

Estela del Carmen Mamani

Contrapunto de voces en la realidad sociolingüística de Tilcara Jujuy - Argentina

34



**Contrapunto de voces
en la realidad sociolingüística de Tilcara
Jujuy - Argentina**

Estela del Carmen Mamani

**Contrapunto de voces
en la realidad sociolingüística
de Tilcara
Jujuy - Argentina**



© Estela del Carmen Mamani

© UMSS / FUNPROEIB Andes / Plural editores

Primera edición: agosto de 2011

ISBN: 4-1-1196-11

DL: 978-99954-1-377-4

Producción

Plural editores

Av. Ecuador 2337 esquina calle Rosendo Gutiérrez

Teléfono 2411018 / Casilla 9097 / La Paz, Bolivia

e-mail: plural@plural.bo / www.plural.bo

Impreso en Bolivia

Índice

¡¡¡Gracias!!!.....	11
Resumen	13
Resumen en quechua.....	15
Abreviaturas	17
Introducción.....	19
CAPÍTULO I	
Planteo de investigación: Aunque hablemos así, no valemos menos ni valemos más	25
1. Planteamiento del problema.....	31
2. Preguntas de investigación	33
3. Objetivos	34
4. Justificación	34
CAPÍTULO II	
Metodología	37
1. Posicionamiento como investigadora indígena	37
2. Tipo de investigación	39
3. Unidades de análisis	40
4. Técnicas y procedimientos de recolección de datos	41
5. Instrumentos	46
6. Tratamiento de los datos	46
7. Consideraciones logísticas y éticas	49
Conclusión	51

CAPÍTULO III

Fundamentación teórica.....	53
-----------------------------	----

Introducción.....	53
-------------------	----

1. Comunidad lingüística y comunidad de habla.....	53
2. Oralidad	57
4. Discurso	59
5. Política lingüística, planificación lingüística e ideología	61
6. Identidad lingüística	62
7. Cambio social y cambio sociolingüístico	65
8. Diferencias sociolingüísticas	70
9. Variedades sociolingüísticas del español.....	72
10. Jerarquía.....	74
11. Actitudes lingüísticas	77
12. Prejuicio	79
13. Las lenguas aborígenes y las lenguas coloniales	81
14. Educación lingüística	82
15. Educación intercultural bidialectal	83

Conclusiones.....	88
-------------------	----

CAPÍTULO IV

Contexto	91
----------------	----

1. Ubicación geográfica.....	91
2. Aspectos demográficos.....	92
3. Aspectos históricos.....	93
4. Contexto de enseñanza de la lengua en el país: políticas lingüísticas.....	94

Conclusiones.....	113
-------------------	-----

CAPÍTULO V

Resultados.....	115
-----------------	-----

Contrapunto de voces en la realidad sociolingüística de Tilcara	115
---	-----

1. Realidad sociolingüística.....	116
2. La variable del origen geográfico.....	117
3. El contacto contemporáneo entre nativos y no nativos	120
4. La variable generacional: Soy de ahora, soy de antes	127
5. Las actitudes lingüísticas frente a la diversidad sociolingüística.....	131

6. El reconocimiento de las lenguas indígenas.....	169
7. El reconocimiento del contacto con lenguas extranjeras	188
CAPÍTULO VI	
Conclusiones.....	195
Las voces en la realidad sociolingüística de Tilcara	
1. La hablada y la política lingüística de estandarización	195
2. Aportes para la educación intercultural bidialectal	203
CAPÍTULO VII	
Propuesta.....	207
1. Problemática de la inclusión de la lengua quechua	207
2. Propuesta de Interrelación de contenidos con los Trayectos del Diseño Curricular Actual.....	215
Bibliografía de la propuesta curricular	221
Bibliografía General	225
Anexos	237
1. Guías de entrevistas	237
2. Entrevistados.....	238
3. Observaciones de clases	240
4. Guías de observación.....	241
5. Guías de transcripción	241
6. Guías de observación de textos escolares	241
7. Estadística de promoción de lengua en el primer trimestre de 2008.....	241

A Doña Benita y Don Antonio, mis padres

¡¡¡Gracias!!!

A los maestros y maestras de la Quebrada, que persisten con acciones en aulas e instituciones, y también fuera de ellas, para que una educación situada en nuestras comunidades contribuya a liberarnos de las opresiones.

A los tilcareños amigos, nativos o no, que en sus habladas me cuidan con cariño.

A mis compañeros de la Quinta Versión de la Maestría en EIB del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón. De México, con sus ricos tacos, mole y chiles: Fidel, Nallely, Malena. De Colombia, con su sopa de pescado: don Carlos. De Perú, con sus ceviches, sus papas a la huancaína y su mazamorra morada: Marilú, Juanjo, Elías, Gilmar, Gabi. De Chile: María Angélica y sus porotos con riendas. De Bolivia, con su charqikan, papas de todos los colores y chicha (y muchas comidas más, como las papas wathia de Muni, en Ravelo), los anfitriones: Rosario, Norka, Mauricio, Juvita, Jimena, Nilda, Elicha, Gloria, Severino, Eloy, Abraham, Roberto, David D., Germán, Edwin, David V. y Franz. Además en Cochabamba, mis compañeros me han mostrado otros universos locales de América Central y de América del Sur.

A Pedro Plaza, por sus consejos orientadores.

A José Antonio Arrueta, quien leyó una primera versión de esta tesis y me alentó en mi creatividad con el lenguaje.

A mis otros inolvidables maestros del PROEIB Andes que siguen brindando mucho más que “enseñanzas”: Inge Sichra, Jacqueline Roblin, Giovanna Carrarini, Fernando Prada, Vicente Limachi; Fernando Llanos.

A las señoras bibliotecarias, María y Gloria. También a Marcia, Edwin y Rubén.

A los responsables de la EIB que desde Buenos Aires han hecho lo posible para que esté en Cochabamba, especialmente a Osvaldo Cipolloni.

A los lectores de la tesis: Dra. Isabel Requejo y Mgr. Vicente Limachi.

Especialmente a los participantes de esta tesis, con sus conocimientos y reflexiones sobre la diversidad lingüística de nuestro pueblo: doña Luisa, don Bruno, Lina María Mamaní, Gabriel Farfán, Manuela Pantoja, Lionel Ávalos, Nehuén Ávalos, Pablo Vacaflo, Mallku Cruz Machaca, José Luis San Martín, Fernando, Maitén Reynoso, Alejandro Garlatti, Gladis, Lucila Bugallo, Lobo Lozano, Isabel Villano, Sebastián Carrazana, Romualda Mamaní, Virginia Galián, Elvira Chorolque, Susana Sarabia, Marina Cruz, Marta Urroz, Oscar Bernabé Cruz, Elsa Girón, María Mercedes Sosa, Juan de Dios Yapita, Claudia Cuestas, Laura Paredes, Ángel Guari, Lorena Mamaní, Rolando Mateo Vélez, Vanesa Bustamante, Marta Lamas, Gisela Lamas, Santos Aramayo, Ana Gonzáles, Liliana Cruz, Lidia Martínez, Guillermo Tolaba, Belinda Carrazana, Daniela Girón, Martín Pérez, Avelino Ríos, Patricia, Gabriela, Javier, don Carrazana.

A las docentes Silvia Adaro, Amanda Castro, Vilma Humana, Patricia Elías, Zulema Pereyra, Estela Gallardo, Mariana Paredes.

A José Uriarte, por su colaboración en el uso de la tecnología. A Marco Antonio Marín, por su confianza en la copla y en mi creatividad.

Por su apoyo desde el principio, a Martha, Lucila y Mario, Ana María, René, Claudia, Patricia y Charli, Chary, Anahí, Teresa, Laura Vilte, Carmen Navarro, Silvia Ríos y otros amigos y otras amigas. De antes y de ahora, que siempre dan ánimos y acompañan para seguir adelante.

Desde lo más profundo de mi corazón, a mis hijos Nayra, Maruma, Nicolás con Manu y Alejandro; a mi hermana Inés, por todos sus cuidados; mis hermanos Román, José Antonio, Juan y su esposa Virginia. Y como con todas las experiencias importantes de la vida, a mis padres: la santiagueña Benita (Santiago del Estero) y el irruyeño Antonio (Salta).

Resumen

La oralidad es la primera manifestación del lenguaje verbal: cotidianamente, con ella expresamos a los otros lo que queremos comunicar: aprender, transformar, desafiar, enseñar, imponer, disfrazar, crear...; y sin ella, simplemente callamos o, si estamos privados del lenguaje verbal, debemos apelar a otros lenguajes (de señas, por ejemplo). Y como es sabido, según los contextos concretos de la sociedad a la que pertenecemos (familiares, comunitarios, educativos, laborales), con el lenguaje aprehendemos nuestra realidad sociocultural y también podemos constituir la. Al menos, así lo hacen los entrevistados en este trabajo con sus discursos orales.

Las variedades sociolingüísticas del español que se habla en la Quebrada de Humahuaca, especialmente en Tilcara, son motivo de reflexión metalingüística en los discursos de los hablantes de la región. Son las habladas que escuchamos en diferentes espacios y circunstancias sociales de nuestro pueblo (familia, escuela, medios de comunicación, interacciones cotidianas, clases escolares). Esas reflexiones contienen ideas y actitudes lingüísticas diversas, especialmente con respecto a dos variedades del español de la Argentina: rioplatense (también identificada como porteña) y quebradeña. También algunas voces del pueblo tilcareño muestran la reflexión sobre la realidad sociolingüística tilcareña con base en distintos criterios de valoración: el componente de lengua indígena quechua en el español andino de la Quebrada; las distintas manifestaciones de la discriminación como lo son la vergüenza o la burla por hablar distinto; la relación del español con el inglés en los tiempos de la globalización.

El enfoque intercultural y lingüístico de la EIB hace posible indagar en las ideas y actitudes sobre las relaciones entre el español andino y la variedad rioplatense, que identifica a los argentinos en la comunidad

hispanoparlante. Una enseñanza bidialectal de la lengua necesita hacer visible el aporte de las diferentes lenguas que le dan singularidad a las variedades del español del país. Las conclusiones están articuladas alrededor del término *hablada*. Para mí, esta palabra, surgida en uno de los discursos, ilustra la relación que hay entre la oralidad y las variables sociales que los hablantes priorizan para valorar el uso de la lengua propia. La elección de esa palabra me permite superar la idea de que las expresiones cotidianas carecen de autoridad social, intelectual y científica.

Palabras claves: jerarquía-hablada tilcareña-políticas lingüísticas-reflexión metalingüística-actitudes lingüísticas-educación intercultural bidialectal

Resumen en quechua

Tilkara llaqtaykupi imaymana rimaykuna tinkuspa kanku

Qallariynin

“Achkha simikunata ñawpa pachamanta qunqapuchkasqanku”, juk sipas Tilkaramanta ñin.

Kay ruwanaypaq tapukurqani: ¿imaynatataq yuyakuna runakuna rimarinanchik tiyan? ¿Imatataq wakin simikuna rimana español andinomanta Tilkarapi? ¿Imanaytataq yachay wasi Tilkaramanta chay simikuna rimanata qhawanan tiyan? Chay tapukuykunawan simi rimarinata Tilkaramanta qhawarqani.

Kay llamk'aypi kaykunamanta parlachkanchik:

- Jukñiqi: imatataq runakuna runa simikunamanta ñinku.
- Iskayñiqi: imaynatataq wakin simikuna kanku.

Yuyay taripana

Chawpichasqa rimarina Río de la Platamanta rimana Tilkaramanta tiyan, chay rimarina mana Tilkara yachay wasipi kanchu.

Yachay taripaypa ruwaynin

'Kay llamk'aywan runakunaman Tilkarapi tapupakuni. Tapupakuyta sapa runawan, tapupakuy qutu llaqtakunawan ruwarqani. Ajina, runakuna rimarinakunapi yuyayninkuta parlakurqanku. Wakin yachay wasipi layamantawan wakin p'anqakunawan españolmanta yachay wasipi qhawakurqanipis. Wakin yuyanaypis ruwanamantapis yachay

wasipiwan kawsaywan qillqakurqani. Simiqa kamachiytapis Argentinapi qhawakurqani.

Ayllup kawsaynin

Tilkarapi runakunaqa imayna rimaykunata parlayku. Juk rimarina runakuna Río de la Plata kachkan, wak rimay runakunataq Tilkara kachkan, Umawaq'a Wayq'umanta, Argentinapi. Kunan Tilkarapi runakunaqa Buenos Airesmanta jamuspa kawsakuchanku.

Taripaykuna

Kaykuna simi rimarinapi kachkanku: yupaychana qhichwa simi, p'inqakuspa español andinota parlachkan, llaqta runa jinata p'inqachin, jinata paykunamanta asikunku, allquchanku. Kay español andino pampapi kachkan, chaniyuq rimarina Río de la Platamanta simi kasqanrayku. Español andinoqa mana p'anqapi kanchu; manataq yachay wasipi yachachikuchkanchu. Simi kamachiyqa Argentinapi Buenos Airesmanta simi rimarinata qhawarisqalla kachkan.

Kay español andinoqa Tilkarapi kawsayniyuq kachkan. Kay simiqa runakunayuq yachay wasipi kayta tiyan. Sipaskunawan waynakunawan achkhata español andino simita yachanku. Kay simi yuyaykunata rimarinamanta qunqapuchkanchik.

Tukupuypaq

Kunan pachapaq yachay wasipi sipaskunawan waynakunawan Tilkarapi, Umawaq'a Wayq'upipis, kayta qhawarina:

- español andino simi rimarina, Buenos Aires simi rimarina kikillantataq;
- qhichwa simi runap kawsayninpi kawsakuchkan;
- chaniyuq rimaykuna Argentinamanta (español Latinoaméricamantapis) kanan.

Ñuqa chaykunata kay ruwanaywan riqsichiyta munarqani. Pachi.¹

1 La organización del presente resumen está basado en el texto en quechua de la tesis La escuela en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena". Hacia la reconstrucción de la identidad entre los kollas de la Quebrada de Humahuaca. Jujuy –Argentina del Mgr. en EIB Antonio René Machaca.

Abreviaturas

CC	Cuaderno de campo
E	Entrevista
EETUEPT	Elaboremos entre todos una escuela para todos
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EG	Entrevista Grupal
GF	Grupo Focal
IFDC	Instituto de Formación Docente Continua
MECyT	Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina
MERCOSUR	Mercado Común de Suramérica
OCNM	Observación clase de Nivel Medio
OCPL	Observación clase en e, Profesorado de Lengua
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
Pcia.	Provincia
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
RAE	Real Academia Española
TC	Trabajo de campo
UBA	Universidad de Buenos Aires
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UNJu.	Universidad Nacional de Jujuy

Introducción

Gracias a las reflexiones sobre la lengua que hicieron diversos participantes de la investigación durante dos períodos de trabajo de campo en los años 2007 y 2008 en el pueblo de Tilcara, con el presente trabajo de tesis pretendo agregar otra perspectiva analítica al estudio del tema de las variedades sociolingüísticas del español que se habla en la Quebrada de Humahuaca, especialmente en Tilcara. Dicha perspectiva se relaciona con la incorporación de los discursos que algunos hablantes han construido con respecto al tema propuesto, es decir, reflexionar sobre las variedades sociolingüísticas que escuchamos en diferentes espacios y circunstancias sociales de nuestro pueblo (familia, escuela, medios de comunicación, interacciones cotidianas, clases escolares). En esas reflexiones han surgido ideas y actitudes lingüísticas diversas, a través de las cuales un grupo de hablantes (51 entrevistados en total) han mostrado su posicionamiento respecto de las relaciones lingüísticas, comunicativas y socioculturales entre dos variedades del español de la Argentina: rioplatense (también identificada como porteña) y quebradeña. A partir de sus propias experiencias en el uso de la lengua, son las personas del pueblo las que muestran sus conocimientos (intuitivos, prácticos, familiares, escolarizados, académicos) sobre la realidad sociolingüística de Tilcara, pueblo donde vivo y donde trabajo como docente de lengua.

Estas actividades cognitivas mediante el lenguaje conforman una experiencia comunicativa que trasciende la acción mental individual. En las emisiones discursivas de la oralidad mostramos, tal como lo hacen los entrevistados en este trabajo y yo misma con la escritura, lo que aprendimos sobre los usos y valores de la lengua con el uso y el valor sociocultural específico de esa misma lengua. Si bien las dos variedades del español que se hablan en Argentina son los objetos de reflexión y

análisis, presto más atención al posicionamiento discursivo de los hablantes frente a la variedad sociolingüística de Tilcara. Esta atención particular se debe a que existen algunos estigmas socioculturales contruidos en torno de ella. Especialmente, los relacionados con el desprestigio lingüístico frente a la variedad sociolingüística rioplatense, reconocida por otros hispanohablantes como variedad estándar argentina del español. Pretendo que los lectores conozcan cómo las maneras de hablar, propia y ajena, de un pueblo de la precordillera de los Andes argentinos son analizadas y descriptas con base en categorías o criterios propuestos por hablantes con diversas historias y orígenes socioculturales.

El enfoque intercultural y lingüístico de la EIB me ha posibilitado aunar dos intereses educativos: el interés por algunas formas de la lengua indígena presentes en el español andino de mi contexto de vida y de trabajo; y el interés acerca de las ideas y actitudes sobre las relaciones entre el español andino y la variedad que identifica a los argentinos en la macrocomunidad hispanoparlante.

La variedad de la lengua española usada en la Quebrada es parte de la identidad sociocultural de la población argentina quebradeña reconocida como coya, kolla o colla, identidad étnica a la que me adscribo. Mi apellido paterno Mamani, aimara, siempre ha resaltado mi origen. Como referente verbal de mi identidad, no recuerdo que, en mis aprendizajes lingüísticos de la escuela, las palabras de las lenguas indígenas, incluidas en el español de los jujeños, hayan sido objeto de reconocimiento, reflexión y análisis. Mi identidad étnica y sociocultural, nombrada por ese apellido, tampoco lo ha sido en las asignaturas de las ciencias sociales. Sin embargo, algunos aspectos de la hispanidad, simbolizados en mi identidad por línea materna, y cuyo apellido no usaba (Risso Patrón), eran reforzados por los temas (descubrimiento, conquista, colonización de América; religión católica, historia del español, literatura) de los contenidos curriculares de historia y de lengua. También supe que el valor económico, social y cultural de los apellidos indígenas (Mamani, Sajama, Catcata, Alancay) no era el mismo que el de los apellidos de origen europeo (Muñoz, Berni, Scaro, Pasini Bonfanti, Macedo). De más está decir que esta experiencia, tal vez compartida por muchos jujeños, no sólo de la quebrada sino también de otras zonas jujeñas, ilustra una reflexión acerca de la negación del presente indígena resultante de una ideología de homogeneización sociocultural que ha estado siempre vigente en mi país, Argentina.

El presente trabajo es la continuidad de un tema lingüístico y pedagógico de constante referencia entre algunos docentes quebradeños. Parte de esa preocupación se refleja en la autoría compartida del texto escolar

de lengua *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*² y *los Documentos de la experiencia* (González, Ana María, Paz Soldán y Mamani 2000a y 2000b, respectivamente). Esos textos planteaban el tema de la variedad sociolingüística en relación con la didáctica de la escritura. En este nuevo trabajo, la investigación se relaciona con los discursos orales de los hablantes sobre las variedades sociolingüísticas.

En el capítulo I, incluyo una breve narrativa de la delimitación del tema sociolingüístico, los objetivos y los alcances educativos de la investigación. Con esta narrativa, propongo mostrar las decisiones asumidas con respecto a la disyuntiva de hacer una descripción lingüística centrada en la recolección de un corpus; o indagar en las ideas y actitudes acerca de las relaciones entre la variedad rioplatense y la variedad quebradeña de la lengua oficial de la Argentina: el español.

Una de las razones por las que descarté la primera opción, es que en la provincia de Jujuy existen algunos estudios académicos valiosos en relación con esta perspectiva, los que comento someramente en el capítulo III. La otra alternativa, indagar en las ideas y actitudes lingüísticas, me desafiaba a construir un análisis crítico de una serie de discursos en los que los hablantes de Tilcara exhiben sus ideologías, experiencias y conocimientos lingüísticos respecto de un tema conflictivo que los profesionales de la lengua, entre los que me incluyo, no terminamos de reconocer y asumir: las diferencias sociolingüísticas se construyen con las ideas y las valoraciones que las instituciones socioculturales transmiten a través de las acciones de sus mediadores (familia, escuela, universidades, medios de comunicación, academias de la lengua, escritores) y que estas diferencias también se basan en la observación de las diferencias socio-económicas. En la escuela generalmente se muestran las diferencias económicas y sociales, pero no se promueve la reflexión sobre las diferencias culturales implicadas en la lengua o las lenguas como lo hace, por ejemplo, uno de los estudiantes entrevistado (ver Cap. V 5.6 Nuestro acento es discriminado).

En el capítulo II describo el marco metodológico de la investigación (ver 2. Tipo de investigación) y las razones por las que denomino a la perspectiva de esta investigación sociolingüística y cualitativa; en el mismo sentido, describo la implementación de las entrevistas individuales y

2 En diciembre de 2009, la propuesta didáctica del este texto fue destacada con el Primer Premio de la convocatoria “Mejores Materiales Didácticos Bilingües” de la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI. Oficina Guatemala.

grupales, técnicas que apliqué en un total de 27 entrevistas distribuidas según las modalidades en profundidad, en grupos de pares y en grupo focal; las guías de las entrevistas y las observaciones de 5 clases de la asignatura Lengua en una escuela secundaria y 2 en la formación docente de Lengua, como instrumentos de la recolección de datos; la guía de consulta de algunos textos escolares de Lengua, editados en Argentina; y el procedimiento de análisis de los datos basado en algunos conceptos de la sociolingüística, la sociología del lenguaje y el análisis crítico del discurso. También en este capítulo presento algunas consideraciones de índole logística como la aceptación de mis acciones en la comunidad tilcareña; y de ética, relacionadas con el respeto por la privacidad de los participantes y la autorización de las autoridades educativas de las instituciones en las que hice las observaciones de distintas actividades escolares.

En el capítulo III, explicito los conceptos teóricos de algunos campos de estudio de las ciencias sociales: sociología, lingüística y educación. Con relación a la sociología hago hincapié en la teoría del conflicto en relación con las políticas lingüísticas basándome en un estudio de Robert L. Cooper (1997); en el área lingüística, por el carácter del tema y los objetivos de la investigación desarrollo conceptos relacionados con la sociolingüística y el análisis del discurso (tanto el análisis lingüístico en sentido estricto como el análisis crítico del discurso); en el área de la educación, establezco relaciones entre la educación lingüística bidialectal y la educación intracultural e intercultural en el contexto tilcareño.

La enseñanza de la lengua en la región de la Quebrada de Humahuaca, con especial referencia a la zona tilcareña, estuvo vinculada a políticas lingüísticas de diversa índole ideológica, pero la característica que las aglutina es la homogeneización sociocultural. En el capítulo IV, me refiero someramente a una continuidad histórica desde la época precolombina hasta nuestros días.

En el capítulo V, presento los resultados de la investigación. Para ello sistematizo la categorización de los datos según las variables surgidas en los discursos: entre otros, las causas del cambio sociolingüístico, las actitudes lingüísticas que los participantes tienen acerca de las variedades sociolingüísticas (y sus formas discursivas) más representativas en la realidad sociolingüística de la comunidad de Tilcara; también priorizo, en ese sistema de valoración, a la lengua quechua e incluyo a las lenguas neocoloniales, especialmente el inglés, que son objeto de reflexión metalingüística. Como los datos surgen en los discursos (entrevistas, situaciones, textos) se transcriben secuencias de entrevistas o secuencias de discursos con los que se crea una intertextualidad entre las diversas

voces implicadas en la investigación (polifonía de por sí intertextual). A continuación, presento las conclusiones articuladas alrededor del término “hablada”, un término coloquial surgido en la investigación y si se quiere no especializado, que personalmente considero sin ambigüedades para ilustrar la relación entre la oralidad tilcareña, algunas categorías de reflexión y análisis que usan los hablantes y algunas variables epistemológicas propuestas por los estudios sociales de la lengua. Por lo tanto, en las conclusiones del capítulo VI el concepto de *hablada* me permite articular las reflexiones producidas en las entrevistas con base en diversos componentes de la educación intercultural bidialectal: política lingüística de estandarización; identidad, ideas y actitudes lingüísticas con respecto a la hablada propia; las lenguas indígenas y las lenguas neocoloniales.

En el capítulo VII hago una propuesta de inclusión curricular de la lengua quechua en la formación docente de Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente N° 2 Localización Tilcara.

La bibliografía y las fuentes informáticas muestran la consulta permanente que hice durante el transcurso de la investigación: diseño del proyecto, ejecución e informe de la investigación, escritura de la tesis. Incluyo en los anexos, los diseños de las guías de observación de las actividades escolares, de las entrevistas (de grupo focal, individuales, grupales), la consulta de documentos y de textos escolares y los datos de los participantes de esta investigación.

Coda:

Volá volá papelito
con las voces que te mando
Si encontrás vista y oídos
volvete papel cantando

CAPÍTULO I

Planteo de investigación: Aunque hablemos así, no valemos menos ni valemos más

La investigación me permitió indagar sobre las concepciones que tiene la comunidad de Tilcara acerca del español hablado en la zona. El uso de esta variedad sociolingüística en la enseñanza de la lengua es considerado por algunos docentes como un problema pedagógico que implica dificultades de aprendizaje en adolescentes y jóvenes. En el transcurso de la investigación relacionada con la identidad indígena que realizó el magíster en Educación Intercultural Bilingüe y antropólogo tilcareño René Machaca, una docente de lengua entrevistada ha calificado a esa variedad como “un monstruo difícil de vencer” (Machaca 2007: 131). La expresión enuncia un matiz de censura y desprestigio, por cuanto la modalización “monstruo” adquiere el significado “hablan mal y escriben mal”, en la que la lengua de la familia y de la comunidad es “difícil de vencer” por el mandato de la acción educativa. A ello se suma que la lengua escrita, objeto de prescripción y normatividad en el proceso de estandarización, es el medio por el que se evalúa la macrohabilidad de la lengua oral en la competencia comunicativa de los estudiantes.

En un primer momento, consideré que el objetivo general de la investigación debía estar orientado a identificar y analizar las concepciones que tenían los hablantes sobre la jerarquía lingüística entre el español estándar de Argentina (asociado a la variante lingüística de la ciudad de Buenos Aires) y el español hablado en la zona de Tilcara. En esa primera instancia, uno de los objetivos específicos se relacionaba con el reconocimiento y la descripción de algunas formas lingüísticas de las lenguas amerindias que subyacen en la variante sociolingüística en la comunidad de Tilcara. Otro de los objetivos específicos estaba orientado al diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua tanto para la

escuela media o secundaria como para la formación docente específica del área de lengua.

En una segunda etapa del diseño del proyecto (en la que tuvo especial relevancia la asesoría en la escritura de la tesis, las diversas y fructíferas observaciones de los docentes de la Maestría del PROEIB Andes en las distintas instancias de socialización de los avances de la investigación) y con fines de delimitar los alcances de la investigación, me centré en la descripción de los datos relacionados con las concepciones que poseen los entrevistados acerca de las variedades sociolingüísticas, en algunas características lingüísticas que eran motivo de reflexión en los registros obtenidos; y en el diseño de una propuesta curricular de inclusión de la lengua quechua en la formación docente del área de Lengua con el enfoque de la educación intracultural, la educación intercultural y la educación bidualéctal.

La investigación pretende responder a la demanda que, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, hicieron los líderes indígenas en diversos encuentros relacionados con el enfoque pedagógico que debería tener la educación lingüística en el contexto sociocultural de la Quebrada de Humahuaca (provincia de Jujuy, norte de Argentina). En el apartado de la "Lengua" del libro de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy del año 2002, los líderes de las comunidades de Tilcara y Tumbaya, específicamente, dicen lo siguiente:

También está el idioma que es muy especial como valor de comunicación social, las creencias, las leyendas. Mantener nuestra cultura, el fortalecimiento y enriquecimiento referente al idioma, *hablamos de nuestro dialecto*, lo que mantenemos de nuestros antepasados, que deberíamos respetar lo que teníamos como el quechua, el aimara y un poco la parte del guaraní y otras lenguas que nosotros a lo mejor teníamos, no sabemos. Que se respeten estos idiomas y los dialectos que tienen, ya que tenemos un dialecto originario, propio, nuestro. *Una manera propia de hablar*. No porque vayamos a la escuela queramos cambiar, transformar por un dialecto porteño, extranjero. *Que conservemos un poco eso, nuestra manera de hablar*. ("Preparatorias de Tilcara y Tumbaya" en Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy 2003: 44. Énfasis nuestro)

Los representantes indígenas hablan de reivindicar su dialecto, su propia manera de hablar mediante actitudes de respeto y de fidelidad lingüística. También se posicionan con respecto a las lenguas indígenas aimara, guaraní y otras lenguas que asumen como desconocidas. Podemos entender que estas demandas de las comunidades indígenas a la educación intercultural, en su componente lingüístico, son dos aspectos

curriculares a tener en cuenta por las instituciones educativas localizadas en poblaciones que se reconocen indígenas. Antes y durante el proceso de investigación me planteaba si este discurso político e ideológico de demanda se correspondía con los discursos acerca de la lengua que tenían otros hablantes de la comunidad específica de Tilcara, especialmente con respecto a las relaciones existentes entre las variedades sociolingüísticas predominantes actualmente en el pueblo.

Personalmente interpreto que el reclamo de respeto por el propio dialecto y las lenguas indígenas es una acción de resistencia comunitaria contemporánea frente a la homogenización cultural desarrollada durante el siglo XX en la Argentina en la enseñanza de la lengua. El apartado “Tradiciones de enseñanza” del sitio web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino, con fecha de inclusión electrónica en el año 2006, muestra los alcances de las políticas lingüísticas referidas a la enseñanza del español en el país como una trama en la que se entrecruzan tres dimensiones: la personal, la didáctica y la socio-histórica-política. Cuando la sección hace referencia a los grupos sociales atendidos por esas políticas se destaca la presencia de los inmigrantes, que hacia

1870, casi el 80% de la población argentina era analfabeta; a esta realidad se sumó que la mayoría de los inmigrantes de distintas procedencias que habían llegado animados por la ley de colonización de 1876, tampoco sabían leer ni escribir [...]

Para la primera década del siglo XX, más del 30% de la población del país y alrededor del 50% de la población de la ciudad de Buenos Aires había nacido en el extranjero. Esta situación se prolongó durante un par de décadas y dio lugar a una política educativa, establecida oficialmente en 1908, para “argentinizar” a los hijos de inmigrantes. (En línea: <http://www.me.gov.ar/> Fecha de consulta: 8 de agosto de 2008)

Como vemos el 50% de la población de Buenos Aires era extranjera, y sólo el 30% lo era en el resto del país, por lo que podemos inducir que, de acuerdo con la época, en el 70% de la población nativa estábamos incluidos los indígenas. Considerando que somos una población que siempre estuvo en el territorio del país, nuestra presencia indígena no es aludida en la sección. Se reproduce un silenciamiento de la diversidad lingüística, étnica, cultural y socioeconómica del país en discursos contemporáneos de fuentes oficiales estatales (y de consulta pública) sobre la historia de la enseñanza de la lengua.

Obviamente que la política de “argentinizar” a la población extranjera se extendía también a la población indígena de las demás provincias, mediante la educación y la alfabetización en español. Según Diana Lenton,

en su investigación “Los indígenas y el Congreso de la Nación Argentina” acerca del indígena en los discursos y leyes del parlamento argentino, no existían estadísticas de la población indígena a principios del siglo XX; y sólo hacia 1940, esta población era estimada en 130.000 personas por el presidente de entonces (Castillo). Para esa época, en el Congreso se hablaba de “reparación histórica, justicia social y reparación cultural” en el contexto del nuevo orden económico mundial: educación de la fuerza de trabajo para el desarrollo y progreso de los estados nacionales. La reparación histórica y la justicia social, destacadas por la investigadora, se referían a la lucha contra el latifundio y a la aplicación igualitaria de las garantías constitucionales y las conquistas laborales; la reparación cultural consistía en “la extensión de los servicios educativos estatales a aquellos grupos que estaban privados de ellos” como una acción cultural y política destinada a superar la “barbarie” en la consolidación de la nación-estado Argentina. El instrumento jurídico de esta ideología fue la ley 1.420 (1884), que postulaba una enseñanza “pública, gratuita, laica y obligatoria” en español para todos los habitantes del país (En línea: www.naya.org.ar/articulos/identi09.htm Fecha de consulta: 9 de agosto de 2008).

Volviendo al entramado personal, didáctico y socio-histórico-político que describe la página ministerial, se asume el carácter parcial e inacabado de la sección y se invita a los consultores a hacerse preguntas a partir de la información propuesta. Teniendo en cuenta las limitaciones propuestas para su lectura, la pregunta que me surgió con la consulta de esta página es ¿por qué, en esa perspectiva, no se incluye también entre los destinatarios de las políticas de homogeneización cultural en la enseñanza de la lengua española y de la alfabetización a las poblaciones indígenas del país: kolla, guaraníes, mapuches, tobas, wichis... con la misma atención que a las poblaciones inmigrantes? Podemos rastrear una posible respuesta en el documento *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*, realizado por el grupo consultor del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, coordinado por Ana Gerzenstein en el año 1998:

A partir de 1853, las políticas educativas estuvieron determinadas por el concepto hegemónico de Estado-nación, que se había articulado en las últimas décadas del siglo XVIII en Europa, sobre la base de la premisa de unidad (un territorio, un pueblo, una lengua) y un ideal marcado por las ideas de civilización (la occidental y cristiana) y progreso. De este modo, el proyecto de país que orienta la formación y consolidación del estado argentino perseguirá la homogeneización de las diferencias culturales y lingüísticas sobre un modelo, el europeo, que se convierte en el ideal de civilización y progreso para este estado naciente.

La escuela primaria argentina fue pensada en ese marco teórico e ideológico. La eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas lograría la unidad indispensable para el crecimiento de la nación. Dentro de esta concepción, se exaltó el castellano –con discursos signados muchas veces por fuertes acentos esencialistas y etnocéntricos– como lengua única de la nación y se consideraron un obstáculo y una influencia negativa las manifestaciones lingüísticas diferentes, no tanto de las lenguas indígenas (*de cuya existencia, en realidad, no se tenía conocimiento ni conciencia en los niveles intelectuales de decisión*), sino las variedades dialectales del español habladas en el interior del país y las lenguas de los inmigrantes. (1998: 8. Énfasis nuestro)

En la mayor parte del siglo XX, la educación lingüística de los argentinos (indígenas, criollos, inmigrantes) estaba centrada en una ideología lingüística normativa de estandarización del español hablado y escrito en la Argentina con base en la idea política de la unidad nacional para evitar la desintegración cultural y lingüística. Esta política lingüística prescriptiva (glotopolítica, la llama Louis-Jean Calvet) tuvo a la escuela como su eficaz mediadora, puesto que generó una actitud de censura y una conciencia lingüística purista y subordinada a las normas peninsulares. Los alcances socioculturales apuntaban a la transmisión de una variedad sociolingüística estándar cuyo referente era (y sigue siendo) la variedad rioplatense culta. Ana María Fernández de Lávaque en un artículo sobre el léxico quechua en el habla de la provincia de Salta, al plantear el concepto de nivelación lingüística en función de la dominancia de la variedad porteña (o rioplatense) sobre las variedades sociolingüísticas provinciales, señala que el anverso y reverso de ese fenómeno

[...] lo constituye la estandarización del habla porteña, desde finales del siglo XVIII, y especialmente en la centuria pasada y en la presente, tal como ha sido descrita por Beatriz Fontanella de Weinberg (1992). En efecto, la modalidad de lengua de Buenos Aires *ha sido y es* altamente valorada por sus propios hablantes, quienes se enorgullecen de manejar una variedad dialectal diferenciada y ejemplar. Las funciones “*de prestigio*” y “*de marco de referencia*” por el ya conformado *estándar porteño* no sólo actúan pues, como la mencionada autora señala, respecto al ámbito bonaerense, sino que en forma gradual van extendiéndose hacia el interior del país, *cuyas variedades declinan sus rasgos más caracterizadores en busca de reproducir los de la modalidad capitalina*. (Fernández de Lávaque 1996: 127. Énfasis nuestro)

El proceso de estandarización en el concierto de la comunidad monolingüe de la Argentina, al que se refiere Fernández de Lávaque, estuvo orientado con el prescriptivismo de la variedad porteña en función de su prestigio idiomático en contraste con otras variedades sociolingüísticas,

que pasaron a adquirir el rasgo de subestándar: la variedad de Buenos Aires, desde el siglo pasado, se encuentra en un proceso de glotofagia de las variedades del español de las provincias (santiagueña, salteña, riojana, tucumana, catamarqueña, mendocina...). El proceso de estandarización del español argentino está descrito de la siguiente manera por Mercedes Blanco en “La lengua como conflicto: prescripción y estandarización en la historia del español de Argentina”:

Con respecto a las formas sociales que adoptó la prescripción en la historia del español de la Argentina cabe distinguir dos vías de encauzamiento del normativismo: la primera, individual, informal o encubierta, es desarrollada por hombres vinculados al ámbito cultural e intelectual –maestros, escritores, periodistas– quienes se erigen a sí mismos en preceptistas de la lengua con el propósito de intervenir en el comportamiento lingüístico de su comunidad [...] para quienes todo cambio o divergencia de la norma es un signo de corrupción idiomática que debe prescribirse. La segunda vía de acción prescriptivista se corresponde con la actividad oficial, abierta, que se lleva a cabo en organismos e instituciones cuyo objetivo fundacional es ejercer la prescripción sobre el lenguaje, entre ellos la escuela y las academias de la lengua son los órganos simbólicamente tradicionales de normatividad. (Ibídem 2001: 101)

Las formas sociales de normativismo y estandarización lingüística (grupo de elite y organismos e instituciones), han ignorado la diversidad cultural del país y, por lo tanto, a las lenguas indígenas y a la población indígena de Argentina que hablaba el español con rasgos surgidos del contacto entre ese español y esas lenguas indígenas, contacto que también estaba transido de diversidad: la diversidad del español hablado por los conquistadores y la diversidad de las propias lenguas indígenas. El control cultural del grupo de élite, “por omisión” de los indígenas, se hizo evidente en el plano de la lengua propia y de la variedades sociolingüísticas heredadas (y emergentes) del contacto español/lenguas indígenas.³

3 El concepto de “control cultural” es propuesto por el antropólogo mexicano Bonfil Batalla para ilustrar los procesos sociales interétnicos desencadenados por “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (Bonfil Batalla 1982: 117). Entre éstos se encuentran los elementos simbólicos: diferentes códigos que “permiten la comunicación entre los participantes en los diversos momentos de una acción” sociocultural. Si bien hay diversos elementos simbólicos, el lenguaje es el fundamental.

En el contexto histórico y sociocultural actual (últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI), las comunidades indígenas argentinas visibilizan su existencia en la sociedad nacional y plantean sus demandas, inclusive en el aspecto lingüístico. De allí que los líderes indígenas reclamen a la escuela “respeto por las maneras de hablar el español que tienen sus hijos”. Otra evidencia, jurídica en este caso, es el inciso 17 del artículo 75 de la nueva Constitución del país (1994), donde se reconoce la “preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” y se proclama la inclusión de la educación intercultural bilingüe en las leyes de educación. Respecto de este último punto en la nueva ley de educación proclamada en el año 2006, se asume que la educación intercultural bilingüe es una modalidad del sistema educativo argentino destinada a las instituciones educativas que funcionan en territorios reconocidos como indígenas (Ley de Educación Nacional, Cap. XI, artículos 52 a 54). El planteo respecto a la “EIB sólo para indígenas” en nuestro país amerita otro trabajo de investigación en el que se analice si esa localización educativa alcanzaría –en sentido sociocultural, económico, político e ideológico– para que la educación argentina empiece a deconstruir el camino de la homogeneización sociocultural proclamada en el siglo anterior.

1. Planteamiento del problema

Los docentes de los diferentes niveles, por la formación lingüística que tiende a la estandarización escrita del español argentino, soslayan la oralidad dialectal de los niños, adolescentes y jóvenes en las aulas. Esta actitud y práctica pedagógica, consecuencia de una política de alfabetización basada en la homogeneización, reproduce en la educación lingüística un encubrimiento de la estigmatización étnica, social y cultural. Es decir, que la frase “la lengua materna es un monstruo difícil de vencer” expresa una actitud lingüística con un significado social, político, cultural e ideológico de negación de la diversidad. La ausencia de reconocimiento del valor sociocultural del dialecto quebradeño en las propuestas didácticas implica que se ignora la oralidad cotidiana de la comunidad concreta. Considero que los saberes sociales y lingüísticos de los estudiantes son el desafío al que los docentes se enfrentan en una escuela que pretenda ser intercultural. En el mismo trabajo coordinado por Gerzenstein, citado en el apartado 1 de este capítulo, se lee:

Cuando se consideran las distintas situaciones de lenguas en contacto, corresponde incluir entre las diferentes posibilidades la del contacto [del español

estándar] con variedades dialectales del español fuertemente influidas por las lenguas indígenas. En muchas zonas de la Argentina, los pobladores de origen indígena no conservan la lengua vernácula y tienen como lengua materna un español con rasgos propios y particulares de la zona.

Los chicos que llegan a la escuela con esta lengua son considerados frecuentemente hablantes de un español incorrecto e inadecuado para su desempeño escolar. Al mismo tiempo, tanto los docentes como la comunidad en general y especialmente algunos grupos de revaloración de la identidad, creen y esperan que la lengua de estos chicos sea la lengua indígena [...] muchos de ellos son hablantes de varias generaciones de variedades dialectales del español con fuertes características de las lenguas vernáculas. Un diagnóstico sociolingüístico incorrecto –como sería el de no escuchar cuál es la verdadera lengua de los hablantes y atribuirles la asociada a la cultura que les pertenece– contribuye una vez más a dejarlos sin su palabra, sin su voz [...] Hablantes de un español estigmatizado y miembros de culturas cuyas lenguas están en extinción, la escuela debe considerar para estos chicos dos temas o problemáticas distintas: la lengua indígena y el español. (Ibídem: 29. Agregado nuestro)

En la cita, puede percibirse que la enseñanza de la lengua en la escuela argentina contemporánea debe atender dos problemas lingüísticos conflictivos: las lenguas indígenas y las variedades sociolingüísticas del español. Para ello, se señala que un diagnóstico sociolingüístico adecuado debe atender a la lengua que se habla en las comunidades con población aborígen. El uso de una variante del español determinada también podría considerarse un “conocimiento local” que traen los estudiantes al aula, en el sentido que constituye una dimensión simbólica de comunicación de la identidad étnica, social y cultural; colectiva e individual. Los conocimientos locales establecen un vínculo socio-cognitivo-afectivo con el aprendizaje escolar, en el que la referencia al contexto de vida es un mapa cognitivo de nuestros aprendizajes familiares y comunitarios. En *Hacia una educación intercultural en el aula*, compendio de experiencias pedagógicas en diferentes áreas del currículo realizadas en escuelas primarias y secundarias en la zona de la Quebrada de Humahuaca, se enfatiza que la interrelación entre lo conocido y lo desconocido es la base de un aprendizaje significativo. Al respecto, Mercedes Sosa en el apartado “Variedades lingüísticas” de la publicación citada afirma:

En el intento por impartir la variedad estándar [del español] se considera que los modos regionales son un impedimento para que los alumnos adquieran la lengua castellana “verdadera”, es decir la estándar. Es así que en las aulas se corrigen permanentemente las formas lingüísticas que hasta el momento de llegar a la escuela sirvieron al niño para comunicarse en su entorno familiar y comunitario. (2006:120. Agregado nuestro)

La relación entre “formas lingüísticas” y “competencia comunicativa” nos muestra que en la actitud de corrección de los docentes se atiende al componente referencial del sistema de la lengua, es decir la forma, y se desvaloriza la dimensión de comunicar un significado social y cultural, como podría ser el caso de enunciar “la sopa está caima”, por ejemplo. La palabra *caima* significa “sin sabor o desabrido” (*caima* < *q’ayma*, en quechua). Este significado, en el contexto quebradeño, no es simplemente una inclusión léxica del quechua, sino que remite a lo que en la comida familiar es una ausencia de atención a cocinar una sopa con sabor, un significado gastronómico con el que muchos sancionamos esa actitud. Muchas veces el comentario que complementa este sin sabor de la sopa o de cualquier comida, por falta de sal generalmente, es que la cocinera o el cocinero se quieren ir de la casa. Es por eso que cocina “desabrido”. Si se niega la palabra *caima* en el habla o en la escritura de la escuela, se están negando los significados socioculturales asociados a ella.⁴

La comprensión en el microcosmos del aula quebradeña de esta diversidad de la competencia comunicativa, mediante la reflexión metalingüística, es el punto de partida de la didáctica de la lengua, por cuanto la competencia comunicativa de la comunidad se basa en el uso de las diferentes variedades sociolingüísticas, las relaciones de jerarquía lingüística entre estas variedades y de cómo se posicionan los hablantes frente a ellas.

2. Preguntas de investigación

De acuerdo con la situación descripta, me propuse encontrar respuestas para las siguientes preguntas:

¿Qué concepciones tienen los hablantes acerca de las variedades sociolingüísticas del español de Tilcara y de Buenos Aires?

¿Cuáles son las características lingüísticas reconocidas por los hablantes en el español hablado en Tilcara? ¿En cuáles de estas características reconocen la presencia de las lenguas indígenas de la zona andina?

¿Cómo podría diseñarse una propuesta curricular de la formación docente en lengua que atienda la valoración de los hablantes acerca de la variedad sociolingüística del español hablado en Tilcara?

4 En quechua, el significado de **caima** también puede aplicarse a una persona. (Comunicación personal del Dr. Pedro Plaza)

3. Objetivos

Objetivo general

- Analizar las percepciones de jerarquía sociolingüística entre la variedad local del español hablado en Tilcara, provincia de Jujuy (norte de Argentina), y el español estándar argentino, a los fines de incorporar la variedad tilcareña como un conocimiento local en las propuestas didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua

Objetivos específicos

- Describir las percepciones de los hablantes sobre las variedades sociolingüísticas de Tilcara y la variedad rioplatense
- Identificar algunas características gramaticales, léxicas y pragmáticas de la variedad del español hablado en Tilcara⁵

4. Justificación

Muchas veces los discursos de las reflexiones metalingüísticas que realizan los hablantes sobre las variedades del español (punto sobre el que vuelvo en el Capítulo III) no han sido incluidos en los estudios sociolingüísticos relacionados con la región quebradeña (ver Cap. IV). Me ha parecido interesante, mostrar el saber no especializado sobre la lengua como una serie de discursos socialmente contruidos en los que las diversas ideologías y actitudes lingüísticas entran en conflicto con respecto a dos variedades sociolingüísticas nacionales y argentinas del español: la variedad rioplatense o bonaerense y la variedad quebradeña.

El uso de la variedad del español hablado en Tilcara caracteriza a la población nativa mayoritariamente indígena, el uso de la variedad

5 En el transcurso del Taller de investigación del Segundo semestre (5 al 23 de noviembre de 2007) del cursado de la 5ta. Maestría de Educación Intercultural Bilingüe en el PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón, especialmente en las actividades de asesoría de la línea de investigación a la que pertenece mi proyecto de investigación y en las presentaciones de avances de investigación de los proyectos de mis compañeros, pude reformular los objetivos precedentes en función de los diferentes aportes de los docentes, de la revisión de la bibliografía de consulta y de los datos recopilados en el trabajo de campo.

porteña o rioplatense caracteriza a los hablantes de Buenos Aires, en cuyo territorio está la capital federal del país. Por ello, el presente estudio busca contribuir a la Educación Intercultural Bilingüe de la zona de la Quebrada de Humahuaca, con la inclusión en ese paradigma pedagógico, de la perspectiva del bidialectalismo.

En el contexto de la temática educativa, que nos ocupa a algunos docentes de Tilcara, el presente estudio sociolingüístico tiene varios antecedentes: la propuesta de didáctica de la lengua del libro *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca* publicada en el año 1995 por el equipo “Elaboremos entre todos una escuela para todos” donde se proponía el tratamiento didáctico de la lengua oral local (variedad dialectal) como punto de partida del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua escrita estándar de los niños y adolescentes de la Quebrada de Humahuaca; la antología de experiencias educativas *Hacia una educación intercultural en el aula* testimonia las actividades de los Ateneos docentes realizados por el equipo anteriormente citado entre los años 2001 y 2005, e incluye, entre otras, algunas experiencias didácticas basadas en la variedad sociolingüística de los niños de escuelas primarias. También quiero señalar como antecedente importante, los apartados *La manera de hablar* y *La lengua materna es un monstruo difícil de vencer* incluidos en la tesis *La escuela argentina en la celebración del “nosotros indígena”* (2007), donde el magíster en EIB y antropólogo tilcareño René Machaca expone la relación entre el uso de la variedad sociolingüística quebradeña y la identidad cultural y su componente indígena.

Como integrante en los primeros tiempos (1990-1995), y luego como colaboradora del Equipo “Elaboremos entre todos una escuela para todos”, espero que la relevancia social del estudio permita que la competencia lingüística y comunicativa de estudiantes, pobladores y docentes de otras disciplinas, visibles en la reflexión metalingüística de sus discursos, sea valorada por los educadores (especialmente los del área de Lengua), los estudiantes y la sociedad en general como una marca real de identidad sociocultural y étnica que no debe ser soslayada en el diseño curricular institucional. Y contribuir a que la variedad sociolingüística estándar sea vista como lo que es: una variedad más en la diversidad sociolingüística de un país autoproclamado diverso desde 1994, según lo postula el lingüista boliviano Pedro Plaza en la introducción del compendio de experiencias pedagógicas quebradeñas anteriormente citado.

Confío también en que los resultados de la investigación puedan contribuir a que se reflexione sobre las concepciones que los hablantes quebradeños poseen acerca de una problemática de implicancia

educativa en todas las áreas del currículo y, con más compromiso, en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura Lengua: la compleja realidad sociolingüística de Tilcara; el significado sociocultural, político, étnico e ideológico que poseen las variedades dialectales para los hablantes; y las consecuencias pedagógicas y sociales que resultan de la discriminación de alguna de ellas en las instituciones, no sólo educativas. En un sentido más amplio, también puede ser un aporte para la didáctica de la lengua oral, ámbito pedagógico acerca del cual los docentes carecemos de metodologías relacionadas con los usos de la lengua contextualizados geográficamente (Lomas 1998).

Coda:

Si yo pudiera escribir
la hablada del pueblo mío
qué lindo fuera ese libro
para alumbrar el destino

CAPÍTULO II

Metodología

1. Posicionamiento como investigadora indígena

No enseñar sino compartir el conocimiento.
Angélica M.

El conocimiento sólo es útil si se lo comparte mientras estemos vivos, si es posible; porque ese conocimiento no lo llevaremos a la tumba para que se pudra con nuestros huesos.
Anita C.

Las dos frases del epígrafe, que se complementan y retroalimentan, me fueron dichas en distintos momentos por dos señoras de Tilcara y fortalecen mi posicionamiento en la tarea de investigación emprendida: compartir el conocimiento mientras estemos vivos.

A los docentes nos cabe al respecto dos reflexiones importantes, al menos, en nuestra labor didáctica. Para compartir el conocimiento, en primer lugar, debemos tener conciencia de las representaciones que poseemos y de cómo las hemos adquirido, retroalimentado, reproducido y/o deconstruido en nuestras experiencias de vida: familiar, comunitaria, académica. En segundo lugar, también debemos asumir con qué estrategias vamos a compartir ese conocimiento. Personalmente, al proponer la realización de una investigación sobre la manera de hablar tilcareña, me encontré sumida en una tensión vital: describir diversos aspectos del corpus de esa variante sociolingüística o analizar los discursos que tienen las personas del pueblo acerca de su propia variedad sociolingüística. La primera opción implicaba escribir un discurso académico para el ámbito académico, es decir un discurso especializado para un

público especializado. La segunda tenía implicancias de circulación más amplias: escribir un análisis de algunas opiniones sobre la lengua para destinatarios académicos y para los usuarios de la lengua que participaron en la investigación y, consecuentemente, difundir los discursos de esos participantes como discursos con autoridad social, cultural, política e ideológica (Requejo 2002).

Por lo anteriormente expuesto, el modo en que debía orientar la tesis ha sido difícil para mí. Internamente estaba interpelada por diversos pliegues de mi identidad compleja y concreta: soy integrante de la comunidad tilcareña donde desempeño el rol “docente de lengua”, al que debía agregar el rol de “investigadora indígena”. Entonces debía posicionarme con mi identidad hecha de símbolos: entre otros, lengua (español), etnia (indígena kolla), situación social (docente), conducta política (investigar para proponer una educación lingüística diferente) y documento de identidad (nacionalidad argentina) que atraviesan nuestros actos cotidianos en nuestra casa, el barrio, en el pueblo, en el lugar donde trabajamos o nos encontramos con familiares y amigos. Las experiencias de vida propias y las de los otros me sitúan en una identidad individual y una identidad colectiva porque mis experiencias individuales se reproducen y se convierten en un vínculo colectivo innegable al que no podía (ni puedo) cerrarle los ojos.

Cuando un integrante de la comunidad se decide a investigar en la propia comunidad se cree que no se produce el extrañamiento, que sí surge cuando el investigador es ajeno a esa realidad. Sin embargo, esta apreciación en la que el distanciamiento entre sujeto investigador y objeto investigado se da por la otredad del investigador no es una verdad absoluta porque la mismidad no garantiza un conocimiento acabado de la realidad sociocultural a la que pertenecemos. Hay ámbitos de esa realidad a los que normalmente no accedemos. En mi trabajo de investigación esos intersticios han sido de diversa índole y justifican ampliamente por sí solos la elección asumida: recopilar discursos de hablantes académicos y no académicos sobre la realidad sociolingüística de la comunidad tilcareña. Son discursos que no podía desdeñar puesto que todo hablante posee “ideas, juicios de valor” acerca de su propio uso lingüístico y los ajenos, en este caso, sobre las variedades sociolingüísticas del español en Tilcara en contacto con las lenguas indígenas (en el pasado y en el presente) y con las lenguas coloniales (no se puede ignorar el estatus colonial del inglés en la tecnología y en la economía actual, por ejemplo).

Los discursos enunciados en mi comunidad de vida me han proporcionado otros aprendizajes sobre mi propia competencia comunicativa

en el conocimiento lingüístico, sobre todo en la formulación de las preguntas en el contexto de una interacción oral, por ejemplo. He aprendido que “¿Qué variedades lingüísticas Ud. escucha en el pueblo?” establece más distancia comunicativa que “¿Cuáles serían las maneras de hablar que se escuchan en el pueblo?” o “¿Cuáles son las maneras de hablar que hay en el pueblo?”. Además en la redacción de esta tesis, mi propio discurso explicativo-argumentativo se convierte en un discurso polifónico, donde circulan las voces de teóricos, participantes de la investigación y mi propia voz, como bien lo señala Denise Arnold, citando a Tedlock:

Tedlock insiste en extender el enfoque dialógico a toda la etapa de análisis de los datos antropológicos e incluso las etapas de preparación para la publicación de los resultados, para realmente expresar la polifonía, “heteroglosia” y multivocalidad (en los términos de Bajtín) de estas situaciones reales de campo. (Arnold 2006: 81)

La polifonía se erige así como una característica de la escritura de los resultados de la investigación donde la interacción de los conocimientos es convergente por naturaleza dialógica: el de las personas participantes, el de los teóricos y el mío. Para complementar los datos de los discursos fue necesario también observar algunas actividades escolares y consultar documentos administrativos y bibliográficos. Además es necesario destacar el apoyo académico del asesor y de los lectores académicos, cuyas voces subyacen en la construcción del texto final. Por ejemplo, el asesor de esta tesis recalaba que lo importante de una tesis era y es “ordenar, construir un argumento, substanciar, proporcionar datos e interpretaciones novedosas”.

2. Tipo de investigación

La investigación tiene carácter cualitativo, en la que la selección de los datos opera sobre la descripción de los mismos para establecer niveles de relevancia entre ellos. La indagación en los pensamientos que tienen las personas acerca de su propia manera de hablar y las ajenas y el lenguaje que usan para manifestarlo posibilita reconstruir un conocimiento sociolingüístico sobre las variedades del español hablado en la Argentina y deconstruir las relaciones de superioridad e inferioridad entre esas variedades sociolingüísticas.

El tema no ha sido abordado en los estudios sobre el uso del lenguaje en la comunidad de Tilcara, tampoco la clase de implicancias que tiene en la enseñanza de la lengua. Según esta última característica, la investigación es cualitativa porque me propuse indagar qué representaciones cognitivas y socioculturales tienen algunos pobladores de Tilcara sobre las relaciones jerárquicas entre las variedades sociolingüísticas del español que circulan en la comunidad, es decir que esta inclinación a lo subjetivo da mayor peso a lo émico (Spedding P. 2006).

Esta perspectiva me permitió esclarecer las múltiples concepciones acerca de la diversidad lingüística del contexto de la comunidad de Tilcara y no solamente en relación con una sola lengua sino con consideraciones sobre las lenguas indígenas, en primer lugar, por el contacto histórico y continuo español/lenguas indígenas; y las lenguas extranjeras no indígenas (especialmente, el inglés).

3. Unidades de análisis

Las unidades de análisis son los discursos recogidos en las entrevistas, en algunas conversaciones y algunas clases escolares; también los evocados en mi experiencia personal y profesional. Es decir que los discursos proporcionan información respecto de las ideas y actitudes lingüísticas y los conocimientos sobre el sistema de la lengua en sus aspectos lexicales, morfológicos, sintácticos, pragmáticos. A su vez estos conocimientos se relacionan con las dimensiones diacrónicas y sincrónicas del español hablado en el pueblo quebradeño de Tilcara. Generalmente en la dimensión diacrónica, surge la idea de que “hablamos así porque nuestra hablada es la combinación del español de los conquistadores con las lenguas indígenas”. En la dimensión sincrónica, se piensa que “actualmente nuestra hablada está mezclada con las hablas de otras regiones argentinas y otros países”. También los discursos proporcionan datos acerca de cómo son representadas las relaciones sociales en la comunidad de Tilcara en diversos ámbitos: económico, institucionales, demográficos, culturales.

En el siguiente cuadro relaciono objetivos específicos, unidades de análisis, técnicas e instrumentos:

Cuadro 1
Relación entre objetivos, unidad de análisis, técnicas e instrumentos

Objetivos específicos	Unidad de análisis	Técnicas	Instrumentos
– Describir las percepciones de los hablantes sobre las variedades sociolingüísticas de Tilcara y la variedad rioplatense.	Discursos producidos en: Entrevistas y conversaciones Actividades escolares	Entrevistas en grupo focal Entrevistas a profundidad Entrevista grupal Conversaciones informales Observaciones Recuperación de recuerdos personales	Guías de entrevistas Guías de observación
– Identificar algunas características gramaticales, léxicas y pragmáticas de la variedad del español hablado en Tilcara.	Discursos producidos en entrevistas y actividades escolares	Registros lingüísticos	Guías de entrevista

4. Técnicas y procedimientos de recolección de datos

La recopilación de discursos para proceder a su análisis se sirvió en esta investigación de técnicas basadas en la interacción comunicativa: entrevistas, conversaciones o diálogos en el ámbito de las aulas. Entre los instrumentos para aplicar estas técnicas, he planificado guías de entrevistas, de observaciones de actividades escolares (clases y una mesa de examen) y de documentos. Estas guías pueden consultarse en los anexos.

Entrevistas en grupo focal

Se entiende por grupo focal a la reunión de un grupo de personas seleccionadas con base a uno o varios criterios priorizados por el convocante del grupo. La entrevista en el grupo focal posibilita obtener argumentaciones sobre un tema específico, es decir datos verbales proporcionados por un número reducido de personas sobre un tema específico (Flick 2004; Arnold 2006). Estas entrevistas fueron aplicadas en las dos etapas del trabajo de campo (octubre de 2007; mayo a julio de 2008). Los dos grupos tenían la particularidad de ser estudiantes: un grupo de estudiantes de Nivel Medio y un grupo de estudiantes del Profesorado de Lengua. El primero de los grupos estaba conformado por estudiantes de primer año que provenían de escuelas primarias rurales; el segundo, por estudiantes del Profesorado de Lengua que cursaban tercer y cuarto año.

En la entrevista al grupo de estudiantes del Profesorado de Lengua presenté la audición de 4 discursos breves de 2 hablantes tilcareños y 2 bonaerenses. Con esta actividad me propuse indagar cómo representaban los estudiantes a los enunciadores de los discursos mediante la escucha. Intenté aplicar esta misma técnica con los estudiantes que venían de escuelas rurales. La propuesta metodológica fracasó por dos razones: tuve limitaciones en mi propia competencia comunicativa para enunciar la consigna que les había dado a los chicos; la estrategia no fue la adecuada a la edad y a las experiencias lingüísticas del grupo. Pude asimilar el fracaso de esta técnica en el momento y reorienté la entrevista hacia otros temas: aprobación en lengua y de otras materias escolares, dificultades y fortalezas en las tareas de aprendizaje. Paradójicamente, el fracaso de la aplicación de la técnica también posibilitó el surgimiento de un dato: en esta circunstancia, surgió una distancia comunicativa entre mi variedad sociolingüística de docente de lengua y la variedad de los estudiantes que vienen de zonas rurales. Tuve que asumir que la causa del fracaso de la incomunicación no estaba en los estudiantes sino en la estrategia que había diseñado y en mi variedad sociolingüística. La estrategia se basaba en hacer escuchar dos respuestas a la misma pregunta (¿Cómo ve usted al pueblo?); una de las respuestas estaba dicha por un señor tilcareño y la otra, por una señora porteña con residencia en Tilcara por más de 10 años. La pregunta a los colaboradores era “¿Qué les parece la manera de hablar de los entrevistados?”. La mayoría de las respuestas que los estudiantes enunciaban estaban orientadas a decir si estaban de acuerdo o no con las opiniones de los entrevistados, además primero les había solicitado que dijeran su nombre y de dónde eran. Tal vez la simultaneidad de estas dos actividades no fue la adecuada. Este grupo focal estuvo integrado con base en dos criterios: a) cursaban primero y segundo año; b) provenían de escuelas rurales. Al respecto hice las siguientes anotaciones en mi cuaderno de campo (columna de la izquierda):

Transcripción Entrevista 6. Grupo Focal en la Escuela Normal. 27 de junio de 2008. TC2	Comentarios
– Liliana... tengo 13... voy a primer año... vengo de Huichaira... [sus compañeros hablan entre ellos] que se referían a aquí a Tilcara, hablaban de la limpieza, del campo hasta Tilcara. – Y cómo hablan, cómo los escuchan [digo yo] – Yo me llamo Lidia, tengo 14 años, vengo de la escuela de Molulo, de la limpieza, de la escuela, ¿de la plaza? Ay... – Mi nombre es Martín, voy a primera quinta, yo pienso que lo que dijeron ahí es verdad porque usted va a la plaza y todo está sucio, mucho perro, la plaza no tiene aire limpio, lo que hablaban eso, vengo de Juella... – Daniela, de Molulo, voy a primero quinta, 13 años, que se trataba de la plaza, cómo era antes, no era [se sonríe] no me acuerdo, de las calles y del pueblo, de su casa, cómo se venía aquí a la escuela, ¿puede ser? – Mi nombre es Belinda, tengo 14 años, voy a primero quinta, yo opino que lo que dijo la señora está bien, la plaza está todo sucio, hay mucho perro, el ambiente, es como que la plaza de ante, había, no está muy limpia, hay cosas que no debe ser, que... – Jijijejejaja – No se rían chicos... [dice Daniela] – ¿No vas a hablar? – No [con decisión contesta el chico] – Bueno, ¿cómo se llamaba él? [a los otros chicos] – <i>Guiermo</i> [a pesar de su negativa, él contesta casi sin darse cuenta de que está hablando]	Los estudiantes están cohibidos, hablan despacio, muy despacio, creo que no uso las estrategias adecuadas para hacer las preguntas. Tampoco nos conocemos. En esta entrevista hay mucho murmullo, muchas risas en voz baja, los chicos están muy inquietos, no escuchan al compañero... Demoran mucho en responder, como tres minutos. Se centran en el tema, no en la manera de hablar. Como entrevistadora tuve mis propias limitaciones para comunicarme: sobre todo en la formulación de las preguntas, no pude usar otra habla, que no sea la de docente... de lengua. No pude establecer un diálogo para superar sus inhibiciones; para promover el hablar suelto no el hablar atado... Se ríen a coro, porque el chico que se había puesto en la boca un adhesivo no quiere hablar... Al chico que se había puesto un papel adhesivo en la boca desde que empezó la ronda de respuestas. Después sigo hablando del tema de la escuela y de la aprobación en Lengua. Están aplazados en Lengua. Ponen el acento en la comunicación con la profesora. Estrategias: explicar a todos, que dé respuesta a sus requerimientos; ellos acentúan su propio compromiso o responsabilidad cotidiana. Asumen su "culpa" en su desaprobación.

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es un recurso metodológico destinado a participantes con cierta relevancia en el conocimiento del tema, ya sea por su experiencia profesional o por su experiencia de vida (Flick 2000; Taylor y Bogdan 1996). Con esta técnica, no sólo me aproximé, en un contexto de privacidad, al sistema de creencias o valoraciones sobre las variantes sociolingüísticas, sino que también ha sido una fuente de

“registros lingüísticos”. Al ahondar en la subjetividad del sujeto en una situación de intimidad, la técnica proporciona datos en dos vías. En una, las construcciones o las palabras son componentes de sus propios discursos; y en otra, son objeto de las reflexiones metalingüísticas. Por ejemplo, una joven entrevistada incluye en su reflexión metalingüística algunas palabras del léxico quechua (*teki*, niño; *tawanao*, en cuatro o cruzado; *uqi*, descolorido), y emplea estrategias explicativas para comunicarnos los significados que tienen en el ámbito familiar.

Entrevista grupal

Sin haber sido planificada, esta fue una técnica que resultó de una derivación de la técnica de entrevista a un grupo focal. La derivación fue provocada por mi continua intervención para que los estudiantes respondieran a las preguntas planificadas y a otras emergentes en la interacción. El continuo de las respuestas generales a las respuestas específicas permitía que surgieran anécdotas y argumentaciones relacionadas con la experiencia propia y con la experiencia de otros y otras adolescentes que los participantes recordaban en la situación de entrevista planificada. De esta manera, el grupo focal se transformó en un grupo de discusión integrado por adolescentes, por cuanto los participantes construían cooperativamente los datos relacionados con los propósitos de la investigación: indagar cómo percibían las causas y las consecuencias de la jerarquía entre dos dialectos de la lengua oficial del país. A la entrevista grupal asistieron estudiantes de 4to. y 5to. años del nivel medio. Para esta instancia de investigación, solicité el auxilio de un técnico para la filmación del evento y su posterior registro en un CD a los fines de analizar las respuestas de la interacción.

Las entrevistas se realizaron tanto en la primera como en la segunda etapa de trabajo de campo. Los entrevistados eran vecinos de distintas edades y actividades (comerciantes, docentes, empleados, estudiantes) e interactuaban en el contexto de la ciudad de Tilcara. En total, entrevisté a 51 personas de diversas edades.

Observación de actividades escolares y documentos educativos

Las actividades escolares observadas fueron realizadas en la segunda etapa del trabajo de campo (mayo a julio de 2008) en el área de Lengua de primer a tercer año de nivel medio de la Escuela Normal “Dr. Eduardo Casanova” de Tilcara (5 clases y 1 mesa de examen de Lengua), en 2 espacios curriculares (Didáctica de la Lengua; lenguas en Contacto) de

la formación docente en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente N° 2-Localización Tilcara. Con esta técnica me proponía describir cómo era la interacción comunicativa en las diversas actividades de enseñanza, de aprendizaje y la relación entre los participantes de las clases y qué características pragmáticas y comunicativas adquirían las variedades sociolingüísticas que circulaban en la comunidad. Como los temas de las clases no eran las “variedades sociolingüísticas”, pude registrar muy pocos datos. Por este motivo, los datos priorizados fueron los de los discursos enunciados en las entrevistas.

Recuerdos personales relacionados con mi rol docente

Los recuerdos personales relacionados con mis propias prácticas docentes en el área de Lengua en los niveles medio y la formación docente del nivel terciario se “colaban” en las diversas actividades de investigación que había planificado. Este involucramiento me provocó constantes autocríticas respecto de mi posicionamiento en el rol “docente de lengua” frente a los estudiantes adolescentes y jóvenes de acuerdo con las estrategias didácticas que había instrumentado hasta el presente y con las actitudes docentes en el ejercicio de la profesión, por cuanto también eran interpeladas las diversas actividades (capacitación, investigación-acción) que había emprendido en un pasado reciente como integrante de un equipo de trabajo relacionado con la educación en la zona quebradeña. En general, el proceso de autocrítica se configura como un continuo reflexivo entre la experiencia del extrañamiento en las actividades de la investigación, la asunción de mi identidad indígena y la transformación de mi propio conocimiento sobre la realidad económica, sociocultural y lingüística de la comunidad a la que pertenezco.

Acciones no planificadas

En determinadas situaciones, las conversaciones fortuitas me proporcionaron datos significativos sobre el tema porque las personas con las que conversaba se interesaban en él y espontáneamente manifestaban sus ideas y apreciaciones. Esto me sucedió, por ejemplo, cuando me encontré con una asesora pedagógica en un viaje de ómnibus entre Humahuaca y Tilcara y le comenté el tema de la investigación.

En otras ocasiones, algunos aspectos del tema de la investigación surgían en programas radiales o publicaciones argentinas de circulación masiva. O situaciones de mi vida cotidiana ya sea en Tilcara o en Cochabamba durante el proceso de la investigación.

5. Instrumentos

Guías de entrevistas

En el proyecto de investigación, había formulado algunas preguntas guías, sin embargo en el transcurso de las entrevistas fueron surgiendo otras preguntas en función de los planteos que hacían los entrevistados en el desarrollo del tema. Además, la complejidad de la formulación de las preguntas diferían de acuerdo con la edad, el estatus, el rol de los entrevistados y la situación de entrevista (grupal, de a dos o individual). En la entrevista a una profesora de lengua, podía incluir en la pregunta la construcción “variedades sociolingüísticas”, mientras que en la entrevista a un señor del barrio que trabaja de albañil debía preguntarle por las “formas, maneras de hablar” Y cuando surgió la palabra *hablada*, pude incorporarla en algunas entrevistas posteriores y logré establecer una sinonimia entre *dialecto-variedades sociolingüísticas-maneras de hablar-formas de hablar-habladas*.

Guía de observación de actividades escolares

Permitió registrar los distintos momentos de la clase, identificar los contenidos curriculares prescriptos y ocultos, la interacción entre los participantes (docente/estudiante; estudiante/estudiante y otras interacciones espontáneas) y el uso de la lengua en esa interacción por parte del docente y de los estudiantes.

Documentos de evaluación y textos de lengua de nivel medio

En la segunda etapa del trabajo de campo, consulté las planillas de evaluación de la asignatura de Lengua correspondientes a los cursos de primero a tercer año de la Escuela Normal “Dr. Eduardo Casanova” y algunos textos de Lengua que los estudiantes consultan para estudiar la asignatura. Estos documentos me permitieron indagar el índice de aprobación en el ciclo lectivo 2008 (primer trimestre) y observar cómo se presentan las variedades sociolingüísticas del país en los textos escolares, respectivamente.

6. Tratamiento de los datos

Como la investigación se articula alrededor de las ideas que sobre las variedades sociolingüísticas circulan en los discursos de los entrevistados, los datos relacionados con esas ideas surgieron en secuencias discursivas

mediante diversas estrategias (argumentativas, descriptivas, narrativas y explicativas). Con algunas herramientas del análisis crítico del discurso identifiqué categorías y subcategorías en secuencias de discursos y/o entrevistas. En algunos discursos explicativo-argumentativos los entrevistados interrelacionan estrategias narrativas y descriptivas. Por ejemplo, en la siguiente secuencia de discurso el dato relevante es una de las actitudes de los tilcareños (reconocimiento del abandono del léxico que usaban las generaciones anteriores) frente a la variedad sociolingüística, en este caso denominada “porteña”, y recibe el siguiente tratamiento descriptivo-narrativo:

Tratamiento (análisis e interpretación) de los datos	Correlación con el registro: Transcripción de secuencia del discurso en la página 95
El abandono del léxico de generaciones anteriores se justifica por el contacto con el dialecto que usan los nuevos vecinos, muchas veces identificados como porteños, o los turistas visitantes (que en muchos casos, se convierten en nuevos vecinos meses después del verano o del invierno): En esta cita el proceso global de transformación de la manera de hablar se hace con la frase verbal “vamos adoptando”. La dinámica lingüística de movimiento (vamos) y cambio de estado (adoptando) anticipa dos microprocesos: “nos vamos apropiando” y “nos vamos olvidando”. La apropiación, acción con más énfasis semántico e ideológico que “adopción”, se relaciona con el vocabulario de “ellos”, los que vienen. El olvido se relaciona con el “nosotros”: palabras que teníamos o que nuestros abuelos nos enseñaron. Por último, los dos microprocesos de la actitud lingüística de “adopción” se juxtaponen en “las vamos dejando de lado por otras”. La secuencia empezó con una idea atenuada acerca del cambio lingüístico, para adquirir la relevancia del olvido. En esta breve secuencia, observamos el modo en que una joven estudiante tilcareña describe un proceso cognitivo e ideológico individual y colectivo, relacionado con el cambio lingüístico. Este es un proceso similar a la dinámica de las lenguas en contacto: la progresión de una lengua empuja a otra hacia la regresión.	– En cuanto a variaciones, de la gente porteña que es lo que se escucha más, nosotros vamos adoptando algunas palabras que ellos utilizan, nos vamos apropiando de ello y también nos vamos olvidando de otras palabras que nosotros teníamos o que nuestros abuelos nos enseñaron; y las vamos dejando de lado por otras. (SS, E14.TC1)

En este cuadro, muestro que el análisis crítico de la secuencia discursiva (columna de la izquierda) me permitió reconocer cómo explica la entrevistada el proceso del abandono de la manera de hablar de los

mayores por las nuevas generaciones (columna de la derecha): describe la continuidad entre la adopción y el olvido.

En las transcripciones del capítulo V, en función del análisis de los datos, respeto las emisiones de voz realizadas por los entrevistados y sólo uso la puntuación y agrego algunas palabras para hacer inteligible el sentido construido en los discursos orales mediante la escritura. Por ejemplo:

1. Transcripción del registro oral: secuencia de discurso	2. Transcripción en función de la escritura de la tesis
...hay un montón de cosas que mi mamá me dice no es que ah yo me hago la sota no lo entiendo claro que yo lo entiendo yo sé perfectamente todo lo que ella dice y (empieza a explicar con entusiasmo) por ejemplo también yo ya no lo puedo ver bien a eso lo veo bien <i>tojrita</i> que lo ve no no lo está viendo bien lo ve muy clarito lo ve muy gris así con ese color yo lo entiendo perfectamente estoy viendo bien <i>tojrita</i> que lo ve muy clarito lo ve muy gris así en ese color yo lo entiendo perfectamente estoy viendo muy <i>tojrita</i> o está <i>tojrita</i> y mi papá también dice cosas así o sea que veo no sólo es de la puna sino que también es de acá...	Hay un montón de cosas que mi mamá me dice. No es que 'ah, yo me hago la sota ⁶ , no lo entiendo'. Claro que yo lo entiendo, yo sé perfectamente todo lo que ella dice y... [Empieza a explicar con entusiasmo] Por ejemplo, también 'yo ya no lo puedo ver bien a eso, lo veo bien <i>tojrita</i> ', que lo ve... no... no lo está viendo bien, lo ve muy clarito, lo ve muy gris, así en ese color; yo lo entiendo perfectamente, 'estoy viendo muy <i>tojrita</i> o está <i>tojrita</i> '; y mi papá también dice cosas así, o sea que veo [que] no sólo es de la puna, sino que también es de acá [de la Quebrada]... (LM, E3.TC1)

En la columna de la izquierda, la transcripción es sencilla sin los recursos gráficos que usan algunos lingüistas para indicar algunas características no verbales de la oralidad: pausas (I), interrogación (?), subida de voz (/), descenso de voz (\), corte abrupto (-), admiración o asombro (;!), pronunciación (distinciones alofónicas), entre otras⁷. En la columna de la derecha, visualizo los recursos de puntuación que me permiten construir en la escritura el sentido del discurso enunciado en la oralidad, mediante la coherencia y la cohesión textual. Conviene agregar

6 "Me hago la sota" equivale a decir "me hago la desentendida". Es una expresión de la variedad de Buenos Aires que se ha extendido en todo el país.

7 Los signos gráficos pertenecen a tres zonas de realización en la escritura: fonográfica, visuográfica, semasiográfica. En la primera, están los signos que garantizan la notación de la escritura (relación entre grafemas y fonemas). En la segunda, los recursos visuales de presentación y organización del texto (espacios y tipografía, por ejemplo; más independientes del lenguaje oral). En la tercera, los signos (de puntuación) establecen una relación directa con el sentido y operan en el texto, la frase y la palabra. (Cárdenas 2001).

que para referir el sentido en la escritura de una secuencia discursiva de la oralidad (coherencia), debí considerar la audición completa de la entrevista y atender a los significados de la secuencia en función del significado global de la enunciación. Es decir que la coherencia parcial de la secuencia depende de la coherencia temática global del discurso. Algunos participantes usan dos tipos de citas directas: cuando refieren las palabras de los otros o cuando refieren sus propias palabras. En el ejemplo de esta página, las citas directas hechas por la entrevistada, atribuidas a su madre, están destacadas por las comillas simples: 'yo ya no lo puedo ver bien a eso, lo veo bien *'tojrita'*'. Otro caso en el que uso las comillas simples es cuando el enunciador o la enunciativa establece un desdoblamiento de la primera persona de enunciación, para referir sus propios pensamientos: En este ejemplo, la cita referida tiene la función de ilustrar una actitud de valoración respecto al vocabulario materno. La entrevistada manifiesta su aceptación y el conocimiento rotundos de las palabras quechuas cuyos significados explica seguidamente (apartado 6. El reconocimiento de las lenguas indígenas).

Los referentes lingüísticos que pertenecen a la lengua quechua (palabras, construcciones, aspectos morfológicos) están destacados por *negritas* (*tojrita*, en este ejemplo); otros referentes se señalan con *cursiva* (*tráímilo pues por traémelo*). Las pausas o vacilaciones están graficadas por los signos de puntuación convencionales de la escritura: coma, puntos suspensivos, punto final. Incluyo el uso de corchetes para indicar el agregado de palabras o aclaraciones con la función de representar datos paralingüísticos: ([Empieza a explicar con entusiasmo]); o conectores, en función de la cohesión sintáctica: "o sea que veo [que] no sólo es de la puna"; o datos del contexto: "sino que también es de acá [de la Quebrada]..."

7. Consideraciones logísticas y éticas

Consideraciones logísticas

En el desarrollo del trabajo de campo tuve que apelar a las relaciones de amistad y laborales que tengo en Tilcara. Estas características de las relaciones favorecieron el establecimiento de vínculos amables entre observadora y situaciones observadas, entrevistadora y entrevistados, acceso a bibliografía educativa, grabación de entrevistas. Para establecer las interacciones comunicativas en las entrevistas, tuve que superar la excesiva formalidad de mi registro lingüístico a los fines de crear una

interacción dialógica donde imperase la confianza y se desestructurara mi rol de “profesora de Lengua”, rol con el que me identificaban muchos entrevistados (estudiantes actuales de la escuela secundaria y del Profesorado de Lengua y también algunos vecinos de los que fui docente). Al parecer el rol docente, en mi caso, provocaba sentimientos de inhibición en los entrevistados para “hablar suelto”; aunque después de finalizada las entrevistas y apagado el grabador las personas, especialmente adultas, continuaban reflexionando sobre el tema con soltura e interés. Con los docentes, en algunos casos, había más confianza y compromiso para tratar el tema. Quizás porque el uso de la lengua en situaciones de enseñanza y aprendizaje nos provoca, a ellos y a mí, un conflicto sociocultural y político en la transmisión y adquisición de conocimientos no sólo lingüísticos.

Mi desempeño en las instituciones educativas de Tilcara predispuso positivamente a las autoridades para responder a las notas de solicitud con la finalidad de observar algunas clases de la lengua en la Escuela Normal “Dr. Eduardo Casanova” y en el Profesorado de Tercer Ciclo de la Enseñanza general Básica y la Educación Polimodal en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua N° 2 Localización Tilcara (carrera de formación a la que también me refiero como “Profesorado de Lengua y Literatura”, de aquí en adelante).

Consideraciones éticas

Como investigadora, me comprometí a establecer un marco de respeto por la privacidad de los sujetos de investigación. Es decir que conté con su aprobación o autorización para registrar las grabaciones de las entrevistas. Sólo usé como datos los discursos o secuencias de discursos y/o entrevistas que no dañan su vida privada o las vidas privadas de terceros. En todas las actividades de la investigación explicité los objetivos y el tema. En el caso del Instituto de Formación Docente, me comprometí ante las autoridades a socializar, en función de la comunidad educativa, los resultados en el período lectivo 2009.

En el transcurso de la segunda etapa del trabajo de campo, realicé una exposición de los avances de la investigación en el espacio curricular “Seminario de la realidad socio-educativa” del Profesorado de Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y de la Educación Polimodal en Historia a solicitud de una de las docentes que había participado de la investigación como entrevistada. La actividad de socialización tenía como objetivo que los estudiantes pudieran familiarizarse con un proyecto de investigación relacionado con un tema de implicancias educativas en el contexto sociocultural de la comunidad.

Conclusión

Los diferentes aspectos de la investigación emprendida son un muestrario de las decisiones que como investigadora he debido asumir para acercarme a un buen destino. Es decir, que la construcción textual anterior puede entenderse como un mapa de decisiones con base en la experiencia de investigación, la bibliografía consultada, la colaboración de los participantes convocados, las situaciones informales; los recuerdos personales y los instrumentos diseñados para la recopilación de los datos en función de la realidad sociolingüística, las ideas y las actitudes lingüísticas que circulan en ella y su implicancia educativa en un contexto histórico, sociocultural, económico y político: el pueblo de Tilcara, en la Quebrada de Humahuaca, al norte de la Argentina.

Coda:

Ando con mañas buscando
viendo si puedo encontrar
las voces que dice el pueblo
palabras pa' no olvidar
Por la huella aparecían
mis alforjas las guardaban
porque tonadas de aquí
las doñitas concertaban

CAPÍTULO III

Fundamentación teórica

Introducción

Algunos conceptos, en su mayoría desde la perspectiva social de la lengua, me permitieron analizar las representaciones discursivas que poseen los hablantes tilcareños acerca de la jerarquía sociolingüística entre la variedad local del español en Tilcara y la variedad bonaerense del español estándar reconocida como variedad argentina del español, qué clase de conflictos se originan en esta relación de jerarquía y cómo la enuncian los hablantes.

En la actualidad, los estudiosos del discurso postulan que el análisis de los discursos necesariamente debe ser transdisciplinario, por cuanto cualquier estudio lingüístico implica cohesionar información teórica y datos concretos estudiados por las otras disciplinas de las ciencias sociales, además de las ciencias del lenguaje: antropología, historia, etnografía, economía, ciencias políticas, ciencias de la educación, sociología, psicología, neurociencias. A los fines de interrelacionar los alcances teóricos involucrados en los datos de esta tesis, a continuación haré algunas precisiones sobre algunos conceptos de las ciencias del lenguaje, las ciencias sociales y la educación.

1. Comunidad lingüística y comunidad de habla

Un concepto que relaciona la estructura social y la lengua es el de “comunidad lingüística” o el de “comunidad de habla”. Para los sociolingüistas, una comunidad lingüística o una comunidad de habla es el grupo social que comparte un criterio de identificación en relación con la lengua. Por

lo tanto, los integrantes de una comunidad monolingüe determinada (en este caso la que nos ocupa es una comunidad lingüística que pertenece a la del español) pueden pertenecer a diferentes comunidades de habla en la interacción comunicativa que tienen en su vida cotidiana. El aula puede ser una comunidad sociocultural, conformada alrededor del criterio de “escolaridad”. Si observamos un aula de escuela secundaria tilcareña, podemos identificar microcomunidades de habla en las que el criterio de identificación en relación con la lengua estaría dado por las experiencias, sociales y culturales, con las variedades sociolingüísticas que circulan en las diferentes familias de los estudiantes: estudiantes que vienen de los Valles, estudiantes cuyas familias residen en la zona urbana tilcareña, estudiantes cuyas familias son oriundas de las ciudades del sur del país. En realidad, la denominación “comunidad de habla” es útil, en su dimensión operativa, para reordenar intelectualmente, con base en los criterios de la lengua y sus variedades, la complejidad sociocultural de un territorio determinado: en este caso, la comunidad de Tilcara en sentido amplio y quizás, en sentido restringido, algunas comunidades imaginadas, conceptualizadas o percibidas en los discursos de los colaboradores de esta investigación.

Con respecto a las “comunidades de habla” de las variedades del español de Argentina se destaca una publicación del año 2004, coordinada por la lingüista argentina María Fontanella de Weinberg. Haciendo una reformulación de la regiones identificadas por Vidal de Battini en 1964, Fontanella de Weinberg señala las siguientes regiones: “la región del litoral, cuyo centro es Buenos Aires; la zona guaranítica o del noreste; la región noroeste; la central y la cuyana” (2004: 42). Con base en este esquema, la comunidad de habla de Tilcara (conformada por varias microcomunidades) pertenece a la macrorregión argentina del noroeste.

En la citada publicación reside se reúnen los resultados de algunas investigaciones, realizadas en el ámbito universitario, con la finalidad de “brindar un panorama global y un análisis particular de las distintas variedades regionales del español de la Argentina” (ibídem: 18). En lo que respecta a la zona del noroeste, el estudio incluido pertenece a Elena M. Rojas, catedrática de Tucumán. En tal estudio, la autora habla de un “español del noroeste argentino” y nos interesa destacar lo que señala en relación con las lenguas indígenas en la actualidad:

De acuerdo con los datos que contamos, parece que sólo a partir del siglo XIX, comenzó a utilizarse la lengua española entre todos los hablantes del noroeste argentino: españoles, negros y nativos.

Sin embargo, todavía hoy quedan reductos donde continúa hablándose quichua en el ámbito familiar, según podemos apreciarlo en las pequeñas poblaciones de Santiago del Estero, Loreto y Salavina, mientras en el resto del territorio que soportara la influencia quichua, se aprecia su pervivencia casi exclusivamente en el léxico, con una mayor cantidad de voces de ese origen que en el resto del país. (Rojas 2004: 162)

La autora señala la vigencia del quichua con base en dos diferencias: un territorio donde se lo habla y otro territorio donde, casi con exclusividad, sobrevive léxicamente en el español. Para demostrarlo, ejemplifica con un grupo de palabras cuyo uso se extiende en todo el territorio del país y que entraron al español desde muy temprano (*cancha, papa, chacra, choclo*) y otro grupo que se circunscribe al noroeste (*chipaco*/bollo con chicharrón; *acullico*/manejo de hojas de coca que se mantiene masticando en la boca; *chilcán*/agua caliente con maíz tostado; *cholo*/ordinario o indio, según Tucumán y Salta o Jujuy, respectivamente). Aunque afirma que *acullico* es de uso en Salta, puedo afirmar que también lo he escuchado y lo escucho en la provincia de Jujuy, donde el *coqueo* –mascar o masticar las hojas de coca– es una práctica vigente entre nativos y no nativos. Otra discrepancia que tengo, se relaciona con *cholo*: esta palabra designaba en la ciudad de Salta, alrededor de la década de 1980, a las personas de clase media alta que vivían en el Barrio General Güemes, el barrio del monumento al patriarca salteño. Es destacable que la autora reconozca que es muy difícil dar un panorama acabado de la región, porque “las propiedades contextuales de cada provincia pueden dar a lugar a diferencias más o menos marcadas” (ibídem: 163).

Entre los trabajos que se relacionan con la provincia de Jujuy, podemos citar la compilación *Entre el cielo y la Pachamama* (1996), coordinado por Flora Guzmán, donde se incluyen estudios desde el punto de vista del análisis del discurso, de la semiótica y la pragmática, a una serie de discursos relacionados con las prácticas de dos cultos en Jujuy: Pachamama y catolicismo. En *El lenguaje es memoria* (1997) los autores Guzmán, Alabí y Sica ubican los estudios sociolingüísticos del habla jujeña de acuerdo con los siguientes temas: rasgos que surgen del contacto quechua/español; actitudes lingüísticas presentes (la parquedad de habla de los jujeños; o el silencio) y coloniales (elección del quechua en juicios del siglo XVIII); discursos lírico-narrativos de navidad (villancicos).

Con respecto a la existencia del bilingüismo actual en la provincia, un trabajo reciente es el de Ana María Postigo de De Bedia y de Lucinda Díaz de Martínez: *Situación del bilingüismo quechua/español en Jujuy* (2001). En este trabajo, las autoras registran la actitud ante la lengua quechua en

hablantes bilingües naturales de Bolivia que residen en San Salvador de Jujuy, ciudad capital de la provincia de Jujuy, especialmente en el Barrio Mariano Moreno. En un estudio anterior (1994), las mismas autoras consideran la perspectiva sociolingüística y pragmática del empleo de las formas verbales del pretérito perfecto simple y del pretérito perfecto compuesto: por ejemplo, *llegué* y *he llegado*. En el contexto histórico social de la década del '90 de la ciudad de San Salvador de Jujuy, las autoras señalan que las preferencias por el pretérito perfecto simple podría ser una consecuencia de la influencia de la variedad estándar bonaerense, variedad socialmente prestigiada por los medios de comunicación.

En el contexto de la comunicación globalizada, la transformación de las variedades sociolingüísticas se origina en la oralidad. El contacto interpersonal de hablantes que pertenecen a distintas comunidades de habla es reforzado por los medios de comunicación audiovisuales, cuya transmisión se origina en regiones geográficas dispares: locales (del pueblo, del país); lejanas (de otros países, de otros continentes). Un adolescente tilcareño, por ejemplo, puede relacionarse con otros adolescentes que llegan al pueblo desde otras provincias, especialmente Buenos Aires, porque Tilcara es destino de su viaje de estudios o de fin de curso o sus vacaciones. También el mismo adolescente tilcareño ve televisión y escucha programas de radio producidos en la ciudad de Buenos Aires. Las radios de frecuencia modulada que se escuchan en el pueblo algunas veces transmiten en cadena con radios de la ciudad de Buenos Aires.⁸ Sin embargo, es poco probable que los adolescentes bonaerenses (y del país) escuchen programas de radio y vean programas de televisión producidos en la provincia de Jujuy, que tienen menos o ninguna presencia en el contexto mediático del país. De esta manera, la variedad más prestigiada y representativa del español hablado en el país se reproduce y circula por medio de estos agentes sociolingüísticos: hablantes y medios de comunicación.

En toda comunidad, como resulta obvio, la expresión oral es la primera macro habilidad de la lengua que nos comunica entre nosotros y con el mundo. Con ella se activan dos habilidades lingüísticas: escuchar y hablar.

8 Radio Volver (una de las radios más escuchadas de Tilcara) realiza conexiones con Radio Latina 101 (difusora de música) y LS10 Radio Del Plata (Buenos Aires).

2. Oralidad

Existe una estrecha relación entre los estudios sociales de la lengua y la oralidad denominada *secundaria*. Diversos investigadores (sociolingüistas, etnógrafos, analistas de discursos...) han recurrido a la metodología de registrar discursos orales, espontáneos o inducidos con el objetivo de describirlos a partir de diversas variables de análisis, entre otras: raza, edad, estatus social, sexo, origen geográfico, situaciones de comunicación, contextos culturales, posicionamientos ideológicos. Entre las subdisciplinas lingüísticas que han recurrido a la recopilación de registros orales se pueden nombrar: sociolingüística (representantes como Labov, Bernstein, Halliday, Romaine, Ninyoles; Cerrón-Palomino, en Perú; Fontanella de Weinberg, en Argentina...); etnografía del habla o etnolingüística (Hymes, Gumperz, Duranti y Goodwin; Milroy y Muysken...); sociología del lenguaje (Fishman, Fasold...). Con respecto a la oralidad, Walter Ong en *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (1987) establece distinciones entre la oralidad de las sociedades con escritura alfabética (con oralidad secundaria) y las sociedades sin escritura alfabética o ágrafas (con oralidad primaria). En otra interesante ponencia sobre la oralidad, Martín Lienhard afirmaba que “irrupción y culpa” son nominaciones que caracterizan los estudios que prestan atención a la oralidad en el contexto académico contemporáneo. La irrupción de los sectores populares en el campo socio-cultural y la culpa de haber desestimado la oralidad de esos grupos ha inducido a los académicos a orientar sus estudios sobre esa oralidad marginada. Según Lienhard, ahora los estudiosos consideran los discursos “otros”, aquellos discursos que se habían limitado por el carácter hegemónico y “grafocéntrico” de la investigación académica. El mismo autor brinda orientaciones para estudiarlos desde adentro y desde afuera. Uno de los aspectos involucrados en la perspectiva “desde adentro” se centra en las evocaciones y percepciones de los hablantes sobre su propia oralidad, el reconocimiento de su comunidad de pertenencia y la evaluación de la relación de la “oralidad” con los sistemas de comunicación hegemónicos (1997).

En la sociedad tilcareña la palabra oral pertenece al ámbito de la oralidad secundaria, es decir, al de las sociedades con escritura. Por ejemplo, los ritos relacionados con la Pachamama o con los difuntos todavía se transmiten de padres a hijos mediante la participación vivencial, contexto sociocultural de la oralidad en las prácticas familiares. Ningún padre o abuelo escribe un manual de instrucciones para que el rito se reproduzca “sin errores”. Esta práctica de la oralidad “es la forma básica del reconocimiento y del intercambio... la primera y definitiva experiencia

del lenguaje –el lenguaje, como se sabe, de la primera infancia– y como tal aparece en los estratos más profundos de nuestra conciencia” (Dorra 1997: 35). En este mismo sentido, Isabel Requejo dice en su trabajo *La “pobreza” de vocabulario y la Autoría de la palabra y del pensamiento. Análisis desde la Lingüística social que*:

Los principios organizadores del proceso de aprendizaje lingüístico operan de modo interdependiente, gestando un sujeto “lingüístico” y epistémico con identidad propia; de ahí que el lenguaje con el que uno adquiere y desarrolla la posibilidad de nombrar, comprender y transformar el mundo, forma parte del patrimonio cognitivo identitario de cada sujeto. (En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/pobreza1.htm>. Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2008)

Mediante el ejercicio de la macro habilidad de la oralidad, también podemos desarrollar la reflexión sobre el lenguaje (actividad que no es privativa de los académicos sino también la de cualquier hablante que evalúa su propia actuación lingüística o la ajena), esa capacidad cognitiva que los lingüísticos han denominado “reflexión metalingüística”.

3. Reflexión metalingüística

Se entiende como actividad metalingüística a las expresiones verbales que tienen como tema la lengua. Marta Milian y Ana Camps en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (2000), rastrean el concepto “metalingüístico” en algunos lingüistas (Roman Jakobson, Kerbrath-Orechioni, Culioli...) que plantean diversos enfoques teóricos sobre la actividad metalingüística. Entre las coincidencias que las autoras señalan están las siguientes:

- una de las funciones del lenguaje humano es la función metalingüística, es decir, la referencia al lenguaje y a las lenguas utilizando el mismo lenguaje;
- existe también un metalenguaje, definido como el conjunto de discursos especializados sobre el uso lingüístico y las relaciones sistemáticas entre los elementos lingüísticos;
- los hablantes exolingües (aprendices que desconocen la lengua que quieren adquirir) o algunos usos verbales escritos convierten a la lengua en un referente opaco y, por lo tanto, ella misma se convierte en un referente en la comunicación;

- porque la función metalingüística remite a la capacidad de conceptualización, también se teoriza sobre la capacidad metalingüística;
- el conocimiento lingüístico se relaciona con el saber consciente, o sea, el conocimiento que cada hablante puede manipular por sus aprendizajes escolares y los de su experiencia lingüística fuera de los ámbitos escolares.

Entre las discordancias, las mismas autoras señalan lo que algunos autores diferencian entre metalingüístico y metacognitivo: el primer término es específicamente lingüístico y el segundo puede relacionarse con el control verbal y la conciencia de los aprendizajes verbales y no verbales; otra discrepancia se refiere al concepto de actividad metalingüística: algunos piensan que la actividad surge en la interacción verbal y otros consideran que ese conocimiento surge porque se ha interiorizado en la interacción social. Otros autores consideran que sólo es metalingüístico el discurso exteriormente producido y no la actividad mental que ha interiorizado ese conocimiento.

En esta tesis, la reflexión metalingüística de los entrevistados está en los discursos orales producidos exteriormente en las entrevistas, donde el tema está articulado por las ideas que poseen acerca de la “lengua que hablan” y “de la lengua que escuchan”, es decir, que en la reflexión metalingüística proporcionada por sus discursos se activan los aprendizajes y conocimientos (propios, familiares, comunitarios y educativos) sobre las variedades sociolingüísticas que usan.

4. Discurso

El concepto de discurso alude a los enunciados lingüísticos, individuales o sociales, que los hablantes producen en contextos privados o públicos. La producción de un discurso oral o escrito frecuentemente surge en una situación social, contexto concreto definido como una “estructura de aquellas propiedades de la situación social que son relevantes para el discurso” (Van Dijk 2000: 33). Tanto para las conversaciones de un encuentro entre amigos como para la formulación de un discurso académico, el contexto de la producción discursiva está articulado por dos clases de contextos: uno local o interactivo (conversación, conferencia académica) que interpreta funcionalmente a otro contexto global o social con el que establece una relación de dependencia (ibídem: 39). En la entrevista a un grupo de estudiantes de escuela secundaria, por ejemplo, el contexto local de los discursos de los participantes era la entrevista

y las motivaciones de su realización. Esta representación mental (entrevista con fines de recopilar discursos orales sobre las variaciones sociolingüísticas en Tilcara) dependía, entre otras, de la representación cognitiva de un contexto global (la relación institucional: docente de lengua/estudiantes) que tenían los participantes de la entrevista. Según Van Dijk, los discursos “son una parte estructural de sus contextos, y sus estructuras respectivas se influyen mutua y continuamente” (ibídem: 38). Podríamos decir también, que el contexto de producción de un discurso adolescente es *local*, en las conversaciones de interacción inmediata, porque en él se incluyen sus experiencias lingüísticas, socioculturales, su situación económica, su subjetividad y su experiencia de vida; y *global* cuando establece interrelaciones con otros discursos sociales (orales y/o escritos) sobre una experiencia humana específica.

El aspecto estructural de un discurso que brinda más datos en el análisis es el denominado “locus de enunciación”. Los analistas de discursos prestan especial importancia al locus de enunciación de los hablantes que participan en un acto comunicativo. El locus (lugar social, cultural, económico, ideológico, desde donde se habla o se escribe) es el marcador del estatus que el enunciador adquiere en el acto mismo de la enunciación de su discurso. Existe una interrelación entre su propio lugar y el estatus que otorga a los demás participantes del acto comunicativo, presentes o citados indirectamente, sin embargo las interrelaciones entre los lugares “no son libres creaciones de los sujetos, sino que se instauran a partir de un sistema de lugares preestablecidos” (Maingueneau 2003: 68). En este sentido, el locus de enunciación del discurso sobre la lengua de una estudiante de nivel medio puede ser “adolescente tilcareña de clase media baja que usa la variedad sociolingüística estándar propia de su edad en la entrevista”. Esta descripción está construida con un rol establecido por la investigadora (estudiante de nivel medio); por su nivel socioeconómico (clase media baja); las características sociolingüísticas de su habla (cronolecto); por su rol en la investigación (entrevistada), por su identidad sociocultural (adolescente con apellido indígena); por su lugar de nacimiento (Tilcara). Simultáneamente, el locus de enunciación asumido por la adolescente entrevistada puede brindar datos acerca de sus ideas sobre la lengua o la lengua de otros, de manera implícita o explícita, con base en su aprendizaje familiar y social. Al ser incluido en esta tesis se transforma en un discurso relevante por el hecho mismo de ser considerado un discurso con “autoridad de pensamiento” sobre las experiencias lingüísticas (Requejo 2001).

Los discursos individuales siempre son discursos sociales, por cuanto son instituidos, legitimados y reproducidos por distintas tecnologías

(imprensa, informática, medios audiovisuales) en ámbitos públicos: escuela, medios de comunicación, academias, ciencias. De esta manera, los discursos en la sociedad conforman un continuo discursivo en el que circulan diferentes ideologías acerca de la identidad, la cultura, la sociedad y su estratificación, la economía, la política, la ética, la diversidad étnica, la/s lengua/s y sus variedades, en fin, todos los campos de la actividad humana pasibles de ser “discursos ideológicos” en los que la sociedad es constituida (y reproducida) mediante representaciones, relaciones e identidades (Fairclough y Wodak 2000: 392). El análisis crítico del discurso, según lo postula Fairclough y sus colaboradores, se convierte en un componente clave para abogar por “una conciencia crítica del lenguaje” en la enseñanza de la lengua en las escuelas (ibídem: 376). Como vemos, el discurso de una persona puede ser analizado en sus componentes estrictamente lingüísticos (análisis del discurso) y en el sentido subyacente que adquiere ese discurso en relación con otros discursos sociales (análisis crítico del discurso), en los que circulan las ideologías relacionadas con la lengua que usamos (“nosotros”) y la que usan los otros (“ellos), según lo describe Van Dijk en “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad” (2003).

5. Política lingüística, planificación lingüística e ideología

En la segunda mitad del siglo XX, la intervención humana deliberada con respecto al uso de una lengua o de varias lenguas en una comunidad ha sido estudiada desde dos perspectivas: la política lingüística, que reconoce el poder del estado sobre la lengua o las lenguas mediante una legislación específica (por ejemplo, asumir jurídicamente la diversidad lingüística o el monolingüismo); la planificación lingüística, que identifica las acciones estatales o privadas en función de los usos concretos de la lengua o de las lenguas en ámbitos institucionales. En ambos casos, tanto la política como la planificación lingüística se centran en los conflictos de la relación entre la/s lengua/s y la vida social, que a la vez, son conflictos de identidad, cultura, economía y desarrollo en cualquier país o comunidad (Calvet 1997).

Por ser dos aspectos de una intervención humana deliberada, la política y la planificación lingüísticas conllevan un alto grado de ideología. Generalmente, existe un discurso hegemónico que instituye un sistema de valoración de la relación entre lenguas o entre las variedades dentro de una misma lengua. Suzanne Romaine dice que “las preferencias por

una determinada variedad se inscriben siempre en el contexto de una ideología que refleja la imagen que una sociedad tiene de sí misma" (1993: 113). Este concepto tiene una relevancia particular. Cuando reflexionamos sobre la realidad sociolingüística de las comunidades a las que pertenecemos nuestros discursos son autoexplicativos, es decir, a través de nuestra evaluación desenmascaramos nuestro propio posicionamiento acerca de las variedades sociolingüísticas con una perspectiva construida en discursos institucionales de circulación social (como pueden ser los discursos familiares, educativos, mediáticos, académicos). Esta perspectiva puede ser de aceptación o legitimación de valoraciones o de cuestionamientos de esas valoraciones con respecto a la diferencia que existe entre las variedades sociolingüísticas propias de una comunidad sociocultural determinada.

Además cuando opinamos acerca de la lengua, también asumimos nuestra identificación sociocultural con base en diversos criterios del uso de la lengua, es decir, que expresamos nuestra identidad lingüística y la identidad lingüística de los otros y las otras. Por ejemplo, si consideramos una variable propuesta por los sociolingüistas como la geográfica podemos decir que con las expresiones "hablamos como porteños, hablamos como tilcareños, hablan como los del sur" nos adjudicamos y adjudicamos a las otras y los otros una identidad lingüística con componente geográfico que valoramos, porque están basadas en un criterio de reconocimiento lingüístico de la diversidad de hablas que aprendimos a escuchar y diferenciar en la interacción social.

6. Identidad lingüística

Si intentamos definir lo que es identidad nos enfrentamos al conflicto de cómo hacer que una idea sobre la identidad abarque la complejidad de una experiencia humana concreta en las que nos definimos como poseedores de esa identidad. Nos encontramos tensionadas y tensionados entre lo que heredamos y lo que vamos sumando en nuestra experiencia cotidiana. Antes que nada somos sujetos históricos, individuales y colectivos. Por lo tanto si digo soy jujeña, argentina, me reconozco indígena; y en mí resuenan la historia, la lengua, lo étnico, lo geográfico, mis aprendizajes familiares. En los diversos repliegues de mi experiencia humana también interviene lo amoroso, lo social, mi estatus económico, lo político, mi condición de género, mi propio uso del español. Este posicionamiento subjetivo e individual es interpelado por la identidad de los otros. Surge entonces la problemática de mi propia identidad no

como una realidad individual sino una realidad plural y concreta para la que enuncio un discurso con una disposición frente a la crítica de los otros. Amin Maalouf, en su libro *Identidades asesinas*, en el que cuestiona el uso de la violencia simbólica o bélica basada en la identidad étnica y cultural musulmana, dice que

la identidad está formada por múltiples pertenencias, pero es imprescindible insistir [...] en el hecho de que es única y de que la vivimos como un todo. La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante: basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera. (2004: 40)

Maalouf nos ofrece la metáfora “dibujo sobre una piel tirante” para ilustrar la manera en la que nuestra experiencia humana individual compone una identidad totalizante de nuestra acción en el mundo y no la yuxtaposición de fragmentos inconexos de esa experiencia.

Según su praxis individual y social, para cada argentino y argentina monolingüe seguramente, en los tiempos de la globalización, habrá diferentes dimensiones de pertenencia en su identidad que podrá ser enunciada a través de las diversas variedades de la lengua española, nuestra lengua oficial. Esa identidad monolingüe podrá ser cuestionada por la identidad de otros argentinos y argentinas aborígenes bilingües, o monolingües en lenguas originarias, que aún en el siglo XX ha sido negada, estigmatizada y confinada económica y políticamente en las fronteras internas del país en nombre del desarrollo y del progreso. La identidad lingüística también se relaciona con el locus de enunciación, como es el caso de la declaración de los líderes indígenas de Tilcara y Tumbaya: “No porque vayamos a la escuela queramos cambiar, transformar por un dialecto porteño, extranjero. *Que conservemos un poco eso, nuestra manera de hablar*”. (Capítulo I, pág. 7 en esta tesis).

En cualquiera de las variedades sociolingüísticas de la Argentina (hablar como porteños, santiagueños, riojanos o vallistas) se articulan diversas dimensiones de la identidad: lugar de nacimiento, educación, sexo, edad, cultura, posición económica, entre otras. Con respecto a la identidad indígena, en la tesis de Maestría de René Machaca se establece la relación entre la dimensión étnica kolla y la dimensión lingüística, puesto que

desde la experiencia personal y social de muchos quebradeños, el término kolla remite o designa a la identidad de conjunto situada en su lugar: la tierra andina y, también, a las características físicas de sus habitantes y a su manera de hablar, aspectos que nosotros analizamos como atributos no renunciables. (Machaca 2007: 151)

La dimensión ideológica y política del antropólogo tilcareño está enunciada en la asunción de que los atributos de la identidad étnica, la geográfica y la lingüística son componentes “no renunciables” de la identidad indígena kolla.

En los discursos de valoración con respecto al uso de una determinada variedad sociolingüística del español de Argentina, la identidad lingüística de los participantes de esta investigación se encuentra enunciada generalmente con los marcadores espaciales, temporales, económicos, socioculturales e ideológicos. Al decir “la variedad porteña es la que se escucha más”, reconocen otra identidad lingüística y su pertenencia geográfica (puerto de Buenos Aires); si dicen “nos olvidamos de otras palabras que nuestros abuelos nos enseñaron y nos apropiamos de términos porteños”, describen un desplazamiento lingüístico tensionado entre la apropiación de lo nuevo y el olvido de lo que se considera pasado. La variedad reconocida como más escuchada no sólo lo es por la presencia física, poder económico o poder político de sus poseedores, sino también por su difusión en los medios de comunicación metropolitanos que tienen su radio de acción en el pueblo y en todo el país; y es otra actividad sociocultural en la que se manifiesta el poder económico, por ejemplo, de los canales televisivos de Buenos Aires: Canal 13, Canal 9, Telefé, Canal 7 tv.pública, Canal Encuentro, Canal América, Torneos y Competencias y las radios metropolitanas que transmiten en cadena con algunas radios de frecuencia modulada del pueblo (Radio Volver y Radio Rin).⁹

Entre las variables que señalan los sociolingüistas están la historia, la cultura, la geografía. La primera consideración del aspecto temporal se relaciona con la transformación de la lengua a través de la historia. En el caso de Tilcara, es importante considerar las etapas del contacto entre el español y las lenguas aborígenes, tarea que supera a los propósitos de esta tesis. Otra de las relaciones con el contexto temporal, presupone la edad (cronolectos, en la terminología de la sociolingüística): niños, adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos. Un posicionamiento en ámbitos culturales de las variedades sociolingüísticas establecen fronteras territoriales, socioeconómicas o socioculturales: una cultura de pueblo;

9 Las señales tv.pública y Canal Encuentro son señales públicas del Estado nacional. Desde 2004 (administración Kirchner), estas señales producen formatos televisivos (documentales, festivales musicales, programas informativos, educativos y de entretenimiento) que intentan mostrar la diversidad sociocultural del país, sin embargo la gestión, producción, edición y difusión de esos formatos se centra en la ciudad de Buenos Aires.

una cultura rural, campesina; y otra urbana, ciudadana. La variable geográfica puede aparecer como un componente del locus de enunciación que relaciona y condiciona las distintas perspectivas que los hablantes enuncian en sus discursos sobre las variedades sociolingüísticas, sus cambios o intercambios.

7. Cambio social y cambio sociolingüístico

Haciendo un recorrido histórico del concepto de “cambio social”, Robert Cooper, uno de los representantes de la sociología del lenguaje, en *La planificación lingüística y el cambio social* (1997), delimita factores del cambio y cinco escuelas teóricas. Entre los factores señala el medio físico, la población, el descubrimiento y la invención, la difusión cultural, las ideas y la adopción de decisiones. Estos factores tienen entre sí relaciones complejas y diversas. Por lo que determinar cuál o cuáles de ellos es/son más pertinente/s y cómo se caracteriza su contribución independiente o acumulativa al cambio social, según Cooper, es colosal.

Este autor también explica los aportes y limitaciones de las cinco escuelas teóricas: evolucionista (las sociedades simples se convierten en complejas, pero no al revés); cíclica (las sociedades tienen ciclos de apogeo y de decadencia), funcionalista (cualquier factor económico puede producir un cambio social), del conflicto (las sociedades padecen un conflicto endémico entre grupos sociales que luchan por el poder) y de la dependencia (las sociedades subdesarrolladas son satélites económicos del desarrollo del capitalismo de los países industrializados). Después de poner a prueba los postulados de cada una de las escuelas teóricas, Cooper recupera lo que dijo Weston (1977) acerca de que los sociólogos se han distanciado de la búsqueda de una teoría general del cambio social y proponen teorías relacionadas con sectores concretos de la sociedad: por ejemplo, “teorías del cambio político, del cambio organizacional, del cambio demográfico, etc.” (1997: 215). La planificación lingüística, una de las actividades institucionales relacionadas con la lengua de las que se ocupa la sociología del lenguaje, sería sólo una parte del cambio social y podría encubrir deliberadamente propósitos no lingüísticos, como así también sin proponérselo contribuir a un cambio social. En el clásico estudio de Ninyoles sobre los estatus socioculturales del español y la lengua catalana, el autor afirmaba que el conflicto lingüístico es, en esencia, un conflicto social (1972).

Si relacionamos la planificación lingüística de la posible inclusión del quechua en la educación secundaria de Jujuy y de la formación docente en lengua con las teorías del cambio social, podríamos decir que desde la teoría evolucionista nos juzgarían de retrógradas por intentar poner en el presente una lengua del pasado y que los padres no han transmitido a los hijos. Que mejor sería que pusiéramos más horas de inglés que es la lengua franca de la actualidad, puesto que en ella se fundan las innovaciones tecnológicas y económicas en el contexto de la globalización de principios del siglo XXI. La teoría cíclica podría explicar que la inclusión del quechua obedece al resurgimiento del movimiento indígena, especialmente en Bolivia donde se habla quechua, y que puede expandirse al norte argentino como en épocas previas y simultáneas a la conquista de América por los españoles; por lo tanto, sería un fenómeno que repetiría un ciclo ya recorrido aunque con propósitos políticos diferentes. El funcionalismo explicaría esa inclusión desde la perspectiva del desequilibrio: la inclusión del quechua responde a una de las demandas de las organizaciones del movimiento indígena local y latinoamericano, una vez incluido sería útil para disminuir los factores causantes del desequilibrio social, al menos en el plano simbólico, entre los grupos indígenas y la población considerada criolla. Desde la teoría del conflicto, el cambio de inclusión de lenguas metropolitanas por lenguas aborígenes o locales obedecería al status quo demasiado prolongado de la marginación de las lenguas aborígenes de Argentina y que por ser una de las demandas de las organizaciones indígenas puede ser, al menos, un acto de justicia discursiva para las comunidades reconocidas como aborígenes y una representación por medio de la educación de la diversidad lingüística reconocida por nuestro país. La teoría de la dependencia interpretaría que la inclusión del quechua es una respuesta enmarcada en los procesos de descolonización económica y cultural de los países sudamericanos.

Si la realidad sociolingüística de una comunidad cambia es porque se han producido otros factores sociales que influyen en ese cambio. Podría decir, que los factores del cambio social en Tilcara obedecen al cambio de estatus sociocultural del pueblo: de pueblo olvidado, rural, habitado por kollas pobres se transformó en pueblo turístico; al crecimiento demográfico: de tener dos mil habitantes pasó a tener tres mil y en épocas de turismo alto a cuatro mil (Comunicación personal de una empleada de la sección "Estadística" del Hospital "Salvador Mazza", junio de 2008). A las transformaciones económicas: por efecto de la política económica enfocada a la actividad turística con base en las tradiciones culturales, el campo de los servicios públicos se ha transformado: ahora

hay una sucursal bancaria, televisión por cable, cuatro radios locales de frecuencia modulada¹⁰, servicios de Internet, antenas satelitales, servicios de hotelería y de restaurantes de diversas categorías, servicio de gas domiciliario.

Factor demográfico: En el caso que nos ocupa uno de los factores que influye en la realidad sociolingüística de Tilcara es la migración de argentinos de las ciudades del sur que se han instalado en el pueblo. Junto con la población nativa constituyen la población estable. La demografía estable aumenta con la visita de los turistas nacionales y extranjeros en determinadas época del año: semana santa, vacaciones de invierno y de verano. Otro de los grupos visualizados por su manera de hablar en el pueblo son los mineros expulsados de las minas puneñas que generalmente se instalaron, al principio de los '90, en zonas rurales o en las periferias de la zona urbana.

Factor turístico: Por haberse convertido en un lugar turístico, los nativos jóvenes que antes emigraban a las ciudades no lo hacen porque ahora tienen una economía de subsistencia basada en el turismo: si no pueden ser empleados públicos, se dedican a la agricultura, al comercio de artesanías; se emplean en los servicios de hotelería y restaurantes, en el rubro de la construcción o en el servicio doméstico (mujeres). También hay una nueva ocupación laboral: ser guía de turistas.

Factor económico: Desde aproximadamente 15 años, las personas de la ciudad que se instalan en el pueblo o en las zonas aledañas lo hacen con fines económicos: instalación de servicios de hotelería, comercios del rubro de las artesanías y/o la gastronomía; otras son integrantes de ONG con estudios universitarios. Generalmente la gente nativa se dedica a la venta de artículos de telefonía celular, informática, ropa; también a los servicios de Internet y cabinas telefónicas o poseen comercios de alimentos, de la construcción, de diarios o de verduras. La mayoría de los mineros ha recuperado la actividad de la agricultura de subsistencia y, cuando las cosechas son buenas, pueden vender sus productos a los intermediarios que vienen del Ramal o de la ciudad de San Salvador de Jujuy. También existe en el pueblo dos organizaciones de desocupados, que goza el beneficio del subsidio de desempleo. Algunos de ellos cumplen un servicio de contraprestación en escuelas, municipalidad, comisiones municipales, museo provincial, biblioteca pública y el hospital.

10 Me refiero a las emisoras FM Pirca (en Barrio Pueblo Nuevo); FM Volver (ídem a la anterior); FM Azul (en el Barrio Centro) y FM Rin (en Barrio Escalinata).

El activismo de las organizaciones indígenas se manifiesta en conflictos relacionados con la defensa del medio ambiente, el acceso a parcelas de terrenos, la gestión de becas estudiantiles, la presentación de proyectos en diversos organismos estatales y la participación en convocatorias de consulta del Estado.

Factor físico: Uno de los conflictos nuevos en los que se enfrentan los nuevos residentes y los nativos es por la posesión de terrenos fiscales. Los terrenos libres privados han subido su valor de costo por la nueva demanda en detrimento de la posibilidad de compra por parte de los nativos. El surgimiento de nuevas familias jóvenes provoca que se creen nuevos sectores de viviendas en terrenos muchas veces peligrosos porque ya no quedan tierras adecuadas. Al mismo tiempo, la escasez de terrenos aptos para viviendas origina conflictos por la compra y venta de superficies fiscales entre los que llegan y los jóvenes nativos que buscan terrenos para sus familias.

Cuando una comunidad recibe grupos socioculturales de otra zona o región (factor demográfico), aunque pertenezcan a la misma nacionalidad y a una sola lengua, se originan transformaciones socioculturales (factores cultural y social) y económicas (factor económico) que se desarrollan con la inclusión por necesidad o por imposición, conciente o no, de pautas socioculturales (educativas, alimenticias, de vestimenta, lingüísticas, religiosas, económicas, etc.) que identifican por separado a los grupos en contacto. La población, determinada geográficamente, no es la misma en una situación de contacto que en una situación de aislamiento. A su vez, la población arribada tampoco se mantiene igual a su comunidad de origen, como tampoco lo es una persona nativa tilcareña que se traslada a otro lugar por diversos motivos, sean éstos voluntarios o no. De hecho, existen pocas comunidades aisladas o no contactadas en el contexto histórico actual de nuestro planeta tierra. Las relaciones humanas están mediadas por el contacto lingüístico (factor lingüístico) que surge en la interacción comunicativa, donde los sujetos se dicen a sí mismos y dicen a las otras personas las experiencias vitales en la comunidad que comparten: participar de ritos andinos o católicos, saludarse, comprar o vender, solicitar servicios sociales, realizar trámites, viajar, asistir a la escuela, escuchar la radio, jugar al fútbol, conversar con amigas y amigos, manifestar ideas políticas.

Cuando alguien se refiere a la realidad sociolingüística del pueblo, enuncia como primera expresión “estamos mezclados en Tilcara”. Es un modo decir o nombrar a una realidad que no es homogénea y que presenta diferencias. Al respecto es interesante la apreciación de Suzanne Romaine cuando después de explicar a la lengua “como un producto

cultural humano situado en un contexto histórico siempre cambiante” (Romaine 1996: 191) y de cómo ese contexto interviene en la producción de los cambios sociolingüísticos ya sean en el corpus o en el estatus de una misma lengua o de varias lenguas entre sí, se centra en los vínculos que circulan en dos tipos de redes sociales: las muy extendidas con roles sociales muy especializados, ubicados en las ciudades, y las compactas con múltiples roles en una sola persona, ubicadas en regiones no muy urbanizadas. Continúa diciendo Romaine:

El concepto de espacio social y geográfico es vital para comprender la difusión del cambio. Diferentes tipos de estructuras sociales pueden dar lugar a diferentes tipos de cambio. Las variedades más innovadoras tienden a ser utilizadas por quienes se mueven en redes sociales con vínculos más débiles, mientras que las redes compactas y de lazos múltiples tienden a conservar las variedades locales. Desde el punto de vista geográfico, las áreas centrales son innovadoras, mientras que las periféricas son conservadoras. Las ciudades representan, lógicamente, áreas de intensos contactos, y en ellas las posibilidades de interacción con desconocidos son significativamente más grandes que en los pequeños pueblos rurales. (Ibídem: 191)

Como vemos, los vínculos en las redes sociales, interacciones múltiples en un grupo y entre grupos sociales, no sólo modifican las pautas socioculturales de las personas, sino también los usos de la lengua, sean éstos por contacto entre lenguas diferentes o dentro de una misma lengua. En el citado estudio de Romaine se citan diversos casos de cambios fonéticos, sintácticos, lexicales, morfológicos referidos al alemán y al inglés, por ejemplo, en contacto con otras lenguas como el sueco, el irlandés y el holandés; también destaca a los grupos sociales que intervienen en los cambios sea por la edad (adolescentes o jóvenes) o por las actividades según el género (hombres trabajadores, amas de casa). No puede afirmarse absolutamente que un grupo social es más innovador que otro, puesto que el cambio depende del carácter de los vínculos existentes en las redes sociales y de las características que éstas presentan. Además, dice Romaine que “el relativo carácter discreto de las lenguas y variedades así como su relieve y prestigio” (ibídem: 190) pueden ser marcadores de las distintas identidades étnicas e influir en las ideas que la gente tenga acerca de la lengua o la variedad que habla.

Las ideas sobre la lengua pueden también cambiar de acuerdo con diferentes presiones sociales. Los grupos en Tilcara se identifican con un hablar jujeño, tilcareño, puneño o un hablar de ciudad, especialmente porteña. Cuando los adolescentes o jóvenes hablan con una fonética y una entonación propia de la ciudad de Buenos Aires, aunque no hayan

residido en esa ciudad, son censurados por su grupo de pares porque el grupo reconoce que ese modo de hablar no pertenece a la identidad lingüística de la zona y muchas veces se justifica este modo adoptado o imitado como elemento de la moda, una presión social identitaria generacional en la que intervienen los gustos o preferencias culturales: la música, la vestimenta, los peinados, las prácticas deportivas o los encuentros festivos, entre otros. Las diferencias en la manera de hablar de los adolescentes son marcas identitarias en las que se articulan los factores geográficos, socioeconómicos, culturales, generacionales.

8. Diferencias sociolingüísticas

Louis-Jean Calvet (2000), al analizar las políticas lingüísticas y las teorías lingüísticas en el marco de las etapas del desarrollo del colonialismo francés (precolonialismo, colonialismo y neocolonialismo), postula que éstas vieron las diferencias lingüísticas como relaciones de inferioridad y superioridad. Las lenguas o las variedades del pueblo fueron confinadas al espacio de lo local o lo regional. En el caso del monolingüismo, las estructuras sintácticas, el léxico, la morfología y las pronunciaciones que no se ajustan al sistema de normas que, mediante un grupo generalmente académico y la planificación lingüística educativa, un estado establece en función del prestigio lingüístico son devaluados sin considerarse la función comunicativa que cumplen al interior de los grupos populares y fuera de los espacios y eventos institucionales. Éstos últimos constituyen los marcos de una actuación lingüística formal y de exposición de la formación o educación lingüística que las personas desarrollan en las diferentes etapas de su vida lingüística y sociocultural. En esos contextos, las personas deben abandonar, en función de las normas de la lengua estándar, las formas lingüísticas espontáneas que atraviesan su vida cotidiana. Las diferencias lingüísticas aparecen así como máscaras de las diferencias sociales y económicas (Bourdieu 2001).

Si un ciudadano, sea cual fuere su edad, no exhibe un desempeño esperado en el uso de la lengua puede ser estigmatizado con justificaciones que aludan a su escasa preparación educativa, su pertenencia de clase o su identidad étnica. Un ejemplo contemporáneo en relación al uso del español en contextos públicos, lo es el español que emplea el presidente boliviano Evo Morales. Una de las primeras críticas con intención política para desacreditarlo en el ejercicio de su investidura presidencial fue que “no hablaba un español correcto” debido a su origen

sociocultural. Sus conciudadanos de clase social “instruida” imaginaban que la competencia lingüística en español (concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos, por ejemplo) debía corresponderse con el estatus de “presidente de estado con lengua oficial de español” sobre todo en las reuniones de carácter internacional con otros jefes de Estado que hablan español. El mismo gobernante era criticado por los grupos indígenas aimaras, a los que él se adscribe con su identidad étnica, porque no tiene dominio de la lengua aimara. Mientras unos señalan críticamente su español “motoso”, otros le exigen lealtad lingüística indígena. Tal vez el gobernante boliviano necesite más tiempo que los términos de su mandato para modificar su competencia lingüística en español y adquirir una lengua indígena en función de sus discursos políticos y públicos. En los discursos de Evo Morales suelen aparecer, como en los de la mayoría de los dirigentes populares bolivianos, rasgos fonéticos (*monecipio* por municipio), sintácticos y morfológicos de un español en contacto activo con las lenguas indígenas del contexto boliviano, especialmente las lenguas mayoritarias como lo son el quechua y el aimara, pero estas distinciones del español motoso no han sido un impedimento para la comunicación e inteligibilidad mutua entre el dirigente cocalero y sus seguidores. El contexto de diversidad lingüística del país boliviano (reconocido constitucionalmente en la oficialización de las 32 lenguas indígenas que se emplean en el territorio, entre las cuales se encuentra el aimara) es un factor de presión social que amerita el cambio en la formación lingüística del actual presidente y también de los futuros gobernantes y funcionarios públicos. La denominación “español motoso”, corresponde a una variedad del español en la que confluyen dos sistemas lingüísticos, al menos: el español y una lengua indígena. Después de dos años de gobierno, lógicamente que el habla del presidente ha pasado a segundo plano: por ejemplo, en 2007, uno de los factores de conflicto social era la promulgación de la nueva constitución política del estado.¹¹

11 Este hecho histórico desencadenó actos de violencia en diversas ciudades de Bolivia contra la población indígena o los partidarios del Movimiento al Socialismo, el partido de Evo Morales: Sucre y Santa Cruz fueron las más importantes. Con respecto a la diversidad lingüística, la nueva constitución incluía el reconocimiento de las 32 lenguas indígenas de Bolivia como lenguas oficiales en igualdad de valoración política que el español.

9. Variedades sociolingüísticas del español

La dialectología atiende a la localización de una lengua o sus variedades, o varias lenguas, en un territorio. En esta perspectiva lingüística, la atención está puesta en las variables geográficas e históricas de una lengua o del contacto entre varias lenguas entre sí. Las diferencias surgidas en el aspecto histórico y/o geográfico pueden ser nominadas como dialectos o variedades al interior de una misma lengua. Al mismo tiempo, surgen rasgos distintivos denominados como “acentos o tonos” que aparecen siempre asociados al modo de hablar. Al respecto, Chambers y Trudgill (1994: 22), opinan que los acentos y los dialectos “con frecuencia se funden unos con otros sin que exista una separación definida”.

Superando los criterios diacrónicos y geográficos de la dialectología, la sociolingüística permite cruzar en el estudio de la lengua diversos factores extralingüísticos (etarios, geográficos, sociales, políticos, económicos, educativos, ideológicos) que posibilitan la comprensión de las características lingüísticas de grupos estigmatizados o hegemónicos, especialmente en las instituciones educativas. La perspectiva sincrónica de los estudios clásicos sociolingüísticos (Labov 1972; Hymes 1972; Gumperz 1974, Bernstein 1964) ofreció en el desarrollo de la disciplina algunos conceptos claves para describir las diferencias lingüísticas dentro de una misma lengua (código elaborado, código restringido, elección de código, competencia comunicativa). Con base en los aportes de Noam Chomsky (1965) de competencia y actuación lingüística, Hymes y Gumperz (op. ct.) proponen la noción de competencia comunicativa. El uso de la lengua en las situaciones comunicativas estaría determinado por el uso real y pragmático del aprendizaje y conocimiento lingüístico: la capacidad de un individuo para reconocer cuándo hablar, qué decir, a quién y de qué modo, que se adquiere mediante la socialización en los diferentes grupos de pertenencia (familiar, escolar, amistoso, de trabajo...). Es decir que en la competencia comunicativa están involucrados los conocimientos de las reglas gramaticales y las normas de uso socialmente aceptadas de una lengua. De acuerdo con el contexto de la situación comunicativa, en el mismo acto comunicativo y según los interlocutores y la situación, las personas pueden cambiar de un código a otro, puesto que en una comunidad hay diversos grupos y diversos códigos.¹² El conocimiento social

12 En www.educ.ar (vínculo: Estado de arte). Página electrónica del Ministerio de Educación de la Nación Argentina 2006. Fecha de consulta: 8 de agosto de 2008.

entre los integrantes de un grupo es imprescindible para pertenecer a una comunidad de habla, dice Romaine, como pueden ser los periodistas deportivos o los profesores de lengua cuando decimos en el aula palabras como metalenguaje, sinonimia, estilo indirecto, locus de enunciación, idiolecto, performativos, relaciones paradigmáticas, tecnolecto, idiolecto.

Ralph Fasold en *Sociolingüística del Lenguaje* (1997) refiere que se ha malinterpretado las conclusiones de Bernstein, especialmente por algunos educadores en Estados Unidos, en el sentido de que la elaboración o restricción de un código puede estar supeditada a las características socioeconómicas de las familias y que, en consecuencia, los niños de familias pobres tienen una lengua deficiente e incompleta. Dice Fasold: "Algunos jóvenes que llegan a la escuela no han tenido que utilizar el lenguaje en los modos en los que se usa en la escuela, mientras que otros niños sí" (Ibídem: 354). También Fasold ha señalado que "todos, económicamente aventajados o desaventajados utilizan un código restringido en algunas ocasiones" (Ibídem: 349), especialmente en aquellas de comunicación oral en las que no hay confianza entre los interlocutores, se desconoce la información sobre el tema del que se quiere hablar o cuando entre los interlocutores se comparte información y en el código con el que se lo dice ya no es necesaria su referencia. En la entrevista del grupo de estudiantes, por ejemplo, las relaciones sociales previas entre los entrevistados y yo posibilitaron que se creara un clima de confianza para poder expresar las ideas y *hablar suelto*. Esto no sucedió con el segundo grupo por varios motivos: era la primera vez que se relacionaban conmigo, la formulación de las preguntas no estaban en la variedad sociolingüística de los interlocutores (ellos eran chicos que estaban cursando el primer año y venían de escuelas rurales) y la estrategia experimental para hablar del tema *lengua* fue desafortunada (audición de discursos en dos variedades sociolingüísticas diferentes). En este último caso, la distancia comunicativa estuvo originada por la falta de adecuación de la entrevistadora a los participantes de la situación de entrevista y no porque estos últimos tuvieran un *código restringido*.

Las distinciones fonéticas, fonológicas, morfosintácticas, léxicas, entonacionales y acentos dentro de una lengua han dado lugar al surgimiento del concepto *variedad sociolingüística* para identificar al modo de hablar o código que emplea un determinado grupo social. Según Utta von Gleich (1981), *variedad* es un término introducido en la lingüística para poder evadir la connotación discriminatoria de *dialecto*. En su trabajo sobre la educación primaria intercultural bilingüe, la autora circunscribe el término *variedad* al ámbito sociolingüístico; y el término de *variante*, al campo estrictamente lingüístico.

Considero que el término “variedad sociolingüística” es un concepto opaco para nombrar la diversidad de la oralidad descrita por los estudios sociolingüísticos. Por lo tanto, emplearé el término *hablada*¹³ como un concepto en el que se articulan la oralidad, la diversidad sociolingüística y un contexto cultural específico.¹⁴ El término elegido ha sido enunciado por don Benicio, uno de los señores entrevistados, en el transcurso de una conversación, en la que le hice una pregunta sobre los modos de hablar en nuestro pueblo. Propongo definir *hablada* como “la palabra que nombra a la oralidad en el contexto sociocultural del pueblo andino de Tilcara”. *Hablada* es una palabra (signo lingüístico en tanto significante –materialidad sonora o gráfica– y significado) de representación social que no sólo es lingüística en sentido estricto, sino que también enuncia la identidad sociocultural del hablante que la dice porque con *hablada* nombra, con base en sus aprendizajes lingüísticos, el uso oral de su lengua materna-paterna. Si nos atenemos a las distinciones acerca de la oralidad hechas por Ong (1987), también puede entenderse su significado como “oralidad secundaria”, es decir la oralidad en el contexto de una sociedad con escritura alfabética.

10. Jerarquía

La existencia de un sistema social de valores sobre las variedades sociolingüísticas de una lengua está asociada a las funciones de los roles sociales de prestigio o de desprestigio. Se establece así una jerarquía social que se reproduce en la lengua. En las escuelas secundarias los profesores de lengua (rol social con prestigio) pretendemos que los estudiantes hablen como nosotros lo hacemos, creyendo que por nuestra historia académica somos modelos de competencia lingüística en la variedad estándar de la lengua española. Olvidamos que nuestro desarrollo lingüístico

13 En el ámbito folklórico argentino, por ejemplo, existe la *cantada*, para identificar al “canto” musical.

14 En el Diccionario de la Real Academia Española se constatan las siguientes entradas: “hablado, da. adj. oral (manifestado con la palabra). Diario hablado. || 2. m. El Salv. Modo de hablar. || f. Méx. chisme (noticia que pretende indisponer). || 4. Méx. fanfarronada || bien ~. loc. adj. Que habla con propiedad, y sabe usar el lenguaje que conviene a su propósito o intento. || 2. Comedido en el hablar. || echar habladas. fr. Méx. fanfarronear. || 2. Méx. mentir (decir lo contrario de lo que se sabe, cree o piensa). || mal ~. loc. adj. Descomedido en el hablar.” (Microsoft Encarta 2007: 1993-2006)

no sólo se origina en lo académico, sino que iniciamos ese desarrollo en nuestra vida familiar y en los contextos socioculturales de nuestra experiencia individual y colectiva. Y sobre todo, olvidamos que por ser una experiencia humana sólo termina con la muerte. Los roles sociales establecen diferencias, en el sentido de jerarquías, en el uso de la lengua. De la misma manera, surgen jerarquías entre los interlocutores y las variedades sociolingüísticas de una misma lengua.

Una persona monolingüe que no maneje las normas gramaticales o morfológicas de su lengua será considerada con desprestigio social y para justificarlo se indagará en su historia familiar, escolar, social, económica y cultural. La jerarquía de la lengua estándar, con base en la escritura de una lengua, sobre las variedades orales surge con el establecimiento de normas. A continuación transcribo un fragmento del trabajo de Inge Sichra, incluido en el CD9 de edu.ar del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la República Argentina, "Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas":

Las normas lingüísticas son *empresas sociales, estructuradas y explícitas (discursos, reglas, evaluaciones, sanciones), que emanan de subgrupos de locutores y que ejercen una acción clasificatoria y jerarquizante con respecto al funcionamiento del lenguaje* (Bronckart, en Idiazábal, 1998: 216). Bronckart distingue tres tipos de normas: de poder, de élite y de identidad. Las normas de poder son las que vienen sancionadas por instituciones como la academia o la escuela; son procesos normativos "fuertes", basados en gramáticas prescriptivas y con influencia, sobre todo, en los usos escritos de la lengua. Las normas de élite vienen elaboradas por los grupos sociales de élite (literatos o políticos); no son instituciones propiamente normativas pero adyacentemente [sic] emiten normas de uso. Finalmente, las normas de identidad hacen referencia a las que surgen de iniciativas de grupos sociales más o menos delimitados (feministas, adolescentes) que quieren marcar con el lenguaje su identidad; aunque a veces discrepan de las normas generales de uso, también marcan pautas modélicas.

Si bien el trabajo está enmarcado en la planificación y política lingüística acerca de las lenguas indígenas de nuestros países latinoamericanos, el citado fragmento nos ilustra cómo la acción de un subgrupo de poder (escuelas, academias) clasifica y jerarquiza el uso del lenguaje en la sociedad (normas basadas en prescripciones). El grupo de profesores de lengua en mi país, en su mayoría, reproduce en las aulas una ideología lingüística que jerarquiza las variedades sociolingüísticas del español hablado. Podría decir que la reproducción de la ideología lingüística

tiene en las escuelas, la formación docente en lengua y el ámbito universitario la adquisición y el dominio de la variedad estándar del español argentino asociado a la variedad rioplatense, quizá por ser la ciudad de Buenos Aires el centro de las decisiones económicas, políticas y socioculturales del país.

De las tres normas identificadas por Bronckart, la de poder y la de élite subsumen a la norma de identidad, una norma que es de mayor uso en los contextos inmediatos y cotidianos de la interacción comunicativa. Cuando el jugador de fútbol Diego Maradona estaba en el apogeo de su éxito deportivo, utilizaba la muletilla “o sea” como marcador de conexión de las secuencias de sus discursos en las entrevistas que le hacían por televisión. Se interpretaba que el uso indiscriminado de esa muletilla estaba relacionado con la pertenencia sociocultural del jugador, pues él provenía de una familia de clase trabajadora que vivía en Villa Fiorito, en la zona periférica de la ciudad de Buenos Aires. Por su manera de hablar, Maradona era villero, pobre, sin educación, vulgar. Recuerdo que, en esa época (segunda mitad de la década del '80), los estudiantes adolescentes en las aulas de Tilcara imitaban el uso de esa muletilla cuando explicaban algún tema. Podría decir que estaban “influidos” por el modo de hablar de un personaje público. Mi reacción como docente de lengua era de censura pues consideraba que era un vicio de elocución y no un apoyo sintáctico y léxico para la progresión del discurso oral (lamentablemente, todos juzgamos la manera de hablar de los demás, en función de lo que sabemos y dominamos). Al menos en mi país, la extracción social y el contexto de vida de los jugadores de fútbol eran, y siguen siendo, reconocidos en su modo de hablar. Por el uso de la lengua, específicamente de las variedades sociolingüísticas, podemos juzgar si en su manera de hablar el jugador jujeño Ariel Ortega mantiene o no su variedad de origen o si la ha modificado por vivir en Buenos Aires como integrante de clubes de fútbol de esa ciudad. El oficio de jugar al fútbol puede ser un factor de movilidad social, pero no conlleva el plus de la adquisición de la variedad estándar que algún escritor prestigioso de Buenos Aires, icono contemporáneo de las letras argentinas, puede poseer y que la escuela trasmite como ideal del español argentino; por otro lado, solamente hablar ‘bien’, como lo hacen los hablantes de prestigio, no garantiza la adquisición del poder.

Siguiendo a Romaine (1996), puedo decir que la coexistencia de varias normas en una comunidad de habla es un requisito para el cambio. El cambio depende de la voluntad individual o colectiva de las personas y, por ende, obedece a las actitudes lingüísticas que resultan de las presiones, tendencias, modas, realidades socioeconómicas presentes en la

sociedad y que afectan nuestra libertad en el uso de la lengua, aunque haya normas de prestigio instituidas social y políticamente. En mi país, como en cualquier otro, los nativos de provincias distintas a Buenos Aires podemos ser reconocidos por nuestra manera de hablar.

11. Actitudes lingüísticas

Fue Joshua Fishman (1972) quien utilizó por primera vez el término “actitudes lingüísticas”, uno de los conceptos claves de la sociología del lenguaje, para identificar al conjunto de representaciones, sentimientos, y comportamientos que experimentamos frente a otros grupos sociales, de los que nos diferenciamos, en el uso de las lenguas o de las variedades sociolingüísticas en una misma lengua. Una persona adulta puede rechazar el cronolecto de sus hijos, aunque muchas veces use “*qué zarpados son*”, expresión propia de la jerga adolescente o juvenil de uso extendido al grupo de adultos, para sancionar alguna conducta colectiva desagradable y extralimitada. El uso de esa expresión nos acerca a los significados que le dan los jóvenes, pero no elimina cierto rechazo personal por ese lecto juvenil, donde también está de moda decir “*qué hacés boló*”, frase de tratamiento en la que la apócope *boló* atenúa el significado trasgresor que tiene la palabra completa (*boludo/a*) en el léxico cotidiano de los y las más jóvenes. En nuestra experiencia personal “rechazo” y “adquisición” son dos actitudes frente al léxico de una variedad sociolingüística relacionada con la edad, que también circula en Tilcara.

De la misma manera, en la realidad sociolingüística del pueblo las variedades centradas en otras variables sociales producen en la gente actitudes lingüísticas controvertidas. Los tilcareños urbanos suelen decir “estás hablando como vallisto” cuando alguien dice *tráimilo* por *traémelo*; o cuando incluye en sus locuciones la conjunción *pues* con valor de reafirmación de lo dicho: *traemelo, pues*.

Las actitudes lingüísticas de las personas o de los grupos pueden crear conflictos pero no son estáticas, sino que pueden modificarse por los vínculos de interacción en las redes sociales, es decir por la experiencias en común con otras personas. Los ámbitos en los que surgen nuestras actitudes lingüísticas son los contextos familiares y comunitarios (de parentesco o de amistad); y los institucionales (televisión, periodismo escrito, escuela). En esos ámbitos es donde, generalmente, se reproducen o se transforman ciertas ideologías acerca del uso de la lengua.

En un estudio de caso de lingüística aplicada (las actitudes lingüísticas de los estudiantes vascos universitarios frente al español, el euskera y el inglés), David Lasagabaster (2003) menciona que “las actitudes pueden tener cuatro funciones: la comprensión o el conocimiento, la satisfacción de necesidades, la expresión de valor y la autodefensa”; además establecen entre sí relaciones complementarias o contrapuestas. Si alguien tuviese que aprender inglés por el interés en ampliar su propia experiencia cultural (función de conocimiento), puede ser que el aprendizaje de adquirir esa lengua lo lleve a un conflicto ideológico si juzga con rechazo las políticas intervencionistas de los países de Estados Unidos y Gran Bretaña en los territorios argentinos (por ejemplo, la usurpación de las Islas Malvinas podría producirle sentimientos de tristeza e ideas condenatorias). Es decir que el conflicto obedece a causas extralingüísticas: surge a partir de la representación que adquiere el idioma inglés en la historia reciente de Argentina, reforzada por el poder bélico y económico actual de los dos países más representativos de ese idioma (función de valor). Algunas jóvenes tilcareñas que necesitan trabajar en servicios de hotelería pueden hacerlo como mucamas si poseen un conocimiento básico del inglés y si poseen un conocimiento avanzado de esa lengua, podrían acceder al empleo de recepcionistas (función de necesidad). La función de defensa podría estar expresada por el siguiente testimonio: “Creo que no puedo aprender inglés porque, en el fondo, tengo miedo de pensar con una ideología neoliberal. No quiero ser colonizada por esa lengua” (comunicación personal de una artesana jujeña).

Si un prejuicio individual puede ocasionar conflictos en las personas, cómo no lo harán las decisiones de grupos de expertos que intervienen en la política y la planificación lingüística de una comunidad pequeña o de un Estado. De hecho estoy convencida de que las actitudes de los lingüistas o las mías, en este complejo discurso de tesis, no están libres de prejuicios con respecto a las variedades sociolingüísticas de mi país. Trato de superarlos, pero no puedo asegurar su desaparición. Los prejuicios están agazapados en lo profundo de nuestras conciencias y son alimentados en el mundo de afuera por diversos hechos y discursos de las relaciones sociopolíticas, económicas y culturales entre los grupos sociales de una misma comunidad. Y como siempre habrá diversidad, así como diferencias individuales, también habrá diversas maneras de hablar asociadas a sus hablantes. O sea, los prejuicios no pueden desaparecer, ni las emulaciones o aspiraciones de ser como la *otra*. En esta última expresión, de terminación –a, de género femenino, subyace el *otro*,

en cuya morfología de género masculino generalmente se subsume la alteridad femenina en los discursos que hablan de la “otredad”.¹⁵

12. Prejuicio

En las relaciones humanas los juicios de valor devienen prejuicios (se dice que “los pobres son incultos”, cuando no hay culturas “incultas”, según reafirma Isabel Requejo) cuando son instrumentados para nombrar ideas preconcebidas o discriminatorias sobre las personas, sus acciones o sus ideas y también sobre los acontecimientos de la realidad. Generalmente, muchos de estos juicios carecen de fundamentación por cuanto se basan en la desinformación. En la afirmación de un entrevistado “la lengua perfecta, así como estamos hablando nosotros”, el uso de la lengua estándar en el diálogo era concebido como un uso sin “errores” lingüísticos. En las relaciones entre lenguas o entre variedades de una misma lengua también surgen los prejuicios. El análisis y caracterización de la valoración de la variedad dialectal tilcareña me permite analizar y comprender las relaciones existentes entre lengua, cultura y sociedad en el nivel “micro” de la interacción verbal cotidiana donde los hablantes concretos integran elementos socioculturales, lingüísticos y cognitivos en sus discursos (Amparo Tusón, citada por Carlos Lomas 1998), como lo son las variedades sociolingüísticas de los tilcareños, de los vallistas y de los puneños que hablan de las oraciones en los ritos de la Pachamama, de las celebraciones de los fieles difuntos, de las coplas del carnaval, de la señalada de ganados, de las chayadas (en quechua, *ch’alla*) de los bienes materiales, de las sahumadas que hacen las “médicas” a las personas para sacarles los malos espíritus y de las lecturas de las señales benéficas o malignas que hay en la naturaleza.

Los prejuicios manifiestos en la interacción lingüística cotidiana, ya sea en ámbitos formales o informales, desencadenan sentimientos de vergüenza y de falta de autoestima. La manifestación de los prejuicios puede ser a través de la burla, la ironía, el insulto, la censura, o la corrección. El conjunto de prejuicios aparece así como una violencia simbólica, al decir de Bourdieu “un acto de intimidación”, de alguien dispuesto a ejercerla y de otro, dispuesto a padecerla. El mismo autor, en su libro *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*,

15 Agradezco al Dr. Plaza, la reflexión sobre esta manifestación lingüística de género.

profundiza las consecuencias de las relaciones de producción discursiva en situaciones de desigualdad social:

No es ya tan falso decir que la causa de la timidez reside en la relación entre la situación o la persona intimidante (que puede negar la conminación que dirige) y la persona intimidada; más exactamente, entre las condiciones sociales de producción de ambas. Lo que acaba remitiendo a toda la estructura social [...]

[Esta] violencia invisible pero silenciosa...nunca se manifiesta tan claramente como en las correcciones –coyunturales o constantes– que los dominados por un desesperado esfuerzo hacia la corrección, llevan a cabo, consciente o inconscientemente, sobre los aspectos estigmatizados de su pronunciación, de su léxico –con todas las formas de eufemismo– y de su sintaxis; o en la angustia que les hace “perder los nervios” incapacitándoles para “encontrar las palabras” como si súbitamente se sintieran desposeídos de su propia lengua. (Bourdieu 2001:25. Agregado nuestro)

De acuerdo con lo señalado por el sociólogo francés una de las causas de la timidez, en el uso de la palabra, sería la relación entre persona intimidante/persona intimidada. El ejercicio de la autocorrección enmudecería a la persona que no posee un capital lingüístico basado en el modelo estándar de la lengua oficial. En el marco de su hipótesis de “mercado lingüístico”, analogía de las relaciones de mercado económico, los que no hablan según las normas del modelo estándar experimentan un sentimiento de incapacidad en el uso de su propia lengua. Generalmente, el tema de la corrección está asociado a las ideas de hablar mejor/hablar mal, burla/vergüenza, educación escolar/educación familiar, situación económica/situación social, lectura/escritura. Cabe señalar que el sistema de corrección atañe tanto al corpus de la lengua como al estatus de las variedades sociolingüísticas del español. Si en la comunidad tilcareña se dice “amarillando están los papales” u “oracionando ha venido la Rosa”, el uso del gerundio y del artículo delante del nombre propio es juzgado como una “incorrección” que se debe borrar, especialmente en la escritura, por formas verbales aceptadas según la norma estándar del uso del gerundio: *los papales están floreciendo, Rosa vino cuando empezaba a oscurecer*. Estas últimas frases suenan y se ven más “bien formadas” que las anteriores y ocultan las prácticas culturales que ellas representan (Requejo 2001): algunas familias siguen sembrando papas, por ejemplo. Así como los prejuicios reproducen ideologías acerca de las variedades dentro de una misma lengua, también hay prejuicios acerca de las lenguas aborígenes y las lenguas coloniales, tema que abordo a continuación.

13. Las lenguas aborígenes y las lenguas coloniales¹⁶

En los principios del siglo XXI, hay diversos discursos valorativos acerca de las lenguas aborígenes y las lenguas coloniales. Estos discursos pueden ser de valoración simbólica positiva o de rechazo. Los relacionados con la valoración positiva surgen como demandas para su inclusión en la política educativa nacional: las lenguas aborígenes han sido negadas en la política lingüística del país y, por lo tanto, con las reivindicaciones indígenas están siendo reconocidas y valoradas, al menos en los textos jurídicos; las lenguas coloniales (especialmente el inglés) surgen como demandas del contexto sociohistórico de la globalización. Unas son percibidas como elemento constitutivo de la identidad sociocultural y étnica; las otras como necesidades lingüísticas para trabajar, comunicarse y acceder al conocimiento científico y tecnológico producido en los países anglosajones, como así también a los bienes culturales y de consumo que impone el capitalismo global (uso de internet, manipulación de productos tecnológicos).

Lo que pensamos de otras lenguas distintas a la propia se relaciona con las políticas lingüísticas que se han desarrollado, de manera encubierta o explícita, en las sociedades donde vivimos y a las que pertenecemos. Los estudios sincrónicos de una variedad sociolingüística incluyen tanto las lenguas de sustrato como las lenguas de adstrato, porque ambas manifiestan sus aportes en la variedad estudiada. Al caracterizar como perteneciente al español andino (Granda 1998), a la variedad sociolingüística del español hablado en Tilcara implícitamente estoy reconociendo que existe un sustrato de lenguas aborígenes (quechua, aimara, tal vez otras lenguas desaparecidas como el kunsa y el atacama, por ejemplo). Si considero la realidad sociolingüística actual de la comunidad tilcareña también debo reconocer que se escuchan otras lenguas coloniales en las calles del pueblo: inglés, italiano, portugués, francés, alemán...

En relación con las lenguas aborígenes, la comunidad nativa de Tilcara percibe que la variedad que se habla tiene un sustrato quechua, al que generalmente identifican en el léxico constituyéndose éste en una representación social de la lengua aborígen relacionado con la memoria corta de los nativos (ver Cap. IV, pág. 71). El conocimiento de las lenguas aborígenes del país es una necesidad del currículo del área de lengua para empezar a deconstruir el prejuicio que opera sobre

16 En este trabajo, lengua indígena y lengua aborígen deben entenderse como sinónimos.

ellas y sobre sus hablantes. Es necesario el reconocimiento de su estatus comunicativo en la educación lingüística del nivel primario y del nivel medio y, especialmente, en el de la formación docente no solo bilingüe sino también monolingüe.

14. Educación lingüística

El estudio de las variedades sociolingüísticas (usos de la lengua en un contexto socio cultural definido geográficamente, de estatus social, de género o de registros) se relaciona con la “realización oral” de la lengua en la sociedad (sociolingüística), por lo tanto su incorporación en las estrategias didácticas del área de lengua, significa ocuparse de las relaciones de estatus creadas entre ellas en el contexto socio histórico donde se han desarrollado y se desarrollan (Fernández Lávaque y Rodas 1998; Lomas 1998). Desde esta perspectiva, se hace necesaria una metodología didáctica específica que integre diferentes aportes: *lingüísticos*, relacionados con las lenguas en contacto involucradas en los diferentes momentos históricos de la Quebrada de Humahuaca (Merma Molina 2005); *culturales*, relacionadas con las prácticas culturales en cada territorio y conforman el desarrollo de las identidades humanas en sus facetas individuales y colectivas; *sociales*, referidos a las tensiones de inclusión y exclusión de los grupos sociales diferenciados por etnia, estatus económico, género y cultura; *políticos*, vinculados a las ideologías circulantes en los discursos de los docentes, los vecinos, los estudiantes y los diseños curriculares del sistema educativo de Argentina.

Otro contenido curricular necesario en la educación argentina, espacio social donde se aplica la política lingüística, es la inclusión del conocimiento de las lenguas aborígenes del país (aimara, quechua, wichi, mapuche, toba, guaraní...) en igualdad de oportunidades de aprendizaje que otras lenguas: francés, inglés, portugués, para las que sí hay una atención en la política lingüística que se diseña para las escuelas¹⁷. La educación intercultural en el área de lengua tiene dos desafíos en Tilcara: el reconocimiento del español andino; y en función de ese reconocimiento, la inclusión del conocimiento de una lengua aborígen, especialmente la lengua quechua, de contacto con el español.

17 Consultar: Bein, Roberto *Política y legislación lingüísticas*. En línea: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm>

15. Educación intercultural bidialectal

En la Argentina del siglo XXI es difícil todavía asumir la diversidad cultural del país más allá del folklorismo turístico de algunas regiones, donde existe población mayoritaria indígena y con ascendencia indígena. Aún en la cultura nacional prima una idea romántica (exotismo, “nuestras raíces”), en el mejor de los casos, acerca de la existencia compleja de los pueblos aborígenes concretos del país): sus propias economías, sus modos de producción en función de la subsistencia, el aprovechamiento de los recursos territoriales en función también de la supervivencia, los conocimientos y prácticas culturales; sus lenguas (chiripá, guaraní mbyá, guaraní chané, mapudungun, mocoví, quechua, toba, wichi...), la expropiación de sus territorios o el sistema de valores con respecto a sanciones o leyes que rigen su organización social y sus creencias religiosas todavía vigentes. Si se reconoce a los pueblos indígenas son estigmatizados de acuerdo con las ideas del desarrollo económico: resabios del pasado, pueblos atrasados o que no han progresado.

La Argentina ha reconocido su diversidad cultural, étnica y lingüística, mediante la Constitución del año 1994. Hasta ese momento, la realidad heterogénea superaba el imaginario homogeneizador del proyecto de formación del estado nacional. El proyecto político, económico y social de 1880 aspiraba a la promoción y asimilación de los inmigrantes europeos que debían cumplir el rol civilizador de poblar el país, al que esos organizadores de la patria lo pensaban despoblado porque habían conseguido situar en las fronteras a las diversas poblaciones indígenas. En el marco programático de esta visión fundacional, la política lingüística de la educación estaba orientada a la castellanización de la comunidad inmigrante y, por omisión, a la población aborígen que se mantenía viva en algunas zonas del territorio.

El mandato de la Constitución Nacional de 1994 con respecto a la diversidad del país dice: “La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de los pueblos originarios como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos”. En la nueva ley 26.206/06, la EIB ha sido declarada una modalidad del sistema educativo, tal como se preveía en los documentos de consulta previa. Para atender esta modalidad, la ley garantiza en el capítulo XI, Arts. 52, 53 y 54 con sus respectivos incisos, la formación docente específica, la investigación sociocultural y lingüística de los contextos aborígenes, la participación de las organizaciones indígenas en la construcción de propuestas de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el diseño de currículos.

En este nuevo documento, la política lingüística promueve la inclusión de una lengua extranjera en la educación obligatoria (pág. 45) y la Educación Intercultural Bilingüe para poblaciones aborígenes (pág. 26). También se visualiza el contexto rural como un espacio sociocultural que requiere una atención especial: la modalidad de educación rural (pág. 25). Todos sabemos, en Argentina, que generalmente los campesinos o habitantes de contextos rurales del noreste, noroeste, y sur del país son aborígenes.¹⁸ La participación de las organizaciones indígenas en la discusión de este último documento, había propuesto la Educación Bilingüe Intercultural, alternativa que privilegiaba un estatus lingüístico sobre la interculturalidad.¹⁹

La interculturalidad, entendida como una noción relacionada con la existencia de la diversidad, interpela a la reforma del estado nación en consonancia con las identidades ciudadanas étnicas en el caso de los pueblos aborígenes. (Kymlicka 1996: 259).

El estado pensado como una comunidad sociocultural diversa legítima (Constitución, leyes específicas) la coexistencia de la población mestiza, la indígena, la de otras nacionalidades extranjeras y la de otras minorías. En ese nuevo estado, las nociones relacionadas con la cultura algunas veces aparecen confusas: interculturalidad, es una noción propositiva que supera la noción de multiculturalidad, una noción tan solo descriptiva de la diversidad sociocultural; o la de pluriculturalidad, que es sólo reconocimiento; o la de intraculturalidad, que es sólo valoración de lo propio (López 2004). En nuestro país se asumen el pluriculturalismo,

18 En esta instancia, recuerdo que un activista del quechua pretendió, en la reunión del Instituto de Formación Docente, que se asumiera la inclusión de esa lengua en los diseños curriculares de la formación docente en Lengua. A pesar de que el paisaje sociolingüístico de Tilcara se relaciona con esa lengua, no es una lengua de uso en el pueblo. Los presentes manifestamos nuestra negativa con base en la función comunicativa de la lengua indígena. La mayoría de los y las docentes no residen en Tilcara, sino que se trasladan desde la capital a Tilcara, así que la función simbólica del quechua difícilmente tenga para ellos y ellas la misma significación que para los habitantes y los estudiantes de Tilcara. Además, al desconocerla nos vemos imposibilitados de explicar la función de lengua de sustrato que tiene la lengua quechua en el español andino.

19 Comunicación personal del Mgr. Antonio René Machaca, primer magíster en EIB de la Argentina, coordinador de la instancia de consulta a las organizaciones indígenas en el ámbito del Programa Nacional de EIB (instancia realizada en septiembre de 2006, en Buenos Aires).

el pluriethnicismo y el multilingüismo para la comunidad nacional. La interculturalidad queda como modalidad pedagógica para la educación de los pueblos aborígenes. Al definirse, en la nueva ley, a la EIB como una *modalidad*²⁰ del sistema educativo nacional, las regiones con diversidad lingüística son visualizadas ideológicamente como comunidades culturales de menos estatus sociocultural, minoritarias no solo en un aspecto cuantitativo, sino cualitativo. Se jerarquiza la realidad lingüística del país, y de una provincia, en perspectiva de una sociedad homogénea monolingüe y, por lo tanto, dominante. El mérito de inclusión de la modalidad intercultural bilingüe reside en que es un avance importante en la reformulación del sistema educativo nacional.

Lo indígena en Argentina podría encuadrarse en el caso de ciudadanías diferenciadas es decir que las minorías indígenas, como las percibe el Estado, logran conflictivamente una serie de derechos (territorios, educación, institucionalización) dentro de la estructura legislativa y administrativa estatal en su rol de ciudadanos con derechos históricos²¹. La lucha de los pueblos indígenas dentro de la sociedad homogénea (con poder económico, militar, ideológico y político) instala la problemática de la interculturalidad como una propuesta no ya educativa sino política con otras dimensiones implicadas: etnia, economía, sociedad, territorio, jurisprudencia, lengua, cultura. Según Luis Enrique López:

Quando los líderes indígenas apelan a la interculturalidad y a la educación intercultural, por lo general, conciben estas nociones como indesligables de un nuevo proyecto democrático en el cual ellos no sólo tengan cabida sino además puedan desempeñar un papel importante y de influencia 'nacional'. (2005: 246)

Algunos intelectuales de las ciencias sociales advierten que el discurso de la interculturalidad basada en la diversidad podría ser funcional a los proyectos económicos de los estados neoliberales, especialmente los más poderosos, porque abonan con la diversidad cultural el cuestionamiento y ruptura de los estados-nación para crear otras territorialidades más flexibles y débiles políticamente para sus inversiones neocapitalistas (Catherine Walsh; Tubino 2004). En Argentina, autores como Díaz y Alonso (2004) no consideran la diversidad cultural sino la "diferencia como una relación y no como una oposición" en el sentido de que

20 Cap. XI, Art. 52 y 53.

21 Los derechos diferenciados en función del grupo para las minorías son coherentes con los principios básicos de la libertad individual y justicia social. (Kymlicka 1996: 139).

los grupos oprimidos insisten en el valor positivo de su cultura y experiencias específicas, resultando, por tanto, cada vez más difícil para los grupos dominantes mostrar sus normas como neutrales y universales; y por el otro lado, esas diferencias nos ayudan a reconocer y reconocernos en nuestra propia identidad (2004: 45)

Considerando que la población indígena es un grupo de exclusión social (no solo cultural), entiendo por educación intercultural bilingüe y bidialectal en la Argentina, a la EI que desde una perspectiva crítica, puede establecer un continuo entre dos aspectos muy importantes: a) inclusión de conocimientos y problemáticas comunitarias, indígenas o no, del contexto social, cultural, económico y político de las instituciones educativas en relación con el contexto de la globalización, contexto de prácticas sociales que se caracterizan por la diferencia, la diversidad y la desigualdad; b) transformación de la educación lingüística propuesta por la política educativa del estado argentino contemporáneo.

Para describir los diferentes niveles de la política lingüística en el país tendríamos que decir que el estatus de las lenguas que promueve el sistema educativo a través de la nueva ley de educación sería: primero, el español o castellano; segundo, alguna lengua extranjera, con preferencia el inglés; tercero, las lenguas aborígenes, las que además de ser minoritarias aparecen minorizadas. En tanto se privilegie la adquisición de la escritura de una lengua aborígen, como herramienta pedagógica de adquisición del español, la lengua oficial, o de una lengua extranjera, se visualiza implícitamente una ideología política sociocultural y lingüística de asimilación a la sociedad hegemónica. En consecuencia, y en el mejor de los casos, el reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística está en una etapa de intraculturalidad como efecto de una compensación educativa, es decir, de fortalecimiento de la identidad indígena en el contexto de la cultura nacional.²² Actualmente el organismo que atiende la modalidad EIB pertenece a la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación (En línea: http://www.me.gov.ar/curriform/eib_mas.html Fecha de consulta: 7 de agosto de 2009). Hasta fecha reciente, la EIB estaba atendida por un Programa que avalaba diversos proyectos de investigación, programa de

22 En este marco programático, algunas lenguas (kaiwá, tapieté, vilela, wichí lhamtés vejoz, por ejemplo), con pocos hablantes tenderían a desaparecer, al menos en el territorio argentino. El posicionamiento indígena cuestiona la actitud de "fortalecimiento" por cuanto se aduce que la identidad indígena tuvo múltiples mecanismos de manifestación de resistencia.

becas, relevamiento de propuestas innovadoras y producción de material educativo en diferentes áreas (lengua, historia, geografía, pedagogía) cuyos destinatarios eran los estudiantes de los diversos niveles educativos de las poblaciones aborígenes.

Teniendo en cuenta las diferencias sociolingüísticas que caracterizan a la variedad estándar y a la variedad dialectal, el Dr. Luis Enrique López designa a este tipo de educación intercultural, como “educación intercultural bidialectal” (López 2003). La variedad tilcareña es una marca en tres componentes de la identidad, tanto individual como colectiva, de los adolescentes y jóvenes nativos: a) *étnica*, en tanto el español hablado en Tilcara es el resultante lingüístico del contacto entre las lenguas de los pueblos aborígenes y los conquistadores españoles; b) *social*, porque sus formas léxicas, sintácticas, fonológicas, morfológicas y semióticas establecen una diferenciación de desprestigio y de inferioridad en relación con la variante argentina del español (variante rioplatense) considerada como “el habla de los argentinos”; c) *política*, porque “el contexto de comunicación socioétnico se articula a partir de relaciones desiguales entre los distintos grupos indígenas y la sociedad, pretendidamente homogénea, que ejerce una fuerte dominancia por su prestigio lingüístico y cultural y por las relaciones de poder político y económico dominante” (Vázquez 2000: 149).

El estudio de las variedades lingüísticas del español, si bien está incluido en la bibliografía que usan los docentes y los manuales escolares de los estudiantes, sólo se sitúan en el marco de las definiciones y las caracterizaciones del nivel léxico (en la región del noroeste, vocabulario de origen quechua), fonológico y fonético (rasgos de pronunciación: y ó i, por a), o de rasgos suprasegmentales (entonación cordobesa, riojana, cuyana...). Al parecer estas caracterizaciones son insuficientes para favorecer la reflexión de los estudiantes sobre su variedad lingüística, en el sentido de que es “valorada” por la escuela como el componente lingüístico de su identidad étnica, social y cultural. Según lo afirma el antropólogo tilcareño René Machaca: “Desde una perspectiva histórica...la mirada ‘torcida’ al ‘nosotros indígena’, siempre ha estado acompañada de insultos, desprestigio y desvalorización por la manera de hablar” (2006: 94). Una prueba de ello es que algunos padres ven a las instituciones educativas como un “carancho²³ que se come la lengua de nuestros hijos” (Oscar T. Alancay, citado por Machaca) y algunos

23 *Carancho* (ave de rapiña) es el nombre que se da al cuervo en la Quebrada de Humahuaca, provincia de Jujuy (Machaca 2007: 136). En el norte de Potosí, denominan *q'arqanchu*. (Comunicación personal del Dr. Pedro Plaza).

docentes de lengua ven a la variedad local como “un monstruo difícil de vencer”. En este sentido, también

Con respecto a las lenguas aborígenes argentinas, la inclusión de una lengua indígena en la formación docente de la Enseñanza General Básica y la formación específica de Lengua en las instituciones formadoras del país, y de la región quebradeña en particular, requiere de una ruptura con la ideología del monolingüismo y de la interculturalidad sólo para indígenas mediante varias acciones previas: censos diseñados para obtener una base de datos regionales y confiables respecto de los hablantes y de la población indígena asumida como tal, cumplimiento real de los instrumentos jurídicos existentes, consulta a la comunidad en todos los niveles de representatividad civil. Es decir, considerar una planificación lingüística institucional con base en los instrumentos legales de la política lingüística en el país en relación con los pueblos indígenas y con los instrumentos también jurídicos que resguardan los derechos de la participación social de las organizaciones indígenas (Artículo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional); Ley Nacional 23302 de política indígena; Ley de Educación Nacional N° 26.206; y, en el caso de la provincia de Jujuy, la nueva ley provincial de educación (en proceso de consulta, redacción final y aprobación a la fecha de escribirse esta tesis).

Conclusiones

No se puede subestimar los discursos que sobre la/s lengua/s manifiestan los propios hablantes. Aunque no sean discursos “especializados y académicos”, son muy importantes a la hora de diseñar planificaciones lingüísticas institucionales (escuelas, academias, organizaciones indígenas, política educativa) y políticas lingüísticas (comunitarias, regionales, estatales, continentales). En cada discurso de un hablante sobre su propio uso de la lengua se estructuran diferentes factores socioculturales, conceptos lingüísticos y actitudes a los que estudiantes de lengua y docentes de lengua podrían prestar atención para diseñar las estrategias didácticas en el aula. A la hora de señalar las incorrecciones lingüísticas en la escritura, las explicaciones gramaticales no valen por sí mismas sino en función de cómo estas estructuras presentes en la variedad sociolingüística de la comunidad del estudiante son particularidades de la dimensión simbólica y cultural que nace del contacto entre dos lenguas, es decir, de situaciones de bilingüismo que heredamos del pasado y que se manifiestan en el presente. Al desconocer la lengua indígena, los docentes

no posibilitan o facilitan la reflexión metalingüística de la escritura, la oralidad y la relación que hay entre ellas en el español local.²⁴

La reflexión metalingüística propuesta en las entrevistas permitió la producción de discursos sobre la lengua en los que se hicieron evidentes las distintas ideologías que tienen tanto los declarados nativos quebradeños o jujeños y los nuevos residentes. Así mismo, los discursos permiten interpretar y construir otro discurso de reordenamiento de la compleja realidad sociolingüística. Las variedades sociolingüísticas del español que circulan en Tilcara están jerarquizadas de acuerdo con ideologías transmitidas por la escuela, el estado, los medios de comunicación y los grupos de habla, que mediante alguna variedad particular cohesionan los múltiples componentes de la identidad individual y colectiva. Los discursos muestran de qué manera se manifiesta la educación lingüística de las personas y cuáles son sus valoraciones respecto de la propia lengua, otras lenguas y de su identidad lingüística.

En tanto conocimiento local, considero que el uso de la hablada tilcareña constituye una determinada competencia y actuación comunicativa de la oralidad, puente cognitivo esencial para desarrollar o adquirir otras competencias comunicativas (aprender lenguas, escritura) como estrategias de enriquecimiento y no de silenciamiento de la hablada propia. Por lo tanto en este trabajo se propuso a los hablantes reflexionar y analizar la variedad sociolingüística tilcareña, la hablada tilcareña, con el propósito de contribuir a la construcción permanente de una educación intercultural para indígenas y no indígenas en un contexto andino del norte de Argentina que se encuentra en transformación económica, social y cultural mucho más acelerada que en décadas precedentes.

Coda:

Hablan así los mayores
así también los chiquitos
El río junta el saber
y lo lleva despacito

24 Generalmente, en relación con el contacto u origen del español argentino, los docentes de Lengua transmiten información sobre la etimología de las lenguas clásicas occidentales; o de los préstamos de las lenguas neolatinas (francés, italiano) o de las lenguas sajonas (inglés, alemán).

CAPÍTULO IV

Contexto

1. Ubicación geográfica

Tilcara es una pequeña ciudad situada en la Quebrada de Humahuaca a 2.461 m.s.n.m. Tiene la función de ser capital del departamento del mismo nombre, en la zona central de la provincia de Jujuy en el norte de Argentina. La situación territorial física del departamento es al oeste de los Andes precordilleranos argentinos, entre la zona de los yungas y la puna atacameña. Limita con los departamentos de Tumbaya al suroeste; Humahuaca al norte; Valle Grande al este; General Manuel Belgrano y Libertador General San Martín al sur.



Mapa provincia de Jujuy, con los departamentos de la Quebrada de Humahuaca.

3. Aspectos históricos

En este punto me remitiré a la presentación de la historia de la Quebrada que René Machaca (2007) hizo en su tesis sobre la identidad indígena quebradeña. El autor reelabora la historia local a partir de dos voces: la historia oral que le legó su abuela y la historia científica y escrita de los investigadores sociales (historiadores, sociólogos, antropólogos, arqueólogos). Dice Machaca:

No desmerecemos los aportes científicos de distinguir numerosos hitos en la historia a medida que nos vamos acercando al presente; sin embargo, no podemos subestimar e imponer desde el ámbito académico una visión “simplista-miserabilista” de las concepciones que abuelas y abuelos atesoran en la memoria oral. (Ibídem: 75)

Siguiendo la propuesta de Silvia Rivera Cusiquanqui para la historia de Bolivia, señala dos épocas. Una reconocida como la “memoria larga”: la de los *chullpis*, en la que estaban “los antiguos de antes” como los denomina la abuela de Machaca y se corresponde con el período de antes y después del diluvio (hasta el siglo X D.C.). La época de los *awqa runa*, “la época de los guerreros” (siglos X hasta XIX, inclusive) en la que se ubica “la memoria corta”.²⁵ En esta última se ubican diferentes hechos: la incorporación de los pueblos quebradeños al Imperio incaico, la invasión española y las guerras del siglo XIX (por la independencia, por la delimitación de las fronteras nacionales, por la “organización nacional” y las acciones militares del Estado contra los pueblos indígenas).

Desde el punto de vista de la realidad lingüística según las diferentes etapas históricas de la Quebrada de Humahuaca, en la memoria larga se ubicarían las lenguas de antes de la llegada de los incas, la de los pueblos denominados *omaguacas*; y en la memoria corta, estarían el quechua, el español y, en menor medida, el aimara.

En el tiempo “antiguo de antes”, están las lenguas desaparecidas y sobre las cuáles sólo hay especulaciones a partir de la toponimia actual que no puede adscribirse de forma irrefutable a las lenguas aimara y quechua de la región andina: kunsu atacameño (Yalicapor, Yacoraite,

25 *Chullpis*: personas enterradas en postura de cuclillas en las sepulturas, las *chullpas*. Para *awqa runas*, Machaca retoma la frase propuesta por el arqueólogo e historiador argentino Axel Nielsen para identificar a la época de las guerras situadas entre el siglo X y el siglo XV, momento de la llegada de los incas. Además propone extender ese período hasta el siglo XIX. (ibídem).

Iriques); lengua desconocida (Mudana, Perchel, Juella, Sisilera). De algunos apellidos quebradeños se desconoce a qué lenguas pertenecen: Abracaite, Alabar, Alancay, Barconte, Cachizumba, Tabarcachi (Albeck 2000: 105). En un estudio reciente de Alfaro, Albeck y Dipierri (2005) los apellidos mencionados se relacionan con los *casabindo*, un pueblo prehistórico que vivía en el centro de la Puna jujeña hacia el siglo XVI.

Corresponden a la memoria corta, algunas toponimias actuales en quechua: Huasamayo (*was*, atrás; *mayu*, río); Huichaira (*wichay*, elevar, *-ra*, ir realizando la acción del verbo); *Hincahuasi* (*inka*, 'inca'; *was* 'casa'), *Guanacoyaco* (*wanaku yaku* 'agua de guanaco'), *Rupasca* (*rupha-sqa* 'quemado'), *Totorayoc* (*tutura-yuq* 'con totora'), *Yaquispampa* (*yaquis* ¿¿??; *pampa*, 'llanura'). El contacto con el español se representa en la toponimia de nominación lingüística mixta entre español y quechua: Abramayo, Chilcaguada, Huacacorrall. En el pueblo hay lugares cuyos nombres están en nuestras locuciones habituales: la quebrada de *Sarahuaico* (*sara*, maíz; *wayq'u*, quebrada); el antiguo poblado del *Pucara* (del aimara, fortaleza), hoy monumento arqueológico y el nuevo barrio *Sumaypacha* (*sumaj*, bonita, linda; *pacha*, tierra). En la escuela, los nombres geográficos y los apellidos rara vez son ejemplos de sustantivos propios (topónimos y antropónimos, en la jerga de los lingüistas gramáticos). Y si lo son, en contadas ocasiones reflexionamos a qué lengua pertenecen.

4. Contexto de enseñanza de la lengua en el país: políticas lingüísticas

Se entiende por política lingüística en la sociología del lenguaje al conjunto de acciones, explícitas e implícitas, con las que diversas instituciones públicas o privadas intervienen en el estatus, la función o en el corpus de la lengua o las lenguas situadas territorialmente. Las políticas lingüísticas pueden ser políticas de estado y/o políticas institucionales. El término "político" debe entenderse como un significado plurisémico en el que confluyen tres aspectos muy importantes: el ideológico, el económico y el poder. El aspecto ideológico se relaciona con el sistema de ideas y representaciones que circulan en las sociedades para legitimar lo que los científicos sociales denominan "poder"; ideograma que a su vez remite a los semas "economía" y "sociedad". La economía es la interrelación construida entre los grupos sociales que tienen la posesión, gestión y distribución de los medios y bienes de producción de una sociedad y los grupos sociales que tienen la fuerza de trabajo. El aspecto de "poder"

aparece así como la resultante política-económica de la estrecha relación entre ideología y economía. Las relaciones sociales se configuran con base en la ideología que el poder social necesita transmitir para legitimarse, es decir que el conjunto de ideas, valoraciones y representaciones necesitan de organismos sociales para la gestación, reproducción y mantenimiento del poder. La institución escuela es una importante mediadora de este tipo de intervención sobre la lengua o las lenguas de un país. Y es en ella donde la educación lingüística tiene particular importancia a través de la alfabetización y la legitimación de lo que se considera “hablar bien”.

Si nos centramos en las lenguas diversas o la lengua que cohesiona la comunicación interpersonal y colectiva en una sociedad, el estado y la sociedad civil poseen agencias lingüísticas que planifican la regulación de los usos de la lengua o las lenguas, aunque los hablantes también pueden administrar, transformar y legitimar los usos lingüísticos de acuerdo con un posicionamiento político frente a los dominios de comunicación en la misma sociedad. Con esto quiero decir que pueden coexistir políticas lingüísticas de diverso signo ideológico con respecto a una misma realidad lingüística: ideología de la política lingüística estatal, ideología de política lingüística institucional (universidades, academias de la lengua, órdenes religiosas, centros de investigación lingüística), ideología de política lingüística de grupos sociales (étnicos, feministas, generacional, homosexuales, inmigrantes). Por ser la lengua, el vínculo sociocultural más importante entre las personas, la intervención planificada sobre ella es una acción política. En tiempos recientes fuimos testigos en nuestro país Argentina, de posturas políticas diferentes con respecto a la situación contemporánea del español. Con motivo de la realización de uno de los congresos de la lengua española en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe) hubo dos congresos simultáneos. El oficial era promovido y subvencionado por el estado argentino, la RAE y empresas españolas con inversiones en nuestro país (Telefónica, entre ellas) y tuvo presencia mediática en todo el territorio mediante las señales del canal oficial y los canales privados de cable (algunos de ellos de propiedad del Grupo Clarín). Hubo un congreso alternativo en el que confluyeron organizaciones indígenas y representantes de otras lenguas de España. Mientras el primero defendía y debatía sobre el contacto español en dos contextos: en relación con el portugués y en relación con el inglés; el otro marcaba una distancia política e ideológica al proponer la superación de la perspectiva monocéntrica de “la lengua” y debatir sobre “las lenguas”, entre las que también eran importantes las lenguas indígenas de nuestro país, la diversidad del español, sus hablantes, sus investigadores. No estaba ajeno en este debate el tema de la desigualdad económica: tanto

la exclusión social de los hablantes de esas lenguas como el presupuesto destinado al estudio y la difusión de esas variedades y lenguas (Revista La Marea 23 2005).

Con respecto a las políticas lingüísticas verticales, según el modelo gravitacional descrito por Calvet (2000) en el que una lengua o una variedad es dotada de un estatus de prestigio sobre otras, se podrían señalar someramente diferentes etapas de política lingüística en la zona: precolombina, colonial, de formación del estado nacional, de consolidación del estado nacional, de afianzamiento del proyecto político del peronismo, de ruptura del orden institucional, de recuperación del sistema democrático y de reforma del estado.

- a) Etapa precolombina: las lenguas de los diversos pueblos que habitaron la Quebrada de Humahuaca se contactaron con el quechua, lengua general del territorio incaico, hacia el siglo XVI. La política incaica con respecto a la lengua general tenía dos vías. La primera se relacionaba con la administración y control político de los pueblos conquistados y se manifestaba en la adquisición de la lengua oficial por parte de las autoridades comunales a los fines de la información económica y social que éstas debían proporcionar a los auditores de los incas. La segunda se relacionaba con los pobladores, quienes mantenían la lengua de la comunidad conquistada (Merma Molina 2005).
- b) Etapa de la colonia: la administración colonial mantuvo la lengua oficial quechua del imperio con fines ideológicos: sustituir el sistema de creencias religiosas de los indígenas por el sistema de creencias del cristianismo (de religión politeísta a religión monoteísta) en el contexto de la expansión del imperio español. La conversión al cristianismo de las autoridades y de la población estuvo mediada por la escritura, simbolizada en el libro ecuménico del cristianismo, la Biblia. El proceso de conversión tropezaba con la barrera del idioma, por lo que fue necesario instrumentar una política lingüística que contemplara la superación de la diversidad de lenguas de la población indígena (aproximadamente 2000 variedades dialectales). En 1575, el virrey Toledo ordena que “todos hablen la lengua general del lugar y aprendan la española” en función de la enseñanza de la doctrina cristiana, prioritariamente, a los hijos de los jefes indios. La iglesia se transformó en la institución por excelencia del adoctrinamiento hispánico de los indígenas y en una entidad de administración social. Hubo algunos intentos de adoctrinar en lenguas nativas, propuestos por las órdenes religiosas, pero sólo se restringió a algunas

traducciones del catecismo, oraciones religiosas y autosacramentales, por ejemplo, en lengua quechua, aimara, tupí-guaraní. Otros textos escritos que se ocuparon de las lenguas indígenas fueron los tratados, gramáticas y diccionarios.²⁶ La castellanización de la población indígena también tuvo en los intérpretes indígenas y los españoles embarcados en el proceso de la conquista, a los pilares del contacto del español y las lenguas indígenas (Merma Molina 2005).²⁷

- c) Etapa de la formación del estado nacional: De la iglesia a la escuela

El desplazamiento de las agencias de la política lingüística surgió en el contexto de la independencia de España y de la formación de los estados nacionales (siglo XIX-primer mitad del siglo XX). La escuela tiene en la zona de la quebrada jujeña diversos hitos que la memoria corta de los tilcareños registra: 1826, los vecinos pagaban a un preceptor de primeras letras; 1855, el estado provincial se hizo cargo de su costo económico. El preceptor Antenor Achaval tuvo que enfrentarse a un boicot de “algunos enmascarados” que entorpecían su labor, porque no les convenía la instrucción de los pobladores ya que “sacudirían el yugo que los oprime”. Hacia 1863, Martín de Moussay daba cuenta de que todavía se hablaba quechua en la Puna sur, que esa lengua había desplazado al kunsa y que en 1870 había escuelas donde la gente aprendía español. También alude a un cambio en la vestimenta y en la manera de vestir (Machaca 2007)).

Este período es descrito de la siguiente manera por Roberto Bein, en un artículo sobre las políticas lingüísticas argentinas:

[...] la Asamblea del año XIII [sic] redactó sus conclusiones no solo en castellano, sino también en tres lenguas aborígenes. Ahora bien: podríamos pensar que cuarenta años después el castellano ya se había impuesto en todo el

26 Al describir las estrategias seguidas por los misioneros para sistematizar las lenguas indígenas, Otto Zwartjes distingue tres estrategias: seguir el modelo greco-latino sin atender al pensamiento simbólico de la población indígena; tomar como punto de partida el español y superar el modelo greco-latino (es el caso de Francisco de Valdivia para el mapudungún de Chile y Argentina coloniales); considerar, en primer lugar, las lenguas indígenas y luego hacer las equivalencias con el español. (En línea: http://www.seaxec.com/documentos/paradig_pal_07_gram_mis Fecha de consulta: 18 de octubre de 2008).

27 Merma Molina enumera diversas publicaciones con respecto al quechua, por ejemplo, las de Domingo de Santo Tomás, Diego Torres Rubio, Diego González Olguín, Francisco de Ávila. Para el aimara, cita a Ludovico Bertonio.

territorio, si no fuera porque otros hechos contradicen esa presunción, como la publicación de la Gramática y diccionario de la lengua pampa, de Juan Manuel de Rosas (1825), la creación de escuelas de comunidades inmigrantes en las que no o apenas se enseñaba el castellano y que en la segunda mitad del siglo XIX sufrieron intervenciones gubernamentales más estrictas al respecto, la persistente vitalidad de algunas lenguas indígenas hasta el día de hoy y la inmigración de minorías alóglotas, que ya comenzaba, si bien no con la masividad de los años ochenta.²⁸

Para completar lo que dice Bein con respecto a los documentos históricos de la etapa independentista, la quechuista argentina Leila Albaracín aporta el siguiente dato en “Lenguas, dialectos e ideologías”:

En el caso de la provincia de Tucumán, la lengua quechua fue hablada hasta principios del siglo XX. En su momento, fue tal la importancia de esta lengua, que el Acta de Declaración de la Independencia Argentina, leída en el Congreso de Tucumán, el 9 de Julio de 1816, fue redactada en ambos idiomas [español y quechua]. (En línea: <http://www.adilq.com.ar/index.htm> Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2008)

Una consulta posterior me permitió comprobar que la Declaración de la Independencia argentina no sólo tenía versión en quechua, sino también en aimara para que fuera conocida por las poblaciones indígenas (En línea: <http://campus.belgrano.ort.edu.ar/biblioteca/> Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2008). Sin duda que el incentivo a la inmigración europea como política demográfica trajo aparejada una atención priorizada a la diversidad de lenguas europeas en relación con el español y una invisibilización de las lenguas indígenas de la Argentina.

Corresponde a esta etapa asimismo, la generación del proceso de normatividad y prescripción de la variedad del español que se hablaba en nuestro país, cuya referencia era el español de Buenos Aires, como

28 Bein cita un dato curioso: “En ese sentido, *un hecho curioso pero no único que me informaron alumnas de la Universidad Nacional del Litoral* es que las actas del Concejo Municipal de la ciudad santafesina de Esperanza fueron escritas entre 1861 y 1864 en francés. El Concejo estaba constituido por igual número de franceses que de alemanes; en buena parte se comunicaban a través del secretario del Concejo, que era trilingüe alemán-español-francés. Pero para las actas se desestimó el alemán porque la letra gótica dificultaba su lectura.”

(Énfasis nuestro. En línea: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm> Fecha de consulta: 25 de octubre de 2008).

bien lo explicita Mercedes Blanco en uno de sus trabajos. En ese proceso entran en conflicto las normas del español peninsular y el español argentino, conflicto que ha extendido sus polémicas hasta la primera mitad del siglo XX, según lo testimonian diversos lingüistas argentinos (Fontanella de Weinberg, Blanco, Bein, Arnoux, Bordelois, Varela...). Teniendo como marco la ley 1.420 de “educación laica, obligatoria y gratuita”, en este período también se ponen en funcionamiento las primeras escuelas normales de formación de maestros. En nuestra provincia, la Escuela Normal “Juan Ignacio Gorriti” de la capital San Salvador de Jujuy abrió sus puertas en 1884. En Tilcara la escuela primaria N° 7 “Domingo Faustino Sarmiento”, comenzó a prestar servicios educativos desde el año 1906. La formación de maestros fue iniciada en la zona por la entonces Escuela Normal Regional de Maestros “República de Bolivia” en 1921 en Humahuaca.

Hacia el año 1939, empieza a sentar las bases normativas del idioma de los argentinos la Academia Argentina de Letras, que adquiere un vínculo muy estrecho con la Real Academia Española (RAE). Según se puede leer en el sitio web del Ministerio de Educación en la página de *Lengua*, citada en páginas anteriores:

Hasta 1960, los textos de enseñanza respetaron las pautas de la *Gramática* de la Real Academia Española, que se mantuvo sin reformas desde 1771 hasta la edición de 1931. En el prólogo, se da una definición de carácter normativo: la gramática es “el arte de hablar y escribir correctamente”.

Con esta cita queda demostrada la perspectiva purista que se imponía a la oralidad en el sentido de “hablar correctamente” en función de la gramática de la escritura. Desde entonces, una frase con gerundio: “dejé poniendo la pava” debe sustituirse por la frase con participio “dejé puesta la pava”. Mediante la obligatoriedad del servicio militar masculino, otro espacio institucional de alfabetización era el ejército (recuerdo personal de mi padre).

ch) Etapa del proyecto político del peronismo: presión de la ideología en la enseñanza de la lengua

El acceso de las clases populares a la escuela primaria tuvo como consecuencia la alfabetización masiva (1945-1955). Los textos fueron los mediadores de la difusión de la ideología oficial y continuaron con la política lingüística de las décadas anteriores. En el sitio citado se nombran los siguientes libros de lectura: *La Argentina de Perón*, *Pueblo feliz*, *Patria justa*, *Tierra de promisión*, *Obreritos*, *Justicialismo*, entre otros. Tampoco el

gobierno popular del Justicialismo prestó atención a los pueblos indígenas, dado que su política priorizó el aspecto de clase social de los sectores que empezaron a desplazarse desde las provincias, especialmente las zonas rurales, a las ciudades por la naciente industrialización de la Argentina y la oferta laboral que ella implicaba. Ezequiel Adamovsky reflexionaba de esta manera sobre las vinculaciones de raza y clase a propósito de un conflicto social en el año 2008²⁹:

En Argentina, la jerarquía que da el dinero coincide casi perfectamente con la que da el color de la piel. Existen varios motivos históricos para esta superposición de la clase con la “raza”. Uno, no menor, es que las elites que en el siglo XIX organizaron el país tomaron decisiones económicas y políticas que terminaron beneficiando más a los inmigrantes europeos que ellas mismas convocaron, que a los nativos de este suelo. Mientras se exterminaba a los indios y se empobrecía a las zonas del interior, que tenían mayor presencia de mestizos, la región pampeana encontró el camino a una gran prosperidad. Allí y, en general, en la mayoría de las zonas urbanizadas, los europeos recién llegados y sus descendientes terminaron aprovechando las mejores oportunidades. El proyecto de la elite también estuvo acompañado de una poderosa ideología que se impartió desde la escuela y por todos los medios disponibles. Desde tiempos de Sarmiento, todo lo criollo, lo indígena y lo “negro” pasó a considerarse un signo de “barbarie”, un obstáculo en el camino a la “civilización”. Con el tiempo esta dicotomía se volvió sentido común en la Argentina, que aprendió a pensarse como un país blanco y “europeo”. “Los argentinos descendemos de los barcos”, dice el refrán, a pesar de que la mayoría de la población actual del país lleva sangre no europea en las venas. El ocultamiento de la “negritud” bajo el mito de la Argentina blanca fue y sigue siendo una forma de racismo implícito. Pero toda vez que “los negros” se hicieron notar en la historia nacional, el racismo se manifestó de manera más explícita. De ellos se acordó la cultura dominante cuando deploró las montoneras que secundaban a los caudillos o los “cabecitas

29 El conflicto entre la élite del campo de la zona pampeana y el gobierno peronista de Cristina Fernández de Kirchner surgió por una resolución económica que fijaba un porcentaje impositivo, las retenciones, a los ingresos por la exportación cerealera. Este conflicto tuvo amplia cobertura en los medios de comunicación porteños de circulación nacional, con particular impacto mediático en la televisión, en el mes de abril de 2008. Así mismo, el conflicto puso en el tapete otros temas: propiedad de la tierra, la desatención de los problemas territoriales de los campesinos indígenas, la desigualdad entre los campesinos de las provincias periféricas y los dueños de la tierra, especialmente de la zona pampeana y del litoral (Córdoba, Santa Fe, La Pampa, Entre Ríos, Buenos Aires).

negra” que apoyaban al peronismo. *Los prejuicios raciales todavía contribuyen a reforzar el sesgo racial en la desigualdad social que heredamos del siglo XIX. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en otros países, de esto en la Argentina no se habla; se trata de un tabú, porque se supone que aquí “no hay racismo”.* (En el periódico Página/12 del 21 de abril de 2008. Énfasis nuestro)

La ambigüedad frente al indígena por parte del movimiento popular peronista está descrita en el trabajo de Diana Lenton (citado en capítulo I). Otra investigación relevante sobre la política lingüística explícita de los gobiernos de Juan Domingo Perón es el de Mara Glozman, quien compara los criterios de intervención gubernamental en los dos períodos del plan de gobierno conocidos como “planes quinquenales”. Según los avances de las conclusiones que consulté, Glozman señala un desplazamiento entre el Primer Plan Quinquenal y el Segundo. Durante el primero se asume la vinculación cultural con España y su herencia, la lengua. Se reconoce el aporte de las lenguas indígenas al español americano, se asume la pertenencia a la comunidad hispanoamericana, aunque el centro siga siendo España; y se promueve la difusión del folklore, como un componente cultural. En el Segundo Plan, en cambio, “la lengua aparece como uno de los elementos que conforman un espacio simbólico de soberanía nacional y el Estado argentino se considera soberano para intervenir sobre la lengua”. Los ejes que articulan la intervención del Estado son lengua, soberanía y justicialismo. Se incluye entre los textos escolares el *Diccionario de argentinismos*, por ejemplo; y para los inmigrantes que opten por nacionalizarse, evaluaciones relacionadas con contenidos de geografía, historia y lengua argentinas.³⁰

- e) Etapa de ruptura del orden institucional: represión ideológica en la enseñanza de la lengua

30 Para mayor información de este tema se sugiere consultar Glozman, Mara R. “Lengua, nación y estado: representaciones de la cultura lingüística en la normativa legal del primero y del segundo gobierno de Juan D. Perón (1946–1955)”. Este trabajo pertenece al proyecto de investigación “El concepto de nación en las leyes lingüísticas del primer peronismo (1946–1955)”, con dirección de Roberto Bein. En línea: http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/sociologia_lenguaje/sitio/html/biblio/glozman.doc Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2008)

Los períodos de ruptura del orden democrático institucional en el estado argentino han sido continuos. Los de mayor impacto en la memoria corta de los argentinos son los de 1955 (destitución de J. D. Perón), 1966 (destitución de Arturo Illía), 1976 (destitución de Isabel Martínez de Perón). La política lingüística de la última dictadura, mantuvo las características de las décadas anteriores y la enseñanza de la lengua se caracterizó por la transposición didáctica de la gramática estructural, uno de cuyos postulados se centraba en la descripción de las relaciones entre las unidades de la lengua con base a la delimitación de tres criterios: fonológico, sintáctico, morfológico y semántico. La práctica pedagógica en la enseñanza de la lengua consistía en aplicar los criterios sintáctico, semántico, morfológico en oraciones “modelos” y aisladas. Es decir que el análisis gramatical era una práctica metalingüística centrada en el sistema abstracto de la lengua y no en sus significados y usos sociales. Las funciones del lenguaje propuestas por Román Jakobson en el circuito de la comunicación (referencial, poética, connotativa, fática, metalingüística y expresiva) también eran aplicadas en oraciones modelos. Otro contenido de la lengua tratado en la escuela estaba referido a los aportes de la dialectología: lengua urbana, lengua rural, lengua escolarizada, lengua vulgar, regionalismos, argentinismos, con una perspectiva de “variedades altas” y “variedades bajas”; “variedades cultas” y “variedades incultas”.

El período con más implicancias ideológicas y de represión social en la educación argentina de la segunda mitad del siglo XX ha sido el comprendido entre los años 1976-1982, que la página electrónica del Ministerio de Educación describe de la siguiente manera:

En 1976 las Fuerzas Armadas destituyeron al gobierno constitucional de Isabel Martínez de Perón e instauraron un régimen autoritario, que clausuró la participación política, suspendió las garantías individuales y violó sistemáticamente los derechos humanos. En el ámbito educativo, las ideas militaristas (orden, jerarquía, disciplina) tiñeron los reglamentos y prácticas escolares. El Estado ejerció un control estricto de los contenidos y los textos escolares: muchas obras fueron censuradas y se llegó a la quema de libros y bibliotecas completas. El resultado, como no podía ser de otra manera, fue el empobrecimiento de la tarea educativa, de los métodos de enseñanza y de los contenidos escolares. Un ejemplo paradigmático fue la restricción a enseñar sólo trece letras en primer grado.

La suspensión de las garantías individuales en esta época repercutió en la actividad de investigación en las universidades. También las voces críticas de los ciudadanos fueron condenadas a la desaparición,

la apropiación de niños por parte de los represores, la cárcel, la tortura, el silencio y el exilio.

- f) Etapa de recuperación del sistema democrático: enfoques renovadores en la enseñanza de la lengua

Para este período, también vamos a recurrir a lo expuesto en la página electrónica del Ministerio:

El retorno a la democracia en 1983 favoreció la producción y circulación de saberes que no habían tenido cabida durante la dictadura militar. Es en este momento cuando se comienza a discutir acerca de los contenidos, métodos y objetivos más adecuados.

Es en el ámbito editorial, a través de los libros de texto, donde inicialmente se producen las innovaciones que repercuten en las prácticas docentes y luego se incorporan en la prescripción curricular: se abandona el texto literario como único soporte para el trabajo con la lengua y se incorporan los textos periodísticos, la conversación, la publicidad, los textos de divulgación científica y las historietas, entre otros; en el campo teórico se introducen nociones como 'texto', 'discurso', 'cohesión y coherencia', 'actos de habla', 'superestructura'.

Tal como señala la página del sitio ministerial, dos fueron las innovaciones más sobresalientes del período: los nuevos aportes de los estudios sobre la lengua (pragmática, teorías del discurso, sociología del lenguaje, teorías del texto, entre otras) y la edición de textos vinculados a esas teorías, configurándose así un proceso "nuevas teorías-editorialismo-innovación de prácticas docentes / inclusión en la escuela de conceptos-nuevos textos en función del aprendizaje de la lengua".

Las innovaciones repercutieron también en la formación docente. Quiero destacar que en este período la formación de maestros del Plan Magisterio de Educación Básica fue un proyecto de formación docente de nivel terciario no universitario que reestructuró la formación docente de las Escuelas Normales. El plan proponía el descentramiento de la reflexión metalingüística en el sistema de la lengua para considerar los usos sociales de la lengua, es decir, que otorgaba importancia a los aspectos sociolingüísticos y comunicativos del contexto cotidiano de los estudiantes. Este plan de formación docente fue implementado entre los años 1987 y 1991 en la escuela Normal de Tilcara, cuya creación se debe a la demanda popular de contar con una institución de educación de nivel terciario para que los jóvenes pudieran continuar estudios en la zona y tener acceso a una formación profesional. En 1986, se concretó la

creación de la institución que contemplaba los niveles inicial, secundario y profesorado de enseñanza primaria sobre la base del Colegio Nacional de Tilcara que funcionaba desde el año 1974 (Albeck y Gonzáles 1998).

- g) Etapa de reforma del estado: hacia una política lingüística educativa en función de diversos contextos de la globalización del siglo XXI

La reforma del estado, caracterizado por las privatizaciones de los servicios públicos y de las empresas estatales, significó la iniciación de transformaciones en el sistema educativo argentino. En 1992, la institución de formación docente de Tilcara de jurisdicción nacional es transferida a la jurisdicción provincial y se inicia la reestructuración de todos los niveles educativos que la conformaban. En 1999, el Profesorado de Enseñanza Primaria se convierte en una localización del Instituto de Formación Docente N° 2 en el que confluyen los niveles terciarios de las escuelas normales de Tilcara y Humahuaca. A la localización tilcareña, por sus antecedentes de investigación en historia, geografía y lengua, se le designaron dos formaciones docentes de Tercer Ciclo de la Educación Básica y de la Educación Polimodal: Lengua e Historia.

Como consecuencia de la Reforma Educativa implementada por el estado nacional mediante la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993, se instrumenta la educación Inicial, la Enseñanza General Básica y la Educación Polimodal en función de las reestructuraciones del tradicional sistema educativo argentino: jardín de infantes, escuela primaria y escuela secundaria. Esta reforma educativa no fue homogénea en el país debido a diversas razones (autonomía de las provincias, conflictos sociales, la resistencia de padres y docentes, entre varias). En la Escuela Normal de Tilcara, padres y docentes se opusieron a que la administración provincial del sistema educativo implementara un plan piloto de esta reforma en la educación secundaria (comunicación personal de una madre en Tilcara, mayo de 2008). Por este motivo, la institución tilcareña mantuvo la estructura tradicional de la escuela secundaria. Hacia 2004, se contabilizaban más de 200 modalidades distintas de estructuras curriculares en el país. Durante la administración del ministro Daniel Filmus (2003-2007), se gestionó la nueva ley de educación y se estableció una única estructura del sistema educativo argentino de jurisdicción provincial y nacional. Se lee en los artículos 15, 16 y 17 de la Ley N° 26.206/06:

Art. 15.- El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez

nacional de los títulos y certificados que se expidan.

Art. 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. [...]

Art. 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles-la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho (8) modalidades.

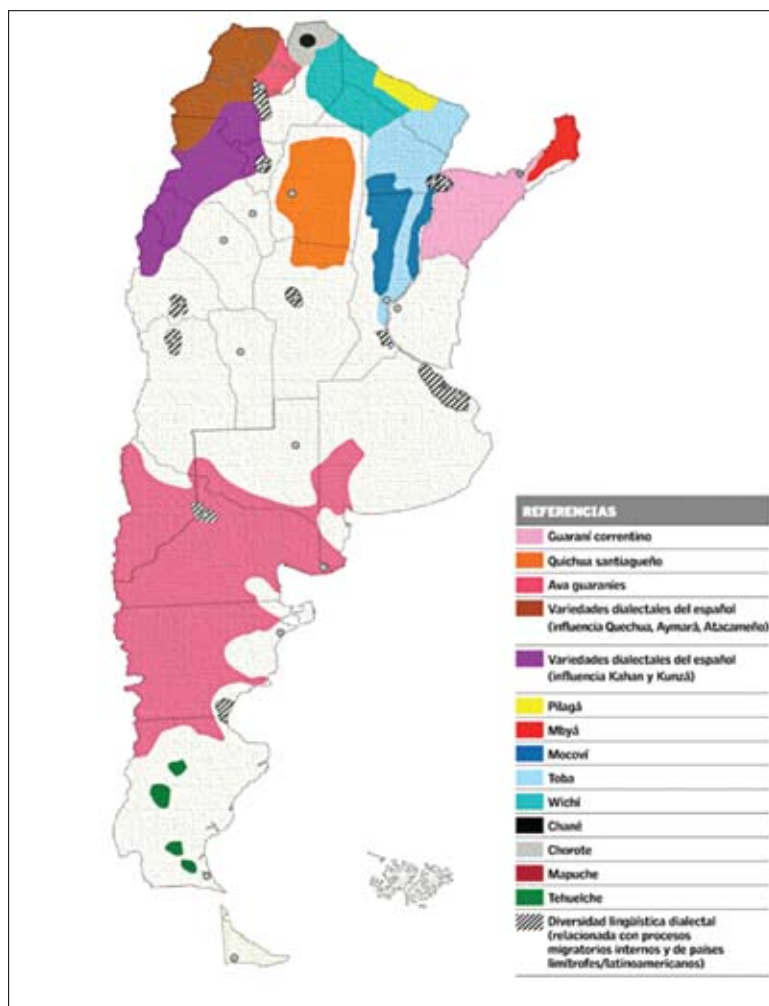
La nueva ley recupera el espíritu de la ley 1420 con algunas transformaciones anticipadas en la Ley de los '90 con respecto a la obligatoriedad y a la diversidad cultural argentina. Entre ellas sobresalen la extensión de la obligatoriedad escolar "hasta la finalización de la Educación Secundaria" y la inclusión de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para las zonas de población indígena (Cap. XI, Arts. 52 a 54). Otra de las modalidades que se incluye es la "educación rural" (Cap. X, Arts. 49 al 51), que se aplicará según los criterios de "ruralidad" que se acuerden en el Consejo Federal de Educación, organismo estatal donde se establecen los acuerdos con respecto al sistema educativo entre las provincias, el municipio autónomo de la ciudad de Buenos Aires y la nación.

Al consultar la ficha incluida en el Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en Sudamérica y el Caribe, de reciente e importante creación, del sitio http://fundación.proeibandes.org/p_atlas.php³¹, específicamente sobre la población *kolla* o *colla* en Argentina (pueblo en el que me reconozco), las notas aclaratorias con respecto a los datos cuantitativos de la población auto reconocida como indígena y hablante de una lengua indígena permiten inferir algunas ambigüedades en el diseño de las preguntas de los censos gubernamentales para registrar los datos: el censo poblacional del año 2001 brinda datos cuantitativos de población indígena por regiones a partir de una muestra que incluye a dos o más provincias (*kolla* o *colla*: Jujuy y Salta, en el noroeste; Buenos Aires, en el centro); la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas de 2004-2005 no incluye una pregunta que identifique a los hablantes por lengua indígena. Es decir, con los datos de la ficha sólo se tiene información por región (25.913), pero no por provincia con respecto a la población indígena *kolla* o *colla*; en lo referente a los hablantes por lengua indígena no

31 En este sitio, las fichas también incorporan la legislación concerniente a la población indígena (constitución, derechos educativos y lingüísticos) y datos de sexo y edad de los hablantes. La versión impresa del Atlas fue presentada a principios de 2009 en la sede del PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

hay datos, porque en la encuesta no hay una pregunta que identifique la relación *indígena auto reconocido kolla/lengua indígena que habla* (en el caso de los kollas, aymara o quechua)

En el material de consulta del Ministerio de Educación se incluye el siguiente mapa que ilustra la diversidad lingüística en el país:



Mapa 3 Lenguas indígenas en la Argentina actual.

El mapa 3 ilustra la diversidad lingüística de Argentina en la primera década del siglo XXI. Según el gráfico, la provincia de Jujuy se caracteriza lingüísticamente por las variedades del español con influencia quechua, aimara y atacameño; presencia de hablantes ava guaraníes y la diversidad lingüística dialectal relacionada con procesos migratorios internos y de países limítrofes.

Los tres aspectos señalados por la nueva Ley Federal (obligatoriedad, EIB para indígenas, ruralidad) son muy importantes para la educación jujeña. En la provincia de Jujuy, existen zonas muy alejadas de los centros urbanos y de difícil acceso con población estudiantil mínima como para que sean consideradas en el presupuesto destinado a educación de la provincia. Los adolescentes de esas zonas están obligados a desplazarse de sus pueblos si sus padres anhelan que ellos continúen los estudios. Esto es lo que ocurre con los chicos que vienen de Molulo a la escuela secundaria de Tilcara. Cuando entrevisté a un grupo de 6 chicos que venían de zonas rurales, cuatro chicos venían de Molulo. Al preguntarles, cómo estaban en la escuela me dijeron que todos estaban aplazados en Lengua. Cuando hice una entrevista individual a un estudiante de Molulo, él me dijo que también estaba aplazado en Lengua y que lo que “no comprendía no lo estudiaba” (lengua, historia, matemática, inglés). Los estudiantes, tanto los del grupo focal como el de la entrevista individual, sugieren que para promocionar Lengua, “ellos tenían que cumplir con las tareas y atender en clase”. De los siete chicos, sólo tres dijeron que las docentes deberían “explicar para todos y no para un grupo”. En general, la no promoción en lengua de los chicos que vienen de escuelas de zonas campesinas se plantea como problemas de los estudiantes y no como problemas de la didáctica de los docentes de la escuela secundaria. En el primer trimestre del periodo lectivo 2008, los aprobados en Lengua del primer año en la Escuela Normal representaban menos del 50 %.

En relación con el desplazamiento de los chicos de zonas rurales a la zona urbana de Tilcara para continuar estudios secundarios trataré dos temas conexos con la experiencia de aprendizaje de la lengua de estos estudiantes: la información con respecto a la diversidad lingüística que proponen los textos de lengua y la política lingüística de inclusión de lenguas distintas del español en una escuela primaria. Considero que estos dos aspectos de las prácticas de gestión educativa están relacionados con las políticas lingüísticas implícitas en educación, políticas denominadas gravitacionales (Calvet 2000).

g.1) La enseñanza de la diversidad del español en los textos escolares de principios de siglo XXI

Siempre las políticas lingüísticas fueron gravitacionales, verticalistas; en el caso de la población indígena esta política continúa negando la realidad de las comunidades indígenas argentinas, algunas de las cuales cuestionan este tipo de políticas pero no pueden compatibilizar las propias con las políticas del estado. Una de estas contradicciones se observa en la distribución de textos escolares mediante programas compensatorios estatales hacia las escuelas, en su mayoría públicas.

En esos textos de lengua de la escuela secundaria, cuando se habla de la diversidad del español, hay diversas actitudes: reconocimiento del aporte léxico, reconocimiento de las lenguas indígenas como sustrato en el pasado y de adstrato en el presente. Sólo se reconocen a las lenguas indígenas como sustrato del español argentino que conserva el léxico aborígen en algunas zonas del país (especialmente el Norte), pero no se dice nada del aporte actual del mapudungun, por ejemplo (el pueblo mapuche es un grupo indígena de fuerte presencia en el sur del país). Debido a que los estudiantes ideales o imaginados son los de la provincia de Buenos Aires, se describe la variedad porteña del español, el cronolecto de los adolescentes urbanos de la ciudad de Buenos Aires, el sociolecto gauchesco, el lunfardo y la influencia del inglés. En el siguiente cuadro comparativo, podemos apreciar cómo se distribuyen los temas relacionados con la diversidad sociolingüística del español en contacto con las lenguas indígenas de Argentina en algunos libros de lengua que están en la biblioteca de la Escuela Normal de Tilcara:

Editorial	Textos	Enfoque social de la lengua	Ubicación
1-Estrada Buenos Aires 2000	Lengua y Literatura II Polimodal AAVV	Variedades descriptas y ejemplificadas: argot, lunfardo, jergas (rockeros): léxico. Préstamos lingüísticos: listado de palabras (quechua, nahuatl) que se llevaron los españoles en sus barcos. Ejemplos clásicos: chocolate, cóndor, yuca, aguacate, vicuña. No se dice a qué lenguas pertenecen.	Bloque 1 Cap. 4 (p. 42-49)
-Puerto de Palos Buenos Aires 2001	Lengua y literatura 8 Autores Varios	Dialecto, sociolecto y cronolecto Educación multicultural: contenido transversal Convivencia entre culturas: actividad para dar ejemplos de formas, palabras, formulación de estrategias para convivir entre culturas diferentes, entre ellas las indígenas actuales. Se incluye un artículo sobre los mbyá, en el que el tema es la forma de vida. Como dato accesorio aparece la lengua de uso: el guaraní.	Cap. 1 (p.14) Carpeta de actividades: Cap. 1 (p. 9-10)

3-Aique Buenos Aires 2004	Lengua 8 EGB Marta Marín	Comunicación y variaciones del lenguaje: dialectos, sociolectos, cronolectos. Registros. El lenguaje adolescente de Buenos Aires: léxico. Anglicismos. Se incluye un artículo periodístico sobre la jerga adolescente de Buenos Aires. Vocabulario de Honduras, Chile, México, Uruguay, Venezuela y Cuba. Actividades para identificar diferencias dialectales entre Argentina y otros países hispanoparlantes (Grabar de programas de TV).	Capítulo 1 (p. 11-32)
4-Colihue Buenos Aires 2004	Tomo la palabra 8 EGB Tomo la palabra 9 Petruzzi- Ruiz-Gaspar	Variedades lingüísticas: dialecto, sociolecto, cronolecto. Registro. Historia de la lengua: el contacto lenguas indígenas/español. Listado de léxico de las lenguas quechua, nahuatl, taíno, guaraní. Las lenguas indígenas: el caso del guaraní. Se alude a la ausencia de una política lingüística en las provincias de Corrientes y Misiones. El caso del guarañol, que los estudiantes de las fronteras hablan en los recreos. Las academias de la lengua.	Unidad 3 (p. 59-80) Unidad I (p. 9-42)

Los textos pertenecen a ediciones a partir del 2000, fueron provistos por la Dirección General de Programas Compensatorios del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación. Los destinatarios son los estudiantes que cursan el 8vo. y 9vno. cursos del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y los cursos 1ro. y 2do. de la Educación Polimodal. En el cuadro anterior, dos de los textos (*2-Puerto de Palos* y *4-Colihue*) hacen referencia a la diversidad sociocultural de nuestro país. En el texto de la editorial Puerto de Palos, los autores incluyen el concepto de “educación multicultural”. El concepto de multiculturalismo alude a la heterogeneidad de las sociedades y es una perspectiva descriptiva de la diversidad cultural. El riesgo del multiculturalismo es que puede referirse a guetos y a límites infranqueables entre ellos; mientras que la interculturalidad es una perspectiva que considera la relación de contacto entre las culturas diferentes y por lo tanto a los conflictos que surgen entre ellas y que necesitan acciones de continuas propuestas “para la articulación y complementariedad de las diferencias” (López 2004: 255). En el texto de la Editorial Aique, las autoras aluden al concepto de “política lingüística” y a la vigencia de la lengua guaraní en las provincias de Corrientes y Misiones. En los textos *1-Estrada* y *3-Aique* (cuadro de la p. 87), la diversidad sociolingüística relacionada con el habla adolescente se centra en las ciudades y, especialmente, en Buenos Aires. Con respecto a otras diversidades, en *Tomo la palabra 9* las mismas autoras de *Tomo la palabra 8* hacen un listado de palabras de diferentes países latinoamericanos (entre los que están más cerca de nosotros son los de

Uruguay y Chile), introducen el bilingüismo actual guaraní-español de dos provincias argentinas y describen las funciones de las academias de la lengua.

Un análisis interesante del enfoque sociolingüístico en textos escolares y en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, es el realizado por Paula Iturrioz en *Lenguas propias-lenguas ajenas* (2006). En el capítulo 2, se describen algunas estrategias didácticas relacionadas con la diversidad sociolingüística del español de textos escolares que la autora distribuye en tres períodos: 1) 1980-1987; 2) los autodenominados innovadores, publicados entre 1987 y 1993; 3) los posteriores a la sanción de la Ley Federal de Educación. Las conclusiones respectivas de la autora para cada grupo de texto analizado son las siguientes: en el primer grupo, circula una representación de la lengua ligada a la teoría del déficit (lengua culta, lengua vulgar); en el segundo grupo, se utilizan marcos teóricos de múltiples fuentes (gramática textual, sociolingüística, teoría de la enunciación, pragmática...) según una lógica de sumatoria y yuxtaposición; en el último grupo, las variedades sociolingüísticas del español, en el marco de la relación lengua-sociedad, no se explicitan con base en las razones por las que una variedad se convierte en estándar y más prestigiosa frente a otras variedades y cómo esta situación origina el surgimiento de los prejuicios lingüísticos. La autora hace la salvedad de que no juzga la perspectiva de los autores sino que solamente las describe.

Otro aporte para el estudio de la diversidad de la lengua española en la zona noroeste de nuestro país, lo constituye la propuesta teórica de la "lingüística social", que surge en el ámbito del Centro de Rescate del Patrimonio Cultural de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Podemos leer los criterios de esta perspectiva en uno de los trabajos de la Dra. Isabel Requejo:

[...] Proponemos concebir a nuestra ciencia como Lingüística Social cuyo objeto es la indagación crítica de la poli-causalidad que gesta, desarrolla, sostiene y produce la comunicación humana. Haciendo foco progresivo en el proceso de autoría social e individual de la palabra y del pensamiento desde su correlación dialéctica con el orden social y los procesos socio-histórico y políticos y de configuración de la identidad.

[...] A la vez sostenemos que todo modelo lingüístico y comunicativo puede ser un instrumento del sistema político, social y económico que aplica, en un campo específico –por ejemplo en el sistema educativo– los principios generales y valoraciones de éste. Sistema político que necesita ratificar, validar, naturalizar sus principios

organizadores; entre ellos, los del sistema comunicativo “oficial”, y los de una variante lingüística de poder, que refleja intereses de las clases dominantes.

[...]. De ahí las desventajas de los sectores sociales de clase baja para “adecuarse” al modelo estándar que no los representa ya que no legitima sus necesidades, modelos culturales, sociales, lingüísticos propios sino que más bien procura controlarlos y/o modificarlos permanentemente a través de una educación sistemática. (En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/pobreza1.htm> Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2008)

Según lo postula Requejo, entre los criterios de la lingüística social está la indagación crítica del hecho comunicativo y lingüístico, la subordinación que tiene la autoría de la palabra y el pensamiento de los sectores sociales de clase baja con respecto a los modelos lingüísticos y comunicativos, la legitimación de un modelo estándar en el sistema educativo, y éste como instrumento de control cultural de un determinado proyecto político, económico y social.

En otro pasaje del mismo trabajo se establece una vinculación entre los contextos sociales concretos y la ubicación en ese contexto de la palabra y el pensamiento sin autoridad lingüística, social, política ni económica:

La diferencia en el manejo de cantidad de palabras y de asociaciones de las mismas es el efecto, la consecuencia no sólo de procesos cognitivos o psicológicos, sino además de un sistema de relaciones sociales y de una estructura económica que en América Latina tiene las características de capitalismo dependiente. Dicho en otras palabras, esta es la estructura de base, desde la que se gestan otras diferencias –incluida la lingüística–. Ningún niño nace con vocabulario pobre o con una lengua culta o “inculta”. Por lo demás ninguna lengua es inculta. Todas las lenguas maternas –paternas son cultas por cuanto han sido construidas desde una cultura, que en sí misma no es homogénea, que está sostenida y garantizada por la coexistencia contradictoria de nuestra diversidad. Y ese idioma refleja y contiene además el trabajo socio-cognitivo complejo de sociedades y grupos humanos cuyas producciones materiales y sociales no tienen aún el mismo lugar de poder para su manifestación, ni la misma valoración.

En nuestro país, un porcentaje cada vez más numeroso de niños nace en una familia, en un hogar cuyas necesidades básicas, mínimas, muchas veces no están cubiertas. De ahí que uno de los rasgos evidentes en nuestro país es el de la desigualdad económica, lo cual trae aparejadas otras desigualdades, diferencias, discriminaciones, desventajas. (En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/pobreza1.htm> Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2008)

El sistema de relaciones sociales y la estructura económica de dependencia frente al sistema capitalista es determinante en la realidad sociohistórica de los países de América Latina. Este es el contexto en el que se manifiesta socio-cognitivamente la palabra de las familias de los niños y de los adolescentes argentinos: palabra sin autoridad en el sistema educativo y que es catalogada de pobre, inculta, vulgar. El componente cultural, según postula Requejo, hace “cultas” a la lengua y a sus diversidades, puesto que ninguna cultura es “inculta”. En esta asunción social y política frente a la lengua se interrelacionan la cognición, los aprendizajes sociales y culturales *en* y *con* la lengua, los contextos económicos, sociales y políticos de esos aprendizajes. Me interesa este aporte de la lingüística social porque permite considerar la autoridad de palabra de los hablantes desde la interrelación entre lo económico, lo social, lo cultural y lo lingüístico.

g.2) Políticas lingüísticas de inclusión de lenguas

Para demostrar la divergencia de ideologías entre políticas lingüísticas en un mismo territorio describiré el caso actual de la enseñanza de portugués en la provincia de Jujuy. Uno de los objetivos en materia de políticas culturales del organismo interamericano reconocido como Mercosur se relaciona con la política lingüística de la enseñanza del portugués y del español, dos idiomas con mayoría de hablantes en Suramérica (aproximadamente: portugués 180 millones; español: 400 millones). La inclusión de la enseñanza del portugués en una de las escuelas primarias de Tilcara articula esta política lingüística del Mercosur y la política lingüística de la educación pública argentina. Sin embargo, esta inclusión entra en divergencia con el estatus jurídico asumido por las autoridades políticas del municipio donde está la escuela, por cuanto el municipio ha sido declarado “municipio indígena” según la ordenanza N° 45 y el Decreto 015 del año 2005 por iniciativa de la intendencia y de los concejales municipales (Machaca 2007: 101). Si se siguiera la lógica jurídica de la política lingüística del estado para la educación de los pueblos indígenas, mediante la asunción de la Educación Intercultural Bilingüe, la inclusión debería haber contemplado la demanda de las organizaciones indígenas de la zona para incluir el quechua o el aimara en función de criterios históricos, culturales y sociales, geográficos y políticos.³² La

32 Según consta en las reuniones preparatorias de las *Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy* (2003: 40-44)

elección e imposición del portugués en la escuela primaria de un pueblo andino compromete los diferentes niveles de decisión de las autoridades educativas: de gestión educativa institucional (dirección y docentes), de gestión educativa zonal (delegación ministerial regional y supervisores regionales) y de gestión educativa provincial (ministerio y supervisión provincial). La inclusión curricular del portugués es un ejemplo de una política lingüística vertical de “arriba” hacia “abajo”.

Conclusiones

En la Argentina, la homogeneización sociocultural mediante la lengua tuvo como marco políticas lingüísticas explícitas. Estas políticas con intervención del poder político y gubernamental pertenecen a los períodos de las etapas precolombinas (el quechua como lengua general), colonial (quechua y guaraní, en función del adoctrinamiento religioso en la primera etapa; y español para afianzamiento del sistema colonial en la segunda); de la independencia y de la formación y la consolidación del estado-nación (alfabetización en español para los inmigrantes y la población nativa); la políticas del período correspondiente al proyecto político del peronismo; las de la ruptura del orden democrático institucional; y la de la reforma del estado (inclusión de lenguas indígenas para la población indígena desde el enfoque EIB). Teniendo en cuenta el bilingüismo quechua/español relevado por los académicos de la Universidad Nacional de Jujuy y la memoria lingüística de los descendientes indígenas que viven en el Valle, en la Puna y en la Quebrada de Humahuaca, un exhaustivo análisis de esas políticas en el sistema educativo de la provincia de Jujuy podría ser motivo de otro trabajo de investigación en el futuro.

Coda:

Mi apellido es Jujuy
mi nombre dice Tilcara
que todos los caminantes
respeten bien mis palabras

CAPÍTULO V

Resultados

Contrapunto de voces en la realidad sociolingüística de Tilcara

*El lenguaje que tiene que ver con nosotros, es como una vestimenta más de nuestro cuerpo, no es separado.*³³

En este capítulo presento las voces (aunque modelizadas por la escritura) de un grupo de tilcareños y no tilcareños que reflexionaron sobre la realidad sociolingüística de nuestro pueblo. Esas voces están consideradas en siete apartados:

- Representación global de la realidad sociolingüística en el contexto socio-histórico de principios del siglo XXI.
- La variable sociocultural de origen geográfico en las variedades: diversidad del español según el lugar donde se vivió y donde se vive.
- La variable generacional de las variedades sociolingüísticas: diversidad del español de acuerdo con un tiempo de antes y un tiempo de ahora.
- El contacto contemporáneo entre nativos y no nativos: tilcareños, vallistos, puneños, bolivianos, porteños.
- Las actitudes lingüísticas frente a la diversidad sociolingüística: adaptación, imitación, discriminación, vergüenza, burla, corrección.
- El reconocimiento de las lenguas indígenas en el español andino: herencia, conocimiento lingüístico, desconocimiento, usos económicos, cotidianidad.

33 En *Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy* (2003: 22).

- El reconocimiento del contacto con las lenguas extranjeras: factores (el turismo extranjero, la innovación tecnológica, el estatus de lengua franca del inglés).

1. Realidad sociolingüística

En un primer momento de la entrevista, algunos vecinos representan la realidad sociolingüística como una realidad heterogénea y dinámica. Por ejemplo, Sebastián con quien hablé en un taxi, su lugar de trabajo, manifiesta:

S –Yo le escuchaba a ella [se refiere a la señora que también participa de la conversación], decir la diferencia entre tonos, que sí, estamos mezclados en Tilcara; ya no hay tilcareños originales, hay un montón de gente: hay porteños, hay gente de las minas, gente de Abrapampa, gente de Bolivia... (SC, tilcareño, E12. TC1)

La afirmación “estamos mezclados en Tilcara”, ilustra la representación de la realidad diversa que caracteriza al pueblo, cuya manifestación cotidiana es la diversidad de “tonos”, es decir, la materialidad sonora a través de la cual las identidades diversas se hacen audibles y visibles, no como oposiciones sino como diversidades coexistentes. La afirmación ‘estamos mezclados’ presenta una percepción de la complejidad de orígenes de los vecinos de Tilcara, “hay porteños,... gente de las minas,... de Abrapampa,... de Bolivia”.

A pesar de que Sebastián identifica “que no hay tilcareños originales, hay un montón de gente” no hace mención a los nativos tilcareños que vienen de otras zonas del departamento de Tilcara como lo hace Mallku, uno los chicos entrevistados en el grupo focal:

—Por ejemplo, escuchás a una persona con tipo de tonalidad, con ciertas acentuaciones y eso indica que es de un valle o de una determinada región de acá nomás (MRCM, EG, E5.TC1)

En la representación de lo que es ser tilcareño, Sebastián se circunscribe a los límites municipales de la ciudad de Tilcara, mientras que la representación de Mallku incluye a las personas del valle o de las zonas cercanas que circulan o transitan por las calles tilcareñas.

También los discursos de los chicos del grupo entrevistado nombran a los hablantes de otras lenguas que están de paso por el pueblo:

L-*Todo este tema de las lenguas [...] se fue produciendo hace cinco, seis años, cuando se declaró Patrimonio de la Humanidad, empezaron a venir más gente de otros países y como acá no se practicaba muchas lenguas extranjeras, ahora se empezaron a hacer cursillos para gente que quiere trabajar en hoteles o esas cosas. Le beneficia mucho en este tema de las lenguas.* (LA, EG, E5. TC1)

Según Lionel, la diversidad sociolingüística tilcareña, a propósito de la llegada de personas que hablan otras lenguas, ha sido modificada por la Declaración de la UNESCO en el año 2003 de la Quebrada de Humahuaca como “Patrimonio Natural y Cultural de la Humanidad”. Como consecuencia de esta Declaración, la instalación de hoteles, posadas, hostales requiere empleados que hablen lenguas distintas del español y que esta situación hace necesario el dictado de cursos de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, para que las personas se preparen con el fin de conseguir un empleo. En la misma secuencia de la entrevista, una vez que Lionel terminó su intervención, Pablo agregó: “Les obligan a estudiar” (PV, EG, E5.TC1).

Esta afirmación lacónica de Pablo respecto del aprendizaje de otras lenguas por las personas que necesitan un empleo, complementa la idea de Lionel sobre la diversidad sociolingüística de Tilcara: si bien es un beneficio aprender otra lengua, también es una obligación si se quiere trabajar en algunos servicios del sistema hotelero.

Con base en las manifestaciones anteriores podríamos caracterizar a la realidad sociolingüística tilcareña desde dos perspectivas: la diversidad sociolingüística en una misma lengua y la diversidad sociolingüística con otras lenguas.

Uno de los criterios para identificar a los hablantes por el hablar distinto al interior de la lengua española es el geográfico (vallistos, tilcareños, puneños, porteños, bolivianos). El espacio geográfico como contexto sociocultural de los aprendizajes lingüísticos es muy importante para los entrevistados y es el criterio más concreto y relevante para predecir la identidad lingüística de los interlocutores en la comunicación oral y, en consecuencia, su pertenencia a determinada comunidad de habla.

2. La variable del origen geográfico

Una de las ideas que se tiene con respecto al cambio de las habladas, es que los tiempos actuales también se relacionan con el arribo de nuevos habitantes a Tilcara. En general en toda la zona de la quebrada de

Humahuaca, durante la última década se ha instalado una nueva población, cuyo origen de procedencia son las zonas urbanas de la Argentina. Podría afirmar que una gran mayoría de los nuevos vecinos provienen de la provincia de Buenos Aires y sus ciudades, mientras que en menor cantidad hay vecinos que proceden de Córdoba, Santa Fe, La Pampa, Tucumán, Salta...

El abandono del léxico de generaciones anteriores se justifica por el contacto con el dialecto que usan los nuevos vecinos, muchas veces identificados como porteños, o los turistas visitantes (que en muchos casos, se convierten en nuevos vecinos meses después del verano o del invierno):

—En cuanto a variaciones de la gente porteña que es lo que se escucha más, nosotros vamos adoptando algunas palabras que ellos utilizan, nos vamos apropiando de ello y también nos vamos olvidando de otras palabras que nosotros teníamos o que nuestros abuelos nos enseñaron; y las vamos dejando de lado por otras... (SS, E14.TC1)

En esta cita el proceso global de transformación de la manera de hablar se hace con la frase verbal “vamos adoptando”. La dinámica lingüística de movimiento (vamos) y cambio de estado (adoptando) anticipa dos microprocesos: “nos vamos apropiando” y “nos vamos olvidando”. La apropiación, acción con más énfasis semántico e ideológico que “adopción”, se relaciona con el vocabulario de “ellos”, los que vienen. El olvido se relaciona con el “nosotros”: palabras que teníamos o que nuestros abuelos nos enseñaron: son un legado simbólico relacionado con un tiempo antiguo de antes. Por último, los dos microprocesos de la actitud lingüística de “adopción” se yuxtaponen en “las vamos dejando de lado por otras”. La secuencia empezó con una idea atenuada acerca del cambio lingüístico, para adquirir la relevancia del significado “olvido”. En esta breve secuencia, observamos el modo en que una joven estudiante tilcareña describe un proceso cognitivo e ideológico individual y colectivo en relación con el cambio lingüístico originado en un factor demográfico de cambio social. La transformación de las habladas es un proceso similar a la dinámica de las lenguas en contacto: la progresión de una lengua empuja a otra hacia la regresión.

Evidentemente, la confluencia de residentes nuevos (migración de la ciudad a zonas norteñas argentinas, todavía semi-rurales) y viajeros (por el turismo) produce un contacto de pautas socioculturales en las que las habladas también están implicadas. Al respecto, una estudiante de historia relató cómo ella tuvo que explicarle el significado de algunas

palabras “regionales” incluidas en un poema del escritor humahuaqueño Fortunato Ramos a una compañera de estudios que era de Buenos Aires y cómo esta misma compañera, a su vez, le tenía que explicar a ella algunos giros y palabras de un cuento del escritor Julio Cortázar³⁴. Cada uno de estos escritores hace uso de un léxico local que caracteriza a las variedades del español quebradeño y porteño, respectivamente.³⁵ Es decir, que ambas amigas deconstruían referentes lingüísticos para reconocer los significados socioculturales extralingüísticos aludidos por esas palabras o construcciones.

La interacción entre tilcareños y porteños es visualizada de la siguiente manera por Pablo, uno de los adolescentes entrevistados:

- Por ejemplo, las personas mayores tienen su forma de hablar, cuando tienen sus hijos y con las personas, los turistas, se vienen a instalar al pueblo ya los hijos van adaptando otras lenguas por lo que viene

34 Julio Cortázar (1914-1984). Escritor argentino en cuya narrativa el uso del lenguaje se caracteriza por la constante apelación al registro lingüístico porteño de las décadas del '40 y '50. Sin embargo, Cortázar censura el uso de regionalismos en la escritura de cuentos: “En nuestras provincias centrales y nortenas existe una larga tradición de cuentos orales, que los gauchos se transmiten de noche en torno al fogón, que los padres siguen contando a sus hijos, y que de golpe pasan por la pluma de un escritor regionalista y, en una abrumadora mayoría de casos, se convierten en pésimos cuentos. ¿Qué ha sucedido? Los relatos en sí son sabrosos, traducen y resumen la experiencia, el sentido del humor y el fatalismo del hombre de campo; algunos incluso se elevan a la dimensión trágica o poética. Cuando uno los escucha de boca de un viejo criollo, entre mate y mate, siente como una anulación del tiempo, y piensa que también los aedos griegos contaban así las hazañas de Aquiles para maravilla de pastores y viajeros. Pero en ese momento, cuando debería surgir un Homero que hiciese una Iliada o una Odisea de esa suma de tradiciones orales, en mi país surge un sector para quien la cultura de las ciudades es un signo de decadencia, para quien los cuentistas que todos amamos son estetas que escribieron para el mero deleite de clases sociales liquidadas, y ese sector entiende en cambio que para escribir un cuento lo único que hace falta es poner por escrito un relato tradicional, conservando todo lo posible el tono hablado, los giros campesinos, las incorrecciones gramaticales, eso que llaman el color local. No sé si esa manera de escribir cuentos populares se cultiva en Cuba; ojalá que no...” (En línea: www.ciudadseva.com/ Biblioteca Digital Ciudad Seva. Fecha de consulta: 13 de agosto de 2008)

35 Comentario personal de Laura Paredes, estudiante de Historia en el IFDC Nro. 2-Loc. Tilcara, mayo de 2008.

gente de otro lado y se acostumbra a hablar así, o sea que... como que está desapareciendo la forma de hablar de antes... (PV, EG, E5. TC1)

Para Pablo, el cambio es un proceso actual causado por la gente que se instala en el pueblo. En la intervención de Pablo el lugar de encuentro de las generaciones nuevas es la escuela: allí se reúnen los hijos de los tilcareños nativos y los hijos e hijas de quienes se instalan en el pueblo (antes habían sido turistas). Uno de los espacios donde se produce la desaparición de la forma de hablar de antes, la que los padres tilcareños han transmitido a sus hijos, es la escuela. El primer paso de esa transformación es la conducta lingüística de la adaptación; y el segundo, la de la costumbre.

La convivencia influye en el cambio sociolingüístico: al compartir los espacios de vida en Tilcara, tanto las nuevas generaciones como las de antes modifican algunos aspectos (léxico, frases, entonación, pronunciación) de la manera de hablar, pero reconocen que todavía mantienen algunas tonalidades y formas propias.

3. El contacto contemporáneo entre nativos y no nativos

En Tilcara, como en toda comunidad lingüística o comunidad de habla, tendemos a diferenciar o a identificar a las personas por su manera de hablar, o como dice un entrevistado, la hablada. Estas habladas³⁶ se reconocen por múltiples criterios de diferenciación: diacrónicos, geográficos, estatus social y económico, pragmáticos, léxicos, sintácticos, tonales. Sin embargo, estos criterios aparecen englobados en una relación binaria de oposición: una manera de hablar legitimada y una manera de hablar marginal o desvalorizada. En ese sistema bipolar surgen diversas relaciones que los estudios lingüísticos tradicionales consideran contrapuestas: ciudad/campo; antes/ahora; correcto/incorrecto; familia/escuela; cultura local/cultura oficial; rico/pobre; castellano/lengua originaria... En el análisis de los datos de este trabajo, esas relaciones aparecen com-

36 En este trabajo usaré como sinónimos del dialecto “variedades sociolingüísticas, modos o maneras de hablar, o habladas”, el término dialecto se refiere, en sociolingüística, a la variedad sociolingüística determinada por el criterio o variable del contexto geográfico. Reitero, uso el término “hablada” porque uno de los entrevistados identificó así a la manera de hablar.

plementarias: podemos pertenecer a una comunidad de características semiurbanas, pero por la convivencia con otras personas que han venido de la ciudad adquirimos pautas culturales de manera mutua en nuestros modos de vivir. De la misma manera, en la interacción comunicativa con esas personas nuestro comportamiento lingüístico se amplía, resignifica, modifica en una dinámica que supera los criterios de edad, sexo, estatus, educación. Cuando algún chico narra: “El *Inti* ha hecho *bardo* y *se agarró* a las *piñas* después de *chutiar* con el *Lechuga*”, no sólo escuchamos palabras sino que en esa frase conviven diversas experiencias comunicativas con el lenguaje: *bardo*/pelea; *se agarró*/peleó; *piñas*/golpes con los puños; *chutiar*/pelotear; *Lechuga*/apodo. Esta transposición de significados de la vida diaria a los significados estándares es una actividad común en las consignas de las clases de Lengua. Por su repetición, la actividad se convierte en una sustitución mecánica de significados. Es decir que se deja de lado qué prácticas, reconocimientos y valoraciones hay en ese vocabulario cotidiano en el que *Inti*, *chutiar* y *Lechuga* se integran con *bardo*, *agarró* y *piñas*: ¿qué significa *Inti*? ¿de dónde viene *chutiar*? ¿cómo se elige un apodo? ¿por qué algunos dicen “*se agarró*” y no “*se ha agarrado*”? ¿“*a las piñas*” es lo mismo que decir “*a puñetazos*”? De todas las palabras, las más novedosas en el pueblo son “*bardo*” y “*se agarró*”. *Bardo* es más moderna que *pelea*, y pertenece al vocabulario de los jóvenes; y “*se agarró*” es una forma verbal de la variedad rioplatense que reemplaza a “*se ha agarrado*” o su forma oral más usual “*se ha agarrao*”.

Si soy de aquí, si soy de allá

Hay otros vecinos que identifican la manera de hablar con diversas concepciones con respecto al espacio geográfico: el lugar donde se vive, donde se vivió en la infancia o adonde la persona tuvo que emigrar, es decir, reconocen en la identidad lingüística un aspecto geográfico:

—... Yo hablaba ahí [en un programa de radio] casi la cuestión geográfica digamos, pero yo vengo de un lugar, de la ciudad de Buenos Aires, de la provincia de Buenos Aires, lo que sea, ¿no? La Pampa, Santa Fe, bueno, bien bien la pampa, un lugar llano, horizonte, a veces hasta lejanía, yo en la radio lo que hablaba era de que los espacios son tan grandes que uno habla fuerte o grita; y en la ciudad también, pero por el ruido ... El comentario era en relación a eso; no tanto el lenguaje, sino la forma de hablar más que el significado; la forma de expresar ese significante, así los gritos desde el lugar que yo vengo, que no es tan así tampoco; no es que la gente está gritando, pero casi casi... Capaz que yo cuando estoy en la radio hablo, soy una máquina de hablar ¿no?, rápido rápido rápido rápido rápido rápido [repite]... (JLSM, E16, TC1)

En esta visión casi determinista de la lengua, la diversidad de orígenes geográficos se corresponde con una diversidad de tonos en los que el desempeño lingüístico se diferencia cualitativamente (hablar fuerte, rápido) por la expresión material sonora de la palabra en la oralidad. A propósito, en un libro recientemente publicado sobre los escritos del cantautor argentino Atahualpa Yupanqui, se cita su apreciación sobre las actitudes lingüísticas de los paisanos del sur y de los paisanos del norte en consonancia con el paisaje que los cobija³⁷:

El hombre de la montaña es supersticioso porque la montaña le va creando voces, le devuelve voces que no esperaba. El hombre del sur habla fuerte. En Chascomús, en Pringles o en Bragado, un paisano entra a un boliche y pide: "Che, gallego, servime una ginebra, querés". En cambio, en el norte dicen: "Me da un vinito, señor". Bajito, porque si grita, el eco lo asusta. El del sur pega el grito, parece que ordenara de a caballo nomás.

El hablar fuerte ("parece que ordenara de a caballo nomás") o el hablar bajito ("porque si grita, el eco lo asusta") no son marcadores tonales en sentido estricto de las variedades sociolingüísticas. En la cita, se reproducen estereotipos acerca de dos hablas rurales argentinas: los de la zona andina hablarían en voz baja porque viven en un paisaje montañoso; los de las pampas, hablarían en voz alta por la llanura.

Los diversos orígenes geográficos que tienen los integrantes de la comunidad justifican las diversas maneras de hablar o habladas. Esta diversidad de orígenes es otra señal del proceso de urbanismo, consecuencia del cambio social basado en un factor demográfico (Cooper 1997), que está adquiriendo la comunidad de Tilcara en los últimos años, donde entran en juego diversos comportamientos sociales y culturales. En el orden de las prácticas alimenticias, por ejemplo, se han instalado almacenes con productos que demandan los turistas y la gente de los centros urbanos (agua mineral, yogurt, embutidos, pastas envasadas, bebidas 'finas'); otro comportamiento que se observa es que la instalación de negocios con videojuegos y servicio de Internet convoca a adolescentes y jóvenes del pueblo frente a las máquinas para divertirse, comunicarse o consultar información.

De acuerdo con la variable geográfica, uno de los criterios para delimitar comunidades de habla, en el siguiente discurso vemos que un adolescente habla de acentos, tonalidades y palabras, como algunos marcadores sonoros y léxicos de la identidad lingüística de las personas:

37 En Víctor Pintos 2008 *Este largo camino*. Buenos Aires: Ed. Cántaro.

M –En Tilcara mismo, creo que adentro del departamento se diferencian, ¿no?, los dialectos; pero que van acompañados con tonalidades, por ejemplo, escuchás una persona con tipo de tonalidad, con ciertas acentuaciones, por ejemplo, y eso indica que es de un valle o de una determinada región de acá nomás. Y en la propia Tilcara, una gran fusión entre palabras que estuvieron mucho tiempo antes de que llegaran los conquistadores, que a lo largo del tiempo se han ido fusionando con el idioma opositor que viene y formándose una forma, un dialecto diferente, [tanto] que a veces decimos palabras que los mismos jujeños del sur o la gente de Buenos Aires no entiende; y ellos también tienen su propio dialecto. Hay diferencias en la tonalidad más que nada, se puede identificar a las personas de acá nomás de la región, del mismo departamento de Tilcara... (MCM, EG, E5. TC1)

Mallku, en primer lugar, considera la diversidad del propio contexto. En este sentido identifica tres grupos comunitarios o comunidades de habla: vallistas, tilcareños y bonaerenses. Los vallistas y los tilcareños pueden diferenciarse entre ellos y de los porteños por la tonalidad o la entonación y las palabras. Las comunidades de habla quebradeñas están unidas por un léxico fusionado que remite a dos lenguas: la indígena y la española. Este léxico o vocabulario puede ser un obstáculo para comprender a los tilcareños y vallistas por las personas de la ciudad de Jujuy y de Buenos Aires, pues ellas desconocen los significados que ese vocabulario tiene para las comunidades de habla locales. Reflexionando sobre la diversidad de hablas, el adolescente reconoce que algunos hablantes manifiestan restricciones (Fasold 1997) en el uso del español hablado en Tilcara, un contexto sociocultural que no es el propio: “decimos palabras que los mismos jujeños del sur o la gente de Buenos Aires no entiende...”. Para Mallku, el conocimiento y uso de vocabulario y la tonalidad son dos marcadores lingüísticos de la oralidad que permiten identificar a las personas por su lugar de crianza o de vida.

Otra variante de la idea de relacionar geografía y tonalidad en el hablar puede ilustrarse con lo que escuché en un programa de una radio FM local:

Conductor –...Aquí se habla bajito porque estamos en una especie de valle de montañas, donde hay ecos, donde todo parece como más concentrado; hasta las energías están concentradas, incluso las energías violentas, amorosas, pasionales, lo que mierda sea; bueno, nosotros venimos de la pampa, allá se grita, tenés tenés kilómetros y kilómetros de nada...

Operador –De la pampa, de Italia y de España, que eran flor de gritones.

Conductor –Pero si yo le tengo que pedir algo a este muchacho, le digo “Fernando, me alcanzás el *tecito*, por favor” [con tono suave, casi tierno]

Operador –Por favor traéme el té, che [grita]

Conductor –Y claro, si estoy a dos cuadras, traéme el té Fernando la puta que te parió [grita más que el interlocutor anterior]

Operador –Aparte, pasa el *bondi* [del lunfardo, micro urbano] y no se escucha nada...

Conductor –No se escucha mucho, hay un frío terrible, llueve.” (Diálogo entre el conductor y el operador en Radio Pirca. R1, 11 de octubre de 2007. TC1)

En estas apreciaciones, la manera de hablar es una herencia lingüística de los mayores, un modo que se adquiere en el aprendizaje lingüístico del contexto de la familia. Podría concluirse que los porteños hablan así porque ese modo ha sido heredado de sus mayores, inmigrantes europeos.

Las diferencias dialectales no son solamente con hablantes que vienen de ciudades más alejadas, sino también de zonas cercanas a Tilcara: el Valle (Molulo, Abramayo, Yaquispampa), La Banda, Juella, Huichaira... zonas caracterizadas por una dinámica rural, por cuanto en esos espacios geográficos se mantienen las actividades agrícolas, por ejemplo, de siembra de papa, maíz, habas, zanahoria, lechuga, acelga y cosecha de duraznos, manzanas, alvarillos, ciruelas. Estas actividades se mantienen en algunas zonas donde la vida de ciudad aún no se manifiesta con todo el impacto de la modernidad: servicios de luz y agua potable, teléfono, cajeros automáticos, escuelas secundarias...

Cuando se percibe a un/una hablante que pertenece a otra comunidad de habla, y por lo tanto tiene experiencias lingüísticas diferentes a las nuestras, manifestamos diversas actitudes lingüísticas respecto de su hablada. En una de las secuencias de la entrevista grupal, los chicos convocados reflexionaron sobre la diversidad sociolingüística que escuchaban en las aulas:

—Uds. en su curso, ¿tienen compañeros que hablan distinto?

P –Sí, hay una.

—¿Cómo reconocen?

P –Por el tema del acento más que nada, y por cómo pronuncia algunas palabras.

—¿En qué se basa esa diferencia?

—¿Cómo reconocés que ese compañero o compañera habla diferente a vos?

N –Porque se diferencia bastante a como hablo yo, por ejemplo; claro, cómo pronuncia.

P –Eso de aquí a unos años se va a notar más en la escuela, por la gente que viene de afuera; los hijos tienen un idioma de otros lados [se refiere al dialecto] y como se asientan en la escuela van a ir hablando otro idioma, van hablar distinto.

[...]

L -Porque es que ella [es de] Mina Pirquitas o algo así, del campo digamos, ella la primaria lo hizo allá y ella la secundaria vino acá a hacerla; Mina Pirquitas es un lugar alejado de la ciudad, no está en contacto con otra gente, que tiene otros idiomas; y vos para llegar allá, algunas veces no podés llegar en vehículo, tenés que llegar caminando y son horas de viaje; ella por el tema de que se crió de bebé hasta terminar la secundaria [quiere decir primaria], este, convivió con chicos que hablaban igual que ella... Yo estoy seguro [de] que acá, cuando ella vino, que capaz que también ella se reía [de] cómo hablaban los chicos; pero por suerte, como yo lo veo, que se supera, lo lleva bien, digo; es por eso que ella tiene esa diferencia de hablar. (EG, E5.TC1)

Las diferencias se reconocen por la pronunciación y el acento para decir las palabras. Pablo dice que esas diferencias serán más notables en la escuela, porque la gente que viene “de afuera” enviará sus hijos a las escuelas del pueblo. Afirma que habrá más contraste entre cómo hablan esos hijos y los chicos que llegan desde las zonas de los valles o de la puna a Tilcara. Implícitamente, Pablo con la frase “se va a notar más” admite que ahora no se notan tanto las diferencias entre cómo hablan los hijos de la gente de afuera y cómo lo hacen los chicos de las zonas nombradas, quizás porque en esos grupos etarios existe una mayoría que mantiene la hablada local. Lionel, al caracterizar la manera de hablar de la chica que es de Mina Pirquitas³⁸, en la Puna, alude a la ubicación geográfica del lugar donde se crió su compañera, un lugar distante de sitios más poblados; y a las experiencias lingüísticas diferentes. Intuitivamente, Lionel reconoce un contexto sociocultural de los aprendizajes lingüísticos: “convivió con chicos que hablaban igual que ella”. Esa “otra lengua” u “otro idioma” de la primera infancia se modifican por la presión de la relación entre pares en un contexto sociocultural nuevo (ciudad, escuela). Lionel concluye: “Pero por suerte, como yo lo veo que se supera, lo lleva bien, digo; es por eso que ella tiene esa diferencia de hablar”. El esfuerzo que su compañera hace para integrarse a los demás chicos significa también que el habla local es un modelo a seguir. Lionel también imagina el comportamiento de burla de la chica de Mina Pirquitas cuando escuchó hablar a sus nuevos compañeros: “Yo estoy seguro [de] que acá, cuando ella vino, que capaz que también ella se reía [de] cómo hablaban los chicos...”.

38 Mina Pirquitas, es un poblado del Departamento de Rinconada en la zona puneña de la provincia de Jujuy. Surgió por la instalación de una explotación minera.

Las diferencias sociolingüísticas en el pueblo están dadas por la conservación de formas consideradas locales que se transforman en el contexto de la modernidad recientemente arribada al pueblo de los tilcareños y que concierne a las dos últimas generaciones (personas entre 30 y 40 años). Así, con el arribo de personas diferentes, con las que interactuamos, nos modificamos mutuamente. Es un continuo histórico que se da en todas partes del mundo, pero son las transformaciones sociales, culturales y económicas, generadas por este contacto, las que nos movilizan en las profundidades de nuestra compleja identidad colectiva e individual.

En las reflexiones de los adolescentes se hace evidente que para poder sobrevivir entre los pares, se impone la estrategia de modificar algunas formas lingüísticas que nos alejan de ellos o de ellas:

M –Yo creo que tiene que ver el contexto, porque si ellos [los del valle] están en su lugar ellos, se pueden expresar abiertamente; si van a otro lugar como que les cuesta, porque a todos nos sucede eso... (MC, E14. TC1)

El contexto establece que las relaciones sean de distancia o de confianza entre los hablantes: podemos hablar abiertamente si estamos en nuestro lugar o podemos quedarnos callados si vamos a otro lugar.

Uno de los entrevistados, responsable de un programa radial, al plantearle cómo era para él la diversidad sociolingüística en el pueblo tilcareño, me decía que para él estaba claro que la igualdad de derechos concierne a todos por encima de nuestras diferencias culturales:

—...que tenemos igualdad de derechos, eso está clarísimo, pero después no somos iguales en el sentido que tenemos pautas culturales que por ahí son diferentes y que a veces pueden ensamblarse; y eso es justamente la base de la tolerancia: tolerar al otro diferente con su impronta cultural... (JLSS, E16. TC1)

José Luis introduce el concepto de *tolerancia*. En las relaciones sociales, las diferencias socioculturales exigen más que tolerancia. El reconocimiento de la alteridad como una actitud limitada a una visualización de pautas culturales distintas puede ocultar el planteo de que las pautas culturales también pueden implicar desigualdades económicas o sociales; o el reconocimiento de que esas diferencias también pueden ser las propias. En una página cómica de Quino³⁹, se deconstruía la idea

39 Joaquín Lavado, humorista gráfico argentino. Su creación *Mafalda* es reconocida internacionalmente.

de tolerancia entre razas y culturas con esta frase: “¡Se dice fácil “son como nosotros”! ¿Cuánto tiempo nos llevará empezar a decirnos “somos como ellos”? (En Revista *Viva* 1999) Es decir, reconocer también nuestras propias diferencias con respecto a los otros y las otras y asumir que ellos y ellas también nos ven distintos o distintas.

Las diferencias culturales, en la cita anterior del entrevistado, no aparecen como disociadoras o separadoras entre los seres humanos, sino que pueden “ensamblarse” como base de la tolerancia para convivir, o sea aceptar al otro aunque sea diferente. En esta idea sobre la diversidad cultural subyace uno de los principios del multiculturalismo: la imagen de “ensamble” (entre piezas) a la que apela el entrevistado es análoga con la imagen de “mosaico” propuesta por López (2004) para marcar las diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad. Mientras el multiculturalismo es una descripción de lo diverso o de un estado no homogéneo de la realidad sociocultural, la interculturalidad es una proposición crítica para superar los conflictos que surgen a propósito de la diversidad, la exclusión y la desigualdad económica. En la misma secuencia del discurso el entrevistado se refiere a la función social del lenguaje en la convivencia basada en la tolerancia:

—...y el lenguaje es, digamos, la herramienta de batalla en la cotidianidad: desde que uno va a comprar pan hasta que, no sé, trata de hacer una manifestación política o lo que sea. (JLSS, E16. TC1)

En nuestra identidad compleja y concreta existen rasgos que nos unen, igualan o nos diferencian en determinados campos de la actividad humana, pero el lenguaje oral cotidiano es el vínculo que nos comunica con los otros y las otras en las transacciones comerciales cotidianas o en la manifestación de nuestras ideas políticas. En este fragmento de la frase hay una alusión al conflicto cotidiano que produce la convivencia: “el lenguaje es la herramienta de batalla en la cotidianidad” en la que no somos iguales debido a nuestras pautas culturales.

4. La variable generacional: Soy de ahora, soy de antes

Entre los factores que inciden en la diferenciación de las variantes, los sociolingüistas generalmente citan el género (hombres y mujeres hablan diferente), la edad (las generaciones de abuelos hablan diferente de las generaciones de adultos, y éstos hablan diferente de sus hijos) y el estatus socioeconómico y educativo (los de la clase baja hablan diferente a los

de la clase alta). Para identificar o caracterizar el modo de hablar, otro de los criterios diferenciadores que señalan los entrevistados es la referencia generacional. En ese reconocimiento, el tiempo de antes también es un lugar donde una identidad sociocultural propia más definida está confinada y son los mayores quienes la conservan y la exhiben en los tiempos actuales. Generalmente, para los adolescentes y jóvenes los poseedores de una hablada local son “ellos”, las personas de antes.

Antes diferente era la hablada

Tanto los adolescentes como los jóvenes que pertenecen a familias de Tilcara asumen que ellos hablan distinto a sus mayores. En estas apreciaciones se visualizan dos tiempos de las variedades sociolingüísticas. Un tiempo que va siendo antiguo, el de las generaciones anteriores, abuelos y/o padres, es decir relacionado con la memoria corta como lo había propuesto René Machaca en su tesis (2007); y un tiempo nuevo, moderno, en el que las nuevas generaciones, perciben formas propias en la hablada. Por ejemplo, Mercedes, una de las docentes consultadas, relata lo siguiente:

—...Muchos [estudiantes] decían que así hablan los viejos, los ancianos y en el campo, con una de las actividades del libro “Los caminos de la lengua en la quebrada”. Una actividad que consistía en comparar la transcripción de un relato oral y la versión estándar [escrita]. Ellos decían que ese modo de hablar de la abuela era muy antiguo y que ahora ya se hablaba bien, que ahora ya no era así; lo identificaban con lo interior de Tilcara, así con lo rural, y con los viejitos. Después, en un momento, cuando ella [la estudiante que hacía la práctica docente] y las demás estudiantes empezaban a hablar así, conversar, entonces ahí les hacía notar que ellas también hablaban parecido, que tenían un modo que venía de ahí, que trataran de hacer conciente cuáles eran esas formas; pero bueno, es difícil... (MMS, E21.TC1)

Según esta apreciación, los adolescentes delimitan en el espacio geográfico de lo rural al dialecto; y en el aspecto temporal, un tiempo de antes, sería el modo de los viejitos. Mercedes les hacía notar a las estudiantes que ellas también hablaban así, que sus habladas tenían una filiación con el modo de hablar calificado como ‘campesino y antiguo’. Es decir, les hacía ver que perduraban formas negadas en sus modos lingüísticos, aunque en la estrategia didáctica de las clases “es difícil” guiar la reflexión sobre este tema.

Aunque algunos adolescentes se autoperciben como hablantes con modos diferentes a sus padres y abuelos, otros dicen que no es así en

todos. Al menos esta caracterización tajante que la sociolingüística denomina ‘cronolecto’ fue cuestionada por una estudiante de segundo año en una clase donde se trataba el tema de las variedades sociolingüísticas: “... algunas personas hablan así y no son abuelos” (OCNM1.TC2). La representación social de la manera de hablar propia, que tiene la adolescente, incluye no sólo a las personas mayores sino que también abarca a otras generaciones contemporáneas aunque éstas lo nieguen.

Algunas jóvenes observan que una de las variables es el paso de una generación a otra. Al parecer se reconoce comunidades de habla de los abuelos, otra para los padres y otra para los hijos:

S –También casi las mismas palabras, por ahí [ay]⁴⁰ mis abuelos, sí les noto más; por ahí dicen “qué laya es” para preguntarte el color, expresan más de acá, de la región; pero mis papás casi, como le digo, están con muchos jóvenes, nosotros todos somos jóvenes, como que influenciamos en ellos, casi hablan lo mismo que nosotros... (SS, E14)

Susana reconoce que a sus abuelos les escucha decir palabras como *laya* (según el diccionario de la RAE, del portugués *laia* y éste del portugués antiguo *lãa*, *lana*, de la misma clase) para preguntar por el color de un objeto. Para ella esta frase integra el repertorio léxico de las expresiones que ‘son de acá’; a sus padres los escucha con un registro más cercano a los de sus hijos, porque la comunicación entre ellos es más frecuente que con sus abuelos. En el norte de Potosí, se dice *Ima layataq*, para preguntar por la clase de algún objeto (Comunicación personal del Dr. Pedro Plaza).

Otra de las ideas que tienen las jóvenes se relaciona con la influencia de los estudios y de los medios de comunicación en la modificación de los usos lingüísticos del ámbito familiar:

M –Mis padres, ellos hablan así, como tienen un lenguaje en el que usan muchos diminutivos; no como nosotros, que estudiamos ¿viste? Ellos te hablan, se expresan de otra manera hacia nosotros, tienen un lenguaje más, este eh, o sea más de la cultura de acá; no como mis hermanos, ellos son más jóvenes, ellos por los medios de comunicación tienen otra forma de expresarse, de hablar, usan otros vocablos, pero mis padres, no; ellos los mantienen... (MC, E14)

40 En esta secuencia de discurso el adverbio *ahí*, refiere una imprecisión temporal y se pronuncia sin acento [ay].

Marina caracteriza la hablada de sus padres con el uso de los diminutivos y la contrapone al de ‘nosotros, que estudiamos’ (los hijos). Si en la cita de Susana, se ve que los padres casi hablan como los hijos, en la de Marina se percibe que los padres hablan diferente a sus hijos y que los hermanos más jóvenes de Marina están influidos por los medios de comunicación, que son vehículo de otros registros del español hablado en el país. En Tilcara, desde hace sólo dos décadas que hay televisión, tiempo suficiente para que las nuevas generaciones hayan sido sometidas a los valores dominantes. Desde el año 1995, aproximadamente, hay radios FM y también canales de cable. En las reflexiones de Marina, podemos identificar que “estudio, juventud, medios” son elementos que influyen en las maneras de hablar de los jóvenes; subyace la idea de que tanto la escuela como los medios son transmisores de un modelo de habla. En la expresión “tienen un lenguaje más de la cultura de acá”, Marina relaciona lengua propia y cultura propia, de acá, por contraste con una cultura de *allá* y su habla, las que transmiten los medios.

También los adultos manifiestan conciencia del cambio sociolingüístico, como lo manifiesta un señor de 65 años:

—...antes cualquier cosa hablaban, diferente era la *hablada*, tienen valor igual [las formas de hablar], pero ellos ya no, ya cambian todo, dicen ‘no, no es así, no tengo que hablar así’. (BB, E2. TC1)

En la secuencia las ideas enunciadas son diferencia, valor de igualdad y cambio. Para establecer la diferencia entre un antes y un ahora, la *hablada* de antes es definida como “cualquier cosa”. En el tiempo actual (“ya no”), don Benicio reconoce una actitud de autocensura con respecto a la manera propia de hablar de ellos, los hijos: “no tengo que hablar así”, como una obligación hacia algo no definido. Para él, el cambio no impone significación de jerarquía porque tanto las maneras de hablar de antes como las de ahora tienen el mismo valor mientras que sus hijos niegan la hablada propia en función de un mandato desconocido.

Recuerdo que durante mi cursado de escuela secundaria en la Escuela Normal de la ciudad de San Salvador de Jujuy, espacio de desarrollo de mi formación lingüística, yo tenía una actitud de censura hacia la hablada santiagueña de mi madre, que había emigrado del norte de su provincia (Santiago del Estero) a la ciudad de San Salvador de Jujuy. Mi actitud lingüística, de ese entonces, era el resultado del enfoque prescriptivo de la enseñanza de la lengua de la década del ‘70. Mi madre, para expresar admiración o sorpresa, decía “¡emanito!”. En mi recepción no podía darle un significado a esa expresión. Después de algún tiempo, pude

comprender que lo que decía era “¡Hermanito!”, una expresión que también decían sus hermanas y otros parientes santiagueños en las que había una síncope de la *r* después de la *e*. Las habladas dialectales, en ese entonces (década del '70, continuación de la política lingüística de estandarización), eran tipificadas como “regionalismos”, cuyas formas léxicas, morfológicas, sintácticas, fónicas o entonacionales eran valoradas en el campo de la literatura, pero estigmatizadas como hablar defectuoso, inculto, vulgar, campesino, analfabeto.⁴¹

5. Las actitudes lingüísticas frente a la diversidad sociolingüística

Las diferencias sociolingüísticas también implican diversas actitudes lingüísticas, las que merecen la atención de los participantes de esta investigación. Entre ellas sobresalen la adaptación, la imitación, la discriminación, la corrección. Según Fishman (1972), las actitudes y representaciones sociales con respecto a las lenguas surgen en diversos contextos: la familia, el contacto con personas de otros lugares, la educación, el trabajo, los medios de comunicación audiovisuales o impresos.

Adaptación: influencia de habladas

Algunos entrevistados como Lionel describen y justifican la modificación de la manera de hablar de acuerdo con un proceso de adaptación, en el que se agrega ‘otro tipo de lengua’:

L –Al pasar de los tiempos fuimos adaptando otro tipo de lengua, no cambiándola exactamente, como agregándola a nuestra forma de hablar, a nuestro vocabulario, después es tema que vienen a visitar turistas... (EG, E5.TC1)

41 Uno de los textos literarios elegidos como ícono de la identidad nacional argentina es el poema gauchesco “Martín Fierro” de José Hernández, escrito en lengua gauchesca donde se evidencian las marcas del castellano arcaico heredado de los colonizadores hispánicos, aunque también puede considerarse que es el castellano que hablaban los nuevos habitantes que nacieron de la mezcla étnica de españoles y aborígenes pampeanos: “Aquí me pongo a cantar/al compás de la vigüela/que al hombre que lo desvela/una pena *estrordinaria*/como el ave solitaria/con el cantar se consuela”. (Sextina inicial, muy recordada por los argentinos)

La adaptación, la imitación o intercambio, los préstamos lingüísticos, han sido descritos por los entrevistados como estrategias lingüísticas para acercarse a los usos lingüísticos del otro, para ser reconocido como un igual y ser aceptado como interlocutor válido en el intercambio lingüístico, es decir, establecer una relación de igualdad en la interacción comunicativa ya sea en función de la comprensión o para atenuar diferencias socioculturales o socioeconómicas. En algunas reflexiones de los entrevistados la adaptación es una estrategia necesaria para hacer comprensible los mensajes; en otras, no es adaptación sino “imitación”, una estrategia que surge de la necesidad para parecerse a otro. Esta última actitud está censurada por los adolescentes porque implica la negación de la propia identidad. La imitación puede ser una conducta lingüística resultante del sentimiento de *autoodio lingüístico*. Como vía de escape simbólica, la actitud lingüística de imitación oculta las diferencias culturales, sociales y económicas.

Imitación, para ponerse “al nivel del otro”

Los adolescentes perciben que algunos chicos imitan un modo de hablar distinto al propio para esconder una identidad sociocultural y económica que incomoda:

P –Una mezcla de todos los idiomas, de todas las formas de hablar que existe en el país o de la gente que llega de otros lados. Como se mezcla o se confunde, [el chico] trata de imitarlo o le sale una palabra...

L –Debe ser porque uno se quiere poner al nivel de ellos, alguna vez imita alguna frase porque le parece chistosa...

N –Oye, way; oye, tío; como estás, cabrón...

[Se ríen]

N –Digo... un ejemplo... [Reacciona Nahuel]

E –¿Por qué dijiste al nivel de ellos?

L –Es lo que yo veo. Como que alguna gente no está acostumbrada a ver cosas raras y la gente de afuera trae cosas raras. Pongamos, como ejemplo, artefactos, chat; se visten mejor, qué sé yo, bueno, se quieren poner [los de acá] al nivel de ellos, les gusta usar ese estilo, trata de copiarlo, imitarlo, digamos, a eso es lo que más o menos voy; como que a veces no se sienten bien identificados por ser de acá, no les gusta, se sienten incómodos o algo así...

M –Como inferiores... [Aclara Manuela]

L –Claro, como que los que llegan de afuera son superiores; son formas de pensar de algunas personas de acá, no de todas. (EG, E5, TC1)

En este fragmento de la entrevista al grupo focal, críticamente los adolescentes expresan que la imitación de una forma de hablar ajena es

expresión del rechazo a la propia identidad. Los adolescentes perciben la diferencia como un contraste entre la superioridad socioeconómica y cultural de los recién llegados ('la gente de afuera trae cosas raras, se viste mejor, es superior') y la autopercebida inferioridad de los nativos ('se sienten como inferiores'). La estrategia para igualarse con el diferente es imitarlo lingüísticamente, parecerse, es decir, borrar la propia identidad (también étnica) que incomoda y asumir una identidad imaginada ('les gusta usar ese estilo').

Una joven estudiante del profesorado de lengua, ilustra de la siguiente manera cómo respondía en su adolescencia cuando le preguntaban por qué hablaba con la variedad rioplatense:

Gisela —A mí me preguntaban 'por qué hablas así'; *sho* contestaba 'estoy en la *onda*'. (GF, E8.TC2)

Al responder con la frase "estoy en la onda", pienso que estratégicamente Gisela eliminaba cualquier otro tipo de cuestionamiento sobre su estilo de habla, que pertenecía a la "onda dominante", es decir al estilo de moda entre los jóvenes de la ciudad que tenían su edad. Ella tiene una pronunciación, entonación y formas lexicales y sintácticas que se vinculan con la variedad rioplatense pero no con la tilcareña.

Algunos hablantes, tilcareños o no, dicen que modifican su manera de hablar (entonación, pronunciación o incorporación de léxico) por influencia o por contacto con personas que hablan diferente.

Con respecto a la entonación y al léxico, don Aramayo que es tilcareño dice:

—Si alguien escuchó '¿viste?' [imita la tonada porteña] con esa tonalidad que escuchó a la gente de la ciudad, sobre todo la gente que viene de Buenos Aires, entonces eso lo trasladamos a nuestra forma de hablar, estamos dejando de decir '¿has visto?', que no están mal las dos cosas, pero estamos mezclando nuestra manera, nuestras costumbres, porque inclusive a través de la palabra uno cambia las costumbres. (SA, E5. TC2)

Para don Aramayo, según la cita, los cambios sociolingüísticos traen aparejados también cambios socioculturales: "a través de la palabra uno cambia las costumbres". El mantenimiento, desplazamiento o sustitución del léxico se implican mutuamente con el cambio o mantenimiento de las costumbres. Don Aramayo reconoce la vinculación entre cultura y lengua. Elige para ilustrarla un ejemplo muy conocido y usado por los docentes de lengua para contrastar las diferencias dialectales: la forma perifrástica "has visto" es reconocida como de la cultura de acá, mientras

que la forma sintética “viste” es de la cultura de Buenos Aires. Sin embargo don Aramayo profundiza su reflexión al destacar la sustitución y el abandono de las formas propias tanto de la lengua como de las costumbres, procesos que él reconoce como implicados aunque pone mayor importancia en el cambio lingüístico.

Con respecto a la pronunciación, personalmente, escucho que la *y* pronunciada con valor de *sh*: es un hábito de pronunciación frecuente en la generación de jóvenes y adolescentes del pueblo. No dicen *eya* (ella) sino *esha*. Un estudiante del profesorado de Lengua, opinó al respecto:

Mateo –Los medios, la cumbia [traen la variedad porteña], no hace falta trasladarse allá para apropiarse de acentuaciones; sin haberse ido allá, se lo ve por la calle... (MV, E8, GF3. TC2)

Mateo reconoce la presencia de la variedad porteña en la cotidianidad actual del pueblo. Otra pronunciación de la *y* es la que tienen los chicos que vienen de zonas rurales. Los chicos dicen *eia*, *caiaditos*, *Guiermo*:

—Hay chicos que hablan más se sientan adelante, hay chicos que son más distraídos se sientan atrás, son más *caiaditos*, ¿ve? [Está hablando de la ubicación en el aula]

—*Eia* [se refiere a la profesora de Lengua] dice que nosotros le tratemos de entender mejor

Las dos primeras intervenciones se refieren a cómo justificaban las chicas su desaprobación en lengua. En la primera, la estudiante separa al curso en dos grupos: “los que hablan” y “los que no hablan” porque son más callados y distraídos, atributos que influirían positiva o negativamente en la aprobación de lengua. En la segunda, otra estudiante refiere lo que les aconseja la profesora: que “nosotros tratemos de entender mejor”. En este último punto, la actitud de la docente transmite el pedido de que los estudiantes realicen el esfuerzo por entenderla mejor, así aprenden. Al menos es ésa la interpretación de la estudiante. Opino que nadie aprende ni se interesa por lo que no comprende y que esta comprensión no se mide cualitativamente (mejor/peor); sino que se desarrolla de acuerdo con estrategias de enseñanza que hagan posible el aprendizaje. La educación intercultural bidialectal tiene aquí dos aportes importantes basados en la reflexión de los chicos y las chicas quebradeñas: la existencia de formas lingüísticas de la oralidad del español andino en los hablantes de un lugar que está muy cerca del pueblo; y la perspectiva de que la comprensión de la alteridad es en doble vía (de los/las docentes a los/las estudiantes, de los/las estudiantes a los/las docentes).

Los que se asentaron en esta zona en los últimos tiempos: incorporan la entonación, la pronunciación o palabras de las habladas locales. Cuando vuelven a interactuar en sus lugares de procedencia originales o cuando reciben de visita a sus familiares o amigos, son éstos los que perciben el cambio de registro en sus aspectos tonales, morfológicos o sintácticos.

—Mamá me dice “no se dice así”. Desde que vivo acá ¿se *hiela* o se *hela*? No puedo darme cuenta. Sé que uno está bien, del castellano estándar, qué sé yo. Cuando viene mamá, ella me dice “no, cómo, así no se dice”. Pero yo, después yo pensé: será que tanto tiempo estoy con puneños; yo primero estaba siempre con puneños, después con los alumnos; no tengo tanto trato con gente que no es de acá [...] Después esta cosa ‘*dejé poniendo / voy a dejar poniendo*’ el agua para el mate. No tengo conciencia de que no está mal cuando lo uso. No estoy siempre pensando; el otro día se ve porque estaba mamá, no me dijo nada [pude hacer esta reflexión]... (LB, R2.TC1)

La modificación del registro es vivida como algo natural, pero cuando surge la oportunidad de realizar una reflexión metalingüística esos cambios en el habla se vuelven concientes y objeto de análisis, porque la reflexión recupera lo que se dice y se hace en cada contexto sociolingüístico. Una de las formas en las que se detiene Lucila es el uso del gerundio en la frase verbal (verbo conjugado + gerundio) con sentido durativo y no con el sentido de “acción limitada temporalmente” que describe el diccionario de María Moliner y el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua castellana* de Manuel Seco. En una de las clases que observé en el Profesorado de Lengua y Literatura (28 de mayo de 2008), hacia el final de la clase, la docente les recomendó a los estudiantes que cuando hicieran la tarea de escritura de un informe de observación de clases evitaran el abuso del empleo del gerundio, que trataran de no usarlo. Relacioné esta recomendación con la lectura, durante el transcurso de mi primer trabajo de campo, de una opinión del columnista Vicente Muleiro en la sección “*el escritor*” de la *Revista Ñ*⁴²:

42 La *Revista Ñ* es una publicación cultural del multimedia *Grupo Clarín*, cuyas tiradas semanales se distribuyen en todo el territorio de la República Argentina. Debe su nombre a la defensa de la inclusión del carácter ñ en la red de internet y en todos los productos tecnológicos cibernéticos, con el valor simbólico de identificar al español. El grupo argentino fue uno de los auspiciantes del III Congreso de la Lengua Española en la ciudad argentina de Rosario en el año 2004, cuyo lema era “Identidad lingüística y globalización”. En la misma oportunidad se realizó el 1er. Congreso de la S

El gerundio suele generar dos problemas: su habitual y excesivo mal uso –el gerundismo– o su desuso por temor a caer en algunas de las tantas trampas que lo acechan.

Sin embargo, su empleo por estas tierras no ha sido menor, sobre todo en zonas rurales donde la transformación del lenguaje fue, al menos hasta aquí, más lenta que en las ciudades.[...]

Lo atestiguan coplas populares, por ejemplo las recopiladas por Eulogia Tapia, inspiradora de la zamba “La Pomeña”: “Ay vidita qué quisiera/pero tu dueño está viendo/–te echaría un puñado de sueño/–que te diviertas durmiendo”.

No es casual que haya sido del Norte el poeta que recurrió al gerundio con frecuencia, a saber el salteño Manuel J. Castilla: “...y ahora que me voy y llega el día/con mi mano de lana y mi alegría/les digo adiós pero me voy quedando” (“El duende”). (Revista Ñ 210: 21)

El columnista había escrito estas reflexiones a propósito de la prohibición del uso del gerundio que un gobernador de Brasilia había decretado en ese estado brasileño y se relacionaba con el portugués. Eran formas verbales incluidas en las frases usadas en la administración pública para comunicar que los trámites “se estaban resolviendo” y connotaban la demora sin fin de los ajetreos burocráticos. Como vemos, la visión de Muleiro acerca del uso incorrecto del gerundio en español se relaciona con la “lenta transformación del lenguaje en las zonas rurales” de nuestro país, especialmente en el norte. El concepto de “lentitud” es muy importante para describir las conductas no sólo lingüísticas de los nortños: somos lentos para aprender, para reaccionar frente a la injusticia, para incorporarnos al progreso y a la civilización global. Peligrosamente esta condición de lentos se asocia con la ignorancia y la ausencia de inteligencia, pero no se hace la reflexión de que podríamos desconocer los significados (lingüísticos y/o socioculturales) de algunos usos del gerundio del español andino.

Una explicación para el uso del gerundio está dada por Germán de Granda cuando enumera los rasgos comunes del español del noroeste argentino. Dentro de la categoría clasificatoria de “interferencias cuantitativas por adopción”, ubica a la “construcción de gerundio con función aspectual perfectiva”. Es una traslación al español, “mediante el verbo

lenguaS, propiciado por el Departamento de Etnolingüística de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, organizaciones indígenas argentinas y comunidades autónomas de España. El lema de este Congreso paralelo era “Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y plurilingüe” (Revista La Marea N° 23 Enero 2005).

subordinado de acción previa (también simultánea) al verbo principal". Prestemos atención a un verso de la canción de Castilla que ejemplifica Muleiro: *que te diviertas* (verbo principal) *durmiendo* (acción simultánea). El equivalente en español "correcto" sería: *que te diviertas dormida* (Granda 2001). Una variante de esta misma construcción es denominada por Eric Courthès "gerundio regido por verbos de movimiento" (2004: 247) en el español hablado en Santiago del Estero y que, según él, es un calco sintáctico de la variedad chinchay del quechua: "ya he venido comiendo", que en quechua se expresa *mikhuspaña jamuni* (*mikhu-*, raíz de *mikhuy*, *comer*; *-spa*, sufijo de pasado perfectivo; *-ña*, sufijo de tiempo *ya*; *jamuni*, primera persona de *venir*). Considero que en el ejemplo de Lucila (ver página anterior), "dejé poniendo la pava" equivale a decir "dejé puesta la pava" o "estuvo puesta, cuando la dejé". Este uso de gerundio pertenecería al caso de gerundio regido con verbo de movimiento cuyo origen se vincula con el sistema sintáctico del quechua e integra el aprendizaje lingüístico en un contexto sociocultural muy definido como lo es el territorio andino (de acuerdo con la explicación de Courthès). No es un caso de "gerundismo", como reflexiona Muleiro en su columna de opinión, de los escritores y de la gente norteña, quienes estarían atentando las normas sintácticas del español. Quizás por desconocimiento, el columnista, también escritor de poesía, reproduce una ideología lingüística propia de las políticas lingüísticas imperantes hasta fines del siglo XX: prescriptivista y de negación de la diversidad del español basada en el contacto con lenguas aborígenes (ver Cap. IV)

La reflexión que Lucila hace de su propio uso de la lengua, también la hacen los adolescentes, quienes con una gran conciencia lingüística explican la diversidad de habladas que existen en Tilcara como una dinámica comunicativa de influencia mutua: si nosotros y nosotras nos modificamos, ellos y ellas también se modifican.

Es en la interacción comunicativa donde se evidencia la fuerza del cambio en el interior de una misma lengua, así lo justifica Lionel:

L -Por ejemplo, una persona de Buenos Aires no habla lo mismo que una persona de acá; y al instalarse acá, sí empiezan a hablar como las personas que sí viven acá, que son de este pueblo... (LA, EG, E5. TC1)

Lionel visualiza el intercambio mutuo como un proceso de adaptación, en el que los no nativos modifican su habla de acuerdo con el nuevo contexto lingüístico en el que desarrollan una nueva etapa de su vida. Esta presencia del diferente se muestra a través de la lengua, que a pesar de ser la misma posee ciertos rasgos portadores de una identidad.

Algunos de estos rasgos se modifican por el contacto mutuo, puesto que no solo los nuevos habitantes modifican su manera de hablar, sino también los nativos, como lo expresa Manuela:

M –Nosotros también nos vamos adaptando, por así decirlo; utilizamos más o menos las mismas jergas, un acento, es algo parecido, tanto escuchar hablar así; como que uno se va adaptando también, un intercambio mutuo; así que nos adaptamos y ellos también se adaptan a la forma de hablar de acá...(MP, EG, E5. TC1)

La adaptación es una actitud lingüística que se origina en la frecuencia de escucha o de contacto con otro modo de hablar, ya sea por el vocabulario o por el acento. La adaptación exige la incorporación de jergas o acentos que luego se usan en la interacción. Manuela reconoce que estas conductas no son sólo de las tilcareñas y los tilcareños, sino que también la usan los recientemente llegados a Tilcara: “intercambio mutuo”. Esta situación de “adaptarse” en función de la comunicación, también forma parte de mi propia experiencia, y la observo en mis compañeros de la maestría, en relación con la manera de hablar de los cochabambinos. En mis interacciones cotidianas en Cochabamba, especialmente en el espacio comercial de la Cancha, tengo dificultades para nombrar en mi variedad jujeña algunos productos que deseo adquirir. Por ejemplo, cierta vez buscaba una *rejilla*⁴³ (pieza de algodón, tejida en red) para limpiar mesas o mesones de la cocina y tuve que visitar varios negocios o tiendas de artículos de limpieza para encontrar al vendedor o vendedora que pudiera entender lo que necesitaba comprar. Al mismo tiempo, la situación conflictiva me obligaba a encontrar en mi capital lingüístico⁴⁴, la palabra o la frase apropiada para hacerme comprender. Para solucionar el conflicto de comunicación, el capital lingüístico de mi idiolecto se abre a nuevas formas de expresión: adquiero frases, palabras, fórmulas de tratamiento para encontrar una conducta de comunicación

43 El diccionario de la RAE dice: *rejilla*. (De *reja*). 1. f. Entramado de metal, madera u otro material que, generalmente enmarcado en un hueco, permite el paso del aire, la luz, la voz, etc. 2. f. Abertura pequeña cerrada con *rejilla*. 3. f. Entramado hecho con tallos de ciertas plantas, como el bejuco, que se utiliza para construir respaldos, asientos y otros objetos.

44 El concepto de “capital lingüístico” es un aporte del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien analiza las estrategias lingüísticas de los hablantes en función de la estructura de las relaciones de clase y, por consiguiente, del acceso a la escolaridad. (Bourdieu 2001).

que me permita establecer relaciones afectivas, comerciales o de buena vecindad. En Cochabamba una de esas experiencias de incomunicación se transformó en experiencia comunicativa:

E: ¿Señora, será que no hay gas por el corte?

Señora de la tienda: ¿Cómo? ¿Corte?

E: Ah...sí el *corte*, pues...ah...no, ¿*trancadera*? ¿*piquete*?

(La señora, ya de edad, abre los ojos, frunce el ceño)

E: *Bloqueo, bloqueo*... (‘¡Al fin encontré la palabra!’, pienso)

Señora de la tienda: Será, pues, hace días que el repartidor no está viniendo.

(En Cochabamba, Barrio Las Cuadras, Calle Salazar; 4 de agosto de 2008)

Mi propia experiencia comunicativa cotidiana hizo traslaciones de significados, porque el contexto me lo exigía: ahora sé que la protesta social manifestada con la interrupción de la circulación del transporte en los caminos públicos se designa con “bloqueo” en el español boliviano. También incorporaba a mi lexicón⁴⁵ *vienes*: por *vení*, ¿*no vé?* por ¿*viste?* o ¿*has visto?*, *cancha* por *mercado*; *tienda* por *almacén*; *bloqueo* por *corte de ruta* o *piquete*; *jálas* por *tirás*; *cochalos* por *cochabambinos*; *fregado* por *molesto* o *desagradable*... Transformaba expresiones completas en otras: por ejemplo, ¿*Cerraste la puerta?*” por ¿*Has cerrado la puerta nomás siempre?*⁴⁶

Diferencia lingüística como conducta ética: Yo, respetuoso; usted, no tanto

Los tilcareños, o los quebradeños en general, se autoperciben como más respetuosos porque son más humildes y eso lo manifiestan en el uso de las formas de tratamiento:

—Yo respeto, ese respeto que uno tiene por su lenguaje [de ellos] de prácticamente no hay va... No hay, este, valor, se lo valora uno mismo como hablamos, porque sería ya ignorante si [solamente] yo valoro lo mío, mi propia palabra, mi propio acento, ¿no? Así tenés que respetar los que vienen de otro lado, tienen su tonada de hablar, respetar [...] Somos tan humildes que cualquiera nos pisa y no decimos nada, ese es el problema, no estamos educados para eso, nos han educado para respetar, vos cuando vas a la calle,

45 En el diccionario de la RAE: lexicón. m. diccionario (libro).

46 En la Maestría participaron becarios de Bolivia, Colombia, México, Perú. Era la única representante de la Argentina. Cuando me encontraba con mis hijos en Tilcara, ellos percibían las transformaciones de mi idiolecto actual.

'buenos días, señor; buenos días, señora; o gracias o permiso o puedo o no puedo', ve, ese [eso] es que me ha enseñado mi padre a mí. (GF, E4. TC1)

Don Gabriel se autodescribe como respetuoso tanto de su propio lenguaje como del lenguaje de 'los que vienen de otro lado'. Una actitud que se manifiesta en el saludo (Buen día, don Benicio, ¿cómo le va yendo?), en solicitar un permiso, agradecer ('gracias'), o en hacer lo que está permitido ('puedo, no puedo').

La ausencia de las pautas socioafectivas que están en la hablada tilcareña se percibe como un tono imperativo en la forma de hablar de los nuevos residentes, imperativo que podría interpretarse como una falta de respeto hacia los nativos debido a una ausencia del uso de marcadores de atenuación en el cumplimiento de la función perlocutiva de la lengua:

S -Como te lo dicen. Nosotros damos vuelta para decir una cosa, damos vuelta y vuelta, decimos cómo se lo digo. Ellos vienen y te encaran así directamente y dicen 'traéme esto, pásame esto, hacé esto', directamente; en cambio nosotros: '¿cómo le pido que me lo haga?'. Es lo que yo veo, ¿no? Su manera exagerada, su tono especialmente es muy exagerado... (SS, E14. TC1)

La búsqueda de la frase adecuada en el diccionario personal ('damos vuelta para pedir una cosa') es vista como cierta incapacidad para hablar directamente con los porteños, en términos de pedir al otro un favor o dar una orden, quizás por el estatus o rol en el intercambio lingüístico de la interacción social (de empleado a jefe, por ejemplo). El quebradeño asume un rol de subordinación, percibido como 'respeto', frente al diferente, es decir, que se sitúa en una relación de inferioridad y no de igualdad.

—¿Y cómo pediríamos nosotros?

S -¿Por favor? [Se ríe]

S -Sí, así le diríamos.

—En vez de decir 'traéme esto', ¿cómo dirían uds.?

S -Podrías; o por favor, me podés pasar esto, o me podés traer.

[...]

M -Sí, creo que la gente de la quebrada, por ahí, como que le cuesta decir las cosas; o tal vez no le cuesta, sino que piensan mucho para decir las y entonces una persona, por ejemplo, porteña, no. (SS, MC, E14. TC1)

Las participantes de esta entrevista son dos jóvenes que trabajan en servicios de hospedaje y restaurante, cuyos propietarios son oriundos de Buenos Aires y viven en Tilcara desde bastante tiempo. Las expresiones "damos vueltas", "le cuesta decir las cosas" ilustran las vacilaciones

cotidianas a las que se enfrentan las jóvenes entrevistadas para solicitar algo del interlocutor con quien tienen una situación de dependencia laboral. Tal vez por esa razón, y porque los porteños no usan las formas socioafectivas que están presentes en la hablada tilcareña como lo había dicho don Gabriel, perciben que es propio de quebradeños dar vueltas para decir las cosas y no que es una manifestación lingüística de las relaciones de poder entre jefes y empleados, en su caso particular.

“El paisano te saluda completo”

El saludo es una estrategia de comunicación que nos enfrenta a los otros en la cotidianidad del pueblo:

–La cuestión lingüística evidentemente, bueno, es lo primero que nos llega del otro, eh, desde el ‘buen día’ hasta el ‘buenas noches’ o ‘cuánto sale un kilo de pan’ o ‘qué estudiaste’ o ‘en qué trabajás’, qué sé yo... (JLSS, E16. TC1)

El otro o la otra nos llega a través de su lenguaje y de la manifestación concreta de esta capacidad biológica y cognitiva, la hablada; en su audición, nos reconocemos iguales o diferentes con ella: somos de un mismo pueblo o somos de otro.

Entre los que vivimos en Tilcara, el saludo se asocia a una conducta de los mayores, sin embargo la fórmula del saludo completo también se ha modificado: “buenas” por “buen día, señor o señora”. Durante una de las entrevistas en la plaza, una señora transeúnte que estaba pasando en ese momento nos saludó a las tres personas que estábamos conversando y esta circunstancia motivó a que el artesano entrevistado señalara, como una diferencia de trato entre las personas, la manera de saludar de nativos y recién llegados:

[Pasa una señora mayor] –Buenas tardes...

Los tres –Buenas tardes, señora.

L –Ve, ahí tenés un típico ejemplo: el paisano te saluda completo ‘buenas tardes, señor; buenos días, señora’; el porteño ha incorporao ese ¿cómo es?

R –¿Qué hacés? [Una amiga presente en la entrevista]

L –Eh... ‘buenas’, nada más, vos no sabés si está diciendo buenas cagadas⁴⁷, buenas... nada... (LL, E10. TC1)

47 “Buenas cagadas”. Para ilustrar el vacío semántico de la expresión ‘buenas’, el entrevistado agrega un sustantivo que en mi país tiene un significado polisémico: groserías, tonteras, errores. Acciones con consecuencias negativas.

La palabra “buenas”, en el contacto cotidiano a través del lenguaje, no tiene el mismo valor de cortesía si está sola o si va acompañada por el apelativo correspondiente: señor, señora, don Quispe, doña María. Es de suponer que este tratamiento es entre personas adultas; o forma de relacionarse entre un niño, adolescente o joven y una persona adulta.

El saludo es una conducta lingüística de cortesía y de respeto, como una señal de reconocimiento existencial en la vida comunitaria:

G– Nos han educado para respetar, vos cuando vas a la calle, ‘buenos días, señor; buenos días, señora’ o ‘gracias’ o ‘permiso’ o ‘puedo’ o ‘no puedo’, ¿ve?; ese es [lo] que me ha enseñado mi padre a mí... (GF, E4. TC1)

Las conductas de respeto y cortesía, mediadas por las formas lingüísticas pertinentes (gracias, permiso, puedo), han sido transmitidas por el padre a Don Gabriel: “me ha enseñado mi padre a mí”. La responsabilidad de cada familia en la enseñanza del uso de la lengua y el aprendizaje personal del tratamiento verbal (expresado orgullosamente por don Gabriel) entre las personas de la comunidad se expresa en el uso duplicado del pronombre reflexivo de primera persona: “me ha enseñado...a mí”.

Quizás por el creciente urbanismo del pueblo, las pautas de cortesía entre jóvenes y mayores se están modificando, aunque para los nativos el valor simbólico del saludo no es cortesía sino indicador de respeto de los jóvenes hacia los mayores.

MS–Yo en el pueblo siento que la gente mayor todo el tiempo está dispuesta a ser saludada; si uno lo mira y hace el gesto y saluda, esa gente se siente bien... Los abuelos... siempre ando buscando yo ‘abuelo para saludar’, porque después de haber participado en las Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy una de las cosas que más reclamaban [los representantes de las comunidades participantes] era que la escuela, este, no revalorizaba el respeto que había antes, entre otras cosas, el saludo. Ahí empecé a darme cuenta, ahí empecé a mirar las cosas de otro modo, empecé a mirar los ancianos así y saludarlos y yo siento que se sienten bien; por ahí en los adolescentes esas cosas es como que se están perdiendo, yo no sé si timidez o qué; pero en la calle uno puede que te salude, puede que no; puede que te esquive, no sé con qué tendrá que ver; debe ser un embole⁴⁸ ¿no? [se ríe] saludar a la profe en la calle para algunos, para otros no. Eh... son así como distintas pautas.⁴⁹(MS, E21.TC1)

48 Embole: fastidio.

49 Mercedes se refiere a las *Primeras Jornadas de Educación Intercultural*, realizadas en Jujuy en el año 2003.

Para Mercedes, existe una predisposición en la gente mayor, especialmente los abuelos, a ser saludada. La actitud de Mercedes respecto al saludo se ha modificado a partir de haber sido uno de los reclamos de los líderes indígenas en las Jornadas a las que se refiere Mercedes. El saludo es una manifestación de respeto que la escuela debería valorar y enseñar en la actualidad, por cuanto en los adolescentes esa forma de tratamiento se está perdiendo por la adquisición de hábitos urbanos. Vemos que las actitudes lingüísticas hacia la expresión oral del saludo se relacionan con las pautas culturales que los mayores les transmiten a los hijos en la educación familiar.

¿El otro habla mejor?

Para describir el desempeño lingüístico del recién llegado, algunos hablantes, especialmente quebradeños, usan frases como “más soltura para hablar”, “hablan mejor”; estas frases, a su vez, se vinculan con una manera de conducirse en la sociedad especialmente para obtener justicia o beneficios sociales: “son más capaces” o “saben defenderse”.

Susana respondía así a la pregunta de cómo era para ella la manera de hablar de los porteños que viven en Tilcara:

S –Ellos [los que vienen de otros lugares, generalmente de Buenos Aires] tienen más soltura para hablar, en cambio nosotros somos más, como que nos cuesta decir las cosas y ellos son más directos, más directos... (SS, E14.TC1)

“Hablar suelto” y “ser directo” son marcadores de la manera de hablar porteña, mientras que el marcador para la hablada tilcareña es el de un mayor costo: la frase ‘nos cuesta decir las cosas’, ejemplifica el esfuerzo que se hace en el ejercicio de la palabra frente a los demás o alguien ‘de afuera’.

A través del uso del lenguaje oral o escrito, los porteños son más decididos, consiguen sus propósitos. Al menos, así piensan algunos tilcareños de las implicancias sociales del desempeño lingüístico de los “de afuera”:

–[...] exigen, exigen, exigen tan continuamente o si sabrán, los que viven en Buenos Aires, saben adonde presentar sus... los problemas; si no te solucionan acá, ellos van allá; en cambio nosotros no, si no nos aceptan acá, se quedamos ahí y listo. No salimos a luchar, como se dice; nosotros nos dicen que ‘no’ y se quedamos ahí. (EG, E4.TC1)

Con la repetición del verbo ‘exigen, exigen, exigen’, reforzado por el adverbio ‘continuamente’ y por la condición ‘si sabrán’ don Gabriel muestra la diferencia de actitudes entre la autoridad de la palabra de los

porteños para obtener solución a sus problemas y la de los tilcareños, que frente a una negativa ‘se quedamos ahí y listo. No salimos a luchar’. El que se enfrenta a una situación de injusticia puede, si no lucha, reforzar con su consentimiento y aceptación las acciones discriminadoras de algunas instituciones con poder burocrático en el pueblo.

Entiendo que “hablar mejor” también conlleva exponer “información sobre la realidad” acerca de lo que se está argumentando, por lo que un expositor frente a un auditorio o en situación de defender sus derechos podrá hacerse valer como ciudadano a través de la palabra si posee información sobre los datos de la realidad que requiere su actuación sociopolítica y lingüística.

Cuando le pregunté a Maitén, una vecina que vive en Tilcara desde hace cinco años, cómo veía a los tilcareños en su desempeño lingüístico, ella respondió:

—...Me parece que hay una cuestión de así, bueno, de... creo que muy en el fondo hay un sentimiento de inferioridad y de inseguridad frente a la expresión; entonces al considerarse menos que el otro, entonces, me parece que por ahí viene la cuestión de mejor me callo porque no soy quién para decir. (MR, E8. TC1)

En este discurso se justifica el silencio del quebradeño como la manifestación de un sentimiento de inferioridad y de inseguridad frente a la expresión. Es decir, que el silencio queda encuadrado en el interior de la persona como una actitud interna y no por las condiciones del contexto económico y sociocultural en el que la distribución o manifestación de las competencias lingüísticas es diversa y también desigual. En todo caso, la diferencia cultural es vista como una consecuencia de la auto-subestimación de los tilcareños en el plano de los sentimientos y no por las condiciones sociales en la que se encuentran los nativos.

Quizás llevados por ese sentimiento de inferioridad o por evitar la exposición ante un auditorio, a veces, los tilcareños delegan la expresión de ideas en el otro, con la justificación de que habla mejor:

—Me han dicho eso, por ejemplo, que yo desde mi lenguaje me sé defender. Te lo digo sin la menor petulancia ni nada, me han dicho en las reuniones de fútbol que por favor vaya, porque yo, me han dicho que yo, me han dicho esto que, me morí de vergüenza, vos expresás la idea que nosotros teníamos por ahí con, pero no sé. (JLSM, E16.TC1)

En la intervención de José Luis se manifiestan diversas apreciaciones de los tilcareños sobre su competencia lingüística: se sabe defender,

expresa mejor la idea que otros tienen en las reuniones de fútbol. Esta valoración que surge de sus compañeros lo incomoda, pero desconoce o no puede explicar la razón por qué lo eligen a él para que hable en nombre de todos en las reuniones.

Otras veces el nuevo residente siente que por su experiencia en la ciudad y con la palabra, puede tener más capacidad para comprender al nativo, mientras que el nativo por estar en un pueblo posee una visión limitada, es decir, tiene dificultades para comprenderlo y como consecuencia de esta incomprensión se calla:

—[Él de aquí] Tiene una visión mucho más limitada, por ahí una más profunda, o sea, hay limitaciones para entender a alguien que viene de afuera y que viene de estar instruido en una ciudad, pero el que quiere entenderse y llegar al otro se da cuenta que la gente de acá, que es más de la tierra, que es más, este, pueblerina, también tiene su riqueza y una percepción hacia la tierra, hacia los sentimientos, y una manera de callar discretamente a veces lo que siente, cosa que alguien que viene de afuera, en general, habla todo, esa diferencia que alguien que quiere aprender puede aprender... (MU, E17)

En la descripción de Marta se plantean dos visiones del mundo (los de acá son de la tierra, tienen una visión quizá más profunda) por vivir en contextos diferentes: la ciudad y el pueblo; y por actitudes lingüísticas determinadas por esos mismos contextos: los de acá (el pueblo, Tilcara) se callan; los de la ciudad hablan todo. Sin embargo tanto unos como otros pueden aprender a callarse discretamente o a hablar todo, si quisieran exponerse a ese aprendizaje.

Otra de las caracterizaciones de las dos formas de hablar, la plantea Gladis en términos de cuidado y honestidad:

—[...] quizá el porteño habla mejor que nosotros, se cuida más en las palabras, digamos. Nosotros por ahí tenemos nuestras palabras, pero son más honestas, digamos, son de acá, de *nuestro* habla, digamos, están en nuestro origen; quizá nosotros a veces no nos corregimos de lo que hablamos, pero tenemos nuestra forma, quizá, en nuestros orígenes de nuestros abuelos, de nuestros ancestros. Ya hemos quedado con ese hablar... (G, E9. TC1)

El habla porteña aparece como más cuidada y quizás la nuestra es descuidada, pero es más honesta porque se relaciona con nuestros orígenes, con nuestra familia. Aparentemente, en lo que dice Gladis, el habla cuidada o controlada es mejor; pero el habla heredada también tiene su propia cualidad moral y cultural, por eso en las interacciones comunicativas no se están corrigiendo las palabras con las que se habla.

Esta es una manifestación de fidelidad lingüística como réplica de la fidelidad al origen sociocultural de los hablantes tilcareños: “nuestra palabra es honesta”.

Cuando le planteé al grupo focal de estudiantes del Profesorado de Lengua identificar, a cuatro hablantes (dos tilcareños y dos de Buenos Aires), sin otro dato que la escucha de una respuesta a la pregunta *¿Cómo ve usted al pueblo?*, hicieron las siguientes caracterizaciones:

Hablante	Fragmentos de discurso	Caracterización que hicieron los futuros docentes de Lengua
1. Señora tilcareña	—Así medio <i>tristón</i> está el tiempo por acá, hay menos gente, los que están trabajando bien son los <i>restaurantes</i> , la gente viene, mira nomás, no compra; no sé cómo harán los de la otra calle [se refiere a la calle Belgrano], venden más caro que nosotros las mismas cosas, también ellos los han hecho más <i>paquetones</i> [a los negocios]. ⁵⁰	Jujeña, habla el dialecto, usa regionalismos (negocios <i>paquetones</i> , <i>tristón</i> está el tiempo), sin estudios, habla con fluidez, le preocupa su negocio, no sabe que la están grabando, por eso habla suelto.
2. Señora de Buenos Aires con residencia de 18 años en Tilcara	—Lo siento invadido al pueblo. Mucha gente que no respeta las cosas de la gente originaria del pueblo, ¿no? Lo siento como una invasión. Las calles eran más limpias. Ha venido gente a poner cosas que no tienen nada que ver con el pueblo [se refiere a los negocios]	Jujeña, con estudios, sabe que la están grabando, habla con cuidado.
3. Señor tilcareño	—Cambió muchísimo a lo que era antes, el pueblo cambió mucho, hay más remises que antes no había, hay más hoteles, sí, sí, cambió, Tilcara cambió mucho.	Jujeño, no puede hablar suelto porque sabe que lo están grabando, además se cuida porque sabe que usted es profesora de Lengua.
4. Señor bonaerense con un año y medio de residencia en Tilcara	—Lo que veo yo es que la gente es cerrada. El paisaje es hermoso, las noches estrelladas, a mí me gusta caminar por las calles, tranquilo, me gusta mucho. No es fácil para nosotros, para los que venimos de afuera, entrar a la sociedad de Tilcara	No necesitamos que diga que es de Buenos Aires, dice <i>caye</i> , <i>estreyadas</i> habla suelto, los porteños están acostumbrados a hablar frente a un grabador, “se sienten libres” en el uso de la lengua.

50 Paquetones: de “estar paquetes”, bien vestidos o vestirse con ropa cara. En este caso, los negocios de la calle Belgrano, que es la principal del pueblo. En ella están los museos, el Hotel provincial de Turismo, la oficina de información turística, las oficinas de la empresa de servicios eléctricos, cyberes. En el último tiempo, allí se han instalado restaurantes y negocios de artesanía al estilo de las grandes ciudades (vidrieras amplias, iluminación, decoración de estilo rústico). Algunos tilcareños la denominan “la calle de los ricos” o la “calle de los gringos”.

Como la mayoría había identificado al hablante 2 como “jujeña con estudio”, fue grande la sorpresa cuando supieron que no lo era, sino que era una señora de Buenos Aires y que vivía desde hace muchos años en Tilcara. Para justificar su opinión una de las estudiantes dijo:

—[Por] los años que haya estado acá se le *pega* la entonación, como que cuesta volver a tu país [lugar] de origen. (VB, E6, GF. TC2)

En la apreciación de Vanesa, el tiempo de vida en la comunidad tilcaraña y el contacto con la hablada local influyen en la manera de hablar de la gente que no es del lugar. (ver Adaptación: influencias de habladas)

En las caracterizaciones hechas por los estudiantes de Lengua en el cuadro de la página anterior, los criterios que propone la sociolingüística para la caracterización de los hablantes según la diversidad lingüística en un contexto monolingüe tienen plena vigencia: estudios, adecuación a la situación comunicativa (presencia del grabador, rol social de la entrevistadora) y origen geográfico son indicios contextuales para reconocer la identidad de los hablantes, pero no para valorar su competencia comunicativa. Los quebradeños fueron identificados porque no hablaban suelto y, supuestamente, la jujeña que lo hacía era porque había estudiado.⁵¹ En estas apreciaciones surgen actitudes lingüísticas relacionadas con la acción educativa y el origen geográfico. El hablar bien y suelto se asocia con la escolaridad de los hablantes y con una de las variedades del español del país: la de Buenos Aires, la capital federal. Las marcas de oralidad quebradeña (tono, vocabulario, sintaxis) de la señora 1 es justificada por el desconocimiento de la situación de entrevista, mientras que el hablar “atado y correcto” lo es por la presencia del grabador en la situación de entrevista, por los estudios y por un sentimiento de libertad en el uso de la lengua. La educación intercultural bidialectal tiene aquí más aportes: no se puede seguir negando cómo el hablar suelto de los quebradeños se transforma en hablar “atado” por la acción de la escuela. Y cómo es necesario que la formación docente de lengua no siga reproduciendo los discursos que legitiman algunas variedades en detrimento de otras.

También podemos decir que en el mercado lingüístico de Tilcara, los nativos piensan que la gente porteña tiene, en términos de cantidad y de calidad, más y mejor actuación lingüística en las reuniones, auditorios

51 Los estudiantes también reconocieron los diferentes conflictos que los discursos transmitían: escasez de venta, el turismo como invasión, el cambio en la dinámica social del pueblo, las dificultades para vivir de los que vienen.

sociales o en situaciones donde la palabra ejerce su aspecto perlocutivo, es decir, usar la palabra para convencer, para exponer razones fundamentadas (o no) o para defenderse.

Nuestro acento es discriminado

En la entrevista al grupo focal de adolescentes, les planteé si los dialectos tenían la misma jerarquía lingüística en la sociedad. Las distinciones entre la jerarquía de una variedad sociolingüística con respecto a otra influyen en la valoración social del portador de esta última variedad sociolingüística:

—¿Y todos esos dialectos valen igual?

Mallku (silencio) —No, no debería ser así, pero muchas veces se menosprecia o se discrimina a las personas con cierto tipo de dialecto; por ejemplo, la persona que viene del Valle o la gente que viene de otros lugares, de zonas más periféricas de Tilcara, de los alrededores, ah, no se los trata igual que a las personas [que] vienen del sur y traen su propio dialecto; creo que hay un cierto menosprecio, pero no debería ser así.

—¿Y por qué creés que sucede eso?

Mallku —Tal vez por... en parte, puede ser por esa ideología de que nos han metido en la cabeza que, hacernos pensar [...] que una cultura vale más que otra, pensar que tal vez la gente de afuera que tiene determinadas características físicas, rubio, alto, de ojos azules, tiene más valor que una persona de acá, del norte, de los valles, incluyendo su cultura, su idioma, sus comidas, sus tradiciones; tienen un cierto menosprecio a comparación de otras culturas y lo podemos verlo en todos los ámbitos, por ejemplo, eh, por poner un ejemplo cercano, de la fiesta de los estudiantes, las elecciones de reina⁵²; lo que se elige tiene en cuenta, creo que es un problema de toda la sociedad, un problema, se cree que es así... (EG, E5. TC1)

Según Mallku, los tilcareños expresan una actitud discriminatoria frente al dialecto de las personas que “vienen de los Valles y de zonas más periféricas de Tilcara” por lo que el modo de hablar de esas personas es un espacio discursivo para la discriminación que se vive en múltiples aspectos de la vida social: identidad étnica, cultura, lengua (“no se los

52 En Jujuy, se ha instituido la “Fiesta de los Estudiantes”, de repercusión entre los adolescentes, especialmente de la capital de la provincia, que cursan la escuela secundaria. La citada fiesta se centra en la elección de reinas de las escuelas, de la ciudad, de la provincia, en ese orden. El gobierno educativo presta especial atención a este festejo durante el mes de septiembre. Los criterios de competición se relacionan con la belleza física, el atuendo, la escuela representada (Machaca 2007: 127).

trata igual que a una persona que viene del sur y trae su propio dialecto”). Mallku también hace referencia a una ideología impuesta en la sociedad: el sistema de valores de esta ideología tiene su asidero en la discriminación por rasgos físicos, comida, cultura, idioma. Para ejemplificar, apela a una celebración propia de los adolescentes: la Fiesta de los Estudiantes, una celebración que coincide con la estación de la primavera.

La diferencia en las habladas puede ser indicio de una diferencia de estatus socioeconómico, o por ser del norte o por tener más competencia comunicativa:

N –Nuestro acento es muy discriminado, no sé...

L –Por este tema de que nuestras raíces vienen todas del norte, de Bolivia, de esas partes digamos, entonces en algunas partes se discriminan los acentos que son de acá, digamos... (N y L, EG, E5. TC1)

La discriminación por la hablada que se ejerce tiene múltiples connotaciones: étnicas, socioeconómicas, educativas, geográficas. Si uno no habla como bonaerense no es reconocido como argentino. En Jujuy las personas quebradeñas o puneñas que tienen el dialecto acentuado, es decir con marcas de pronunciación, léxico, morfología, sintaxis, notorias son reconocidas como personas del campo o de origen boliviano. Se las suele señalar con los apelativos de collas, bolitas, indios, paisanos.

Mallku –Complementando a lo que dijo Lionel, lo que dijo Pablo, que esta problemática por cuestión de idioma no es sólo acá, ¿no? En el mismo Buenos Aires se puede ver por diferencia de dialectos [que] se hace ya una discriminación o menosprecio a cierto grupo social por su idioma; tal vez la gente de las villas no va a ser igual tratada que una persona que viva, no sé, en algún otro barrio de gente media o de gente rica; pero es lo mismo que pasa acá, la gente que venga del sur va a tener una mayor atención porque es verdad que también tiene más condiciones para hablar y tal vez pueda defenderse más a sí mismo mediante la palabra que [si usa] el idioma de aquí. (MCM, EG, E5. TC1)

Aquí Mallku hace hincapié en las diferencias sociales que se manifiestan en las variedades sociolingüísticas: en la ciudad de Buenos Aires hay discriminación o menosprecio por las gentes “de las villas”.⁵³ De la

53 Villas: son concentraciones poblacionales en la periferia de la ciudad de Buenos Aires o Capital Federal, donde se instalan tanto los que migran de las provincias argentinas (del Norte y del Noreste, especialmente) o de los países limítrofes (Bolivia, Paraguay, Chile) en busca de trabajo o de mejores oportunidades socioeconómicas (ilusoriamente) que en sus lugares de origen no tienen.

misma manera, en Tilcara él ve que la gente del sur (de las ciudades) por tener “más condiciones para hablar” y “tal vez puede defenderse más mediante la palabra” experimenta un trato de “mayor atención” que la gente tilcareña. En la apreciación del adolescente el hecho de la diferencia lingüística aparece como componente de un sistema de diferenciaciones en el que también se articulan otros componentes de la identidad: clase social, cultura, lengua o variedad lingüística, origen geográfico o lugar de vida, etnicidad. El conflicto de la diferencia lingüística en la misma lengua aparece integrado a conflictos sociales más amplios: vivir en una villa (barrio de clase baja), por ejemplo, en las grandes ciudades.

Esta idea de Mallku, me recuerda una expresión que una vez, hace como quince años, cuando los ómnibus de media distancia todavía entraba hasta la Plaza Grande y no estaba construida la Terminal de Ómnibus en la calle Belgrano, le escuché a una señora que vendía diversos productos en esa Plaza, refiriéndose a las personas que llegaban al pueblo como turistas: “Esta gente cree que porque habla bonito va a conseguir lo que quiere”. La frase ilustraba la relación de la lengua con dos historias socioculturales distintas, aunque pertenecieran al mismo país y tuviesen el mismo idioma: la señora de la plaza y los turistas de Buenos Aires.

Sin embargo, los no quebradeños en ninguna de las entrevistas manifestaron que hayan sido discriminados por su manera de hablar. Es decir, que el sentimiento de discriminación sólo era experimentado por los nativos.

Cuando le planteé esta observación a la asesora psicopedagógica de las escuelas de nivel medio de las zonas de Tilcara y Humahuaca, anoté en mi cuaderno de campo las siguientes reflexiones de Gabriela:

Que: el ISER, instituto nacional de formación de locutores, tenía como norma de formación que los locutores no deberían tener cantito provinciano; los porteños tal vez no se sienten discriminados porque su modo de hablar es el más aceptado, es lo legítimo, lo que más se escucha; hay discriminación entre los grupos de adolescentes que vienen del valle y los del pueblos por la manera de hablar, porque tenía una alumna del valle en una escuela de Humahuaca que no hablaba y que los compañeros decían que no hablaba porque los demás se iban a reír.⁵⁴ (Comunicación personal, anotada en mi cuaderno de campo en versión electrónica, el día 7 de mayo de 2008. TC2)

54 ISER: Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica. Responsable de la formación de locutores profesionales. Durante mucho tiempo fue el único que otorgaba títulos habilitantes. En Tilcara, los locutores de Radios FM intentan imitar a los locutores de la TV abierta o de las Radios AM de Buenos Aires o de Jujuy. Cuando la publicidad apela al recurso de las “tonadas o vocabularios provinciales” es en función de un efecto humorístico.

En las reflexiones de Gabriela observamos cómo se expresa la discriminación en el uso de las variedades sociolingüísticas. En primer lugar, la formación tradicional de los locutores profesionales poseía como postulado una norma estándar, de homogeneización, al negar o subsumir “el cantito provinciano” en una forma referencial (aspectos fonológicos, fonéticos, entonacionales de las palabras) única de comunicación. Otra de las reflexiones se relaciona con la legitimidad que posee la variedad sociolingüística porteña. Esta legitimidad se basa en la “aceptación” y “frecuencia de escucha”, por lo tanto los hablantes con esta variedad sociolingüística no experimentan discriminación. Por último, Gabriela destaca la discriminación hacia una chica del Valle entre los adolescentes de Humahuaca: “los compañeros decían que [la chica] no hablaba porque los demás se iban a reír”. Estas actitudes lingüísticas con respecto a las distintas maneras de hablar que tienen los adolescentes de diferentes regiones quebradeñas parecen ser los efectos subjetivos y sociales de una política lingüística de homogenización sociocultural (que todavía pervive en la Argentina) y de la actitud de subestimación de un origen sociocultural distinto que se manifiesta en una actitud de discriminación lingüística.

La autoestima que poseen los de Buenos Aires se refleja en su desempeño lingüístico, como lo expresa Marta:

—[...] alguien que viene de afuera, en general, habla todo, esa diferencia que alguien que quiere aprender puede aprender. (MU, E17. TC1)

Marta reconoce que el que viene de otro lado “habla todo”; por lo tanto considera que “expresarlo todo” es un aprendizaje del uso de la lengua que puede ofrecerse al quebradeño, que no lo posee y quiera adquirirlo. “Decirlo todo” puede ser una valoración del desempeño lingüístico y no de un modo de ser.

Maitén también reconoce que el aprendizaje de la lengua en la ciudad es diferente al que se tiene en el ámbito de Tilcara:

—Creo que por ahí la gente que viene de afuera es como que mama otra cultura, está más acostumbrada a expresarse, es como más para afuera, me parece que es así ¿no? Que yo veo que la gente de aquí es como más callada, es como de ceder espacio, digamos, de ceder en todo sentido ¿no? Entonces es [que] con el silencio se cede y no se le expresa por ahí su voluntad, a menos que lleguen a situaciones límites, que bueno ahí sí; sino es como que dejan pasar, dejan pasar... (MR, E8. TC1)

Maitén considera que un hablante expresivo hacia afuera ejerce una práctica cultural, mientras que los de la Quebrada por ser callados

resignan su lugar social (“ceden espacio, dejan pasar”), no expresan su voluntad y sólo en las situaciones límites, de conflicto, asumen otra actitud o conducta. La frase “ceder en todo sentido” ilustra la interpretación de una conducta sociopolítica que excede la interacción lingüística.

Quedarse en silencio, para algunos, no es sinónimo de ceder sino de un signo de manipulación de la palabra por uno de los interlocutores, es decir de ejercicio del poder a través la palabra. Lucila cuestiona lo que muchos docentes jujeños señalan respecto del silencio de los estudiantes en las aulas:

—Hay una cosa que sí, que me gustaría recalcar; desde que vivo acá, escucho en diferentes medios, pero sobre todo en el medio educativo, cuando se hace referencia al tema de los estudiantes, gente que es de aquí o gente que no es de aquí, pero es de Jujuy, como que ‘los alumnos de la Quebrada y de la Puna no hablan’. Y yo no coincido con esto, porque mis alumnos acá hablan mucho, inclusive yo muchas veces tengo que frenar el debate porque todos quieren hablar; y entonces, me parece, me pregunto si esa imagen del alumno o del niño o joven silencioso no tiene que ver con estas cuestiones de dominación o de que ‘no saben hablar y entonces no tienen que hablar’; o no sé bien con qué tiene que ver. En todo caso yo no comparto, no lo constaté, acá hablan un montón y participan y tienen ideas y tienen su punto de vista; tendrá que ver también, que habrán podido constatar, que yo no los persigo porque tienen su punto de vista o les doy lugar a que los tengan. (LB, E18. TC1)

Lucila cuestiona la caracterización de “joven silencioso”. Relaciona esta imagen de la actuación lingüística con un prejuicio basado en la dominación social por la palabra y en la subestimación del uso de la lengua. Ella se presenta como una docente que valora y respeta la manifestación de las ideas o los puntos de vista que contribuyen al debate y a la polémica, aunque también está claro que, en las relaciones sociales que se establecen en el aula, la autoridad docente regula la intercomunicación.

José Luis aporta también su valoración de la hablada tilcareña en el aspecto significativo, el contenido cultural que expresan, no del significante (pronunciación, entonación, morfología, sintaxis):

—Yo me lo pregunto a veces y muchas veces me pregunto si no estaré cometiendo un error por ignorancia, más que por mala voluntad, porque es un modo de hablar [el de él] como te decía antes más rápido o más, más vehemente, si se quiere; y a lo mejor eso de repente en el otro auditivo, el que oye, le puede resultar, no sé, avasallante, qué sé yo. A mí me ha pasado, yo soy delegado de un equipo de fútbol acá. Entonces, voy a las reuniones de los equipos de fútbol y a veces me costaba trabajo seguir las conversaciones de los changos, porque también hablan rápido, pero hablan rápido más bajito;

bueno también los vocablos que se utilizan, qué sé yo, hasta que descubrí que la *chuta* era la *pelota*, por ejemplo. (JLSS, E16. TC1)

Si bien su tono avasallante puede ser intimidatorio, él, a su vez, ha experimentado dificultades en la interacción comunicativa: le costaba seguir las conversaciones de los tilcareños porque también hablaban rápido, en voz baja, y con palabras desconocidas para él (*chuta*, por *pelota de fútbol*). Tanto Lucila como José Luis no tienen una actitud discriminatoria frente a las competencias lingüísticas de los tilcareños, sino que atienden a los significados que circulan en ellas: no en el modo del decir sino en lo que se dice.

“Porque se iban a reír”

El modo de hablar puede ser motivo de burla. Sabemos que bajo la conducta de la burla se ocultan prejuicios relacionados con lo que la sociedad hegemónica establece como la conducta social aceptada. En el caso del uso de la lengua, las formas que no ajustan a la norma correcta, las formas consideradas desviadas como hábito lingüístico, la hablada fuera de la norma, suele ser motivo de desprecio, simbolizado a través de la burla (ver 11. Actitudes lingüísticas.) ¿Cuándo surge la burla? Cuando el que se ríe experimenta una conducta de superioridad sociocultural. Uno de los tópicos de los programas de humor en los canales de TV abiertos que se difunde en todo el país es la gente de las provincias y su manera de hablar. Son famosos los chistes acerca de santiagueños, riojanos⁵⁵, cordobeses y la gente del norte: mientras santiagueños, riojanos y norteños aparecen como *pajueranos* (de pensar lento, ingenuo); los cordobeses aparecen como *ingeniosos*. La estigmatización de los norteños es tan fuerte que su reproducción por los propios subestimados la refuerza como un acto de intimidación⁵⁶:

55 Un expresidente argentino fue ridiculizado continuamente, durante su mandato de 10 años, en los programas de TV por su modo riojano de hablar, pero no criticado por las decisiones políticas y económicas incluidas en su programa neoliberal de gobierno.

56 En las telenovelas argentinas, generalmente las mucamas tienen una hablada provinciana: son correntinas, chaqueñas o norteñas; o de las villas porteñas. Entonces, los guionistas les adscriben a los personajes locuciones estereotípicas: no pronuncian la -s (*se vamo*), eliminan la -d intervocálica final (*ha llegao vo*), por ejemplo. También las telenovelas mexicanas reproducen esta estigmatización.

S—...que nos acordemos, por ejemplo *traimilo*, o algo así habla la gente del valle; no te dicen *traemelo*; *traimilo* algo te dicen ellos...

—Y eso provocaría risa.

S—Sí, para la gente de acá [de Tilcara] sí, hay gente que no, que entiende, que tiene padres que son del valle y familiares del valle, lo entienden; pero hay gente que, como que se cree superior a ellos y sí, se ríen... (SS, E14)

La palabra *traimilo*, donde hay sustitución de *e* por *i*, dicha por alguien del Valle genera risa, índice del sentimiento de superioridad de la gente que no es del Valle. Los cambios de *e* por *i*, son frecuentes en regiones con presencia de quechua o aimara, resulta que en estas lenguas solo hay tres vocales fonémicas (*a, i, u*) pero el castellano tiene cinco (*a, e, i, o, u*).

Son frecuentes los recuerdos que se relacionan con la infancia en el ámbito de la escuela, donde se han vivido situaciones de escarnio por la manera de hablar:

L—No, que recuerde no hablaba así, con esas palabras [léxico del quechua] porque también yo entendía que me daba vergüenza, que me iba a dar vergüenza porque se iban a reír... A mí siempre me pasó que o se burlaban de la formas que hablés o de la forma de cómo seas, también, [por] el color de tu piel siempre se estaban burlando ¿viste? Que en algún momento te hizo sentir mal y después llegué a esta edad y dije 'ya no me voy a sentir más mal porque me hayan dicho así', o sea, que me daba vergüenza si llegaba a hablar así... (LM, E3. TC1)

El testimonio de Lina ilustra dos formas de discriminación: la manera de hablar y el color de la piel. Si bien Lina escuchaba palabras del quechua en su hogar, como lo veremos en el apartado 6. El reconocimiento de las lenguas indígenas, ella reconoce que reprimía el habla de la casa en la escuela por el sentimiento de vergüenza que le provocaba la risa de los demás. Habiendo pasado la adolescencia (Lina tiene más de 20 años), la actitud de la joven es distinta frente a su identidad lingüística; y a la discriminación experimentada en su vida adolescente o infantil. En las instituciones escolares de hace veinte años tanto los docentes como los estudiantes reproducían actitudes de rechazo lingüístico frente a desviación de la norma como resultantes cotidianas de la política lingüística de estandarización implementada en el sistema educativo.

Originado por un acento o tonalidad, léxico o formas sintácticas que sueñan extrañas en la oralidad adolescente, el sentimiento de vergüenza es muy importante en esta etapa de la vida por su influencia en la subjetividad. Muchos textos de lengua para la escuela secundaria no se ocupan de este sentimiento como tampoco son motivo de las estrategias

de enseñanza. Así se ilustra en el siguiente fragmento de la entrevista al grupo de adolescentes:

—¿Y los chicos, los compañeros, qué actitudes tiene con respecto a esa compañera?

A] *Burla*

Lionel –Algunas veces se ríen.

Manuela –Más que nada se burlan.

Lionel – Se burlan.

—¿En qué ocasiones se burlan?

Manuela –Por ejemplo, cuando le sale un *pues* o algo así; como objeto de risa, no sé.

Lionel –Claro.

Manuela –Causa como risa o algo así.

Pablo –No pronuncia como la otra persona; le sale mal, entonces se burlan.

Manuela –No es bien visto como aceptado, o algo así.

B] *Adaptación* y reconocimiento de la diversidad

—Y según ustedes, ¿cómo tendría que hablar ella para que no se rían?

Lionel –Por eso es que, cuando uno va a la ciudad, se tiene que ir adaptando; tiene que empezar a cambiar esos lenguajes, por ahí no me parece muy justo, pero lastimosamente es así; en el campo no va a poder hacer una buena secundaria, no hay secundaria tampoco, tiene que venir a un pequeño pueblo o ciudades, digamos.

—¿Entre sus compañeros también hay chicos del valle?

Manuela –Creo que ella nada más.

Lionel –De que vienen, vienen; pero se instalan acá.

Pablo – Tienen familia, pero viven acá, tienen su origen allá.

—¿Ellos hablan como tilcareños?

Pablo –Con el tiempo se van adaptando, pero le queda eso si siguen hablando como esas personas.

C] *Malestar*

—¿Y ustedes han pensando alguna vez como se sienten esos chicos en la escuela?

Nuehuén –Debe ser que mal.

Lionel –Seguro.

Pablo –Pienso que así como nosotros nos podemos burlar de ellos, ellos también se deben reír de nosotros; una persona al estar sola, se debe sentir mal al ser discriminada en grupo, por ejemplo.

Manuela –Como que si se la alejan, obviamente que a cualquier persona le va a suceder que se va a sentir rechazada, no comprendida; y se va sentir muy mal, porque no creo que si a una personan le hacen eso... No va a estar muy bien.

Ch] *Indiferencia* en la escuela

—¿Este es un tema de discusión en la escuela?

Manuela –No.

Pablo –En realidad algunos profesores, algunos se quejan, no se llega a discutirlo por el tema que algunas veces no le dan bolilla⁵⁷; algo así, digamos.

D] *Defensa de la hablada propia*

—Vos, Nehuén, ¿alguna vez has pensado en tu manera de hablar?[le dirijo la pregunta porque ha estado callado]

Nehuén –Yo así, yo también hablo como los chicos que vienen del valle; por mí, no me importa lo que digan los demás; si hablo así, es porque me acostumbré a hablar así, no lo voy a cambiar por ellos

Lionel –Él tiene esa forma de pensamiento, pero otros dicen ‘no, yo como quisiera hablar como ellos, como para que no me jodan’; qué se yo, eso también depende de cada uno, digamos. (EG, E5. TC1)

En este fragmento de entrevista vemos que surge la observación de diversas actitudes con respecto a la diversidad de hablas: a) burla, b) adaptación y reconocimiento de la diversidad; c) malestar por burla hacia la hablada propia; ch) indiferencia de los docentes; d) defensa de la hablada propia.

La adaptación es una estrategia actitudinal que los adolescentes usan, casi intencionalmente, para evitar la burla como una de las manifestaciones del rechazo a la manera nativa de hablar. Los estudiantes que llegan de las zonas rurales de la provincia también se enfrentan a las normas de uso que rigen las variedades lingüísticas orales en los poblados jujeños que van adquiriendo o han adquirido una dinámica sociocultural más urbana. Para caracterizar la manera en que se hace notar la diferencia lingüística se usan frases como “objeto de risa”, “le sale mal”, “no es bien visto como aceptado”, “tiene que empezar a cambiar esos lenguajes”, “le queda eso”. En estas frases la caracterización de la hablada que no es propia adquiere una valoración negativa. Interpreto que en los adolescentes hay un proceso subjetivo que tiene a la burla del grupo de pares como la primera etapa de la transformación de la hablada propia. Le sigue la vergüenza experimentada en carne propia como el otro polo que afecta los sentimientos en relación con la lengua. La estrategia de adaptación de la variedad más prestigiada (y que es uniforme) implica sustituirla, cambiarla, modificarla con el objetivo de silenciar la propia hablada.

Frente a la actitud de adaptación y cambio, surge otra destacable: la defensa de la manera propia. Uno de los chicos, Nehuén, hace una defensa de su forma de hablar y no la cambiaría, aunque la presión del grupo sea coercitiva: “yo me acostumbré a hablar así, no me importa

57 “No le dan bolilla”: no prestarle atención, no darle importancia.

lo que digan los demás". El tema de las actitudes no se reflexiona en la escuela, especialmente el del malestar de los chicos que no son del pueblo. La educación intercultural bidialectal puede hacer hincapié en el desarrollo de la educación lingüística sin menospreciar la reflexión sobre la lengua y sobre las actitudes que tienen los hablantes.

También en el ámbito académico universitario de Jujuy se registran situaciones traumáticas por una hablada no estándar, como lo recuerda Mercedes:

—A mí me ha pasado en una reunión donde estaban docentes, el decano, el Consejo Académico, dije 'haiga' en vez de decir 'haya' ya estando en tercer año de la facultad. Y fue terrible, terrible cómo me sentí, porque importó, no lo que yo decía, sino cómo lo decía. Y traumáticamente aprendí que nunca tenía que decir 'haiga' en esos ámbitos, por lo menos. (MS, E21.TC1)

Es necesario recordar que *haiga* sigue el patrón frecuente (*caiga*, *traiga*), por lo que la tentación es aplicar la misma regla al verbo haber. Hubo un juzgamiento expreso por una trasgresión a la norma morfológica (*haiga* por *haya*) en una estudiante de Letras, como lo era Mercedes en ese entonces, en un ámbito académico donde los roles sociales son altamente jerárquicos. La reflexión de Mercedes tiene un alto grado de veracidad: no importaba el significado del discurso dicho ('lo que decía') sino la morfología incorrecta de una palabra ('como lo decía'). Sin embargo, para el análisis sociolingüístico, son relevantes los significados que los receptores representan al escuchar esas formas: *haiga* dicen los que desconocen las formas correctas del verbo *haber*.

Así como la actitud de los tilcareños de la ciudad tiene un matiz discriminatorio con respecto a los del valle o de la puna, la hablada distinta de los bonaerenses también puede causar risa o gracia:

—... ¿Nosotros nos reímos de los porteños cuando hablan?

S—Sí.

—¿También?

S—También.

—¿Y de qué nos reímos?

M—Su manera exagerada, su tono especialmente es muy exagerado.

S—Eso: exagerado.

M—Las erres.

—A ver 'Recíbime esto, ¿viste?' [Imito la tonada y la pronunciación de Buenos Aires]

S y M—Sí, eso.

S—Sí; como que dicen 'viste viste viste'; y como que te causa gracia tanta repetición.

—O eso que dicen ‘*ashá* queda’

M –También... (SS y MC, E14.TC1)

Tanto Susana como Marina reconocen que el uso de ciertos modismos como la *muletilla* *¿viste?*, la pronunciación de la *rr*, de la *ll* o la *y*, el tono exagerado (“*avasallante*”, había dicho con anterioridad José Luis) son indicadores de un desempeño porteño en la oralidad que puede motivar una actitud de sorna, similar a la que provocan las variedades locales.

Las actitudes lingüísticas de autoodio, adaptación, imitación basadas en otras actitudes como la burla y la discriminación lingüísticas, expresadas en las respuestas de las entrevistas de este apartado, en mi opinión, interrelacionan diferentes aspectos señalados por la sociolingüística y la sociología del lenguaje: la identificación de los lectos diversos con los grupos sociales; el proceso de estandarización agenciado por la escuela especialmente en la enseñanza de la lengua oficial y en la formación docente específica; y, por último, las representaciones sociales que surgen de los aspectos anteriores y que modelan las actitudes lingüísticas.

Un lenguaje que puede establecer distancia comunicativa

A veces, se explica el valor extralingüístico de las expresiones como un código propio que alguien no puede entender:

L –El hombre de campo, el hombre de estas tierras, mezcla las palabras de acuerdo a las circunstancia; inventa palabra de acuerdo, de acuerdo a lo que está ocurriendo, pero como los vecinos saben lo que le está ocurriendo eso, esa palabra la incorpora y después le dice siempre; y viene el que pretende hablar perfecto el español, el castellano, porque otra de las mentiras que nos dicen a nosotros: ‘nosotros hablamos castellano’, nosotros no hablamos castellano, nosotros hablamos español; por eso es que yo a la gente le digo ‘yo hablo argentino y tilcareño básico’ porque es real la comunicación. Muchas veces estamos conversando así, con los muchachos *vamo* a cenar, y nos ponemos a hablar y empezamos a hablar en el tono nuestro y con las palabras nuestras y los turistas *están en bolas*, no entienden nada [de] lo que estamos diciendo y por qué nos reímos ni nada. ¿Por qué? Porque no tienen la misma sintonía.⁵⁸ (LL, E10. TC1)

58 Estar en bolas: desorientación causada por el desconocimiento, la falta de información. En este caso, desconocer el vocabulario, las estructuras de la variedad sociolingüística del lugar quebradeño.

En el testimonio se identifica al “hombre de estas tierras” como “hombre de campo” que mezcla las palabras o inventa palabras de acuerdo con la circunstancia y con un significado conocido por los vecinos. Este contexto del discurso le es útil al entrevistado para ilustrar cómo se desorienta a los turistas con la intención de ocultar lo que se está diciendo. El desconocimiento de la variedad sociolingüística propia (“tono nuestro, palabras nuestras”) se define por la expresión “no tienen la misma sintonía”. En el testimonio, también se incluye una digresión en la que L. posiciona el nombre de “español” en vez de “castellano” y define su identidad lingüística en términos de “yo hablo argentino y tilcareño básico” como una estrategia de comunicación “real” que ilustra una actitud de fidelidad lingüística a una manera de hablar nacional argentina y a otra local (tilcareño básico), esta última más marcada.

Otro testimonio en el que se reconoce que las variedades sociolingüísticas establecen una distancia comunicativa, es el siguiente:

—Vos agarrás cuatro puneños, de cualquiera de las zonas rurales, donde la distancia [entre las variedades] es grande, si te encontrás con un grupo que está hablando, vos te quedás colgada con la mitad de lo que dicen por lo menos; podés inferir el tema con todo tu desarrollo en el área de lengua, y con todo lo que hayas podido leer y con todo lo que sabés respecto a esa variedad incluso. Lo mismo si agarrás correntinos del campo o los santiagueños, no entendés nada, inferís el tema, están hablando castellano [como vos], preguntás ochenta veces, aunque sepas un montón de palabras, igual no entendés. (AG, E4. TC2)⁵⁹

Si en la cita anterior, el locus de enunciación era el de un jujeño que habla “tilcareño básico” para describir la perplejidad de los que desconocen la variedad sociolingüística local, Ana, mediante el desplazamiento de la primera persona a la segunda persona en la enunciación, describe las dificultades a las que se encuentra una persona por no pertenecer a la misma comunidad de habla (“puneños, correntinos, santiagueños”) incluso teniendo una formación específica en el área de lengua (“todo tu desarrollo en el área de lengua, todo lo que hayas podido leer, todo lo que sabés respecto a esa variedad”). Compartir la misma lengua, el español, y tener un vocabulario abundante, no garantiza la comunicación porque

59 Quedarse colgada o colgado: el significado de esta frase es no comprender algo por ausencia de información. Con este sentido, equivale a la expresión “estar en bolas”.

todos poseemos restricciones de código en determinados contextos de interacción comunicativa debido a que nuestros aprendizajes lingüísticos se hacen en contextos socioculturales muy definidos.

Un lenguaje bien popular

Habiéndole preguntado a Mercedes, profesora de Lengua y literatura, cuáles eran las expresiones que ella reconocía como palabras que en su contexto familiar venían de una hablada norteña, sea quebradeña o puneña, ella decía:

—Yo diría que el de mi viejo es un lenguaje bien popular y el de mi mamá también pero en ella ahora voy analizando estructuras y más formas típicas del modo regional del norte.

—De la quebrada.

—De la quebrada. Ella dice chanco en expresiones, *chancado* por machucado, eh, *caima*, *chosni* por lagañas, *masis* por amigos que, a su vez, yo siento que ella las mamó de la de los padres de crianza de ella de Humahuaca. Unos viejitos. Este, que yo de chica fui mucho también ahí. También se los escuché de la abuela y, obviamente, que también me quedaron a mí también en la expresión; pero, bueno, con esto de ser profesora y qué sé yo que todo el tiempo uno está ahora racionalizando de dónde vine y dónde va, eso a veces es medio peyo... Diría que el de mi viejo es un lenguaje bien popular y el de mi mamá también, pero en ella ahora voy analizando estructuras y más formas típicas del modo regional del norte. (MS, E21. TC1)

En el testimonio de Mercedes aparecen varios términos quechuas españolizados: *chancado* de *ch'anqar* (arrojar), pero con la transformación del español se convierte en golpear; *caima* de *q'ayma* (sin sabor); *ch'uqñi* (legaña, aunque Mercedes, como la mayoría de la gente dice *lagaña*: según la RAE, *legaña* viene de *lagaña*); *masis* (amigos). En su rol de docente de Lengua, los modos propios de sus padres son calificados como "lenguaje popular", en el caso del padre, o "modo regional del norte" en el caso de la madre. En la primera apreciación observo que para definir al uso paterno Mercedes utiliza un criterio de clase social; y al materno, un criterio geográfico. Este último modo es al que Mercedes le interesa para analizar "sus estructuras y sus formas típicas", marcadores lingüísticos que ella también posee porque fueron transmitidos por su abuela y su madre. Los aprendizajes lingüísticos de la primera infancia son los básicos de su identidad lingüística y la formación académica no ha logrado hacerlos desaparecer.

Lo correcto, lo incorrecto

En la dinámica de la valoración social de la manera de hablar aparecen instituciones sociales (escuela, medios de comunicación) que son mediadoras de legitimación a través de la reproducción de los patrones o criterios de diferenciación.

Aunque rara vez se explicita en qué consiste “hablar distinto a”, la diferenciación implícita es referente a la variedad estándar del español hablado en la Argentina, (como lo son las variedades estándares en general; punto sobre el que argumento en el capítulo I). Al plantear este tema a una docente de lengua, ya citada en el apartado anterior, me relataba lo siguiente:

M –... El otro día escuchaba en una conferencia a una alumna de didáctica de la lengua que ya está en tercer año. Expuso en las Jornadas del Profesorado y dijo “condució”. En ese ámbito público, donde esta chica se expresó así no hubo ningún problema, no hubo silencio ni un murmullo: ‘Uh! dijo condució, no condujo’. No hubo, pero sé también que si va a exponer a la Universidad la van a desacreditar o alguien de una manera muy bruta por lo bajo va a decir: ‘Eh!, cómo van a hablar así; así enseñan en el interior, ya están en cuarto año y no saben ni hablar’. Eso duele; entonces creo que el tema está en cómo enseñar la variedad lingüística sin que eso signifique deslegitimizar ni borrar la variedad regional... Es muy fuerte la hegemonía de la variedad estándar, es muy fuerte. (MMS, E21.TC1)

En el contexto de Tilcara, las trasgresiones a la norma de la conjugación irregular (‘condució’, analogía con vivió, bebió entre otras formas verbales regulares de la segunda conjugación) a las normas gramaticales (‘condujo, ha conducido’) pasan desapercibidas para la audiencia de una conferencia, porque ese tipo de trasgresiones no están escuchadas desde una perspectiva normativa, como tal vez podría suceder en el ámbito universitario, sino desde una perspectiva comunicativa. Tal vez no pasaron desapercibidas en la audiencia, pero por la situación simplemente guardaron silencio. Mercedes cree que el tema de la didáctica de la variedad sociolingüística es un aspecto importante en la formación lingüística en la universidad y la formación docente. El planteo didáctico del tema no tendría que borrar o deslegitimizar las variedades sociolingüísticas.

A muchos entrevistados les interesa la corrección como una conducta lingüística de performance de la oralidad, que contribuye a mejorar el desempeño lingüístico en su realización oral o escrita. El uso oral, por su manifestación cara a cara, en presencia, muestra a la persona en sus habilidades prácticas: así hablo, así soy en el uso de la lengua:

—...La perfecta [manera de hablar], es como estaríamos hablando nosotros; en cambio ellos [los del valle] no, ellos dicen ‘velay’, es una palabra que nosotros, en vez de decir ‘velay’, nosotros decimos mirá, una de las palabras o tendré que recordar... Como no soy mucho de hablar con la gente, así que... (GF, E4)

La “forma perfecta de hablar” se relaciona con la variedad sociolingüística que estamos empleando tanto don Gabriel como yo en la situación de comunicación, una variedad sociolingüística próxima al español estándar argentino y que Don Gabriel relaciona con mi rol de docente de lengua. El ejemplo de ‘velay’ que sustituye a ‘mirá’ en la hablada de la gente del Valle, le es útil a don Gabriel para establecer una distancia entre nuestros usos lingüísticos en la situación de entrevista y los usos de la gente del Valle. Idea que se refuerza por la aclaración de que él no habla mucho con la gente de esa zona, por lo tanto no puede recordar otras palabras para ejemplificar. Anteriormente el mismo señor había señalado similitudes entre la hablada boliviana y la vallista.

El cambio sociolingüístico por la presencia de alguien ajeno a la comunidad adquiere un matiz correctivo para algunos hablantes. Así como los adolescentes perciben el cambio como efecto de una estrategia de adaptación, una de las jóvenes que entrevisté lo conceptualiza como autocorrección:

G –Por ejemplo, a ver, los del valle casi te dicen ‘ahicito’, es una expresión por ahí; o ‘no, queda cerquita, aquí nomás, pué’, dicen algunos; algunos le ocupan la gente de Juella⁶⁰ más para *adentro*; por ahí también que nosotros vamos aprendiendo también, nos vamos corrigiendo por la gente que viene, como que se vamos interiorizando en el habla o sea antes era más, ahora ya no tanto...

—¿Era más que...?

G –O sea, no nos sabíamos corregir, digamos; ahora como que ya la gente misma de los otros lugares que viene acá va aprendiendo, va aprendiendo a corregirse de su propio lenguaje...

—¿Los que vienen de Huichaira, de Juella?

G –Los que vienen acá a la escuela ya no, no les queda tanto el tono (G, E9. TC1)

Para Gladis, los del Valle poseen expresiones propias (diminutivos, uso de ‘pues’), mientras que los del pueblo “vamos aprendiendo, nos vamos corrigiendo, se vamos interiorizando”. La conducta de la autocorrección es

60 Juella es un poblado que queda a 10 Km. de Tilcara, hacia el norte, del lado de la banda del río Grande que recorre la extensión de la Quebrada.

actual, “por la gente que viene”, y al que se corrige no le queda tanto el tono, no como antes que “no nos sabíamos corregir”. Gladis imagina una actitud colectiva frente a la autocorrección. En su discurso (“se vamos interiorizando”), el uso del pronombre de tercera persona *se* reemplaza al *nos*, es una trasgresión de la norma de concordancia entre sujeto de primera persona y pronombre reflexivo como elemento de un verbo pronominal, como es descrito en los textos de lengua escolares. Pero también debería vérselo como una manera creativa de hacer cosas con el lenguaje.

Otro entrevistado, con una preocupación especial por la corrección del habla, describe una de las formas sintácticas que caracterizan a la hablada quebradeña, el uso del *loísmo*:

S—‘Lo han dicho’, la gente usa mucho el *lo* en vez de *la*, *decilo*; en vez de decir *decile* o *díganle*, dicen *decilo* o son cosas que por ahí, lo único que yo, por ahí, apuntar a tu reportaje, por ahí uno ve esa diferencia en las diferentes clases sociales, qué sé yo; yo notaba, por ejemplo, en mis compañeros en la primaria que decían esta palabra ‘*decilo*’ y el que se corregía, teníamos diferentes vidas sociales, digamos, cómo te podría explicar, no siendo racistas ni nada, la condición social de ese chico que se expresaba así no era la misma que uno, por ejemplo, y que, por ahí, tenía más oportunidad de corregirse ese tipo de errores, que en la misma casa de uno se lo enseñan, o sea, ‘no se dice así se dice tal’; o a lo mejor hoy yo todavía sigo usando algunas palabras que no están corregidas del todo; yo creo que uno no termina de corregirse, por eso te digo me parece muy técnico lo que vos preguntas, qué sé yo, a lo mejor hay muchas palabras que, a lo mejor, no se dicen como uno las pronuncia, pero yo creo que a lo largo de la vida no va a tener la oportunidad de corregir 100 por 100 de las palabras, ¿no? (SC, E12. TC1)

En esta intervención discursiva, vemos que el locus de la enunciación se sitúa en una clase social (“diferentes vidas sociales, la condición social no era la misma que uno”) y la étnica (“no siendo racistas, ni nada”) que se ocupaba del hablar bien mediante la corrección en la casa, conducta de refuerzo de la acción educativa: el uso del *loísmo* es uno de los casos pronominales clásicos que se ejemplifican como trasgresión gramatical en los textos escolares y en las clases de lengua (uso de objeto directo, cuando el verbo rige el uso de objeto indirecto, o sea, “le dijo”).

A continuación Sebastián explica a qué se refiere con corrección en el ámbito familiar y las acciones de corrección que más recuerda en la escuela:

—¿Por qué se tendría que corregir uno, qué nos hace corregirnos, quién nos ordena, por qué tenemos necesidad de corregirnos?

S—Yo, por ejemplo, yo particularmente, si a mi hijo le escucho decir eso, yo le diría 'eso está mal, se escucha mal y está mal, vos agarrá un libro y no se dice así o agarrá el diccionario y así no se lee ni se expresa'; yo, viste, que yo he notado siempre el *decilo* en la primaria, *decilo* es lo que más yo he notado.

—¿Entonces, qué ven, cómo piensan, cómo ven el uso de la lengua ahí [estábamos viajando desde la ciudad capital al pueblo], en Tilcara?

S—Mirá, yo creo que si vos le hacés esa pregunta, a cualquiera que le hagás, nadie te va a saber responder exactamente a qué te referís, porque yo creo que nadie lo vive, o sea, uno no se levanta como diría, 'yo hoy me levanto a las cinco de la mañana, porque tengo, que tengo que trabajar, tengo que viajar' ponele, yo en mi caso; y ustedes, 'yo a las ocho tengo clases; y el señor, "yo a las ocho tengo que atender mi negocio", o lo que fuera; pero uno, yo no creo que se levanta con el decir 'hoy voy a corregir tal palabra', no hay alguien que te diga todos los días 'corregí tu vocabulario', o sea, más allá de la escuela, viste. Lo básico que uno recibe, bueno, tendría que estar ahí el asunto este de...

—¿Adónde?

S—En la escuela, en la primaria...

—¿En la escuela?

S—En la primaria sobre todo, porque ya en la secundaria ya se escapó; no aprendiste en la primaria y ya las bases tuyas, de todo [se fueron].

—¿Y vos que le sugerías a los maestros?

S—¿Yo qué le sugeriría? Mirá, yo, la verdad que hago la comparación mía de mis tiempos de estudiante de primaria y a la que reciben mis hijos hoy. Yo tengo tres, yo tengo un hijo en sexto, cuarto y primer grado; y por ahí no, no son los maestros tan exigentes como antes ¿me entendés? Que antes eran más aplicados los maestros, más exigentes con uno ¿viste? No sé, a veces ese tipo de cosas eran penados dentro del aula, es decir, el maestro te lo decía 'no digas así, está mal dicho'; hoy el maestro te escucha decir y no te corrige, digamos, pero por el solo hecho que los mismos padres que somos tan jóvenes, que no aceptamos nada que venga de los maestros; mi hijo viene a mi casa y me dice 'mi maestro me gritó así', yo seguro que voy y me agarro con la maestra y la maestra sabe eso, entonces, yo creo que por ahí están propensos a eso, que no se mete con el hijo de uno, porque saben que todo ha cambiado, que no es como antes, que el padre aceptaba que su hijo sea corregido correctamente; los maestros eran más duros antes. Yo tengo mi vecina, la señorita X era muy exigente y yo no veo maestras como ella, por ejemplo. Hoy por hoy, yo creo que ha cambiado mucho y las maestras no se exigen como antes.

—¿Entonces quiere decir que los chicos de ahora hablan mal? ¿Y antes hablaban bien?

S—No tanto como así, no tanto como pa' ponerlo a ese extremo, a un lado y al otro; yo lo que te digo es que antes ese tipo de palabras eran corregidas por los maestros. Yo me acuerdo que [a] mis compañeros que hablaban así, los maestros, el maestro te lo decía, así te avergoncés, el maestro te lo decía

¿viste? Porque es vergonzoso que te diga 'eh no digas así porque está mal' o alguno directamente 'sos coya, sos boliviano', ese tipo de cosas que te dicen o que uno a veces dice sin pensar... (SC, E12. TC1)

El posicionamiento de Sebastián frente a lo que es “hablar correcto” se articula en cuatro ejes: la corrección sintáctica (*loísmo* por *leísmo*), el uso de estrategias de corrección en ámbito familiar, las actitudes frente a la corrección de los maestros de su época de estudiante y la de los actuales; y la conducta familiar frente a estas actitudes. En el primero reconoce una forma sintáctica de uso (*le* de objeto indirecto sustituido por el *lo* de objeto directo) que su memoria registra como un aprendizaje difícil de olvidar (“es lo que más he notado”); en el segundo, existen estrategias que nacen de los padres (“andá al libro y así no se dice, agarrá el diccionario”) y que significan un control de la expresión oral basado en el registro escrito; en el tercero, censura la actitud de los maestros actuales (“no son los maestros tan exigentes como antes, no se exigen”) en contraposición con la actitud de los maestros de su época de estudiante de escuela primaria (“ese tipo de cosas era penado dentro del aula, el maestro te lo decía así te avergoncés”) a veces con una conducta de discriminación asociada a una identidad étnica o de nacionalidad (“sos coya, sos boliviano”). Por último en el cuarto eje temático, describe la reacción de los padres frente a las actitudes de corrección de los docentes: en su época, había una reacción de refuerzo (“el padre aceptaba que su hijo sea corregido”); y actualmente la reacción es de cuestionamiento al docente que se atreve a “gritar” a los hijos en el aula (“yo seguro que voy y me agarro con la maestra, los padres somos tan jóvenes que no aceptamos nada que venga de los maestros”). El hablante reproduce una ideología normativista y prescriptiva de la educación lingüística en la escuela. Basándose en las normas sintácticas de la escritura estándar, la escuela debería controlar la oralidad de los hablantes estudiantiles en la primera infancia con el fin de que adquieran el español argentino que supuestamente se habla sin errores. El entrevistado juzga que los niños que no adquieren estas normas de “hablar bien”, es decir el habla estándar, son avergonzados en su identidad social, étnica o cultural.

En la misma situación de entrevista estaba presente una maestra tilcareña, que en realidad era a quien quería entrevistar, escuchó todo lo dicho y le refutó de esta manera a Sebastián:

R –¿Por qué no corregimos a los chicos? Para no dejarlos mudos, porque a veces le decimos 'eso no se dice'; y después, el chico no puede expresarse libremente porque dice 'mejor no me equivoco' y después todos se burlan. (RM, E12. TC1)

Romi justifica la conducta colectiva de los maestros actuales, en la que ella se incluye (“¿Por qué no corregimos a los chicos?”), basada en una estrategia de “libre expresión” en la que los chicos no se vean silenciados (“para no dejarlos mudos”) por la intervención prescriptiva de los docentes. La actitud lingüística asumida por Romi se contrapone a lo que espera Sebastián de la escuela. Según Romi, la didáctica de la lengua que ella asume promueve la oralidad en la primera infancia sin prescripciones porque éstas podrían tener como efecto el silencio o la burla en los estudiantes que hablan sin esas normas. Las intervenciones de Romi y Sebastián nos muestran dos modelos de educación lingüística: la prescriptiva representada por la señorita X de Sebastián; y una intervención didáctica en la enseñanza de la lengua (la de Romi) en la que se promueve la valoración de los saberes lingüísticos de los niños transmitidos por la familia.

El hábito de la lectura, para corregirse

Cuando le pregunté a la maestra tilcareña Romi, si ella corregía a los estudiantes, respondió:

R –Pero creo que nosotros entendemos lo que quiere decir, aceptamos la lengua materna, no marcamos mucho la diferencia, no decimos ‘así no se habla’; yo creo que a través de la lectura nos vamos corrigiendo bien, día a día... (RM, E12. TC1)

Obviando el tema de las normas correctas, Romi pone el acento en la comunicación que no se ve interferida por el uso de la lengua materna, la lengua propia que la maestra comparte con los estudiantes (“entendemos lo que quiere decir”). Acto seguido recalca la actitud de los maestros (“aceptamos la lengua materna, no marcamos mucho la diferencia”) y, de manera personal (“yo creo”), señala que la lectura es mediadora de la corrección, es decir, que existe un desplazamiento de la intervención del maestro o de la maestra: si la maestra no corrige, la lectura puede ser un instrumento para irse corrigiendo “día a día”. El desplazamiento enunciado implícitamente no elimina la idea de que si en el uso de la lengua oral hay algo para corregir, es porque algo está mal dicho. Como vemos, algunos maestros creen que la lectura basada en la decodificación modifica las trasgresiones orales al modelo estándar de la escritura. De manera implícita, la lectura es el medio por el que se aprehende el modelo de la escritura. El hábito de leer transforma la oralidad en el aspecto normativo, porque la escritura es una de las habilidades lingüísticas con

más normas (sintácticas, morfológicas, gráficas, semánticas, textuales). La transformación de un hábito (no leer) por otro (leer) podría transformar, en el sentido de corregir la hablada indeseable, que es la propia lengua materna-paterna de la casa.

En la siguiente secuencia del discurso, Sebastián justifica de qué manera el contacto con el modelo escrito, si fuera un hábito, influiría en la adquisición de formas correctas de habla:

S –Yo creo que el argentino en un 70-80 por ciento no lee, yo creo que pasa por ahí, yo me considero uno de los del 70-80 por ciento; yo no leo, cero lectura; y es malo, o sea, si uno se interesaría, por ahí levantarse a la mañana y leer ya estaría haciendo algo, se estaría corrigiendo solo o le estaría corrigiendo al que escribe; porque vos agarrás un libro y escriben cualquier cosa también ¿viste? Entonces vos leés, ‘qué sonso escribió así, cuando tendría que escribir así’; y automáticamente corregís y te auto corregís, pero si vos no tenés lectura, entonces yo creo que no vas a llegar a corregirte nunca; yo noto eso particularmente en el sentido del habla que estabas vos diciendo; en la escuela no se remarca ahora eso... (SC, E12. TC1)

Además de estipular un porcentaje sobre el total de argentinos que no leen (“70, 80 por ciento”), Sebastián realiza una autocrítica en relación con el hábito de leer (“y es malo”) e imagina a la lectura como un hecho cotidiano (“si uno se interesaría, por ahí levantarse a la mañana ya estaría haciendo algo”) que indirectamente influiría en la adquisición de formas correctas (“se estaría corrigiendo solo o le estaría corrigiendo al que escribe”) que son las que caracterizan al código escrito, aunque en el escrito también puedan aparecer incorrecciones. La práctica de una de las macrohabilidades de la lengua, la lectura, según Sebastián, “en la escuela no se remarca”. Al observar un momento de práctica de lectura en uno de los cursos de la escuela secundaria (OCNM 5, 11 de junio de 2007, Segundo trabajo de campo), noté lo siguiente: un chico leyó en voz alta un cuento de André Bretón (“La mala memoria”), pero no hubo comentarios orales después de la lectura. La docente sólo evaluó la lectura en voz alta (respeto por los signos de puntuación, la entonación y la pronunciación). Observé que los estudiantes codificaban su opinión acerca del cuento escuchado con íconos (caritas sonrientes, por ejemplo, si les había gustado el cuento). La práctica de lectura que se basa en la decodificación en voz alta de la escritura no posibilita la comprensión, el debate, el posicionamiento frente al discurso literario de un escritor francés, es decir, no posibilita el ejercicio de la oralidad para expresar la comprensión o no de un texto escrito o las motivaciones que tuvo el estudiante lector en la elección de ese cuento y compartirlo

con sus compañeros en función de una obligación escolar. Esta práctica de lectura sólo reproduce oralmente un discurso literario (cuento) y las formas sintácticas y léxicas del registro estándar que tiene la escritura de acuerdo con un sistema normativo altamente codificado por las instituciones académicas; y transmitido por el sistema educativo, según lo destaca Inge Sichra al citar a Bronckart (2006).

Otra práctica lingüística en la que circula la idea de corrección es la escritura de textos. Según Marta, la no adquisición de la escritura con todas sus normas significa una carencia que determina la incapacidad de usar la lengua oficial argentina con todas sus potencialidades:

—Lo sé, porque me lo ha dicho gente de este pueblo que mandó sus hijos a Cuba. Que los argentinos nos distinguimos por ser terriblemente malos en el idioma castellano, terriblemente malos, no sabés ni escribir, aparte errores de ortografía, este, bueno eso; es como que es una lástima, porque el idioma castellano es maravilloso, súper-rico ¿no? Todas las lenguas... Uno primero, para poder entender a los demás, tiene que entender su propia raíz, digamos ¿no? Y saber usarla, porque ¿cómo aprendés otro idioma manejando mal el tuyo? Es superdifícil... (MU, E17. TC1)

Para Marta, una de las distinciones de los argentinos en Cuba es que somos reconocidos por “terriblemente malos en el idioma castellano”. Hay una crítica explícita al desempeño en la escritura: “no sabés ni escribir”. El nosotros inclusivo y el uso de la segunda persona generalizan el uso de la lengua de los argentinos en la escritura, quienes al ser “malos” en la escritura estarían atentando contra el castellano que es “maravilloso”, aunque todas las lenguas lo son. La entrevistada asume la visión del castellano como “raíz”, en la que el desconocimiento de sus reglas sería un impedimento para entender a los demás y aprender otro idioma. Esta idea es una representación del poder de la escritura, considerado un aprendizaje básico y fundamental sobre cualquier otro uso de la lengua: en la frase “no sabés ni escribir” subyace la existencia de otros usos que tampoco dominan los hablantes contemporáneos. La fidelidad lingüística de los argentinos con el español, de acuerdo con Marta, estaría basada en el conocimiento de las normas que rigen la escritura del español, es decir el sistema de normas legitimado por el proceso de estandarización.

Para concluir, la escritura como modelo de competencia y actuación lingüística; y la lectura, como decodificación del modelo anterior, serían para algunos docentes y hablantes dos prácticas escolares con las que podría transformarse la hablada incorrecta y la escritura incorrecta con base en una serie de normas lingüísticas propias de la lengua estándar

(escribir bien, hablar bien). En las zonas con sustrato de lengua indígena, la enseñanza de la lengua, en general, no considera que algunas particularidades del uso de la lengua podrían tener explicaciones diferentes a aquellas que sólo se basan en el desconocimiento de las normas del español.

6. El reconocimiento de las lenguas indígenas

Quizás una de las causas que fortalecen el reconocimiento del quechua como una lengua “de antes” por parte de los adolescentes se deba al resurgimiento del movimiento indígena en el país y en la región. En el contexto latinoamericano a partir de la última década del siglo XX (en 1992, hacían 5 siglos de la conquista y la colonización de la población nativa por Europa, a través de España), emerge la identidad indígena en las contiendas políticas, en los proyectos educativos gubernamentales y no gubernamentales, en la sociedad civil bajo la institucionalización de ONG, en el ámbito jurídico, en el reclamo territorial y en los medios de comunicación.⁶¹

La dimensión simbólica del quechua adquiere una función constitutiva de la identidad cultural y social de los jóvenes tilcareños. Tanto es así que un barrio nuevo fue nominado *Sumaypacha* (“tierra linda o bonita”).⁶²

61 Educación bilingüe e intercultural, asistencia sanitaria y participación en los asuntos que los afectan son los derechos y reclamos históricos de los 24 pueblos indígenas de Argentina, presentes en 19 provincias y que, según las propias comunidades, ronda el 1,5 millón de personas (el Censo Indígena del Indec, cuestionado por los pueblos originarios, arrojaba 400 mil personas). Pero en la lista de derechos básicos, el primero siempre es el mismo: “Territorio”, el espacio del que se sienten parte, y que lo vinculan a las costumbres, cultura e historia, y no lo consideran un bien económico, por eso lo diferencian del término “tierra”. (Darío Aranda en el artículo “La Reconquista”. Página/12 del 12 de octubre de 2007)

62 El barrio surgió por un acto de posicionamiento de varios vecinos, en general familias jóvenes, de un terreno que había sido entregado en forma ilegal, según los nuevos dueños, a un intendente del municipio de Yala. Éste había cercado varias hectáreas en una zona situada entre Tilcara y Maimara, ahora conocida como *Sumaypacha*. En la actualidad, viven allí 1500 personas, quienes, en mayoría, con ayuda de programas sociales del estado nacional han construido sus viviendas y han obtenido, a la fecha, el servicio de luz eléctrica y la distribución de agua potable. El acto de fundación de este paraje se realizó en el año 2006.

Los adolescentes otorgan un valor simbólico a la lengua originaria, como puede observarse en la siguiente secuencia de la entrevista al grupo focal:

Manuela –Pero estaría muy bueno que vuelvamos, volver a tener por ejemplo, si no me equivoco antes se hablaba quechua acá, y algunas lenguas así...

—Sí, hace mucho tiempo...

Manuela –Claro, como que digo que son nuestras raíces o algo así; entonces estaría muy bueno que nosotros también lo vuelvamos a implementar, o sea, que los aprendamos también...

Lionel –Una materia más en la escuela.

Pablo –Eso que vos estás comentando, Manuela, lo propusieron varias veces en la escuela...

Manuela –Sí, pero nunca lo hacen...

Lionel –Nunca lo hacen por el tema que no están de acuerdo y la manera de estudiarlo, el gobierno o el estado, o algo así...

Manuela –Bueno, pero cada pueblo, cada lugar tiene sus raíces, como digo yo...

Pablo –Según algunos profesores... dicen que el idioma quechua es... tiene... es mejor que otros idiomas...

Lionel –...estando más completo.

Pablo –...más completo que otros idiomas... (EG, E5. TC1)

Desde su conciencia lingüística, los más jóvenes proponen que en la escuela se enseñe el quechua en la categoría de “materia” porque es la lengua de los ancestros, es la lengua de antes de los españoles y recuerdan que es una propuesta rechazada por el Estado o el gobierno.

El uso todavía vigente de las formas quechuas (la mayoría de los hablantes sólo se refieren al quechua) son marcas de la continua pertinencia cultural al mundo andino, reconocido como “nuestras raíces”, “nuestros orígenes” en contraposición con la idea de raíz lingüística del español de Marta, citada en páginas anteriores.

En una de las primeras entrevistas, durante el primer Trabajo de Campo obtuve el siguiente testimonio de una estudiante de Historia del Profesorado de Tilcara, Lina María. En primer lugar, ella recuerda que el modo de hablar de su madre incluye palabras en quechua:

—Yo, en mi casa, veo que mi mamá viene de la puna, ¿no cierto?⁶³, y ella habla, tiene algunas formas de hablar de acá con algunas palabras que incluye

63 En la expresión ‘no es cierto’, la síncope elimina el verbo *es* y se transforma en la oralidad en ‘no cierto’. De manera similar ocurre con la frase ‘te he dicho’ que se transforma en ‘ti dicho’.

en algunas conversaciones de otro idioma que viene del que... quechua, por ejemplo; por ejemplo, ella me dice a veces cuando me... nos sentamos de alguna manera, me dice 'no te estés sentando *tawanaui*', porque estoy con la mano así [se sienta de costado apoyándose sobre la mano derecha, casi me da la espalda] apoyándome así a la otra persona; o estoy así [repite la posición], por ejemplo, me siento así con la mano y me dice 'no te sient... no te sentés tawanao porque... porque estás deseando que esa persona se vaya', inclinada hacia la otra persona apoyada en la palma de la mano inclinándome para allá o para allá, ya así entonces, claro, medio así chueco, entonces [se mueve hacia la izquierda] 'no te sentés tawanao porque estás deseando el mal de otra persona'; o 'mirá ese... mira cómo está tu pantalón, lavaló; eso está todo *uqi*, mirá aquel... ese está todo oqe'. A mi hermano, al más chiquito, le decíamos 'el chango *teki*', porque era el más chiquito de la familia; después otras cosas... cuando no nos podíamos peinar 'que tu cabello está muy *taka*', era porque estaba muy enredado y no nos podíamos peinarnos...

Lina proporciona excelentes y contundentes ejemplos que muestran las frescas huellas lingüísticas quechuas en la región. Para ilustrarlas, hace una explicación metalingüística de las palabras y sus significados en el contexto familiar: la estrategia de explicación consiste en anticipar la situación experimentada ('cuando no nos podíamos peinar'), enunciar una frase que incluya la palabra ('tu cabello está muy *taka*'), explicar el modo en que la palabra significa la situación ('era porque estaba enredado'). Cuando Lina era niña, la madre, por los datos que presenta, poseía un bilingüismo con interferencia de código: en la estructura sintáctica del español aparecían palabras pertenecientes a categorías sintácticas diversas. Por ejemplo el término *tawanao* es un adjetivo verbal que tiene como base morfológica el sustantivo quechua *tarwa* (cuatro), al que le agrega el sufijo del participio español -ado para expresar el significado "en cuatro" o, en sentido amplio, "cruzado". Las palabras *uqi* (gris o ceniza) y *taka* (despeinado) son adjetivos; *teki* (chico, niño) es sustantivo.

En otro momento de la entrevista, Lina continuaba recordando el vocabulario transmitido por su madre y explicaba el significado de *tojrita* (del quechua *t'uqra*, descolorido).

L -Hay un montón de cosas que mi mamá me dice, no es que 'ah, yo me hago la sota'⁶⁴, no lo entiendo'. Claro que yo lo entiendo, yo sé perfectamente

64 "Me hago la sota" equivale a decir "me hago la desentendida". Es una expresión de la variedad de Buenos Aires que se ha extendido en todo el país.

todo lo que ella dice y, por ejemplo, también [dice] 'yo ya no lo puedo ver bien a eso, lo veo bien *tojrita*', que lo ve... no... no lo está viendo bien, lo ve muy clarito, lo ve muy gris, así en ese color; yo lo entiendo perfectamente, 'estoy viendo muy *tojrita* o está *tojrita*'. Y mi papá también dice cosas así, o sea que veo [que] no sólo es de la puna, sino que también es de acá; que se fue perdiendo, porque en algún momento se dijo que ya 'eso no se puede'... No es que no se puede hablar, sino que por ahí si hablabas así, como que te reías o que la gente se reía o que se burlaba o...

La estrategia de explicación es la misma que en la secuencia descripta anteriormente. En este fragmento de su discurso, la joven incluye a su padre. Afirma que él también habla como su madre, aunque no sea de la Puna. Para Lina, esa manera de hablar se está perdiendo debido a que en un tiempo fue censurado y se convirtió en motivo de burla. Muchas veces la burla hacia el modo de hablar ajeno es uno de los mecanismos de control social, porque reproduce en la lengua una ideología que representa la ideología política del proyecto social de los grupos de poder en esa comunidad de habla; en este caso, el proyecto político educativo argentino que recorrió la mayor parte del siglo XX tenía el mandato de uniformar a todos los ciudadanos (nativos, criollos e inmigrantes) bajo la idea de una única lengua oficial, el español estándar identificado con la variedad rioplatense.

En otra secuencia de su discurso, Lina refiere actitudes lingüísticas de negación en el seno de su familia:

Mi mamá dice 'bueno yo decía muchas cosas en quechua; yo decía, pero tu papá se enojaba'; y qué sé yo, no quería que hable así, [seguía diciendo] 'yo ya me olvidé un montón de cosas'. En ese momento hablábamos [recordaba Lina], entonces mi papá se sintió remal y 'bueno sí, tenés razón, porque justo en ese momento había todo una cosa... que esto no se hablaba así; que si vos hablás así, está mal'.

El padre censuraba a la madre, actitud que provocó el olvido de vocabulario en la madre. En el recuerdo de una conversación familiar ("en ese momento hablábamos") acerca del tema, surge la imagen del padre arrepentido ("mi papá se sintió remal") que justifica su actitud por la imposición de algo externo no definido ("en ese momento había todo una cosa") que prescribía ese modo de actuación lingüística ("que esto no se hablaba así; que si vos hablás así, está mal").

Cuando le pregunté si ella transmite el léxico quechua a su hija, cuenta lo siguiente:

—¿Le hablás así a tu hija?

L—No le hablo así a mi hija. Mi nena, a veces porque tengo que salir, está con mi mamá; ella usa con nosotros a veces ese vocabulario porque se le pega el de mi mamá como algunas formas, como se dirá, algunos modismos; entonces ella dice unas palabras ‘estoy *hambriada*’... no, ella... le dejo que hable como ella quiere hablar; sé que eso se dice de otra forma, que se puede decir de otra, no es que está mal lo que está diciendo, sino que se puede decir de otra forma; yo le diría ‘si querés decir así de acuerdo al ámbito en el que te encontrés o si querés decilo mejor’ ... para mí que no está mal ...

Lina en su rol de madre, según lo expresado, ya no le transmite ese vocabulario quechua y tampoco la abuela a su nieta: sólo transmite modismos: “estoy hambriada” por “estoy hambreada”, donde no sólo observamos la sustitución vocálica de *e* por *i*, sino también el significado “tengo hambre” expresado de una manera creativa como sucede en todas las lenguas con el aprendizaje lingüístico de los niños. Sin embargo Lina, hipotéticamente, le diría a su hija que hay otras formas que son calificadas como mejores (“si querés decilo mejor”), sin manifestar una actitud de censura. En el discurso de Lina se percibe una actitud ambigua entre la evaluación lingüística positiva de los modismos transmitidos por la abuela a su nieta y la actitud que ella ejerce con su hija. Al conocer la forma aceptada socialmente fuera de la casa, Lina previene lingüísticamente a la niña para evitar la burla que ella misma evitaba con el silencio en la infancia. Es decir que reproduce la actitud de negación de la propia manera de hablar, pero esta vez en la variedad del idiolecto infantil.

Cuando indagué cómo había sido su comportamiento en la escuela, ella habló de una autonegación del aprendizaje familiar:

—Vos, ¿cuando eras más chica hablabas así, cuando habías entrado a la escuela cómo hablabas?

L—No, que recuerde no hablaba así, con esas palabras, porque también yo entendía que me daba vergüenza, que me iba a dar vergüenza porque se iban a reír...

[...]

—¿Por qué creés que en la escuela trataban de eliminar esa manera de hablar?

L—Yo creo que tiene que ver con la educación, con ese momento estuvo...

—¿A qué tiempo te referís?

L—Yo me estoy refiriendo a ese momento en el que mi papá le decía a mi mamá ‘no se habla así’; pero se me ocurre que no es de ese momento, sino que viene de mucho más antes; si mal no recuerdo, desde el momento [en] que Sarmiento dijo que [hay que] educar y que, que había que saber leer y

escribir, que entonces eso tenía que ver con eso, borrar un vocabulario que era el de nosotros y poner otro que era el que estaba bien hablar.

La autonegación de lo aprendido en la casa se relaciona con la vergüenza y con la burla (“me iba a dar vergüenza porque se iban a reír”); y con la historia de la educación argentina (el legado sarmientino en la política lingüística: educarse para saber leer y escribir con un español americano, pero culto).⁶⁵ La política lingüística de la acción educativa, según Lina, estaba basada en la eliminación de un vocabulario propio (“que era el de nosotros”) para sustituirlo por otro legitimado (“el que estaba bien hablar”), como lo he planteado en el apartado 4. Contexto de enseñanza de la lengua en el país: políticas lingüísticas.

Como la joven había incluido el “nosotros”, le pedí que explicitara a quiénes reconocía como “nosotros”:

—¿A quiénes te referís con nosotros?

—Nosotros, los indígenas, a eso me refiero; la gente de acá, la gente del lugar, no sólo si los indígenas, a la gente del lugar, tenía su forma de hablar, de expresarse, habían muchas cosas y que hablaban como un castellano y a la vez lo entreveraban con palabras de otro idioma, entonces hablamos así, en ese momento se hablaba capaz que entreverando todas las cosas ¿ve? ‘no te acostés acá’ eh o también ‘no te acostés acá, acostate a la **etana**’, quiere decir que se acueste para los pies, también ‘acostate a la etana’... (LM, E3)

En el nosotros confluye un colectivo indígena y no indígena, en el que ella se incluye como indígena e incluye a la gente del lugar en general (no sólo los indígenas). Para Lina, es una comunidad cuyo comportamiento lingüístico está definido por un castellano “entreverado” con palabras de otro idioma. Para demostrarlo continúa explicitando su comprensión de las innumerables palabras quechuas que su madre le transmitió y todavía emplea: “acostarse a la *etana*”. En esta frase, la palabra “*etana*” podría ser una huella de *jayt’ana*, “lugar de la cama donde quedan los pies” en el diccionario del quechuista boliviano Jesús Lara. Lina, al reconocerse indígena, no puede “hacerse la sota”, expresión porteña que significa “hacerse la desentendida”, frente a los significados que la madre le quiso o quiere comunicar.

En contraste con las reflexiones que hacía Lina sobre la circulación actual del vocabulario de la lengua quechua en su ámbito familiar, escuché

65 El legado sarmientino de fuerte influencia en las políticas educativas argentinas de finales del siglo XIX y casi la totalidad del XX, puede rastrearse en su obra *Facundo. Civilización o Barbarie*.

la siguiente información sobre el estado actual de la lengua aimara en el espacio curricular “Lenguas en contacto” en el Profesorado de Lengua del Instituto de Formación Docente N° 2 de Tilcara:

—En la actualidad la lengua aimara la hablan los campesinos en barrios marginales de Bolivia y Perú. (OC2PL, IFDC2. 28 de mayo de 2008. TC2)

Esta afirmación fue dicha por una estudiante que cursa el cuarto año de la formación docente en Lengua en el contexto de una exposición sobre las lenguas indígenas en el territorio argentino.⁶⁶ La información desactualizada sobre cualquier lengua indígena de Argentina o de Latinoamérica reproduce dos prejuicios sobre las lenguas indígenas: ruralidad y marginalidad. Como muestra de la vitalidad contemporánea de la lengua aimara, baste saber que es empleada en el género musical del hip hop por jóvenes bolivianos urbanos (grupo *Ukaman I ke*), por ejemplo; y es la lengua del centro urbano más importante del mundo aimara en la ciudad de El Alto, cerca de La Paz (población estimada: cerca de 700.000, el 99 % de 1.300.000 en Bolivia; alrededor de 400.000 en Perú y cerca de 40.000 en Chile). También sabemos que el quechua goza de vitalidad, es hablado en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú con un total aproximado de 9 millones de hablantes. Uno de los criterios para describir la vitalidad de una lengua, es el proceso por el cual se constata que hay una continuidad generacional en la lengua: los padres enseñan a los hijos.⁶⁷

“Se hablaba el quechua”

En la actualidad, tal vez no se podría afirmar que el quechua no se habla o no se hablaba en la provincia de Jujuy. Sabemos por la información histórica y algunos estudios sociolingüísticos, que los inmigrantes bolivianos, en su mayoría hablantes quechuas (hasta ahora desconozco si hay algún estudio relacionado con el aimara), también son portadores de un español andino. En el contexto de cualquier zona argentina, ser boliviano es sinónimo de indígena, y en el país, hasta no hace mucho tiempo, se creía que la población indígena actual era propia de otras

66 En la clase observada las exposiciones describían un recorrido histórico de las lenguas indígenas en el país, pero no había información actualizada sobre el estado contemporáneo de las lenguas indígenas.

67 En línea: http://es.wikipedia.org/wiki/lenguas_amerindias Fecha de consulta: 5 de diciembre de 2008.

realidades latinoamericanas, generalmente percibidas como atrasadas y pobres. Esa ignorancia frente a la realidad histórica ha atravesado la formación profesional de varias generaciones argentinas durante el siglo XX. Mediante la ideología de las formaciones intelectuales que pensaron el estado nación en base a la homogenización (una sola etnia, un solo territorio, una única lengua), los indígenas argentinos desaparecieron bajo la categoría social de campesino, obrero o ciudadano. La identidad política “ciudadano” de aparente igualdad social o civil oculta el reconocimiento de una identidad étnica, lingüística, sociocultural diferente a la de los inmigrantes europeos y a los autorreconocidos como criollos.

Como continuidad de una identidad arraigada en el pasado surge en la manera de hablar actual el reconocimiento del quechua, a veces con palabras que se han españolizado: *chuta* (*ch’utki*, ovillo), *ulpada* (*upi*, bebida hecha con harina de maíz que no ha fermentado) O frases: *anocheciendo he llegado; dejó echando llave; estaban para cosechar las papas, amarillando ya...*⁶⁸ Al respecto, los hablantes reconocen en esa presencia algo distintivo de la hablada y caracterizan al sustrato quechua con diversidad de opiniones. Generalmente, los nativos exhiben una valoración positiva (es la lengua de los ancestros) y los no nativos muestran un desconocimiento.

Vinculación con Bolivia

Ningún hablante manifiesta su conocimiento sobre el quichua que se habla en la provincia argentina de Santiago del Estero, pero sí manifiestan que el quechua es una lengua que se habla en Bolivia, este país es el único nombrado en relación con el quechua. Por ejemplo don Gabriel me decía:

—Si son descendientes de Bolivia que vienen, tienen manera de hablar como el quichua; tienen manera castellana de hablar; pero al estilo boliviano, que se diferencian no mucho de la región del valle casi casi casi por ahí andan. Usted le va a escuchar de Bolivia, los que están acá los bolivianos y del valle casi casi casi están aparentándose serían como serían... como de la misma región... (GF, E4. TC1)

La vinculación de la hablada de los tilcareños del Valle con la hablada castellana de los inmigrantes bolivianos o de sus descendientes,

68 Los casos de gerundio ya fueron explicitados en este mismo capítulo, en la página 109.

indirectamente exhibe una conciencia lingüística acerca de un contacto de lenguas. Aunque don Gabriel no pueda explicar esta vinculación en términos lingüísticos, reconoce un “estilo boliviano” en la hablada vallista (“por ahí andan”) y un parentesco geográfico (“casi están emparentándose como de la misma región”). De acuerdo con mi experiencia personal en Bolivia, mi hablada no es reconocida como argentina, al menos así me lo manifestaban los cochabambinos que se aventuraban a identificarme por mi manera de hablar. Algunos decían que podría ser de la zona de Santa Cruz o de Tarija, pero no de Potosí o de Oruro, por ejemplo.

Los adolescentes también relacionan la variedad sociolingüística de los mayores con los bolivianos inmigrantes del siglo XX:

—Y ustedes, ¿cómo ven, cómo hablan sus abuelos su mamá, cómo escuchan todo eso?

Lionel —La mayoría, la gente de edad, a los cuales... abuelos ancianos tienen acento así, de antes digamos; usan algunas palabras quechuas que era un idioma de los indios, algo así...

Pablo —Que era proveniente de Bolivia, mucha gente se vino de Bolivia.

Lionel —Por este tema de que nuestras raíces vienen todas del norte, de Bolivia, de esas partes, digamos; entonces en algunas partes se discriminan los acentos que son de acá digamos... (EG, E5. TC1)

La variedad sociolingüística quebradeña está definida por una entonación y un vocabulario asociado a una lengua indígena. Describen dos componentes en el habla de los abuelos: el acento (“accento de antes”) como una entonación pasada; y el lenguaje “con palabras quechuas”, una lengua de indios que ubican geográficamente en Bolivia. En la región del norte, que sería la Puna jujeña, próxima a la frontera con Bolivia, Lionel ubica a “nuestras raíces” y que ésa sería la razón por la que los acentos que son de la Quebrada se discriminan. En la reflexión de los chicos surge una relación intrínseca entre identidad indígena, lengua, territorio y tiempo pasado, cuya resultante es la discriminación.

La percepción de los adolescentes es corroborada por un señor mayor que ha vivido en Tilcara, donde jugaba en su infancia con changos que eran hijos de bolivianos:

L —Lo que pasa que joden con el quechua y el quechua se habló hasta el año 27, 30, acá en esta zona. Yo cuando era, yo cuando era chango, acá había poca gente, hablaba quechua mayormente. Eran los bolivianos que hablaban aimara o quechua. Yo me he criado con un montón de changos que eran hijos de bolivianos, entonces hay un montón de palabras que las entiendo, no cierto, por ejemplo: el vallisto no sabe lo que es *katari*; el quebradeño sí

sabe lo que es katari, el puneño sabe lo que es katari; es víbora, inmediatamente. Lo que hay es una mezcla de cosas. Lo que perdura: el *churo*, el **chuti**. Nosotros nunca 'mos dicho '*vamo* a juga a la pelota' [sino] 'vamos a chutiar'. Claro, es algo muy típico; también lo *va* [a] *senti* en Salta, lo vas a sentir que son palabras que se han quedao. (LL, E10.TC1)

Mientras los estudios dialectales de los lingüistas afirman que el quechua se hablaba en la Quebrada de Humahuaca hasta que llegaron los españoles, el entrevistado afirma que el quechua se hablaba hasta mediados del siglo XX por la inmigración boliviana. No considero que estas afirmaciones sean contradictorias, sino que el tránsito de personas en la región andina siempre ha sido constante desde tiempos inmemoriales. Es una dinámica que no ha cesado, aún a pesar de las transformaciones históricas: desde la época precolombina, pasando por la conquista y colonización, la independencia y la formación y el desarrollo republicano de los estados nación. Sólo que la ideología de homogeneización de las formaciones políticas e intelectuales argentinas ha invisibilizado las relaciones transterritoriales de los pueblos originarios en las que el continuo sociocultural y económico se manifiesta. Es por eso que la percepción del quechua o de sus formas presentes en el castellano andino del norte argentino, son definidas como idioma de bolivianos. Así lo encontramos descrito por Flora Guzmán en "Callar para decir", ensayo incluido en el libro *El lenguaje es memoria*:

Originariamente los habitantes fueron indios pobladores del Kollasuyo, una de las cuatro partes en que se dividió el Imperio Incaico y que, por el sur, se extendía hasta el noroeste argentino. De allí les quedó el nombre de collas que hoy resulta peyorativo. Los pobladores actuales, en gran parte mestizos, se llaman a sí mismos 'norteños', 'quebradeños', 'puneños', según la zona geográfica de origen o bien 'hombres del norte'..., otro rodeo para no cargar con el estigma que pesa sobre el nombre de 'collas'. En los últimos tiempos, los movimientos indigenistas o indianistas rescatan el nombre como afirmación de identidad. (Guzmán 1997: 120, pie de página 5)

Si bien el mencionado ensayo es de hace una década, vemos cómo pervive la idea de que los "indios" son población de antes y que "en los últimos tiempos" se rescata una denominación étnica, collas, sólo por una afirmación de identidad.

¿Sólo un plus de venta?

Una de las hablantes no quebradeñas identifica frases o palabras en relación con las festividades que las organizaciones indígenas, de actuación

sociocultural en las últimas décadas, realizan y que están vinculadas con las tradiciones andinas:

—Bueno, después así el Inti, el *Intiraymi*, todo, ¿no? Todo. Las festividades del verano o de principio del invierno, este, todo así, digamos al nivel astral; no es una cosa de todos los días de ver que alguien use esa palabra en quechua y que me haya llamado la atención, sino [que] lo noté en las festividades, ¿no? (MU, E17.TC1)

Marta registra la presencia del quechua en ocasiones de festividades recuperadas del calendario andino por las organizaciones indígenas de la quebrada, en este caso la palabra *Intiraymi*, la celebración del solsticio de invierno. En la zona de la quebrada y en Tilcara, la toponimia y los apellidos, adscritos a las lenguas indígenas de la región andina que hay en el pueblo no son “huellas léxicas”, sino los nombres vivos en lengua indígena que integran la realidad sociocultural y la realidad lingüística como lo muestro en el apartado siguiente.

La misma entrevistada justifica la nominación con palabras quechuas de los nuevos negocios del pueblo por una razón de comercio turístico en la que lo autóctono contribuye con el rango de un plus de venta:

—La gente que pone negocios, restaurantes, venta de artesanías también usa palabras en quechua.

—Claro, porque es como se adapta al lugar. Si tuvieras un negocio en Grecia también lo pondrías en griego, ‘zorba’. No sé, es normal, este, porque es también algo del mercado: comprar en la casa ‘*wasi*’, que sé yo sé ‘cuánto incahuasi’. Si vos llevás una tarjetita que lo compraste en ‘*incahuasi*’, queda mucho más autóctono que si lo comprás en otro lugar que se llama, que tiene otro nombre; entonces, bueno, es parte del mercado eso. De eso no tiene la culpa nadie; es así [en] los lugares que se convierten en turísticos; es así en todas partes del mundo... (MU, E17. TC1)

“No tiene la culpa nadie, es así [en] los lugares que se convierten en turísticos en todas partes del mundo...” atenúa el interés mercantilista hacia la cultura, una conducta económica legitimada en el mundo actual: la cultura como una industria, un mercado, donde el bien simbólico de una comunidad (léxico, formas expresivas) es nominador englobante de los objetos de consumo (lugar donde algo autóctono se compra, lugar donde algo autóctono se vende), pero no objeto de ‘patrimonio expresivo’ como bien lingüístico simbólico. El aparente reconocimiento valorativo de una lengua indígena queda al desnudo; y naturalizado como estrategia globalizada de venta: “es así en todas partes del mundo, de eso no tiene la culpa nadie”.

Palabras y frases de todos los días

En Tilcara, hay una naturaleza lingüística y una realidad humana en las que la nominación de lugares geográficos y los apellidos, respectivamente, están en lengua originaria o están vinculados a lenguas originarias (de algunos se ignora a qué lengua originaria pertenecen). Claramente podemos decir que entre palabras quechuas se encuentran los topónimos Huasamayo, Sarahuaico, Orco, Pucara y los apellidos Colque, Choque, Puca, Quispe; son aimaras los apellidos Condori, Mamani, Machaca, Sajama, Vilca y el topónimo Humahuaca que claramente es aimara: **uma** es agua y *wak'a* es cueva, lugar espiritual posiblemente maligno/sagrado; entonces *uma wak'a* es más o menos 'Dios del Agua'.⁶⁹ Algunos apellidos aimaras con acentuación grave, al españolizarse se han transformado en apellidos con acentuación aguda: Condori y Mamani. En un reciente trabajo de investigación se han reconocido que apellidos como Alancay, Sulca, y Barconte; y topónimos como Abracaite, se relacionan con la etnia casabindo⁷⁰.

Si lo llevás al quechua, si lo llevás al aimara

Uno de los hablantes jujeños supone el origen lingüístico del topónimo Tilcara:

—Acá hay palabras que existen y no se sabe qué es lo que significa. Tilcara, si los llevas a los quechuas dicen que 'es cuero duro'; si lo llevas al aimara, que es 'pedazo de cuero'. Pero Tilcara en kakán, hay una traducción que dice 'lugar del cuero' y efectivamente existe el cuero ese. Nadie, los tilcareños como no son observadores... Cuando venís bajando por Moreno y entrás cerca de la ruta 40, cerca de donde está el Camino del Inca, vos ves ahí arriba la mancha blanca que tiene el cerro Morao, que es un cuero, igual que un cuero de llama; entonces decían 'el pueblo del cuero', o sea, está clarísimo. Si lo escuchás en el pueblo de los atacamas, entonces en los atacamas quiere decir 'pueblo amarillo' y también está aceptado, porque cuando vos venís de allá, en verano, Tilcara es amarillo, vos lo ves amarillo, fijate... (LL, E10. TC1)

El desconocimiento de las lenguas indígenas, justifica que el topónimo Tilcara sea adscrito a las lenguas que posiblemente se hayan hablado

69 Aporte del Dr. Pedro Plaza.

70 En Alfaro, Albeck y Dipierri 2005 "Apellidos en Casabindo entre los siglos XVII y XX. Continuidades y cambio". Revista Andes 16. Salta: CPIHA. Universidad Nacional de Salta. 147-164

en la zona: kakán, quechua, aimara, atacameño. Por lo tanto *Tilcara*, es un topónimo cuya filiación lingüística no está definida aún. A través de la cita, el artesano pretende mostrar las vacilaciones que muestra una palabra cuya etimología las investigaciones existentes adscriben a varias lenguas indígenas.

En Tilcara existen diversos negocios con nombres en lengua quechua: hostales (Malka, Jatun Mayu, Inti Tanpu, Tanpu Mayu); negocios de artesanías (Apukay, Inti rumi), restaurantes (Pachamama), negocios de productos comestibles (Mama Pacha) y otros. Le pregunté a una comerciante no nativa sobre el significado del nombre de su negocio:

—Y por qué le pusiste a tu negocio La *puisca*?

M —Eh, es un término que yo incorporé acá cuando empecé a aprender a telar y a hilar, eh, que el término que yo usaba antes o se usaba en Buenos Aires es el huso, pero bueno me parecía como más apropiado al lugar y respetar el término que se usaba acá para darle una cuestión de identidad; y además porque tiene que ver con el tejido, con la lana, de donde arranca todo, más o menos. (MR, E8. TC1)

Maitén ve en la palabra nominadora de su negocio una práctica cultural en el uso del telar. No sólo aprendió la técnica de tejer en telar, sino que también incorporó la palabra *puisca*, forma españolizada de *puchka*, palabra quechua que señala la rueca con la que manualmente el vellón se convierte en hebra de lana. Además vincula el término quechua con “una cuestión de identidad” como una actitud de respeto por el léxico usado en el lugar y con el instrumento que inicia la acción de tejer, en reemplazo de la palabra española *huso*.

Cerca del negocio de Maitén hay otro al que los dueños han denominado *Sirviñaku*, lo que motivó que una señora presente en la entrevista le preguntara a un joven que estaba en el negocio de Maitén si conocía el significado de esa palabra:

R —Hay otro acá ¿no? Sirviñaku.

A —Ah, mirá, sí, sí, es que uno se va enterando también así. La otra vez me encontré con la L., una amiga, y estábamos caminando así, para arriba. Me dice ‘che, este, cómo anda la C.’, ¿no?, mi pareja, viste, ‘y bien, qué sé yo, estamos ahí, viviendo... ahí’. [Entonces me dijo]. ‘Ah, ya están en *sirviñaku*’. Y me empezó a explicar qué era esto del *sirviñaku*, como una prueba, ¿no es cierto?, de que uno va haciendo, ¿no? Antes de largarte la vida en conjunto, ¿no?

—Claro, ¿y sabés de qué lengua viene, a qué lengua pertenece esa palabra?

—No, pero no lo he escuchado en otras partes.

—Y de los lugares geográficos de acá, de Tilcara, ¿sabés a qué lengua pertenece o algo?

[Silencio]

M – La verdad, no.

—¿Has investigado?

M – Calculo, pero por una cuestión de suposiciones, que hay mucho nutrido del quechua, pero [Duda]

—Huichaira, Maimará [Nombro dos lugares próximos a Tilcara]

M – Debe haber como una mezcla de los aimaras.

—Coyas...

M – Sí, pero ni idea [Se ríe]

—Y vos tampoco, ¿o sí?

A – Me imagino algo parecido, ¿no? Este... de lo que escuchado, he escuchado hablar de pueblos originarios, eh, en el coya, he escuchado del diaguita también... (R, MR, AG, E8. TC1)

En este fragmento de entrevista, uno de los participantes muestra un conocimiento referido por otra amiga: una práctica sociocultural de convivencia de pareja que es denominada con una palabra quechua (*sirviñaku*), cuya forma está españolizada (servir y *ñaku*, que se forma con los sufijos *-ña* (cambiar de una situación a otra) y *-ku* sufijo verbal reflexivo (nos). En quechua sureño es *-ñaku*, “recíprocamente”.⁷¹ Al mismo tiempo, existe un desconocimiento asumido de la toponimia de Tilcara e inclusive los entrevistados asumen sus suposiciones respecto del origen posible de los nombres de los lugares: pueden ser aimara, coya, diaguitas, quechua. Les parece que estos orígenes están “mezclados.

Uno de los colaboradores de mi trabajo, Don Aramayo, ilustraba con la palabra “sopa”, una palabra nueva, la sustitución de la comida quebradeña, hoy conocida como “comida regional” inclusive por los propios tilcareños, por otras comidas. La diversidad de comidas tiene nombres en quechua:

—...entonces en lugar de decir: una *lawá*, o el *sanco* o el *piri* o la *calapurca*, digo únicamente una sopa. No digo esas palabras que yo decía para definir tal o cual comida, no, directamente digo una sopa, aunque últimamente estoy consumiendo el caldito *majado*, le decimos ahora, que vendría a ser la *lawá* en este caso, se cambió de nombre. (SA, E21.TC2)

La palabra sopa expulsa, saca la variedad de otras comidas propias: *piri*, *lawá*, *calapurca*... La palabra sopa se transforma en una palabra homogeneizadora, hace desaparecer la diferencia, pero también impone

71 Aporte del Dr. Pedro Plaza (comunicación personal en Cochabamba, octubre de 2008).

un mismo referente para la diversidad de platos andinos que la gente todavía consume. *Lawa* (caldo de harina de maíz sin carne), *sanco* (*sankhu*, mazamorra espesa), *piri* (*phiri*, alimento preparado con harina y poca agua, grasa y sal), *calapurca* (del aimara, caldo con piedra caliente) son palabras usadas en la región en las que se ven las características específicas de cada lengua: con respecto a las diferentes comidas, el quechua tiene palabras más concretas (*phiri*); el español, palabras más generalizadoras (sopa, para comidas más aguadas) y la especificidad, en ciertas ocasiones, se nombra en español con un grupo de palabras (sopa de arvejas).

A partir de la reflexión de don Aramayo, puedo imaginar cómo las viejas palabras nombradoras han ido y van desapareciendo del registro de los quebradeños contemporáneos para ser reemplazadas por las palabras nuevas: *churo* por *buenísimo*, *chango* por *chico*, *ojotas* por *hawianas*, *quiscudo* por *despeinado* o *punk*, *wata* (del mapudungún, lengua de los mapuches) por *barriga*, *osco* por *descolorido*, *chura* por *buena*; o construcciones como *he vivido* por *viví*; *buenos días*, *señor/señora* por *cómo anda*, *buenas* o *qué tal*.

Más que un plus de venta

Una de las entrevistadas, hablante de origen porteño, valora las expresiones (palabras, estructura sintáctica) por su vinculación con la cultura andina y el sustrato de las lenguas originarias. Es el caso del uso de las preposiciones, su mal uso es denominado solecismo por los guardianes de la lengua castellana; sin embargo, en el uso cotidiano del español andino puede tener una justificación distinta relacionada con pautas culturales ancestrales, pero de vigencia en la zona:

—Creo que en realidad uno va incorporando la manera de hablar del lugar donde uno vive; y entonces estas acciones que son en relación con estas personas del lugar nuevo donde uno vive, en mi caso, tienen que estar en el lenguaje que todos usan sino que es como si fuera uno hablar solo, algo así.

Eh te comenté de la preposición esta *con* y *por*. Eh, que surgió... Bueno, que yo estaba investigando el tema de intercambios y la gente en el altiplano dice '*cambiar maíz con carne*'; no dice *por* [carne]. Y bueno, yo lo tenía bien registrado que lo decía la gente del campo, ¿no? Y la gente, digamos puneña, sí, del campo eh... Y cuando hago trabajar a mis alumnos sobre el tema, es decir, trabajamos el tema de intercambios y cuando escriben también, bueno ellos son de acá, de la quebrada escribían así: *cambiar con*; entonces, me di cuenta [de] que era un uso andino y, eh, estaba primero, estaba el problema si los tenía que corregir o no. Yo les dije 'bueno, yo sé que acá se usa así, pero en realidad en castellano, bueno, yo les corregía en las copias, eh, pero después

tuve esta reflexión que pensé que esta preposición, que no sé cómo se dice en quechua o en aimara o, en fin, no sé de dónde viene, esta preposición tiene que ver con un sentido profundo del intercambio, que es el cambiar *con* otro. No importa tanto, eh, esto *por* lo otro. O sea, esta cuestión que es decir que algo viene a reemplazar sino la relación de intercambio que establece *con*, siempre *con*, y que eso está a [en] la base, y que está a [en] la base de muchos aspectos de la cultura andina. Entonces se convirtió como una preposición que me parece fundamental; entonces, después pensé que corregirlo es como una violencia, que corregirlo hace a un aspecto más profundo. Posiblemente los alumnos no lo tengan a esto reflexionado, sin embargo uno está atacando un sustrato cultural muy profundo... (LB, E18. TC1)

En la entrada 18 del *Diccionario de la Real Academia Española* se lee uno de los significados que la preposición *por* posee: “Denota idea de compensación o equivalencia. Lo uno por lo otro”. (Microsoft Encarta 2007:1993-2006). Sin embargo, en la aparente trasgresión a la norma del español en relación con el uso de la preposición *por*, Lucila interpreta que es una transferencia de alguna lengua indígena, por cuanto en el uso *andino* de ese decir se está significando una práctica cultural andina y una construcción sintáctica relacionada con alguna lengua indígena: “cambiar con”, que no significa “intercambio de objetos del mismo valor material”, por compensación o equivalencia, sino “objeto con el que los participantes realizan la acción de intercambio”. En quechua, esta idea se expresa “*ch'allarikuna (papawan)*”, cuyo sentido es *entre nosotros cambiaremos (...con papa)*. Según un grupo de compañeros que habla quechua, es una locución usada en una situación de trueque, en la que los elementos de intercambio están presentes y sólo se nombra el objeto que se pretende no el que se posee: decimos ‘*papawan*’, si tenemos trigo y necesitamos *cambiar con papa*.⁷² En aimara, “*ch'uqimpi charqimpi turkasiñani*” significa entre nosotros cambiaremos *papa con charqui*. Según una compañera aimara de Puno, los objetos sólo se nombran en el transcurso de una conversación donde se hace el trato de intercambio o trueque. Para ejemplificar la situación, ella me dijo:

—Si queremos cambiar una *lliklla* con *papa*, para saber a cuánta cantidad de *papa* equivale la *lliclla*, tenemos que coser la *lliclla* en forma de saco y

72 Los quechuas Elizabeth Estrada Pinto, Nilda Fernández Marca, y la aimara Gaby Choque Limache, estudiantes de la Maestría en EIB, Quinta versión. Y Ricardo Azurduy, líder quechua. (Comunicación personal, en Cochabamba, 2008).

colocar la papa. Entonces es esa la cantidad justa.⁷³ (Gaby Choque Limache, comunicación personal, en Cochabamba, septiembre de 2008)

En el ejemplo, los objetos de intercambio son *lliklla* y *papa*. Tanto los hablantes quechuas como la hablante aimara, reconocen que los sufijos *-wan* y *-mpi* se traducen con la preposición *con*. Quizás intuyendo el sentido de la práctica cultural en la construcción *cambiar con*, para Lucila la corrección del supuesto solecismo es vista como una violencia hacia el uso lingüístico de los estudiantes y éstos no lo “tienen reflexionado” en el desarrollo de su educación lingüística. El uso de *con*, alude a los objetos, el valor y la relación social entre las personas que intercambian. En esta reflexión metalingüística de Lucila vemos cómo el uso de una determinada palabra se relaciona con una práctica comunitaria del contexto sociocultural andino. La relación lengua/cultura es necesaria para comprender el sentido del mantenimiento de formas y significados tanto en la oralidad como en la escritura. No sólo se trata de una transferencia lingüística del quechua al español, sino también de la transmisión del significado que posee una práctica cultural vigente.

Diferenciando la forma perifrástica en los quebradeños y la sintética de los ciudadanos bonaerenses, otra entrevistada observa la estructura sintáctica del uso del pretérito:

—¿Y qué otra manera de hablar o diferencias se puede señalar entre los que vivimos acá, en Tilcara?

M –Eh

—...en tu comunicación con la gente que vive aquí.

M –Me parece que usan como un español más, como más antiguo como más correcto ¿no? a lo mejor el ‘ha sido, he venido’, el... estructuras que en Buenos Aires ya se perdieron ¿no? En Buenos Aires se dice ‘vine’, no ‘he venido’. Eso parece que es como más de acá o de Bolivia es esa estructura. Y después, bueno, términos puntuales sí, sí, que ya no se escuchan; pero, bueno se escuchan otros... (MR, E8. TC1)

La forma perifrástica del pretérito perfecto es analizada como perteneciente a un español más antiguo, más correcto, o relacionado con el español hablado en Bolivia, mientras que el pretérito perfecto simple, es una estructura perdida en Buenos Aires, donde ya no se escuchan esos términos. Con las formas poco usuales en la ciudad pasa algo similar

73 Lliklla: manta con listones de varios colores y/o guardas, tejida en telar generalmente con lana de oveja.

a las formas de tratamiento: las formas distintas en una misma lengua son explicadas a la luz del contraste entre antigüedad y modernidad o entre nacionalidades. En el primero la hablada porteña es más moderna, la hablada tilcareña es más antigua por eso mantiene formas del español antiguo; en la segunda, se reconoce una hablada boliviana pero se ignora la razón de esa identificación. Estos modos de explicar los usos se relacionan con dos criterios sociolingüísticos: el criterio geográfico y el criterio cronológico. En las aulas de enseñanza y aprendizaje de la lengua estos criterios se reproducen por generaciones y generaciones desde la ideología del monolingüismo pero no desde la interrelación histórica y política de la lengua colonizadora y las lenguas colonizadas en el territorio de una sola nación.⁷⁴

Uno de los entrevistados, conductor de un programa de música, literatura, deportes y cuestiones sociales, describe su propio modo de hablar por la cantidad de vocabulario que emplea para transmitir un significado en contraste con el modo de hablar nativo caracterizado como “escaso” o “nulo”. El del porteño puede ostentar un vocabulario ampuloso, verborrágico, pero quizá no significativo:

—El porteño es hasta más verborrágico y puede llegar a parecer más seguro; y te aseguro de que no es así. Yo disfruto muchísimo las charlas a la mañana, cuando me levanto, qué sé yo, a regar la huerta, y me voy con la doña [la señora que le alquila la casa donde vive] ¿viste? Hago lo mismo que vos estás haciendo: la he grabado porque me dice cosas que son alucinantes; pero alucinantes de verdad...⁷⁵ (JLSM, E16. TC1)

La verborragia puede ser percibida como “seguridad en el decir” por los demás, pero el entrevistado asegura que no es así, y para demostrar su autocrítica hace referencia a las conversaciones con la señora tilcareña que le alquila la casa, a quien nombra con el apelativo “la doña” y quien le transmite “cosas alucinantes de verdad”. La actitud lingüística de valoración de la performance discursiva de la dueña de casa se basa en dos componentes: afectivo y temático.

74 Germán de Granda ha realizado numerosos y valiosos trabajos de explicación probada de las resultantes del contacto español-quechua en la zona del noroeste argentino. También ha valorado las investigaciones de lingüistas de la región (de Granda 2001).

75 “Hablar de manera alucinante” significa, en Argentina, que lo que se dice causa admiración por su caudal de información, novedad, la fuerza expresiva o las reflexiones que el interlocutor le imprime a su intervención.

Como no dispongo de los discursos *alucinantes* a los que se refiere José Luis, transcribo la apreciación sobre una experiencia similar de comunicación que tuvo Marta donde la hablada del señor con el que interactúa, puede presentar un plus literario:

—Sí, [el señor] vive en la Banda. Él me estaba enseñando telar y a veces nos traía cosas de su quinta, de lo que planta, porque, bueno, le gustaba tomar [vino] un poco, entonces se lo comprábamos. Y una vez traía habas. Yo le pregunté si las habas, las habas las había recogido él y cómo las plantaba ¿no? Me dijo ‘sí, sí, las recojo yo y las planto’. Y a partir de ahí me comenzó a explicarme cómo plantaba sus plantitas, haba por haba; cómo le hacía una camita, hoja por hoja, y cómo las trataba a cada una. Yo salí de esa explicación conmovida por lo poético. Lo poético que él me estaba transmitiendo a partir de cómo él plantaba sus habas. Y fue así una experiencia maravillosa, porque él no usó palabras más que las corrientes, eh. Pero su descripción de ese acto, que para él también era de todos los días, tenía una poesía maravillosa. Y él me pasó esa parte de su poesía que, no solo de su poesía, de su experiencia totalmente poética, sin querer serlo ¿no? (MU, E17. TC1)

La explicación de una tarea agrícola: “plantaba sus plantitas, haba por haba; cómo le hacía una camita, hoja por hoja, y cómo las trataba a cada una”. En la evocación de Marta, el trabajo de sembrar habas, el vegetal adquiere para el enunciador de la descripción una identidad humana con la que establecía una relación de afecto. Uno de los tópicos de las prácticas andinas es la relación de igual a igual con la naturaleza: las plantas no están separadas del ser humano, son entidades con vida. Las plantas pueden dormir, despertarse, crecer. En la literatura occidental, estos atributos humanos de las plantas son reconocidos como *personificaciones o humanizaciones*. La explicación de Marta está definida en relación al discurso poético, cuyo impacto se enuncia con las palabras “salí conmovida, experiencia maravillosa, poesía maravillosa”. Según ella, el impacto poético no se hizo con el código elaborado del discurso literario sino con “palabras corrientes” o palabras coloquiales sin intención estética (“él me pasó parte de su poesía, de su experiencia totalmente poética, sin querer serlo”). Lo que transfiere estatus de “poético” al enunciado es el vínculo entre un agricultor y sus plantas, un vínculo vital que el lenguaje reconstruye. También observamos un tópico de la valoración de la escritura literaria: la idea de que las experiencias poéticas son experiencias extraordinarias, no cotidianas, que sólo pueden ser expresadas en lenguaje poético (poco transparente) y no con palabras corrientes, propias de las experiencias cotidianas. El testimonio de Marta nos muestra que un agricultor de la Quebrada también puede transmitir

experiencias poéticas sin necesidad de poseer un lecto estándar o un lenguaje doblemente modelizado como el de la literatura occidental.⁷⁶

7. El reconocimiento del contacto con lenguas extranjeras

Hay posturas que consideran necesario aprender inglés, francés y alemán por el turismo, hay otras que no ven su necesidad porque pueden emplearse estrategias diversas para comunicarse. No se observa que la necesidad de aprender español podría corresponder a los turistas.

Los que viven en Tilcara usan diversas estrategias para comprender y ser comprendidos con los que hablan lenguas diferentes. Por ejemplo, acomodarse a la lengua de un turista con un conocimiento básico del español, puede llevar a usar la variante del español que aprendió o conoce ese turista, como lo hace una señora que atiende un servicio de hostel en los Altos de Malka:

T –A los gringos generalmente, porque es la manera de entender, vos los tratás de ‘vos’ y confunden vos; los tratás de ‘tú, tú tienes’ y entienden. Es más fácil. A veces nos encontramos ridículos, porque es como que cambiás un modismo y los tipos, por ese pequeño modismo, enganchan más fácil; por lo que cuando uno no habla inglés, ponele, y el poco de español que hablan [los gringos] es generalmente por la lengua española [la variedad estándar hispánica]. El ‘tú’ entonces se les facilita de que no tenés que estar explicando por qué ‘vos’, porque viste que acá se habla de *vos*, en Buenos Aires también se habla de *vos*, pero, eh, el gringo cuando hace la traducción [tiene] la forma españolizada del tú... ‘Qué tienes, café, leche caliente’ o ‘tú tienes’ Entonces, vos sin querer, no es que la estás pensando, hablas con un gringo... espontáneamente te sale el *tú*”. (TV, E11. TC1)

Cuando en esta secuencia, la entrevistada se refiere a los gringos, alude a los turistas europeos o norteamericanos⁷⁷. La reflexión sobre la adecuación de su variedad (porteña argentina) a la variedad de los turistas muestra cómo el aprendizaje del español por hablantes exolingües no se hace con las distintas variedades sociolingüísticas que esa lengua

76 La primera modelización lingüística de la realidad se hace con el signo lingüístico (signo/objeto); la segunda modelización se hace sobre el signo lingüístico, como puede ser la metáfora (signo/signo).

77 Los tilcareños denominan *gringos* tanto a los porteños como a los europeos y norteamericanos.

posee en Latinoamérica, sino con el español de la península ibérica. Isabel califica a la estrategia de emplear ese español ibérico como de “ridiculez”, porque en la acomodación del español argentino al registro ibérico, aprendido o usado por el extranjero que habla inglés, prima el tratamiento con el pronombre de la segunda persona (*tú*) propio de España y no con el *voseo* característico de nuestro país y de algunas zonas de Latinoamérica. Esta pequeña anécdota de la vida laboral de Isabel, devela la política lingüística de la Real Academia Española⁷⁸: la variedad meta de la enseñanza del español como segunda lengua en Europa, es la variedad sociolingüística ibérica. Por lo tanto, los viajeros aprenden esta variedad y desconocen la pluriversidad del español en Latinoamérica, en la que el *voseo* es un rasgo diferenciador compartido por varias regiones (Uruguay, Bolivia, Argentina).⁷⁹

La presencia de turistas exolingües origina estrategias creativas en los tilcareños. Una señora que vende en la plaza central del pueblo, llamada Plaza Grande, emplea los gestos, recursos paralingüísticos para suplir el desconocimiento del idioma del interlocutor extranjero en las relaciones del comercio:

V –Cuando son de otros países, no pueden declarar la palabra castellano, eso sí, entonces ellos preguntan ‘cómo, cuánto cuesta esto, cuánto cuesta’; entonces me dice ‘no’, no se da cuenta lo que yo lo digo, la palabra que yo lo digo, el precio, ‘tanto cuesta’; entonces yo agarro, saco la plata, saco los

78 Para una mayor información sobre las políticas lingüísticas del español, instrumentada por la Real Academia Española especialmente en América Latina y Estados Unidos, puede consultarse la página electrónica de esta institución y la del Centro Virtual Cervantes.

79 Tanto el *voseo* como algunas peculiaridades del habla porteña (*yeísmo*, vocabulario del lunfardo, entre otras) fueron temas de polémica lingüística entre el escritor bonaerense Jorge Luis Borges y el español Américo Castro en 1941, para ese entonces integrante de la cátedra del Instituto de Filología Hispánica de la Universidad de Buenos Aires. Una reinterpretación actual de esta polémica puede consultarse en el trabajo de Ivonne Bordelois y Ángela di Tulio, “El idioma de los argentinos. Cultura y discriminación” (En línea: <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v06/bordelois.html>). Las autoras reivindican el episodio como “significativo de la historia intelectual argentina”, puesto que sus temas son “la lengua y la literatura nacionales”. En mi interpretación del citado artículo, el debate se centra en la lengua y la literatura de Buenos Aires, es decir, considero que es un debate local, revestido con el carácter de nacional en el que la variedad porteña tiene el estatus de variedad argentina.

billetes y le digo 'tanto cuesta', este, claro, estos billetes [muestra los billetes]; 'así cuesta', este, entonces rápido se dan cuenta ellos. Ellos no saben hablar el castellano, [el turista] habla su idioma. (VG, E13. TC1)

"Sacar la plata y mostrar los billetes" en este intercambio verbal nos muestra que el código al que se apela está hecho de un icono semiótico de valor económico: el billete, la moneda de cambio en la relación compra-venta. Este recurso no verbal es denominado por los lingüistas "recursos cinestésicos o proxémicos", recursos no verbales en los que interviene el cuerpo, los gestos, la entonación... y los objetos que se comprometen en la interacción comunicativa. En la estrategia no verbal también puede recurrirse a los números arábigos, objetos semióticos que pertenecen al campo de los signos gestuales (paraverbales) y cuya significación básica es compartida por la mayoría de los humanos sobre la tierra.

Una de las jóvenes que trabaja en una casa de comidas, emplea otras estrategias:

S -Yo conozco muy poco el inglés, más o menos lo manejo, pero los otros, los otros idiomas no; y hay algunas personas te entienden a través de señas, de movimientos, de indicarles, de mostrarle las cosas, cuando no entienden el español; y hay algunos que sí, que vienen con sus guías que ellos sí entienden el idioma; y entonces sí, ahí nos comunicamos con ellos, ellos les explican. (SS, E14. TC1)

En la descripción del empleo de las estrategias para comunicarse con los turistas que hablan otras lenguas, Susana puede usar en algunas ocasiones un vocabulario restringido del inglés. En algunas situaciones recurre a la competencia paralingüística y en otras a la intervención de los guías de turismo. Este testimonio ratifica lo que observaban los tilcareños anteriores: saber inglés es uno de los requisitos para conseguir trabajo en los servicios relacionados con el turismo, la nueva actividad económica en la zona quebradeña. De alguna manera, el requisito laboral expresa una política lingüística de la expansión del inglés, encubierta ideológicamente y adscripta a los intereses económicos que transformaron a la cultura quebradeña en un bien de consumo.

La hija de una señora puestera de la Plaza Grande, de profesión maestra, sólo aprendería idiomas extranjeros, por una cuestión laboral. En Tilcara por una cuestión de oferta turística, los propietarios de servicios de hostales y posadas están demandando a los empleados, sea cual fuere su trabajo, el conocimiento del idioma inglés en función de una atención de jerarquía:

E –No sé. Si estaría en algún lugar, si necesito, así si el trabajo me lo exigiría como necesidad, digamos, para comunicarme con ellos [con los extranjeros] capaz que sí, pero la verdad que no tengo motivación para estudiar [se ríe]; y bueno, sé que en los hoteles, inclusive en los hoteles nuevos que hay día a día en Tilcara y los dueños, este, exigen, exigen inglés básico para las mucamas, las cocineras; inglés avanzado para quien va a ser el recepcionista, por ejemplo. Pero yo me [se ríe] niego. (ECh, E13. TC1)

Con respecto al inglés, Elvira expresa dos actitudes lingüísticas: satisfacción de necesidades y autodefensa. La satisfacción de necesidades relaciona el aprendizaje del inglés con la demanda laboral de la actividad turística. De acuerdo con el grado de contacto intercomunicativo con los turistas, las mucamas y los recepcionistas necesitan diferentes niveles de conocimientos del inglés. Elvira también manifiesta su actitud de rechazo al aprendizaje del inglés por el aprendizaje mismo y sólo lo haría en caso de necesidad laboral. El reconocimiento del inglés como un componente de la realidad sociolingüística de un pueblo andino es una manifestación del estatus de esa lengua en el contexto sociohistórico, científico y económico global del siglo XXI.

El cambio social causado por la conversión económica-cultural de la zona quebradeña de Jujuy, sin participación efectiva de la población involucrada, provoca un cambio lingüístico en los pobladores en función de una necesidad laboral, requisito similar a los que demandan las ofertas laborales en las grandes ciudades con respecto a una de las lenguas francas del siglo XXI: el inglés.

Otros consideran que no es necesario aprender idioma extranjero alguno, sino que son los viajeros o turistas los que tienen que conocer o predecir el contexto lingüístico de los lugares que visitan:

—No, no, no. Yo creo que es... No [es necesario]. Uno se puede hacer entender, aunque sea con señas, si te querés hacer entender. Bueno, no hay que [aprender otro idioma]. Si a uno le gustan los idiomas, que aprenda idiomas, pero no es una cosa necesaria. Uno donde va es atendido con la lengua del lugar, primero y principal. Uno sabe que va un país de otra lengua y tiene que respetar que el otro habla diferente. Bueno, yo creo que se quiere aprender inglés porque la informática y todo eso. Nos ha transformado montones de palabras que teníamos antes y usamos más rápido, más sintéticas, *email*, qué sé yo, *chatear*, montones de verbos que se han creado por la cibernética; entonces, si es estás con la cibernética estás en el *top* del mundo en este momento y también te está facilitándote comprenderse rápidamente a través de ciertos *slogan* que están en inglés. Entonces es que, como que es la llave, ¿no?, la llave. Vos querés acceder a los poderosos de este momento, entonces el inglés es un paso. (MU, E17. TC1)

Con respecto a la comunicación, en el discurso precedente, hay tres ideas que se complementan: la voluntad de hacerse entender o establecer comunicación puede recurrir a los gestos como sistema de comunicación, el gusto por los idiomas se manifiesta en querer aprender el inglés como una voluntad individual, el respeto por el valor de la lengua del lugar que se visita. El interés por el inglés es porque esta lengua se relaciona con un espacio sociocultural de lo top, la cibernética: la transformación de las palabras “que teníamos antes” y la adquisición de palabras más sintéticas (“email, chatear”) facilita la comprensión de los eslóganes que están en inglés. Además esa lengua es el símbolo de un poder global que se manifiesta en la tecnología: “llave de los poderosos”, al que si uno quiere acceder lo hace a través del inglés. En este razonamiento, implícitamente se ve que la innovación tecnológica contemporánea tiene como vehículo lingüístico de difusión a la lengua inglesa. Entonces la lengua inglesa es la simbolización del poder y de la transformación del conocimiento en el campo de la tecnología y de la lengua. Así como la lengua española fue un recurso ideológico de la empresa colonial del imperio español entre los siglos XVI y XVII, de la misma manera el inglés es un recurso ideológico del neoliberalismo político y económico de la transición entre los siglos XX y XXI.

Los adolescentes también se posicionan frente al francés e inglés, dos lenguas incluidas como asignatura en el currículo de la enseñanza media:

Lionel –Por ejemplo, nosotros en la escuela tenemos francés e inglés y son países, o sea, son unas de las potencias como que están ahora; esos idiomas están en la escuela, porque dicen que son adonde las personas más viajan.

Manuela –Porque en algún momento de la vida...

Pablo –Esos idiomas...

Manuela –Nos van a hacer falta. Pongámosle que uno de nosotros se va a Estados Unidos y no sabe hablar inglés, entonces sí o sí va a necesitar, aunque más no sea tener lo básico, para entender a las personas y que te entiendan para desenvolverte bien allá.

Lionel –Claro. Por ejemplo, este tema del inglés ayuda mucho con el tema que sería de la globalización, el tema de internet porque, por ejemplo, el internet los que más manejan, qué sé yo, son los ingleses creo, la parte de ahí y toda la mayoría, los programas, todas esas cosas, qué sé yo, son traídas de allá, digamos. Todo está escrito en inglés, la mayoría de las partes, digamos. (GF, E5. TC1)

Las lenguas coloniales, francés o inglés, son vistas desde varias perspectivas: lenguas de países potencias, lenguas de países con destino

de viaje; el inglés además está relacionado con la globalización, el Internet y sus materiales. Lo que tiene interés es que en el discurso de Manuela se plantea la necesidad de aprender inglés o francés “porque en algún momento de la vida esos idiomas nos van a hacer falta”. Para ejemplificarlo, plantea la hipótesis de un viaje a Estados Unidos donde el conocimiento del inglés es necesario para comunicarse. Es decir que existe un sentimiento de subalternidad frente a la lengua de otro lugar, especialmente si el destino del desplazamiento es Estados Unidos. Tecnología y migración son dos de las representaciones que implican el aprendizaje del inglés.

Esta premisa básica de los potenciales viajeros del pueblo no es visualizada por los dueños de hoteles en Tilcara con respecto a las competencias comunicativas que podrían tener los turistas. Un prejuicio lingüístico basado en el carácter de lengua franca del inglés, condiciona su aprendizaje en los jóvenes tilcareños. De esta manera se muestra la selección laboral en el pueblo: quiénes tienen un mínimo conocimiento del inglés podrían acceder a trabajos con menos estatus y menos salarios, y los que tienen un conocimiento avanzado a un trabajo con más estatus y mejor remuneración. Ahora los jóvenes no sólo necesitan hablar bien el español argentino, sino también conocer otra lengua.

Quizás la apertura del Profesorado en Inglés en el Instituto de Formación Docente, oferta educativa de nivel terciario no universitario en funcionamiento desde 2007, obedece a la nueva dinámica social y económica de Tilcara, a partir de la Declaración de Patrimonio Natural y Cultural de la Humanidad de la Quebrada de Humahuaca realizada por la UNESCO en el año 2003.

Coda:

Con alforjas bien tramadas
pasé por muchos caminos
Así juntaba saberes
para enfrentar al olvido

CAPÍTULO VI

Conclusiones

Las voces en la realidad sociolingüística de Tilcara

Con respecto a los estudios sobre la oralidad en contextos populares y/o indígenas, retomo lo afirmado por Lienhard (1997) acerca de que una de las perspectivas es hacerlo “desde adentro”, es decir en el conjunto de evocaciones y percepciones que los hablantes tienen sobre su propia oralidad. En esta investigación sobre la oralidad, realizada en la comunidad de habla tilcareña, los hablantes de diferentes edades reconocen su pertenencia a una comunidad lingüística con diversos criterios, muchos de ellos categorías de análisis de la sociolingüística; y a través de ellos esos mismos hablantes evalúan la relación entre la variedad local del español hablado en Tilcara, provincia de Jujuy (norte de Argentina), y el español estándar argentino. Este conjunto de criterios me permitió descubrir las ideas y las actitudes lingüísticas que los hablantes manifiestan en sus reflexiones sobre el español hablado en la comunidad tilcareña: la relación entre el español andino y el español bonaerense, la relación del español quebradeño con las lenguas indígenas y con el inglés. A su vez, algunos hablantes, al reflexionar sobre el español andino como “lengua local”, incluyen el reconocimiento de algunas características gramaticales, léxicas y pragmáticas, en la variedad del español hablado en Tilcara, que ellos vinculan con la lengua quechua especialmente.

1. La hablada y la política lingüística de estandarización

El proyecto político educativo argentino que recorrió la mayor parte del siglo XX estaba basado en los relatos de la inmigración (luego convertidos

en relatos nacionales) similar a lo sucedido en los Estados Unidos con los procesos de asimilación cultural en sus dos vertientes: aculturación respecto a los inmigrantes europeos; o transculturación, con respecto a la población indígena. En Argentina, las poblaciones indígenas del Norte habían sido destinatarias de la Declaración de la Independencia de 1816 mediante las versiones textuales en quechua y aimara del instrumento declaratorio. Posteriormente en el siglo XX, esas poblaciones en general nunca fueron visibles en las políticas de la lengua. Sólo hacia fines de ese siglo, recién en la nueva Constitución de 1994, fue asumido el plurilingüismo y la diversidad étnica con base en la reforma del estado. A partir de entonces, la población indígena fue sujeto de derecho en diversos instrumentos jurídicos nacionales y provinciales: Constitución, leyes y resoluciones. La Constitución Nacional del 94 reconoce los derechos territoriales, políticos y sociales de la población indígena. Con respecto a la Educación, la nueva Ley de Educación incluye la Educación Inter-cultural Bilingüe como modalidad de educación en zonas con población aborígen.

En tiempos no lejanos, que todavía impactan en la enseñanza de la lengua, la planificación lingüística en la política educativa reproducía el mandato de uniformar a todos los ciudadanos bajo la idea de una única lengua oficial, el español estándar, identificado con la variedad rioplatense, que de este modo oculta y subsume a las variedades del español de las regiones argentinas. En Tilcara, los hablantes asumen que la oralidad local vive una transformación de dos efectos de la política lingüística de estandarización del español argentino considerado “idioma nacional”: a) por la acción prescriptiva y normativa con base en la escritura estándar en ámbito de la educación, b) por la oralidad de las ciudades, especialmente la de la ciudad de Buenos Aires.

En los nuevos tiempos de la globalización mediática, la unificación que impone la variedad del español bonaerense arrasa con las variedades habladas. Sin embargo, Machaca (2006) en su investigación sobre la identidad indígena quebradeña da cuenta de cómo los colaboradores quebradeños de su tesis identifican a la manera de hablar local como un atributo irrenunciable de la identidad indígena kolla.

Atender al saber no especializado sobre la lengua es atender una serie de discursos socialmente contruidos en los que las diversas ideologías y actitudes lingüísticas entran en conflicto con respecto a las dos variedades sociolingüísticas del español puestas en contraste en sus acercamientos y en sus distancias: la variedad rioplatense o bonaerense y la variedad quebradeña, que puedo nombrar como “español andino argentino” por cuanto entre ellas no existe una igualdad social en

cuanto al prestigio lingüístico. En general, el conflicto lingüístico de las situaciones de diglosia (variedades de la lengua española con distinto prestigio y función, en este caso) como sabemos, es un conflicto de origen social que evidencia el estatus que tienen las lenguas entre ellas o el estatus entre las variedades de una misma lengua en la sociedad. La diferencia lingüística pertenece a un sistema de diferenciaciones en el que se articulan otras categorías sociales: identidad, clase social, poder económico, poder político, cultura, origen geográfico o lugar de vida, etnicidad... Estas categorías surgen, explícita o implícitamente, en los discursos sobre la lengua: cuando los hablantes reflexionan sobre la lengua propia o la de las otras y otras, cuando los investigadores emprenden sus proyectos de investigación, cuando los lingüistas proponen o imponen sus planificaciones lingüísticas o cuando los políticos proclaman la diversidad lingüística en las constituciones de los estados o en las leyes. Los discursos, institucionales e individuales, sobre los usos de la lengua también enmascaran o desenmascaran las actitudes sobre la lengua. En el caso de la relación entre el español andino y el español estándar argentino, la valoración o la discriminación de los hablantes se enmarcan en el contexto de estandarización del español argentino en función del cambio sociopolítico de colonia española a nación estado independiente. En ese proceso histórico las identidades de indígenas, de inmigrantes europeos, de criollos (hijos o descendientes de españoles), de afroamericanos debían homogeneizarse bajo el rótulo de “nacionalidad argentina”. No es difícil imaginar cuáles de estas identidades eran las que más se enmascaraban con el prejuicio y la discriminación por su connotación con la barbarie, atraso, analfabetismo.

La hablada y la identidad

Cuando los participantes de este trabajo describen o argumentan sobre las habladas en el pueblo, las identifican con diversos criterios, que la sociolingüística denomina “variables sociales”: edad, origen geográfico, cultura, clase social, escolaridad. Entre estas variables o criterios el que más sobresale son los del origen geográfico y los aprendizajes socioculturales. El criterio geográfico aparece relacionado con la cultura y condiciona un posicionamiento en ámbitos culturales donde las habladas establecen fronteras territoriales, económicas y/o sociales: una cultura de pueblo; una cultura rural, campesina; y otra urbana, ciudadana. Las dos primeras se circunscriben a la zona de la Quebrada, de la Puna y a la de Tilcara; y económicamente se las representa como más desfavorecidas. La segunda se relaciona con las pautas socioculturales de los nuevos

residentes y los turistas, a quienes se asocia con zonas geográficas de más poder económico.

Los hablantes reconocen cuatro tipos de comunidades de habla: la de los que se consideran nativos, la de los que vienen de otras zonas del departamento de Tilcara o de otros departamentos jujeños cercanos, como la Puna; la de los que vinieron a instalarse en Tilcara en los últimos quince años; y una comunidad inestable exolingüe. Surgen distintos posicionamientos valorativos o ideas y actitudes lingüísticas frente al uso de las variedades de la lengua española en la dinámica sociocultural de Tilcara, su relación con lenguas aborígenes precedentes y contemporáneas; y el contacto con otras lenguas extranjeras contemporáneas.

La hablada y la valoración de la lengua indígena quechua

El reconocimiento de la oralidad quebradeña por el acento o por ciertas desviaciones del estándar español se basa en la pertenencia geográfica y en el vínculo del español regional con la lengua quechua. Las huellas que los hablantes creen identificar como relacionadas con las lenguas indígenas o los rasgos que reconocen como propios de la variante tilcareña aparecen vinculados al español que se habla en Bolivia, porque “en ese país se habla quechua”, o a formas del español que, por no hablarse en Buenos Aires, son consideradas “antiguas” por algunos porteños residentes en Tilcara. Estas ideas acerca de la hablada propia conforman una reproducción de los discursos de origen sociolingüístico acerca de las variedades del español hablado en nuestro país que circulan en textos escolares y en la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas. Al ser presentadas como sustratos en algunos textos escolares de nivel medio, las lenguas indígenas se perciben como lenguas del pasado, lenguas muertas de la “memoria larga” (como el latín y el griego que se enseña en la formación docente de lengua en las instituciones públicas del país) que sólo aportan un componente léxico al corpus del español de las regiones argentinas. En la Quebrada de Humahuaca, como lo valoran los hablantes de distintas generaciones, la lengua quechua está en la “memoria corta” de los hablantes, está presente y viva en las habladas de la vida familiar, en el paisaje, en los apellidos, en las comidas...

La hablada y las actitudes lingüísticas

Los prejuicios con respecto a la lengua establecen un continuo actitudinal que tiene como extremos la discriminación y la modificación del habitus lingüístico. Los prejuicios lingüísticos surgen de la valoración o la

subestimación de las variedades sociolingüísticas del español: la hablada estándar, percibida como rioplatense o porteña; la hablada local tilcareña, la hablada vallista, la hablada de otras zonas cercanas a Tilcara (como puede ser la Puna).

Desde la perspectiva de la mayoría de los entrevistados, la hablada tilcareña es la variedad de menor prestigio por su vinculación con el origen geográfico de los hablantes y porque existe la sospecha de que surge o que viene del contacto español/ lengua indígena en un tiempo pasado o porque se la adscribe al español boliviano (variedad que sí surge de un bilingüismo actual). Con respecto a la transformación de la hablada propia, ésta se modifica con más notoriedad, especialmente en los adolescentes, por el impacto de los medios de comunicación orales o por el contacto en redes sociales laxas con otros hablantes del español que llegan a Tilcara para vivir o los que llegan en carácter de turistas. La hablada propia es la que algunos quebradeños modifican con la adaptación o imitación, estrategias que encubren virtualmente su identidad familiar, socioeconómica, cultural o étnica. La valoración de la hablada tilcareña contempla las siguientes alternativas: si es reconocida por los tilcareños es porque hay en ella un origen geográfico y un sustrato de lengua indígena; para los no nativos, la hablada local tiene reminiscencias de un español antiguo, suena a literario o presenta elementos de una lengua indígena. Es importante destacar que los dos grupos manifiestan un reconocimiento común en el español quebradeño: contacto con la lengua indígena.

La hablada rioplatense es la variedad “bien vista”, la que identifica al país por ser el habla de la capital nacional, una de las megalópolis con cierta importancia sociocultural en el contexto de América del Sur, la que los medios difunden y la que tiene más modernidad. Sus hablantes conforman un grupo social de poder en la compleja realidad sociocultural, económica y política del país. Las nuevas redes sociales que surgen en el pueblo y la acción de los medios de comunicación⁸⁰ son las interacciones

80 Un periodista de Catamarca, provincia argentina del noroeste, describe dos variables que caracterizan a los medios porteños: económica y cultural: “La primera se manifiesta en el incremento sostenido de la brecha digital, tanto desde el punto de vista social como regional; en la desigualdad de recursos para el desarrollo de las industrias culturales, y en la consolidación de grupos de medios de comunicación hegemónicos con cabecera en las inmediaciones del puerto de Buenos Aires, en detrimento de los medios del interior, que sobreviven como pueden en condiciones desventajosas o terminan siendo apenas una filial local de los grupos de medios. La variable cultural se vincula con la visión de país resultante de dicho proceso de

comunicativas en las que se la legitima. Entre habladas diferentes existe una relación dinámica que los hablantes reconocen y describen como adopción, adaptación, imitación, corrección... Las relaciones de jerarquía entre las diferentes habladas enmascaran las relaciones de dominación/subordinación entre clases sociales y zonas geográficas. Las identidades (cultural, étnica, socioeconómica, lingüística) también se jerarquizan en función de esas relaciones.

La hablada y el cambio sociolingüístico: adaptación, imitación, corrección

La adaptación, la imitación o intercambio, los préstamos lingüísticos, han sido descritos por los entrevistados como estrategias lingüísticas para acercarse a usos lingüísticos diferentes a los propios, para ser reconocido como un igual y ser aceptado como interlocutor válido en el intercambio lingüístico, es decir, establecer una relación de igualdad en la interacción comunicativa ya sea en función de la comprensión o para disfrazar las diferencias socioculturales o socioeconómicas. Es necesario, hacer una distinción entre adaptación, intercambio, imitación. La adaptación y el intercambio son vistas como actitudes positivas que enriquecen la competencia comunicativa y la competencia lingüística; la imitación es percibida como una actitud manifiesta de la autosubestimación que puede conducir a la hipercorrección en el habla a través del abandono de una variedad sociolingüística con la que la familia o los amigos se comunican. La asimilación cultural transforma y condiciona las actitudes lingüísticas. Por ejemplo la imitación de la hablada porteña, en tanto consentimiento manifiesto de su estatus sociocultural, es una consecuencia de la transformación de la identidad étnica y sociocultural. Esta actitud lingüística es rechazada por los hablantes que asumen la identidad kolla, la hablada tilcareña y la clase social.

La hablada propia, considerada a veces *mala hablada*, también puede superarse o desaparecer por diversas estrategias de planificación lingüística (ámbito micro de ejecución de las políticas lingüísticas), basadas en la legitimación de una de las variedades de la lengua (estándar escrita y,

concentración. Una visión sesgada por el lugar desde el cual se producen los relatos nacionales, que terminan configurando un enfoque del interior en el cual no nos reconocemos o, lo que es peor, imponiendo la perspectiva porteña como si fuera la del país todo. (<http://www.pagina12.com.ar/laventana/> Fecha de consulta: 8 de julio de 2009)

con menor atención, estándar hablado) en situaciones de monolingüismo, como lo es la del español en nuestro país (y, en general, en todas las sociedades monolingües).

La corrección lingüística con base en la escritura tiene estrategias identificadas en dos ámbitos: en la escuela y fuera de la escuela. En la escuela la lectura y la sanción de los maestros y maestras se basan en la escritura de la variedad estándar. Algunos hablantes identifican, asumen o promueven estas estrategias como un factor de cambio lingüístico de las habladas no prestigiosas. Por ejemplo, la acción de las maestras y los maestros en el aula frente a habladas incorrectas (uso de *lo* por *le*, uso de *se* por *nos*, uso/abuso de gerundio, fonética, léxico...). Otra estrategia de corrección lingüística con base en la escritura es el hábito de la lectura con fines de aumentar el vocabulario y ponerse en contacto con el corpus de la lengua española. Esta práctica a veces también puede hacerse en la casa, donde los mediadores que ya han hecho conscientes las diferencias entre la hablada estándar y la hablada propia son los integrantes de la familia con diversos grados de escolaridad del sistema educativo. Otros hablantes, con formación académica, consideran que la corrección lingüística en el ámbito de las instituciones educativas es una práctica de violencia simbólica (Bourdieu 2001), con consecuencias psicocognitivas que se manifiestan en las actitudes lingüísticas. Las instituciones educativas no favorecen la reflexión de los estudiantes sobre su propio uso lingüístico en el desarrollo de su formación lingüística.

Los cambios con base en la oralidad, surgen en la autocorrección por el contacto con otros hablantes que llegan de otros puntos del país a vivir en Tilcara o que están de paso como turistas; y con la influencia de los medios orales de comunicación (entre ellos la radio y la televisión). Los hablantes y los medios de comunicación orales de Buenos Aires son los agentes lingüísticos más influyentes en la transformación de la hablada propia.

El proceso del cambio como estrategia para establecer un equilibrio entre la hablada propia y las habladas centrales fue descrito por una joven como una dinámica lingüística que comprende microprocesos identificados con la adopción de hablas de otros y el olvido de la hablada propia. Además, este proceso lingüístico de contacto fue relacionado con la cultura por un señor que ve, a través de la desaparición de las comidas nativas, una relación estrecha entre la transformación lingüística y la transformación sociocultural: en el contexto moderno de la comunidad tilcareña el cambio lingüístico es un cambio más de la incorporación de Tilcara a la modernidad del siglo XXI. Sobresalen varios factores del cambio social: demográfico (migración estable de la ciudad al pueblo,

estabilidad de la población nativa, migración temporal de turistas), económico (política basada en el turismo cultural), tecnológico (acción de los medios de comunicación que operan en el pueblo, por ejemplo).

En los adolescentes hay un proceso subjetivo que tiene a la burla del grupo de pares como la primera etapa de la transformación de la hablada individual. Le sigue la vergüenza experimentada “en carne propia” que afecta los sentimientos en relación con la lengua. La estrategia de adaptación de la variedad más prestigiada (y que uniforme) implica sustitución, cambio, modificación con el objetivo de silenciar la hablada personal. En las zonas con sustrato de lengua indígena, la enseñanza de la lengua, en general, no considera que algunas particularidades del uso de la lengua podrían tener explicaciones que difieren de aquellas que sólo se basan en la ignorancia de las normas del español. La relación lengua/cultura es necesaria para comprender el sentido del mantenimiento de formas y significados tanto en la oralidad como en la escritura. No sólo se trata de una transferencia lingüística del quechua al español, sino también de que el mantenimiento del significado que posee en la lengua indígena se vincula con la vigencia de una práctica cultural.

La hablada y el valor contemporáneo del inglés

Los hablantes reconocen que en la actualidad también circulan lenguas extranjeras, especialmente el inglés, frente a las cuales emplean diversas estrategias: mediación de hablantes bilingües, apelación a conocimientos restringidos de las lenguas extranjeras o empleo de estrategias no verbales de comunicación. Mientras la lengua indígena sólo es reconocida por su valor cultural, el inglés es reconocido por su valor económico. Los testimonios describen cómo los jóvenes, que buscan trabajo en actividades relacionadas con el turismo, experimentan la presión de adquirir distintos “niveles” de conocimiento del inglés: el nivel de adquisición del inglés puede corresponderse con la actividad laboral específica a la que se aspira (cocina, limpieza, recepción en los servicios hoteleros o de restaurantes; guía de turismo, vendedor /a en los negocios de artesanías). Otra manera de la adquisición del léxico del inglés se hace a través de la cibernética, tecnología de gran predicación entre los niños, los adolescentes y los jóvenes. Como consecuencia de una política lingüística vertical basada en un factor económico (necesidad de conocer una lengua europea en función de una política económica que promueve la actividad turística en zonas culturales protegidas) una lengua franca con valor económico y tecnológico también tiene una nueva agencia local de difusión: una carrera de formación docente de nivel superior no universitario en esa

lengua. Sin duda que la relación entre el inglés y las lenguas indígenas es asimétrica, por cuanto la contemporaneidad del inglés tiene más gravitación política, económica y tecnológica que la contemporánea vitalidad de la lengua quechua en la zona andina.

2. Aportes para la educación intercultural bidialectal

Cuando los hablantes intentan fundamentar la singularidad de la hablada local, la entonación, la pronunciación, algunas formas afectivas de tratamiento, léxico y rasgos morfosintácticos son otros aspectos reconocidos en nuestra hablada. En el conjunto de rasgos lingüísticos (léxico, rasgos morfosintácticos, pronunciación) y no lingüísticos (entonación) sobresalen aquellos relacionados con la lengua quechua. Algunos hablantes reconocen diversos campos de vitalidad simbólica (lugares de vida o de nacimiento, comidas, transacciones económicas, actividades, tradiciones...); otros reflexionan sobre preposiciones, formas verbales, formas pronominales, cambios fonéticos, formas de tratamiento...Es decir, que existe un *habitus* lingüístico (Bourdieu 2001) donde la singularidad de la hablada propia está conectada con la lengua indígena quechua. En Argentina, la educación intercultural en zonas indígenas monolingües que usan un español dialectal debería plantearse el conocimiento de la lengua indígena del territorio. La educación intercultural bidialectal, partiendo de zonas de interlectos español/lengua indígena (Escobar 1978), podría proponer estrategias de planificación lingüística institucional basadas en el conocimiento, la reflexión y la valoración de la lengua indígena presente en la variedad del español local.

La hablada y la educación intercultural bidialectal

En la educación intercultural el tratamiento de la realidad sociolingüística de un contexto sociocultural determinado, en este caso la comunidad de Tilcara, es una estrategia crítica de reconocimiento, aceptación y respeto por uno de los aspectos subjetivos y emocionales de la identidad. La educación intercultural relacionada con las poblaciones indígenas no puede circunscribirse, en su componente lingüístico, al bilingüismo sino también considerar la realidad sociolingüística de una misma lengua colonial en contacto con lenguas indígenas. En la perspectiva indígena de la educación intercultural no todos los pueblos indígenas son hablantes de lenguas indígenas debido al desplazamiento que éstas han padecido por

el avance del español. En contextos con población indígena monolingüe en español regional, las instituciones de formación docente podrían incluir en la formación básica y en la formación específica de lengua el conocimiento de una lengua indígena (mapudugun, wichi, guaraní, aimara, quechua...). Esta inclusión en la formación docente general contribuiría a la vitalidad, estatus y función de las lenguas indígenas no sólo del país sino también de América del Sur. Además podría ser una respuesta de política educativa para equilibrar la tensión entre la demanda de las organizaciones indígenas y las demandas de sociedad nacional. La función sociopolítica de la "educación intercultural para todos" podría reorientar las demandas de "interculturalidad" y "bilingüismo" sólo para las poblaciones indígenas.

La educación intercultural en su componente lingüístico amplía el estudio del corpus de las lenguas, con la inclusión de la reflexión sobre las actitudes lingüísticas, la función y el estatus de las lenguas indígenas especialmente en el microcontexto de las aulas. Las ideas y las actitudes lingüísticas también son aportes para la reflexión metalingüística que los hablantes pueden hacer con/sobre sus propios usos lingüísticos y los usos lingüísticos diferentes. El conjunto de conocimientos y valoraciones sobre la variedad lingüística local complementa la descripción lingüística en sentido estricto de variantes morfológicas, fónicas, sintácticas y semánticas de secuencias de habla que no explican los vínculos socioculturales y afectivos de los hablantes con su lengua en la interacción comunicativa.

Hablada: un concepto para la didáctica de la lengua

La palabra *hablada* puede nombrar conjuntamente a la oralidad quebradeña del español andino y a las variables sociales propuestas por la sociolingüística con respecto al origen geográfico, pertenencia de clase y etnicidad. En el contexto de una comunidad monolingüe en español los hablantes (indígenas o no) valoran, con especial relevancia, las lenguas indígenas de sustrato. Los que se reconocen indígenas demandan la inclusión de esas lenguas en el sistema educativo y asumen a la manera de hablar, uso donde se manifiesta la pervivencia de la lengua indígena, como atributo de su identidad étnica y sociocultural. En la formación docente de Lengua, los estudiantes continúan citando a las lenguas indígenas, pero desconocen su corpus, estatus, función y valor para las sociedades indígenas que las hablan. Una ruptura con esa ideología lingüística de homogenización del monolingüismo, que todavía tiene vigencia en mi provincia, podría ser la inclusión de una lengua indígena

en la formación docente específica. En el capítulo siguiente hago una propuesta en función de esa ruptura.

Coda:

Volá volá papelito
te escribí con sentimiento
Si encontrás correspondencia
alegrá mi entendimiento

CAPÍTULO VII

Propuesta

Inclusión curricular de la lengua quechua en la Formación Docente de Lengua y Literatura del IFD N° 2 - Localización Tilcara⁸¹

1. Problemática de la inclusión de la lengua quechua

La inclusión de una lengua indígena en la formación docente del sistema educativo de un país monolingüe en español que reconoce constitucionalmente la preexistencia de las poblaciones indígenas y, por lo tanto de sus lenguas, es una decisión compleja. En primer lugar, se involucran diferentes dimensiones de la estructura social: la dimensión sociopolítica atañe a la tensión entre las demandas de las organizaciones indígenas y el Estado. Las respuestas estatales se hacen a través de instrumentos jurídicos y programas sociales, culturales, económicos y educativos de asistencia. En segundo lugar, la dimensión lingüística está relacionada con la política lingüística estatal (explícita y/o implícita) respecto de las lenguas indígenas y de las variedades del español surgidas del contacto español/lenguas indígenas. Por último, la dimensión de política educativa implica una respuesta de intervención con base en los contextos socioculturales reconocidos como indígenas o aborígenes, tanto de parte del estado como de las organizaciones indígenas. Las demandas de éstas últimas se estructuran en tres aspectos: territorio (espacio de costumbres, cultura e historia), educación intercultural bilingüe, asistencia sanitaria y participación social.

81 En la actualidad, la institución se denomina Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 2. (Comunicación personal de la secretaria académica, octubre 2009).

Contexto

En la dimensión de política educativa, la inclusión del quechua en una institución pública de formación docente compete a la planificación lingüística de gestión institucional. En el caso de la Quebradeña jujeña, la inclusión de una lengua indígena en la formación docente se ve favorecida por las siguientes condiciones contextuales:

- condiciones socioculturales y políticas: el aprendizaje de una lengua indígena es una de las demandas de las organizaciones indígenas instaladas en la zona quebradeña;
- condiciones de índole lingüística: en el contexto cotidiano de la comunidad pervive el léxico, algunas estructuras morfosintácticas y la fonética de la lengua quechua en el español andino. Hay una vitalidad oculta de la lengua quechua en zonas de la Argentina (provincia de Santiago del Estero; comunidades de inmigrantes con lengua quechua que provienen de países andinos y se instalan en centros urbanos y zonas rurales argentinas), pero su retracción frente al español necesita esfuerzos planificados y acordados para que sean una contribución a su vitalidad y su valor. La inclusión, como una acción desde la perspectiva intracultural, también influirá en su estatus de lengua indígena (en igualdad de reconocimiento de las lenguas clásicas que conforman la ontología del español) y por lo tanto en el empoderamiento de los hablantes jujeños monolingües del español andino (Machaca 2006) y de los bilingües inmigrantes (Postigo de De Bedía y Díaz de Martínez 2001). La enseñanza de la lengua quechua está incluida con la modalidad de taller en la Educación No Formal (Ley N° 4731/1993 Cap. VIII, Art. 42) del sistema educativo de la provincia;
- condiciones jurídicas: están en vigencia un conjunto de instrumentos jurídicos constitucionales y de política educativa que respaldan las demandas de las organizaciones indígenas y reconocen el plurilingüismo, la multiculturalidad y la educación intercultural bilingüe;
- condiciones curriculares institucionales: las instituciones de formación docente, en ejercicio de la autonomía institucional, contemplan un proceso periódico de transformación curricular y de acreditación académica, es decir de acciones de reformulación o transformación basadas en decisiones institucionales. El diseño curricular de la formación docente en Lengua y Literatura, debido a ser un diseño flexible, incluye dos espacios curriculares de Opción Institucional con la modalidad de “seminario”: uno de ellos es “Lenguas en

contacto” que tiene la finalidad de presentar la diversidad lingüística en la República Argentina. Proponemos un espacio curricular de la “Lengua quechua”, con el propósito de conocer el estatus y la función de la lengua indígena en el español andino que se habla en la zona. La transformación curricular contempla dos etapas: la primera, de reemplazo del espacio Gramática del español II (7 horas cuatrimestrales); y la segunda, de redistribución de la asignación horaria otorgada a las lenguas clásicas occidentales (actualmente, 6 horas anuales para Lengua y Cultura griegas; 6 horas anuales para Lengua y Cultura latinas).

Justificación

Con base en el trabajo *Aportes para la enseñanza de la lengua Quechua en el NOA* de los investigadores Leila Inés Albarracín (Asociación de Investigadores en Lengua Quichua), Jorge R. Alderetes, María T. Pappalardo y Rodolfo A. Ferreyra (Institución Cultural Alero Quichua Santiagueño), se propone la inclusión paulatina de la lengua quechua en la transformación curricular del Diseño de la Formación Docente en Lengua y Literatura. Los investigadores mencionados proponen la inclusión de la lengua quechua en todos los niveles del sistema educativo formal de las provincias del noroeste argentino, la capacitación de docentes y la formación docente intercultural bilingüe. Esta es una propuesta curricular que se contextualiza en zonas de bilingüismo quechua-español, como lo son algunos pueblos de la provincia argentina de Santiago del Estero.

Atendiendo a la especificidad de la zona de la Quebrada de Huma-huaca, territorio de la provincia de Jujuy, donde están situadas comunidades que se reconocen indígenas kolla (o coyas) y que son hablantes de una de las variedades del español andino, la Formación Docente de Lengua y Literatura podría incluir el conocimiento de la lengua quechua, en relación de igualdad con el estatus de las lenguas clásicas de la cultura occidental (latín y griego). La inclusión de la lengua quechua, sustrato del español andino vigente y reconocido en la comunidad hablante de Tilcara, podría favorecer la formación de docentes de lengua con una perspectiva bidialectal, intra e intercultural de acuerdo con dos principios: superación de la ideología de estandarización basada en un dialecto estándar único, glotófago y excluyente; planificación lingüística de gestión comunitaria e institucional con base en el contexto sociocultural inmediato de la población estudiantil asistida. Considero que la reproducción de los prejuicios y las actitudes lingüísticas de rechazo en el ámbito educativo con respecto al español andino está relacionada con la

ideología subyacente de los diseños de la formación docente en el área de lengua. Las implicancias pasadas y presentes del contacto español-quechua (transferencias, préstamos, sustitución) están incluidas en los contenidos de Lingüística (Espacio curricular: Lenguas en contacto, por ejemplo) del Trayecto Disciplinar. Sin embargo, el conocimiento del sistema de la lengua quechua está excluido en los diseños curriculares tanto de la Formación Docente Específica de Lengua como de la Formación Docente Básica (formadores de los niveles inicial y primario) en nuestra Quebrada de Humahuaca. Los docentes en general, y los de Lengua en particular, consideran que las competencias lingüísticas de los hablantes quebradeños presentan un déficit lingüístico (fonético, léxico, sintáctico) en la adquisición del español estándar del país. En el campo literario, los discursos escritos y orales (poesía, narrativa, dramático) que transcriben la variedad español andino quebradeño carecen de una finalidad de valoración estética, social y política. Desconociéndose el contexto sociocultural y lingüístico, su función en la literatura es considerada generalmente un recurso de estilo con implicancia folklórica.

Por lo expuesto anteriormente, fundamento esta inclusión en el Diseño Curricular de la Formación Docente en Lengua y Literatura de una institución educativa pública de jurisdicción provincial con los siguientes criterios:

- criterio de destinatarios: la demanda de los adolescentes y de las organizaciones indígenas kolla, collas o coyas de Tilcara que reconocen la función simbólica y el estatus de sustrato de la lengua quechua en el español andino;
- criterio lingüístico: el quechua es una de las lenguas que tiene una función simbólica en la identidad de la población tilcareña reconocida como kolla o colla, pueblo con localización transterritorial (Argentina, Bolivia, Chile y Perú). Con este criterio estaría atendiendo al estatus de la lengua quechua en el territorio y en la sociedad argentina;
- criterio pedagógico: la lengua quechua podría tener una función comunicativa real, por cuanto es una lengua que se habla en la frontera jujeña de Argentina y Bolivia, se habla en el territorio de otra provincia argentina, la hablan los inmigrantes bolivianos en dominios familiares y microsociales; y tiene una función simbólica para la población quebradeña porque es una de las lenguas indígenas que se vincula con la identidad indígena;
- criterio político-jurídico-local: la autoproclamación de Municipio Indígena de la ciudad de Tilcara (Ordenanza Nro. 45/2005 del

Concejo Deliberante), refrendada por las organizaciones indígenas del pueblo;

- criterio jurídico-educativo: la nueva Ley de Educación 26.206/06 (Cap. IV Art. 30 Inc. a; y Cap. XI Art. 53 Inc. e); y
- criterio político-jurídico nacional: el marco legal de la Constitución Argentina (Art. 75, inciso 17).

La planificación lingüística institucional es una estrategia de la política lingüística, que puede contrarrestar la homogeneización cultural de un proyecto político determinado. Por ello, es necesario un trabajo de participación social en el que las demandas de las comunidades concretas puedan ser reconocidas en su autoridad social, cultural y política como un verdadero ejercicio de la igualdad de derechos en la diversidad intercultural.

Características de la Institución

El Instituto de Formación Docente Continua N° 2 (ahora Instituto Superior de Formación Docente y Técnica) es una institución pública estatal. Funciona a partir de 1999, como resultado de la fusión de los niveles terciarios de formación docente de nivel primario de las Escuelas Normales de Humahuaca y Tilcara (reforma educativa del proyecto político económico de reforma del Estado). Por esta razón, la institución cuenta con dos localizaciones que ofrecen formación docente para tres niveles: inicial, de primer y segundo ciclo, de tercer ciclo y polimodal. La formación docente para Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en las disciplinas de Historia y de Lengua fue asignada a la Localización Tilcara debido a los antecedentes de capacitación, investigación y publicación de materiales educativos relacionados con las disciplinas nombradas. A partir de 2004, las autoridades (rector, vicerrector, Consejo Directivo) son elegidas por los diferentes claustros: estudiantes, docentes, personal no docente. La organización institucional se completa con los Departamentos de Formación Inicial, Departamento de Capacitación y Departamento de Investigación.

Por ser una institución educativa pública puede estar incorporada en diferentes programas de asistencia educativa de nivel nacional, es decir, en los programas del Ministerio de Educación. Estos programas proveen a las instituciones de formación docente superior no universitaria de capacitación docente, becas estudiantiles, bibliografía actualizada y recursos tecnológicos.

Los aspectos curriculares y pedagógicos del espacio “Lengua quechua” pueden ser supervisados por el Coordinador de la carrera “Profesorado de 3er.Ciclo de la Enseñanza General Básica y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura”. La carrera en el campo disciplinar y pedagógico pertenece al Departamento de Formación Inicial. Además la Institución incluye el Departamento de Promoción, Investigación y Desarrollo de la Educación y el Departamento de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización.

La institución no posee edificio propio, por lo que su funcionamiento se realiza en horario nocturno en las instalaciones de la escuela secundaria “Dr. Eduardo Casanova”. La institución dispone de una Sala de informática con un total de 10 equipos de computación; recursos tecnológicos como filmadora, grabadores, proyectores de imágenes, una fotocopidora con scanner y un equipo de data display. También se cuenta con una biblioteca de temática educativa y disciplinar a cargo de una bibliotecaria profesional.

Objetivos de la Propuesta

Objetivo general

- Contribuir en el desarrollo de una conducta intercultural que valore las lenguas y culturas indígenas como un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y prácticas socioculturales que contribuye a la educación de todos los integrantes de la comunidad local, regional y nacional (sean indígenas o no).

Objetivos específicos

- Incluir el estudio de la lengua quechua como un componente significativo del español andino de Jujuy en la reformulación curricular del Profesorado para el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y la Educación Polimodal en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente N° 2 - Localización Tilcara.
- Influir en el comportamiento profesional de los futuros docentes de lengua con respecto al estatus, función y corpus de la lengua quechua presentes en el español andino.
- Iniciar a los estudiantes de Lengua en el conocimiento de la lengua quechua.
- Valorar la identidad sociocultural de los jujeños autorreconocidos indígenas collas, kolla o coyas.

Etapas de la inclusión curricular

Dada la complejidad de la decisión política y educativa de incluir una lengua indígena en una formación docente de Lengua y Literatura que no pertenece a la modalidad de formación docente intercultural bilingüe, la propuesta prevé las siguientes instancias institucionales en un período de 2 años:

- a) Primer año: Capacitación docente obligatoria para los docentes del Profesorado de Lengua y Literatura del IFDC N° 2 - Localización Tilcara en un cuatrimestre previo (marzo-julio, por ejemplo) al de la inclusión (agosto-noviembre). La organización de esta capacitación estará a cargo del Departamento de Capacitación (contratación del responsable docente, diseño del proyecto de capacitación, gestión de la capacitación, ejecución de la capacitación, acreditación a los docentes del puntaje de la capacitación en Junta de Clasificación Provincial).
- b) Primer año: Inclusión en el Espacio de Opción Institucional: con base en la autonomía institucional, en una primera etapa se considera la inclusión de la enseñanza de la lengua quechua como espacio curricular de opción institucional con las siguientes características de cursado: formato curricular de asignatura, de correlatividad previa al espacio de Práctica y Residencia, régimen cuatrimestral de 15 semanas con un total de 105 horas distribuidas en 7 horas semanales, acreditación con sistema de promoción directa y con examen final (de acuerdo con los requisitos del régimen de promoción en la carrera). En este año también se propone la inclusión de contenidos interrelacionados en los trayectos de la formación. La distribución de dichos contenidos se hará con base en los siguientes núcleos: bilingüismo, política y planificación lingüística, currículo comunitario, educación intra e intercultural. Más adelante (apartado 2 de esta sección) presento un ejemplo de esta interrelación en los cuatro trayectos del diseño curricular en vigencia (aprobado por Resolución 2020-G-04 del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la Provincia de Jujuy): Trayecto disciplinar, Trayecto socio-político-histórico, Trayecto pedagógico-didáctico, Trayecto de la Investigación y de la Práctica.
- c) Segundo año: Inclusión en el Trayecto disciplinar: formato curricular de asignatura, de correlatividad previa al espacio de Práctica y Residencia, régimen anual de 30 semanas con 6 horas semanales, acreditación con sistema de promoción directa, con examen final y carácter de alumno libre (de acuerdo con el régimen de promoción en la carrera).

Perfil del docente de quechua

Para el desarrollo de las actividades teórico-prácticas es necesario que el docente a cargo sea un docente bilingüe quechua/español. La modalidad de convocatoria para ocupar el cargo será “concurso de antecedentes” siendo requisitos: la formación docente y experiencia en la enseñanza de la lengua quechua como segunda lengua en comunidades bilingües quechua/español de la educación formal o no formal. La asignación de horas semanales está incluida en el presupuesto del diseño curricular de la institución de jurisdicción provincial y pública.

Destinatarios

Primera etapa (capacitación en servicio): Docentes del Profesorado de Lengua y Literatura del IFDC N° 2- Localización Tilcara.

Segunda etapa y Tercera etapa: estudiantes del Profesorado de Lengua y Literatura del IFDC N° 2 - Localización Tilcara.

Metodología

Se tendrá en cuenta las metodologías relacionadas con la enseñanza de lenguas en situación de monolingüismo y de bilingüismo español/quechua, con base en los dos criterios de inclusión de la propuesta: la quechua es una lengua viva en la zona andina (Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia, Chile y Argentina); el español andino surge del contacto con la lengua quechua. Los contenidos teóricos se distribuirán en un 50 % del total de horas asignadas y considerarán los siguientes aspectos: el estudio del corpus, la función y el estatus del quechua en la actualidad; el aspecto diacrónico de la lengua quechua. Se asignarán el 50 % horas del total de horas a los contenidos de la práctica que tendrán las características de un “laboratorio de lengua”, en el que se diseñarán estrategias de competencia y actuación lingüística en situaciones concretas de comunicación oral y escrita en las que se comprometa el uso de la lengua quechua. De acuerdo con las instancias institucionales de inclusión (capacitación docente, inclusión de espacio optativo institucional e inclusión en el Trayecto disciplinar) se graduarán las orientaciones metodológicas precedentes.

- a) Actividades de aprendizaje: Las actividades tendrán una estructura que contemple la interrelación de estrategias cognitivas, procedimentales y actitudinales relacionadas con la enseñanza de segundas

lenguas en situaciones de monolingüismo. El conocimiento previo del léxico quechua que los estudiantes conocen y emplean en los contextos cotidianos podría ser el punto de partida de la vinculación de ese léxico con estructuras sintácticas propias del carácter aglutinante de la lengua quechua (característica que comparte con el latín), las características fonéticas y con la producción de discursos orales y escritos con estructura sintáctica quechua en los que se incluya el léxico reconocido. Uso de material educativo interactivo para el aprendizaje de lenguas.

- b) Actividades de seguimiento: Proyectos acotados de investigación, con responsabilidad grupal, sobre léxico, morfosintaxis y fonética de la lengua quechua en discursos orales y escritos del español andino. Relevamiento de hablantes de la lengua quechua en la zona, cualquiera sea la variedad dialectal de la lengua, para promover su participación en las clases de lengua quechua en la institución.
- c) Actividades de evaluación: Conversación en situaciones de comunicación. Escritura de textos breves con diversos formatos. Lectura de textos literarios, periodísticos, académicos. Audición de canciones en lengua quechua. Traslación de breves discursos orales y escritos en quechua al español y viceversa. Edición de un diccionario de quechua local. Diseño de estrategias didácticas relacionadas con el contacto de lengua quechua/español andino.

2. Propuesta de Interrelación de contenidos con los Trayectos del Diseño Curricular Actual

Trayecto disciplinar

Espacio curricular	Propuesta de Contenidos
Taller de Producción y Comprensión de textos	Contextos socioculturales de interacción comunicativa con el español andino en la comunidad.
Problemática de las Ciencias del Lenguaje	Pasado y presente de la oralidad y la escritura en las sociedades andinas. Política y planificación lingüística.
Lingüística I	Bilingüismo. Aportes de la lingüística contemporánea. El aporte de la lingüística social.
Didáctica de la Lengua	Política y planificación lingüística en Argentina. Fundamentos jurídicos-normativos, psicopedagógicos y socio-lingüísticos de la educación intercultural bilingüe.
Historia del Español	Procesos de estandarización del español en la Argentina. Reconocimiento de elementos sintácticos, léxicos, morfológicos en los discursos orales relacionados con el sustrato quechua.

Semiótica y análisis del discurso	La escritura en sociedades americanas no alfabéticas.
Introducción a la literatura	Géneros tradicionales orales en la zona andina (Argentina, Perú, Bolivia, Ecuador, Chile).
Literatura Argentina	Relación cultura andina/lengua quechua en la literatura argentina: Mitos y ritos de la cultura andina en la literatura. Poesía, canciones, narrativa y teatro de la zona andina. Narradores, poetas y dramaturgos del NOA. Proyectos de investigación en el campo literario
Didáctica de la literatura	Diseño e implementación de modelos y estrategias de educación intra e intercultural con respecto a la literatura.

Trayecto socio político histórico

Espacio Curricular	Propuesta de Contenidos
Sistema Educativo y sociedad	Panorama territorial, socioeconómico, educativo, lingüístico y jurídico de las poblaciones indígenas en la Argentina. Políticas lingüísticas en la educación argentina: desde la independencia hasta nuestros días.
Seminario: Análisis de la Realidad socioeducativa de la Región	Las poblaciones indígenas transterritoriales

Trayecto pedagógico didáctico

Espacio curricular	Propuesta de Contenidos
Enseñanza	La enseñanza de la lengua en las políticas educativas. La educación intra e intercultural en la enseñanza de lenguas.
Conocimiento y Currículo	El conocimiento en las poblaciones indígenas. Sistema de conocimiento en la Quebrada jujeña. El currículo comunitario. Política lingüística y planificación lingüística
Sujeto de Aprendizaje	Historia de vida (familiar, género, comunitaria, lingüística, educativa, cultural)

Trayecto de la Práctica e Investigación Educativa

Espacio curricular	Contenidos
Taller I: La escuela y su contexto	Educación intracultural. Educación intercultural.
Taller II: El docente y los contextos escolares	Cultura local en la planificación educativa.
Taller III: El aula y la enseñanza	El bilingüe y bidialectal: antecedentes. Planificación y desarrollo de proyectos y estrategias didácticas

Espacios de Opción del alumno

Espacio curricular	Propuesta de Contenidos
Taller: Lenguaje de los medios audiovisuales	Materiales interactivos en la enseñanza de lenguas.
Taller: Teatro	Dramatización en lengua quechua.

Espacios de Opción Institucional

Espacio curricular	Propuesta de Contenidos
Seminario: Lenguas en Contacto	La interrelación entre el quechua y el español andino regional. Las lenguas en contacto. El caso español/quechua: etapas del contacto. Situaciones documentadas de contacto lengua quechua/lengua española. Influencias del quechua en el español oral actual del Noroeste Argentino. Morfosintaxis, léxico y fonética de origen quechua en el habla cotidiana. Políticas lingüísticas relacionadas con la lengua quechua en Argentina.
Lengua quechua	La lengua quechua: fonología, léxico, gramática y sintaxis. Clasificación de las lenguas. Clasificación tipológica del quechua. Fonología del Quechua. Fonemas. Estructura silábica. El régimen acentual. El alfabeto Quechua. Ortografía práctica. Morfología del Quechua. Morfología Nominal: Procesos flexivos de persona, número y caso. Procesos derivativos. Estructura de la frase nominal. La frase genitiva. Morfología Verbal: Procesos de flexión de persona y de número. Proceso de flexión de tiempo. Verbalización deverbativa y denominativa. Enclitización: Sufijos de validación y de relación. Pronombres de afirmación y negación. Pronombres interrogativos. Pronombres indefinidos. La sintaxis de la oración en quechua. Aspectos históricos de la lengua quechua. Política lingüística en las zonas andinas: etapas históricas. Situación geográfica, histórica y lingüística de la lengua quechua. Estado actual de la lengua Quechua: territorios en países andinos y Argentina, hablantes, estatus, función. El complejo lingüístico quechumara. Propuestas de estandarización de la lengua quechua. Programas de educación bilingüe en quechua. Experiencias de Bolivia y de Perú. El bilingüismo en Santiago del Estero y en zonas urbanas de la provincia de Jujuy.

2.1 Ejemplo: Planificación de una clase semanal (teórico práctica) de Lengua quechua

Espacio de Opción Institucional: Lengua quechua

Asignación horaria: 7 horas semanales de 40 minutos cada una

Objetivos de la clase

- Iniciación en el conocimiento de la lengua quechua
- Iniciación en el uso de la lengua quechua
- Valoración de la presencia de la lengua quechua en el contexto cotidiano

1era. Semana	Estrategias cognitivas	Estrategias procedimentales	Estrategias actitudinales	Estrategias de evaluación
Lunes Clase Teórica 160 minutos	Pregunta orientadora: ¿en qué ámbitos de la vida cotidiana o de las prácticas culturales reconocemos a la lengua quechua? El docente explica los aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos del vocabulario reconocido como léxico quechua. El docente propone una frase en quechua que incluya una de las palabras reconocidas. A partir del disparador anterior explica: –el aspecto aglutinante de la lengua quechua en el vocablo Huichaira (wich'ay-ra), por ejemplo; –la estructura SOV de la lengua quechua en la frase: Huichairaman jamu-chka-nki-chu, por ejemplo El docente explica en qué grupo de lenguas se incluyen respectivamente el español, el quechua, el aimara y otras lenguas indígenas de la Argentina. Luego propone la lectura de cinco artículos relacionados con la vitalidad del quechua en la zona andina de América del Sur.	Elaboración grupal de un cuadro con diferentes campos semánticos en los que usamos palabras quechuas. Ilustración de los aspectos gramaticales en las palabras Anotación de la frase en la pizarra. En grupo, los estudiantes proponen frases que incluyan el léxico conocido Sobre la base de la frase modelo, los estudiantes proponen otras frases. En grupo: lectura, resumen y elaboración de un esquema para la exposición.	Pregunta orientadora: ¿Cuál es la importancia social e individual de conocer la lengua quechua en nuestra hablada? ¿Cómo aprendemos una lengua?: Es un aprendizaje con otros, se aprende del que ya sabe. Participación individual Cooperación en las tareas grupales	Exposición del cuadro con campos semánticos Exposición de las frases en afiches Exposición oral del esquema de cada artículo
1era. semana	Estrategias cognitivas	Estrategias procedimentales	Estrategias actitudinales	Estrategias de evaluación
Jueves Clase práctica 120 minutos	Pregunta orientadora: ¿Cómo aprendí el vocabulario de la lengua quechua, en qué situaciones, de quiénes lo aprendí? Presentación de ejemplos en función de: Recuperación de los contenidos teóricos de la clase anterior Revisión de los conceptos de aglutinación y estructura SOV Proyección audiovisual de dos situaciones de interacción entre hablantes de la lengua quechua. Reconocimiento de la intención, actitud y estrategias discursivas de los hablantes en la interacción: interrogación y respuesta, explicación, narración, descripción.	Diálogo Lluvia de ideas Dramatización de situaciones de interacción comunicativa en que aparece o surge el vocabulario de la lengua quechua en la vida de la comunidad tilcareña o en zonas aledañas (por ejemplo, en el rito de la Pachamama). Escucha, memorización y repetición de frases: fórmulas de saludo Observación y escucha de las proyecciones. Usar variantes de la misma situación en dramatizaciones breves con uso de vocabulario, sintaxis y fonética quechua.	Participación individual Cooperación en dramatizaciones Colaboración para aprender con otros y otras compañeras Participación individual y grupal en las dramatizaciones.	Escritura en afiches de una secuencia de diálogo de la dramatización Dramatización: saludarse en la calle. Preguntas y comentarios relacionados con las proyecciones Puesta en escena de las dramatizaciones grupales: pertinencia del uso de la lengua en sus aspectos morfosintácticos, léxicos y fonéticos.

Coda⁸²:

Esta copla con dos hablas
mi madre siempre recuerda
que la canten en Tilcara
vibrando bien la charlera:

Ama vida munantiki
paloma que tiene dueño
sinchi sinchi munantiki
ha de volar a su dueño

82 Algunas de las coplas aquí incluidas son variaciones de coplas de creación colectiva que circulan en las ruedas de copleros. Otras pretenden ser de mi invención, con base en el ritmo, las palabras y la forma de concertar que tienen los admirados copleros de la Quebrada y de la Puna jujeña cuando los escucho en las celebraciones. También hay en ellas mucho de las coplas de mi madre (con las que alegra el corazón de la familia). La copla bilingüe está transcrita aquí tal como ella la recita. Recopilada por Juan Alfonso Carrizo en el Cancionero de Jujuy, figura: ¡Ama viday munankichu/paloma que tienen dueño!/Ancha sinchi munacuiipi./Ha de volar a su dueño (Carrizo 1934: 509).

Bibliografía de la propuesta curricular

- ÁLVAREZ, Luis Rodolfo
2003 *Las lenguas aborígenes* (Testimonio de nuestras raíces) Córdoba: Alción Editora.
- BEIN, Roberto y Joachim Born (editores)
2001 *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. UBA.
- BLANCO, Mercedes
2001 "La lengua como conflicto: prescripción y estandarización en la historia del español en la Argentina". En Bein, Roberto y Joachim Born (editores) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. UBA. 99-109
- CALVET, Louis Jean
1997 *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
2000 *Lingüística y colonialismo*. Breve tratado de glotofagia. Buenos Aires: FCE
- CARRIZO, Juan Alfonso
1939 *Cancionero Popular de Jujuy*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo
1994 *Quechumara: estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. La Paz: CIPCA. 85-102
- COOPER, Robert L.
La planificación lingüística y el cambio social. España: Cambridge University Press.
- DE GRANDA, Germán
2001 *Estudios de lingüística andina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

ESCOBAR, Alberto

1978 "El castellano en el Perú". En su *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: IEP. 29-58.

FERNÁNDEZ LÁVAQUE, Ana María y Juana del Valle Rodas (compiladoras)

1998 *Español y quechua en el noroeste argentino. Contactos y transferencias*. Salta: Universidad Nacional de Salta.

FISHMAN, Joshua

1995 "Introducción"; Capítulo IX "Sociología aplicada del lenguaje" y Capítulo X "La lingüística: algo más que la descripción del código" en su *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra. 11-26; 197-217; 219-229

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (coordinadora)

2005 *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Bahía Blanca: Asociación Bernardino Rivadavia. Proyecto Cultural Weinberg/Fontanella

GERZENSTEINZ, Ana y Leonor Acuña, Ana Fernández Garay, Lucía Golluscio, Cristina Messineo

1998 *La educación en contextos de diversidad lingüística*. Documento Fuente sobre lenguas aborígenes. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación

GRINEVALD, Colette

2005 "Documentación de lenguas en peligro: el caso de las lenguas amerindias" en Lluís i Vidal-Folch & Dalla Corte Caballero (eds.) *Lenguas amerindias mantenimiento, promoción y pervivencia*. III Forum de las Lenguas Amerindias. Barcelona.

HOWARD, Rosaleen

2007 *Por los linderos de la lengua*. Ideologías lingüísticas en los Andes. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Francés de Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica del Perú Fondo Editorial

LARA, Jesús

1979 *La poesía quechua*. México: FCE.

MACHACA, Antonio René

2006 "La manera de hablar". En su *La escuela en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena"*. Hacia la reconstrucción de la identidad entre los kollas de la Quebrada de Humahuaca. Jujuy (Argentina). Tesis de Maestría en EIB. Universidad de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

- POSTIGO DE BEDIA, Ana María y Lucinda Díaz de Martínez
2001 *Situación del bilingüismo quechua-español en Jujuy*. Cuaderno Nro.16. San Salvador de Jujuy: UNJu.
- QUIROZ VILLARROEL, Alfredo
2000 *Gramática Quechua*. Bolivia: UNICEF
- Seminario de organización - Comunidades originarias de Jujuy
2003 *Primeras Jornadas de Educación intercultural en Jujuy*. Un desafío para la educación. Salta: OEI - Secretaría de educación de la Provincia - PROEIB Andes.
- SICHRA, Inge
2006 "Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas". Ponencia en Encuentro Internacional Educación y diversidad cultural en la región andina. Una mirada crítica sobre lo avanzado (2005 - Quito, Ecuador). En *Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos*. CD9. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- VÁZQUEZ, Héctor
2000 "Desigualdad, exclusión social y diversidad cultural". Cap.3 de *Procesos identitarios y exclusión sociocultural*. La cuestión indígena en la Argentina. Buenos Aires: Editorial Biblos. 123-148
- VON GLEICH, Utta
1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América latina*. Eschborn: GTZ. GmbH. 31-34

Diccionarios

- Centro Cultural JAYMA
1996 *Diccionario Bilingüe Quechua-Castellano. Castellano-Quechua*. La Paz: Reforma Educativa. Secretaría Nacional de Educación.
- HANCCO MAMANI, Nereo Aquiles
2005 *Simi Pirwa. Diccionario Quechua-Castellano. Castellano-Quechua*. Cusco: Edición del Autor.
- HORNBERGER, Nancy y Esteban Hornberger
1983 *Diccionario trilingüe Quechua de Cusco: Quechua. English. Castellano*. La Paz: Qoya Raymi.
- LAIME AJACOPA, Teófilo
1998 *Vocabulario Multinacional para todos*. Castellano-Quechua-English-Aymara. La Paz: Grupo Editorial Anthropos.

LARA, Jesús

2001 *Diccionario Qheshwa-Castellano. Castellano-Qheshwa*. La Paz: Los amigos del libro.

Fuentes electrónicas

ALBARRACÍN, Leila

2008 Lengua, dialectos e ideologías. En línea: <http://www.adilq.com.ar/index.htm>. Fecha de consulta: 26 de octubre.

ALBARRACÍN, Leila y J. R. Alderetes, María T. Pappalardo, Rodolfo A. Ferreira

Aportes para la enseñanza de la lengua quechua en el NOA. En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasur/aportes.htm>. Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2008.

REQUEJO, Isabel

2001 “La ‘pobreza’ del vocabulario y la Autoría del pensamiento y de la palabra”. En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/pobreza1.htm>. Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2008.

“Culturas audiovisuales, mediaciones tecnológicas y aprendizaje escolar: análisis y propuestas desde la lingüística social”. En línea: <http://adilq.com.ar/Resumen%20Requejo%Isabel.pdf>. Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2008.

2002 “Autorías de la palabra y del pensamiento: el habla institucional(izada)”. En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/requejo3.html>. Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2008.

Bibliografía General

ALBECK, María Esther

2000 "Las lenguas de los antiguos omaguacas". Capítulo 8. En González, Ana María, Estela del Carmen Mamani y Alba María Paz Soldán *Los caminos de la lengua en la quebrada de Humahuaca*. Salta: PSE - MECyT.

ALFARO, Laura Emma, María Esther Albeck y José Dipierri

2005 "Apellidos en Casabindo entre los siglos XVII y XX. Continuidades y transformaciones". En *Revista Andes 16*. Salta: CEPIHA. Universidad. Nacional de Salta.

ARNOLD, Denise

2006 "Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: Reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto". En Yapu, Mario (coordinador) *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. La Paz: Fundación PIEB. 3-105

Asociación Chuyma Aru

2000 "Mi llama me conoce". Participación de los niños en la crianza de la Biodiversidad. En *Niños y Crianza de la Biodiversidad en la Chacra* Lima: terres de hommes-Alemania. 77-134

BONFIL BATALLA, Guillermo

1986 "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". En su *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Buenos Aires: Fondo Editorial del CEHASS/Editorial de la Universidad de Puerto Rico. 107-161

BORDELOIS, Ivonne

2005 *El país que nos habla*. Buenos Aires: Sudamericana.

BOURDIEU, Pierre

2001 *¿Qué significa hablar?* Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal Tercera edición 1985.

CALVET, Louis Jean

1997 *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

2000 *Lingüística y colonialismo*. Breve tratado de glotofagia. Buenos Aires: FCE.

CAMPS, Ana y Marta Milian

2000 *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens. 7-23

CÁRDENAS Viviana

2001 "Lingüística y escritura: la zona visuográfica" en *Tópicos del Seminario 6. La dimensión plástica de la escritura*. Puebla: BUAP. 93-131

CARRIZO, Juan Alfonso

1994 *Cantares Tradicionales del Tucumán*. Antología de los cancioneros de Catamarca, Salta, Jujuy, Tucumán y La Rioja. S. S. de Jujuy: UNJu.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

1994 *Quechumara: estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. La Paz: CIPCA. 85-102

COOPER, Robert L.

La planificación lingüística y el cambio social. España: Cambridge University Press.

COURTHÈS, Eric

2004 "Calque syntaxiques du quichua de Santiago del Estero sur l'espagnol local". En *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y literarias Hispanoamericanas* N° 16. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. 243-263

CRYSTAL, David

2001 "Por dónde empezar". Cap. 4 de su *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press. 107-144

DE GRANDA, Germán

2001 "Quechua y español en el noroeste argentino. Una precisión y dos interrogantes"; "De nuevo sobre quechua y español en el noroeste argentino. Reexamen de algunos temas" y "El español del noroeste argentino y su inserción en el área lingüística andina. Implicancias metodológicas". En su *Estudios de lingüística andina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. 167-204

1998 "Introducción". En Fernández Lávaque, Ana María y Juana Rodas (comp.) *Español y quechua en el noroeste argentino*. Salta: Universidad Nacional de Salta. 5-7

- DÍAZ, Raúl y Graciela Alonso
2005 *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DORRA, Raúl
1997 "Poética de la voz". En su *Entre la voz y la letra*. México. Plaza y Valdés Editores.
- FAIRCLOUGH, Norman y Ruth Wodak
2000 "Análisis crítico del discurso". En van Dijk Teun (compilador) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa editorial. 367-404
- FAGGIANI, Roberto y Rosalía Montes
2001a Capítulo 1: La comunicación y los textos". En *Lengua y Literatura. Activa*. Buenos Aires: Puerto de Palos. 9-26
2001b "Capítulo 1: Contenidos transversales. Educación multicultural". Sección Carpeta de actividades. En *Lengua y Literatura. Activa*. Buenos Aires: Puerto de Palos. 5-9
- FASOLD, Ralph
1996 *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor.
- FERNÁNDEZ Lávaque, Ana María y Juana Rodas (compiladoras)
1998 "Consideraciones histórico-culturales acerca del español del noroeste argentino" y "El contacto español-quechua desde la perspectiva de la enseñanza del idioma nacional". En su *Español y quechua en el noroeste argentino*. Salta: Universidad Nacional de Salta. 17-23 y 179-189
- FISHMAN, Joshua
1995 "Introducción"; Capítulo IX "Sociología aplicada del lenguaje" y Capítulo X "La lingüística: algo más que la descripción del código" en su *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra. 11-26; 197-217; 219-229
- FLICK, Uwe
2004 *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (coordinadora)
2005 *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Bahía Blanca: Asociación Bernardino Rivadavia. Proyecto Cultural Weinberg/Fontanella.
- GEERTZ, Clifford
1994 "'Desde el punto de vista del nativo': sobre la naturaleza del conocimiento antropológico" y "El sentido común como sistema cultural". En su *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós Ibérica. 73-90 y 93-116

- GERZENSTEINZ, Ana y Leonor Acuña, Ana Fernández Garay, Lucía Golluscio, Cristina Messineo
1998 *La educación en contextos de diversidad lingüística*. Documento Fuente sobre lenguas aborígenes. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- GOETZ, Judith y Margaret Le Compte
1988 “Características y orígenes de la etnografía educativa”. Capítulo Primero de su *Etnografía y diseño cualitativo en investigación Educativa*. Madrid: Morata. 27-56
- GONZÁLES, Ana María, Estela del Carmen Mamani y Alba María Paz Soldán
2000a *Los caminos de la Lengua en la Quebrada de Humahuaca*. Tilcara: PEETUPT/Escuela Normal/ Programa de Escuelas Prioritarias.
2000b *Documentos de la experiencia*. Tilcara: PEETUPT/Escuela Normal.
- GRINEVALD, Colette
2005 “Documentación de lenguas en peligro: el caso de las lenguas amerindias” en Lluís i Vidal-Folch & Dalla Corte Caballero (eds.) *Lenguas amerindias mantenimiento, promoción y pervivencia*. III Forum de las Lenguas Amerindias. Barcelona.
- GUIDO, María Rita (coordinación)
2000 “Capítulo 4: Las palabras en la vida cotidiana”. En *Lengua y literatura II*. Temas de lingüística en la comprensión de textos, y cuestiones literarias en textos universales y latinoamericanos. Buenos Aires: Estrada Polimodal. 42-49.
- HOWARD, Rosaleen
2007 *Por los linderos de la lengua*. Ideologías lingüísticas en los Andes. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Francés de Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica del Perú Fondo Editorial.
- ITURRIOZ, Paula
2006 *Lenguas propias-lenguas ajenas*. Conflictos en la enseñanza de la Lengua. Buenos Aires: Libros del ZORZAL.
- KARASIK, Gabriela
2006 “Cultura popular e identidad”. En *Jujuy en la Historia. De la colonia al siglo XX*. Con dirección de Ana Teruel y Marcelo Lagos. Jujuy: UNJu.
- LARA, Jesús
1979 *La poesía quechua*. México: FCE.

- LASALA, Mariana y Mercedes Sosa (coordinadoras)
2006 *Hacia una interculturalidad en el aula*. Buenos Aires: PEETUPT/ Escuela Normal de Tilcara/MECyT.
- LIENHARD, Martín
1997 "Oralidad". En *Memorias de JALLA Tucumán 1995*. Vol. I Tucumán: Proyecto "Tucumán en los Andes" (Coord. Ricardo Kaliman). 11-15
- LOMAS, Carlos
1998 *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Buenos Aires: Paidós. 259-305
- LÓPEZ, Luis Enrique
2004 "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina" en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 449-465
2005 *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes/Plural.
- NINYOLES, Rafael Ll.
1972 *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.
- MAALUF, Amin
2004 *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial. 27-42
- MACHACA, Antonio René
2006 "La manera de hablar". En su *La escuela en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena"*. Hacia la reconstrucción de la identidad entre los kollas de la Quebrada de Humahuaca. Jujuy (Argentina). Tesis de Maestría en EIB. Universidad de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- MARÍN, Marta
2004 "Capítulo 1: Hablando y escribiendo se entiende la gente. ¿O no?" en su *Lengua 8: educación general básica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor 11-32
- MIGNOLO, Walter
1997 "Crítica, historia y política cultural: agendas para la próxima década". En *Memorias de JALLA Tucumán 1995*. Tucumán: Proyecto "Tucumán en los Andes". Coord. Ricardo Kaliman. Vol. II: 147-150
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
2007 *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Buenos Aires: Congreso de la Nación Argentina.

MERMA MOLINA, Gladys

- 2005 "Antecedentes históricos del contacto entre el español y las lenguas indígenas americanas: los intérpretes indígenas, la iglesia y los Españoles que se incorporaron a la vida indígena". En *Res Diachronique Virtual 4: El contacto de lenguas*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

- 2007 *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Buenos Aires: MECyT.

ONG, Walter

- 2001 *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra.

PLAZA MARTÍNEZ, Pedro

- 2005 *Qallarinapaq*. Curso Básico de quechua boliviano. Cochabamba: sin editar.

PETRUZZI, Herminia, Elida Ruiz, María del Pilar Gaspar

- 2004a "Unidad 3: variedades lingüísticas" en su *Tomo la palabra 8: educación general básica: curso de lengua*. Buenos Aires: Colihue.

- 2004b "Unidad I: Historia de la lengua" en su *Tomo la palabra 9: educación general básica: curso de lengua*. Buenos Aires: Colihue.

POSTIGO DE DE BEDIA, Ana María y Lucinda Díaz de Martínez

- 2001 *Situación del bilingüismo quechua-español en Jujuy*. Cuaderno Nro.16. San Salvador de Jujuy: UNJu.

QUIROZ VILLARROEL, Alfredo

- 2000 *Gramática Quechua*. Bolivia: UNICEF

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García

- 1999 "Enfoques en la investigación cualitativa". En su *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe. 32-59

ROJAS MAYER, Elena

- 2004 "Conflicto y confluencia de normas en la competencia lingüística argentina". En *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias N° 16*. Oralidad. Escritura. Lectura. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

ROMAINE, Suzanne

- 1996 *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la Sociolingüística*. Madrid: Ariel.

Seminario de organización - Comunidades originarias de Jujuy

- 2003 *Primeras Jornadas de Educación intercultural en Jujuy*. Un desafío para la educación. Salta: OEI - Secretaría de educación de la Provincia - PROEIB Andes.

- SICHRA, Inge
2006 "Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas". Ponencia en Encuentro Internacional Educación y diversidad cultural en la región andina. Una mirada crítica sobre lo avanzado (2005 - Quito, Ecuador). En *Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos*. CD9. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- SHÚA, Ana María
2002 *El libro de los pecados, los vicios y las virtudes*. Bs. As.: Alfaguara.
- SPEDDING P., Alison L.
2006 "Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos". En Yapu, Mario (coordinador) *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. La Paz: Fundación PIEB. 117-196.
- TAYLOR, S. J. y R. Bogdan
1996 "La entrevista en profundidad". Capítulo 4. En su *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós. 100-131
- TERRÓN DE BELLOMO, Herminia
1987 *Palabra viviente*. S. S. de Jujuy: Ed. Buenamontaña.
1997 *El cuento fantástico en Jujuy*. S. S. de Jujuy: UNJu.
- TISSERA DE MOLINA, Alicia y Julia Zigarán (compiladoras)
2005 *Lengua, Educación y Culturas*. Salta: Departamento de Lenguas Modernas. CEPIHA. Universidad Nacional de Salta.
- TUBINO, Fidel
2004 "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". En Samaniego, Mario y Carmen Gloria Garbarini (compiladores) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco (Chile): Universidad Católica de Temuco.
- VAN DIJK, Theun
2003 "La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En Ruth Wodak & Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. 143-177
- VÁZQUEZ, Héctor
2000 "Desigualdad, exclusión social y diversidad cultural". Cap. 3. En su *Procesos identitarios y exclusión sociocultural*. La

- cuestión indígena en la Argentina. Buenos Aires: Editorial Biblos. 123-148
- VELAZCO, Honorio y Ángel Díaz de Rada
1997 Describir, traducir, explicar, interpretar"; "Una aproximación al Modelo de trabajo en etnografía. Acciones, objetos, transformaciones" y "Lo que hicieron Harry y John" en su *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trota. 41-72; 89-134 y 137-250
- VON GLEICH, Utta
1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América latina*. Eschborn: GTZ. GmbH. 31-34

Diccionarios

Centro Cultural JAYMA

- 1996 *Diccionario Bilingüe Quechua-Castellano. Castellano-Quechua*. La Paz: Reforma Educativa. Secretaría Nacional de Educación.

HANCCO MAMANI, Nereo Aquiles

- 2005 *Simi Pirwa. Diccionario Quechua-Castellano. Castellano-Quechua*. Cusco: Edición del Autor.

HORNBERGER, Nancy y Esteban Hornberger

- 1983 *Diccionario trilingüe Quechua de Cusco: Quechua. English. Castellano*. La Paz: Qoya Raymi.

LAIME AJACOPA, Teófilo

- 1998 *Vocabulario Multinacional para todos. Castellano-Quechua-English-Aymara*. La Paz: Grupo Editorial Anthropol.

LARA, Jesús

- 2001 *Diccionario Qheshwa-Castellano. Castellano-Qheshwa*. La Paz: Los amigos del libro.

PALEARI, Antonio

- 1987 *Diccionario toponímico jujeño*. Buenos Aires: Instituto Geográfico Militar Argentino.

Revistas

- 2002 - 2007 *Amara*. Humahuaca: Talleres libres de artes y artesanías de la Quebrada de Humahuaca.
- 2003 - 2004 *Diálogos*. Segunda época. Salta: Edit. Diálogos.
- 1993 - 2005 *El duende*. S. S. de Jujuy: El duende.
- 1995 - 1996 *Kiwicha*. Tilcara: Edic. Kiwicha.

- 1989 *Tarja* Edición facsimilar. S. S. de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- 2005 *La Marea* Año II N° 23. Buenos Aires: La Marea.

Fuentes electrónicas

- ARANDA, Darío
2007 "La reconquista". En línea: www.pagina12.com.ar. Fecha de consulta: 12 de octubre.
- ADAMOVSKY, Ezequiel
2008 "Gringos" y "negros". En línea: www.pagina12.com.ar. Fecha de consulta: 21 de abril.
- ALBARRACÍN, Leila
2008 Lengua, dialectos e ideologías. En línea: <http://www.adilq.com.ar/index.htm>. Fecha de consulta: 26 de octubre.
- ALBARRACÍN, Leila y J. R. Alderetes, María T. Pappalardo, Rodolfo A. Ferreira
2008 Aportes para la enseñanza de la lengua quechua en el NOA. En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasur/aportes.htm>. Fecha de consulta: 7 de noviembre.
- BEIN, Roberto
2008 Política y legislación lingüística. En línea: <http://salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm>. Fecha de consulta: 25 de octubre.
- BORDELOIS, Ivonne y Ángela di Tulio
2008 "El idioma de los argentinos. Cultura y discriminación" En línea: <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v06/bordelois.html>. Fecha de consulta: 25 de octubre.
- Fundación PROEIB Andes
2007 *Atlas Sociolingüístico de los Pueblos Indígenas en Sudamérica y el Caribe*. En línea: <http://wiki.proeibandes.org/index.php/Kolla/Colla>. Fecha de consulta: 11 de julio de 2007.
- GALLO, Marcelo
2009 "De Villa Soldati a Abrapampa" En línea: <http://www.pagina12.com.ar/laventana/26-127899-2009-07-08.html>. Fecha de consulta: 8 de agosto de 2009.
- GLOZMAN, Mara R.
2008 Lengua, nación y estado: representaciones de la cultura lingüística en la normativa legal del primer y segundo gobiernos de Juan D. Perón (1946-1955) En línea: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedra/>. Fecha de consulta: 16 de noviembre.

LENTON, Diana

- 2008 "Los indígenas y el Congreso de la Nación Argentina: 1887-1976". En línea: www.naya.org.ar/articulos/identi09.htm. Fecha de consulta: 9 de agosto.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina

- 2006 Lengua .Tradiciones de enseñanza. Estado de arte. En línea: <http://www.me.gov.ar/>. Fecha de consulta: 8 de agosto de 2008.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira

- 2007 "El conocimiento del otro en el proceso de integración regional-Propuestas para la enseñanza media". "'La lengua es la patria', 'nuestra es la patria', 'el español es americano': desplazamientos". En línea: <http://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/>. Fecha de consulta: 9 de noviembre de 2008.

REQUEJO, Isabel

- 2001 "La 'pobreza' del vocabulario y la Autoría del pensamiento y de la palabra". En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/pobreza1.htm>. Fecha de consulta: 7 de noviembre de 2008.

"Culturas audiovisuales, mediaciones tecnológicas y aprendizaje escolar: análisis y propuestas desde la lingüística social". En línea: <http://adilq.com.ar/Resumen%20Requejo%Isabel.pdf>. Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2008.

- 2002 "Autorías de la palabra y del pensamiento: el habla institucional(izada)". En línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/requejo3.html>. Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2008.

SIGNORET DORCASBERRO, Aline

- 2005 Reseña de *Trilingüismo en la enseñanza* de David Lagasabaster. En *Estudios de Lingüística Aplicada* Vol. 23 N° 041. México: UNAM. 179-182. En línea: <http://redalyc.uaemex.mx> . Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2008.

WALSH, Catherine

(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En línea: www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/walsch.pdf. Fecha: 28 de julio de 2009.

Zwartjes, Otto

“Las gramáticas misioneras de las lenguas indígenas de Brasil, Argentina Paraguay y Chile”. En línea: http://www.seaxec.com/documentos/paradig_pal_07_gram_mis. Fecha de consulta: 18 de octubre de 2008.

Coda:

Qué verdades van diciendo
algunos sabios del pueblo
que hasta la voz más antigua
quiere justicia en su suelo

Anexos

1. Guías de entrevistas

Guía de entrevista (para adultos)

Preguntas sugeridas:

¿Cuáles son las formas de hablar en Tilcara? ¿Con quiénes se relacionan?
¿Qué piensa usted de nuestra manera de hablar? ¿Es necesario que la escuela preste atención a este modo propio? ¿Por qué? ¿Cómo se la podría considerar en la escuela?

Guía de entrevista (para adolescentes)

Preguntas sugeridas:

¿Cuáles son las formas de hablar en Tilcara? ¿Con quiénes se relacionan?
¿Qué pensás de nuestra manera de hablar? ¿La escuela presta atención a este modo propio? ¿De qué manera? ¿Los docentes corrigen la manera de hablar? ¿Cómo hablan los adolescentes y los jóvenes?

Guía de entrevista en profundidad

Preguntas disparadoras. Preguntas a modo de ejemplo:

¿Cómo ha sido *tu/su* experiencia en el aprendizaje de la lengua en la escuela?

2. Entrevistados

Primer Trabajo de Campo

Registro	Fecha	Situación	Participante/s
RE1	4/10	En el almacén "Paulito"	64 años, puneña residente en Tilcara por más de 20 años
RE2	5/10	En el almacén "Paulito"	65 años, puneña residente en Tilcara por más de 20 años
RE3	8/10	En la sala de maestros de la escuela primaria de Maimará	estudiante maimareña en el IFDC N° 2 (Profesorado de Historia)
RE4	8/10	En mi casa, lugar que eligió el entrevistado	38 años, tilcareño, albañil
RE5	10/10	En mi casa, previa convocatoria personal en la escuela.	Grupo Focal 1: 5 adolescentes de entre 15 y 17 años, estudian en la escuela Normal de Tilcara
RA6	11/10	En mi casa, programa "papa rock mama reaggee"	45 años, conductor de programa de radio y operador; s/d. Son de Buenos Aires
RE7	15/10	Participación espontánea en el restaurante "El patio"	39 años, de Buenos Aires, antropóloga, docente en el IFDC N° 2 (Profesorado de Historia)
RE8	17/10	En tienda de artesanías "La puisca"	1 32 años, de Buenos Aires, fotógrafa y artesana, dueña de un local de artesanías 1 25 años, de La Plata, mochilero
RE10	17/10	Puesto de artesanías en cuero, en la plaza "Coronel Álvarez Prado"	más de 60 años, jujeño, artesano
RE11	17/10	En la casa de Isabel Villano	más de 60 años, encargada del hostelling "Malka"
RE12	18/10	En un remis, viaje de San Salvador de Jujuy a Tilcara	30 años, remisero más de 30 años, docente
RE13	19/10	En un puesto de artesanías de la plaza "Coronel Álvarez Prado"	1 vendedora en la plaza 1 docente, más de 30 años
RE14	19/10	En mi casa, las participantes venían a hacerme una entrevista	2 estudiantes del IFDC N° 2 (Profesorado de Lengua), empleadas en un restaurante y en un hostelling
RE15 (perdido por desperfectos técnicos)	23/10	En aula del Bachillerato Nocturno Nro. 2	Grupo Focal 2, 9 estudiantes de entre 13 y 23 años
RE17	28/10	En mi casa	50 años, de Mar del Plata, Licenciada en Física, encargada de un negocio de artesanías
RE19	01/11	En el mercado	31 años, de Molulo, reside en Tilcara
RE20	01/11	En el mercado	38 años, tilcareño, comerciante

Segundo trabajo de campo

Registro	Fecha	Situación	Participante/s
RE22 (perdido por desperfectos técnicos)	21/05/08	En un café de San Salvador	Lingüista boliviano y antropóloga argentina
RE23 (perdido por desperfectos técnicos)	27/05/08	En IFDC	40 años, docente de Ciencias de la Educación
RE24	29/05/08	En IFDC	Grupo Focal: estudiantes del profesorado de Lengua, Ángel Guari, Lorena Mamani, Marta Lamas, Vanesa Bustamante, Gisela Lamas, Mateo Rolando V entre 20 y 35 años
RE25	05/06/08	En domicilio de la entrevistada	de Buenos Aires, asistente social, docente jubilada, se desempeñó escuelas secundarias y formación de maestros
RE26	27/06/08	En la Escuela Normal	Grupo focal: 7 estudiantes de 1er. y 2do. años del turno mañana
RE27	27/06/08	En Museo Interdisciplinario	Santos Aramayo, más de 40 años, empleado, Tilcara
RE28	03/07/008	En Escuela Normal	Avelino Ríos, 14 años, El Durazno

Datos

A) Grupos por edades.

1. más de 60 años: 3 hombres y 4 mujeres
2. entre 40 y 60 años: 2 hombres y 3 mujeres
3. entre 30 y 40 años: 4 hombres y 9 mujeres
4. entre 20 y 30 años: 2 hombres y 4 mujeres
5. entre 13 y 17 años: 10 hombres y 11 mujeres

Total hombres: 21

Total mujeres: 30

Total de participantes: 51

B) Origen

1. De Tilcara (sean nativos o puneños que viven en Tilcara): 36
2. De otros lugares de Jujuy: no residentes en Tilcara: 5
3. De la provincia de Buenos Aires: 9
4. De Bolivia: 1

Tipo de entrevista según el número de los participantes

Entrevistas individuales: 17

Entrevistas de a dos: 6

Entrevista grupal: 1

Grupos focales: 3

Tiempo

Tiempo de grabación: aproximadamente 15 horas.

Recursos de grabación

15 casetes

1 CD, con filmación y audio

1 archivo winap en note book HP, traspasado de mp4 Phillips (habla lucila)

Archivos electrónicos en note book HP: cuaderno de campo, transcripciones de entrevistas, registro de voz, archivos transitorios de datos.

Aclaración: La entrevista del Grupo 1 fue registrada también en CD.

3. Observaciones de clases

Institución	Curso/Espacio curricular	Fecha
Escuela Normal Tilcara	2do. 1ra. División - Lengua	3 de junio de 2008
Escuela Normal Tilcara	3er. 2da. División - Lengua	4 de junio de 2008
Escuela Normal Tilcara	2do.4ta. División - Lengua	6 de junio de 2008
Escuela Normal Tilcara	2do. 3ra. División - Lengua	11 de junio de 2008
Escuela Normal Tilcara	2do. 2da. División.-Lengua	11 de junio de 2008
Instituto de Formación Docente N° 2 - Loc. Tilcara Profesorado de Lengua y Literatura	Didáctica de la lengua	28 de mayo de 2008
Instituto de Formación Docente N° 2 - Loc. Tilcara Profesorado de Lengua y Literatura	Lenguas en contacto	28 de mayo de 2008

4. Guías de observación

Observación de clases

Interacción docente-estudiante	Interacción estudiante-estudiante	Tema de la clase	Estrategia didáctica	Valoración del uso de la variante tilcareña
--------------------------------	-----------------------------------	------------------	----------------------	---

5. Guías de trascripción

FECHA:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

LOCALIDAD:

MUNICIPIO:

DOCENTE:

AREA:

TIEMPO DE OBSERVACIÓN:

OBSERVADORA:

Hora	Inscripción	Interpretación
------	-------------	----------------

6. Guías de observación de textos escolares

Editorial	Textos	Enfoque sociolingüístico	Ubicación
-----------	--------	--------------------------	-----------

7. Estadística de promoción de lengua en el primer trimestre de 2008

Área: Lengua - Aprobación primer trimestre marzo-junio 2008

Institución: Escuela Normal "Dr. Eduardo Casanova"

Curso	Total estudiantes	Aprobados	Porcentaje aprobados	Total Mujeres
Primero	131	53	-50%	75
Segundo	59 (2 divisiones)	50 (falta una)	+50%	22
Tercero	104	78	+50%	71
Total	284	181	+50%	168

Documento Fuente: Planillas de notas con datos del primer trimestre en la asignatura "Lengua": 5 divisiones de Primer año, 2 divisiones de Segundo año, 3 divisiones de Tercer año. Interpretación: en primer año hay más aplazados en Lengua.

La oralidad es la primera manifestación del lenguaje verbal. Cotidianamente, con ella expresamos a los otros lo que queremos comunicar: aprender, transformar, desafiar, enseñar, imponer, disfrazar, crear...; y sin ella, simplemente callamos o, si estamos privados del lenguaje verbal, debemos apelar a otros lenguajes (de señas, por ejemplo). Y como es sabido, según los contextos concretos de la sociedad a la que pertenecemos (familiares, comunitarios, educativos, laborales), con el lenguaje aprehendemos nuestra realidad sociocultural y también podemos constituirla. Al menos, así lo hacen los entrevistados en este trabajo con sus discursos orales. Las variedades sociolingüísticas del español que se habla en la Quebrada de Humahuaca, especialmente en Tilcara, son motivo de reflexión metalingüística en los discursos de los hablantes de la región. Son las habladas que escuchamos en diferentes espacios y circunstancias sociales de nuestro pueblo (familia, escuela, medios de comunicación, interacciones cotidianas, clases escolares). Esas reflexiones contienen ideas y actitudes lingüísticas diversas, especialmente con respecto a dos variedades del español de la Argentina: rioplatense (también identificada como porteña) y quebradeña. También algunas voces del pueblo tilcareño muestran la reflexión sobre la realidad sociolingüística tilcareña con base en distintos criterios de valoración: el componente de lengua indígena quechua en el español andino de la Quebrada; las distintas manifestaciones de la discriminación como lo son la vergüenza o la burla por hablar distinto; la relación del español con el inglés en los tiempos de la globalización.

El enfoque intercultural y lingüístico de la EIB hace posible indagar en las ideas y actitudes sobre las relaciones entre el español andino y la variedad rioplatense, que identifica a los argentinos en la comunidad hispanoparlante. Una enseñanza bidialectal de la lengua necesita hacer visible el aporte de las diferentes lenguas que le dan singularidad a las variedades del español del país.



ISBN: 978-99954-1-377-4



9 789995 413774