

# El silbido del zorro. Sobre la reflexividad sociolingüística en narraciones orales<sup>1</sup>

## O apito do fox. Em reflexividade sociolingüística em narrativas orais

Héctor Andreani (UNSE-CONICET- [hectoralfredoandreami@yahoo.com.ar](mailto:hectoralfredoandreami@yahoo.com.ar))

“(necesitamos cierta) información sobre la situación en la que se pronunciaban (ciertas) palabras, con el fin de poder ubicarlas en su auténtico entorno cultural”

Bronislaw Malinowski

### Resumen

En este trabajo describo una situación entre una anciana narradora bilingüe (quichua-español) y yo como entrevistador, en una localidad rural del departamento Figueroa (Santiago del Estero, Argentina). Un relato del zorro y el contexto de interacción motivaron una reflexividad que impactó notoriamente en el problema de investigación, y en el pasaje desde una crítica literaria hacia una sociolingüística etnográfica.

El resultado fue la redefinición de los objetivos de la investigación, orientados a explorar factores sociolingüísticos-históricos sobre el quichua, cómo impactaron en un bilingüismo conflictivo y en el sentido local de estas narraciones orales. Este trayecto también me permite ver cómo el saber folklórico y sociolingüístico, en sus parcelas irreflexivas, pueden afectar la complejidad cultural y lingüística de las poblaciones de estudio.

**Palabras clave:** Lengua quichua / Narraciones orales / Contexto de interacción / Reflexividad

**Abstract:** In this paper we describe an interaction between an elderly female bilingual storyteller (Quichua-Spanish) and myself as an interviewer, in a rural town in the department of Figueroa (Santiago del Estero, Argentina). A story about the literary character of the fox and the context of the interaction prompted a reflection, which had a notable impact on the research problem and the passage from literary criticism to an ethnographic sociolinguistics.

The result was a redefinition of the objectives of the research designed to explore historical-sociolinguistic factors on the Quichua language, how it impacted in a troubled bilingualism and local sense of these oral tales. This route also allows me to see how folk and sociolinguistic knowledge, in their unselfconscious fields, can affect cultural and linguistic complexity of the populations under study.

**Keywords:** Quichua language / Oral tales / Interaction context / Reflexivity

### Introducción

Este artículo trata de un contexto de interacción donde una persona bilingüe (quichua-español) estaba narrando un relato del zorro, en una localidad rural de la provincia de Santiago del Estero, ubicado en el extremo sureste del cuadrante noroeste (NOA) de Argentina. Pero también describo un aprendizaje: sobre aquello denominado “campo” como una relación humana dinámica, sobre el rol que asignan las personas entrevistadas, y sobre indicios pequeños que impactan notoriamente en la reformulación del problema de investigación. También se trató, en este caso, de un cambio de anteojos de una disciplina a otra (de una crítica literaria a una sociolingüística etnográfica) o una forma más amena de usar un antejo bifocal nuevo para “leer” y “escuchar” esas narraciones propias de la ruralidad de esta región de Argentina.

Mi ingreso al tema de la lengua quichua surgió en un contexto donde estaba trabajando como profesor rural de español en localidades rurales, más precisamente en el departamento Figueroa desde 2006 hasta 2011. De a poco fui descubriendo que había niños y familias que hablaban algo que no era español. El hecho de que hablen *también* otra lengua, “la quichua” (nombrada así por sus hablantes), fue problematizando mi rol docente, o en todo caso, mi background pedagógico dirigido a un perfil *ideal* de alumno: aquél que habla español, y pertenece a estratos medios urbanos. “Mi caso” en realidad es el de miles de habitantes urbanos de Argentina, cuya representación más usual es que la quichua ya no se habla o sus hablantes ya no existen.

La interacción registrada fue producto de una investigación realizada en el último trimestre de 2010, donde grabé relatos orales (*casos* del zorro) en quichua para analizar su estructura interna, en “sí mismos”. Pero el camino de llegada fue otro tema: la exploración de un vínculo entre estos relatos (su dimensión social) y la

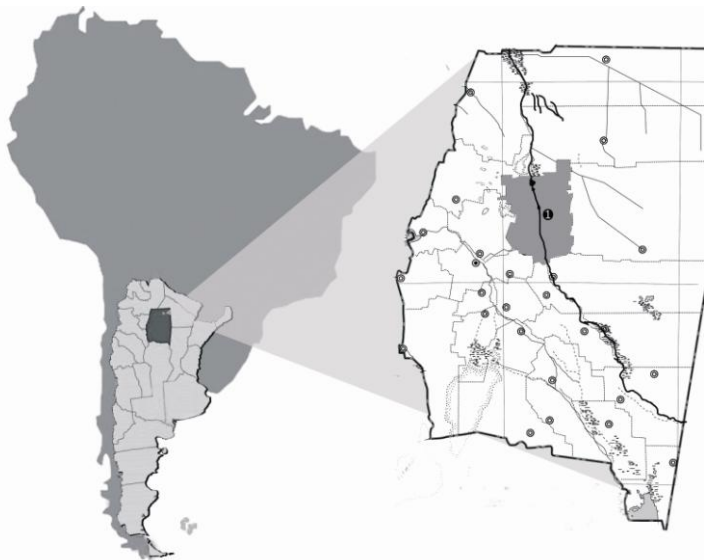
<sup>1</sup> Una primera versión de este artículo fue presentada en las VII Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires, 16 de agosto de 2013. Agradezco la lectura atenta de Rosana Guber. Este trabajo se realiza en el marco de una beca de posgrado de CONICET.

comunidad que los narra (sus aspectos sociolingüísticos), en la localidad rural de Cardón Esquina (departamento Figueroa, Santiago del Estero). Todo fue causado por una situación concreta de interacción: una pareja de ancianos bilingües, yo, y una “palabrita” perdida en mi cuaderno de campo.

Describo algunos aspectos del contexto, la interacción y el relato, posteriormente analizo su contenido, y finalizo con algunas observaciones.

### El contexto

Si bien “la quichua” (dicho así por sus hablantes) se mantiene en esta provincia, suele remarcarse lo paradójico de ser la zona que menos parámetros andinos posee, en comparación con otras provincias del NOA donde esta lengua desapareció. Pero sufrió un proceso de des-indianización durante el siglo XIX (Stark 1885), a través de una subrepticia alianza entre clero, caudillos y campesinos contra el avance modernizador porteño (Landsman 2000). Este proceso histórico habría permitido el mantenimiento de la quichua como lengua “criolla” evidenciado en el corpus literario santiagueño del siglo XX. A partir de un total de 896.461 habitantes en la provincia (INDEC 2010), las estimaciones van desde 80.000 hasta 160.000 quichuahablantes bilingües solamente en SdE (Albarracín 2009), dado que habría otros 150.000 en Buenos Aires a partir de una migración forzada desde mediados de siglo XX (Alderetes 2001). El resto de los habitantes santiagueños habla una variante española (“la castilla”) con calcos sintácticos que provienen del quichua (Albarracín y Alderetes 2001). La quichua no posee una tradición de escritura, y con excepción de dos cargos de enseñanza primaria en toda la provincia, no se enseña quichua ni es parte estratégica de la agenda educativa provincial.



**Mapa anexo:** Mapa de Argentina y la provincia de Santiago del Estero, cruzado por el extenso río Salado delineado en color negro.

**Escenario de estudio:** Departamento Figueroa (zona gris) y localidad de Cardón Esquina (Nº 1)

El escenario, Cardón Esquina, se ubica en el corazón del departamento Figueroa, a 100 km al norte de Santiago Capital y a 1.100 km al NNO de Buenos Aires. Son 230 familias en un territorio de casas-rancho desordenadas sobre un bosque xerófilo, de plantas medianas adaptadas al calor extremo y al salitre del suelo, con horticultores de pequeñas parcelas, sostenidos con planes sociales del Estado. Casi toda la población masculina se compone de trabajadores rurales migrantes estacionales (TRME, llamados “golondrina”), que viajan en cuadrillas hacia la pampa húmeda argentina en verano, en terrenos de semilleras multinacionales, principalmente para el “desflore” del maíz.

### La interacción y el “caso” del zorro

Estuve tres meses caminando en esa población rural, cercano ya al verano seco e insoportable de Santiago del Estero. Recuerdo que mi presentación fue como docente de un colegio rural cercano, donde trabajaba en ese momento, y siempre fui muy bien recibido en las familias. Había elegido “entrar” así porque el colegio tiene – en general- un buen concepto en las familias, de modo que siempre era una buena noticia que un “profesor” ande visitando las casas. Esto que refiero, fue determinante en la reflexión posterior.

De tres encuentros con doña Alicia (75 años), me referiré al primero, en cuya situación también estaba su esposo, don Shanti (82 años). Ellos, como la mayoría de los habitantes de locales, viven en casas-rancho hechas con materiales de adobe. Ella trabajó en su casa toda su vida y ahora es pensionada. Él fue trabajador migrante estacional en duras jornadas de desmonte, cosecha de algodón y obraje, y ahora también pensionado.

Comenzamos hablando de su juventud. Doña Alicia comparó la siembra de antes y la actual, en tanto muy pocos pueden hacerlo, y migran para conseguir trabajo. Doña Alicia refería: “Yo no í’ conocido escuela. Una sola vez (...) debo haber tenido 8 años, 9 años”. Después de unos minutos, doña Alicia modificó su testimonio, y afirmó que sí fue a la escuela, aún siendo quichuahablante monolingüe:

“Dos veces m’ ido a la escuela, dos veces me han llevao. Después parece que no me gustaba, no quería ir más. Claro, y ella [su madre] no procuraba de mandarme para que le cuide a los chicos. Yo no sabía nada, nada, nada, ni hablar en castellano. Nada. Así que ahora aliguito. Ahora, hace poco í’ aprendido a firmar”.

En ese momento, no me llamó la atención que don Shanti repentinamente empezara a hablar sobre el quichua de los chicos de hoy, o que antes hayan hablado de la escuela de la zona. Don Shanti reconocía que muchos niños hablan quichua actualmente, pero también porque “*bien chiquitos son, hablan mucho la quichua. Y en la escuela pues los hacen hablar los maestros*”. Se estaba refiriendo a las clases de quichua que se enseña en una escuela cercana. Shanti me dice respecto de su trayecto como alumno: “*Muy poco [sabía castellano]. Había un solo maestro. ¡Uno sólo! Yo ya era grandecito cuando han hecho esa escuela. Tenía 16, 17 años*”. Después pasó a referir sus migraciones juveniles en el obraje, y le pregunté si se “contaban” (narraban) muchas cosas ahí. Don Luchi se sonrió, y doña Ali pasó a contarme un caso del zorro y el quirquincho, pero en castellano. Le pregunté a Doña Ali si sabía otro caso *en quichua*, y ella dudó un momento.

Yo le aclaré que “usted es mi *yachacheq* [maestra], así yo aprenda”. Doña Ali pasó a contarme un caso del zorro (atoq) y la perdiz (yutu), que resumo: *el zorro quiere aprender a silbar, y la perdiz le cose la boca para que logre hacerlo. Una vez cosida la boca del zorro, la perdiz lo asusta, y éste se lastima la boca*.

Transcribo el fragmento en quichua con símbolos del análisis conversacional (Tusón Valls 1997), resaltando en negrita el (FF) que indica una intensidad *fortísima* en líneas donde habla la perdiz:

## Yutu y atoq<sup>2</sup>

1. A: Ka atoq y cha yutu conversas tiyakusa karanku -\esa es la quichua todo\-. Conversasa karanku yutu y atoq||
2. A: Y Bueno atoq nipun yutut | {(F) Silbanaani | XXX qam silbanki chayna. Noqa  
S: [por eso silbe usté, que no puedo silbar]  
A: silbanaa:ni}, dice que le decía el zorro || al {PP} vecino.
3. {A bueno... Bueno, akuysh conversaq} le dice. Rini prepara noqa | suk hilut .  
S: [agujat]
4. A: {(F) Agujat y hilut. Chawarmant hilut noqa rini ruwaq}. Había hecho hilo de  
S: [(rápido)) en la boca: vua achicharrar la boca\ de los dos laos te vua atar un poquito]
5. A: {(F) chaguar}|| de chaguar. {(F) *chawarmant hilut* | (FF) *noqa rini ruwaq*}
6. A: Y bueno || había hecho | hilo de chaguar | ¿conoce usted el hilo de chaguar?
7. E: ((ari ari ari))
8. A: ruwasa kara pay hilut maa|| {enebran (F) agujanta}.
9. A: Y bueno, {(FF) *noqá kunan rini serasoq simiykit*} le dice la perdiz | al zorro||
10. A: Y bueno |{(FF) *preparakuy na rini serasoq*} -la aguja así ha prepara y todo||-.
11. A: Bueno, {(FF) *tiyakuy, rini serasoq*} / Ah sí? < 4 > {(FF) *Chayna, rini serasoq*. (FF) *Allit ka simiykita churay* ||  
*noqa rini serasoq ka costaw*} le dice || y bueno
12. A: {(F) *Y vamos a salir*}
13. S: *Yo voy a ir adelante*
14. A: Ahá! | {(FF) *Noqa rini XX ñawqoti | qam rinki wasayta*} y silbanki ancha sumaqta.
15. A: Y imayna noqa silvani chayna?
16. A: {(FF) *Noqa ñawqep req rini qam wasaykit* ((risas)) || (FF) *Y noqá rini cha suyasoq*} le dice al zorro
17. A: {(A) Bueno, bueno}- *Y silbaq rin qamqamant* -le dice- {(FF) *Silbaq riy:*},  
(R) noqá rini suyasoq huellapi.

<sup>2</sup> “Yutu y atoq” -*La perdiz y el zorro*, fue un nombre que dijo doña Alicia en un momento. Lo he dejado a modo de título.

18. A: Y bueno, tiyakusa kara kayna yutitu | yutito tiyakus uyan, y zorro wasan rin, silbananpaq | anaq simin preparasqa | serasqa, {(FF) simin serasqa}

19. A: Bueno, yuyito tiyasa kara kayp || y zorro kaymanta rin// Yutitus wasap. {(A) y atarisa kara paaq zorritó} ((risas)) Yutitu atarisa kara paas ||

20. A: {(A) ay || (FF) sustuchin zorrota} -Ay! Chayllap simin kasa kara hilusnin largakus kutis costauwan ((R))

S: [muy lindo le pega el grito (el zorro)]

21. A: {Sustuchianki simin kasqá, ni mana silbani na!} –dice que ha dicho\ ((R))

22. A: Hilusnin kayman largakus kutisa kara, chayman.

23. A: Chayna tukukun, y mana silban astaan, sustuchin yutu atoqta ((R))

## La perdiz y el zorro

(versión en castilla)

1. Bue, dice que le ha dicho el zorro ¿no?/ El quiere silbar así yo quiero silbar así como silbas vos | al yutito ¿no?/ a la perdiz\.

2. Y bueno\ || *yo voy a preparar <4> ya voy a preparar* | *la aguja con hilo* || {(F) *te voy a coser la boca*} ||

3. *\así para que puedas silbar así como ése que está silbando\* –había una perdiz real cerca del lugar de grabación–

4. \y bueno, había preparao el hilo, el aguja y le ha /cosío la boca\,

5. \para que quede así, finita, para que pueda silbar | el zorro\.

6. Bueno || {(FF) *vamos a ir, vos vas a ir por tras de mí, yo me adelanto, te espero allá*} ||

7. {(FF) *en una distancia te voy a esperar*}- le dice /la perdiz/ || al zorro\.

8. Y bueno, le esperaba ahí, el {(FF) el otro silbando se va || el zorro\} || silbando se va ||

9. tranquilo | diciendo que tiene /linda la boquita/ ((R)).

10. /Y le ha esperao la perdiz/ || ha salío volando y se ha asustado |

11. {(FF) decía el zorro/ || /y se ha descosío la boca/} || {(FF) ay:: volando los hilos que le había hecho\.

### Convenciones de transcripción

Subrayado: expresiones del zorro.

*Itálica*: expresiones de la perdiz.

Participantes: A: doña Alicia;

S: don Shanti;

E: entrevistador.

/secuencia tonal ascendente

\secuencia tonal descendente

Pausas: |breve || media

<larga> se ponen los segundos

Superposiciones: A: Rini preparat suk hilut

S:

[agujat]

Intensidad: {(P) texto} piano {(PP) texto} pianísimo {(F)} forte {(FF)} fortísimo

Tono: {(A)} alto

{(B)} bajo

Acotaciones: ((R)) risas

((rápido))

XXX: Fragmento incomprensible

## Las “señales”

De esa sesión, sólo iba a “extraer” este caso. Después de tres semanas, estaba en mi casa revisando los archivos. Retomé la grabación con el audio de la entrevista, y me puse a escuchar varias veces la conversación completa con doña Alicia y su marido. En ese momento de entrevista, no tuve en cuenta la idea de anotar todo lo que me decían. Sí anoté unas cuantas cosas, pero esas notas no eran el testimonio de un etnógrafo deliberado en su tarea.

Sólo se trataba de analizar este “caso”, encontrar características, describir el ambiente y el tipo de relación establecida entre zorro y perdiz, y ver quién ganaba y quién perdía en esta “contienda”. *La astucia versus la fuerza* (Di Lullo 1942; Canal Feijóo 1951; Palleiro 1997) era un “tema” natural para mí: sólo se trataba de ver alguna variante, tomando otras versiones similares con la misma trama. Pasaron dos días y volví a retomar la grabación. Incluso estaba pensando en que no hacía falta escucharla de vuelta, porque ya “no me decía nada nuevo”, y porque había otros audios por escuchar. Y sucedió algo.

Llamó la atención el *tono de la voz* de doña Alicia, en algunas partes. Después de escuchar varias veces el *fragmento*, había una diferencia notoria entre los usos del quichua y el castellano. Mientras recorría las desorganizadas notas de mi cuaderno, llegué a un punto donde coincidía la fecha de anotación con la fecha del

audio. Encontré una pequeña palabra, escrita desordenadamente, que decía “señales”. Y pude recordar: las “señales” hacían referencia a los movimientos del *dedo índice* de doña Alicia, en clara posición de impartir órdenes. En el momento de la entrevista, lo único que me había llamado la atención en ese momento eran esas “señas” con su índice, y es lo único que pude anotar porque que mi atención visual estaba sobre ella, no sobre el cuaderno. Recordé después que esas señas eran las órdenes impartidas por la perdiz al zorro.

### El silbido del zorro

Desde cómo se organiza el cuento, hay una alternancia constante entre quichua y castellano. La diferencia es muy nítida, y parece representar funciones definidas. La parte castellana tiene una función cuasi-pedagógica: acota-explica asuntos quichuas narrados al castellano (*Había hecho hilo de chaguar / la aguja así ha preparao y todo / Y vamos a salir*). La parte quichua asume la función misma de la narración, sin acotaciones. El castellano es lengua subordinada-informativa y el quichua es lengua dominante-narrativa. En la progresión del relato, los cambios de volumen son mayores en la primera mitad del discurso, mientras que no hay grandes variaciones en la segunda. No pretendo “ubicar” la seguridad discursiva de doña Alicia, pero en la primera mitad el quichua es asumido como lengua de volumen alto (voz); en la segunda parte, el quichua es lengua totalizante, casi sin interferencias del castellano, y tanto el tono como el volumen son estables.

Ahora bien: la alternancia entre quichua y castilla se diferencia, en Doña Alicia, por la modificación del *tono*: en castilla, es un tono bajo. En quichua, es un tono alto, seguro y hasta con un matiz *imperativo*, por parte de la narradora. En todo momento es la perdiz quien tiene una autoridad muy intensa en el relato. No hay dudas sobre el saber de la perdiz, es absolutamente incuestionable. El zorro sigue al pie de la letra las indicaciones de la perdiz-maestro. Cuando la perdiz dice *¿Ahh, sí?*, tiene una intención irónica-anafórica, de que la perdiz (yutu) está preparando al zorro para la desgracia. El zorro en este cuento es puro cuerpo pasivo, sin acciones manifiestas, más que la intención de querer silbar. Entonces la perdiz pasa a ser agente del relato: es notorio que hay un énfasis en que el zorro “entrega” su boca para que la perdiz lo “cosa”.

Mi interpretación general del relato es que hay un *conflicto lingüístico en un ambiente educativo*: el acto de silbar es recurrente; la necesidad del zorro de “imitar” a la perdiz; la *enseñanza* se manifiesta como un acto cruel; la picardía no dicha que justifica a la perdiz. El “silbido” puede ser leído de varias formas:

- indicaría la envidia del zorro, es decir, la tipificación clásica de la folclorología respecto de este personaje;
- o bien sucede otra cosa: silbar significa “hablar” (*akuysh conversakoq/vamos a conversar/* -línea 5 del discurso quichua-). Si bien se trata de un cuento de animales, el silbido de la perdiz es muypreciado porque se “tiene linda la boquita” (línea 9 del discurso español);
- en las líneas 13, 14, 15, 16 del discurso quichua (con el tono *fortísimo* –FF-) la narradora usaba su dedo índice como “señal” imperativa, y esto es evidencia de una *autoridad de la perdiz* en las dos versiones.

A partir de esto, construyo una interpretación donde resalto el carácter social del “silbido”:

- a) El zorro quiere dejar de hablar como tal (“yo quiero silbar así como silbas vos” –línea 1 del discurso español-);
- b) Sólo aparece hablando 3 líneas (quichua) y 2 líneas (español), con lo cual el zorro no es protagonista en el relato;
- c) la perdiz no sólo *habla bien* sino que ostenta la facultad de “dar” ese saber cotizado (la acción más numerosa es “silbar” que aparece 13 veces en las dos versiones)

En resumen: silbar es la principal acción nombrada. Silbar es el tesoropreciado para el zorro. Silbar, en el lenguaje de los animales de este cuento, es hablar. Argumento ahora que el zorrillo-alumno quiere hablar como la perdiz-maestro. Y el maestro cose la boca al alumno para que sea como él. Posteriormente lo asusta, y le provoca heridas en la boca. El relato se construye desde un campo ideológico donde se busca pertenecer a un lenguaje cotizado.

Con esto, estoy sugiriendo una imagen: aquélla que muestra cómo es el maestro “de antes” que doña Alicia tiene en mente cuando narra –sus tonos de voz y su dedo índice como evidencia para el entrevistador-, y la

violencia del maestro hacia el habla de su alumno. El *discurso de la prohibición* (Gandulfo 2007) fue una situación recurrente en la trama social real, donde la escuela cumplió un rol fundamental como agente externo de prohibición en el discurso de los padres a sus hijos para que éstos no hablen quichua. O como una abuela le decía a su nieto:

“Lengua dura, te iban a decir... a dónde vas a saber hablar y salir, si no sabes hablar castellano [en la escuela]. Con tu quichua vos no te vas a presentar, a garrote que te cuerran<sup>3</sup> si sos lengua dura”.

Hay testimonios de prohibiciones violentas en las escuelas rurales, que fueron frecuentes durante cuarenta años hasta la década del 80:

*Unay noqaykutá plantonniaq karayku sarasap, rumisapi, dirección kichwap rimaptiykó. Director uyarispá o maestros, escuelapi* [Antes a nosotros nos ponían de plantón en el maíz por hablar quichua en la dirección. El director estaba escuchando o los maestros, en la escuela] (...) Y ahí pasábamos horas estando de rodillas por hablar en quichua (Masc, 38 años, 2009)

La población quichuahablante se conformó históricamente por un conglomerado étnico de cientos de miles de inmigrantes, indígenas, afroamericanos y criollos, con lo cual la lengua fue re-configurada como “criolla” y des-indianizada. El sistema educativo fue un eficaz vehículo de homogeneización identitaria para una formación nacional que se imaginó “blanca” durante fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX (Chamosa 2008). El bilingüismo quichua-español actuó como diacrítico sociolingüístico mediante la “castilla”, que pasó a ser visibilizada como *lo auténtico* pero a la vez con un rol liminar dentro del espectro identitario nacional.

Según la historia local, Cardón Esquina fue una zona que pertenecía a fines del siglo XIX a una extensa zona de frontera contra grupos indígenas provenientes del Chaco. A partir de la urbanización de otras zonas en la década del 50 del siglo XX, Cardón Esquina se fue configurando como zona “sin progreso”, simultáneamente marcada como un núcleo intenso de “muy quichuistas” (categoría nativa para referir a los hablantes bilingües). El Estado de bienestar estaba ingresando en el mundo rural: nuevas y crecientes interacciones entre familias rurales y agentes externos (estatales y comerciales) comenzaron a llegar desde los años 50’, y su ejemplo más notorio fue la *escuela primaria*. Se fue conformando un bilingüismo gradualmente impuesto a raíz de una nueva reciprocidad hegemónica entre Estado de bienestar -que otorgó nuevas identidades ciudadanas, políticas y laborales-, y una comunidad -que “devolvió” con fuerza de trabajo, lealtad y pacificación- (cf. Escolar 2007). Esa nueva trama social originó lo que hoy ellos mismos perciben como sus propias actitudes de *ocultamiento, evasión y tercerización* respecto de una lengua nativa de uso cotidiano. Una forma eficaz de autoimponerse un tipo particular de prohibición lingüística dirigida especialmente a los niños en edad escolar (Gandulfo 2007), es la imagen que aparece -nítida y ostensible- en la *actualización* de este relato y los gestos de su narradora.

### Observaciones

El hecho mismo de exponer una narración oral, ya supone un recorte arbitrario sobre todo aquello que fue emitido, actuado –y registrado- esa tarde. “El hecho de permitir que los oídos sigan operando ‘normalmente’, tal como lo hacen en el medio acústico en el cual vive el investigador, parece ser una manera inconsciente de seguir siendo uno mismo en un medio considerado ajeno” (García 2012: 27). Aquí está parte del problema: yo había “recortado” la narración del total de la grabación, para *analizarla*. Si bien es evidente que tanto yo como doña Alicia sabemos lo que es un cuento (y doña Alicia se dispuso a narrarme un “caso”), yo iba a “extraer” ese relato sin fijarme en *sus costados*, es decir, a la derecha y a la izquierda del audio visto en mi computadora.

Hasta este momento, no reparé en que había referencias a la escuela de la zona, *antes y después* de este fragmento “recortado” de audio. Es necesario referir varias mediaciones (García 2012) entre el relato enunciado por doña Alicia y mi audio final visualizado en el monitor: por ejemplo, mi decisión de “atender” ese relato y no otro -y con el cual decidí escribir “señales”; mi posición determinada al estar sentado frente a doña Alicia; el tipo de grabador digital que usé; es decir, todos elementos que estaban “recortando” y modificando ese pedazo de realidad interactuada.

<sup>3</sup> “Cuerran”, expresión local del verbo “correr”, en el sentido de “expulsar” a alguien de un lugar, en este caso, de la escuela.

Por otra parte, es muy difícil controlarlo, pero hay que atender cómo cada interacción está mediada por todos los sentidos que construyen los entrevistados-narradores sobre el entrevistador (Briggs 1986; Guber 2001): en este caso, sobre mi rol como “docente”. Es muy probable que los “gestos” de doña Alicia, se hayan generado a raíz de mi presentación inicial como docente del colegio. Recordando la situación “previa” al relato donde yo le pedía que ella sea mi *yachacheq* (maestra), pienso que la “actuación” de la perdiz como maestro fue una forma de concesión de doña Alicia hacia mi presencia, sin que me hubiera dado cuenta de ese rol asignado por ella. ¿Qué me estaba diciendo doña Alicia con ese cambio brusco de volúmenes, de tonos, siempre con más intensidad en la expresión de la perdiz? ¿Podría pensarlo como ciertas manifestaciones sociolingüísticas inconscientes de ella, o solamente son caprichos míos como analista?

Ciertos indicios, ciertos “detalles” en el relato, están indicando que puede ser interpretado como un caso de conflicto lingüístico (Hamel 1988), situación que ejemplifico con las evidencias del apartado anterior. Para Duranti, “la contextualización es un hecho universal [pero] implica un saber culturalmente específico” (2000: 288). Ese “rol” imaginado por doña Alicia hacia mí, no fue la única justificación de mi interpretación sobre la perdiz como un maestro, sino que posteriormente toda la investigación giró hacia aspectos sociolingüísticos de la lengua quichua, pero en clave de conflictos bilingües *situados* (Sichra 2005; Unamuno 2012), muchos de éstos en relación con la escuela. Por ejemplo: abandonos escolares, prohibiciones violentas en ambientes escolares desde los años 50’ hasta los 80’, prohibiciones familiares –en quichua- para que los niños no hablen quichua; pero también escapes infantiles, picardías diversas en el aula, tácticas de evasión en adultos, entre otras actitudes de las personas que asociaban al zorro con algún rasgo cotidiano.

Este caso de interacción me permite aportar a los debates locales respecto de las lenguas nativas y las posibilidades de su planificación. Hay dos perspectivas sobre la lengua quichua, que denomino como *armonicismo* y *criticismo*. La primera es una perspectiva tradicionalista de mediados del siglo XX y dominante hasta hoy, que mira la quichua como una herramienta de evangelización en armonía estática con el castellano (Bravo, 1965), en connivencia con ideologías locales, políticamente muy conservadoras desde hace más de medio siglo. La segunda se conformó más recientemente desde el campo científico –proveniente de la sociolingüística- y denuncia un conflicto en clave de dominación para problematizar seriamente el armonicismo (Alderetes, 2001; Karlovich, 2006; Albarracín, 2009). Si bien la perspectiva crítica es un camino necesario, aquí trato de aportar a la noción de *conflicto* apoyándome etnográficamente, en un trabajo de campo con análisis de interacciones e indicios de contextualización (Gumperz 1982). Explorar un conflicto más *situado*, puede aportar a la sociolingüística en que no delimita su mirada crítica a una población bilingüe como pasiva y carente de acciones.

Esta perspectiva etnográfica también permite discutir otras posturas respecto de los estudios locales sobre narraciones orales. El polígrafo Bernardo Canal Feijóo (1951) observaba que el binomio *astucia/fuerza* era una constante universal, pero también propuso que el zorro actuaba como metáfora del indio (visto como un resabio cultural), es decir, un sujeto incapaz de rebelarse y por esa causa se convertía en pícaro. Si bien esta hipótesis “macro” es interesante, aquí partí de una posición distinta: contemplar la *singularidad* de estos relatos, sus participantes reales, y los sentidos locales que configuran esa relación. El problema de los enfoques “universalistas” es que nombran la asimetría entre animales sin profundizar las *causas* que hacen posible ese conflicto, como si la asimetría se generara por sí sola, o como si ya estuviera instalada “naturalmente”. Es obvio que todo relato se actualiza cada vez que es emitido (Palleiro 1997) pero reconstruir las condiciones de posibilidad de estas narraciones sólo es posible partiendo del contexto de interacción (Gumperz 1982) que logremos captar como etnógrafos, reflexionando sobre la lógica que da sentido a sus prácticas (Guber 2001). Ese contexto construido por nosotros –pero atendiendo los sentidos locales- no es el mismo que el contexto enciclopedista que pretendamos elaborar “por encima” de la población de estudio.

Una perspectiva etnográfica sobre narraciones orales permite pensar en el volumen de información perdida (o suprimida) por el tipo de interacciones establecidas entre recopiladores y narradores, y sus supuestos metodológicos del “rescate” de la primera mitad del siglo XX. ¿Cuál habrá sido el rol asignado a aquéllos recopiladores, por ejemplo, a reconocidos polígrafos locales de mediados de siglo XX –Orestes Di Lullo que era médico, o Bernardo Canal Feijóo que era abogado? Reconozco un pasado disciplinar que estaba configurando mis propias prácticas de investigación, o en todo caso, mis propias ideas pre-concebidas de lo que significa recopilar relatos, “extraerlos” del audio y “analizarlos” en sí mismos: involuntariamente, yo mismo estuve a punto de soslayar esos sentidos locales para mi investigación. No estoy adjudicando “culpas” metodológicas al pasado disciplinar, pero pienso en cómo ese paradigma folclorológico (absolutamente vigente en la

representación dominante actual sobre cómo abordar narraciones orales) terminó soslayado otros sentidos locales que nunca aparecieron en los manuales, antologías y cancioneros folklóricos. Me refiero a cómo impactaron estas producciones en poblaciones del NOA -como la santiagueña- cuyos imaginarios folklóricos y representaciones culturales de su pasado siguen siendo un diacrítico muy intenso frente al relato nacional de Argentina.

La necesidad esquizofrénica de recopilación (Briggs 1986) para establecer tipologías y variaciones narrativas, sedimentó otros sentidos no-narrativos. Éstos, tal vez, puedan responder más adecuadamente a la pregunta de cómo las tramas sociohistóricas configuran a las lenguas nativas y sus narraciones intrínsecas. Como propone el viejo Malinowski, se trata de describir la cultura situando las palabras, y no partiendo de elucubraciones tipológicas sin contexto ni gestos. Tal vez, una sociolingüística etnográfica (Codó, Patiño Santos y Unamuno 2012) pueda hacer su aporte a los escasos estudios sobre la construcción sociohistórica del saber narrativo folclórico (Blache 2002; Chein 2005; Farberman 2010), colaborando en el análisis de las prácticas de antaño, a partir de las reflexividades surgidas en interacciones presentes.

### Bibliografía

- ALBARRACÍN, Lelia Inés. *La quichua. Gramática, ejercicios y vocabulario*. Tomo I. Buenos Aires: Dunken, 2011.
- ALDERETES, Jorge R. *El quichua de Santiago del Estero: Gramática y vocabulario*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2001.
- ANDREANI Héctor A. *Quichuas, picardías y zorros. Conflictos y tácticas en una comunidad bilingüe*. Santiago del Estero: Editorial de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (EDUNSE), 2013 (en prensa).
- BLACHE, Marta. "Folclore y nacionalismo en la Argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual". En: VISAKOVSKY, Sergio; GUBER, Rosana (eds.) *Historia y estilos de trabajo de campo en Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2002.
- BRAVO, Domingo. *Estado actual del quichua santiagueño*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1965.
- BRIGGS, Charles. "Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales". Cap. III, *Learning how to ask*. Cambridge: University Press, 1986. (Traducción de Silvina Otegui y Verónica Fernández Battaglia, revisión técnica de Corina Curtis. Cátedra Prof. Lucía Goluscio).
- CANAL FEIJÓO, Bernardo. *Burla, credo, culpa en la creación anónima. Sociología, Etnología y Psicología en el Folklore*. Buenos Aires: Nova, 1951.
- CHAMOSA, Oscar. "Indigenous or Criollo. The myth of the White Argentina in Tucuman's Calchaquí Valley". *Hispanic American Historical Review*, 2008, pp. 88:1
- CHEIN, Diego. "La construcción social en los cuentos del zorro en el período de emergencia del campo de la folklorología". En PALLEIRO, María Inés (comp.). *Narrativa: Identidades y memorias*. Buenos Aires: Dunken, 2005, pp. 71-88.
- CODÓ, Eva; PATIÑO Santos, Adriana; UNAMUNO, Virginia. "Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante. Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana". En: *Spanish in Context* (9:2), 2012, pp. 167-190.
- DI LULLO Orestes. *El folklore de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: el autor, 1942.
- DURANTI, Alessandro. *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- ESCOLAR, Diego. *Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía estatal en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- FARBERMAN, Judith. "Tres miradas sobre paisaje, identidad regional y cultura folklórica en Santiago del Estero". En: *Prismas, Revista de historia intelectual*, Nº 14, 2010, pp. 71-93
- GANDULFO, Carolina. *Entiendo pero no hablo: El guaraní acorrentinado en una escuela rural: Usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.
- GARCÍA, Miguel. *Etnografías del encuentro. Saberes y relatos sobre otras músicas*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 2012.
- GROSSO, José Luis. *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza*, Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2008
- GUBER, Rosana. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma, 2001.
- GUMPERZ, John. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HAMEL, Rainer Enrique. "La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística". En: E. ORLANDI PUCCINELLI (org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, Pontes, 1988, pp. 41-73
- KARLOVICH, Atila. "De la oralidad a la escritura". Estudio preliminar en *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiagueños*. Editado por Tebes, M. C.; Karlovich, A. Eudeba, Buenos Aires, 2006.



REVISTA SURES, VOL. 1, Nº 3

Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA (Brasil)

OXMAN, Claudia. *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: EUDEBA, 1998.

PALLEIRO, María Inés (Comp.) *La fiesta en el cielo. Cuentos populares de animales*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1997.

SICHRA, Inge. 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*, Universidad Nacional de Salta, Salta, 2005.

TEBES, Mario C. *Castañumanta Yuyayniy. Ni los años ni la distancia*. Buenos Aires: Dunken, 2009.

TEBES, Mario C., KARLOVICH, Atila F. *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiagueños*, Buenos Aires: Eudeba, 2006.

TUSÓN VALLS, Amparo. *El análisis conversacional*. Barcelona: Ariel, 1997.

UNAMUNO, Virginia. "Bilingüismo y Educación intercultural Bilingüe: miradas en cruce". En: *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Editado por Unamuno, V; Maldonado, A. Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP), Buenos Aires, 2012.