

ESCUELA CASTELLANA EN MONTE SALADINO. CONFLICTO Y TERRITORIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN FIGUEROA, SANTIAGO DEL ESTERO (1920-2010)

Héctor ANDREANI*

Resumen

A partir del trayecto sociohistórico de una población rural en el corazón del departamento Figueroa (Santiago del Estero, Argentina), describimos un caso de bilingüismo quichua-castellano como un proceso de territorialización conflictiva desde mediados del siglo XX hasta hoy. Evidenciando que se trata de un *bilingüismo situado*, discutimos posiciones polarizadas del chauvinismo local y la crítica académica, pues sus supuestos metodológicos no se acercan etnográficamente a los procesos conflictivos que, respectivamente, niegan o sobredimensionan respecto de la población bilingüe en Santiago del Estero.

Palabras clave: Territorialización lingüística / lengua quichua/ educación rural / bilingüismo situado / conflicto lingüístico

Abstract

Tracing the socio-historical trajectory of a rural town in the heart of the department of Figueroa (Santiago del Estero, Argentina), we describe a case of Quichua-Spanish bilingualism as a process of contested territorialization from the mid-twentieth century to today. While showing that this is a case of situated bilingualism, we discuss the polarized positions of local chauvinism and academic criticism, the methodological assumptions of which do not approach in an ethnographic way the conflicting processes which respectively deny or exaggerate about the bilingual population in Santiago del Estero.

Keywords: Linguistic territorialization / Quichua Language / rural education / situated bilingualism / linguistic conflict

Résumé

A partir du trajet socio-historique d'un village rural au coeur du département Figueroa (Santiago del Estero, Argentine), nous décrivons un cas de bilinguisme quechua-espagnol en tant que processus de conflit territorial, depuis le milieu du XXe siècle à nos jours. En faisant voir qu'il s'agit d'un cas de bilinguisme situé dans le space et le temps, nous discutons des positions

* Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES), de la Universidad nacional de Santiago del Estero (UNSE); becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); doctorando en Ciencias Antropológicas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Mail: hectoralfredoandreamani@yahoo.com.ar.

polarisées du chauvinisme local et de la critique universitaire, du fait que ses hypothèses méthodologiques ne sont pas des approches ethnographiques aux processus contradictoires qui refusent ou exagèrent autour de la population bilingue à Santiago del Estero.

Mots clés: territorialisation linguistique / quichua langue / éducation en milieu rural / bilinguisme situé / conflit linguistique

Y cuando sabía ir a la primaria teníamos que lustrarlos los zapatos del maestro (...) a una compañera le pegó bien fuerte con el puntero, y rompió el puntero se quebró en la mitad. Y mi compañera llorando se fue a su casa, y la mamá le vino a buscar al maestro.

(Abuelo, 60, CE)

A mis hijos los retaba mucho porque hablan la quichua. La persona que habla en quichua no llega a escribir bien, ni llega a analizar. Aquí muchos hablan. Tengo 8 hijos, todos hablan quichua.

(Luis, 80, CE)

El 100 % de los chicos habla quichua, nada más que está *ese problema* ¿has visto?

(Maestra, 35, escuela de CE)

1. Armonía y conflicto, educación y territorio

La “relación” entre la lengua quichua y el castellano en Santiago del Estero (Argentina), tiene en la opinión mayoritaria urbana –proveniente del chauvinismo local- la idea de un bilingüismo “armónico” e inmutable desde la llegada de los españoles, quienes ingresaron al territorio con un contingente de yanacunas quechuahablantes (Bravo 1956; Juárez de Paz 2003). Por otra parte, perspectivas más críticas advirtieron sobre situaciones de dominación y homogeneización de una lengua sobre otra (Alderetes 2001; Lorenzino 2003; Albarracín 2009), también abordadas desde una perspectiva histórica (Courthés 2003; Karlovich 2006) y antropológica (Grosso 2008). Así, se conformó una disputa de campos culturalista/académico desde hace más de cuatro décadas¹.

Aún agrupando a autores de tendencias tan disímiles (y con el riesgo de polarizar demasiado) arriesgo que algo de razón hay en las dos posiciones, aunque no desde los supuestos bajo los cuales se emiten. Por una parte, no es tan descabellado –como parece- hablar de “armonía”, puesto que algunas veces los hablantes efectivamente realizan tramas de habla sin mostrar conflictos entre la quichua y el castellano. El problema es cuando el chauvinismo convierte la quichua a un ornamento folklórico del multiculturalismo hegemónico actual: en lo histórico, esa “armonía” es problemática porque la evidencia indica que hubo un proceso muy complejo, discontinuo y conflictivo. Por otra parte, la corriente crítica apareció en escena como una forma de contraponerse a un ambiente local caracterizado por un ausente debate intelectual (Karlovich 2006; Taboada 2011). Por eso tuvo razón en denunciar un proceso de *dominación lingüística*, aunque la “lengua dominada” fue vista como un objeto estático que se iba erosionando en la mente subalternizada, y así se interrumpía la transmisión lingüística padres/hijos. Bajo dicho

¹ No es privativo de Santiago del Estero, sino que en otras zonas surgen constantemente fricciones entre estos dos campos, también con las lenguas nativas como escenario de disputas.

supuesto, su quichua seguiría siendo hablada hoy gracias a una (confusa, y no muy bien definida) “resistencia” de sus hablantes.

Pero proponemos enriquecer el debate con una mirada más etnográfica sobre ese conflicto referido: observamos que tanto la mirada conservadora (la lengua convive sin problemas) como la mirada crítica (la lengua se está perdiendo inexorablemente) terminan coincidiendo en un bilingüismo *general* que no se acerca a la perspectiva de los propios hablantes², a las funciones de las lenguas en juego (Sichra 2005), o a los propios procesos sociolingüísticos que les afectan (Wittig 2009). Inconscientemente, las dos posiciones terminan proyectando *a priori* la pérdida de la lengua minorizada: el conservadurismo niega los conflictos porque afectan su *pax* ideológica, y la crítica no ve las posibles tácticas porque ve dominación donde hay hegemonía.

El escenario parece ser distinto: proponemos que son múltiples los “bilingüismos” que se mantienen, se ocultan y se modifican por numerosas razones. Es por ello que preferimos hablar de un *bilingüismo situado*, intentando configurarlo desde la propia historia y perspectiva de los sujetos entramados (Unamuno 2004). Aunque nunca se explicita de ese modo, el escenario educativo parece ser clave en el análisis del conflicto sociolingüístico (cf. Karlovich 2006: 34-35; Grosso 2008: 110-111; Albarracín 2009, 22-24). Más precisamente, el accionar de las escuelas rurales durante todo el siglo XX:

“La fundación del sistema educativo argentino consistió, en la mesopotamia santiagueña, en una nueva conquista del ‘desierto’ hablante: se trataba de erradicar el quichua, de castellanizar, de incorporar el nuevo idioma argentino de ‘progreso’. Al quichua se le achacó, durante esta campaña de un siglo, el atraso, el aislamiento incivilizado, la dificultad de integración a la vida moderna de los sectores campesinos y periféricos urbanos santiagueños. El quichua era (y es) para la ideología urbana dominante, un resabio colonial, premoderno, ‘cosa de indio’. Y esto ha tenido que ver con que los quichua-hablantes nieguen saber quichua, y con la creencia de que hablar ‘la quichua’ dificulta el aprendizaje de la lecto-escritura en español. La escuela es percibida, por los adultos y padres de familia del entorno rural, como un enclave del español culto que debe brindarles a los niños y a los jóvenes mínimas pero poderosas herramientas para la gestión bilingüe de la vida (...)” (Grosso 2008: 97)

En esta cinta de Moebius de causas-consecuencias, hay una intuición -acertada pero imprecisa empíricamente- de ciertos conflictos que configuraron el perfil “bilingüe” de los quichuahablantes, en el sentido de hablar dos lenguas pero ocultando una de ellas.

Hecho todo este planteo, propongo historizar un proceso de *territorialización* donde la educación rural y el bilingüismo juegan un papel preponderante. Hablaremos de *territorialización* para proyectar un mapa sociolingüístico con fines analíticos, y para ubicarnos en cierta perspectiva local observaremos en clave de *conflicto sociolingüístico*. Para ello tomo la perspectiva de Benedetti sobre *territorio*:

“(…) mientras que en las regionalizaciones (clasificación del espacio por áreas que define una o más entidades regionales) el foco está puesto en la diferenciación geográfica, en las ‘territorializaciones’ el foco está puesto en el **control del espacio** (...) un territorio se construye mediante una determinada relación social (...) Una región es entonces cualquier espacio donde ante todo se resalta un tipo de diferenciación; un territorio es una región en la que **se focalizan las diferenciaciones definidas a partir de las relaciones de poder**” (Benedetti 2008: s/d -resaltado nuestro-).

² Exceptuando investigaciones gramaticales, en comunicaciones de Albarracín y Alderetes hay ejemplos de la quichua que sirven como casos del contacto lingüístico, en clave de conflicto. Por otra parte, la etnografía de Grosso también registra ejemplos de la quichua para mostrar ciertas tácticas bilingües (hipocorísticos, canciones folklóricas). Siendo su mapeo muy general, pues se refiere siempre a la mesopotamia santiagueña sin especificar, no logramos deducir a partir de posibles interacciones que el autor realizó con quichuahablantes. Pensamos que sus intuiciones (muchas de ellas fundamentales para este trabajo) están basadas en entrevistas o testimonios de terceros no-quichuahablantes, pero no como etnografía del habla.

Nuestro escenario es Cardón Esquina³ (CE), localidad ubicada en el corazón del departamento Figueroa (110 km. al NNE de Santiago Capital). El período delimitado abarca la memoria local –casi un siglo hasta la fecha- puesto que casi no existen documentos específicos, mucho menos antecedentes etnográficos-históricos del habla. Comienzo con una breve descripción de esta zona en los años 20', y con otras zonas que se van urbanizando y marcando a CE como zona de habla quichua y “sin progreso” desde los años 50'. Muestro cómo esa llegada de dispositivos e instituciones estatales conformó un bilingüismo quichua-castellano que se convirtió en práctica social a partir de esa época. Este bilingüismo impuesto a raíz de nuevas interacciones hegemónicas, es el marco sociohistórico para comprender una ideología *subjetivista*⁴ de la población sobre su quichua.

Con esta aproximación metodológica, propongo que hay una historia sociolingüística *diversa* en muchas poblaciones rurales santiagueñas: a) en la re-configuración de nuevos conflictos cotidianos; b) en procesos situados de bilingüismo social frente al avance de la nación; c) como productos de una modernidad provincial muy discontinua -escenario local de esa hegemonía-.

2. Historizando un bilingüismo

Tomamos como base la muy sintética descripción histórica de Grosso sobre los últimos cuatro siglos:

“(…) durante los siglos XVI y XVII, una escasa población bilingüe español/quichua se impone sobre mayorías bilingües quichua/lenguas nativas. A lo largo del siglo XVII, dejan de hablarse las lenguas nativas y desaparecen, mezclándose con otros, los núcleos poblacionales indígenas étnicamente determinados (...) Le sucede, desde fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII, un período de monolingüismo quichua mayoritario, debajo de una escasa población bilingüe español/quichua dominante. Por último, en el siglo XIX y hasta la actualidad, se desarrolló en los espacios rurales y periféricos urbanos un bilingüismo mayoritario quichua/español no “culto”, junto a un monolingüismo español no “culto”, creciente en los sectores medios urbanos, y ambos, y bajo un monolingüismo español “culto” (en muy pocos casos quichua “culto”) dominante, central urbano y extendido a las familias “principales” y a las escuelas rurales” (2008: 110-111).

Esta descripción del marco “provincial” evidencia que los procesos lingüísticos son dinámicos, pero no sabemos en qué espacios, instituciones, geografías y poblados de *todo* el territorio santiagueño fueron ocurriendo *de este, o de otro* modo. Esto nos da pie para delimitar una zona y un proceso específicos.

La historiografía sobre el siglo XIX nos dice que la zona de Cardón Esquina, al igual que muchas otras localidades de Figueroa y de la gran espacialidad del Salado, no registraba marcas del avance modernizador de fines del siglo XIX. Esto se debe en parte a que nuestra zona de estudio se ubicaba, hasta comienzos del siglo XX, en el tenso espacio de la frontera construida contra las comunidades indígenas. Cruzando el río Salado hacia el nordeste, se pasaba a un terreno desconocido para la relacionalidad colonial moderna⁵. Cardón Esquina, en ese sentido, se ubica unos 6 Km. al Este del Salado Medio. Hay un dato ambiguo sobre un primer asentamiento criollo, una estancia en Cuchi Pozo (a pocos kilómetros de CE), en 1834 (cf. Basualdo 1982: 167) y otra hacienda -Rumy- en el actual límite de los dptos. Figueroa e Ibarra (Rossi s/d). Operaba en el río Salado una frontera de doble sentido: una barrera de contención contra Tobas, Mocovíes, Chiriguano y Guaycurúes, parcialidades del Gran Chaco (Rossi

³ Sobre la ruta provincial N° 2, la población de CE asciende aproximadamente a los 2.000 habitantes conformados en 250 familias, dentro de un territorio disperso sin urbanización ni trazado de calles, y comprende un área aproximada de 4 km de ancho por 8 km de largo. Sus habitantes son considerados por los demás pobladores como “muy quichuistas”, o los que “mejor” hablan quichua.

⁴ Baso este concepto desde la perspectiva de Voloshinov respecto de ideologías *subjetivistas* y *objetivistas* sobre el lenguaje. La primeras priorizan lo estético, lo cotidiano y lo familiar; las segundas priorizan lo gramaticalizable, lo institucionalizable (1992 [1929]).

⁵ En el sentido que refiere Alejandro Haber (en Grosso, 2008: 13).

2007), y una frontera interior, compuesta por “pueblos de indios”, reducidos a escudo contra la población blanca.

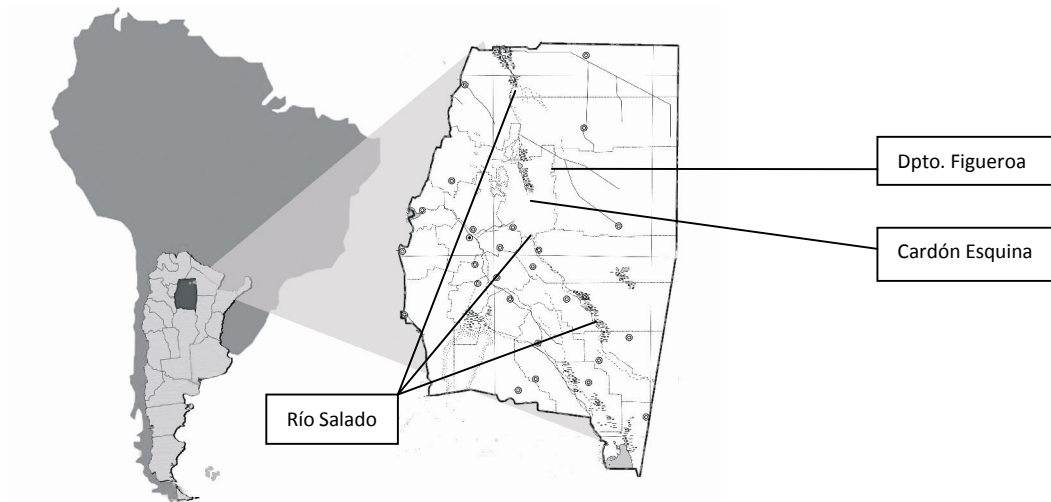


Fig.: Mapa de Santiago del Estero: ubicación de CE en el dpto. Figueroa, cruzado transversalmente por el Río Salado.

No tenemos fuentes que nos permitan profundizar más las interacciones socio-étnicas producidas en este espacio de frontera. Desde una macrohistoria, lo cierto es que los Taboada, la familia envuelta en los sucesos políticos más importantes de la provincia desde los primeros días de la independencia, tenían grandes extensiones de terrenos en la provincia, emparentadas intrínsecamente con otras familias de la época: Salto, Sosa, González, Tévez, Garnica (cf. Karlovich, en Tebes 2009: 12). Las primeras enajenaciones de tierras fiscales en Figueroa se suceden desde 1853 hasta 1873, según el diario de viaje de Manuel Taboada (Rossi, 2007), “tierras casi infinitas, desde La Banda al sur hasta Huachana al norte”, según Karlovich (Tebes 2009: 11). Es importante comprender que los Taboada pertenecen a la elite liberal que intentó incluir a la provincia en el sistema capitalista (Rossi 2007). Si bien perdieron su poder político en 1875, siguieron con el dominio de sus estancias en el antiguo Matará, cuya parte Oeste es hoy Figueroa. Esa amplia red familiar extendida (red de compadrazgo) manejaban el quichua y el castellano (Karlovich 2006). No podemos definirlo concretamente, pero la zona que hoy es Cardón Esquina perteneció, de algún modo, a esa zona fronteriza bélica, con precarias poblaciones como “murallas de contención”, un antiguo espacio de “uso común” (Farberman 2005) entre el río Salado y el Gran Chaco. A partir de las invasiones al Chaco (1881-1917), las comunidades indígenas vencidas del Chaco fueron modificando su estructura socio-económica por las nuevas condiciones impuestas por las industrias del obraje, de modo que lo “indio” fue invisibilizado y sepultado bajo un nuevo modelo de ciudadanía (Grosso 2008). Esta última idea será ampliada desde otro ángulo, en las observaciones finales (ver 5).

Para reconstruir parte de la historia de CE, es menester comprender que es parte de un proceso mayor de economía política. Queremos comprender qué sucedió a comienzos del siglo XX respecto de ciertas identidades locales en relación con el obraje como proceso migratorio:

La concentración de la población del obraje, por su movilidad en la constante búsqueda de áreas vírgenes para la continuidad de la actividad, definió una forma de ocupación del espacio precaria y transitoria. A su vez, la ubicación del obraje estaba íntimamente relacionada con el trazado de las vías férreas, cuestión que determinó que la localización de los asentamientos humanos dejara de ser la consecuencia del hallazgo de agua para la ganadería, y se ubicara a lo largo de las vías (...) Poco a poco fue cambiando el carácter de la explotación, pero no el ritmo de devastación forestal: entre 1906 y 1915 se produjo la degradación de las tres cuartas partes de los remanentes de bosques provinciales. Hubo hacheros viviendo en pozos bajo ramajes, 45% de obreros tuberculosos, y 90%

de sifilíticos en una de las principales factorías; las muertes por picaduras de víboras debieron ser legalmente declaradas “accidente de trabajo”, ya que eran responsables de la mitad de los accidentes. Sólo los indios argentinos y paraguayos, y los mestizos nativos de la zona toleraban tales condiciones infrahumanas, al precio de una drástica reducción de sus períodos de vida. Hubo localidades donde la cuarta parte de la población mayor de 11 años no sobrepasaba los 35 años. (Brailovsky y Foguelman, 1991: 205).

Consignamos estos datos porque, si bien CE se encuentra a más de 70 km del ramal ferroviario más cercano, todos los ancianos coinciden en referir el obraje “del norte” (refieren a la zona de Tintina, al Este) y la imagen del tren exhalando humo de quebracho. Pero ya siguiendo la configuración geo-social en la que sólo el espacio civilizatorio es lo pensable para la historiografía, vale relatar dos hechos que marcan fronteras entre “lo indio” y “lo criollo” (una explícita negación de lo indígena) en la ruralidad de Figueroa. La primera es de comienzos de siglo; la segunda a mediados de los 30’; y la tercera a comienzos de los 70’:

1) Un hombre viajó [desde Figueroa] al Chaco para comerciar unos productos, y a su vuelta trajo un niño pequeño, proveniente de una familia indígena, y que al parecer se habría perdido en medio de un malón. Fue adoptado por este hombre, y fue bautizado como Martín (Karlovič 2005). Cuentan los ancianos que era un gran jinete, trabajaba todo tipo de cueros en artesanías, y tenía alguna uñas muy largas. La gente se refería a él como “Martín Indio”, y (según dos adultos) era frecuente que sus padres los amenacen con el “secuestro” por parte de Martín Indio, si no dormían la siesta o no cumplían con algún mandado (llama la atención que adolescentes actuales sepan de la existencia de este “personaje”). Martín “Indio” falleció a mediados de los 70’ en Buenos Aires.

2) Otra anécdota refiere un hecho sucedido en 1936: una mañana de invierno muy fría (Pozo del Castaño, a 40 km al N de CE), apareció un indio (de 30 años) durmiendo al lado del fogón. El patrón sacó la Winchester, encerró a toda su familia dentro de la casa, pero no observó signos de peligro. Al parecer, no entendía ni quichua ni castellano. Buscaron a un conocido llamado Tata Gaya, quien, conocido por sus anécdotas juveniles en territorio chaqueño, logró comunicarse con este indio. El patrón mandó a preparar un avío (bolsa de viaje) con charqui, maíz tostado y pan. Una vez que lo dejaron solo, el indio salió de la casa y huyó hacia el monte, “hacia el este” (territorio chaqueño). El maestro de la escuela pensaba que era un toba, pero el Tata Gaya le dijo: “Es un mataco, no un toba. Los tobas corren como los suris, doblando las rodillas hacia atrás. Por eso son muy ligeros y su rastro no se confunde con otro” (Tebes 2009: 114-117).

3) Una maestra jubilada nos refería -en 2010- que a comienzos de los años 70’ “había una viejita que le decían ‘la india’, de 100 años, y su nieto iba a la escuela. Todos los días de Dios cruzaba hasta La Invernada [5 km], descalza y con un vestido. Nunca se supo quién era esa señora”.

Valgan estas breves historias para comprender el modo como las poblaciones figueroanas habían disociado su pasado indígena de su quichua, lo que respalda la explicación de Stark (1985) sobre la des-indianización temprana como causa del mantenimiento del quichua en Santiago del Estero⁶.

Don Nelson G. recuerda que, a comienzos de los 30’, CE era “monte cerrado”, pero a partir de esa época, gradualmente, comienza a poblarse, y a partir de 1949, “comienzan a talar todo en Cardón” (este dato también es compartido por otros dos abuelos). Su familia misma no vivía en CE, sino en otra zona más cercana al río Salado, hasta el año 1935. Esto nos da la pauta de que Cardón ya era una zona poblada desde los años 20’ o muchísimo antes, puesto que con don

⁶ La historia de Martín Indio interpela los sentidos construidos en la historiografía departamental del siglo XX, pero también los procesos actuales de etnogénesis indígena (Bartolomé, 2004; Alderetes, 2008).

Nelson contabilizamos para 1935 aproximadamente 23 familias en Cardón Esquina⁷. En rigor, no tenemos datos que nos permitan asegurar una proveniencia decimonónica de alguna familia, desde un origen criollo, o desde un origen de alguno de los “pueblos de indios”. Pero bástenos saber que ya había, al menos una veintena de familias viviendo en la zona. Todos coinciden en recordar un pasado familiar donde *la quichua era lengua excluyente*, y casi nadie hablaba castellano (“quichua pura era antes con las antiguas”, según una anciana de 75 años), con excepciones de contactos esporádicos con agentes extra-locales. Pido a los lectores que imaginen este escenario de época, con este testimonio (resaltado nuestro):

“No había pueblo, sólo era un monte. No tenían almacén. La mercadería se tenía que ir a comprar en un pueblo llamado Clodomira [70 km al ESE de CE]. Se transportaban en caballo o en carretas. El alimento que consumían cada día era el maíz tostado, batata asada, choclo hervido, mazamorra, leche de vaca y cabra. También comían tortilla pero sólo consumían un pedacito, y los niños podían comer la tortilla que sus padres le daban. Más de eso no se podía comer. Los alumnos tendrían en 12 y 16 años, y hacían desde el primer año hasta sexto. La enseñanza era muy estricta, y se usaba mucho el respeto, y eso hacía que aprendan mucho los niños. No había muchos libros, la docente tenía un solo libro para todos los grados, pero los alumnos no usaban cuadernos, usaban pizarra, y los que tenían que hacer era memorizar toda la enseñanza del día. Y años después se usaba el lápiz de tinta⁸ (...) No había una escuela como debería. Lo que tenían como escuela los niños era un humilde rancho, y encima de eso **contenían los maestros un palo como puntero, o usaban piedras y maíz para ponerlos de penitencia. O sea, cuando se portaban mal, los ponían de rodillas sobre el maíz o piedra, entre una hora o más**⁹. Aparte de eso no existía la zorra ni tampoco el sulqui (...) La mayoría de los niños que iban a la escuela, solían ir descalzos o con el calzado roto, y los útiles que utilizaban eran un papel de harina. Y como borrador usaban la goma de alpargata. Ellos fabricaban sus cuadernos. Para tener agua tenían que cavar un pozo, y del pozo utilizaban el agua para todo tipo de cosas: tomaban, sembraban, para cocinar, todo. El agua traían en los burros con arquillos, o sea le ponían una tabla sobre el lomo del burro, y en cada punta de la tabla ponían una sogá para traer los tachos. También traían en las tinajas, le ponían ancochi para que no se volque [sic] el agua. La mayoría de la gente no tenía tinaja ni tampoco un tacho o balde, solían traer en un tarrito de durazno sobre la cabeza, o en botellas. No tenían hospital, solamente en la ciudad, pero ellos no tenían en qué transportarse hasta ahí. No había vehículos, sólo había un colectivo que andaba de vez en cuando. Había mucha cosecha de maíz, batata, choclo, zapallo, sandía, algodón, etc. Para cosechar usaban arados con manseras, o sea palos”.

(Fem, 15 años, CE, recogido de su abuela de 85 años)

En todo caso, resaltemos cierto aislamiento respecto de procesos urbanos que irán llegando gradualmente, y de recuerdos frecuentes sobre el castigo escolar. Nótese también que en los años 30, ese camino hacia Clodomira ya no existe, y que fue reemplazada por la ruta provincial N° 5 (a unos 10 kilómetros de distancia) recién en la década del 70'. Pensemos en el esfuerzo que implicaba recorrer 70 kilómetros -durante dos días completos- para buscar mercaderías, de modo que sólo unos pocos (comerciantes) lograban salir de la zona para tomar contacto con la ciudad.

⁷ Fuimos dibujando con don Nelson G. un gran mapa con las ubicaciones de las casas en 1935: “Donde ahora está el puente 3, había una casa. Y después de eso, había otra casa por allá, y otra a dos kilómetros y pico. Y yendo al cruce de las dos rutas, había dos casas ya (zona sur de CE). Y aquí, al frente de la cancha de River pero para el otro lado, había dos casas más. Y después, donde hace la curva la ruta, había una casa del otro lado. Y para este lado, dos casas más. Y después, por esta zona, por el medio (de Cardón) no había familias. Para allá, sobre el río (Cuchi Pozo), a 2 km. de aquí, había tres casas, más o menos cercanas, cada una como a 500 metros de distancia. Donde es la casa de Luciano López, había un almacén, y de ahí, cinco casas (centro). Por el lado de Guadalupe había cinco casas (zona sur de CE)”.

⁸ Instrumento que en seco se utilizaba como lápiz, y mojado en tinta violeta se usaba como una precaria “lapicera”.

⁹ El castigo de la arena, el maíz o piedras, arrodillados los chicos sobre una caja, se repite en el testimonio crudo en un adulto de 40 años, quien desarrolla en su discurso el trauma vivido y el de sus compañeros, al ser descubiertos hablando quichua por los docentes (ver punto 3).

Respecto de los antiguos transportes, el camión de Agua y Energía en los años 30', tenía la función de "colectivo" que cargaba personas desde Santa Rita (5 km. al norte de Bandera Bajada) hasta La Invernada Norte, cubriendo 25 kilómetros. Un abuelo recordaba el nombre de otro colectivo a fines de los 30', llamado "El pájaro azul". Pero el primer transporte formal fue un colectivo de la empresa El Águila, desde 1955, con dos viajes por semana: a veces el recorrido llevaba dos días completos, desde La Banda (110 km. al S de CE) hasta Santa Rita (15 km. al N de CE). Este medio de transporte permitió, por ejemplo, los primeros traslados del primer maestro único a la Escuela N° 227 en 1953.

Conjeturamos que la población en CE mantuvo su cantidad o se incrementó levemente en la etapa del 30' al 50', puesto que la matrícula escolar inicial (cuando fue inaugurada la Escuela N° 227 el 21 de septiembre de 1953), contaba con 85 alumnos en nivel primario (llamado antes "nivel inferior"). Pensar en 23 familias en 1935, y conjeturando un incremento en 30 familias para 1950, arrojaría un resultado de 2,8 hijos por cada familia. Dato no muy creíble, teniendo en cuenta la tendencia de familias numerosas. Todo esto nos lleva a pensar que en CE no hubo crecimiento poblacional significativo, por lo menos hasta comienzos de la década del 60'. Este amesetamiento poblacional puede explicarse por la sequía y la crisis hídrica de fines de la década del 30', lo cual generó corrientes masivas a Buenos Aires, y una naciente percepción porteña de que Santiago estaba sumida en la crisis ecológica (cf. Tasso 2011).

Las primeras reuniones para solicitar una escuela surgieron en 1951. Hubo inconvenientes para definir un terreno concreto para la escuela, hasta que una *comisión vecinal* conformada por las familias más "importantes" (dueños de despensas) logró que don Namitalah Raed donara una hectárea. Tanto Raed como otros dueños de grandes terrenos de la zona¹⁰ provenían de Suncho Corral (60 km. al SSE). La gestión de recursos y construcción llevó aproximadamente un año, desde noviembre de 1951. El 9 de enero de 1952 se organizó el primer baile a beneficio de la escuela: resaltamos estos datos pues el espacio público del baile escolar es, para sus pobladores, un dispositivo muy intenso de la vida social de CE. La escuela resultante fue la de tipo escuela-rancho, con un solo salón de clase, habitación para el maestro, cocina y baños. El acto de inauguración estuvo impregnado por las prácticas de luto nacional, por la muerte de Eva Perón en el 53. Nótese que sólo unas pocas familias, pertenecientes al sector comercial, fueron las impulsoras de gestiones -durante varios años- para conseguir una escuela en la zona.

Otra es la historia de Bandera Bajada (BB), ubicada a escasos kilómetros al NNE de CE, y determinante para esta historia. El terreno actual donde se ubica BB estuvo cubierto de agua durante décadas. Su población de origen¹¹ habitaba del lado oeste del Río Salado, en un lugar llamado Chimpau, hoy desaparecido. Había otro asentamiento, llamado La Victoria (hoy Barrio Peregrino, 2,5 km. al norte del actual BB). Cuentan que los pobladores llevaban a sus animales al embalse para que tomen agua, en una "bajada". Antes de los años 40', el lugar donde hoy es BB, sólo era frecuentado por pobladores del norte para subsistencia de sus animales. Ese lugar era llamado "Bandera Viejo". Según comentarios de ancianos, hubo una inundación histórica que obligó a la gente a buscar un lugar más alto. Lo llamaron "el Alto", donde hoy es la población de Santa Rita. Ahí fue inaugurada la escuela N° 318, que se trasladó como la escuela N° 1040 en BB hasta el presente. Me contaba un maestro, y esto es frecuente en tantas charlas con pueblerinos de BB:

¹⁰ Bástenos saber que toda la zona fue enajenada por familias terratenientes desde mediados del siglo XIX; pero en 1968, el gobierno provincial expropió miles de hectáreas de estos propietarios que ya no moraban en la zona. Por otra parte, estos terratenientes han perdido potestad por el derecho de posesión de muchas familias obrajeras-campesinas durante más de un siglo hasta la fecha (Andreani 2013).

¹¹ Agradecemos los datos provistos por Claudia Daniela Gutiérrez, y Yohana Nataly Gutiérrez (de San Jorge, Figueroa), quienes investigaron algunos datos para un trabajo práctico que debían presentar para un proyecto. Su informante fue el poblador Manuel Taboada, hijo de los primeros habitantes de los 40'. El resto de los datos fue recolectado por nosotros.

“La familia de L. es muy quichuista. El abuelo sabía muy poco el castellano, hablaba quichua nomás, castellano muy cruzado, doña E. (abuela) es muy quichuista. **No sé de donde habrá venido a Bandera.** Yo creo que viene un poco por ahí también, las familias que hablan quichua en Bandera, calculo que **habrán venido de otra parte**, de zonas quichuistas y se habrán asentado en Bandera (...) Por ejemplo, mi papi viene de Taco Pozo, y se asienta en Bandera, y mi mamá viene de Pozo del Castaño que ahí si aparentemente eran más quichuistas, y **mi viejo cero quichua, y se ve que no había quichuistas ahí.** Ella sí habla quichua”. (Masc, 40 años, B.B. –resaltado nuestro-)

Expongo esto para mostrar los sentidos locales sobre BB como un origen no-quichua¹², o con quichuistas que vienen “de otra parte”. Algunos recuerdan que en 1942 llegó un contingente numeroso de trabajadores de la antigua empresa estatal Agua y Energía, provenientes de Santiago Capital. Esto determina un año fundacional para el nuevo terreno poblacional del actual Bandera Bajada. Instalaron un barrio entero de casas de madera, donde es hoy el terreno del Colegio Secundario y zonas aledañas. Realizaron construcciones del bordo del embalse, con lo cual la zona inundada se secó y pasó a ser habitable. Construyeron un complejo obrador; luego la provincia utilizó terrenos fiscales para construir un hospital (hoy Hospital Zonal). A partir de la década del 60’, cuando comienza el proceso de urbanización institucional de BB que se asentó como un puñado de familias desde la década del 40’, CE fue modificando su percepción hacia ese conjunto de instituciones centralizadoras (iglesia, Recursos Hídricos, Comisión, Hospital, comercios de ramos generales, Agua y Energía), que antes estaba dirigida hacia La Banda (100 km.) y Clodomira (80 km.). Se trata de entender que múltiples dimensiones socio-político-culturales de CE se fueron ligando a los movimientos centro-periferia con BB.

“**Bandera Bajada hace 40 años era muy monte.** No avia muchas casas aproximadamente como 20 [casas]. Las casas heran tipo rancho, Techo de tierra y paredes de barro. Los puentes eran de palo y puente colgando que avia en Bandera Bajada y el Cruse. Los caminos eran de tierra y **muy montes.** Los transportes eran la zorra, el sulqui (...) La educación llegaban a la escuela a travez de los caballos burros. La única escuela que avia era en Santa Rita y en Vaca Huañuna. **Mayoría de la jente ablan Quichua y en castellano no tanta**”. (Abuela, 80, BB, escrito por su nieta, 13, 2009 –resaltado nuestro-).

La trama histórica está transida de migraciones, pero también de agricultura familiar de fuertes acciones inter-vecinales. Son los dos núcleos fuertes que configuraron la esfera socio-económica en el imaginario de sus pobladores. Todo indica que la construcción identitaria de las dos poblaciones (dada su cercanía y movilidad) supone un contexto de interacción muy dinámico, por la interacción y no por su aislamiento (Barth 1976). Trasladando esta conformación de identidades opuestas en otras zonas santiagueñas de habla quichua (Brea Pozo, Villa Salavina, Piruas, etc.), con poblaciones urbanizadas vs. poblaciones “del monte”, podríamos establecer un mapeo de procesos locales de gran impacto en los sentidos y usos de lenguas.

Sobre la actividad económica familiar, varios abuelos recuerdan cómo (de niños y junto con otras familias) viajaban al Chaco para las cosechas de algodón. Este movimiento masivo de familias configuró una representación en los pobladores de Bandera Bajada sobre el origen *chaqueño* de los pobladores de CE. Si bien no precisamos realizar comparaciones entre lenguas chaqueñas y la quichua, veremos que hay algunas marcas de habla en CE con valoraciones

¹² Las versiones sobre el origen del topónimo *Bandera Bajada* también reflejan un conflicto interesante. Al parecer había un mástil, donde una *bandera nacional* orientaba a la gente en el horario de entrada y salida de sus trabajos para vadear el río. Otros refutan que haya habido una bandera argentina, sino que se trataba de un paño blanco de gran tamaño colgado de algún árbol, puesto circunstancialmente en distintos recodos del río, de acuerdo con el nivel bajo de agua. Es llamativo que la primera versión sólo la hayamos escuchado de boca de miembros de las familias “principales” de Bandera. De algún modo, la bandera nacional es sinónimo de *progreso*, y no se articula con su origen quichua (Bajada de la bandera, que en quichua es *Banderap Bajadan*).

diferenciales¹³ desde otras poblaciones de Figueroa. Lo importante de esto es notar que una marca de habla es usada por los pobladores urbanizados para diferenciarse de lo que ellos consideraban como “indio”.

En la arqueología de la siembra, la agricultura por bañados era la práctica fundamental de los habitantes más ribereños (Rossi 2007). Si bien el trigo y la alfalfa eran dominantes, desde la década del 30' la siembra se extendió a otras variedades: verduras y hortalizas: maíz, anco, calabaza, zapallo, batata, sandía, melón, zanahoria, lechuga, acelga, tomate, sorgo, maíz de guinea, algodón; el kafir y la española desde la década del 60'.

“Cuando yo tenía 12 años [mediados del 50], había trabajo en abundancia, por estos lares, porque venía el riego en marzo. Porque había siembra de trigo, maíz, alfalfa, de todo. Todos los terrenitos sembrados que sabía ser, ahora está monte, y el suelo no es bueno porque se mezcla mucho cuando llueve... Porque los yuyos, cuando llueve, amontonan agua y le chupa los jugos los yuyos. Cuando se seca, el salitre lo hace... lo hiela a la tierra. Y más han hecho perder la tierra con tractores con discos. Antes no, usaban a caballo. Yo sé decirles que antes, en cada casa, tenían yeguarizos. A las 4 de la mañana ya salían al ruidaje de las casas, de a varios iban saliendo. Entonces ellos sembraban con arado chico, y la tierra se picaba en chiquitito, y con palos pesados emparejaban la tierra” (Dolores, 72 años, CE).

Esta práctica agrícola evidencia nexos vecinales que refuerzan ciertos sentidos de comunidad, que ellos mismos no lo perciben así actualmente. Sentidos que no se “ven” en tiempo presente, al menos en esa intensidad y dinamismo. Todos coinciden en que la siembra y la cosecha antes de la rotura del dique era muy productiva. Después de 1974, los ciclos de agricultura mostraron una dificultad notoria. Actualmente, lo habitual es sembrar alfalfa, maíz, melón y zapallo en pequeña escala con superficies no mayores a 3 has, incluso hay cercos muy pequeños de unos pocos metros, que son pacientemente cuidados por los ancianos. Como nos dijo una mujer: “El principal problema aquí es el agua. No sé, nadie sabe, qué va a pasar cuando se termine lo del Dique”. Esto supuso recientes usurpaciones conflictivas¹⁴, cuyo rechazo local es sentido como *picardía* (como táctica) cuando logran expulsar a los agentes externos (Andreani 2013).

Un anciano refiere que las mujeres y los niños ayudaban a sus hombres en las mismas tareas. Recuerda los viajes en zorra, llevando todos los recursos posibles, para ir a trabajar en la zafra del azúcar en Tucumán, cubriendo más de 250 km. para llegar a destino. En 1966, por decreto de Onganía, se cerraron los ingenios azucareros. De este modo, trabajadores tucumanos y santiagueños tuvieron que modificar abruptamente sus itinerarios laborales hacia la pampa húmeda, iniciando así las primeras corrientes migratorias masivas de trabajadores golondrina. En CE, la frecuencia de migraciones a la desflorada a partir de mediados de los 70' impuso un nuevo ambiente laboral, con sus ritmos “industriales”, sus dispositivos de competencias y puntajes inter-cuadrillas.

Cerramos esta cronología volviendo a los años 50', cuando comenzaba a funcionar la escuela. La historia institucional que expone su libro histórico (escrito a comienzos de los 80) es una muestra muy interesante por todo lo que no dice, resaltando sólo una historia de las familias *principales* que gestionaron la construcción de la escuela, sin aparecer los niños, o actividades educativas realizadas con ellos¹⁵. Curiosamente, hay una sola referencia al carácter *monolingüe*

¹³ Por ejemplo, el uso de /kya/ para términos con /ca/: “soy kyardonero” o “me voy a la kyancha”.

¹⁴ Un problema aún vigente es el de la regularización de las posesiones. Casi todas las familias con cercos sin límites definidos, se encuentran en situación de precariedad. Evidenciamos aquí que los pobladores son poseedores de larga data, que no han podido acceder a los títulos perfectos de sus posesiones por falta de recursos y educación en derechos colectivos.

¹⁵ La perspectiva sarmientina sobre la pasividad infantil es recurrente en frases solemnes (*tabla rasa, luz ilustradora*). Resulta curioso el nombre quichua del libro, con traducción de Sixto Palavecino: *Ama Ricuriychu Cunampi Mana Huasaman Ckaaspacka* (No te reflejes en el presente, sino mira un poco hacia atrás). Esta frase es un dispositivo típico que utilizó la hegemonía discursiva castellana sobre el quichua

quichua de los chicos, quienes no comprendían el castellano del maestro con cargo de personal único (resaltado nuestro).

“Un día sábado 6 de octubre de 1956 viajaba con destino a Cardón Esquina el señor Desiderio Santillán, su anhelo era llegar a la escuela 227 para hacerse cargo de su función como maestro de grado y director. Vino en el colectivo El Águila, arribando en este paraje después de un penoso viaje, ya que como no había ruta, el viaje se hacía dificultoso.

Don Santillán nos cuenta que al llegar a esta casa de estudios tenía ganas de volver, por la desolación que existía aquí, pero poco a poco se fue acostumbrando. Y mucho más le era difícil pues hacía poco tiempo que llegó de la ciudad de Buenos Aires (...) A este señor se le presentó un grave problema en los primeros días de clase porque **los alumnos no sabían la oración a la bandera** y tenía que hacerlo él solo, también **estos niños no le entendían cuando les decía que pasen al aula**, pues no sabían el castellano y para solucionar este problema el señor S. Díaz **le enseñó que les dijera Crusais Guasan-Guasan (sic) que quería decir pasen uno tras otro**” (Libro histórico, s/d).

Lo que nos interesa resaltar es que los niños son monolingües quichuas, y que el Sr. Díaz fue un activo comerciante de la zona, perteneció a la comisión organizadora, y a la vez era bilingüe. Como veremos más adelante, ya desde los comienzos de la escuela había situaciones de prohibición familiar para que esos niños (hoy abuelos) no hablen quichua. Paradójicamente, sabemos que por éste y otros testimonios¹⁶, esas prohibiciones para no hablar quichua eran realizadas también en quichua (es decir, *prohibir en quichua para que los niños no hablen quichua*) lo cual indica un grado altísimo de monolingüismo quichua en las familias.

Hay, entonces, en este proceso histórico descripto dos hechos que, para sus pobladores, son referencias históricas de prohibición/migración: la fundación de la Escuela N° 227 en 1953, y la rotura del dique Figueroa en 1974. Agregamos a esto un proceso anterior, lento pero determinante desde los 40': la llegada del contingente de Agua y Energía y, posteriormente, otros agentes estatales, que conformaron la oposición de identidades *progreso-retraso* entre BB y CE, a tal punto que estos últimos serían “provenientes del Chaco” (porque los asocian a las migraciones obrajeras y algodonerías). Como vemos, la llegada de instituciones estatales fueron configurando gradualmente otro mapa sociolingüístico, que hasta los años 50' se componía de sujetos monolingües quichuas y ahora se iban transformando en bilingües, sin manifestar todavía seguridades públicas con el castellano. Y en medio de todo esto, las migraciones

en el siglo XX: frases institucionales en castellano y traducidas al quichua, manteniendo el contenido ideológico de la lengua de origen.

¹⁶ Ejemplificamos sobre el carácter monolingüe de las familias hasta mediados de los 50' en casi todo Figueroa, con otro testimonio: doña Beatriz Moreno (nacida en 1931), cuya transcripción fue realizada por los jóvenes Nelson Masilla, Natalia Gutiérrez y Vanessa Mansilla, todos de San Felipe, a 25 km al N de CE (el resaltado es nuestro):

“La escuela era la N° 808, de San Felipe. Era un lugar que se llamaba “El Porvenir”. **La maestra se llamaba Saturnina González. Les enseñaba en quichua porque no sabían hablar en castellano.** Los chicos iban a pie descalzos porque no tenían calzados. Eran muy pobres los alumnos. Escribían con un lápiz y cartón que le decían “tintero”. Era de pluma porque no había lápiz antes (...) De San Felipe hasta la escuela algunos iban en burro. Algunos comían tortilla con una harina muy “fea”. **Cuando hacía mucha mucho calor iban a pie, descalzos, y corrían de sombra en sombra hasta llegar a un árbol, aunque cuando hacía frío dice que iban también de pie descalzos (...)** Y dice después que la escuela ha quedado cerrada. Y de ahí [sic] para que traigan la escuela a San Felipe había hecho los trámites el señor Cayetano González. Él ha procurado que venga una señorita, Demetria del Valle Castillo. **Cuando ella ha venido a enseñarle a los chicos, dice que ninguno sabía hablar en castellano, sólo sabían hablar en “quichua”, y dice cuando empezaba a hablar la señorita Valle dice que se escapaban por la ventana porque no sabían qué decía ella, como ella la señorita Valle dice que los hablaba en castellano, y ellos no entendían nada de nada. Y dice que le tenían mucho miedo a la señorita, y por ay dice que no llegaban a la escuela teniéndole miedo. Y por ay dice que se subían a un árbol hasta que sea la hora que salgan los chicos, o algunos dicen que quedaban a jugar con botones, y cuando salían los chicos recién se iban a sus casas para que los papás no los peguen”.**

estacionales. De todas ellas, la migración más sistemática, competitiva y con interacciones más formales con sus empleadores (ingenieros, capataces, etc.) fue y es la desflorada de maíz desde los años 70'.

3. Prohibiciones escolares-familiares

La política no es la sirviente de la cultura;
más bien, la cultura es producto de la política
Terry Eagleton

Aquí exploramos las conflictivas interacciones entre escuela-niños-familia, y cómo esa dimensión conflictiva generó sentidos de resguardo y ocultamiento lingüístico: múltiples y diversas tácticas hacia ese proceso hegemónico entre estado de bienestar y comunidades rurales. Incluimos otras situaciones de conflicto, en ambientes laborales extra-locales y sociales locales.

Bravo consigna una observación de comienzos de siglo XX, de Christensen, sobre las escuelas rurales santiagueñas, hoy centenarias:

“Pero una vez escolarizados, se libraba la verdadera batalla local contra los hablantes quichuas. Juan Christensen, ‘Toponimia de la Provincia de Santiago del Estero’, 1917, hacía constatar en aquellos comienzos de siglo: ‘Los inspectores de escuelas nacionales hacen **una guerra tenaz contra la quichua**, prohibiendo que se den explicaciones en quichua a las criaturas que no hablan palabra de castellano’ (citado en Bravo 1987 p. 18)” (Grosso 2008: 96 –resaltado nuestro-).

Consignamos este dato para mostrar que, en otras zonas de la provincia, el *discurso de prohibición* (Gandulfo 2007) operó mucho antes de lo que ocurrió en Cardón Esquina¹⁷, y con esto ya estamos adelantando que la territorialización castellana fue discontinua, tanto como la historia socio-ecológica misma de Santiago (Tasso 2007; Grosso 2008). Nótese que en este testimonio escrito, una madre recuerda que *todos* hablaban quichua -hace sólo 40 años- en una zona distante a 30 Km. de CE:

“Los parajes que existían hace 40 años era Potrillo Pozo, que ahora se llama San Jorge, Santa Catalina y Bandera Bajada. Escuelas en Santa Catalina, San Jorge, Totorillas. La quichua era más hablada que el castellano. Todos hablaban quichua los más viejitos hasta los jóvenes. Los puentes que avia eran en los ríos, los caminos era caminos de zorros después se hicieron el camino nacional” (Madre, 45, escrito por su hija, 18, Lote La Cañada, 2010).

Volviendo a CE, vimos cómo recién a mediados de los 50' comenzaba a funcionar la escuela local. A través de varios testimonios, observamos un discurso familiar de la prohibición, que vincula el habla quichua con un posible fracaso escolar. Pero esto no comenzó con prohibiciones, sino directamente con incomunicaciones: los primeros maestros no hablaban quichua, y los niños (y casi la totalidad de sus padres) no hablaban castellano.

Cuando los ancianos rememoran su niñez, aparece recurrentemente la imagen de un ambiente familiar marcado por la rigidez. Frente a esa rigidez “de antes”, oponen una imagen de los jóvenes actuales en términos de que “no respetan nada”. Durante una conversación con M. (mujer, 80 años) nos comentaba cómo le advierte a su nieto (17 años) que no hable quichua en el colegio. Paradójicamente, esta abuela (como muchos otros) me narró parte de su testimonio de prohibición en quichua. Una contradicción que cruza, con variantes, todas las franjas etarias (resaltado nuestro):

“**Lengua dura, te iban a decir... a dónde vas a saber hablar y salir, si no sabes hablar castellano.** Con tu quichua vos no te vas a presentar, **a garrote que te cuerran si sos lengua dura.**”

¹⁷ Por ejemplo, un estudio parcial sobre políticas educativas coloniales en relación con la lengua quichua, en Landsman (1999).

Chayna niaq ninku kara atuchasniyku, atrevidas nias karanku: Noqa lasias ayqe noqa uyarispa kichwap rimaykiysh, nisa kara (Así me sabían decir nuestros mayores, ‘atrevidas’ sabían decir: Yo los voy a enlazar si los escucho hablar en quichua, había dicho).

Yo he aprendido a hablar en quichua a escondidas, cuando hablaba mi mamá y mi papi. Eran quichuistas los antiguos de antes, no hablaban al castellano, muy rara vez. Y por eso ellos no querían que nosotros hablemos a la quichua: ‘Así como nosotros, [ustedes] van a ser lenguas duras y no van a poder hablar algún día. **No tienen cómo defenderse para hablar**’, *niaq ninku, karanku* (sabían decir, así eran)”.
(M, 80 años, 2010)

Nótese cómo la abuela trata, constantemente, de emitir un don lingüístico “mezclado” (alternando quichua y castellano), y su nieto debe “devolverlo” depurado como castellano. De algún modo, hay una trayectoria que la abuela requiere: *abuela-nieto-escuela-nieto-abuela*, y el pasaje deseado por ella es *del quichua al castellano* como “producto final” en su nieto. La “lengua dura” fue una categoría de prohibición en el discurso familiar, pero a la vez es lo que la escuela requiere para que los alumnos aprendan “bien” el castellano. Entre la prohibición de los abuelos en su infancia, hasta la prohibición ejercida a sus nietos ahora, hay toda una vida que no debe ser soslayada; sabemos que el proceso de socialización lingüística es constante, a lo largo de toda la vida. Doña M. realizó innumerables interacciones en quichua después de su niñez, es decir que el silencio no ha sido constante en su larga vida. En adultos más jóvenes, la prohibición escolar también es recurrente en recuerdos de adultos mayores de 40 años (resaltado nuestro):

“-¿Yuyanki kas waa, ris escuelaman? (¿Te acuerdas cuando eras niño, cuando ibas a la escuela?)
- *Unay noqaykutá rantoníaq karayku sarasap, rumisapi, dirección kichwap rimaptiykó. Director uyarispá o maestros, escuelapi. Tisias karayku de plantón tisias karayku mana apeq waas na amoptinkuna wasinkunaman, noqaykutá kutichiaq karayku.* Antes, **cuando hablábamos en quichua, nos ponían de plantón.** Ponían un poco de maíz, y nos ponían de rodillas ahí en la dirección, o un poco de piedritas. Y ahí **pasábamos horas estando de rodillas por hablar en quichua**, con los pantalones arremangados, todo, arriba del maíz. Y ahí pasabas horas. Ya cuando era el turno de salir, de los chicos teníamos que salir a las 12, nos hacían quedar hasta las 2, 3 de la tarde, para que sigamos de plantón ahí, por hablar en quichua”
(Masc, 38 años, 2009)

Resaltamos que este hombre enfatiza en su enunciado “cuando hablábamos [quichua] (*kichwap rimaptiykó*)” y en quichua dice “*Director uyarispá o maestros, escuelapi*” (el director o los maestros escuchaban en la escuela). En los dos verbos que subrayamos (hablar y escuchar), aparece el topicalizador *-qa*, cuya función es marcar el tópico del enunciado. En estos dos casos, el sufijo *-qa* ha caído (está en grado cero): *rimaptikuqa* y *uyarispaga*, respectivamente. Con esto se evidencia que nuestro consultante enfatiza en que se castiga por hablar quichua, y no por otra causa. En el testimonio de una maestra jubilada que trabajó allí a fines del 60’ y comienzos del 70’, nos refería cariñosamente a la relación que mantenía con sus alumnos, aunque después dijo: “Eran muy primitivos en la época donde yo he estado. Muy primitivos” (Maestra, La Banda, 70).

Varios relatos agregan los golpes en manos y piernas, e incluso el uso de palos sobre la espalda. Pero según nuestros registros, este tipo de prohibiciones violentas ya no suceden por lo menos desde hace 30 años. Las prohibiciones violentas permanecen en el recuerdo adulto, algunos referidos incluso con gracia, enfatizando la “culpa” que sienten por haber sido malos alumnos, “burros”. Entiéndase que en todo momento la culpa recae sobre ellos, y nunca sobre el accionar docente. Lo cierto es que la anécdota del castigo con arena no fue privativa de esta zona, sino frecuente en muchas escuelas rurales, eficaz por sus efectos: los niños castigados terminaban abandonando la escuela. Note el lector la actitud de *resguardo* y *escape*, muy frecuente en las memorias de la niñez, en este testimonio (resaltado nuestro):

“Cuando ella ha venido a enseñarle a los chicos, dice que ninguno sabía hablar en castellano, sólo sabían hablar en “quichua”, y dice cuando empezaba a hablar la señorita Valle dice que **se escapaban por la ventana** porque no sabían qué decía ella, como ella la señorita Valle **dice que los hablaba en castellano, y ellos no entendían nada de nada**. Y dice que le tenían mucho miedo a la señorita, y por ay dice que no llegaban a la escuela teniéndole miedo. Y por ay dice que se subían a un árbol hasta que sea la hora que salgan los chicos, o algunos dicen que quedaban a jugar con botones, y **cuando salían los chicos recién se iban a sus casas para que los papás no los peguen**”
(Fem, 69 años, 2010)

Lo que es un recuerdo negativo de su niñez, los actuales adultos lo convierten en un parámetro para medir la enseñanza docente actual. Las memorias sobre violencia escolar sirven en adultos actuales como modelo de enseñanza para sus hijos:

“Por ahí me dicen que no es así, pero antes nada que ver los maestros de antes con los de ahora, ahora enseñan mucho menos, porque antes había respeto. Si no hacías la lección te ponían de plantón (...) Yo sabía ser “puntera”, a mí nomás me sabían pegar, y ahora ojalá que fuera así, ya no los pegan. Ahora no quieren que les digas nada”

(Fem, 55, CE).

4. Conflictos actuales

Hasta aquí un panorama que evidencia prohibiciones durante décadas hacia la lengua quichua. Sin embargo, es hablada actualmente: el maestro Martín nos cuenta que es muy frecuente escuchar en los chicos frases con valoraciones a otros sobre “cómo hablan”, y que estas valoraciones están emitidas en quichua:

“Es una cuestión que a ellos les brotaba la palabra quichua como parte del discurso, y que no se daban cuenta que estaba hablando en quichua. Para ellos era el hilo del discurso normal, o el *penqakun* (tiene vergüenza) que estaba en todo momento. Yo jamás les he corregido eso, el *penqakun* era en lo oral. “Yo le decía “Pedro pasá al pizarrón”. “Nooo profe”. Y uno le decía: “*penqakun, penqachi*”... Yo lo analizaba y ellos lo utilizan para varias cosas, o sea, a veces cuando uno está con vergüenza, o cuando se manda alguna macana. Por ejemplo están jugando, y uno se tira un pedo “ahh, *penqa* (vergüenza)”, y hay risas. O por ejemplo, maestro, voy a *ishpar*, es muy normal”

(Martín, La Banda, maestro en CE, 2010).

El dato de que los compañeros “carguen” (burlen) al chico en cuestión, nos da la pauta de que el quichua no es “ilegal”, algunas veces no significa poco prestigio. Incluso puede leerse una situación agonística, de desafío para pasar al pizarrón y lograr salir airoso. Si hubiera habido una actitud más prohibitiva por parte del maestro Martín, estas burlas no hubieran sucedido. Pero sucedió, lo cual permite ver que “su” quichua es un elemento posible que no contradice el orden escolar: es decir, que la quichua siempre estar afuera de la escuela. Las actitudes lingüísticas son dinámicas y fluctuantes porque, por ejemplo, al año siguiente los alumnos pasarán a otro grado y con otro maestro, y con otra relación de poder que marca las interacciones en el aula, no sólo en castellano. Como cuenta una maestra de la ciudad (resaltado nuestro):

“Pero en el caso de segundo, como en el caso de un chiquito con la mamá... ellos hablan todo en quichua en la casa, rezan en quichua, y están en segundo grado. O sea que si a ese chiquito se le pudiera presentar a alguien que hable quichua, a ver si contesta... porque yo un día lo escuché con la madre en la escuela, y todo hablaban en quichua. Es su modo de comunicación en la casa (...) He visto **momentitos** [en que hablan quichua], a las cocineras que tienen sus nietos, que hablan en quichua, y esos chicos te contestan en quichua. **Como te digo, hasta tercero te hablan en quichua,**

puedes trabajar. Después de tercero, en los otros cursos ya es vergüenza, porque yo estaba en un quinto (grado), y me decían: “Señorita, no queremos hablar porque nos da vergüenza”. En la casa parece ser que les dicen que el modo de comunicación en la escuela es castellano. Ellos sí entienden, pero no lo hablan los grandes en la escuela. Hay cosas que sí se dicen, pero entre ellos. Una escucha en los recreos palabras, por ejemplo micha (mezquino). Entre ellos en el recreo, pero en el grado no”

(Maestra en CE, La Banda, 2010).

La maestra refiere que son “momentitos” donde los niños hablan en quichua, tales como el recreo. Parece que los posibles usos quichuas en clase nunca son del mismo “valor” que el castellano. Por ejemplo, nos decía Tomy: “en el recreo no sé escuchar quichua”, mientras yo escuché a sus compañeritos que gritaban en quichua jugando fútbol, dos días después de charlar con Tomy. El diminutivo que usa la maestra, refleja una comparación implícita sobre el *orden* de los usos. Sostiene que *todos en la casa* hablan en quichua, aunque también resalta que el niño dialogue *con su madre en la escuela*. Según otra maestra, la gran mayoría de los niños es quichuahablante pero: “Veo que aquí en Figueroa la gente es quichuahablante, nada más que con los viejos. Y bueno ¿por qué aprenden los chicos? Porque los escuchan en la casa”. Esta es otra arista del subjetivismo desde los maestros urbanos no-bilingües: la quichua está asociada con la interacción ancianos-nietos y la socialización familiar se realiza sin prohibiciones. Nótese cómo cada sector (familia o escuela) mira de distinto modo: los abuelos prohíben a sus nietos hablar quichua, pero los maestros suponen lo contrario, aunque los dos sectores terminan promoviendo el ocultamiento de dicha lengua con distintas estrategias.

Volviendo con Esteban de la escuela a su casa, recorrimos varios kilómetros monte adentro. Esteban, de 10 años, me propuso calcular la “cantidad de quichua” hablado por sus padres (hombre 41 años, mujer 37 años). Aclaro que Esteban cursa la primaria en la escuela de Bandera Bajada, donde hay un maestro que enseña algo de quichua en sus clases de cultura regional:

“Yo creo que hablan, del 1 al 100, un 69, por ahí, de lo que hablan quichua en casa (...) entre ellos, no con nosotros [en referencia a él y sus hermanitos] cuando vienen, así, parientes, están hablando en quichua (...) mi mamá habla con el vecino de nosotros. Cuando estamos, así, de todo hablan. Y así como en joda, usan palabras en quichua. Así de corrido, se mandan palabras. Yo entiendo alguna palabras pero cuando enseñan [se refiere a las clases de quichua en la escuela], algo i’ entendido”.

De este modo Esteban percibe sus propias competencias e infiere cómo se usa la quichua en su casa. Entre los adultos, hay una contradicción constante entre su auto-representación del quichua, y lo que efectivamente hablan los niños como lengua de mayor uso. Mario, papá de Esteban, nos cuenta:

-Mario: *Y kaypé tukuy waas rimanku kichwapi*. Todos los chicos, desde chiquititos ya hablan la quichua. *Tukuy wawitas kichwap rimanku, na utukitasman pacha riman kichwat* (todos los chicos, desde chiquititos ya hablan en quichua)”

-Héctor: ¿Maypi? (¿Dónde?)

-Mario: *Kaypi tukuy zonaykupi... tukuy rimanku na*. (Aquí en nuestra zona, todos hablan ya). *Unayta atuchasniy tatasniyku mana lugar waas karanku rimaq kichwapé* (Antes los padres no nos dejaban hablar en quichua) *I kunan, no, mana, kunanqa astaan yachachikun kichwat rimayt* (Y ahora no, vienen a enseñarles ahora en la quichua a hablar, en la escuela). *Noqá aprenderani uyaris, uyarikupus rimaptinkuna gente*. *Uyaq karani chayna rimaptinkuna atuchasniyku* (Yo he aprendido escuchando, cuando hablaba la gente grande, he aprendí a hablar). *Atuchasniyku mana saqeaq karayku* (nuestros mayores no sabían dejarnos [hablar]). *Noqá aprenderani en atún* (yo he aprendido de grande [a hablar la quichua]), porque yo escuchaba de afuera cuando hablaban. Ahí aprendía, porque de chicos, como te decía, no nos dejaban hablar. *Kunanqa na, na waasqa wamaq*

kichwat rimanku á, castellanut ríman ni imatá (ahora ya los niños primero hablan la quichua pues, de castellano nada)

(Mario, 40, 2009)

Aquí, el silencio deriva en otras actitudes: el des-posicionarse de “su” quichua, mientras se habla de ella. Mario dijo en una ocasión que sus hijos no saben quichua. En este testimonio, él aprendió quichua “de grande”, y los niños actuales son quichuahablantes “desde chiquititos”, aprendiendo primero quichua y después castellano. Lo importante es que Mario (y los demás adultos) manifiestan ser quichua-hablantes pero nunca con los hijos. No obstante, si su hijo Esteban calculaba en un 69 % el quichua de sus padres ¿cómo hizo Esteban para saber esto si supuestamente *no le hablan quichua*? Tengamos en cuenta estas contradicciones, después de observar una prohibición lingüística habitual en las familias durante al menos 70 años.

En las memorias relatadas, ser “quichuista” y percibir la escuela como espacio donde su lengua no puede ser hablada, genera en estos pobladores las reacciones de ocultamiento, para no ser vistos ni por la escuela ni por sus padres. Los escondites extra-clase funcionaron como espacios intersticiales plenos, fuera de toda mirada de autoridad. Esa asociación entre ser quichuahablante y esconderse en la escuela, fue construida como un recuerdo colectivo de gran intensidad en los relatos sobre la escuela y sobre su infancia.

5. Observaciones: ¿A qué nos referimos con conflicto?

En este trabajo no nos hemos extendido hacia otras territorializaciones del Salado Norte y Medio, con lo cual tendríamos un mapeo más estable sobre la inserción de escuelas y otros agentes estatales en las zonas quichuahablantes. Bástenos tener en cuenta este caso descrito, para imaginar nuevas exploraciones en otras zonas y procesos sociolingüísticos similares o muy diferentes. Por el momento nos interesa particularizar el tipo de conflicto al que nos referimos. Grosso acierta en proponer que no todo fue violencia extrema (resaltado nuestro):

“Esta guerra declarada por el sistema educativo ha tenido varias **inflexiones** durante el presente siglo. **Los maestros rurales**, en general, han terminado por incorporar muchos términos y expresiones quichuas a su habla cotidiana, y **varios de ellos se volvieron competentes en el idioma**. Domingo Bravo es uno de ellos, y varios maestros rurales que lo han acompañado en su promoción del estudio del quichua. **Nunca esta “simpatía” o militancia llegó a ganar el aula** y la relación enseñanza-aprendizaje. Siempre rodeó idiomáticamente, el maestro quichua-hablante, los entornos del aula, y como máximo usó su pericia, más o menos desarrollada, **como recurso primario de motivación**” (2008: 96)

Podríamos pensar también las “inflexiones” como aquellas tácticas que ejercieron niños y adolescentes durante décadas en la zona, creando sus propias zonas de escape, resguardo, abandono y socialización extra-escolar ilegal (en el sentido de no tener el permiso familiar-escolar). En su propuesta de un bilingüismo táctico *general*, Grosso no se detiene en tácticas en el contexto escolar. Con nuestra descripción podemos detallar ese proceso conflictivo, evitando la polarización entre “armonicismo” y “crítica” respecto de la quichua:

1) No hubo un proceso homogéneo de territorialización lingüística-escolar, sino que cada zona sufrió diversos procesos de territorialización escolar/lingüística: por ejemplo, no es lo mismo Cardón Esquina (un siglo) que Villa Salavina (cuatro siglos y medio).

2) Las diversas operatividades pedagógicas de los agentes educativos fue muy dificultosa (vivir todo el semestre en la escuela de CE, visitar familias, entre otras), y no se restringían sólo a prohibiciones violentas (golpes con varas o palos, arrodilladas en la arena, etc.).

3) El mecanismo clave de territorialización que permitió las “batallas” (Grosso 2008: 95) institucionales en el aula, fueron diversos dispositivos propios de una *reciprocidad sociolingüística negativa*: una relación de intercambio asimétrico de lenguas, donde el docente “donante” otorga el castellano, y exige la devolución en la misma lengua, frente a alumnos que no la hablan. Teniendo en cuenta esta lógica situada del don, es evidente que hay una obligación “moral” de devolución del

don, en un castellano que los primeros alumnos (y quizás muchos otros después) no conocían. En ese sentido, pensar el lenguaje como un *don negativo* es muy importante porque refleja la ideología docente, basada en la generosidad y la imposición, simultáneamente¹⁸.

4) En simultáneo, se iban realizando diversas tácticas bilingües o monolingües en castellano, tanto en alumnos (escapes, abandonos escolares, picardías, papelitos con mensajes), familias (prohibiciones monolingües, gestiones) y los docentes mismos (escuchas, intersticios en clase, adquisición de quichua). En este sentido, no todo el proceso territorial fue de dominación simbólica homogénea y unidireccional docentes-alumnos.

5) Estos dispositivos sí generaron un proceso de ocultamiento sobre el quichua en el imaginario, con nuevas ideologías subjetivistas (intimistas, no-públicas) construidas desde una hegemonía, cuyo rostro se materializaba en la autoridad escolar. Sin embargo, no impactaron completamente en las prácticas *efectivas* de la vida cotidiana familiar, pues la quichua se sigue hablando actualmente.

6) Las únicas manifestaciones de la quichua en el aula, actualmente, son posibles a través de una ideología subjetivista muy cristalizada, cuyos dispositivos son intersticios o “momentitos” en quichua que nunca se objetivan por los docentes como “tema” pedagógico.

Recapitulando cierta historización de las hablas: es verdad que hubo “puntos densos” de un bilingüismo temprano, gravitando en determinados lugares de Figueroa desde mediados del siglo XIX. El proceso de des-indianización de la quichua (Stark 1985), es decir, el estatus de indio a criollo, fue posible porque las familias de la elite figueroana –esos “puntos” densos– eran bilingües (cf. Karlovich, en Tebes 2009). Éstos eran los que poseían el capital económico-político necesario para movilizarse hasta la ciudad, hacer estudiar a sus hijos (Tebes 2009), estableciendo negocios agropecuarios y enajenación de tierras (Rossi 2007). Pensemos en ese patronazgo rural que fue determinante¹⁹ en la relación laboral con sus peones y las familias con menos recursos de toda la zona, siendo todos éstos *monolingües quichuas* hasta comienzos del siglo XX²⁰. Aunque en esa relación laboral fue apareciendo el castellano, la quichua siguió siendo lengua de *uso público* hasta mediados del siglo XX. En CE no había estancias de terratenientes como sí las hubo varios kilómetros al norte, en el mismo Figueroa. Suponiendo que alguna vez haya habido trabajadores de CE en estancias de los Taboada, los Tévez o los González, la frecuencia de esas interacciones habría sido mínimas en comparación con otros trabajadores del norte de Figueroa, más cercanos en la relación laboral con estas familias “principales”. Una de estas familias, por ejemplo los Tévez, residía en Monte Redondo (20 km al norte de CE).

Esbozando un muy breve itinerario histórico de las *emisiones quichuas* de alumnos a docentes (si pudiéramos construir tal cosa), observaríamos que comienza por una incomunicación manifiesta, donde directamente hay sujetos monolingües de las dos partes, cada uno con su lengua, en los 50'. Posteriormente, van apareciendo niños bilingües en la escuela: parte de las *marcas de afectividad* son los papelitos en quichua (dones con intenciones de devolución) que las maestras rechazaban por no poder decodificarlos ni interpretarlos (años 70). En el medio de

¹⁸ Nótese, siguiendo a Bourdieu, que “la generosidad es posesiva y lo será tanto más cuanto, en los intercambios afectivos, busca parecer sinceramente más generosa” (1996: 14). En los testimonios con docentes, subyace una concepción de la educación que transmite “generosamente” sus bienes discursivos en castellano, pero a la vez es impositivo. Eso explica la actitud cariñosa hacia “alumnos primitivos”, pero hay que insistir en hablarles en castellano (según testimonio de una maestra que enseñó en CE a finales de los 60').

¹⁹ Según la biografía de Karlovich sobre el escritor figueroano Mario Tebes (2009), su padre, que era bilingüe y un hombre económicamente influyente en la zona durante la primera mitad del siglo XX, prohibía rígidamente que se hable quichua en la estancia. Sin embargo, en su agonía de muerte, don Tebes deliraba en la quichua que él mismo detestaba.

²⁰ Mario Tebes cuenta que terminó la primaria en La Banda (a 100 Km.) a mediados de los 30', y que sólo en verano la quichua volvía a ser protagónica, cuando volvía a la estancia familiar en Castaño (Figueroa), hasta que recién en los 40' migró a Buenos Aires. Teniendo en cuenta que se trataba de una red familiar extendida, con integrantes y peones cercanos o viviendo allí, todos hablando quichua (2009) es de imaginar que la quichua, hasta ese momento en familias de peones, nunca dejó de ser lengua pública.

todo, los numerosos abandonos, las “ausencias”, los “escapes” de los niños, situación harta frecuente en todas las edades. La asociación entre ser quichuahablante y esconderse en la escuela, es construida como un recuerdo recurrente de gran intensidad en los relatos sobre la escuela y sobre su infancia. No tengo todas las evidencias, pero puedo ubicar las prohibiciones violentas entre los años 60’ hasta los 80’. Por último, la imposibilidad actual del quichua para convertirse en “tema” docente, a pesar de innumerables intersticios quichuas en clase, y a pesar de que una gran mayoría adulta (docentes, cocineras, ordenanzas) de la escuela es bilingüe.

No he encontrado opiniones críticas de adultos mayores o medios sobre el accionar violento que ejerció la escuela con ellos: sólo trasladaron su relato hacia un pasado lejano donde ellos casi no se encuentran. Las prohibiciones violentas pasadas generaron actitudes de “resguardo”, escape de la escuela, abandono, y tácticas conversacionales que permiten ese resguardo. Por ejemplo, el caso de las miles de muchachas trabajando en casas urbanas, también sirve para comprender cómo se construyó –por vías incluso abusivas desde muchos patrones varones- un bilingüismo impuesto en mujeres obligadas a migrar permanentemente, y a buscar “refugios” en la cocina para hablar quichua con otras “shalacas” como ella.

El asunto actual en las escuelas no es la violencia física, sino otros mecanismos sutiles de prohibición actual: una mirada normativista –todavía vigente- del castellano; ausencia de la quichua como tema de conversación en docentes; su ocultamiento como bilingües aún siendo “docentes”; el progresivo ocultamiento de alumnos mientras van escalando los grados del nivel primario (de 4to grado en adelante); y los intersticios que emergen repentinamente en años posteriores (los “momentitos” que refiere la maestra).

Debemos hacer algunas aclaraciones importantes. Si bien la escuela ha operado históricamente como agente explícito de prohibición lingüística durante el siglo XX, precisamos ser prudentes cuando hablamos de la escolarización como un proceso totalmente homogeneizador, o cuando utilizamos el adjetivo “violento”. De acuerdo con nuestra observación participante actual e imaginando ciertos “ambientes” de antaño, es lícito pensar que no todas las prácticas escolares rurales fueron *demoledoras* con los niños quichuahablantes durante el siglo XX. No estamos argumentando que no hayan sucedido, sino que nuestra perspectiva actual muchas veces mira los procesos del pasado sin lograr –o sin querer- “entrar” en tramas que delatan más complejidad que lo que el término “violencia” reclama para sí mismo. Y éste es un aspecto que la sociolingüística crítica no se ha problematizado, por no haber articulado con una perspectiva etnográfica-histórica de las culturas escolares (Rockwell 2011).

Si bien son frecuentes los testimonios de abandonos escolares y de prohibiciones violentas por hablar quichua dentro del aula (los cuales son datos dramáticos en sí mismos), también debemos incluir en nuestros diagnósticos aquellas *tácticas* surgidas en los entramados de esa *continuidad viviente* e interrelacionada (Williams 1997 [1977]) que impactó –y esto es importante- en muchos docentes. Pensemos en miles de maestros que posiblemente recurrieron (conscientemente o no) a estrategias pedagógicas que no fueron del todo prohibitivas, o que permitieron que los alumnos realicen usos *tácticos* del quichua dentro del aula. ¿Qué opera en las actitudes de algunas maestras urbanas (ej. la maestra Susana), ahora jubiladas, que niegan tajantemente haber estimulado el quichua, pero sus alumnos (ahora adultos mayores) comentan que sus docentes demostraban curiosidad por aprender dicha lengua?

Pero hay más: como proceso gradual de territorialización escolar-lingüística (es decir, del castellano sobre el quichua) en zonas monolingües quichuas de Santiago del Estero, entendemos que no fue sencillo para las partes implicadas: ni para los niños y las familias, pero tampoco para gran parte de los maestros. Además, si tomamos lo que la antropología posmoderna define como *cultura desterritorializada* (cf. Jiménez 1996: 17), el escenario descrito problematiza el supuesto de que las comunidades estén des-territorializadas por el hecho de ser bilingües: incluso muchos de ellos recuerdan un pasado donde la quichua era la lengua excluyente, pero no se convierte en reclamos por derechos ni reivindicaciones actuales. Es decir, la hegemonía ha operado convincentemente en estas décadas, y es ineludible –absolutamente incorporada- la necesidad de un Estado presente. La lengua quichua aparece fuera del territorio estatal, o en

todo caso, son varios territorios coexistiendo, aunque jamás en armonía. La vinculación rural territorial (cf. Jiménez 2006: 19) es todavía fuerte en estas comunidades, aún cuando haya toda una tradición secular de migraciones estacionales en estas familias²¹.

Hay muchos casos contradictorios: una maestra manifestó que “nunca” escuchó quichua, pero hubo una “excepción” en tercer grado, cuando una alumna le dijo “algo atrevido en quichua”. Sin embargo, esta maestra después nos refería numerosas “excepciones”. ¿Cuántas “excepciones” de este tipo habrán sucedido en las aulas rurales durante el siglo XX? En nuestra investigación en tiempo actual, no hemos observado a “maestros indiferentes”, incluso hablamos con maestros que están repensando su metodología de enseñanza. La quichua está, pero no se “ve/oye”: aparece en las aulas, en el recreo, en horarios de clase, en la cocina, pero sigue sin ser objetivada como algo que debe ser “escuchada” por el sector docente. La quichua sigue sin interpelar las metodologías vigentes de enseñanza. Aclaro que no se trata de docentes con prejuicios, sino que hay una buena relación entre docentes-alumnos, pero éstos no son vistos en toda su dimensión como sujetos bilingües: vale referir que a mí me ocurrió exactamente lo mismo siendo profesor en la misma zona (período 2006-2011). Voloshinov describe una de las características del subjetivismo lingüístico como “la prioridad de la estilística sobre la gramática” (1992: 80). Trasladado a nuestro ámbito, aparecen sentidos sobre la quichua de cierta prioridad de *la familia sobre la escuela, la lejanía por sobre el entorno cercano, y la no-presencia del quichua en la propia subjetividad*. Esta configuración de sentidos (cómo los pobladores imaginan, ven o perciben lo que se habla, o lo que ellos hablan o escuchan) sirve como correlato de un discurso de la prohibición (Gandulfo 2007).

Aunque podría hablarse de pérdida, debilidad o extinción de la quichua, de ningún modo es el aspecto central del *conflicto*. No se trata de un conflicto entre lenguas, porque no existen como entidades independientes de los usos sociales. Se trata, en todo caso, de procesos sociohistóricos que afectan a hablantes de dos lenguas, con una lengua que parece representar mejor su vida recorrida, pero no puede manifestarse por factores aquí descritos. Este trabajo podría ubicarse como estudio dominación simbólica, pero también sobre el Estado como proceso transido de negociaciones, agentes y conflictos muy dinámicos (Das y Poole 2008). No obstante, este trabajo es una parcela muy incompleta de usos *sobre* la lengua, puesto que no hemos incluido aquí otros usos *en y a través de* la lengua (desde la trama social de los mismos hablantes, en tiempo presente), lo cual implicaría un trabajo mucho más extenso y complementario. Respecto del pasado, no se puede hacer etnografía del habla con voces ya perdidas en esa nebulosa: sólo quedan la memoria local, escasos documentos y nuestras sospechas.

Sólo con esta cronología podemos problematizar supuestos esencialistas sobre el bilingüismo en Santiago del Estero: aquélla versión hegemónica durante más de medio siglo, que postula la entrada del quichua en 1543 junto con los españoles, y que desde ese momento se mantiene un bilingüismo armónico hasta hoy (Bravo 1956). Esta perspectiva miró el bilingüismo como un territorio totalizante (Jiménez 1996: 24) durante años. Ya Grosso (2008) problematizó esa postura *de modo general*, mediante pistas para pensar un bilingüismo que se constituyó ante la nación a mediados del siglo XIX. El aporte de este trabajo fue, siguiendo esa perspectiva, describir una historia *situada* (Cardón Esquina, dpto. Figueroa) sobre cómo la nación fue ingresando en la vida cotidiana de las familias quichuahablantes, hasta convertirlas en bilingües mediante un proceso gradualmente impositivo. Teniendo en cuenta otras poblaciones con escuelas, jueces de paz y otras instituciones estatales y comerciales mucho más antiguas (Villa Salavina, Brea Pozo, entre muchísimas otras zonas de Santiago del Estero), debemos explorar

²¹ Prueba de ello son los testimonios que recogí en enero de 2013: los muchachos desfloradores sí extrañan sus casas y familias, y hablan mucho (en los días previos a la vuelta) sobre muchas actividades recreativas para disfrutar en su zona. ¿Aunque no puedan trabajar su tierra, por qué no sería ésta otra forma de anclaje socio-territorial? En todo caso, pensar que hay un bilingüismo reciente, es una forma de *reterritorialización* cultural y no de des-territorialización, dado que ocultar la lengua en determinados ámbitos no significa que se pierda. “Lo que se comprueba es más bien la persistencia de las identidades socioterritoriales, aunque bajo formas modificadas y según configuraciones nuevas” (Jiménez 1996: 24).

la propia historia situada de sus pobladores, y ver cómo se conformó su propio proceso de bilingüismo social.

Por último, propongo una comparación con otro caso: se trata de una investigación de Diego Escolar (2007) sobre una reciente etnogénesis indígena Huarpe en San Juan, cuya adscripción identitaria estaba (supuestamente) desaparecida desde hacía dos siglos. Escolar postula que hubo un pacto simbólico entre Estado de bienestar y sectores populares, a través de un tipo de *reciprocidad* generalizada: “El Estado ‘daba’ beneficios y prestaciones sociales, derechos y desarrollo; el pueblo ‘devolvía’ trabajo, lealtad y canalización pacífica de los conflictos políticos al estado y a la nación” (Escolar 2005: s/d).

Propongo transpolar este modelo de intercambio hegemónico de dones identitarios entre Estado y comunidad. Imaginemos algo que podría denominarse como *reciprocidad sociolingüística negativa*²²: muchas personas quichuahablantes de la zona buscaban sus beneficios en contacto con (escasos, pero imprescindibles) agentes externos -que comenzaron a llegar desde los años 30’ (comerciantes y choferes de transporte, contratistas de obraje), años 40’ (empleados de agua y energía), y sobre todo en los años 50’ (maestros, médicos, punteros políticos), años 70’ (técnicos estatales, iglesia, semilleras multinacionales), años 80’ (técnicos no-estatales, profesores, pastores). Así, gradualmente, fueron ocultando el carácter (antes) público de su lengua cotidiana. Esto permitió la inclusión como sujeto-ciudadano dentro del Estado de bienestar, ya no como sujeto monolingüe quichua, sino como sujeto bilingüe con el ocultamiento de una de las lenguas. A ese bilingüismo táctico (cf. Grosso 2008: 92) sólo pretendemos ubicarlo en un momento y lugar determinados de economía política zonal. Aquello que no se definía como “quichuista” (no había causas históricas para autoadscribirse de ese modo), pasa a definirse así, ahora que es necesario ocultarlo frente a los nuevos usos del castellano. Se es “quichuista” en el sentido de ocultamiento, porque *ahora se es* (se conecta con) trabajador, golondrina, alumno, peronista, juarista²³, cardonero, shalaco²⁴, etc., todas categorías que la modernización del Estado de mediados del siglo XX precisó para contrastarse con ciertas identidades difusas, provenientes “del monte”. La subjetividad donde se asentaba la lengua cotidiana, se resguardó para no salir jamás ante la presencia de la nación. Sólo logró emerger públicamente todos estos años en el escenario folclórico. Como todo mito de la nación eterna, también se reforzó la ideología subjetivista del ocultamiento inherente e intemporal de la quichua. Aunque incompleto, pero basado en nuestro campo concreto, todo esto es la dimensión de conflicto sociolingüístico que encontramos.

En síntesis, propongo que el bilingüismo nunca pudo ser igual en *toda la provincia*, sino que se trata de un producto histórico particular, construido desde la imposición de relaciones graduales entre sujetos monolingües quichuas y agentes monolingües en castellano, en etapas y situaciones concretas del siglo XX. Se trata de *varios bilingüismos* que deben ser historizados,

²² Claudio Lomnitz (2005), partiendo del contexto socio-político latinoamericano, propone ver como *reciprocidades negativas* a numerosas situaciones fundantes de dominación política. Si para Mauss las sociedades primitivas evadían efectivamente el caos hobbesiano de las guerras mediante el don, para Lomnitz no todas las formas de solidaridad derivan del don, sino que algunas se generan mediante algún grado de *coerción* (cf. 2005, 321). Lomnitz define la *dominación* como la rutinización de una relación de sujeción. En nuestro contexto sería una reciprocidad asimétrica, cuyo inicio es conflictivo (no siempre se inicia con un don), es “un tipo de intercambio en el que la coerción se emplea para inaugurar una relación de dominación que posteriormente se encuadra a través del don” (2005: 334). Esto es, desde instituciones como la escuela que exigen “devoluciones” en castellano a alumnos quichuahablantes, a partir de emisiones en castellano.

²³ Cualquier persona autoidentificada como militante del caudillo autoritario Carlos Arturo Juárez, gobernador en cinco ocasiones, y la principal figura política en Santiago del Estero durante la 2da mitad del siglo XX.

²⁴ “Shalaco”, persona que vive en zonas al margen del extenso río Salado. Durante mucho tiempo fue una categoría parcialmente peyorativa, pero es una marcación identitaria positiva cuando se está fuera de la provincia.

situados y analizados en función de la perspectiva de los hablantes sobre su propio proceso sociohistórico y la trama cotidiana de sus vidas.

Bibliografía

- ALBARRACÍN, L.** (2009). *La quichua. Gramática, ejercicios y vocabulario*. Buenos Aires: Dunken
- ALDERETES, Jorge R.** (2001). *El quichua de Santiago del Estero: Gramática y vocabulario*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán
- ANDREANI H.** (2013). *Quichuas, picardías y zorros. Tramas, conflictos y narrativas en una comunidad bilingüe* (en prensa).
- BENEDETTI, A.** (2009). "Los usos de la categoría *región* en el pensamiento geográfico argentino". En: *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Vol. XIII, núm. 286, Universidad de Barcelona.
- BOURDIEU, P.** (1996). "Marginalia. Algunas notas adicionales sobre o dom", en *Mana. Estudios de Antropología Social*. 2 (2), pp. 7-20
- BRAVO, D.** (1956). *Cancionero Quichua Santiaguense. Contribución al estudio de la poesía quichua santiaguense*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán
- DAS, V. y POOLE, D.** (2008). "El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas". En *Cuadernos de Antropología Social* (27), pp. 19-52
- ESCOLAR, D.** (2007). *Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía estatal en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- FARBERMAN, J.** (2005). *Las salamanca de Lorenza*. Buenos Aires: Siglo XXI
- GANDULFO, C.** (2007). *Entiendo pero no hablo: El guaraní acorrentinado en una escuela rural: Usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia
- GROSSO, J.** (2008). *Indios muertos, negros invisibles. Identidad, hegemonía y añoranza*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- JIMENEZ, G.** (1996). "Territorio y cultura: Estudios sobre las culturas contemporáneas". En: *Época*, II, Vol II, N° 4.
- JUÁREZ DE PAZ, I.** (2003) "Convivencia Del Quichua Y El Castellano En El Territorio De Santiago Del Estero". En *Revista de la Fundación Cultural Santiago del Estero*. http://www.fundacioncultural.org/revista/nota6_16.html (cap: 23/04/12)
- KARLOVICH, A.** (2006). "Introducción: Mario Tebes o el retorno al Castaño por los caminos de la escritura". En: Tebes, Mario. *Castañumanta Yuyayniy. Ni los años ni la distancia*. Buenos Aires: Dunken.
- LANDSMAN, E.** (1999). "Apuntes históricos sobre la educación en Santiago del Estero". 2do premio a la producción académica, UNSE.
- LOMNITZ, C.** (2005). "Sobre la reciprocidad negativa". En *Revista de Antropología Social* 2005, 14 311-339- ISSN: 1131-558X
- ROCKWELL, E.** (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROSSI, M. ROSSI, María Cecilia** (2007). "Los negocios con la tierra pública en la frontera del río Salado del Norte. Santiago del Estero 1.850-1.880". En *Revista Mundo Agrario*, N° 14, Septiembre 2007.
- (s/d). "Encomiendas y Pueblos de Indios en la frontera santiaguense del río Salado del Norte. La reestructuración del espacio territorial"
- STARK L.** (1985). "Historia del Quichua de Santiago del Estero". En H. M. Klein y L. R. Stark (eds.) *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect* (pp.732-752). Austin (Texas): Universidad de Texas.
- TABOADA, C.** (2011). "Repensando la arqueología de Santiago del Estero. Construcción y análisis de una problemática". En: *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXXVI*.
- TASSO, A.** (2007). *Ferrocarril, quebracho y alfalfa. Un ciclo de economía capitalista en Santiago del estero. 1870-1940*. Buenos Aires: Alción
- TEBES, M. C., KARLOVICH, A.** (2006). *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiaguenses*, Buenos Aires: Eudeba
- TEBES, M.** (2009). *Castañumanta Yuyayniy. Ni los años ni la distancia*. Buenos Aires: Dunken.
- UNAMUNO, V.** (2004). "Dilemas metodológicos, preguntas de investigación". En: *Estudios de sociolingüística*, 5 (2), pp. 219-230.

VOLOSHINOV, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.