

Actitudes lingüísticas en una comunidad escolar trifronteriza al sur de Brasil

Thiago Bolivar

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Resumen

El estudio, realizado en el ámbito de una pequeña comunidad escolar en Santa Rosa –en el estado de Paraná al sur de Brasil, en la zona de frontera entre Argentina y Paraguay– se concentra en analizar desde un punto de vista sociolingüístico y psicolingüístico, las actitudes lingüísticas locales hacia las cuatro principales lenguas utilizadas en el lugar: portugués, alemán, español y guaraní. Los datos se recolectaron por medio de cuestionarios entre 54 sujetos infantiles, estudiantes del segundo al quinto grado (de entre 7 y 11 años de edad), y parecen revelar ciertos indicios de fracturas en la relación entre los dos principales grupos étnicos del lugar –‘blancos’ (mayoritariamente germanodescendientes) e ‘indígenas’ (guaraníes)– que no resultan evidentes en una observación más superficial de la vida cotidiana local ni en el discurso público de los sujetos adultos al respecto.

Palabras-clave: Actitudes lingüísticas, Ideologías lingüísticas, Lenguas en contacto, Zona fronteriza, Brasil.

Abstract

The study, conducted among members of a small school in Santa Rosa –in the State of Paraná, southern Brazil, in a tri-border area shared with Argentina and Paraguay– focuses on analysing, from Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives, language attitudes towards the four main languages locally used, namely Portuguese, German, Spanish and Guarani. The data were collected, through a questionnaire, from children ranging from the second to the fifth grades (aged between 7 and 11), and seemingly point at evidences of a fractured relationship between the two main local ethnic groups –‘whites’ (mostly of German descent) and ‘natives’ (Guarani)– which might end up being overlooked in a more superficial view of the local daily life, as well as in the public speech of adult subjects on the matter.

Keywords: Language attitudes, Language ideology, Language contact, Border area, Brazil.

1 Introducción: panorama sociolingüístico del oeste de Paraná

Nuestra investigación tiene como escenario la región oeste del estado de Paraná, ubicada en el sur de Brasil; y, más específicamente, una comunidad escolar en la villa de Santa Rosa, que a su vez forma parte del territorio de la municipalidad de São Miguel do Iguaçu. Esta zona oficialmente monolingüe en portugués es, en realidad, multilingüe y culturalmente diversa, como veremos en esta sección introductoria. Como cabe esperar en el caso de una zona bastante ri-

ca en contactos lingüísticos, se observan en el oeste paranaense fenómenos sociolingüísticos interesantes, tales como las actitudes lingüísticas que en este estudio se plantea analizar: específicamente, nos concentramos en cuatro de las principales lenguas habladas en una comunidad escolar local –el portugués, el alemán, el español y el guaraní–, partiendo de la hipótesis de que la única lengua de matriz no indoeuropea del conjunto –o sea, el guaraní– recibiría, por parte de hablantes de la comunidad, actitudes marcadamente más negativas que las demás, dadas las relaciones sociohistóricas establecidas entre los grupos locales, tal como se verá a continuación. En esta sección introductoria, haremos una breve descripción de los espacios *macro* y *micro* –o sea, respectivamente, la región trifronteriza y la comunidad escolar– con algunos datos históricos y demográficos que ayudarán a comprender mejor el fenómeno que aquí analizamos. El texto seguirá con una discusión teórica sobre actitudes e ideologías lingüísticas, así como con cuestiones específicas acerca de la relevancia del sujeto infantil en la sociolingüística. A continuación, describiremos la metodología empleada en este estudio –un cuestionario aplicado a los alumnos de la escuela investigada– y analizaremos los datos así obtenidos, confirmando la hipótesis inicial. Sigamos, entonces, con la descripción del panorama regional.

El oeste de Paraná, antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI, era territorio tradicional de grupos Guaraní y Kaíngang. Si bien estos últimos preferían las zonas centrales del Brasil meridional, dominadas por los grandes bosques de pino araucaria (*Araucaria angustifolia*) con las cuales mantenían una estrecha relación (Ambrosetti 2006 [1896]), es posible caracterizar el oeste paranaense en general como una zona de encuentros entre estos dos grupos humanos de troncos lingüísticos distintos –Tupi en el caso de los guaraníes, Macro-Jê en el caso de los caíngangues. En la actualidad, aunque las zonas más características de bosques de araucarias empiecen a menos de 30 kilómetros de São Miguel, los poblados oficiales Kaíngang existen solo hacia el este del territorio (por ejemplo, en Rio das Cobras, que está a aproximadamente 150 kilómetros de la ciudad de São Miguel). Los guaraníes, no obstante los siglos de apropiación, masacres y aculturación a que han sido sometidos, como es el caso de prácticamente todos los grupos indígenas de Brasil, marcan aún su presencia en muchos pueblos y aldeas de la zona, como es el caso de Ocoy, aldea vecina a la mencionada Santa Rosa, con la cual mantiene contactos relativamente estrechos.

Si por un lado es verdad que los primeros europeos llegaron a la región en épocas aún pré-jesuíticas (a mediados del siglo XVI el conquistador Cabeza de Vaca, en su ruta entre el actual litoral de Santa Catarina y el Paraguay, pasa por la región y describe las cataratas del Iguazú), por otro, la invasión organizada del territorio indígena y su colonización no se efectuará sino durante el siglo XX –lo que permite considerar como ‘muy reciente’, en términos comparativos, el poblamiento no indígena en el oeste de Paraná. De hecho, Foz do Iguaçu, la principal ciudad de la zona, no se funda hasta el año 1914, a partir de una colonia militar brasileña; y muchas de las ciudades cercanas, a su vez, se establecen apenas en las décadas del 1950 y 1960, lo que hace que muchos de los *pioneiros* –fundadores– vivos en la actualidad sean más ancianos que las mismas ciudades o municipalidades.

Observamos que la gran mayoría de los *pioneiros* es, o descende de, inmigrantes, cuyo historial de movilidad migratoria a través de generaciones involucra territorios dentro y fuera de Brasil; y no carece de relevancia para el propósito de comprender el actual cuadro sociolingüístico local, echar una mirada a tal recorrido.

Altenhofen (2013) describe la trayectoria de inmigrantes alemanes, hablantes principalmente del *Hunsrückisch* (una variedad del llamado ‘Alto Alemán’ con origen en el actual sudoeste del país), dentro del Brasil meridional –lo que tratamos de esquematizar abajo (Figura 1). De

acuerdo con el autor, en un segundo movimiento luego de la instalación de inmigrantes en las colonias al este de Rio Grande do Sul (punto 1, durante la primera mitad del siglo XIX), estos y/o sus generaciones posteriores colonizaron el noroeste del estado, en la actual región de las Misiones (punto 2, hacia fines del siglo XIX). Posteriormente, el flujo llegó al oeste de Santa Catarina (punto 3) y, en épocas relativamente recientes, ocupan el sudoeste y el oeste del Paraná (punto 4), continuando a su vez desde ahí hacia Paraguay, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, hasta al sur de la Amazonía.

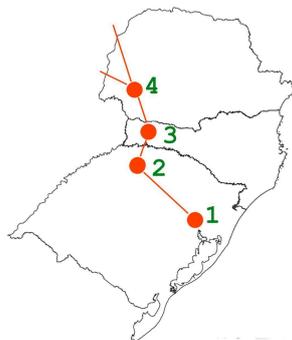


Figura 1. Esquema de flujo inmigratorio de descendientes europeos en el Brasil meridional, entre el Rio Grande do Sul y el Oeste/Sudoeste del Paraná, basado en Altenhofen (2013).

En ese largo recorrido, los descendientes germánicos se sumaron a aquellos del norte de Italia, a los de Polonia y de Ucrania, siendo estos cuatro los principales grupos étnicos que conforman la actual población ‘blanca’ de la región investigada, que a su vez compone, variablemente, entre un 75% y un 80% de las poblaciones totales de las municipalidades del oeste (cf. IBGE 2011). En nuestra experiencia etnográfica en la región, hemos visto cómo aún sobreviven, en ciertos contextos específicos, las lenguas de esos grupos migrantes –como el mencionado *Hunsrückisch*. Así, tenemos el portugués (como lengua oficial) coexistiendo con el guaraní autóctono y las lenguas de inmigración (también conocidas como ‘de herencia’) –lo que bastaría para demostrar la relativa riqueza lingüística de la región. Pero se trataría de un cuadro aún incompleto: por el hecho de estar muy cerca de una zona de frontera trinacional con Paraguay y Argentina, también está presente el idioma español en municipalidades como la de São Miguel –hablado por los migrantes provenientes de los países vecinos, tanto por los ya establecidos como por quienes participan de tránsitos temporales con fines diversos a través del territorio brasileño (negocios, visitas a parientes, etc.); y finalmente dos otras olas migratorias, además de la que describimos anteriormente, han aportado a la diversidad etnolingüística del oeste de Paraná: la ‘reciente’ de árabes (sirios, libaneses, palestinos, etc.), chinos y coreanos, establecidos sobre todo como comerciantes en la frontera Brasil-Paraguay durante las décadas finales del siglo pasado; además de la más reciente migración de haitianos, que se vienen estableciendo mayormente como empleados de grandes industrias.

La comunidad que investigamos se puede considerar, de muchas maneras, un espacio *micro* que refleja el contexto sociolingüístico más amplio dentro del cual está ubicado. Santa Rosa, como se mencionó anteriormente, es una localidad perteneciente a la municipalidad de São Miguel, en el extremo oeste del estado de Paraná, a aproximadamente cuarenta kilómetros de Foz do Iguaçu, donde se ubican las cataratas del Iguazú. No pudimos obtener, por medio de los órganos oficiales de la municipalidad, informaciones confiables respecto a la población específica de la localidad; sin embargo, como se trata de un poblado pequeño (seis cuadras por cuatro), es posible hacerse una idea de lo reducido de su población. En la Figura 2 tenemos la distri-

bución espacial de tres puntos clave para nuestra investigación: ‘B’ ilustra la ubicación aproximada de Santa Rosa, que en una línea recta está a 12 kilómetros de distancia de São Miguel (‘A’), conectada a la misma por una ruta rural que atraviesa unos 15 kilómetros de haciendas y plantaciones. Mucho más cerca, a tan solo 2 kilómetros, está la aldea Ava-Guaraní Ocoy (‘C’), que con aproximadamente 750 habitantes (Refatti 2015) se estableció en un momento posterior al de la construcción de la hidroeléctrica de Itaipú, cuyo embalse en el río Paraná inundó a principios de la década del 1980 extensas áreas en la región, ocasionando la desaparición de bosques y viviendas, y el desplazamiento forzado de ‘blancos’ y guaraníes (cf. Refatti 2015). La aldea actual se ubica justamente en las márgenes del Lago Itaipú, creado por la represa.



Figura 2. São Miguel (A), Santa Rosa (B) y Ocoy (C), con distancias relativas. Adaptación del autor sobre mapa de Google Maps.

Por la cercanía geográfica entre Santa Rosa y Ocoy se generan frecuentemente diversos tipos de intercambios entre los habitantes de ambas localidades. Refatti (*op. cit.*) explica que es común que los indígenas trabajen en empleos permanentes o temporales en tierras agrícolas pertenecientes a los ‘alemanes’ –como suelen llamar a los blancos de Santa Rosa– y que, además, frecuenten la localidad para tener acceso a diferentes servicios. También algunos habitantes de Santa Rosa participan en la vida cotidiana de los indígenas de la aldea, a través de su trabajo en la escuela y en el centro de salud locales, etc. Más allá de lo laboral y de lo comercial, Refatti (*op. cit.*) también destaca que Santa Rosa y Ocoy se invitan mutuamente a fiestas comunitarias, torneos deportivos, etc. En una primera mirada, por lo tanto, la relación entre indígenas y no indígenas de las dos localidades se presenta como bastante cercana e intensa y podría considerarse relativamente armoniosa. Pero al profundizar las observaciones, se encuentran indicios de algunos conflictos, como los que se dejan ver en ciertas opiniones que recolectó la mencionada autora entre habitantes de Santa Rosa, acerca de los ‘bugres’ –como suelen llamar (más bien peyorativamente) a los indígenas del Ocoy– a quienes acusan de “cometer delitos, no les gustar el trabajo, y aprovecharse de la condición de indígenas para vivir de *bolsa-familia* [asistencia federal] o jubilaciones” (Refatti 2015: 76, traducción propia). Al respecto, resulta también muy significativo dentro de tal contexto el hecho de que a pesar de que anteriormente los niños de Santa Rosa y los de Ocoy estudiaban juntos, a los pocos años de esa experiencia conjunta se haya producido de común acuerdo –aunque por iniciativa de los indígenas– una se-

paración, resultando en la actual existencia del colegio Teko Ñemoingo en Ocoy (fundado en 1984), mientras que la escuela de Santa Rosa siguió con un alumnado mayoritariamente ‘blanco’, compuesto especialmente por descendientes alemanes. Fue en el ámbito de esta última que realizamos nuestra investigación, siguiendo las premisas teóricas que se exponen a continuación.

2 Ideologías y actitudes lingüísticas

¿Qué relación puede haber entre *ideologías lingüísticas* y *actitudes lingüísticas*? Defendemos que las últimas son evidencias mensurables (generalmente materializadas como formulaciones verbales) que permiten llegar al estado de las primeras. Es decir, un conjunto de actitudes, generalmente recolectadas entre grupos de individuos, es lo que termina conformando, dentro de esta concepción, una determinada ideología colectiva respecto a una lengua y sus hablantes. Y cabe decir que, hasta cierto punto, el proceso se puede retroalimentar: al tomar contacto con una determinada ideología lingüística, y tras la constante exposición a la misma, es posible que un hablante pase a manifestar ciertas actitudes lingüísticas específicas, que entonces pueden confirmar y reforzar las direcciones de la ideología. Para lanzar más luz a esta argumentación, analizaremos brevemente algunas definiciones de ambos conceptos.

Woolard (1998) afirma que la ideología se puede entender como algo derivado de “la experiencia o intereses de una posición social particular, aunque una ideología, a menudo, [...] se represente como universalmente verdadera” (1998: 6). La característica de una pretendida objetividad también es referida por Verschueren (2012), quien afirma que los patrones de significado de carácter ideológico se destacan por ser parte de algún “aspecto de ‘realidad’ social [...] que aparente ser de sentido común, a menudo funcionando de modo normativo” (2012:10). Al destacar el carácter de ‘sentido común’ que terminan adquiriendo ciertos significados, el autor indica que los mismos se pueden categorizar como ideológicos por excelencia, en la medida que se pierde de vista su subjetividad: un determinado grupo humano da por sentado que, por ejemplo, una cierta lengua X es ‘incompleta’ e ‘inadecuada para la enseñanza formal’; asimismo sería obvio que otra lengua Y tiene fonemas que ‘expresan la fuerza o la nobleza de sus hablantes’. Por ende, al vestirse de objetividad dentro de ciertas sociedades o comunidades, un significado ideológico “es raras veces cuestionado [...] en discursos relacionados a la realidad enfocada, posiblemente a través de varios géneros discursivos” (Verschueren 2012:11). Aspectos prácticos y consecuencias materiales de las ideologías lingüísticas forman parte del análisis de Gal e Irvine (2000), para quienes una ideología se sostiene en procesos semióticos de recursividad, iconización y elisión. Las autoras comentan cómo incluso fronteras nacionales se llegaron a trazar a lo largo de la historia con base en ideologías lingüísticas: por ejemplo, en el caso de África colonial o de los Balcanes. En muchos de esos casos, algún poder político (por ejemplo, un país ‘metrópoli’ o alguna república vecina) llegaron a argumentar que determinada región más allá de sus fronteras debería en realidad pertenecer a sus dominios, ya que el pueblo que la habita habla cierta variedad de lengua que sería ‘más cercana’ a la suya –incluso un dialecto ‘de’ la suya– o a la del territorio que de hecho dominan.

Dentro del conjunto de los estudios sobre la temática en zonas fronterizas que incluyen el Brasil meridional, destacamos el de Barrios (2008), quien concentrándose en el portuñol del norte del Uruguay, describió sus consideraciones ideológicas variables entre un momento en el cual se veía estigmatizado e incluso combatido como ‘antipatriótico’ por la dictadura militar que gobernó ese país (1973-1985), y los tiempos actuales en el que se ve reconocido y valorado como un bien cultural uruguayo. Bolivar (2023) analizó las actitudes e ideologías sobre el portugués

y el español en la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay –región que, dependiendo de las consideraciones, puede incluir el espacio geográfico analizado en el presente artículo– y, por medio de la aplicación de un test de *matched-guise* (Lambert 1960), observó especialmente un cuadro en el que el portugués recibe evaluaciones más positivas frente al español, sobre todo de parte de hablantes brasileños y paraguayos (siendo menos acusada la tendencia entre hablantes argentinos).

Si las ideologías se constituyen de significados sociales, y si estos significados, a su vez, involucran formulaciones varias (acerca de una lengua y sus hablantes, en este caso), veamos cómo las actitudes lingüísticas se pueden constituir como las evidencias materiales de las direcciones ideológicas que estén bajo análisis.

El estudio de las *actitudes lingüísticas*, que maneja recursos de orden especialmente socio y psicolingüístico, tiene una relevancia que va más allá de los universos teóricos de ambas disciplinas. Cuestiones prácticas, que involucran desde la elaboración de métodos de lenguas hasta temas que tocan las relaciones entre grupos étnicos o nacionales, entre otras, se podrían beneficiar directa o indirectamente de investigaciones que enfocan dichas actitudes.

De antemano, cuando manifestamos una cierta actitud sobre una lengua –en su totalidad o en parte; o sea, sobre una variedad regional/social, un ‘acento’ o una ‘forma de decir algo’– es necesario notar que, en ese proceso, es imposible desvincular tal lengua de “su” grupo hablante. En sí misma, vacía de hablantes, la lengua carecería de valor social; y resultaría muy difícil, si no imposible, evaluar por medio de actitudes una lengua artificial que no tenga ni haya jamás tenido hablantes. Si llegáramos a alguna ‘opinión’ sobre, por ejemplo, la fonología de tal lengua hipotética, seguramente lo estaríamos haciendo con base en comparaciones con otras lenguas ‘reales’ cuya existencia conocemos, y que sí tienen o habrán tenido hablantes en algún momento dado. Según Moreno Fernández (2005),

[...] [l]as actitudes lingüísticas son reflejo de unas actitudes psicosociales; de hecho *son* actitudes psicosociales. Si, como hemos comentado, las lenguas tienen un significado o unas connotaciones sociales, es natural que sean apreciadas y evaluadas de acuerdo con los estatus o las características sociales de sus usuarios. Por eso no resulta fácil delimitar dónde comienza la actitud hacia una variedad lingüística y dónde termina la actitud hacia el grupo social o el usuario de esa variedad. Los resultados de numerosos estudios de actitudes revelan que, si bien las lenguas son entidades objetivamente comparables, lo que a menudo provoca diferencias de actitud es la posición de los grupos sociales o etnolingüísticos (2005:180).

Al respecto, uno de los estudios citados por Moreno Fernández es el de Giles *et al.* (1979), quienes propusieron y trataron de confirmar las hipótesis del *valor inherente* y de la *norma impuesta*: en el primer caso, sería realmente posible comparar variedades de lengua separadas de sus contextos sociales de uso; y en el segundo caso, las evaluaciones se darían siempre con base en el relativo prestigio social de sus hablantes; siendo esta última la hipótesis que tanto este como otros estudios confirmaron.

La expresión de actitudes se puede registrar por medio del uso de dos grandes conjuntos de metodologías: las ‘directas’ y las ‘indirectas’. Las primeras utilizan generalmente cuestionarios en que se le hacen preguntas explícitas al sujeto relacionadas al objeto investigado: si tal variedad le parece ‘bonita’ o ‘fea’, entre otros pares de adjetivos; si le parece adecuado que se utilice cierta variedad en determinado contexto de interacción, etc. El otro tipo de metodología (‘indirecta’) busca identificar actitudes que se puedan manifestar de forma implícita, sin que haya la necesidad de preguntarles directamente a los sujetos sus opiniones acerca del objeto. Generalmente, se llega a tal meta a través de tests de percepciones. En este estudio, nos apoyamos

exclusivamente en la metodología ‘directa’ representada por el cuestionario sociolingüístico, que produjo los datos que analizaremos más adelante. A ese respecto destacamos que, como los sujetos participantes de la muestra analizada fueron todos infantiles, sus respuestas pueden ser mucho más espontáneas que las de sujetos adultos frente a un cuestionario similar, y por lo tanto más cercanas a las que se suelen obtener por medio de metodología indirecta respecto a su (bajo) grado de automonitoreo.

3 Breves consideraciones: el niño en la investigación sociolingüística

Los datos que analizaremos en este estudio provienen de sujetos participantes cuyas edades varían entre los 7 y los 11 años. Generalmente, cuando se investigan infantes en las ciencias del lenguaje, el principal punto de interés radica en el proceso de la adquisición de lenguas; pero lo que abordaremos en este caso es, más bien, la adquisición de ciertas configuraciones sociolingüísticas dentro de ese recorte etario: o sea, la manifestación de actitudes lingüísticas en un contexto de contactos interculturales que se pueden considerar bastante variados – sobre todo si tenemos en cuenta la poca población y el cierto “aislamiento” del espacio geográfico en que se dan.

¿Qué particularidades tiene el sujeto infantil en una investigación sociolingüística, respecto al adulto? Hay mucho que considerar, desde las formas específicas de recolectar datos hasta cuestiones acerca del funcionamiento de las redes de interacción social (Milroy y Milroy 1985) de esos sujetos en la comunidad investigada –de lo que va a depender, por ejemplo, la correcta interpretación de los datos. En un estudio variacionista, Labov (1989) llama al niño “el perfecto historiador de la lengua”, por el hecho de que, al enfocarse en el patrón de variación social –en lugar de dar muestras de recurrir a alguna hipotética facultad de aprendizaje que estuviera aislada de contenidos sociohistóricos– reproduce en su habla aquellos patrones variables históricamente preservados. Si es posible vislumbrar tal contenido en los usos lingüísticos y en los comportamientos actitudinales de niños, eso significa que en ellos tenemos representantes perfectamente dignos de las dinámicas sociolingüísticas de la comunidad; representantes que incluso –como aquí defendemos– pueden llegar a producir datos más relevantes que los obtenidos entre adultos, ya que, dependiendo de las metodologías utilizadas en la investigación, estaremos tratando de sujetos que aplican con menor intensidad ciertos filtros de automonitoreo a sus respuestas y reacciones.

O’Shannessy (2013) señala la necesidad de adaptar ciertas metodologías de obtención de datos cuando se investigan los usos de los niños, y comenta cómo el uso de juegos le resultó bastante prolífico para esa finalidad: ya sea para que los sujetos encuentren las condiciones necesarias para producir las variables enfocadas por un estudio variacionista clásico, o para llegar a identificar ideologías lingüísticas. Como en la presente investigación trabajamos con ciertos procedimientos preestablecidos (ver sección 3), tratamos sobre todo de adaptar el ‘escenario’ de la entrevista sociolingüística: como ya había visitado algunas veces la comunidad e interactuado informalmente con algunos de los hablantes, el investigador no era un extraño al momento de aplicar los cuestionarios y trató de establecer un ambiente que fuera lo más informal y agradable posible para los sujetos en esa instancia. Más allá de las consideraciones metodológicas, la autora (O’Shannessy, *op. cit.*) apunta que, en escenarios “complejos”, donde se observan estratificaciones sociales y lingüísticas relativamente acusadas –como es el caso de la comunidad que investigamos–, la comprensión de los usos de los sujetos infantiles puede traer intuiciones

acerca de dinámicas de estabilidad y cambio lingüísticos: “[tal comprensión] es especialmente importante [...] en escenarios donde hay lenguas amenazadas, en que la transmisión de lenguas de herencia está a peligro, y en contextos multilingües complejos” (2013: 205; traducción propia).

En una investigación que toma estudiantes inmigrantes en Australia, bilingües entre variadas lenguas primeras (L1) y el inglés, y con edades semejantes a las representadas en la presente muestra (9 a 12 años), Oliver y Purdie (1998) analizan las actitudes lingüísticas, así como las percepciones acerca de las actitudes de padres, profesores y colegas, hacia la L1 y el inglés en diversos contextos comunicativos, con resultados que demuestran, por lo general, una evaluación más positiva sobre el uso del inglés en la mayoría de los contextos. Uno de los temas subyacentes en el estudio es el aprendizaje de lenguas y, más concretamente, cómo las “variables afectivas” pueden impactar al proceso de aprendizaje. A ese respecto, vale mencionar el estudio de El Dash y Busnardo (2001), quienes compararon las actitudes de estudiantes brasileños sobre el portugués (L1) y el inglés que aprendían como lengua extranjera en contexto escolar. Para ello las autoras utilizaron un test *matched-guise* (o de ‘pares ocultos’), y observaron cómo los sujetos manifestaron actitudes marcadamente positivas hacia el inglés, llegando incluso a superar a la lengua materna (y nacional) en recortes de análisis donde se esperaría un mejor posicionamiento del grupo respecto a ‘la lengua propia’ –lo que llamó la atención de las autoras por el hecho de que ninguno de los estudiantes de la muestra jamás había tenido contacto directo con hablantes del inglés como L1: sus ideales acerca de la lengua y sus hablantes se consolidaron por medio de representaciones mediáticas de ese universo.

Como hemos visto en este breve recorrido, hay que considerar varias cuestiones metodológicas y psicosociales, entre otras, cuando se desea realizar una investigación lingüística exitosa entre sujetos infantiles. Sobre todo hemos visto que, además de producir datos de interés para la Lingüística Aplicada, estudios así tienen el potencial de proporcionar valiosas indicaciones acerca de contenidos sociales e ideológicos en los usos lingüísticos analizados; contenidos que pueden no manifestarse con la misma claridad cuando aplicamos, por ejemplo, un cuestionario sociolingüístico a sujetos adultos.

4 Metodología de investigación

En el otoño-invierno del 2015, como parte de la inclusión de la escuela de Santa Rosa en el programa federal *Escolas Interculturais de Fronteira* (PEIF) del Ministerio de Educación de Brasil, docentes-investigadores de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en Foz do Iguaçu, asumieron la responsabilidad de aplicar un cuestionario sociolingüístico a los alumnos, padres, maestros y demás funcionarios de dicha escuela, cuyo objetivo principal sería dar a conocer varias condiciones locales a fin de optimizar y abrir paso a las demás acciones planificadas dentro del PEIF. Dicho programa, según su sitio web oficial, “se desarrolla en el ámbito del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), en ciudades brasileñas de la franja fronteriza por un lado, y en sus respectivas ciudades-gemelas de países que tienen frontera con Brasil, por el otro” (MEC Brasil, traducción propia). Su objetivo principal es “fomentar la integración regional por medio de una educación intercultural que garantice formación integral a los niños y jóvenes de las regiones fronterizas entre Brasil y otros países” (*idem*). En general, como se observó durante nuestro contacto con el programa, se efectúan intercambios de maestros y profesores entre las ciudades fronterizas participantes, además de visitas de alumnos a la escuela ‘del otro lado’, entre otras prácticas similares.

Instalada en el año 1975, la escuela de Santa Rosa es relativamente pequeña, sumando solamente 96 alumnos en el momento de la realización de nuestra investigación. Estos alumnos se distribuyen entre los grupos de preescolar y aquellos entre los grados 1 y 5 –o sea, aproximadamente hasta los 11 años de edad. Nuestro trabajo en la escuela fue más allá de la simple aplicación del cuestionario: en visitas anteriores y posteriores a ese momento, interactuamos informalmente con sujetos relacionados a la escuela, así como con familiares. En esas ocasiones pudimos observar la cotidianidad en el centro educativo, con especial atención a datos de interés sociolingüístico que comentaremos a continuación.

Aunque la lengua de instrucción sea el portugués y los alumnos de los grados investigados estudien también el español como lengua extranjera, pudimos registrar la frecuencia de usos de variedades del alemán en varios espacios interactivos en la escuela. El ‘alemán’ fue señalado por poco menos de la mitad de los alumnos, y por poco más de la mitad de los maestros, como una de las lenguas que estos ‘hablan’ o ‘conocen’, en diferentes niveles. Tales datos provenientes de declaraciones explícitas se comprobaron sobre todo en el curso de conversaciones informales y cotidianas entre los maestros –por ejemplo, en recesos entre las clases, o mientras desayunaban juntos, etc. El ‘alemán’ apareció muchas veces en forma de interjecciones, términos específicos o frases cortas intercaladas a la secuencia del habla principal en portugués; y si acá lo nombramos entre comillas es porque no se trata del *Hochdeutsch* (actual estándar en la Alemania contemporánea), sino de variedades no estándares y ‘antiguas’ (como el ya mencionado *Hunsrückisch*), que sobreviven solamente en el Brasil meridional: el investigador, al tratar de dialogar en ‘alemán’ con algunas de las maestras, empleó la variedad de *Hochdeutsch* (aprendida en el ámbito universitario), que fue inmediatamente calificada de “diferente”, en contraposición al “alemán de la selva” (“*alemão do mato*”) como nombró a su propia variedad una de las maestras. A ese respecto, aunque todavía no disponemos de datos formales, podemos decir que la denominación de carácter probablemente despectivo puede explicar el declive del uso de esta variedad a través de las generaciones, apuntado por los mismos hablantes (por ejemplo, algunas de las maestras y directoras de la escuela). Según observaciones del autor, la misma situación (*p.ej.* discursos que apuntan a una aparente devaluación del dialecto local, rural y ‘antiguo’ frente al estándar moderno, que puede estar asociado a ideas de urbanidad y escolarización) parece estar presente en dos otras municipalidades hablantes de *Hunsrückisch* en la región: Missal y Santa Helena.

Además del grupo etnolingüístico mayoritario, también notamos la presencia de algunos descendientes italianos (probablemente de las regiones de Véneto y otras del actual norte del país, de las cuales emigraron la mayoría de los ‘italianos’ hacia el sur del Brasil) y de ‘brasiguayos’ –un término que designa una pertenencia mutua o tránsito entre las nacionalidades de Brasil y de Paraguay. Dentro de este último caso, registramos la presencia de algunos alumnos hijos de brasileños germanodescendientes, que nacieron en Paraguay y luego se mudaron al lado brasileño de la frontera; y también por lo menos dos registros de alumnos nacidos en Brasil, hijos de paraguayos hispano- y guaraníhablantes.

Dentro de ese universo, los investigadores del PEIF fueron recibidos con suma cordialidad por los maestros y funcionarios de la escuela, quienes en todo momento estuvieron dispuestos a colaborar con la investigación. La aplicación del cuestionario siguió los procedimientos éticos propios de la legislación federal brasileña, tal como describe y recomienda Freitag (2017), teniendo en cuenta sobre todo el hecho de que serían entrevistados, además de adultos, estudiantes entre los 7 y los 11 años. La aplicación se dio por medio de material impreso, que los sujetos adultos (8 profesores y 10 padres de alumnos) rellenaron con sus datos personales, opiniones

e informaciones sociolingüísticas diversas, mientras que con los niños (en total, 54) el grupo decidió recolectar algunas de las informaciones –incluidas aquellas referentes a las actitudes lingüísticas– de forma oral.

Mencionar aquí todos los detalles pertinentes al cuestionario, con informaciones de orden esencialmente demográfico, ocuparía demasiado espacio. Por ello, nos limitaremos a las actitudes lingüísticas que analizamos en este trabajo.

5 Análisis de los datos

Como se mencionó anteriormente, los investigadores de la UNILA recolectaron presencialmente, y oralmente, datos acerca de los usos y actitudes lingüísticas entre el alumnado de la escuela de Santa Rosa. Al realizar esa etapa del trabajo, que se dio en el mismo espacio físico de la escuela, el autor tomó la precaución de, en primer lugar, separar los sujetos en pares o tríos, buscando, además, intercalar las preguntas acerca de las lenguas específicas, en lugar de pedir opiniones en bloque acerca del ‘español’ o del ‘alemán’, por ejemplo. Es decir, hipotéticamente, en las presencias de los sujetos X, Y y Z buscaríamos preguntar a X su opinión acerca del alemán; luego a Y su opinión acerca del guaraní, y a Z su opinión acerca del español, para entonces devolver la atención a X dándole otra lengua sobre la cual opinar. Tales medidas se tomaron a fin de evitar o minimizar un posible e indeseable grado de influencia mutua entre los sujetos infantiles presentes. Dentro del universo de 54 sujetos, si se suman todos los encuestados entre los pertenecientes a los grados segundo, tercero, cuarto y quinto, nos concentramos en dos tipos de datos: primero, los sujetos nos informaron qué lenguas conocen y utilizan en mayor o menor grado (ver Tabla 1). No hubo ningún tipo de comprobación de nuestra parte respecto a la veracidad u objetividad de tales datos autorreportados, pero si tomamos una definición de bilingüismo que no considere ‘proficiencia absoluta’ o ‘dominio *nativo*’ como requisitos para definir al hablante bilingüe, sino simplemente “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente”, como propuso Weinreich (1952); o si tenemos en cuenta abordajes más recientes sobre el bilingüismo, como proponen Otheguy *et al.* (2018) con la noción de *translanguaging*, quienes critican la visión de que el hablante bilingüe maneje dos sistemas (lingüísticos) separados, defendiendo que se trata de un terreno cognitivo unitario y mucho más complejo. Por lo demás, nuestro tránsito personal en la comunidad nos induce a pensar que es bastante probable que los datos den cuenta de las prácticas lingüísticas “reales”, excepto quizás en el caso del español, cuyo conocimiento –creemos– ha sido subreportado en cierta medida, ya que muchos de los alumnos recibían clases de ese idioma como lengua extranjera en la escuela (y quizás *por eso mismo* serían llevados a creer, en el momento de responder el cuestionario, que su grado de competencia en la misma no les ‘autorizaría’ a autodeclararse conocedores de esta lengua). Respecto al portugués, como se ve –y teniendo en cuenta el hecho de que el cuestionario se aplicó y se respondió en esa lengua– todos los 54 sujetos declararon hablar esta lengua. Casi la mitad afirmó hablar ‘alemán’, y relativamente pocas fueron las lenguas nombradas más allá de estas.

Portugués	Alemán	Español	Guaraní	Japonés, Italiano
54	23	6	3	1, 2

Tabla 1. Lenguas que los sujetos afirmaron utilizar/hablar (en un total de 54 sujetos participantes).

Luego, se les preguntó a los participantes qué opinión tenían acerca de las cuatro principales lenguas mencionadas en el ámbito de la comunidad (es decir, el portugués, el alemán, el español y el guaraní), y alguna otra que hubieran nombrado, a su libre criterio. Respecto a este conjunto de datos, cabe observar que, en primer lugar, todos los sujetos pudieron evaluar las lenguas, independientemente de haberse declarado ‘hablante’ o ‘conocedor’; asimismo, la evaluación no se les interpuso como obligatoria: así, respuestas como “no sé” o “no tengo opinión/no quiero opinar” no se computaron como actitudes hacia las lenguas específicas. Otra información importante se relaciona con la manera como consideramos la actitud expresada: según la respuesta, la interpretamos variablemente como ‘positiva’, ‘neutra’ o ‘negativa’. Claro está que se admite la posibilidad de cierto grado de subjetividad en tales consideraciones; pero vale decir que, según los criterios que seguimos y presentamos a algunos investigadores del equipo en la época, encontramos poco espacio para ambigüedades o interpretaciones divergentes en las respuestas: como ‘positivas’ interpretamos expresiones equivalentes a ‘me gusta’ o ‘es bonita’, ‘suena bien’; como ‘negativas’ categorizamos respuestas como ‘no me gusta (mucho)’, ‘es fea’, o ‘me parece rara/difícil/complicada’ (generalmente acompañada de expresión facial y/o corporal transmisora de disgusto), y equivalentes. Las respuestas que consideramos ‘neutras’ fueron aquellas como ‘creo que me gusta más o menos’, o ‘depende del caso’, entre otras similares. Decidimos entonces cuantificar tales datos de la manera que se muestra en la Tabla 2: computamos los números totales de respuestas ‘positivas’, ‘neutras’ y ‘negativas’ según cada lengua, considerando un valor +1 para la primera categoría; 0 (cero) para la segunda, y -1 para la tercera. Luego, dividimos el resultado de la sumatoria por el número total de sujetos que emitieron evaluación en cada caso. El resultado final se situaría entre un máximo posible de +1, en que tendríamos solamente respuestas interpretadas como positivas, y un mínimo posible de -1, si fuera el caso de haber respuestas exclusivamente interpretadas como negativas.

Portugués			Alemán			Español			Guaraní			Otras		
+	°	-	+	°	-	+	°	-	+	°	-	+	°	-
46	6	0	13	8	6	23	9	19	1	4	12	2	0	1
+0.88			+0.25			+0.07			-0.64			no relevante		

Tabla 2. Actitudes lingüísticas hacia las lenguas de la comunidad, interpretadas como positivas (+), neutras (°) o negativas(-), con resultado final de fuerza positiva o negativa.

Como se ve, en el universo específico parece haber cierta relación entre ‘conocer/hablar’ un cierto idioma y tener una actitud positiva hacia el mismo (lo que también constató Corbari, 2012:121-122, en un estudio de actitudes –entre sujetos adultos– hacia las lenguas de la municipalidad de Irati, en el centro-este del mismo estado de Paraná: “[se evalúan] como *bonitas* las lenguas que los informantes entienden, o sea, el factor ‘comprensibilidad’ parece ser determinante para juzgar una lengua como *bonita*”). El portugués, utilizado por los sujetos infantiles como lengua de instrucción y, seguramente (según testimonios que recolectamos informalmente), también como lengua principal, y en muchos casos probablemente única, en sus interacciones familiares, contó con una evidente evaluación positiva. El alemán y el español, aunque también hayan terminado en el lado positivo de la escala, presentaron mucho menos fuerza en su grado de ‘positividad’. El caso del guaraní, ubicado en un otro extremo respecto al portugués, y de hecho la única lengua que terminó al lado negativo de la escala, puede ser un reflejo

de actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y sus hablantes vinculada a los largos y violentos procesos de colonización y nacionalización del continente –aspecto al que brindaremos más atención en la discusión de los resultados.

6 Discusión de los resultados

En este trabajo se dio especial atención a datos de actitudes lingüísticas provenientes de sujetos infantiles. Quizás, desde un punto de vista no especializado, se pueda considerar que estos datos tengan poco valor o importancia; pero defendemos que, al contrario, es justamente por tratarse de sujetos situados en tal grupo de edad que los datos se produjeron dentro de un grado de candidez mucho más alto de lo que se podría esperar entre adultos encuestados por medio de la misma metodología y dentro de las mismas condiciones. En este caso, como se mencionó anteriormente, también fueron entrevistados sujetos adultos dentro de la comunidad escolar investigada; sin embargo, notamos que el número de maestros y de padres encuestados (8 y 10, respectivamente) resulta muy escaso como para plantear comparaciones cuantitativas con el grupo de alumnos. De todas maneras, es interesante notar cómo las respuestas de los adultos tendieron fuertemente hacia lo positivo respecto a casi todas las lenguas (en el caso de los padres, 17 de las evaluaciones se consideraron positivas, 2 neutras y ninguna negativa; en el caso de los maestros, 12 positivas, 7 neutras y 5 negativas), y que aun así fue el guaraní la lengua que obtuvo la evaluación más negativa entre todas (3 positivas y 3 negativas). Entre sujetos adultos, cabe suponer un nivel más intenso de automonitoreo de las respuestas, quizás por una tendencia a evitar expresiones más decididas de gusto o disgusto (fundamentalmente esta última) que puedan ser objeto de rechazo o cuestionamientos por parte de terceros, aunque durante la aplicación de las encuestas se les haya garantizado el anonimato, como lo exigen las normas éticas que seguimos. Los sujetos infantiles, por otra parte, se verían menos sometidos a tales ponderaciones y a constricciones de orden social o cultural; y por ende, también sería posible argumentar que, en sus respuestas, estaríamos mucho más cerca del real conjunto de ideologías lingüísticas que circulan dentro de las familias y de la comunidad, en forma de actitudes.

El caso del guaraní llama la atención por ser esa la lengua menos conocida por los sujetos y, a la vez, la peor evaluada: solamente 3 de los 54 sujetos infantiles afirmaron hablarla o conocerla, pero 17 opinaron al respecto de esta, manifestando actitudes casi siempre negativas (solamente consideramos una de las respuestas como inequívocamente positiva). Interpretamos el hecho de la siguiente manera: o se trata de una manifestación de ciertos prejuicios específicos que puedan existir en el ámbito de la comunidad, a pesar de la coexistencia casi siempre armoniosa entre ‘blancos’ e ‘indígenas’, o simplemente es posible que el desconocimiento (quizás causado justamente por estos hipotéticos prejuicios) genere la actitud negativa. En cualquier caso, se trataría de un ciclo en el cual el distanciamiento alimenta la negatividad, y viceversa. Si es realmente así, y si se buscara romper tal ciclo, argumentamos que es precisamente en el ámbito de la educación escolar que esto se lograría más eficientemente, a través de acciones varias que puedan acercar a los sujetos al universo del grupo social poco conocido –en las que se incluirían, por ejemplo, clases de lengua y cultura. De todas maneras, el prejuicio contra los guaraníhablantes y los paraguayos en general parece estar bastante extendido y consolidado en las zonas fronterizas del oeste del Paraná, tal como sugieren otros estudios actitudinales como los de Pastorelli (2011) o Botassini (2010)¹, lo que, por lo demás, demandaría un trabajo educativo bastante intenso, mirando a largo plazo.

7 Conclusión

En este estudio, tomamos la comunidad escolar rural analizada como un espacio *micro* dentro del contexto *macro* de contactos lingüísticos del oeste de Paraná. En una comunidad que se puede considerar tan pequeña, y a la vez tan rica en la coexistencia de lenguas, obtuvimos algunos datos que están en consonancia con descripciones del cuadro de actitudes lingüísticas regional (Pastorelli 2011; Velásquez y Pereira 2011; Botassini 2010).

Como en esta oportunidad analizamos un recorte social específico, con datos recolectados dentro de un solo tipo de metodología, la obtención de un cuadro más completo de las actitudes lingüísticas de los sujetos de Santa Rosa es algo que demandaría una investigación más detallada y detenida, con la participación de más hablantes pertenecientes a distintos grupos sociales, y sobre todo la aplicación de metodologías complementarias (como la del test de *matched-guise*). De todas maneras, los presentes datos proporcionan un punto de partida seguro y una sólida hipótesis inicial a comprobarse en futuros estudios que enfoquen el tema.

Referencias bibliográficas

- Altenhofen, Cleo Vilson. 2013. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. *Revista de Letras Noroeste* 6 (12): 31-52.
- Ambrosetti, Juan Bautista. 2016. *Os índios Kaingang de San Pedro (Misiones), com um vocabulário*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú.
- Barrios, Graciela. 2008. Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: Español, Portugués y Portuñol fronterizos. En D. Da Hora y R.M. De Lucena, eds. *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Ideia.
- Bolivar, Thiago. 2023. *Atitudes e ideologias linguísticas sobre o português e o espanhol na tríplice fronteira*. Tesis doctoral. Campinas, SP: UNICAMP.
- Botassini, Jacqueline O. M. 2010. Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato em Foz do Iguaçu. En *Primeiro colóquio internacional de estudos linguísticos e literários*. Maringá: UEM.
- Cabeza de Vaca, Álvarez Núñez. *Naufragios*. Elaleph.com, 2000. [en línea] <http://www.sisabianovenia.com/LoLeido/NoFiccion/CabezadeVacaNaufragios.pdf>
- Corbari, Clarice Cristina. 2012. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati'. *Signum* 15 (1): 111-127.
- El Dash, Linda Gentry; Busnardo, Joanne. 2001. Brazilian attitudes toward English: dimensions of status and solidarity. *International Journal of Applied Linguistics* 11 (1): 57-74.
- Freitag, Raquel. 2017. *Documentação sociolinguística - coleta de dados e ética em pesquisa*. São Cristóvão: UFS.

- Giles, Howard. 1979. Prestige speech styles: the imposed norm and inherent value hypothesis. En W.C. McCormack y S.A. Wurm, eds. *Language and society - Anthropological issues*. La Haya: Mouton.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2011. Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf
- Irvine, Judith T.; Gal, Susan. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity, ed. *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, pp. 35-84.
- Labov, William. 1989. The child as a linguistic historian. *Language Variation and Change* 1: 85-97.
- Lambert, Wallace E. et al. 1960. Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60 (1): 44-51.
- Milroy, James; Milroy, Leslie. 1985. Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics* 21 (2): 339-384.
- Moreno Fernández, Francisco. 2005. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Oliver, Ronda; Purdie, Nola. 1998. The Attitudes of Bilingual Children to Their Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19 (3): 199-213.
- O'Shannessy, Carmel. 2013. Methods in researching children's acquisition of sociolinguistic competence. En J. Holmes y K. Hazen, eds. *Research Methods in Sociolinguistics: A practical guide*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia; Reid, Walis. 2018. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 4: 625-651.
- Pastorelli, Daniele. 2011. A crença e a atitude linguística do capanemense. *Línguas & Letras* 12 (22): 13-41.
- Refatti, Denize. 2015. *Os sonhos e os caminhos do nhe'e: uma etnografia da experiência onírica como fonte de conhecimento entre os Avá-Guarani de Ocoy*. Tesis de magister. Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.
- Velásquez, Pedro; Pereira, Maria Ceres. 2011. Atitudes com referências às línguas castelhano e guarani. *Línguas & Letras* 12 (22): 43-63.
- Verschueren, Jef. 2012. *Ideology in Language Use - Pragmatic Guidelines for Empirical Research*. Cambridge: University Press.
- Weinreich, Uriel. 1952. *Languages in contact*. La Haya: Mouton.

Woolard, Katrin. 1998. Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. En B. Schieffelin, W. Bambi, K. Woolard y P. Kroskrity, eds. *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.

Notas

1. Pastorelli (2011) centrándose en Capanema (municipalidad ubicada a aproximadamente 70 kilómetros de en Santa Rosa y con un panorama de contactos lingüísticos semejante al de esta localidad), encuentra que con respecto a los paraguayos y el uso del jopará y guaraní asociado a este grupo, una cantidad considerable de sus informantes no los ve de forma positiva, siendo evaluados negativamente tanto sus prácticas lingüísticas como otros aspectos sociales (“hábitos” y su “origen indígena”). Por su parte, Botassini (2010) encontró entre residentes de Foz do Iguazu resultados muy semejantes a los de Pastorelli (op. cit.) respecto a las actitudes negativas hacia el guaraní y los paraguayos en general, si bien, en algunos casos, otras lenguas presentes como el árabe y el ‘chino’ –o, explícitamente, los hablantes de esas lenguas– llegaron a recibir actitudes comparativamente más negativas.