

Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina.

Virginia Unamuno y Ángel Maldonado (editores)



GREIP

Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Universitat Autònoma de Barcelona

PRÁCTICAS Y REPERTORIOS PLURILINGÜES EN ARGENTINA

Virginia Unamuno

Universidad de Buenos Aires - CONICET

Ángel Maldonado

Universidad de Buenos Aires

(editores)

GREIP

**Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Universitat Autònoma de Barcelona**

Maldonado, Ángel; Unamuno, Virginia
Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: el autor, 2012.
290 p. ; 22x15 cm.
ISBN 978-987-33-3326-2
1. Lingüística. 2. Pueblos Originarios. 3. Bilingüismo. I. Título
CDD 498

Corrección: Claudia Vallejos
Diagramación: Ángel Maldonado
Diseño de portada: Emiliano Martínez
Foto de portada: “Cruce en El Sauzalito”, de Virginia Unamuno

1ª edición, diciembre de 2012
1ª impresión, 300 ejemplares

GREIP
Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici G5, Bellaterra, 08193, Barcelona, España.

Impreso en Argentina – Printed in Argentina
ISBN 978-987-33-3326-2
Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial sin el permiso por escrito previo de los autores
Derechos reservados

ÍNDICE

Agradecimientos.....	9
Los autores	11
Introducción	
<i>Virginia Unamuno y Ángel Maldonado</i>	17
 <i>Parte I. Del contacto a la conformación de repertorios plurilingües</i>	
Contacto del tapiete (tupí-guaraní) con el español: préstamo y cambio de código en contextos de desplazamiento lingüístico <i>Florencia Ciccone</i>	31
Cambio de código en conversaciones ranqueles (La Pampa, Argentina) <i>Ana Fernández Garay y Belén Apud Higonet</i>	57
Aportes del minimalismo para el estudio del cambio de código y el bilingüismo <i>Ángel Maldonado</i>	75
Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes <i>Carolina Gandulfo, Marta Rodríguez y Olga Soto</i>	99
La alternancia de código como alternancia de marco: una propuesta para pensar la comunicación cotidiana con recién llegados <i>Germán Fernández Vavrik</i>	113
 <i>Parte II. Prácticas y hablantes plurilingües</i>	
El contacto lingüístico quechua-español en la expresión de la posesión: ¿qué nos dicen las prácticas de los hablantes? <i>Roxana Risco</i>	143

Del olvido al recuerdo lingüístico: creación de una metodología colaborativa para la documentación de una lengua críticamente amenazada (vilela, Chaco argentino)	
<i>Lucía A. Golluscio</i>	171
El toba (Guaycurú) y el español en publicaciones religiosas de grupos misioneros evangélicos: descripción de algunos usos y representaciones sobre las lenguas en contacto	
<i>Patricia Dante</i>	201
 <i>Parte III. Contextos plurilingües de socialización familiar y escolar</i>	
Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español) de los niños santiagueños	
<i>Héctor Alfredo Andreani y Ana Carolina Hecht</i>	215
Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce	
<i>Virginia Unamuno</i>	235
Lenguas en contacto en el aula de la EIB	
<i>Leonor Acuña</i>	251
 <i>Post-scriptum</i>	
De las lenguas en contacto al habla plurilingüe	
<i>Luci Nussbaum</i>	273

Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español) de los niños santiagueños

Héctor Alfredo Andreani
Universidad Nacional de Santiago del Estero - CONICET

Ana Carolina Hecht
Universidad de Buenos Aires - CONICET

1. Introducción

Argentina es un país plurilingüe en donde, además del español, se hablan catorce lenguas indígenas con muy diferente grado de vitalidad sociolingüística. Así, se encuentra un abanico con una multiplicidad de opciones y matices lingüísticos: lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana, lenguas que toman prestados términos de otras lenguas, lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos, hasta lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por otras lenguas. Estas diversas situaciones de lenguas en contacto, y las relaciones que se establecen entre las diferentes lenguas, distan mucho de implicar simetría y armonía para sus hablantes. Por ello, coincidimos con Hamel (2003) en que el concepto “conflicto lingüístico” refleja más certeramente el tipo potencial de relación asimétrica que se evidenciará entre hablantes de lenguas con historias y trayectorias no sólo diversas sino también desiguales.

Las situaciones vividas por los hablantes plurilingües son complejas, y en las relaciones establecidas entre las lenguas que hablan subyacen valoraciones sociales implícitas que repercuten en las ideas acerca de cuáles son las lenguas prestigiosas y cuáles las minorizadas. En consecuencia, todas estas cuestiones repercuten tanto en los (des)usos de las lenguas como en las construcciones de sus identificaciones socio-étnicas. En Argentina, la bibliografía especializada en el estudio de estas problemáticas es reciente, con ejes de interés muy disímiles y con muchas áreas aún vacantes. Por lo tanto, en este artículo nos proponemos desarrollar la situación que atraviesa una de las lenguas minorizadas que posee menos antecedentes en la bibliografía argentina: la variante quichua hablada en la provincia de Santiago del Estero¹. El quichua es nombrado por sus hablantes como “la quichua” (“quichuistos” los varones, o “quichuistas” en sentido general). Estos términos son atribuidos desde el español, pues el etnónimo quichua es *kichwaqkuna*, cuya traducción es “los quichuistas” (*q* = agentivo + *kuna* = pluralizador, sin marca de género).

Las investigaciones sobre la variante del quichua santiagueño (QS, en adelante) se circunscriben a escasos manuales de enseñanza y gramáticas, exposiciones en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y políticas lingüísticas. Los estudios con proyecciones sociolingüísticas sobre QS que se pueden

considerar como antecedentes son muy escasos. Germán de Granda (1999), desde un abordaje sociolingüístico-comparativo, indaga fenómenos poco explorados del QS en contacto con el español regional. Atila Karlovich describe el limen entre oralidad-escritura en los textos quichuas recopilados, a partir del perfil biográfico de autores quichuahablantes (Tebes y Karlovich, 2006). José Luis Grosso (2008) en su estudio sobre la configuración histórica de identidades liminares en Santiago del Estero, describe aspectos de una “táctica bilingüe”, un bilingüismo quichua-español que se asienta con fuerza desde mediados del siglo XIX. Un aporte amplio, lo brindan Lelia Albarracín (2008 y 2009) y Jorge Alderetes (2001) con numerosas exposiciones críticas sobre las políticas lingüísticas y la EIB en la provincia. Exceptuando las experiencias con proyectos colaborativos con jóvenes (Andreani, 2008) y un libro bilingüe elaborado íntegramente por jóvenes hablantes nativos (Andreani, 2010) y, en cierta medida, los autores citados como antecedentes, parece que la producción sobre el QS prioriza el nivel macro-estructural por sobre la agencia de sus hablantes. Es decir, se carece de trabajos etnográficos que problematicen el perfil sociolingüístico del QS y releven aspectos tales como: sus representaciones, usos cotidianos y procesos de transmisión intergeneracional.

Con el fin de abordar someramente algunas de estas cuestiones, a través de un abordaje lingüístico-antropológico, en este trabajo se exploran las ideologías lingüísticas presentes en los procesos de socialización bilingüe (quichua y español) de los niños y niñas de Cardón Esquina (Departamento Figueroa)². De este modo, se vincularán los sentidos y prácticas lingüísticas bilingües, particularmente los discursos referidos a la prohibición del QS por parte de los adultos y las tácticas de escape y evasión por parte de los niños. Cabe aclarar que tomamos como referentes no sólo a los niños sino también a los adultos a través de un ejercicio de memoria reflexiva sobre su infancia.

El abordaje teórico-metodológico combinó herramientas exploratorias de la antropología lingüística y la sociolingüística, y se realizó trabajo de campo etnográfico y un taller de escritura quichua con jóvenes bilingües³. Para el primero, se apeló a diversas estrategias (vagabundeo, estadía permanente) y criterios de selección de entrevistados. Así, se recopilaron datos surgidos en interacciones con más de cincuenta personas: ancianas/os jubilados/pensionados, ex-trabajadores golondrinas u obrajeros, adultas/os trabajadores golondrinas, docentes, amas de casa, madres, jóvenes, niñas y niños, antiguos residentes actualmente urbanos, estudiantes y alumnos de otras zonas. Para el segundo, consideramos varias técnicas de lecto-escritura participativa individual y grupal: grabaciones, transcripciones y traducciones diversas, “capas” de corrección inter-grupal, normalización alfabética grupal, aportes grupales en ideas y diseño gráfico, entre otros.

La investigación se efectuó en la localidad rural de Cardón Esquina pues sus habitantes son considerados como “muy quichuistas” (los que “mejor” hablan quichua) según los pobladores de otras localidades vecinas y sus propias

Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español)

apreciaciones. En Cardón Esquina viven 230 familias (2000 habitantes aproximadamente), en un territorio disperso sin urbanización ni trazado de calles (de 4 km de ancho por 10 km de largo), cubierto de un bosque xerófilo (pocos algarrobos y gran cantidad de cardones y vinales, plantas adaptadas a un clima semidesértico, con suelos salitrosos).

Hay dos hitos históricos muy recurrentes en los testimonios de los sujetos que nos ayudan a entender parcialmente el perfil sociolingüístico del QS en la zona: la fundación de la Escuela N° 227 en 1953 y la rotura del dique Figueroa en 1974. El primero opera como agente aludido de prohibición lingüística familiar, además de implicar una relación inter-dependiente, fluctuante y conflictiva entre la escuela y la comunidad. El segundo repercutió hondamente en la trama agraria de Figueroa (éxodos familiares, migraciones laborales, escasa producción agro-familiar). En consecuencia, se desplomaron las redes de sociabilidad, repercutiendo de modo directo sobre el QS ya que los mismos hablantes consideran que el QS es una “lengua familiar”.

Además de los hitos mencionados, cabe destacar otros aspectos que permiten delinear rasgos que caracterizan al QS en la zona. Respecto de la población adulta, casi en su totalidad son *golondrinas*, es decir, trabajadores rurales migrantes estacionales: viajan miles de kilómetros en cuadrillas a la pampa húmeda para el despanojado (desflorada) de maíz bajo condiciones laborales muy precarias (Ledezma et al., 2010). A nivel sociolingüístico, si bien hay una interrupción temporal de la transmisión familiar bilingüe y un conflicto explícito con el tiempo escolar (pues la mayoría de los adultos actuales terminaba abandonando la escuela cuando niño por estas labores de desmonte), las condiciones laborales de competencia y explícita prohibición lingüística en la desflorada, generan una intensa socialización en quichua, incluso con aquellos bilingües pasivos de la cuadrilla (Andreani, 2011).

Otros datos interesantes sobre QS aparecen en el libro histórico de la escuela de Cardón Esquina (de comienzos de los ‘80) donde curiosamente sólo se resalta la historia de autoridades y gestores locales, sin referencias a los niños. En dicho documento impera una visión civilizatoria sobre la pasividad infantil, expresada en frases tales como: tabla rasa, luz ilustradora, entre otras. Sólo aparece una referencia al carácter monolingüe quichua de los niños (“quienes no comprendieron una sola palabra en español de los primeros maestros”). Sin embargo, llama la atención que el título del libro esté en quichua: *Ama Ricuriychu Cunampi Mana Huasaman Ckaaspacka (No te reflejes en el presente, sino mira un poco hacia atrás)*, si bien en el siglo XX fue frecuente el uso hegemónico del QS como lengua “ornamental” —a través de frases españolas traducidas en quichua, manteniendo el contenido ideológico de la lengua de origen.

Este capítulo se organiza en cuatro secciones. En el primer apartado, se presentan algunos aspectos generales que caracterizan el perfil sociolingüístico del quichua santiagueño a nivel provincial. En el segundo, se detallan las

perspectivas teórico-metodológicas de nuestra investigación, particularmente, la importancia del enfoque etnográfico y dos conceptos centrales de este escrito: ideologías lingüísticas y socialización lingüística. Luego, en el tercer apartado, analizamos el interjuego entre un discurso hegemónico que tienen los adultos –y que propicia la prohibición del uso del QS por parte de los niños– y las estrategias de resistencia que tienen los niños para escabullir esa prohibición y hacer ciertos usos del QS. Por último, se sistematizan las principales conclusiones a las que arribamos en este capítulo.

2. Apuntes sobre el quichua santiaguense

Un perfil sociolingüístico general del QS muestra a los quichuahablantes distribuidos en trece departamentos de Santiago del Estero. Si bien la mesopotamia santiagueña (entre los ríos Dulce y Salado) es una zona agroganadera, es paradójico que vivan en tierras poco favorecidas para dicha producción y sin desarrollo industrial, hecho que se puede relacionar con la migración a la que se ha visto sometida su población. Migración que desarticula lazos familiares y comunitarios impactando negativamente sobre la vitalidad y transmisión de la lengua.

Las condiciones socioeconómicas adversas en que viven estas poblaciones ya determinan que la lengua quichua se represente como lengua minorizada (cf. Andreani, 2011). O sea, más allá de las diversas variantes que posee dentro del imaginario provincial, el QS está asociado con atributos subalternos: lengua prohibida, criolla evangelizante no-indígena, de pobreza, ininteligible, ágrafa, folklórica, expuesta como ornamento histórico al visitante extra-provincial, entre otros.

Los quichuahablantes poseen diacríticos difusos respecto de la cultura mayoritaria, donde el QS cobra un valor diferencial (Grosso, 2008). Algunos de estos atributos de subalternidad aparecen en determinadas circunstancias interpellando al no-quichuista, pero no revierten la asimetría. Sólo adquiere visibilidad cuando los mecanismos hegemónicos la exponen en situaciones de festejos, actos culturales y entornos lingüísticos-institucionales ocasionales. Incluso, en la reciente reforma de la Constitución Provincial 2005, el QS es descrito como “lengua de pervivencia provincial”, como si fuera una lengua perimida con hablantes residuales que persisten más allá de haber cumplido su ciclo vital.

Respecto de la cantidad de hablantes del QS las estimaciones calculan que solamente en Santiago del Estero existen de 80.000 a 160.000 hablantes (Albarracín, 2008), y otros 150.000 quichuahablantes en Buenos Aires, además de una mínima porción en otras provincias, producto de la migración forzada – con características de éxodo⁴– desde la segunda mitad del siglo XX (Alderetes, 2001). Aunque mencionamos una cantidad aproximada de quichuahablantes, no hay datos del todo certeros ni voluntad política en establecer su número a través

de censos confiables. El último censo (2010) no preguntó acerca de las lenguas que hablaba la persona encuestada, sino a qué comunidad indígena se adscribe. Si bien este indicador fue un avance en cuanto a derechos de autorreconocimiento étnico, pareciera que el Estado sigue homologando la relación entre lengua e identidad étnica. Esta cuestión es particularmente compleja para el caso de Santiago del Estero, ya que la población quichuahablante nace de un conglomerado étnico (indígenas, afroamericanos, europeos, criollos, árabes, etc.). Por ende, no pude generalizarse un origen étnico en común para los quichua-hablantes (Albarracín y Alderetes, 2002)⁵.

Entre los hablantes del QS hay distintos gradientes de bilingüismo, desde aquellos que entienden pero no hablan quichua, otros con graduales dominios del QS, hasta una mayoría de los habitantes de Santiago del Estero que no habla ni entiende quichua. No obstante, la variedad dialectal del español hablado en la provincia contiene rasgos que provienen del QS (Albarracín, 2009). En ese sentido, hay una segunda variante, “la castilla” que es asumida como “diferente” frente a la variedad del español urbana. La castilla es la variedad dialectal del español hablado por los sectores bilingües y contiene préstamos lexicales y calcos sintácticos que provienen del QS (Albarracín, 2009). O sea, es la variedad regional del español, en contacto con el quichua y es reivindicada por las mayorías hegemónicas como un habla auténticamente “santiagueña”, frente a la forma nacional (Grosso, 2008).

El QS se presenta como una lengua típica del medio familiar, usada para las conversaciones en espacios íntimos y de confianza. En ámbitos formales, si bien el QS no tiene presencia como lengua oficial, en medios audiovisuales o de administración pública, hay excepciones históricas como la radio donde está la Audición Alero Quichua (Santiago Capital), y *Salavinamanta Tukuypaq* (“desde Salavina para todos”, en la localidad rural homónima).

En cuanto a la presencia del QS en el sistema escolar existen deficiencias. En la provincia, hay sólo dos cargos docentes de lengua quichua en dos escuelas (Bandera Bajada y Villa Salavina), sobre un total estimativo de 80.000 a 100.000 niños bilingües. La modalidad de EIB tiene una aplicación casi nula por falta de presupuesto y formación técnica. En el caso del nivel primario y secundario, se conocen algunas experiencias aisladas que no se encuentran ni sistematizadas ni registradas por el Ministerio. En cuanto al nivel superior, hay un curso de extensión universitaria y una reciente tecnicatura en EIB con 4 años de dificultosas gestiones. En síntesis, hasta el momento, se carece tanto de formación sistemática de recursos humanos como de líneas de investigación educativa.

3. Perspectivas teórico-metodológicas

El abordaje teórico-metodológico seguido en esta investigación optó por combinar conceptos de la antropología lingüística y la sociolingüística, así como

también se basó en un diseño etnográfico para la recopilación de los materiales a analizar.

La etnografía posibilita aprehender la heterogeneidad de la vida social y la significatividad de los hechos en su contexto, por cuanto nos permite “conectar” aquello pequeño y particular que estamos registrando con aquello general y universal referido al marco histórico-social más amplio (Nader, 1997). O sea, a partir de esas pequeñas situaciones o frases que se relevan en el trabajo de campo se pueden develar interrelaciones indivisibles entre aquello que forma parte de la historia de los sujetos y los hechos sociales que los trascienden. La mirada etnográfica sobre la lengua permite entender la integración lengua-vida social, así como comprender al lenguaje en cuanto recurso cultural y el habla cotidiana como práctica social (Duranti, 2002). Justamente, a partir del trabajo etnográfico, nos basamos en un corpus muy diverso: cuentos, descripciones, actitudes, otros relatos, documentos, y un sin fin de discursos quichuas “de almuerzo”, “del obraje”, “religiosos”, “narrativos”, “musicales”, “de celular”, entre otros. En este escrito sólo tomaremos aquellos que nos permiten entender los sentidos y usos de las lenguas durante la niñez.

Respecto de la perspectiva teórica de esta investigación, nos interesa señalar dos conceptos nodales: ideologías lingüísticas y socialización lingüística. Ambos son la base teórica de este escrito y son los ejes desde dónde se interrelaciona una trama compleja de categorías. Por ello, a continuación, dedicaremos unas líneas para definirlos y caracterizarlos.

Desde el escenario estudiado, es importante el rol asignado a cualquier manifestación discursiva en la subjetividad de los hablantes y estados sociales concretos, por ello utilizamos el concepto de ideologías lingüísticas. Estas remiten a las ideas que los hablantes poseen en relación con el rol del lenguaje en las experiencias sociales cotidianas regulando el uso del habla en esas distintas situaciones (cf. Woolard, 1998). Estas racionalizaciones no se restringen sólo al lenguaje, sino que remiten a su vinculación con otros aspectos de la vida cotidiana, como la crianza infantil, la escolarización y la identificación grupal, entre otros aspectos.

Para Gandulfo (2007: 171), la ideología lingüística opera como “generalización normativa que oculta los cambios de código que se realizan efectivamente en los ámbitos no propicios”, ilegales, o interpeladores. La asimetría lingüística se explicita en significados acerca del uso (o no) de cada una de éstas, y las ideologías nos permiten observar cómo es percibido un campo de tensiones sociales donde las lenguas juegan en un plano de conflicto, no siempre explícito. En otros términos, las ideologías no son construcciones monolíticas que se comparten homogéneamente en una misma comunidad de habla (Irvine y Gal, 2000), sino que están en constantes disputas por la construcción de hegemonía. La/s forma/s como la gente mantiene o modifica sus ideas y actitudes lingüísticas, marcan el espacio de la hegemonía⁶ cultural

dinámica, pues permite ver cómo lenguas, sujetos y sectores minorizados no son receptores pasivos de discursos de prohibición (Gandulfo, 2007).

Los estudios sobre socialización lingüística se proponen vincular el proceso de aprender una lengua y el de convertirse en miembro de una sociedad, con los patrones socioculturales de comunicación adulto-niño y niño-niño. Esta perspectiva integradora intenta superar la dicotomía entre las investigaciones antropológicas sobre socialización y las lingüísticas sobre adquisición del lenguaje (Schieffelin y Ochs, 1986), ya que al mismo tiempo que los niños aprenden a hablar una lengua devienen miembros de una sociedad. En ese sentido, el lenguaje puede ser examinado tanto como un medio (para convertirse en un miembro competente de la comunidad) como una herramienta (a través de la cual un niño o un novato –en el caso de individuos mayores– adquieren durante su vida conocimientos y prácticas de alguien con más experiencia). En síntesis, este proceso debe ser interpretado tanto como socialización hacia/para el uso del lenguaje como socialización a través del uso del lenguaje (Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin y Ochs, 1986 y 1996 y Ochs, 2000).

En los estudios actuales dentro de esta corriente, la socialización no sólo se concibe como una etapa inicial en la vida de las personas sino que se incluye una mirada sobre el desarrollo del ciclo vital (cf. Saville Troike, 2005 y Hecht, 2010). Por otro lado, las investigaciones en contextos bilingües o multilingües develan cómo las lenguas se usan para marcar límites y fronteras entre grupos, y en consecuencia, sus posibles cambios se pueden vincular con las ideologías lingüísticas del grupo (cf. Woolard, 1998; Kulick, 1992; Rindstedt y Aronsson, 2002; Paugh, 2005 y Makihara, 2005). Estas nuevas tendencias revierten la mirada teleológica sobre el proceso en tanto la socialización lingüística deja de ser el locus de la reproducción social para ser el locus de los procesos de cambio y transformación (Garret y Baquedano-López, 2002).

En particular en este artículo, nos interesa vincular ambos conceptos para sistematizar el papel de las ideologías lingüísticas –particularmente de aquellas vinculadas a la prohibición del uso del QS– en los procesos de socialización lingüística bilingüe (quichua y español) de los niños y niñas de Cardón Esquina, prestando especial atención a las estrategias de escape y evasión de los niños frente a esa ideología dominante.

4. Entre el discurso de la prohibición y las estrategias del escape

Las prácticas de socialización lingüísticas de los niños de Cardón Esquina en Santiago del Estero parecen apoyarse en un discurso de la prohibición que funciona como ideología lingüística que vincula el hablar QS con un posible fracaso escolar, mientras que el éxito escolar se asocia con el español y el ascenso socioeconómico. Esta ideología sostiene que los niños devendrán “lengua dura” en la escuela si hablan quichua en la familia. Por ello, la prohibición de hablar QS nace de una relación recíproca entre lo que acontece

en la familia y en la escuela, y si bien antes se expresaba a través de la violencia física, en la actualidad se manifiesta a través de formas más sutiles de negación.

Cuando los ancianos rememoran su niñez, aparece recurrentemente la imagen de un ambiente familiar marcado por la rigidez, una rigidez señalada tanto en la prohibición de hablar quichua como las normas de respeto y trato hacia los extraños. Las acciones infantiles recordadas están plagadas de reacciones violentas de los mayores, así como por “rituales” de control, tales como el acto de pararse con las manos cruzadas, haciendo de “entregador” de mate a las visitas en silencio. Frente a esa rigidez del ambiente familiar “de antes”, oponen una imagen de los jóvenes actuales en términos de “no respetan nada”. Durante una conversación, Doña María (una anciana de 80 años), nos comentaba las restricciones que imponía a su nieto (17 años) para que no hablara en quichua en el colegio. Paradójicamente, esta abuela narró parte de su testimonio en quichua. El hecho de que esta anciana reitere la prohibición sufrida a su nieto, nos lleva a pensar en una historia familiar de advertencias (y prohibiciones) para no hablar quichua en la escuela; una contradicción que cruza todas las franjas etarias, aunque con variantes. Veamos el testimonio de esta anciana en detalle⁷:

- (1) 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. *Chayna niaq ninku kara atuchasniyku*, atrevidas *nias karanku: Noqa lasias ayqe⁸ noqa uyarispa kichwap rimaykiysh, nisa kara* (Así me sabía 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 antiguas 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). (María, 80 años, 2009).

La “lengua dura” es una categorización social en el discurso familiar pero, a la vez, una posición social externa a ellos mismos (desde lo que la escuela “quiere”), para prohibir a sus hijos. A partir de este y otros testimonios de abuelos, observamos lo paradójico: alternar (en quichua y español) para prohibir hablar (en quichua). No podemos, por el momento, profundizar las causas de este dato sociolingüístico, pero sí comprender la complejidad de ser bilingüe y manifestarse como tal frente a hijos o nietos, pero no identificarse así en momentos de coerción.

Entre la prohibición de los abuelos en su infancia, hasta la prohibición presente ejercida a sus nietos, hay toda una vida que no debe ser soslayada. Sabemos que el proceso de socialización lingüística es constante, durante el

desarrollo de toda la vida, y que no sólo se concreta en los primeros años de la infancia (Hecht, 2010). Doña María realizó innumerables interacciones en quichua después de su niñez; el silencio no ha sido constante en su larga vida. Indagar y trazar un perfil de los ámbitos, vivencias, personas cercanas y momentos sociales experimentados en esa vida, podrían darnos una imagen más clara de la permanente construcción socio-subjetiva de doña María, donde el quichua no se posicionaría siempre como lengua prohibida, aunque la acción de prohibir siga vigente.

Ahora bien, el testimonio de la violencia escolar explícita a quichuahablantes, no es sólo patrimonio de los ancianos, sino también es recurrente en los recuerdos de la infancia de los adultos que actualmente superan los 30 años:

- (2) Héctor: *¿Yuyanki kas waa, ris escuelaman?* (¿Te acuerdas cuando eras niño, cuando ibas a la escuela?)

Juan: Unay noqaykutá rantoniaq 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. (Juan, 38 años, 2009)

Varios relatos agregan los golpes en manos y piernas, e incluso el uso de palos sobre la espalda, pero estos hechos de violencia física ya no suceden desde hace veinte años. No obstante, las prohibiciones violentas permanecen vívidas en el recuerdo adulto, aunque algunos son rememorados incluso con gracia. Lo cierto es que la anécdota del castigo con arena no fue privativa de la escuela de Cardón, sino frecuente en muchas escuelas de otros pueblos del departamento, y eficaz en sus efectos: los niños castigados terminaban abandonando la escuela. Hecho que se confirma con los escritos de alumnos de otras zonas (San Jorge, San Felipe) cuando registraron recuerdos de sus abuelos.

Por la cantidad de situaciones, actitudes y valoraciones registradas, el quichua en las escuelas rurales de Santiago del Estero sólo aparece en el aula si la relación de poder se genera de un modo más ameno entre maestros y alumnos. En ese sentido, más allá de algunos cambios en cuanto a las representaciones sobre las lenguas minorizadas, el ámbito de uso irrestricto del QS sigue siendo la cocina, los recreos y algunos otros intersticios que generan los niños, tal como detallaremos más adelante. En otras palabras, podemos pensar que frente a ese discurso hegemónico de la prohibición se oponen una serie de prácticas contra-

hegemónicas que pugnan por brindarle pequeños espacios al QS en la cotidianeidad de la vida de estos niños y niñas.

La cocina es un lugar informal donde las cocineras establecen su territorio, y generan un espacio dialógico con niños y docentes quichuistas en todo momento, aunque dicho ámbito no logra ser una interpelación sociolingüística a la institución escolar. Paradójicamente, la asimetría económico-social entre cocineras y docentes, permite a las madres cocineras capitalizar discursos y subjetividades diversas de los niños, que nunca se explicitan en el aula de modo cristalizado como géneros discursivos formales-pletos.

Ser “quichuista” y percibir la escuela como espacio donde su lengua no puede ser hablada, genera en sus hablantes reacciones de ocultamiento, para no ser vistos ni por la escuela ni por sus padres. Los escondites funcionan como espacios intersticiales pletos (Gandulfo, 2007), fuera de toda mirada de autoridad. En los relatos sobre la escuela y sobre su infancia, la asociación entre ser quichuahablante y esconderse en la escuela es construida como un recuerdo colectivo de gran intensidad tanto para el pasado como para la actualidad.

Uno de los intersticios más interesantes generados por los niños refiere a cuando, en horarios de clase, suelen enviarse numerosos mensajes de texto en quichua a través de teléfonos celulares. Esta escritura informal, ausente de normativas, ha devenido en una nueva forma de circulación discursiva quichua, debajo del espacio público educativo. Son usos “ocultos” entre amigos que generan complicidad e identificaciones compartidas dentro del aula escolar. A modo de ejemplo, un mensaje entre dos niños decía: *Pujynk pelot*, que se podría reconstruir como *¿Pukllanki pelotata* (Juegas a la pelota)? o *¿Pukllaq rinki pelotata* (Vas a jugar a la pelota)?. En realidad ya sabían que jugarían a la pelota, pero intercambiar esos mensajes en quichua era divertido, un modo ameno de “pasar” el tormento de la extensa jornada escolar cuando el calor y el cansancio aumentan.

Además del citado ejemplo, dentro del binomio quichua-celular, encontramos otros usos y sentidos tales como: liberación del grafo-centrismo escolar, estrategia amorosa (un muchacho nos mostró un mensaje de amor a una jovencita), comunicación intrafamiliar (un niño pidió a su hermana que le traiga su jogging), escape momentáneo de un ambiente formal (mensajes ilegales en clase), estrategia de (in)comunicación (una novia bilingüe contra su novio monolingüe español) y desafío ameno de amistad (varios niños y adolescentes con mensajes quichuas hacia nosotros). Miles de niños y jóvenes “chatean” en su quichua, asociándolo con la complicidad, el escape o la comunicación seria.

En estos usos del QS encontramos, como De León (2007), que el lenguaje es un recurso cultural importante como un juguete, una herramienta o un utensilio hogareño, y como tal, los juegos verbales de los niños cuentan como una actividad por sí sola: un juego con una herramienta cultural. Así, a través de estas estrategias lingüísticas, los niños despliegan cierta pericia productiva en la lengua en momentos muy específicos que, aunque escasos, terminan siendo

funcionales a la puesta en práctica de su competencia lingüística. En este caso, el teléfono celular fue el medio de difusión inesperada de una escritura quichua informal, vivificante y cómplice entre los jóvenes de Figueroa, por fuera de normativas escriturarias y de la mirada adulta.

Además de lo antedicho, no se puede soslayar que ese uso del QS por parte de los niños y jóvenes afianza los sentimientos de complicidad intragrupal, consolidando identificaciones y fronteras grupales. Si pensamos estos ámbitos desde la interacción y el rol social compañero-compañero, este uso de celular abre un ámbito de uso por fuera del formal docente.

Un maestro reconocía que la escritura quichua en celulares juveniles es un fenómeno inimaginable para los docentes: una manifestación anárquica, (para él, la oralidad es una reacción radical hacia la cultura grafo-céntrica, postura siempre explícita a sus sorprendidos colegas del primario) de resistencia contra la metodología escolar para enseñar escritura española. Resalta el uso de celular en quichua como “algo que les fluye”. Aquí aparece una ideología sobre el quichua como lengua que *jamás* será institucionalizada, una ideología subjetivista reforzada por un apéndice tecnológico, que permite conectarse entre niños y adolescentes (de ahí su idea de “chatear”) y dialogar en quichua.

- (3) 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 Cardón Esquina, La Banda, 2010).

La maestra entrevistada refiere que son “momentitos” donde los niños hablan en quichua, tales como el recreo. Los posibles usos quichuas durante la clase nunca son iguales que el castellano. Asimismo, nos decía un niño bilingüe: “*en el recreo no sé escuchar quichua*”, mientras sus compañeritos gritaban en quichua jugando fútbol. El diminutivo que usa la docente en el testimonio citado refleja una comparación implícita sobre el orden de los usos: el quichua cumple

un papel subordinado. Sostiene que todos en la casa hablan en quichua, aunque también señala el diálogo del niño con su madre en la misma escuela. La situación de “vergüenza” lingüística en grados superiores, muestra que los niños asimilan el mecanismo institucional de prohibición lingüística, aunque esta gradual “institucionalización” de su lengua como no-audible-no-visible en el aula precisa de una conformación determinada de las relaciones de poder entre maestros y alumnos. Por las interacciones observadas en el aula y por testimonios de los chicos, no hay violencia física o abusos verbales, sino todo lo contrario.

Según otra maestra, la gran mayoría de los niños es quichuahablante pero “no hablan quichua por vergüenza. Por ejemplo, cuando van a la cocina se ponen a hablar”. También indicó como bilingües a tres docentes de la zona, dos auxiliares y las dos cocineras, pero agregó que no se animan a hablar, aunque un maestro es “consultado” sobre quichua. Afirmó: “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 no-bilingües: el quichua está asociado con la interacción ancianos-nietos y la socialización familiar se realiza sin prohibiciones. Nótese cómo cada sector (familia o escuela) toma del otro para validar su mirada sobre la interacción quichua con niños.

Ahora bien, las tácticas infantiles para escabullirse de ese discurso de la prohibición que pesa sobre el QS, no sólo se restringen al ámbito de la escuela. También en otros espacios, más propios del medio familiar, los niños encuentran intersticios donde poner en práctica sus conocimientos de la lengua. Una situación exclusiva de la niñez (negada por adultos) en la cual los niños podían hablar en QS, refiere al momento del consumo de diversos frutos del monte en el horario de la siesta. Estas historias son parte inevitable de los relatos sobre el escape, pero en su costado menos conflictivo (a diferencia de otras prácticas “ilegales”, como ir al río sin permiso). Si bien, varios abuelos negaban que el chaguar (un fruto de la zona) se comiera, indagando con los niños emergían los nombres de varios frutos del monte consumidos frecuentemente por niños en la siesta (chaguar, chaguarillo, úlua, mistol, etc.). Un niño nos decía:

- (4) Yo no sé ir al río porque no me dejan, cuando voy a mi abuela me dejan ir un ratito nomás. No me gusta andar *challuando* (del verbo quichua: *challuay*, ‘pescar’), muchos cangrejos hay, le saben morder. (Mario, 8 años, 2010).

No obstante, el escape durante la niñez es recurrente tanto en los recuerdos de los ancianos como en los de los niños de hoy. Esto es combinado con ambientes de “hondiada” (caza con honda) de pajaritos y pequeños animales, y la “flechiada” (pesca) de peces. Un ambiente intenso de interacciones entre niños sin adultos durante varias horas de la siesta, fuera de las casas.

Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español)

Dicho horario de la siesta es muy significativo en Santiago del Estero, ya que el intenso calor y el sol (con 40 grados en tres cuartas partes del año) actúan como una agencia socio-ecológica. Los niños juegan a correr de árbol en árbol hacia una sombra, mientras gritan y se cuentan cosas, sin mirarse y prestando atención sólo a su juego de ocultarse del sol y buscar sombra. Pero, en otras ocasiones, los mismos niños refieren cómo en la ruta se “escapan” o “esquivan” a camiones a gran velocidad. Son situaciones de “resguardo”, muy semejantes al resguardo constante (y explícito) que realizan niños y adultos cuando viene algún extraño acercándose a su casa (docentes, agentes sanitarios, punteros políticos). Éste es otra observación recurrente de los no-quichuahablantes pueblerinos, como una actitud muy asociada a la vergüenza lingüística.

Durante una conversación con un niño, se propuso calcular la “cantidad de quichua” hablado por sus padres (M 41 años, F 31 años):

- (5) 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. (...) [En referencia a su madre] Bueno, ella habla... 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. (Ezequiel, 10 años, 2010).

A partir de lo narrado por Ezequiel, podemos develar varios tipos de interacciones a partir de las cuales él puede aprender quichua: madre-padre, madre-parientes, madre-vecino, pero no madre-hijo. Sería dificultoso generalizar un uso dominante del quichua a partir de estas interacciones, en la cual Ezequiel participa como oyente excluido. Pero, el 69 % de quichua calculado por Ezequiel debiera, al menos generar estímulos en su (muy activo) proceso de escuchar quichua. Además, en relación con esto último, cabe citar a De León (2005) cuando invita a discernir la idea de “hablante” de la de “participante”, ya que gracias a esta participación, los niños observan interacciones verbales y no verbales que colaboran para el desarrollo de sus competencias lingüísticas. En otras palabras, los pequeños desarrollan su competencia comunicativa como co-participantes de las actividades en las que forman parte (cf. De León, 2005). De este modo, construyen sus competencias e infieren las ideologías lingüísticas implícitas y explícitas en los modelos de uso de ambas lenguas.

Ezequiel reside entre Cardón Esquina y Bandera Bajada (población urbana). La distinción que marca Ezequiel (como alumno) respecto de otros niños de Cardón Esquina (siendo que él es poblador pleno) parece decir algo más respecto de cómo se socializan. Dice que los chicos “escuchan bien” hablar en

quichua a los mayores, porque les “enseñan bien, más palabras”, representa para Ezequiel una proporción mayor a la que él escucha en su casa, o por lo menos, en base de su propio cálculo. Escuchar “bien” ¿acaso representa para él una referencia segura desde donde puede constatar cómo escucha quichua en su propia familia? En su casa hablan un “69 %” de quichua. Si bien en su testimonio no nos explicita “saber” quichua, hay contradicciones: Ezequiel no “escucha” que se hable quichua en los recreos de su escuela (en Bandera Bajada), pero sabemos que tiene varios compañeros de Cardón Esquina en su grado. Si bien pareciera que los usos del quichua son predominantes en todo Cardón Esquina, no es nuestra intención saber hasta dónde se habla quichua o castellano, puesto que el criterio de búsqueda estaría errado: esos límites no son geográficos, sino interaccionales. Precisamente en esos espacios intersticiales donde se mueve Ezequiel con sus compañeros, “no sabe (suele) escuchar” quichua en los recreos, cuando muchos testimonios de maestros y observaciones que muestran que sí hay usos quichuas en su escuela⁹.

En relación con lo mencionado sobre Ezequiel, importa rescatar que la noción de agencia que atribuimos a los niños se relaciona justamente con este proceso de apropiación activo que encabezan dentro de una estructura de participación, ya que aprenden por exploración, observación e inferencia (De León, 2005). En otras palabras, es importante que aquel que desea aprender algo tome la iniciativa y asuma la responsabilidad para aprender a través de sus interacciones (Paradise Loring, 2005).

Entre los adultos (no-ancianos), hay una contradicción constante entre su auto-representación del quichua, y lo que efectivamente hablan los niños como lengua de mayor uso:

- (6) José: *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?)*

José: *Kaypi tukuy zonaykupi... tukuy rimanku na*. Unayta atuchasniy tatasniyku mana lugar waas karanku rimaq kichwapé. I kunan, no, mana, kunanqa astaan yachachikun kichwat rimayt. Noqá aprenderani uyaris, uyarikupus rimaptinkuna gente. Uyaq karani chayna rimaptinkuna atuchasniyku. Atuchasniyku mana saqeaq karayku. Noqá aprenderani en atún (Aquí en nuestra zona, todos hablan ya. Antes los padres no nos dejaban hablar en quichua. Y ahora no, vienen a enseñarles ahora en la quichua a hablar, en la escuela. Yo he aprendido escuchando, cuando hablaba la gente grande, he aprendido a hablar. Nuestros mayores no sabían dejarnos hablar. 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

Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español)

dejaban hablar. Kunanqa na, na waasqa wamaq kichwat rimanku á, castellanut riman ni imatá (ahora ya los niños primero hablan la quichua pues, de castellano nada). (José, 40 años, 2009)

Grosso (2008) observa una táctica bilingüe, en la cual los quichuahablantes ejercen el discurso dominante en el silencio de su propia lengua. Aquí, el silencio deriva en otras actitudes: el des-posicionarse de “su” quichua, mientras se habla de ella. José 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 José (y los demás adultos) manifiestan ser quichua-hablantes, pero *nunca* con los hijos. No obstante, su hijo Ezequiel calculaba en un 69 % el quichua de sus padres. Esto, después de evidenciar 70 años de prohibición lingüística en las familias, donde la prohibición fue habitual (reforzada en José con el verbo “saber”, *soler*). Teniendo en cuenta las contradicciones entre las prohibiciones familiares-escolares y las diversas prácticas que realizan efectivamente, se desprende que un continuum quichua-castellano está discurriendo fuera de las percepciones de sus mismos hablantes.

5. Conclusiones

Las interacciones registradas muestran que, si bien las auto-representaciones de los quichuahablantes explicitan asimetría entre las lenguas, el QS no puede ser ubicado en parámetros clásicos de lengua materna (L1 y L2). En ese sentido, hay un *continuum* lingüístico manifiesto incluso en los espacios menos permeables al QS como las aulas de las escuelas (aunque no sea objetivado como visible-audible). En consecuencia, el conflicto lingüístico no se basa solamente en una ideología del “prestigio” del español, sino que el QS es asumido como una lengua que sólo está asociada al uso familiar y no logra o no “quiere” institucionalizarse.

La evidencia de los hechos indica que la escuela es el gran factor de prohibición lingüística en nuestra localidad de estudio, frente al que se construyen muchos mecanismos restrictivos entre familias e hijos, pues consideran que si hablan quichua no serán buenos alumnos (“lenguas duras” en castellano) en la escuela. Según Hall (2003 [1996]), la identificación en las personas es contingente, entraña un trabajo discursivo que marca límites simbólicos, precisando un exterior constitutivo, aquello que queda afuera del proceso. La escuela es el exterior constitutivo de la prohibición lingüística familiar. En otras épocas, ejercían también estrategias menos restrictivas con sus hijas e hijos, hasta configurar el “respeto” al extraño, y “respeto” a la escuela. Hasta el momento, no encontramos opiniones críticas de abuelos o adultos sobre la violencia escolar sufrida, sino que trasladaron su relato hacia un pasado lejano.

Actualmente, hay otros mecanismos sutiles de prohibición y exclusión: el normativismo español, ausencia del quichua en diálogos “de clase”, ocultamiento de docentes sobre su condición bilingüe, progresivo silenciamiento de alumnos mientras van escalando los grados del nivel primario, y actitudes docentes indiferentes al quichua (desde docentes amables). El QS sigue sin aparecer en situaciones referidas no sólo por maestros indiferentes, sino también por quienes comienzan a problematizar su metodología. El 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 objetivado como algo que debe ser “escuchado” por ellos, como problematización de las metodologías actuales.

Ahora bien, el choque institucional escuela-lengua quichua deviene en identificación inmediata con el espacio de la “escondida” o el intersticio en la escuela. Quedarse en el camino (táctica que trasciende las franjas etarias) emerge para esos niños como su resistencia a la prohibición por “ser quichuistas”. Las recurrencias del des-posicionamiento complementan el discurso de prohibición (Gandulfo, 2007): recurso de escape (la siesta), de “gambeta” (en su práctica futbolera y en la ruta contra autos y camiones), o de ocultamiento como hablante-padre-madre, o como niño-alumno (la lengua). Se trata de las “esquivadas” no cristalizadas en discursos plenos, pero manifiestas en contingencias percibidas como conflictivas.

Sin embargo, no se trata de reducir toda una historia escolar a lo que hemos observado como “violencia”. Más allá de las prohibiciones pasadas y presentes, la escuela sigue cumpliendo un rol fundamental en la zona. Los niños, testigos clave de todo lo acontecido, son actualmente respetados por los docentes. Quizás, compartir con los maestros los testimonios pasados de la violencia, permita una comprensión histórica en la relación institucional escuela-lengua quichua. Así como también problematizar la dominante histórico-pedagógica de la “in-visibilidad in-audible” que impacta en la subjetividad de los niños. La nombramos de este modo para dar cuenta que una de las dos lenguas se encuentra en una “nebulosa”, ya que el quichua no adquiere estatuto pedagógico para los docentes. De este modo, los niños siguen sin ser percibidos en toda su dimensión subjetiva-cultural-lingüística. No obstante, es importante resaltar la agencia infantil sobre todos estos procesos contradictorios, donde “la quichua” sigue su curso aunque en condiciones que la ubican siempre en un peligro constante, si bien se precisa de más acercamientos sistemáticos para revisar y contrastar estas descripciones con las de otras localidades.

Notas

1. En Argentina hay por lo menos tres variantes quechuas: una jujeña de unos 10.000 hablantes; la cuzqueño-boliviana de 500.000 residentes bolivianos en Argentina; y la

Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español)

- variante santiagueña. Esta última se ubica en la mesopotamia santiagueña, el conurbano bonaerense y, mucha menor medida, en la zona patagónica (por migraciones laborales recientes).
2. Figueroa es uno de los 27 departamentos de Santiago del Estero. Situado al Noroeste, con una superficie total de 6.695 km² (con una densidad poblacional de 2,61 hab/km²), su localidad más importante es Bandera Bajada, de 2000 habitantes en el ejido urbano con municipio, aunque en total son 17.568 habitantes (INDEC, 2010). Hasta 2005, había un 52% de hogares con necesidades básicas insatisfechas, donde viven el 57,2% de los habitantes. En lo educativo, el 41,2% no posee instrucción o no completó la instrucción primaria, y el 37,5 posee el primario completo (INDEC, 2005). Figueroa es considerado el departamento más pobre de la provincia, pero como criterio de selección tomamos las consideraciones generales que señalan al quichua figueroano como más “genuino”. En este caso, notamos cómo pobreza y quichua se superponen no sólo en el imaginario.
 3. Es importante aclarar que el trabajo de campo corresponde a Héctor Andreani. Dicho trabajo se realizó de manera discontinua desde 2006 hasta 2009, con una continuidad periódica en 2010. Durante su investigación, el quichua no sólo era un asunto a ser indagado, sino que servía como lengua vehicular para entrevistar a los sujetos. Si bien el entrevistador posee un nivel básico-intermedio sobre el QS, el uso de la lengua nativa evitó varios obstáculos y facilitó el diálogo con quichuahablantes.
 4. Casi la mitad de la población santiagueña (700.000 personas aproximadamente) está fuera de la provincia, y la “añoranza” de la vuelta es el gran tema del discurso folklórico (Grosso 2008).
 5. El quichua tiene una paradoja histórica que bien vale describir a los fines de esta investigación: es una “isla” lingüística que logró mantenerse cuando otras lenguas indígenas del NOA ya habían desaparecido. No obstante, sufrió un proceso de desindianización durante el siglo XIX (Stark 1885), a través de una subrepticia alianza entre clero, caudillos y campesinos contra el avance modernizador porteño de la generación del 80’ (Landsman, 2000). Ya en el siglo XX, diversas colectividades extranjeras se sumaron al sector quichuahablante, en la zona rural. Por ejemplo, en Colonia Dora (250 km al ESE de Santiago Capital), funcionaba una escuela a mediados del 50, donde se enseñaba idish, quichua y castellano. Estos fueron algunos de los factores socio-históricos del mantenimiento del QS en la provincia, en tanto lengua “criolla”.
 6. Para Williams (1997 [1977]), la hegemonía es un proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes que continuamente debe ser renovada, recreada, defendida, modificada, a la vez que resistida, limitada, alterada y desafiada.
 7. Los testimonios de los entrevistados fueron transcritos del siguiente modo: las frases en quichua se transcriben en cursiva; las traducciones realizadas por Héctor Andreani están entre paréntesis y las realizadas por los propios entrevistados sin paréntesis.
 8. A pesar del registro dificultoso, lo más probable es que se refiera al verbo ayqey (huir), lo cual evidencia el “escape” como situación recurrente en la niñez.
 9. Podríamos reforzar la estimación, a partir de una pequeña encuesta realizada a estudiantes secundarios de 13 a 15 años residentes en Bandera Bajada. Según la percepción de los mismos pobladores, ya no se habla quichua, en una clara ideología de “progreso” respecto de Cardón Esquina. Sin embargo, en esa pequeña encuesta

Héctor Alfredo Andreani y Ana Carolina Hecht

realizada a sus hijos, entre otros indicadores, aparecía la pregunta sobre si se hablaba quichua en sus casas. Las respuestas fueron muy variadas y muestran que de un total de 26 familias, en 22 se habla quichua (84,6%). Nótese que es una población semi-urbana, con lo cual los usos quichuas calculados por Ezequiel sobre Cardón Esquina como un 69% tendrían que ser incluso más elevados.

Referencias bibliográficas

- Albarracín, L. (2008) Leguas indígenas: Hacia una concepción no racista del lenguaje. *Seminario "Pueblos Originarios: La agenda pendiente"*, INADI, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 21 y 22 de Abril de 2008
- Albarracín, L.(2009) *La Quichua. Gramática, Ejercicios y Ddicionario Castellano-Quichua*. Buenos Aires: Dunken.
- Alderetes, J.. (2001) *El Quichua de Santiago del Estero: Gramática y Vocabulario*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Albarracín L.y Alderetes, J. R. (2002) Lenguas aborígenes en comunidades criollas: un motivo más para la exclusión. Ponencia presentada en el marco del *III Encuentro de Lengua Aborígenes y Extranjeras*, Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Sede Regional Tartagal, Salta, 5-6 de setiembre de 2002.
- Andreani, H. (2008) Experiencias y desafíos con el quichua y los chicos en Santiago del Estero. Ponencia presentada en el marco de las *IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de San Salvador de Jujuy, Facultad de Humanidades, 14 al 16 de Mayo de 2008.
- Andreani, H. (2010) Wawqes Pukllas: Jóvenes bilingües y material didáctico en quichua. Ponencia presentada en el marco del *VII Congreso internacional de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Facultad de Humanidades de la Universidad de Salta, 1,2 y 3 de julio de 2010.
- Andreani, H.(2011) *Los Relatos Quichua del Zorro y sus Hablantes. Significaciones, Usos y Conflictos*. Tesis de Grado en Letras, Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- De Granda, G. (1999) Historia lingüística y tipología genética del quechua de Santiago del Estero. *Revista Andina*, 17(1): 109-136.
- De León, L. (2005) *La Llegada del Alma. Lenguaje, Infancia y Socialización entre los Mayas de Zinacantán*. México: Ciesas y Conaculta, INAH.

Ideologías lingüísticas en la socialización bilingüe (quichua y español)

- De León, L. (2007) Parallelism, Metalinguistic Play, and the Interactive Emergence of Zinacantec Mayan Siblings' Culture. *Research on Language y Social Interaction* 40 (4). 405-436.
- Duranti, A. (2002) Linguistic Anthropology. En *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford: Elsevier, 8899-8906.
- Gandulfo, C. (2007) Entiendo pero no Hablo: El Guaraní Acorrentinado en una Escuela Rural: Usos y Significaciones. Buenos Aires: Antropofagia.
- Garret, P. y P. Baquedano-López (2002) *Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. Annual Review of Anthropology*, 31: 339-361.
- Grosso, J. L. (2008) Indios Muertos, Negros Invisibles. Hegemonía, Identidad y Añoranza. Córdoba: Encuentro.
- Hall, S. (2003) Introducción: ¿Quién necesita identidad?. En Hall, Stuart y Du Gay, Paul. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 1976.
- Hamel, R.E. (2003) Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: Los procesos de desplazamiento lingüístico. *Palavra*, 11: 63-88.
- Hecht, A. C. (2010) Todavía no se Hallaron Hablar en Idioma. Procesos de Socialización Lingüística en Niños en el Barrio Toba de Derqui (Argentina). Munich: Lincom Europa.
- Kulick, D. (1992) Language shift and cultural reproduction: Socialization self, and syncretism in a Papua New Guinean Village. Cambridge: Cambridge University Press.
- Landsman, M. E. (2000) La lengua en la dominación política (del Quichua de Santiago del Estero). Ponencia presentada en el marco del *VI Congreso Internacional de la lengua Quechua*, Santiago del Estero, Argentina, 18 al 14 de octubre de 2000.
- Ledesma, R.; J. Paz y A. Tasso (2011) *Trabajo Rural Estacional de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social – OIT.
- Makihara, M. (2005) Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children's voices on Easter Island. *Anthropological Theory*, 5(2): 117-134.
- Nader, L. (1997) El Factor fantasma: el impacto de la guerra fría sobre la antropología. *Taller*, 2(4): 44-86.
- Ochs, E. (2000) Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2): 230-233.

Héctor Alfredo Andreani y Ana Carolina Hecht

- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1984) Language acquisition and socialization: Three development stories. En Richard Shweder y Robert Levine (eds.) *Culture Theory: Essays of Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-320.
- Paradise Loring, R. (2005) La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita? *Documento*, 56. México DF: Cinestav, Departamento de Investigaciones Educativas..
- Paugh, A. L. (2005) Acting adult: Language socialization, shift, and ideologies in Dominica, West Indies. En J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1807-1820.
- Rindstedt, C. y Aronsson, K. (2002) Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, 31: 721-742.
- Saville Troike, M. (2005) *Etnografía de la Comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1986) Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-191.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1996) The Microgenesis of Competence: Methodology in Language Socialization. En D. Slobin, J. Gerhardt; A. Kyratzis y J. Guo (eds.), *Social Interaction, Social Context and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 251-263.
- Star, L. R. (1985) Historia del Quichua de Santiago del Estero. En H. M. Klein y L. R. Stark (eds.) *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect*. Austin, Texas: Universidad de Texas, 732-752.
- Tebes M. C. y Karlovich F. (2006) *Sisa pallana. Antología de textos quichuas santiagueños*. Buenos Aires: Eudeba.
- Williams, R. (1997 [1977]) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- Woolard, K. (1998) Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press, 3-47.