Estudiantes, familias y docentes con un gran compromiso hacia la identidad local, pero que no se corresponde con lo que los jóvenes idealizan o proyectan a futuro. Las EFA que formaron parte de la investigación son escenarios propicios de acción hacia una reivindicación social y cultural del guaraní, pero excede a ellas saciar ese bache en el estudiante que va desde no avergonzarse de sus raíces a no encontrarle un lugar de utilidad hacia el futuro. Quizás, esto se explique por la ausencia del presente, un presente en el cual las lenguas no gozan de la misma jerarquía institucional formal.

Esto hace que hoy por hoy todo quede en manos de los actores, sobre todo el equipo docente, quienes se convierten en agentes glotopolíticos generadores de prácticas que intentan equiparar el estatus de las lenguas. Además, se puede deducir que en prácticas concretas compartidas en esta investigación, el inglés se subordina al guaraní y al español dialectal para ir abriéndose paso, buscando contextos un poco más genuinos de enseñanza y aprendizaje. Esto también sucede porque en la realidad, en lo cotidiano, la LE no ocupa el lugar real y concreto de privilegio que goza discursivamente. Es el guaraní y la cultura guaranítica, quienes están presentes en el paisaje lingüístico, en los gustos, en la música que los estudiantes escuchan y bailan, etc. No solo eso, sino que es el espacio seguro a donde recurren los actores cuando expresan sentimientos, o cuando escapan de un discurso en inglés fluido. Todo indica que si el docente en LE Inglés perpetúa formas más rígidas de enseñanza asociadas a una perspectiva gramatical o de hablante nativo, se estaría cerrando las puertas que en cambio una enseñanza más flexible con un enfoque pluricultural ayudan a abrir. Se ha plasmado que los resultados obtenidos de abordar la enseñanza de la LE desde esta perspectiva plurilingüe, no son solo relevantes sino motivadores para todos, permitiendo además el trabajo intercátedra de manera colaborativa y cooperativa. Con ello, se patrocina la importancia de incluir en la formación y práctica docente una crítica glotopolítica para que a través de las lenguas podamos conocernos mejor y no olvidemos la profesión y vocación docente, como así también el poder transformador de la educación, detrás de una de ellas.

6. Consideraciones Finales

Esta investigación se propuso contribuir a las reflexiones sobre la enseñanza del inglés teniendo en cuenta la presencia de la lengua guaraní y las ideologías lingüísticas de la región. Por ello se comenzó exponiendo el contexto sociolingüístico, pero además las normativas vigentes a nivel provincial, y se dejó en evidencia la distancia entre los diseños curriculares, los proyectos institucionales, las planificaciones docentes y la realidad del aula.

Las decisiones sobre las lenguas en contacto, que contribuyen a ideologías lingüísticas y representaciones sociales de respeto e inclusión de una lengua estigmatizada, quedan libradas a la buena voluntad de los docentes y el equipo directivo a nivel escolar. El

abordaje plurilingüe que se intenta implementar institucionalmente no sólo requiere de aunar esfuerzos permanentes, sino de una justificación constante de las lenguas que se enseñan, el por y para qué. La distancia entre la promulgación de la ley del guaraní y su implementación efectiva en la caja curricular de estas instituciones, crea confusión entre los estudiantes, quienes parecen vivir en la dicotomía guaraní ó inglés. Si el inglés es la lengua de un futuro prometedor y tiene la jerarquía de ser evaluada numéricamente, cómo se explica el valor de la lengua guaraní que siendo tan solo un taller, es sin embargo lengua de comunicación en la vida de esta comunidad. El trabajo de campo mostró la presencia del guaraní en las escuelas y, particularmente, en las clases de inglés, espacio donde no solo surge en respuestas espontáneas y marcadores discursivos, sino en niveles más profundos de análisis y comparación entre ambas lenguas. Esto no solo sucede por iniciativa del estudiantado, sino también de los docentes, quienes no encuentran otra manera de poder abordar la enseñanza de la LE si se alejan del contexto, de los saberes de sus estudiantes, de la identidad de los jóvenes que asisten a estas escuelas. En palabras simples, la LE, y a pesar de ser la más privilegiada de ellas, el inglés, no goza de mayor presencia, pero está garantizada dentro del sistema educativo. El guaraní, de uso cotidiano, ¿no representa entonces utilidad en la formación escolar formal? ¿cómo podría ser percibida por los estudiantes como fundamental para su futuro?

Como se deduce de esta investigación, puede que hayan quedado atrás los días en que los *teachers* eran percibidos como personas llegadas del extranjero, considerados modelos a seguir, que transmitían la cultura y un acento británico determinado. Sin embargo, hay que tener presente que ser capaces de ver el recorrido, los cambios que se han implementado, conlleva además detectar lo que aún falta por hacer, es darle el poder a la crítica y a la reflexión de seguir motivando y transformando nuestro trabajo diario.

Desde el abordaje de esta investigación, se considera importante que el docente de LE pueda familiarizarse con algunas de estas características en lo que respecta a cuestiones que comparten ambas lenguas, inglés y guaraní, con el fin de tender puentes que faciliten el aprendizaje de la LE e impulsen un abordaje plurilingüe y pluricultural. Se llega a la conclusión de que esta investigación sigue generando interrogantes, siempre con el objetivo de contribuir a la enseñanza del inglés en contextos plurilingües como punto de partida.

Además incentiva a tomar el desafío de reflexionar y trabajar concretamente con y para nuestra región, visibilizando las lenguas, sus variedades, y no dejando a las personas detrás de ellas. De este modo, se aplica la dialéctica acción-reflexión-acción en la cual se basa el método de alternancia de las escuelas de la familia agrícola. Consecuentemente se defiende y reafirma la importancia de incluir una didáctica glotopolítica y descolonizadora en la formación docente, destacando simultáneamente el esfuerzo y compromiso de los docentes que ya implementan un abordaje pluricultural.

7. Referencias Bibliográficas

Abadía de Quant, I. e Irigoyen, J. (1980). *Interferencia Guaraní en la morfosintaxis y léxico del Español subestándar de Resistencia*. Resistencia: Facultad de Humanidades, U.N.N.E.

Alegre, T. D., y Gandulfo, C. (2020). “Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes, Argentina. *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, 13, 1-25. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m13.hbrl>

Andrade Ciudad, L., & Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, 43(1), 87-116. Disponible en <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003>. Acceso 27 de febrero 2025.

Angelucci, C. B., y Costa, L. M. de L. (2023). Educação inclusiva: uma convocação à radicalidade. En Albuquerque et al. (Org.), *Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares*. São Paulo.

Armendáriz, A. y Ruiz Montani, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Aprendizaje de próxima generación*. Lugar Editorial.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso político y panhispanismo”. En: *Spanish in Context*, 7 (1), 2010, 1-24.

Avalos Ocampos, M. (1997). *Guaraní ñe’engatu: Diccionario etimológico guaraní-castellano*. Edición del autor.

Babín, L. (2016). *Historia de la EFA Ñande Roga*. Edición propia.

Bambi, B. y otros (1998). *Language ideologies, practice and theory*. Oxford university press.

Bein, R. (2003). La teoría del polisistema, hoy: aspectos vigentes y elementos a revisar. En: *Actas del III Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación. “De Babel a Internet”* (Vol. II, pp. 347–355). Buenos Aires.

Bell, J. (1999). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Gedisa.

Blanchet, Ph., Moore, D. y Asselah-Rahal (Dir.) (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des Archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

Blanchet, P. y Chardenet, P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Édition des Archives contemporaines.

Blanchet, Ph. (2016). “Langue ‘maternelle’ et langues ‘étrangères’. Notions trompeuses et discriminations dans l’enseignement-apprentissage des langues aux adultes”. <<http://ec.europa.eu/epale/fr/node/26391> consultado el 22/03/2025>.

Bombini, G. (2019). Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal. *Enunciación*, 24(2), 289-297. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.15398>

Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Borzone, A. M. de M. y Rosemberg, C. R. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar.

Castellotti, V., y Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive: Le Portfolio européen des langues pour le collège. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, 39, 54–68.

Ciccione, F. (2021). El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires. En I. Telesca & A. Vidal (Eds.), *Historia y lingüística guaraní: Homenaje a Bartolomeu Melia* (pp. 355–381). Editorial SB.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya e Instituto Cervantes (Trad.).

Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.

Dahlet, P. (2008). “Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers”. En: Martínez, P. Moore, D. et Spaëth, V. *Plurilinguismes et enseignement*. París: Riveneuve.

Daignay, J. (2005). La función del monitor. En *Familia, Alternancia y Desarrollo*. Ponencia presentada en el 8º Congreso internacional. Argentina y Brasil.

Del Valle, J. (2017). Glotopolítica y normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, 1, 17–39.

Defays, J. M. 2019. “Quelques réflexions sur le plurilinguisme et la multiculturalité en milieu scolaire”. Conférence prononcée le 8 mai 2019 dans le cadre du Label Européen des Langues, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à Bruxelles.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Galindo, Á., y Moreno, L. M. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2), 269-301.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo, pero no hablo: El guaraní «acorrentinado» en una escuela rural: usos y significaciones*. Editorial Antropofagia.
- Gandulfo, C., Miranda, M., Rodríguez, M., y Soto, O. (2016). El guaraní correntino. En A. Lazzari & S. Hirsh (Eds.), *Quichua y Guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes* (Fascículo 15). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- González Sandoval, G. (2005). En *Las transferencias del guaraní en escuelas rurales de Corrientes: hacia una didáctica del contacto de lenguas*. Universidad Nacional de Rosario.
- Guespin, L., y Marcellesi, J. B. (2019). Hacia la glotopolítica. *GLOTTOPOL. Revue de sociolinguistique en ligne*, 32, 2–6.
- Gumperz, J. (1972). Introduction. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 1–25). Blackwell.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Hagège, Cl. (2001). “Parler tôt pour parler bien”, entretien pour le magazine Sciences Humaines. *Le langage: nature, histoire et usage*, Auxerre: Éditions des Sciences humaines.
- Holmes, J. (2008). *An Introduction to Sociolinguistics* (3° ed.). Pearson Longman.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). *Language ideology and linguistic differentiation*. P.V: Kroskirty (Ed.).
- Jodelet, D. (1989). *Représentations sociales: un domaine en expansion*. Paris: PUF.
- Klett, E. (2021). *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*. Editores asociados.
- Landry, R. y Bourhis, R. (1997). “Paysage linguistique et vitalité ethnolinguistique: étude empirique”, *Journal of language and Social Psychology*, n° 16 (1), pp. 23-49.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Art. 23 (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- Ley 6475. Ley Provincial de Educación. Artículos N°83, 84 y 85. Publicada en Boletín Oficial, 7 de noviembre de 2018. Argentina, Corrientes.
- Ley 5598. Ley que establece el Guaraní como idioma oficial alternativo en la provincia de Corrientes. Boletín Oficial, 22 de Octubre de 2004.

Lorian, A. (1966). “Les interférences de langues, forces destructrices?”. *Le français dans le monde*, n° 44, pp. 13-18.

Lüdy, G. y Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167.

Ministerio de Educación Provincia de Corrientes. (2011) Diseño curricular Ciclo Orientado Secundario- Modalidad Técnico Agropecuario (expediente N°327-15-9-8967/2011).

Ministerio de Educación de la Nación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Lenguas Extranjeras.

Ministerio de Educación Provincia de Corrientes. (2012). Diseño curricular Ciclo Básico Secundario- Modalidad Técnico Agropecuario (expediente N°327-20-3-1748/2012).

Ministerio de Educación de Corrientes. (2017). DCJ Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Bachiller en Agro y Ambiente.

Ministerio de Educación de Corrientes. (2017). *Asaje: Libro para los docentes*. Corrientes Dirección de Educación Intercultural Bilingüe.

Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2022). Marco de gestión modalidad intercultural bilingüe.

Nussbaum L. (2013). “De las lenguas en contacto al habla plurilingüe”. En Unamuno V., Maldonado A. (Eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. GREIP (pp.273-284)

Ortellado Gómez, A. (2023). Multiculturalidad y diversidad lingüística en el contexto educativo: la lengua guaraní en el cotidiano escolar. *El Toldo de Astier* 14(26), 68-76. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17912/pr.17912.pdf. Acceso 27 de febrero 2025.

Pekarek-Doehler, S. (2011). Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación. En C. Escobar & L. Nussbaum (eds.), *Aprender en una altra llengua*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 35-51

Pievi, N., & Bravin, C. (2008). DOCUMENTO METODOLÓGICO ORIENTADOR PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Ministerio de Educación.

Ramo, A. M. (2024). Por los caminos del Mbya arandu (memoria viva guaraní). Reflexiones sobre interculturalidades alterantes. *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales*, Nueva Epoca, 4(1), 1-33. <https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.339>

Rispail, M. (2012). *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*. Paris: L'Harmattan.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.

Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas. *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Salta: Universidad Nacional de Salta, 26 al 28 de mayo de 2005.

Sirvent, M. T. (2003). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Sottile, M., Delfino M., Gasparetti, A. (2011). “*Lenguas en contacto. Usos y representaciones sociales de sus hablantes en una escuela rural primaria*”. Instituto Josefina Contte.

Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Graó.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Walsh, C.(Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Williams, R. (1988). “*Marxismo y literatura*”. Ediciones Península.

Woolard, K. (1998) Introduction. En Schiefflin, Bamby, Kathryn Woolard y Paul Kroskrity (eds.) *Language Ideologies*. Oxford: Oxford University Press, 3-47.

Yausaz, F. (2006) Tejiendo diálogos en guaraní y castellano. La experiencia de una maestra rural correntina. *Revista Novedades Educativas*, 186: 12-15.

Youngman, M. B. (1986). *Doing social research: An introduction to basic methods*. Edward Arnold.

Zavala, V. Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. Caracol, São Paulo, Brasil, n. 20, p. 202–231, 2020. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.i20p202-231. Disponible en <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/166167>. Acceso 27 de febrero 2025.

8. Anexos

8. 1 Las encuestas

Estas fueron realizadas mediante formulario de Google al estudiantado EFA Ñande Roga y Mensú Peguará.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScE3Uhe2vSIDLAC3yCcUPJuIX2KtgxnBr2KnhKgTaRY64ygow/viewform?usp=sharing&oid=106631192456778725746>

Oñe'ẽvo English, la presencia del guaraní en las clases de inglés

Encuesta a estudiantes

¿Qué lengua o lenguas hablas?

- español
- guaraní
- inglés
- otras lenguas (indicar cual/es)

¿En qué ámbito escuchas hablar en guaraní?

- en el ámbito familiar
- en el ámbito escolar
- otros (indicar cual/es)

¿Te consideras bilingüe? ¿Pensás que tu familia lo es?

- Si me considero
- No, no me considero
- Si, mi familia lo es
- No, mi familia no lo es

¿Cuál de las lenguas te resulta más fácil de aprender?

español

inglés

guaraní

En tu opinión ¿el aprendizaje de cuál de las tres lenguas te resulta fundamental para tu futuro?

español

inglés

guaraní

8.2 Las entrevistas

Estas fueron semiestructuradas y partieron de un guión libre pero previamente establecido para que los entrevistados pudieran expresarse libremente. Tuvo los siguientes objetivos plasmados en la tabla con las posibles preguntas.

Objetivos de la entrevista	Pregunta
Conocer sobre la presencia de diferentes lenguas en la clase.	<p>¿Cómo suele ser una clase tuya de inglés en la escuela...?</p> <p>¿En las clases de inglés suelen surgir otras lenguas? Si sí, ¿cuáles? ¿En qué contexto?</p> <p>¿Tus estudiantes hablan otras lenguas? ¿Te parece importante tenerlas en cuenta para enseñar inglés?</p>
Compartir experiencias en las que aparece la lengua guaraní en las clases de inglés.	Luego de contar una experiencia propia, indago a la entrevistada, y a vos ¿te pasó una situación similar?

<p>Conocer más específicamente qué sucede con el guaraní y los contextos en los que surge.</p>	<p>En tu experiencia docente, ¿ocurrió que los estudiantes respondan en guaraní a alguna pregunta hecha en inglés? ¿manifiestan algún sentimiento en guaraní, como de duda o asombro cuando hablas en inglés? ¿das lugar a esos comentarios? ¿Los utilizan como insumo?</p> <p>¿Se dio la oportunidad de reflexionar sobre ambas lenguas? ¿Han realizado comparaciones entre ambas, por ejemplo, a la hora de enseñar un sonido específico, o alguna estructura gramatical, han comparado ambas lenguas o encontrado similitudes?</p> <p>¿En cuanto a las relaciones de poder, evidencias el prestigio de una lengua por encima de la otra? ¿Crees que la realidad lingüística de los estudiantes favorece a la adquisición del inglés?</p>
<p>Conocer sobre la planificación docente, el material didáctico y el trabajo intercátedra</p>	<p>A la hora de elegir material didáctico, ¿de qué manera armás el material didáctico? ¿Utilizás manuales? ¿Cuál/es?</p> <p>¿Tenés en cuenta el repertorio lingüístico del contexto? ¿te resulta difícil encontrar material que responda a su realidad, intereses, y capacidades bi/plurilingües? ¿Te encontrás haciendo adaptaciones constantes para poder contextualizar tus prácticas educativas?</p> <p>¿Trabajás con otros profesores? ¿De qué asignaturas? ¿Llevan a cabo proyectos intercátedra?</p>

--	--

8.2.1 Entrevista realizada a prof. de guaraní MP

EFA Mensú Peguará, Agosto 2025

Investigadora: ¿ Desde que año se enseña guaraní en la escuela?

Docente: yo soy egresado de la primera promoción, egresé en el año 2009, y ya tuvimos guaraní/ se viene enseñando desde el 2005 que comenzó la escuela...yo como alumno tuve guaraní y por supuesto inglés...

Investigadora: ¿ Cómo es una clase de guaraní? ¿ surgen otras lenguas?

Docente: desde mi punto de vista, las clases de guaraní son tranquilas, llevaderas, con mucha curiosidad/ a los chicos, depende del tema, le llama mucho la atención/ si siempre en mis clases surgen otras lenguas/ el inglés y bueno el español/ se relaciona con el contexto, lo que se da en clase/ el inglés surge / me pasa que preguntan como se dice en inglés o relacionan con los temas/ me dicen los colores en inglés cuando yo estoy dando los colores en mi clase en guaraní/ también algunos me dicen me gusta más el inglés/ te van tirando/ seguramente...eh... a vos tambien te pasa/ pero creo que es una experiencia que vamos tocando algunos temas y relacionando con otra materia/ si le gusta, que le gusta o no le gusta/ si son parecidas o no algunas cosas/ sí es difícil o más fácil, siempre comparan inglés y guaraní ...

Investigadora: A la hora de elegir material didáctico, ¿de qué manera armás el material didáctico? ¿Utilizás manuales? ¿Cuál/es?

Docente: yo por ahí.... no tengo muchos libros/ no es tan fácil encontrar material didáctico.../ con lo que sé, con lo que fui dando todos los años...voy haciendo actividades diferente buscando que sea llevadero y les guste.../ eh/ ellos son curiosos.../ algunas veces preguntan algunas palabras...ya sabes... buscan saber para repetir , decir a sus compañeros...sobrenombres o eso...

Investigadora: si ..pasa, para hacer bullying, suelen preguntar si, uno se da cuenta la intención...

Docente: si si así mismo.../ busco de internet también material, videos, a veces no es tan fácil, pero tratamos.

Investigadora: si, no solemos tener buena conexión en la escuela... o tampoco ellos en sus casas.../ por otro lado, ¿qué te parece el trabajar interdisciplinariamente, con inglés por ejemplo?

Docente: me parece importante, interesante... / está muy bueno...los trabajos que hicimos como las producciones teatrales...eso creo que les gusta y aprendemos mucho.../ me parece muy bueno relacionar, trabajar en conjunto.../

8.2.2 Entrevista realizada a prof. de agronomía y guaraní ÑR

EFA Ñande Roga, 8 de abril de 2025

Se comenzó la charla de manera espontánea cuando el docente iba mostrando el material que utiliza en sus clases, libros, power point, videos, etc.

Investigadora: ¿los estudiantes, llevan trabajo de estadía?

Profesor: si si llevan si... / relacionan mucho con la casa/ hay familias que nos comunicamos directamente en guaraní.../ eh.../ estas son las carpetas que fui armando durante todos los años...en guaraní el alfabeto tiene 32 ...yo no sé ni en español cuántos sonidos... no sé si 27 ...28... este por ejemplo es un escrito de las misiones jesuíticas de puño y letra de un cacique... antes no habían reglas ...para escribir... / Este es el poema del padre Julian Zini.... *hablar en guaraní fue y es pecado*... y eso es muy cierto.../ yo hablaba con mi abuela... escondido... no me dejaban, a mi me prohibieron/ en la escuela después español/ también practicamos el himno y cantamos en los actos internos ... se canta en español y ahí seguido en guaraní...

Investigadora: muy presente en toda la zona

Profesor: si si... pero en la única escuela que se da es acá ...en las primarias en la zona no nada... no se enseña/

Investigadora: ¿a los chicos no les cuesta tanto?

Profesor: no no... eh / la parte de la gramática eso le voy corrigiendo... pero es más fácil no tenés que empezar de cero...no es como el tuyo que ese sí tienes que empezar de cero ...

Investigadora: ¿usted inglés tuvo en la secundaria?

Profesor: si si... / pero ni ahí/... yo incluso con la profe Malvina yo le digo en broma *When morning* en vez de *Good morning*.../ y así ...el inglés no yo no ... te lo regalo... con el guaraní siempre me preguntan que diferencia hay ... es un solo idioma, como pasa con todas...va cambiando en cada región/ eh pero es una sola... como ustedes el inglés de Estados Unidos y el de Inglaterra/ ...por todos lados hay, y también la cultura... los grabados...los nombres como el de tu pueblo... las EFAs... la historia... también/ eran muy creyentes, muy arraigados a la religión... los santos patronos... en la zona y en las colonias, en Loreto... muy fuerte, todo eso es guaraní/

Investigadora: claro a tener en cuenta cuando uno viene a enseñar una lengua extranjera... la profe de inglés me comentó de la maratón de lectura en las tres lenguas...

Profesor: si si... con los profes acá hacemos interdisciplinario/y eso les encanta a los chicos/...mirá acá esta receta de chipá cuerita... en inglés y guaraní... incluso le digo yo a los chicos... le digo en tono de broma el guaraní es nuestro inglés correntino... y así le digo y si es nuestro idioma...

Investigadora: ¿ fuera de la clase de guaraní?¿ lo hablan?

Profesor: si si en todo momento, si si ellos hablan, entre ellos y también con los profes también hablamos... y siempre me saludan en guaraní, *maitei*. Me tranquiliza un poco ... / lástima que no está en la carga horaria... porque sería bueno que esté en la currícula...

8.2.3 Entrevista realizada a prof. de inglés ÑR

EFA Ñande Roga, 8 de abril de 2025

Investigadora: ¿en tus clases de inglés suelen surgir otras lenguas?

Profesora: Sí, si, el guaraní/ Nosotros, eh , por ahí ...eh cuando están muy terrible, les digo en inglés y en guaraní que hagan silencio./ cuando ya no me entienden silencio, les digo *pende kirirĩ*/ y se quedan re tranquilitos/ viste, le levanto un poco el tono de voz y les digo

pende kirirĩ/ y ahí se quedan, ahí / ya como que ya llegaron a lo último, sino entienden en inglés, en guaraní./ Después, eh... ellos mismos por ahí cuando estamos hablando/ cuando hablo mucho, muy seguido en inglés/ me cortan/ me interrumpen y me dicen ¿profe no sabe hablar portugués? por ejemplo/ eh...tratan como evadir el escuchar tanto tiempo/ o.../no se si se sentirán como que no entiendo nada vamos a tratar de cortarle un poco..y si por ahí ellos mismos/ hago comparaciones también/eh / cuando quiero que se memoricen una palabra....eh... por ejemplo, siempre me pasa en primer año/ o para recordarle en 2° o en 3° el *hola, hi*, por que se olvidan viste/ “i” te dicen ellos, ah pero como sonaba la *h/a* ver ¿cómo se dice agrio en guaraní? *háí*, responden ellos y bueno ahí surge, bueno */hai/* es hola en inglés./ o ¿a qué le decimos *hũ* en guaraní? a la olla que está negra, bueno *who /hu:/* es quién en inglés, para cuando damos pronombres/ pero si siempre está presente el guaraní en las clases de inglés/ si no lo dicen ellos, lo digo yo...

Investigadora: claro, a vos te sirve para que ellos...

Profesora: para conectar con ellos, o hasta para hacer un momento de chiste, por ejemplo/ ayer en 5°, yo les dí un trabajo/les dí preguntas personales, para introducir pasado simple/ todo en español para que tengan contacto con sus padres/ preguntas básicas cómo ¿ cuándo y dónde naciste? y eh...¿ dónde nacieron sus padres? Otra pregunta que les dí ¿ cómo eran a los ocho años? eh ...y ahí me pusieron que eran terribles *sagua'a* (salvaje) ... así por ejemplo ese vocabulario. En los exámenes también, con los chicos de 6° me pasó que hablan mucho guaraní, me pasó un estudiante en guaraní me habló casi todo el tiempo, me dijo él, *ndaikuaái*/ y le digo pero como no te vas a acordar tres palabras, tres animales que hayamos visto/ pero tenes que intentar que aprueben/ pero ... comparando con el guaraní, le pedís que escriban, por ejemplo, los colores en guaraní, y no saben, en cambio en inglés si, recuerdan la escritura, no todos, pero, el azul, el negro, como hacemos juegos, el tateti, aprenden, pero los colores en guaraní, oral sí pero escrito no. Intentó que asocien con su realidad, que ellos asocien/ para que puedan aprender/ sino es una cosa fuera de contexto, sino están aprendiendo un idioma que les querés imponer, y entonces para que no se sienta así, trato de asociar con sus actividades, con las cosas que ellos realizan. Y así, surgen lindos trabajitos, muy buenos, el año pasado sorprendente lo que hicieron con las maquetas.

Investigadora: si, me pasaste las fotos, las partes de la casa, su familia...

Profesora: Claro, y después lo otro que hicieron, también trabajaron con la investigación que ellos hacen en plan de búsqueda, entonces, por ejemplo, trabajaron el tema del agua. Entonces yo les dije que hagan una maqueta, o sea de su contexto, y como viene el agua, en su lugar, el tanque, representaron en la maqueta y colocamos a cada cosa el nombre en inglés, y ahí yo he aprendido un montón, tuvimos que buscar vocabulario...

Investigadora: si, pasa con el inglés técnico sobre todo ...

Profesora: totalmente, ¿y hace cuanto estás ahí?

Investigadora: seis años.

Profesora: yo hace mucho, pero lo mio fue interrumpido, desde el 2013... Fue una suplencia larga, y así entre cortado, licencias, y ahora todo el año pasado, y este año desde el principio ininterrumpido, de 1° a 6°.

Investigadora: entonces, los estudiantes, ¿suelen responder en guaraní a preguntas que les haces en inglés?

Profesora: si, si, hasta cuando responden el saludo, *hello*, ellos dicen *mbae pa?*

Investigadora: Entonces, ¿usas como insumo?

Profesora: si, si totalmente.

Investidora: ¿ los notas incómodos, o negados al inglés?

Profesora: si, me pasaba sobre todo con los chicos más grandes. Ahora como ya tenemos más continuidad, saben que trabajando, se logra. Para mí, la carpeta es fundamental, lo escrito, y los exámenes suelen ser todos orales / La verdad/ eh...mira/soy una privilegiada con el inglés/ salí de la secundaria sin saber decir hola.../mi mamá me obligó a que estudie/ no soy profesora/ tengo el título de capacitación en lengua inglesa con orientación docente.../ me dediqué muchísimo/ pero.../ mi pronunciación quizás no sea la mejor...intento por todos los medios mejorar.../ tuve que dejar horas para trabajar en la EFA/ me gusta trabajar acá/ hay mucha gente que quiere trabajar en la EFA.../ estoy feliz con mi trabajo.

Investigadora: está bueno reflexionar sobre nuestras experiencias...

Profesora: claro... por que antes...tenías que enseñar toda la cultura de Inglaterra/ algo que no te representa/ ahora asociamos al contexto del estudiante/ en cada clase surgen temas...eh...no sigo un libro.../ vamos armando nuestro material.../

Investigadora: y vas trabajando con otros docentes...

Profesora: si si justamente con otros profes que intercambiamos ideas... eh... por ejemplo en la expo de la EFA/ los nombres de los stands en inglés y guaraní.../ trato de asociar mi asignatura con el plan de búsqueda... algo pendiente que me queda es encontrarle la vuelta con el inglés técnico... cuesta más...también el tema de los chicos/ hay chicos que tienen base o acceso a redes sociales/ hay otros grupos que no... es muy heterogéneo...

8.3 Extractos diálogo obra teatral

Obra teatral “Cinderella in Corrientes” EFA Mensú Peguará, año 2023

Audio completo de la obra:

<https://drive.google.com/file/d/1ZpcXwjnq7Eae4T4fdPIOjCP775xkR8cB/view?usp=sharing>

-Stepmother: Is every woman invited to the party?

-The king’s messenger: yes, my lady.

-Cinderella: Quiero ir también, me gusta bailar (lo dice en guaraní)

-Stepsister: You want to go to the party? You must be crazy!

-Stepmother: they speak English perfectly well, but you.... (risas) you only speak guaraní...

-Cinderella: Cinderella habla con sus ratones en guaraní y le dice que no tiene vestido y que no habla inglés así que no podrá ir.