

Apuntes para un mapeo de nuevos usos del quichua santiagueño (Argentina)¹

*Héctor Andreani**

Universidad Nacional de Santiago del Estero
Santiago del Estero, Argentina

Resumen

Este trabajo expone un mapeo multisituado de usos tácticos que realizan las personas bilingües (quichua-castellano) en el complejo espacio de la ruralidad en Santiago del Estero, Argentina. Estos factores descriptos conforman, en un sentido amplio, parcelas significativas de espacios sociales (familiar, escolar, laboral, mediático) en los que la lengua quichua y sus hablantes llevan a cabo procesos de un bilingüismo históricamente conformado en asimetría con el castellano. Mediante una perspectiva antropológica como aporte a ese mapeo sociolingüístico, observamos diversas tácticas de un subjetivismo quichua, que se manifiesta en diversos modos e implicancias con el sector social hegemónico.

Palabras clave: lengua quichua, conflicto lingüístico, tácticas, ideologías lingüísticas.

Abstract

Notes for mapping new uses of Quichua (Santiago del Estero, Argentina)

This article presents a multisituated mapping of tactic uses that performed by Quichua-Spanish bilinguals in the complex space of rurality in Santiago del Estero, Argentina. The described factors form -in a broad sense- significant parcels of social spaces (family, school, work, media) where the Quichua language and its speakers perform processes that correspond with a form of bilingualism that is historically formed in asymmetry with Spanish. Using an anthropological perspective as a contribution to the sociolinguistic mapping, we observe various tactics of a Quichua subjectivism, which manifests itself in various ways and implications with the hegemonic social sector.

¹ Este artículo es posible mediante una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); fue una versión preliminar para el libro colectivo *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística en Argentina y países limítrofes*, Buenos Aires: EUDEBA (2013), de Cristina Messineo y Ana C. Hecht (comps.). Como artículo, fue enriquecido considerablemente al interior del proyecto PICT-CONICET 2013 (2013-2283) "Hacia una cartografía sociolingüística de nuevos usos", a cargo de Virginia Unamuno (UNSAM-CONICET).

*Agradezco sinceramente las precisas observaciones de los evaluadores externos de la revista.

Keywords: Quichua Language, Linguistic conflicts, Tactics, Language ideologies.

Résumé

Notes pour une cartographie de nouvelles utilisations de Quichua (Santiago del Estero, Argentine)

Ce travail présente une cartographie multisituée des usages tactiques que font des personnes bilingues (quichua-espagnol) dans l'espace complexe de la ruralité à Santiago del Estero, Argentine. Ces facteurs décrivent -dans un large sens- des parcelles importantes d'espaces sociaux (famille, école, travail, médias) où la langue quichua et ses utilisateurs effectuent leur bilinguisme historiquement formé dans l'asymétrie par rapport à l'espagnol. D'un point de vue anthropologique et comme une contribution à la cartographie socio-linguistique, nous observons des tactiques d'un subjectivisme quichua, qui manifeste de différentes manières les implications avec le secteur social hégémonique.

Mots-clés : langue Quichua, tactiques, idéologies linguistiques, conflit linguistique.

“¿Cómo sería mapear los nuevos conflictos sociales (sin imágenes a priori de cómo debería ser un territorio), mapear problemáticamente, sin íconos preestablecidos o referencias claras de los conflictos? El mapa se complica cuando estamos ante un conflicto difuso, sin ejércitos, o mejor dicho: con un campo de batalla radicalmente no tradicional (...) Son fronteras móviles, en tensión permanente. No obedecen necesariamente a trazados institucionales ni a lógicas catastrales. Son más bien las que están hechas de percepciones, tramadas con hilos invisibles pero poderosos (...) ¿Qué capacidad de institución pública tiene la acción de mapear? Eso es algo aun a explotar y a experimentar. Especialmente cuando se trata de mapear temas que no son aun tan visibles”.

Iconoclastas y Colectivo Tinta Limón
 (“Once tesis para cartógrafos ocasionales”)

INTRODUCCIÓN

Es un hecho aceptado que en los últimos años surgieron diversas reivindicaciones socioculturales locales como reacciones al proceso neoliberal y el multiculturalismo estatal (Segato, 2007). Así, las lenguas minoritarias latinoamericanas fueron impactadas por nuevos procesos de visibilización, nuevos marcos legales, intentos de apropiación desde la hegemonía política, y emergencias tácticas desde sectores populares sociolingüísticamente afectados. El objeto de este trabajo es “la quichua” (nombrada así por sus hablantes), variedad quechua hablada en el centro de Argentina, más específicamente en la mesopotamia de Santiago del Estero (SdE, Fig. 1) y en zonas urbanas de Buenos Aires con gran cantidad de residentes santiagueños. Describimos la naturaleza práctica de la lengua como un entramado social, y no como características inherentes a la configuración propiamente lingüística de los diagnósticos sociolingüísticos más frecuentes. Esos usos entramados habilitan una *imagen*² que para fines analíticos la referimos como un *mapeo*, y para ubicarnos en la perspectiva local observaremos en clave de *conflicto* sociolingüístico.

Desde las escasas investigaciones recientes³ sobre esta lengua se postula un proceso de desplazamiento lingüístico (Karlovich, 2006; Lorenzino, 2003), y se especifican ciertas dislocaciones del quichua como lengua indígena hablada por una población criolla (Alderetes & Albarracín, 2004) o su situación crítica en el ámbito educativo (Ibid: 2005). Recientemente, el bilingüismo quichua-castellano fue descrito como un producto histórico fluctuante y dinámico desde mediados del siglo XIX (Grosso, 2008). Esta escasa literatura previa es importante en relación con nuestro campo, pues el escenario y las interrelaciones registradas se presentan de modo más complejo que la mirada crítica de cierta sociolingüística militante sobre procesos de desplazamiento; o en otras palabras, la perspectiva aculturacionista del accionar unidireccional dominante sobre grupos dominados pasivos en el terreno de su/s lengua/s.

2 Becker enfatiza en el refinamiento de una *imagen* de la cosa estudiada (2014 [1998], p. 29).

3 Los aportes en lingüística quichua son escasos (Adelaar, 1995; Albarracín, 2009; Alderetes, 2001; Bravo, 1956; Nardi, en Albarracín, Tebes, & Alderetes, 2002; Stark, 1985; Villafaña; 1988). Lo mismo sucede con aportes sociolingüísticos (Albarracín, 2009; Alderetes, 2001; De Granda, 2001; Karlovich, 2003; Lorenzino, 2003; Tebes & Karlovich, 2006) y antropológicos (Andreani, 2014; Grosso, 2008).

Nuestra propuesta es aportar al perfil sociolingüístico de “la quichua» con un mapeo fragmentario de nuevos usos lingüísticos provenientes de ámbitos educativos, socioeconómicos y socioculturales. No nos detenemos en un caso grupal, sino que elaboramos un mapeo multisituado con la “circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso” (Marcus, 2001, p. 111), observando el juego de tácticas de los hablantes y otros actores o instituciones, inmersos en un proceso conflictivo.

Justificamos esto como una forma de acercarnos hacia un diagnóstico más complejo y diverso, una vía para enfocar mejor en microprocesos sociolingüísticos que están ocurriendo. No desarrollamos aquí la perspectiva micro-etnográfica en busca de la profundidad interaccional, sino una *superficie* descrita –en términos etnográficos– mediante un “vuelo medio”. Hay aspectos que no se restringen al dictamen externo del sociolingüista sobre los ámbitos de uso lingüístico o la competencia de los hablantes. En la escasa bibliografía observamos críticas basadas en “ausencias” de elementos positivos (como derechos progresivos siempre ausentes o inconclusos respecto de la lengua minorizada). Supongamos que falta un plan de lectura quichua en toda la provincia (es decir, proyecciones de ciertos “deseos militantes” sociolingüísticos), pero estaríamos completando innecesariamente sólo una lista abstracta. Si bien contemplamos la perspectiva crítica (muy necesaria para vislumbrar un horizonte de posibilidades, es decir, un plan de lectura quichua sería un avance cualitativo), describimos indicios en una trama social concreta, multisituada por el tipo de relaciones observadas. La mayoría de las situaciones fueron registradas etnográficamente y otras provinieron de fuentes documentales. El hecho de organizarlas en un mapeo nos permite mirar ciertos procesos que la mirada macrosociolingüística (con su tipo de moralidad lingüística implícita) no podría acceder. Este capítulo se organiza en seis apartados. Exponemos una breve caracterización de “la quichua”, seguida de algunas herramientas y perspectivas teóricas. Iniciamos el mapeo desde ámbitos educativos, socioeconómicos y socioculturales. Por último, un cuadro de síntesis y las observaciones principales.

ALGUNOS DATOS SOBRE “LA QUICHUA”

La variedad quichua santiagueña es considerada como tipo koiné, es decir, un conglomerado de diferentes dialectos quechuas norteños y sureños, producto de varias corrientes migratorias en SdE (De Granda, 2001), con intensos contactos entre poblaciones mesopotámicas prehispánicas y el incanato (Taboada & Angiorama, 2010). Los “quichuistas” (categoría local para bilingües) no son un bloque lingüístico homogéneo, sino que encontramos una diversidad de hablantes en distintos gradientes de uso, dominio y valoración. Casi la totalidad de los quichuahablantes son bilingües (quichua-español), aunque hay testimonios difusos sobre ancianos con un acentuado monolingüismo quichua. Es de aceptación local la siguiente distribución geográfica, aunque es solo estimativa porque nunca se definieron indicadores en los censos estatales: de los veintisiete departamentos de Santiago del Estero, “ocho se hallan en plena zona quichua, seis están parcialmente en dicha zona y hay otros seis departamentos en la periferia de la misma con un reducido número de quichuahablantes” (Alderetes, 2001, p. 29). En general, esto implica un sector bilingüe ubicado principalmente en la mesopotamia provincial (Fig. 1).

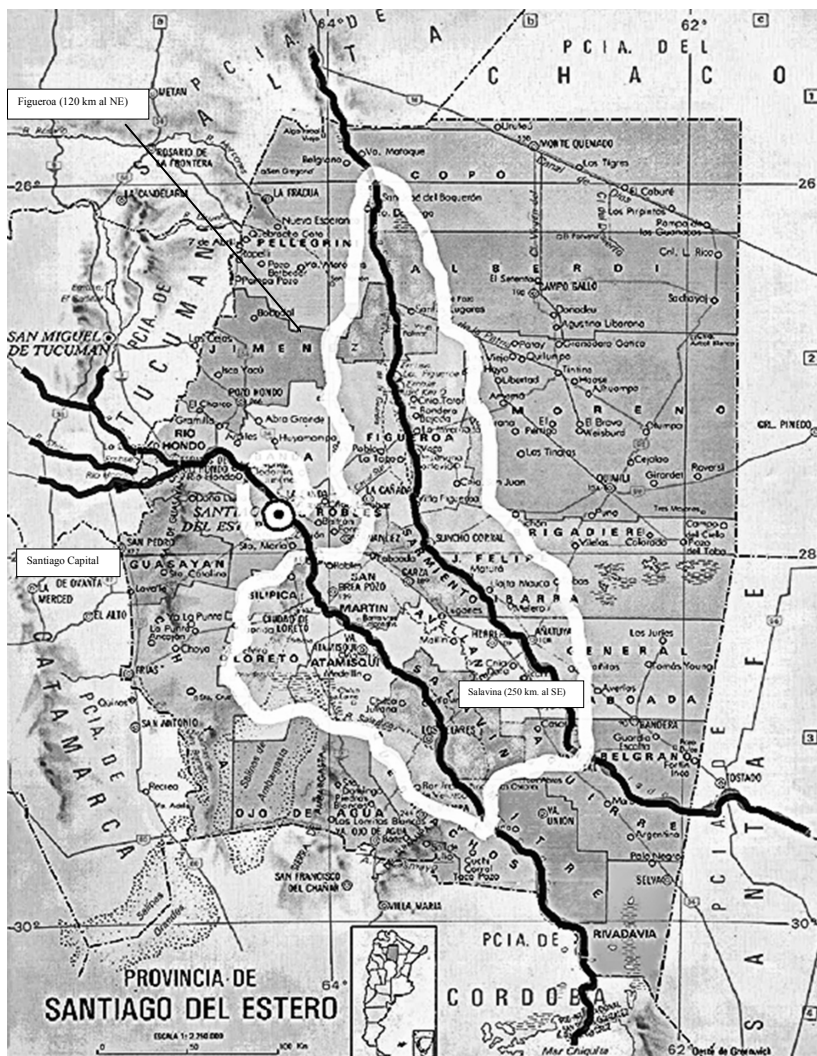


Figura 1: Mapa con la distribución geográfica de la población bilingüe en Santiago del Estero (quichua-castellano), según estimación de Alderetes (2001).

Líneas en negro: trayecto de los ríos Salado (norte) y Dulce (Sur)

Zona mesopotámica de “plena” habla quichua: departamentos Figuroa, Sarmiento, y Avellaneda bordeando el río Salado; San Martín, Silípica, Loreto, Salavina y Atamisqui bordeando el río Dulce.

Es muy notoria la presencia de bilingües pasivos que entienden la lengua pero no la hablan o reconocen explícitamente esa dificultad, con distintos gradientes de dominio. A partir de un total de 896.461 habitantes en la provincia (INDEC, 2010), las estimaciones (muy

provisorias y sin posibilidades de verificación) van desde 80.000 hasta 160.000 quichuahablantes solamente en SdE (Albarracín, 2009), dado que habría otros 150.000 en Buenos Aires, y una mínima proporción en el resto del país, a partir de una migración forzada en la segunda mitad del siglo XX que adquirió características de éxodo (Alderetes, 2001; Dargoltz, 2003). El sociolecto rural español en contacto con el quichua es *la castilla*, visibilizado como el habla “auténticamente” santiagueño frente al discurso nacional (Grosso, 2008). En el caso de SdE, la relación quichua-etnia no es inherente por el conglomerado étnico indígena, afroamericano, europeo, árabe, etc., en que se convirtió el sector bilingüe desde el siglo XIX. La distribución del sector “quichuista” se ubica aproximadamente en catorce departamentos de la mesopotamia santiagueña, en tierras muy empobrecidas y sin desarrollo industrial (cf. Albarracín & Alderetes, 2005), aun estando dentro del territorio productivo agroganadero entre los ríos Dulce y Salado (Fig. 1).

El tipo de conflicto lingüístico descrito es *situado*⁴, es decir que no puede ser desligado de condiciones materiales concretas. Santiago del Estero es una provincia extracéntrica de Argentina, marcada por un modelo agroforestal proveniente de capitales extranjeros desde fines del siglo XIX y sin desarrollo industrial sostenible. Posteriormente, su estructura socioeconómica se modificó hacia una intensa dependencia presupuestaria del Estado nacional, mediante un proceso discontinuo de modernización periférica desde la década del cuarenta hasta fines del siglo XX (Martínez, 2013). El modelo agroforestal y la relación de explotación hacia sus obreros fue denunciada como crisis socioecológica irreversible por gran parte de los intelectuales locales. Sin embargo, no aparecen referencias críticas a la situación del quichua, lengua que se estima era hablada por una mayoría significativa de esos obreros rurales y sus familias. Este “estado” de monolingüismo quichua en la primera mitad del siglo XX es muy recurrente en las memorias de los pobladores. Tenemos entonces esta configuración de conflicto lingüístico, gradualmente constituido entre agentes estatales, inmigrantes y poblaciones rurales, con más intensidad desde la época del Estado de bienestar de mediados del siglo XX (Andreani, 2014).

4 Resignificamos el concepto interaccional de *bilingüismo situado* de Unamuno (2012) como un aspecto procesual y entramado a un nivel mayor.

HERRAMIENTAS Y PERSPECTIVAS

Recolectamos documentos educativos rurales, realizamos experiencias de escritura quichua con jóvenes bilingües; participamos en discusiones, visitas y charlas informales con diversos actores sociales (investigadores, pobladores bilingües, agentes estatales, estudiantes rurales, trabajadores migrantes), en dos departamentos provinciales: Figueroa (100 km al NE de Santiago Capital) y Salavina (250 km al SE de Santiago Capital). Si bien en estas zonas tenemos presencia desde 2005, hicimos un trabajo de campo más intenso durante 2010-2011. Dado que las opciones metodológicas se presentaron de forma variada en nuestro campo (es decir, el tipo de datos, a partir del tipo de relaciones establecidas con las personas) este artículo intentará exponer la diversidad interna de ese trayecto, principalmente atravesada por la observación participante. A decir de Marcus (2001):

La etnografía multilocal es un ejercicio de mapear un terreno, su finalidad no es la representación holística (...) suponiendo realmente que el objeto de estudio sea la formación cultural producida en diferentes localidades, y no necesariamente las condiciones de un grupo particular de sujetos” (p. 113).

Referíamos anteriormente un conflicto lingüístico situado, cuyas ideologías lingüísticas generalizan las singularidades. El clásico enfoque de Voloshinov (1992 [1929]) distingue entre ideologías objetivistas –lenguas abstractas, gramaticalizables–, y subjetivistas –lenguas familiares, individualistas, intimistas–; por eso algunas ideologías actúan como un constructo generalizante que tiende a invisibilizar las prácticas efectivas de la lengua minorizada (Gandulfo, 2007) y actúa en “relación dialéctica con las prácticas sociales, discursivas y lingüísticas” (Woolard, 1992, p. 235). Pero también es una fuerza afectiva, valorativa y reproductora que articula un discurso y las posibilidades de reproducción o contestación de toda una forma de vida social (cf. Eagleton, 2005, p. 282). Estas perspectivas son muy útiles para entender por qué el quichua está tan asociado a ideologías subjetivistas construidas (aunque parcialmente) desde la hegemonía. Por ejemplo, para el caso santiaguense, Grosso propuso recientemente que los quichuahablantes fueron obligados a realizar un bilingüismo táctico frente a la nación: por un lado, ejerciendo

el discurso dominante en el silencio de su propia lengua; por otro lado interpelando a la hegemonía lingüística a que reconozca su naturaleza excluyente (cf. 2008, p. 92). Como veremos en el mapeo, hay una hegemonía cultural que está obligada a actualizarse constantemente (cf. Williams, 1997 [1977], p. 134) porque siguen apareciendo usos tácticos que no corresponden con el marco hegemónico de invisibilización del quichua. Por ello se trata de un mapeo de *tácticas*, esos “atajos [que] siguen siendo heterogéneos para los sistemas donde se infiltran y donde bosquejan las astucias de intereses y de deseos diferentes” (De Certeau, 2000 [1990], p. 41). Son procesos receptivos dinámicos a los mecanismos hegemónicos de usos de lenguas o sorpresas dentro de un orden lingüístico determinado. Nuestro trabajo, entonces, será un acercamiento etnográfico a tácticas más situadas.

ÁMBITOS EDUCATIVOS: EIB, NORMATIVIDADES, ILEGALIDADES

Si partimos desde una perspectiva de derechos lingüísticos de sus pobladores, en educación formal aparecen numerosas deficiencias. El sistema educativo fomenta la emigración, dado que produce aspiraciones de salida al impartir una enseñanza urbanista (Albarracín & Alderetes, 2001). Esto encierra una paradoja inevitable para los docentes preocupados por el futuro de sus estudiantes: o les ofrecen información para que accedan a becas del bicentenario, por ejemplo, o deciden no concientizarlos sabiendo que sólo tendrán acceso profesional con las precarias ofertas zonales (maestro, algún profesorado rural, policías). La implementación de una *educación intercultural bilingüe* (EIB) no existe como tema de reclamo en los sectores poblacionales con peso sociopolítico en el ámbito rural o urbano. Algunos jóvenes estudiantes rurales y docentes lo plantean tímidamente, pero sin resonancias institucionales. Existen sólo dos cargos docentes de lengua quichua en dos escuelas (Bandera Bajada y Villa Salavina, este último vacante hace 4 años), sobre un total estimativo de 80.000 niños quichuahablantes. Recientemente se visibilizaron actividades aisladas en escuelas rurales: armado de “vocabularios” en afiches, registro de palabras quichuas de familias consultadas por los alumnos, charlas informales entre docentes y alumnos en los recreos, etc. No obstante,

estas actividades no forman parte del habitus docente (quien realiza alguna de estas actividades), pero no la registra o sistematiza para nuevas ocasiones. En consecuencia, las actividades bilingües son difusas periferias de actividades extra-escolares circunstanciales.

Hay dos procesos institucionales que están generando nuevos ambientes hacia el quichua: primero, una diplomatura en lingüística quichua en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), destinada a docentes y público en general, que logró 200 egresados en 5 años. Si bien no hay una formación técnica sistemática, de la diplomatura egresaron numerosos docentes, estudiantes y público en general con cierta concientización sociolingüística auspiciosa. Segundo, una tecnicatura universitaria en EIB con mención en lengua quichua (UNSE), después de pasar por altas recomendaciones de nación pero con dificultosas gestiones en el presupuesto. Fue lanzada en agosto de 2012, aunque con incertidumbres por ser un proceso novedoso, pero también por su impacto real en la población (y aún en la misma universidad, a la cual todavía debe legitimarse como “carrera” por un acentuado grado de “subalternidad” de los temas que aborda y también de su alumnado). El problema sigue siendo la ausencia de imaginación operativa sobre la lengua: una vez concientizada, algunas personas concientizadas no saben “por dónde comenzar”. Es muy sintomático el caso del departamento de Salavina (al sur de SdE): hay muchísimos maestros de nivel primario, sumamente preocupados por “hacer algo” con el bilingüismo (tanto el de sus alumnos como el de ellos mismos) pero no encuentran lugares donde ser contenidos, al no haber propuestas sistemáticas en EIB, líneas estables de investigación o bibliografía de circulación accesible.

En otro aspecto, la modalidad de EIB (del ministerio provincial de educación) evidencia precarias aplicaciones por falta de recursos y presupuesto. En 2008, organizó un encuentro provincial con docentes, dirigentes indígenas y público en general. Varios talleres ministeriales entre 2007-2010 estaban co-organizados junto con dirigentes indígenas, que declamaban una perspectiva propia del multiculturalismo estatal y un discurso muy esencialista para justificar su autoadscripción indígena ante los docentes del auditorio. Actualmente, por presión de sus bases, estos dirigentes indígenas modificaron su discurso “étnico-culturalista” hacia posiciones más politizadas como la usurpación de tierras, pero no tenemos registros de reivindicaciones públicas sobre su quichua. En

2010 el gobierno provincial anunció la creación de 12 cargos primarios de enseñanza quichua en escuelas de zonas consideradas “bilingües”, pero nunca se hicieron efectivas. En general, las capacitaciones del ministerio enfatizaban la perspectiva intercultural de respeto hacia un “otro” (delimitado como indígena), pero en ningún momento se trató sobre bilingüismo. Esto muestra las limitaciones del sector estatal, que no encuentra perspectivas de gestión del bilingüismo, pero que tampoco tiende puentes, por ejemplo, a los recursos de la universidad. Es decir, en estos ámbitos institucionales, el bilingüismo como tema es percibido como un “problema” que evidencia muchos bloqueos operativos. Constatamos que en SdE no existe una *agencia* estatal sobre planificación lingüística, algo que es más visible en otras provincias extracéntricas como Chaco o Misiones (zona NE de Argentina).

Otro factor “ausente” son los investigadores bilingües que se dediquen a investigar su propia lengua sistemáticamente. Los casos más importantes son poco conocidos, como Mario Tebes (fallecido en 2009 a los 83 años) o Aldo Tévez, quien enseña quichua esporádicamente en Buenos Aires. El sector bilingüe rural no accede ni produce investigaciones sociolingüísticas o literatura quichua, por su circulación urbana y limitada, y por una alfabetización en castellano precaria o nula en la franja adulta-anciana: la escritura quichua, principalmente por las disputas alfabéticas mencionadas anteriormente, se convierte en un proceso con muchos bloqueos. Observamos que en este contexto la función metalingüística de la lengua minorizada (es decir, que los hablantes reflexionen sobre las lenguas que hablan) se convierte en un espacio de otros temas que se disparan a partir de la lengua y que la entraman de un modo que no puede establecerse apriorísticamente. Esto sucedió en 2009 cuando participamos con estudiantes rurales de nivel terciario en un proyecto de voluntariado universitario. Se trataba de hacer un diagnóstico sociolingüístico colaborativo que quedó inconcluso, pero se puso de manifiesto que se pueden realizar experiencias muy interesantes de reflexión metalingüística: el quichua fue el disparador de temas como abandono escolar, crianza familiar, prohibiciones lingüísticas y trabajos migrantes. Si bien no desarrollaremos aquí esos temas surgidos desde los jóvenes, nótese que se trata de una parcela en la que emerge el subjetivismo lingüístico como una configuración temática determinada.

Estos temas se comprenden mejor si observamos, por ejemplo, la historia reciente del Departamento Figueroa (zona NO de SdE), donde el bilingüismo como práctica social tiene poco más de medio siglo; es decir, el monolingüismo quichua era predominante. Hay testimonios crudos de maltratos sistemáticos de docentes a niños por hablar quichua, durante 40 años hasta fines de la década del ochenta del siglo XX⁵:

Héctor: *yuyanki kas waa* || *ris escuelaman*/ (¿Te acuerdas cuando eras niño, cuando ibas a la escuela?)

Pedro: *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* [señala el suelo y dibuja con la mano derecha un cuadrado de 1 m. de lado] <4> antes | cuando hablábamos en quichua, nos ponían de plantón \ || ponían un poco de MAiz y nos ponían de rodillas ahí en la dirección || o un poco de piedritas || y AHI PASABAMOS horas estando de rodillas por hablar en quichua con los pantalones || arremangados | todo | arriba dEL MAIZ <4> 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 AI || por hablar en quichua \

(Masc, 38 años, 2009)

Este hombre enfatiza: “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 (hablar y escuchar) aparece el topicalizador *-qa*. En estos casos, el sufijo *-qa* ha caído (está en grado cero): *rimaptikuqa* y *uyarispapaqa*, respectivamente. De este modo el consultante enfatiza en que los castigaban por hablar quichua y no por otros motivos.

Su recurrencia provocaba el abandono escolar, aunque también por los tiempos del trabajo migrante estacional que ocupaba a los niños. Estas prohibiciones lingüísticas violentas han desaparecido, pero ahora emergen situaciones de *bullying* sociolingüístico: registramos en un colegio una pelea, en la que una de las jóvenes se burlaba de otra por ser una “quichua cardonera” (en referencia a una localidad bilingüe

5 Convenciones de transcripción: *Itálica*: discurso quichua; (paréntesis): nuestra traducción; / \ secuencias tonales ascendente y descendente; pausas: | breve, || media, <4> en segundos; MAYUSC: intensidad fuerte; []: acotaciones nuestras.

del departamento Figueroa). No obstante, registramos que en los profesorados rurales emergen reflexiones sobre conflictos lingüísticos, surgidas desde las vivencias de los mismos estudiantes, muchos de ellos “pueblerinos” que manifestaban indiferencia hacia el bilingüismo de sus ex-compañeros y en el profesorado cambiaron notablemente de actitud. Incluso realizaron en 2010 puestas teatrales en quichua, en varias escuelas de Figueroa, y desde 2011 se organiza un “encuentro de música milenaria” cada 31 de octubre, donde niños y adolescentes cantan vidalas (género folklórico) en quichua y castellano, ensayadas durante meses previos en clase. Son evidencias de un subjetivismo quichua que se manifiesta como música folclórica, recuerdos traumáticos de la esfera privada, y también en una escritura como *fantasma*: “huellas que denuncian fracturas y lagunas en las estrategias de construcción de identidad” (Lazzari, 2007, p. 92).

Observamos que la ideología lingüística en los docentes es toda una dislocación que hay que tener en cuenta. Aquellos maestros que comienzan a visibilizar el carácter sociolingüístico de su aula reducen su concepción de la quichua como lengua-puente. Es decir, para todo el campo legal-cultural-educativo, el quichua debe enseñarse para que el niño comprenda mejor el español. “La quichua” es vista (si se aplicara) como una materia, no como espacio trans-disciplinario. Desde esta postura “productivista”, es una lengua-puente entre la eficacia pedagógica del docente y la movilidad socio-cultural del estudiante. La enseñanza del español no despierta curiosidad epistemológica, lingüística o social en los niños bilingües, que deben escribir una lengua no articulada con sus alfabetos sociales de la oralidad ni a sus referentes y percepciones audio-visuales (Requejo, 2004). Muchas veces “empobrecen” sus vocabularios usuales y las asociaciones complejas de sentido que han construido (antes de ingresar a la escuela) en la escuela: son numerosos los testimonios donde la quichua de los niños emerge como “momentitos” (referido así por docentes) en que estos no lo perciben como tema pedagógico visible, o mejor dicho, “audible”. Muchas jóvenes bilingües, entre recursadas y reprobaciones, extienden su cursado hasta nueve años en los profesorados urbanos: una de ellas nos refería el caso de una profesora de literatura extranjera que se escandalizaba porque estas jóvenes no leyeron *La Divina Comedia* en sus escuelas rurales. Esta ideología objetivista en la enseñanza de la

literatura impide cualquier problematización sociolingüística del corpus lingüístico-literario por enseñar. Así visto, el lenguaje es un «producto en sí», que debe ser corregido, pulido, erradicado en sus “expresiones vulgares” en las instituciones educativas (cf. Requejo, 2004), ideología muy arraigada incluso en los profesores jóvenes de castellano que trabajan en ámbitos rurales.

Sin descuidar este panorama, mostramos otras tácticas. Hay maestros en el Departamento de Salavina que decidieron comenzar con algo muy sencillo: relacionaron sus alfabetos sociales de oralidad con algunas actividades en el pizarrón y, específicamente, dejaron que los chicos hablaran quichua en el aula. El director escolar observó que esto permitía a los niños *preguntar* con más frecuencia; con los años, surgieron muchos egresados con buenas notas en el colegio secundario. Otro maestro hizo circular un cuaderno entre las familias para que escribieran lo que desearan. Comenzaron con el castellano, pero el quichua gradualmente se fue “colando”, hasta ocupar una proporción descollante en ese “librito viajero”. En otro caso similar, entre 2008 y 2010, trabajamos con 15 jóvenes quichuahablantes, estudiantes secundarios de 14 a 18 años, a través de la metodología de taller. Elaboraron íntegramente un corpus de textos diversos en quichua (relatos, adivinanzas, artículos de opinión, noticias, testimonios, informes de investigación, entrevistas) para su libro *Wawqes Pukllas -“hermanos jugando”-* (Guillín et al., 2012) y afiches didácticos. Consignamos estos *usos* porque, en contra de los diagnósticos académicos y populares cuyos juicios no se basan en microprocesos existentes, observamos que hay un bagaje narrativo bilingüe muy abundante en niños y jóvenes bilingües (Andreani, 2014). Modifican estructuras de relatos, agregan elementos novedosos, pero la identificación pública con sus saberes narrativos-familiares no se manifiesta.

En Figueroa hay docentes no conscientes de la promoción “lingüística”, y sin embargo están desencadenando procesos de seguridades discursivas bilingües en los alumnos (Andreani, 2013b). Una vez, un docente dejó (como “al descuido”) cajas vidaleras (musicales) en el patio de la escuela. Los niños comenzaron a “jugar” a que cantaban vidalas; de este modo, el quichua fue “colándose” y sorprendió a todos los maestros porque se suponía que ya nadie cantaba vidalas, mucho menos los niños. En otro caso, un profesor hizo participar a un estudiante muy vergonzoso y silencioso en una obra de teatro costumbrista. Su papel era,

justamente, lo que mejor sabía hacer: cantar payadas (coplas gauchescas) en quichua, y el profesor simuló desconocer sus cualidades artísticas. Con esto, se generaron nuevas reflexiones entre los docentes más indiferentes, porque percibieron algo “nuevo” a partir de este muchacho.

Muchos procesos solo pueden ser descriptos en un nivel micro-etnográfico para seguir las pistas de contextualización que ocurren en un aula. En este breve ejemplo de clase de nivel secundario, entre una profesora de quichua –aparentemente severa- y cinco estudiantes varones del cuarto año (todos de entre 16 y 19 años, en Salavina), se establecen alternancias entre quichua, castellano e inglés:

Alum 1- pay cómo era?

Prof- F *mi:kusa kara:ni* (yo había comido) | esa [letra] I común nomás es | es I latina

Alumn 2- *pay*/ | *pay* / (él) [se ríen todos menos la Prof] ja ja they había dicho el TONTO | y es *pay* ¿que no?/ [señala a Alumn 1]

Prof- y los otros / ¿NO VAN A HACER [oraciones en la carpeta]? / ¿cuál es en castellano?/ él o ella \

Alum 2- they le había DICHO [se ríe]

La complicidad y la burla entre los muchachos parecen irrespetuosas. Sin embargo, todo ocurre porque la profesora (que es bilingüe Q-C) *habilita* el uso cómplice, y permite así la puesta en juego de los recursos plurilingües de estos adolescentes, *en clase*. No obstante, estas prácticas son invisibles fuera de dicho ámbito.

Consignamos estos puntos porque algunos docentes actúan (muchas veces involuntariamente, como esta profesora) por fuera del discurso de una EIB que “baja” como propuesta ministerial, y abren espacios intersticiales donde una atmósfera explícita de “picardía” impregna significativamente todo el proceso con niños y adolescentes. No sólo es “pícaro” por los efectos en los alumnos, sino también porque este tipo de operatividad evade las burocracias educativas habituales. Pero cabe aclarar que, a pesar de ser numerosas tácticas diseminadas por todo el territorio rural, no se comportan como políticas lingüísticas locales que desarrollen deliberadamente el bilingüismo de sus alumnos.

ÁMBITOS SOCIOECONÓMICOS: MIGRACIONES, ASAMBLEAS, ASOCIACIONES

Son varios los trayectos laborales migrantes realizados por hombres y mujeres, que en SdE es un proceso de larga duración, desde la época colonial. La condición laboral de *desempleados ocultos* (Zurita, en Ledesma, Paz, & Tasso, 2011, p. 51) es determinante para que un bilingüe que migra decida ocultar su bilingüismo y los patrones discursivos habituales en los que se sostiene su red de socialidad de origen, cuyo destino mayoritario es Buenos Aires. La evidencia es que, por el momento y con muy escasas excepciones, no encontramos bilingües urbanos adultos, asumidos como agentes de cambio en prácticas explícitas públicas con la lengua minorizada, como sí está ocurriendo con los jóvenes mapuche en zonas urbanas (cf. Wittig, 2009).

No obstante, esto no habilita a deducirlo como desplazamiento lingüístico. Por ejemplo, son muy numerosas las cuadrillas de trabajadores bilingües, provenientes de zonas empobrecidas para la producción familiar sostenida, y la lengua quichua desde hace más de medio siglo está asociada con la marginalidad rural (Albarracín, 2009). Consideramos que esta franja de trabajadores migrantes es sociolingüísticamente determinante por el número implicado de integrantes, por el tiempo de socialización extra-familiar (20-90 días) y por el tipo de interacciones establecidas en el interior del grupo (99 % quichua según la apreciación de varios migrantes). Los cinco departamentos (Atamisqui, Salavina, Loreto, Figueroa, San Martín, ver Fig. 1) donde se realizaron 224 encuestas a trabajadores migrantes para un informe a la OIT (Ledesma & Tasso, 2011) son de gran población bilingüe (cf. Alderetes 2001, p. 29); y el ingreso económico promedio en el hogar —proveniente de dicho trabajo— es de un 55,05 % (Ledesma & Tasso, 2011, p. 75), lo que permite ser consignado en este mapeo. Recientemente realizamos una etnografía en una cuadrilla de despanojado de maíz (un trabajo muy duro de cosecha que emplea más de 70.000 hombres cada año para las multinacionales semilleras), cuyo quichua podía significar amenaza de despido frente a un indiferente jefe de lote. Pero el humor desplegado en un ambiente solo “de hombres” era un disparador de recursos bilingües puestos en el juego agonístico de quién era más “chistoso”. Siguiendo una clásica definición de Simmel (2002 [1917]):

(...) se desprende que también contar historias, chistes, anécdotas, aunque muchas veces pueda ser un relleno y una muestra de pobreza de recursos, a menudo puede mostrar un tacto sutil en el que se entonan todos los motivos de la socialidad (...) el hecho de que se lo dice y escucha no es un fin en sí mismo, sino un puro medio para la vivacidad, para la comprensión mutua, para la conciencia de la comunidad del círculo. (p. 96)

Si bien escuchamos escasas interacciones en quichua, eran muy significativas no sólo entre bilingües sino también en jóvenes no-quichuahablantes, lo cual nos indica que la cantidad de interacciones eran más que las que imaginábamos (Andreani, 2013a). Por ejemplo, un muchacho pueblerino que fue a trabajar con una cuadrilla de bilingües terminó entendiendo “algo de quichua porque no me quedaba otra [opción]”. Nuestra experiencia con estos migrantes permite ver que el bilingüismo es determinante como socialidad lúdica en medio del forzoso trabajo migrante.

Otro complejo problema es la usurpación de tierras, consecuencia inevitable en los actuales procesos estatales-empresariales de “expansión agropecuaria”, que provocó nuevos patrones discursivos estimulados por nuevos mecanismos habituales de asamblea campesina, a veces fomentados por técnicos agropecuarios u organismos internacionales. Desde la perspectiva académica más idealizada, “la quichua” debiera ser parte de los derechos que deben reclamarse y construirse desde estos movimientos, los cuales tienen como bandera la educación popular, pero dicha lengua no se encuentra en su agenda de discusiones educativas. Sin embargo, el quichua es parte de la vida cotidiana de muchas asambleas: son numerosos los testimonios de técnicos agropecuarios que asisten a asambleas campesinas, y escuchan cómo debaten en quichua, y lo llaman para comunicarle, en castellano, la decisión tomada en asamblea. Otro caso son los equipos de radio base usados en el noroeste santiagueño: antes, buscaban cambiar la frecuencia para que la policía no los ubicara. Ahora muchos ya no cambian la frecuencia, sino que se comunican directamente en quichua. Según Díaz Estévez (2007), la formación en defensa de la tierra pasó a ser un proceso pedagógico que generaba una conciencia muy particular de ciudadanía (en este caso, rural), a partir de “[la] presencia de sujetos, intención de educar, existencia de contenidos a transmitir y la utilización de metodologías de transmisión” (p. 138).

No es necesario argumentar a favor de la inclusión del quichua en los reclamos educativos del campesinado organizado (aunque resulta estratégico). Pero nótese cómo el quichua es hablado, sirve como herramienta de complicidad, es lengua de asamblea, pero no es lengua para enseñar formalmente. Y cómo estos usos políticos-comunitarios –en su visibilización como bilingües– no logran modificar esa asimetría que la acompaña desde hace décadas: esa asociación imposible entre “la quichua” y la escuela formal, tampoco a una escuela campesina o al discurso de sectores con adscripción indígena nombrados anteriormente.

Si bien no registramos prácticas públicas deliberadas en quichua, sí observamos algo que denominamos como *alternancias de adaptación activa*: es decir, algunos bilingües asumen seguridades en español como comunicación política sin usar el quichua. Para esto, actúan creativamente sobre novedosos patrones discursivos a los que no estaban habituados (expresarse en la radio, informar sobre asambleas, gestionar o reclamar). No siempre el uso en español supone un retroceso de los patrones discursivos quichuas, sino que son alternancias activas de las personas bilingües.

ÁMBITOS SOCIOCULTURALES: ESCRITURAS, PATIOS, PICARDÍAS

En otro plano macro, aparece una gran dislocación cultural-urbana en el sector docente: el chovinismo urbano. Es un discurso intra-cultural dogmático que perjudica nuevas investigaciones y aportes; es un esencialismo negativo que concibe a sujetos relevantes del ámbito quichua como “patriarcas”, o asigna valoraciones mitificantes al quichua: lengua prócer, extranjera, evangelizadora, “argentina”. Es un signo muy cerrado de “santiagueñidad” que no concibe dialécticas interculturales, por falta de un ambiente intelectual positivo (Karlovič, 2003). Esta ideología chovinista emerge frecuentemente en dos temas inconclusos y en tensión secular. En el primer caso, es una disputa sobre dos alfabetos: uno elaborado por Domingo Bravo (1956) a mediados del siglo XX, cuya normativa basada en el castellano generó un aislacionismo respecto de otros geolectos quechuas; otro es un alfabeto pandialectal, con tendencia más estandarizadora y distante del chovinismo (Alderetes, 2001; Tebes, 2009; Albarracín, 2009). El segundo tema –aunque no tan

conflictivo como el anterior—son las disputas sobre la “entrada” histórica del quichua: como lengua invasora junto con el castellano en la época de la conquista (hipótesis chovinista), o como lengua traída por los incas, o incluso como lengua anterior al dominio incaico en el noroeste argentino. Estas disputas ideológicas en el plano educativo impactan negativamente en instancias de potenciales (pero nunca concretadas) implementaciones de la quichua en la enseñanza formal. Consignamos aquí estos dos “conflictos” porque, desde hace décadas, son los únicos intentos inconclusos de objetivación del quichua, y también emergen tácticamente como “temas serios” sobre dicha lengua.

El dictamen subjetivista “la quichua se habla, no se escribe” es muy frecuente en el imaginario narrativo oral, dado que la escritura quichua es otro de los “temas ausentes” que ningún sector bilingüe reclama. Un aspecto escasamente visible es cierto etnocentrismo de traducción: sucede con docentes bienintencionados que promueven al quichua con textos forzosamente traducidos desde el castellano. Aquí subyace una ideología objetivista: a un sector bilingüe con miembros sin escolarizar, lo mejor sería traducir materiales de la lengua hegemónica. Sucedió en los ochenta con el Instituto Lingüístico de Verano que intentó elaborar fragmentos bíblicos en quichua, o con la publicación del *Martín Fierro* en quichua (versión del músico bilingüe Sixto Palavecino). Verificamos la lectura de esta última obra con algunos jóvenes bilingües, lo que arrojó mucha aceptación en algunos, pero también un poco de incompreensión y rechazo en otros. Si bien el quichua tiene una historia de escritos desde la década del treinta, actualmente no posee una escritura como práctica social. Un indicio de vitalidad lingüística es la edad de sus escribas y narradores: en quichua no hay escritores ni poetas de menos de 60 años. Si bien hemos mencionado una experiencia propia con jóvenes bilingües que escriban sus propios textos quichuas, esto no asegura que asuman sus propias seguridades de biliteracidad en el futuro, dado que todavía no hay condiciones sociales de aceptabilidad, ni hábitos de lecto-escritura articulados con patrones discursivos habituales en quichua. Por ejemplo, este libro juvenil en quichua fue distribuido por sus mismos autores sin haber generado ningún impacto público, exceptuando las apropiaciones lúdicas de los niños en las escuelas receptoras de los libros.

Hay un caso de mediatización exitosa en el que la oralidad fue la estrategia convocante. En 2006 surgió en Villa Salavina el programa rural

“Salavinamanta Tukuypaq” (de Salavina para todos) que explicitaba fuertes avances por su nivel de participación en la comunidad de oyentes. Algunos de ellos percibían al quichua como una herramienta comunitaria y otros más ancianos lo articulaban inherentemente con la música, con un sentido de “resistencia” frente a otras músicas pero sin disociarla de la lengua. El programa radial se construyó como una red de socialidad extendida (con participantes de escuelas, grupos musicales, ancianos, grupos juveniles). Actualmente, el programa es emitido circunstancialmente en función de los pedidos de los oyentes y residentes pueblerinos en Buenos Aires, actualizando los sentidos locales sobre esos trayectos migracionales. Para los oyentes locales, es una “extensión” del patio familiar hacia el ambiente radial y por eso fue un éxito inmediato en toda la zona de audiencia. Aquí el carácter de lengua minorizada puede ser problematizado por el entusiasmo manifiesto de los participantes. Por ejemplo, en marzo de 2011, las inundaciones estacionales generaron un sinfín de discusiones políticas en el programa, alternando quichua y castellano, y leyendo en público los SMS quichuas de los oyentes. Es decir, aquí también surgen alternancias de adaptación activa (reflexiones y discusiones) y no solamente géneros propios del “patio familiar”.

Respecto de la transmisión del quichua a nivel familiar padres-hijos, su uso define una frontera en su éxito como sujetos sociales y un fuerte argumento regulatorio de las prácticas de sus hijos. Son numerosos los recuerdos infantiles en que refieren que escuchaban escondidos (*pakakus uyarani*) a sus padres hablando quichua. Lo denominamos como una adquisición excluida de la lengua: el niño o niña desarrolla sus competencias bilingües complejas en un proceso de socialización bilingüe en que la característica principal es la exclusión de las esferas comunicativas adultas. En 2008 escuchamos a una abuela prohibiendo a su nieto hablar quichua en el colegio pero alternando quichua y castellano. Después su marido dijo: “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 años, Figueroa). Nótese las contradicciones entre la prohibición y el “producto” bilingüe de sus hijos. Posteriormente, estuvimos participando en juegos y recolecciones de frutos con sus nietas, quienes no manifestaban vergüenza e incluso me enseñaban frases en quichua; sus padres me aseguraban que estas niñas no eran bilingües.

Esto supone una contradicción con la *eficacia* estratégica de la prohibición durante varias décadas. Como referimos anteriormente, muchos maestros son interpelados constantemente con el quichua de los niños, que “les sale” tácticamente en horarios de clase, y reconocen que escuchan muchos diálogos en quichua entre madres e hijos en la misma escuela.

Hay un aspecto que no debe ser soslayado si tomamos al lenguaje como práctica cultural (Duranti, 2000). A partir de una etnografía realizada en Figueroa registramos una estructura de sentimiento que nombramos como *picardía*: robos de cercos al usurpador, gestos pícaros en clase, complicidades diversas en el trabajo migrante, jugadas futboleras asociadas al zorro, referencias al “ocultamiento” lingüístico como “zorros”, des-posicionamiento constante de los trabajadores migrantes (asociados con la “yeta” o mala suerte zorruna), entre otras (Andreani, 2014). Hay esferas discursivas familiares impregnadas por esa *picardía*, por ejemplo, en las sobremesas: allí, la prohibición familiar para que los niños no hablen quichua es desactivada temporalmente por esa trama de zorros-quichua-chistes-burlas como vínculo *táctico* interfamiliar. Narrar tramas narrativas pícaras (con zorros, otros animales y personas) dispara una socialización bilingüe intensa entre adultos, niños, adolescentes y otros miembros de la red extendida de vecinos: una táctica repentina en un ambiente muy cotidiano y a la vez intenso en relatos.

Cerrando este breve mapeo, observamos algunas manifestaciones que no muestran la clásica “vergüenza” lingüística, que siempre es referida por los bilingües para hablar de otros que portan ese supuesto *estigma*. Debemos tomar recaudos con este tipo de expresiones nativas porque no corresponden con las prácticas efectivamente realizadas en situaciones de observación participante. Aunque subordinados, emergen usos que se comportan como tácticas con intenciones críticas, burlescas, traicioneras y evasivas:

- *alternancias conflictivas* en voz baja (pasar de “la castilla” a “la quichua” para criticar a alguien). Ej. Si bien podría ser propio de cualquier franja etaria, nuestra participación fue principalmente con ancianas bilingües, siempre en compañía de otras mujeres;
- aceptación de todo lo que el otro dice, para “despacharlo” rápido y lograr que el interlocutor se vaya (*concesión encubierta adaptativa*). Ej. Las referencias de esta táctica ante los técnicos agropecuarios son muy frecuentes;

- relatar con efectos de veracidad, pero en realidad hay tergiversación de datos (*concesión encubierta voluntaria*). Ej. En 2008, un bilingüe conversaba apaciblemente con un latifundista foráneo que compró terrenos, quien contrató a aquél y sus vecinos para cercar su reciente adquisición. En realidad los muchachos, después de trabajar y recibir su paga, saquearon los alambres y postes por la noche, con lo cual el comprador-usurpador tuvo que abandonar “su” terreno;
- *insultos en quichua* a la autoridad, con la intención manifiesta de provocar perplejidad. Ej. Una anciana, en una reunión convocada por el Ministerio de Salud a fines de 2009, y frente a vecinos de otras localidades, repentinamente se levantó y comenzó a insultar en quichua al funcionario, en reclamo por la escasez de medicamentos;
- *sociolectos juveniles contruidos como “blindaje” en el sentido de ocultamiento en ámbitos públicos*. Son estrategias pícaras que los adolescentes jamás explicitan porque perderían su socialidad lúdica (Simmel, 2002); son comunicaciones ilegales, travesuras “a toda costa”, “como sea”. Ej. En 2009 un docente estaba enseñando inglés, sin notar cómo algunos muchachos se estaban comunicando entre ellos, murmurando, enviando SMS por teléfono celular o papelitos (mensajes ultraabreviados de acuerdo con los nuevos usos). Posteriormente, nos comentaban este hecho mientras mostraban frases en los SMS (Ej. *ach qoñooo*, reconstruido como *ancha qoñichkan oh!* –muy mucho calor hace–). Son nuevos patrones discursivos en que el quichua se adapta, resignificado como vínculo de complicidad. Si bien estos microprocesos no revierten la asimetría hegemónica, son efectivas tácticas dinámicas juveniles;
- *habilitaciones tácticas asimétricas*. Ya mencionamos el caso de la profesora –aparentemente seria– que abría el “juego” para que sus estudiantes hicieran bromas entre ellos, utilizando recursos plurilingües. Esto habría sido imposible de percibir si nos hubiéramos guiado solamente por el registro audiovisual.

Figura 2. Cuadro de usos sobre el bilingüismo

	Espacios socio-institucionales	Aspectos estructurales	Restricciones locales	Nuevos usos tácticos
Ámbitos educativos	Escuelas de nivel primario	Escuelas con enseñanza quichua en SdE: 1	No se replican las actividades bilingües / Precarización laboral pronunciada /	Escuchas docentes al quichua / preocupación manifiesta/ Eventos culturales bilingües/ Tácticas docentes hacia el bilingüismo
		Escuelas sin cargo de quichua, pero con poblaciones bilingües	Prohibiciones lingüísticas violentas hasta década del 80/Ocultamiento del bilingüismo de los maestros / Bilingüismo infantil no es "tema" pedagógico/ No hay apertura hacia sectores campesinos o indígenas (1)	Actividades (libro viajero, obras teatrales, números artísticos infantiles en quichua) sin sistematización, que emergen constantemente/ Eventos culturales que enfatizan el bilingüismo (Dpto. Salavina)
	Colegios secundarios	Instituciones expulsoras de población/ Colegios con enseñanza quichua: 1	<i>Bullying</i> sociolingüístico/ actitudes de desprestigio educativo de los "puebleros" / Falta de apoyo de los docentes no-bilingües/ Purismo lingüístico extremo en docentes de castellano/ (1, Id.)	SMS en quichua / complicidad adolescente / actitudes de picardía que activan el habla quichua / profesores con habilidades tácticas hacia el bilingüismo
	Institutos de formación docente (IFD)	Institutos de formación con cargo de quichua: 1	Resistencia de pobladores urbanizados/ Amplitud geográfica extensa de un solo IFD /	Celebraciones de la pachamama, recolección de frutos y peña de música quichua/ Sí hay apertura hacia sectores campesino-indígenas
	Universidad pública: Tecnicatura en EIB (3 años) y curso de extensión (18 meses).	No hay campo laboral para el técnico EIB/ No hay vínculos formales entre universidad y ministerio (en esta área)	Falta de legitimación al interior de la universidad / ausencia de políticas de inclusión de estudiantes bilingües rurales/ Escasa conciencia "sociolingüística" de las autoridades/ (1, Id.)	Nuevos ámbitos de discusión/ Docentes asalariados en cátedras de desarrollo sociolingüístico/ Formación de estudiantes como productores culturales

	Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	<p>Escaso financiamiento estatal/ Cargos docentes: solo 2 en todo el territorio provincial (136.351 Km2)/ No hay verdadera <i>agencia</i> gubernamental sobre EIB</p>	<p>No es parte de los reclamos populares sobre educación pública o educación popular campesina/ Se enfatiza en la interculturalidad, sin ofrecer herramientas diagnósticas participativas/ Rechazo de movimientos campesinos e indígenas / No hay materiales didácticos sistemáticos/ Escasa circulación de documentos ministeriales</p>	<p>Interpelaciones de los docentes asistentes sobre el bilingüismo/ Formación de profesionales en futuro cercano (técnicos en EIB)</p>
Ámbitos socio-económicos	Trabajo migrante estacional (TRME)	<p>/ Planes sociales como proletarización indirecta / Obreroización rural como TRME y subempleo urbano</p>	<p>70.000 obreros rurales para semilleras multinacionales y particulares/ Prohibición lingüística en ámbito de trabajo / Asociación quichua= despido/ Precarización laboral extrema en la mayoría</p>	<p>Socialización bilingüe muy intensa / Ambiente de "hombres" (20 a 90 días) / Desarrollo de géneros narrativos de humor y memorial bilingüe/ Bilingüismo tardío en jóvenes monolingües en español/ Fuerte vinculación de masculinidades</p>
	<p>Politización de sectores rurales adscriptos como campesinos</p>	<p>Provincia dependiente del aporte económico del Estado nacional / Escasa industrialización y agremiación combativa Expansión de frontera agropecuaria / Dependencia insostenible de la estructura productiva con renta agraria / Concientización pedagógica-jurídica del sector campesino</p>	<p>Desajustes sistemáticos a familias rurales / Conflictos judiciales entre gobierno provincial y movimientos campesinos / Intensificación de conflictos políticos zonales en la trama cotidiana de la ruralidad</p>	<p>Programas radiales / Proclamas / Nuevas seguridades discursivas en castellano / Neotoponimización y nominalización quichuas de filiales / Usos quichuas en equipos de comunicación</p>

<p>Ámbitos socio-culturales</p>	<p>Familias bilingües de los departamentos Figueroa (norte) y Salavina (sur)</p>	<p>Franja adulta masculina es TRME (aprox. 90 %)/ Suelos empobrecidos/ Migración forzada a Buenos Aires (siglo XX)/ Escuela como referencia de prohibición familiar /</p>	<p>Prohibición lingüística a niños para no hablar quichua (adquisición excluida) / No tienen acceso a producciones escritas en quichua/ Prejuicio oralista que niega la escritura/</p>	<p>Sobremesas con bilingüismo intenso / Prohibición desactivada / Caudal narrativo bilingüe en niños y adolescentes</p>
	<p>Sectores urbanos chauvinistas</p>	<p>Ausencia de masa crítica/ Productores dependientes de políticas estatales/ Discursos nobiliarios como posición nacionalista</p>	<p>Ausencia de un ambiente intelectual promisorio/ Actitudes xenóforas ante escrituras con vinculación andina/ Hispanofilia evangelizante/ Mitificación de intelectuales nacionalistas/ Temor reactivo a producciones exógenas</p>	<p>Libros autofinanciados que circulan en el ámbito educativo primario/ Apariciones pública en defensa del quichua</p>
	<p>Disputas culturalistas</p>	<p>Preocupaciones del campo intelectual para legitimarse ante el nacionalismo cultural desde mediados del siglo XX</p>	<p>Entrada histórica del quichua a SdE (prehispanico o poshispanico) / Impacta en discusiones docentes / Disputas ideológicas por usos de alfabetos</p>	<p>Avances en investigaciones recientes desde la arqueología/ Lentificado desarrollo de escritura quichua en sectores escolarizados</p>
	<p>Medios de comunicación: Radio comunitaria (Salavina)</p>	<p>Nulo financiamiento estatal/ Aportes de ONGs/ Gestión exitosa de radio escolar</p>	<p>Conflictos internos entre bilingües por obtener reconocimiento en el programa radial/ Quejas de los "puebleros"/ Autosustentación siempre crítica</p>	<p>Activa convocatoria de sectores muy pauperizados/ Estrategia discursiva que simula lo cotidiano/ Intensa participación de bilingües</p>
	<p>Recursos discursivos tácticos de los bilingües</p>	<p>Configurado históricamente desde la hegemonía discursiva del castellano/ Relación de subalternidad económica intensa con sectores dominantes/ Dispositivos estatales de bienestar como productores de un bilingüismo asimétrico/</p>	<p>No permite aperturas discursivas hacia nuevos eventos bilingües reclama simetría en funciones comunicativas como el castellano/ Aceptación y rechazos parciales de producciones escriturarias</p>	<p>Participan activamente en radios y eventos públicos, apropiándose del castellano no formal/ Nuevos eventos bilingües privados (SMS de celular, Facebook, WhatsApp)/ Concesiones encubiertas y alternancias conflictivas a extraños/ Diver-sas situaciones de complicidades basadas en vínculos específicos/ Aperturas discursivas en programas radiales</p>

CONCLUSIONES

En parte, nuestro objetivo fue indagar no solo *por qué* determinados usos plurilingües se conforman como una ideología lingüística subjetivista, sino también *cómo* comprenderla en nuestra propia descripción como superficie. Esto permite dar sentido a su propia naturaleza de *lengua como práctica social* en una trama muy heterogénea y no como una lengua compuesta de competencias bilingües según parámetros epistemológicos de la lingüística formal. Desde este mapeo, la interconexión entre dislocaciones y tácticas podría seguir indicando un complejo desplazamiento de “la quichua” hacia el español, pero a través de una mirada que no se puede reducir a variables sociolingüísticas convencionales. El mapeo es una herramienta que muestra una instantánea del momento en el cual se realizó, pero no repone de manera íntegra una realidad territorial siempre problemática y compleja (cf. Iconoclastas, 2013, p. 8). Los factores observados no muestran un impacto unidireccional de un grupo dominante sobre otro pasivo, aunque tampoco debemos excluir otros factores materiales que no desarrollamos: pobreza estructural, la “ruralidad” como trama socio-cultural con peligro de sustentabilidad, crisis alimentaria, subalternización progresiva, otras desigualdades educativas, avance del neoliberalismo agrario, etc. Algunas dislocaciones serían suficientes como disparadores de ciertas “resistencias” políticas del sector poblacional minorizado, entre ellos los bilingües. Sin embargo, esto no sucede, y es aquí donde un proceso hegemónico da cuenta de sus múltiples operaciones en beneficio de los sentidos de la lengua mayoritaria. Por ejemplo, *la quichua en la radio base de los campesinos para disuadir a la policía, pero no la quichua en propuestas de educación popular del mismo sector*. Nótese los numerosos usos que habilitan el bilingüismo, pero no son parámetros de políticas lingüísticas que exijan el estatus público –y sobre todo sostenido– de los fenómenos lingüísticos. En el aspecto educativo, la modalidad de EIB estatal no puede gestionar las “preocupaciones” de docentes rurales en varias localidades: por un lado, la confusión de la relación lengua-etnia; por otro lado, al priorizar contenidos sobre *interculturalidad* no pueden gestionar las interpelaciones de docentes “preocupados” sobre el *bilingüismo* de sus alumnos. Aunque en algunos casos algunos docentes lo manifiestan como una necesidad sentida, se obstaculiza porque no hay imaginación

operativa sobre una lengua minorizada dentro del espacio educativo (“muchas veces no sabemos por dónde empezar”). Si bien la tecnicatura universitaria en EIB propone un espacio de discusión estimulante sobre estos temas, es cierto que todavía no pueden atender las diferentes preocupaciones contextuales de miles de docentes. Aunque algunos discursos ministeriales refieren difusamente a la interculturalidad y están ingresando tácticamente en las reflexiones cotidianas de docentes sobre su práctica, la EIB no es una interpelación nacida de los sectores bilingües que exigen derechos educativos (ni siquiera en los reclamos campesinos de educación popular). Todo esto es clave para entender las ideologías que configuran al quichua santiagueño, y por ello interpretamos como imposibilidades sociales, pero también como tácticas.

Hay datos que problematizan una parcela de dislocaciones en este mapeo. Por ejemplo, se supone que eso que llamamos *adquisición excluida* impactaría negativamente en la subjetividad de los niños: a lo largo de su vida, el niño asumiría la “ilegalidad” de sus formas de escuchar quichua y generaría inseguridades discursivas durante toda su vida. Pero si tenemos en cuenta al lenguaje como práctica cultural, observamos diversas manifestaciones de la *picardía* como una ideología subjetivista de “resguardo”, bajo una táctica que le permite mantenerse; por ejemplo, algo (básico y determinante) como las sobremesas familiares bilingües, es decir, eventos tácticos que se comportan como políticas lingüísticas no contempladas en diagnósticos macro. Si bien es positivo para cierta perspectiva de mantenimiento del quichua, estas resistencias subjetivistas (escapes infantiles, picardías juveniles, complicidades en trabajadores migrantes, bilingüismo cómplice de assembleístas ante el técnico, SMS juveniles) no son indicios de una conciencia estratégica sobre “la lengua”, en tanto “entidad” objetivada que debe promoverse, transmitirse o “defenderse”. No hay conciencia de la lengua en tanto *visibilización política* ya conformada como *práctica cultural* (por ejemplo, el caso mapuche). Los recursos lingüísticos puestos en juego y el foco puesto sobre hegemonía indican que este subjetivismo bilingüe es *polivalente*:

- a. porque, como proceso histórico, hay un silencio impuesto hegemonícamente dentro del proceso bilingüe (Grosso, 2008);
- b. evade explícitos discursos de prohibición (Gandulfo, 2007);
- c. evade también nuevas estrategias hegemónicas de visibilización;

- d. pero surge a veces en intersticios (donde supuestamente no debería) cuando hay un ambiente especial de *picardía*;
- e. es decir, busca re-posicionarse como *táctica* de conservación
- f. se vuelve conservador hacia aperturas de nuevas autorías lingüísticas (Requejo, 2004);
- g. al intentar objetivarse, recurre a recursos cristalizados en discusiones que la bloquean, por ejemplo, el mencionado conflicto entre alfabetos o el origen histórico de la lengua en SdE.

Por ejemplo, surgen patrones discursivos quichuas novedosos (SMS de celular, teatro de estudiantes terciarios, escrituras juveniles ocasionales), aunque siguen siendo prácticas sin impacto público sostenido. Es decir, desde el propio sector de hablantes, “la quichua” nunca logra objetivarse como un campo lingüístico autónomo, dado que históricamente se visibilizó solo cuando se articulaba de modo subordinado a otros campos. Vistas las variadas situaciones donde emergen nuevos elementos para entender estos procesos multisituados de “la quichua” (o en todo caso, “por dónde y por quiénes anda” actualmente y efectivamente), debemos reconsiderar el rol determinante de los procesos cotidianos como bases novedosas para potenciales planificaciones lingüísticas, porque la sociolingüística suele enfocarse demasiado en el ámbito escolar (cf. Sichra, 2005). Llegados a este punto, nos preguntamos por la articulación entre la trayectoria empírica del investigador (sociolingüista), las decisiones metodológicas que determinan su campo (Guber, 2010) y las posibilidades de recolección que no se delimitan a entrevistas semiestructuradas, sobre todo cuando se busca saber qué hacen las personas cuando hablan, y no tanto qué cuentan las personas sobre sus lenguas (Duranti, 2000).

Cuando investigamos estas situaciones (aún por fuera de nuestros propios anhelos solapados de reivindicación lingüística), lo que exista, lo que está actuando en ese constante *continuum* sociolingüístico, debe ser profundizado etnográficamente en esa *trama simbólica compleja de ruralidad plurilingüe*, extendida en nuevos espacios rurales y urbanos. Los usos observados revelan un conflicto lingüístico diverso en lugares donde aparentemente sigue siendo socialmente inaudible, porque ha naturalizado su asimetría social. No obstante vimos que, a la vez, siguen apareciendo nuevas tácticas como una vitalidad espontánea que se acerca

positivamente a algunos sentidos de los nativos sobre su bilingüismo práctico, casi sin enterarse de las normas de la hegemonía.

REFERENCIAS

- Adehaar, W. F. H. (1995). Raíces lingüísticas del quichua de Santiago del Estero. *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen, 1995*, UBA, Buenos Aires, pp. 25-50.
- Albarracín, L. I. (2009). *La quichua. Gramática, ejercicios y vocabulario*. Tomo I. Buenos Aires: Dunken.
- Albarracín L. I., & Alderetes, J. R. (2001). La problemática de una comunidad bilingüe en nuestro país. *Actas del Primer Congreso sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe. ISBN 987-508-163-9.
- Albarracín L. I., & Alderetes, J. R. (2004). El Quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero. *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 83-93.
- Albarracín L. I., & Alderetes, J. R. (2005). La lengua quechua en el noroeste argentino. Estado actual, enseñanza y promoción. En S. Coronel-Molina, & L. Grabner-Coronel (Eds.). *Lenguas e identidades de los Andes. Perspectivas ideológicas y culturales* (pp. 115-134). Quito: Abya Yala.
- Albarracín, L. I., Tebes, M., & Alderetes, J. R. (Comps.) (2002). *El Quichua Santiagueño por Ricardo J.L. Nardi*. Buenos Aires: Dunken.
- Alderetes, J. R. (2001). *El quichua de Santiago del Estero: Gramática y vocabulario*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Andreani, H. A. (2013a). Migración, maíz y silencio. Notas sobre el bilingüismo (quichua-español) de los trabajadores 'golondrina' santiagueños. *Gazeta de Antropología*, 29(1), 2.
- Andreani, H. A. (2013b) Picardías tácticas. Procesos sociolingüísticos-pedagógicos en contextos rurales de Santiago del Estero. *Propuesta Educativa*, 39, 59-66.
- Andreani, H. A. (2014). *Quichuas, picardías y zorros. Conflictos y tácticas en una comunidad bilingüe*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Bravo, D. A. (1956). *Cancionero Quichua Santiagueño. Contribución al estudio de la poesía quichua santiagueña*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Becker, H. (2014 [1998]). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Dargoltz, R. (2003). *Hacha y quebracho. Historia ecológica y social de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Marcos Vizoso Ediciones.

- De Certeau, M. (2000 [1990]). *La invención de lo cotidiano: Las artes del hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- De Granda, G. (2001). *Estudios de Lingüística Andina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Desalvo, A. (2009). Los obreros santiagueños en el desflore de maíz. Proceso y condiciones de trabajo. *Anuario del Centro de Estudios e Investigaciones en Ciencias Sociales*, 3, 129-148.
- Díaz Estévez, P. (2007). *Tierra y Educación en el campesinado de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms. *Current Anthropology*, 44(3), 323-347.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: theoretical and empirical Foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo: El guaraní acorrentinado en una escuela rural: Usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Guillín, C., López, O., Torrez, A., Pérez, M., Guillín, R., & Barraza, E. (2012). *Wawqes Pukllas. Libro juvenil quichua*. Buenos Aires: En el aura del sauce.
- Grosso, J. L. (2008). *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Guber, R. (2010). *La etnografía. Campo, método y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hamel, R. E. (2003). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: Los procesos de desplazamiento lingüístico. *Palavra*, 11, 63-88.
- Iconoclastas. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Consultado el 24 de agosto de 2013 en <http://www.indec.mecon.ar/>
- Karlovich, A. (2003, 14 de septiembre). ¿Quiere usted escribir el quichua correctamente? *Nuevo Diario de Santiago del Estero* (Suplemento dominical).
- Karlovich, A. F. (2006). De la oralidad a la escritura. En M. C. Tebes & A. F. Karlovich (Eds.). *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiagueños* (pp. 15-48). Buenos Aires: EUDEBA.
- Lazzari, A. (2007). Identidad y fantasma: situando las nuevas prácticas de libertad en el movimiento indígena de La Pampa. *Quinto Sol*, 11, 91-122.
- Ledesma, R., & Tasso, A. (2011). Empleo rural migrante y estacional en Santiago del Estero. En R. Ledesma, J. Paz & A. Tasso (Comps.). *Trabajo rural estacional de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social – Organización Internacional del Trabajo.

- Ledesma, R., Paz, J., & A. Tasso, (2011). *Trabajo rural estacional de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social – Organización Internacional del Trabajo.
- Lorenzino, G. A. (2003). Bilingüismo y migración urbana: el quechua santiagueño. *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 53-60). Somerville: Lotfi Sayahi.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
- Martínez, A. T. (2013). *Cultura, sociedad y poder en Argentina. La modernización periférica de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Editorial de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (EDUNSE).
- Requejo, M. I. (2004). *Lingüística Social y autorías de las Palabra y el Pensamiento: Temas de debate en psicología social y educación*. Buenos Aires: Cinco.
- Segato, R. L. (2007). Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En R. L. Segato (Ed.). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad* (pp. 37-70). Buenos Aires: Prometeo.
- Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas. *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Universidad Nacional de Salta, 26 al 28 de mayo.
- Simmel, G. (2002 [1917]). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Stark, L. R. (1985). Historia del Quichua de Santiago del Estero. En H. M. Klein & L. R. Stark (Eds.). *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect*. Austin: University of Texas.
- Taboada, C., & Angiorama, C. (2010). Metales, textilera y cerámica. Tres líneas de análisis para pensar una vinculación entre los habitantes de la llanura santiagueña y el Tawantinsuyu. *Memoria Americana*, 18(1), 15-45.
- Tebes, M. C. (2009). *Castañumanta Yuyayniy. Ni los años ni la distancia*. Buenos Aires: Dunken.
- Tebes, M. C., & Karlovich, A. F. (2006). *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiagueños*. Buenos Aires: Eudeba.
- Unamuno, V. (2012). Bilingüismo y Educación intercultural Bilingüe: miradas en cruce. En V. Unamuno & A. Maldonado (Comps.). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 235-250). Buenos Aires: Los autores. Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP).
- Villafañe, L. (1988). *El comportamiento del sufijo _ta en el quichua santiagueño* (Tesis de maestría inédita en Lingüística Comparativa de Lenguas Aborígenes Americanas). Leiden: Universidad de Leiden.
- Voloshinov, V. N. (1992 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Williams, R. (1997 [1977]). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- Wittig, F. G. (2009). Desplazamiento y vigencia del mapundungún en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 135-155.
- Woolard, K. A. (1992). Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235-249.

SOBRE EL AUTOR

Héctor Andreani

Licenciado en letras por la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE); doctorando en ciencias antropológicas en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con asiento en el Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES-UNSE); profesor rural en lengua y literatura; docente en la Tecnicatura en EIB mención quichua (UNSE). Es miembro del consejo de la revista *Trabajo y Sociedad* (INDES-CAICYT). Su área de interés aborda los procesos bilingües (quichua-castellano) en ambientes educativos, migracionales y narrativos de Santiago del Estero (Argentina).
Correo electrónico: hectoralfredoandreani@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 12-02-14

Fecha de aceptación: 06-04-15