

2013

**“Picardías tácticas. Procesos sociolingüísticos-pedagógicos
rurales en Santiago del Estero, Argentina”,**

por Héctor A. Andreani,

Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 59 a 66

Picardías tácticas. Procesos sociolingüísticos-pedagógicos rurales en Santiago del Estero, Argentina¹

HÉCTOR A. ANDREANI*

1. Introducción²

En las zonas rurales de la mediterránea provincia de Santiago del Estero (Argentina) se habla quichua y castellano, con un complejo proceso sociohistórico de asimetrías en el orden de los usos y significaciones lingüísticas respecto de las dos lenguas. La *interculturalidad* y el *bilingüismo* como “temas” autónomos, muy recientemente instalados en determinados círculos docentes en ámbitos rurales, suscita numerosas dudas en cuanto a sus posibilidades de aplicación, ya sea como programa, como espacio curricular autónomo, o como espacio transdisciplinar. Se trata de un tema que circula por el discurso administrativo y público ministerial de modo bastante cristalizado, pero todavía se encuentra en cierta etapa de “emergente” en la trama cotidiana de las escuelas. Sobre todo, surgen ciertas imposibilidades operativas en algunos docentes que no saben “cómo comenzar” o “cómo seguir” con la clase desarrollada en quichua, lengua minoritaria que no posee tradición curricular ni habitus pedagógico sostenido al interior de la clase, ni es una necesidad sentida de gran parte de las poblaciones bilingües (es decir, como interpelación hacia la escuela). Los agentes de la modalidad EIB provincial intentan realizar, con esfuerzo, capacitaciones cercanas a temas de interculturalidad. Sin embargo, las interpelaciones docentes sobre el *bilingüismo* son intensas: los pro-

blemas de operatividad pedagógica hacia la lengua quichua “emergen” en estas capacitaciones como la gran preocupación de muchos docentes. No obstante, las propuestas superadoras no aparecen o no logran capitalizarse desde sectores académicos, culturales o ministeriales. Para la gran mayoría docente, todavía resulta improbable “mirar” y “escuchar” al quichua, sin lograr objetivarse pedagógicamente.

Desde este panorama, proponemos una vía de aportes concretos en determinadas operatividades pedagógicas rurales. A través de un abordaje antropológico-sociolingüístico, exploramos un mapeo³ de los usos efectivos que realizan las personas bilingües (adultos, niños y jóvenes, en quichua y castellano) en una zona del departamento Figueroa (100 km al norte de Santiago). Describiremos las manifestaciones de algo que denominamos como la *picardía*, una estructura de sentimientos generadora de diversas tácticas sociolingüísticas, que impacta favorablemente en un bilingüismo dinámico. Proponemos que “la quichua” (dicha así por sus hablantes) no parece manifestarse en determinadas interacciones; pero muchos de esos ámbitos (vistos como) *no-quichua*, están promoviendo efectivamente una socialización bilingüe. A partir de este mapeo social y escolar, descubrimos un dato determinante: cómo algunos docentes terminan reforzando procesos de seguridad

des discursivas en niños y jóvenes bilingües, muchas veces sin saberlo. Son prácticas situadas de promoción bilingüe e intercultural, pero la no percepción docente de este proceso genera nuestro problema de investigación.

Partimos de una perspectiva sobre estos procesos como un *bilingüismo situado* (Unamuno, 2004):

“emergente en la manera como los hablantes categorizan las formas verbales (...) en sus contextos locales de interacción social y en un marco etnográfico que hace posible su configuración; asimismo, implica un trabajo crítico respecto de la manera en que construimos el terreno de la investigación, sobre la producción de datos y sobre el rol del investigador” (Unamuno, 2004)

Esta *picardía* opera como la estructura de sentimiento propuesta por Raymond Williams: una *“conciencia práctica de tipo presente, dentro de una continuidad viviente e interrelacionada”* (1997 [1977]: 155). Es un estado de ánimo social que se va actualizando con tácticas constantemente. Pensamos en contenidos emergentes configurando significados colectivos, manifestándose con más intensidad en determinados sectores sociales. La propuesta de Michel de Certeau (2000 [1990]) será fundamental para comprender las tácticas, esos *“atajos” [que] siguen siendo heterogéneos para los sistemas donde se infiltran y donde*



Doctorando en Ciencias Antropológicas, Universidad Nacional de Córdoba; Lic. en Letras, Universidad Nacional de Santiago del Estero; Prof. en Lengua y Literatura. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. E-mail: hectoralfredoandreani@yahoo.com.ar.

bosquejan las astucias de intereses y de deseos diferentes" (p. 41). Son procesos receptivos dinámicos a los mecanismos hegemónicos de usos de lenguas o, parafraseando a De Certeau, sorpresas dentro de un orden lingüístico determinado.

Recurrimos complementariamente a la propuesta clásica de Valentín Voloshinov (1992 [1929]) entre ideologías subjetivistas y objetivistas sobre el lenguaje, para comprender por qué la quichua está siempre asociada a un determinado subjetivismo (aunque no completamente) desde la hegemonía. En el espacio escolar (lugar por excelencia del castellano como lengua de enseñanza), surgen usos quichuas como *espacios intersticiales*: "lugares de paso, aún cuando uno se detenga en ellos, lugares de encuentro" (Roussillon, en Gandulfo, 2007: 31), pero también como usos deliberados "no institucionalizados" del quichua, dentro de una esfera no correspondida.

60

Comenzaremos este trabajo mostrando algunas características de la variante quichua santiagueña. Segundo, un corpus de situaciones descriptas donde las tácticas y conflictos sociolingüísticos juegan un papel importante en adultos, jóvenes y niños. Posteriormente, describimos cuatro experiencias pedagógicas (formales e informales) donde la *picardía* es ineludible como refuerzo de seguridades discursivas en niños y jóvenes. Por último, algunas observaciones sobre estos microprocesos (pedagógicamente) estimulantes.

2. Sobre la quichua y la picardía como proceso

En la actualidad, en Argentina se hablan varios dialectos quechuas del tipo QII-C, según la clasificación predominante de Torero (Adelaar, 1995). La variedad quichua es considerada como tipo *koiné*: un conglomerado de diferentes dialectos quechuas norteños y sureños, producto de varias corrientes migratorias en

SdE (de Granda, 1999). Casi la totalidad de los quichuahablantes son bilingües (quichua-español). A partir de un total de 896.461 habitantes en la provincia (INDEC, 2010), las estimaciones van desde 80.000 hasta 160.000 quichuahablantes solamente en SdE (Albarracín, 2009), dado que habría otros 150.000 en Buenos Aires a partir de una migración forzada (Alderetes, 2001). El resto de los habitantes santiagueños habla un español con calcos sintácticos que provienen del quichua (Albarracín y Alderetes, 2001); llamada "la castilla", es visibilizada como lo auténticamente santiagueño frente al discurso nacional (Grosso, 2008). Puesto que "la quichua" no posee una tradición de escritura, produjo como consecuencia un prejuicio de que "la quichua se habla y no se escribe". Con excepción de dos cargos en toda la provincia, no se enseña quichua ni es parte estratégica de la agenda educativa provincial.

Van los datos sobre el escenario de estudio: Cardón Esquina se ubica en el centro del departamento Figueroa, a 100 km al N de Santiago Capital. Son 230 familias en un territorio de casas-rancho desordenadas sobre un bosque xerófilo, de plantas medianas adaptadas al calor extremo y al salitre del suelo. Muchas familias son pequeños horticultores. Casi toda la población masculina se compone de trabajadores rurales migrantes estacionales (TRME, llamados "golondrinas"), que viajan en cuadrillas hacia la pampa húmeda argentina en verano, en terrenos de empresas agroquímicas multinacionales o particulares, principalmente para el "desflore" del maíz.

Cardón Esquina fue una zona escasamente poblada hasta mediados del siglo XX. A raíz de la urbanización de otras localidades desmarcadas de la quichua (aunque también fueran quichuahablantes), CE se fue configurando como zona "sin progreso", y marcada como un núcleo fuerte de "muy quichuistas". Se establecieron nuevas y crecientes interacciones entre familias rurales

y agentes externos que comenzaron a llegar desde los años 30' (comerciantes y choferes de transporte, contratistas de obraje), años 40' (empleados de agua y energía), años 50' (maestros, médicos, punteros políticos), años 70' (técnicos estatales, iglesia, empleadores de semilleras multinacionales), y años 80' (técnicos no-estatales, profesores, pastores). Se trata de un bilingüismo gradualmente impuesto a raíz de una nueva reciprocidad hegemónica entre Estado de bienestar que otorgó nuevas identidades ciudadanas, políticas y laborales, y una comunidad que "devolvió" con fuerza de trabajo, lealtad y pacificación (Escolar, 2007). Por eso, nuestra descripción será el argumento sobre una *picardía* local, como resultante del proceso de ocultamiento/desocultamiento táctico de una lengua minorizada ante la nación.

3. Mapeo sociolingüístico de conflictos y tácticas

Presentamos un mapeo sociolingüístico múltiple, compuesto de "picardías" significativas.

3.1 Adultos: políticas, tierras, golondrinas

En el aspecto político, las prácticas clientelares tradicionales originan disputas periódicas entre sectores internos de esta zona rural. En 2009, en una reunión convocada por el Ministerio de Salud, y frente a vecinos de otras localidades, una madre repentinamente se levantó y comenzó a insultar en quichua al representante ministerial. Era una "puteada" lisa y llana, y el médico se quedó "sin palabras". Tuvo que recurrir a su ayudante para que prosiga y calme las aguas; se trataba de un reclamo por la escasez de medicamentos, entre otras falencias. Las relaciones clientelares con gobiernos de tinte caudillista-autoritario durante más de medio siglo, marcaron el ritmo de dinámicas coyunturales, alianzas, la circulación confusa de informaciones y choques violentos

entre facciones. Este movimiento cíclico político-discursivo de gran intensidad, afectó las relaciones institucionales, grupos vecinales y sectores sociales de base en todo Figueroa. Esto genera situaciones intensas de *picardía* afectando profundamente la trama cotidiana.

En otros lugares públicos, como las fiestas religiosas y escolares, hubo situaciones de violencia entre familias, a la vez que hay una identificación muy emotiva con estas fiestas. Si bien pareciera haber un tejido social en riesgo, las contingencias producto de agentes externos que pretenden usurpar tierras, generan dispositivos intra-vecinales de gran eficacia, y generan situaciones explícitas de *picardía* como defensa:

“Un patrón, a lo mejor me dice a mí: ‘esta hectárea de tierra te pago’ con decirte \$ 500, y sabiendo él que esa hectárea de tierra vale \$ 1.000 para limpiar (...). Y bueno: él es pícaro, yo también yo voy a ser pícaro (...) ¿qué le vas a hacer? Vos en vez de trabajarle, vas a hacer ese trabajo por 10 días, lo vas a hacer en 5” (M, 40, CE).

Un asistente social preguntó a unos muchachos de CE si se consideraban descendientes originarios, y contestaron que *“los indios son vagos, para qué vamos a identificarnos como indios, no nos van a querer hacer trabajar para la desflorada [del maíz]”*. De este modo, los muchachos ironizan y explicitan su *picardía* en estas interacciones con agentes externos.

Numerosos testimonios resaltan un “ambiente” comunitario perdido hace tiempo, cuyas familias compartían diversos trabajos agrarios. Hasta los años setenta, familias enteras viajaban a la zafra en Tucumán o a las cosechas de algodón en el Chaco, lo que implicaba un mantenimiento intenso del quichua intra-vecinal, pero también la discontinuidad o abandono escolar, por temporalidades dispares. La modificación de la estructura económica agraria generó una dependencia mayor del Estado, ONG’s y técnicos agropecuarios en los últimos treinta

años, cuyas asambleas con interacciones bilingües muchas veces descolocan a dichos agentes externos. El caso del “desflore” del maíz es determinante: aquí el quichua puede significar amenaza para empleadores de semilleras multinacionales, cuyo trato laboral es rígido y el quichua puede significar amenaza de despido. Sin embargo, se trata de un ámbito intenso de socialización bilingüe, porque las redes de sociabilidad al interior de la cuadrilla, son las mismas que sus zonas de residencia, promueven un gran caudal de “transmisión” narrativa, al mismo tiempo que son frecuentes las “burlas” a sus capataces. Constatamos que, para muchos “golondrina”, es en el “desflore” donde más cuentos aprenden (Andreani, 2013a).

Cabe preguntar por qué establecimos este panorama propio de “adultos”: como estructura de sentimientos, la *picardía* se asienta sobre un contexto material, en relaciones de producción, en agentes concretos y en asimetrías manifiestas. En el mundo adulto, las contingencias conflictivas con sectores políticos, con empleadores, con otras familias, etc., genera actitudes *pícaras*, que son recordadas y relatadas intensamente con ese sentido.

Los conflictos políticos locales, usurpaciones de tierras, evasiones ante agentes estatales, conflictos con empleadores particulares, controles a los “golondrinas”, la socialización quichua al interior de dicha cuadrilla de golondrinas: estas situaciones, alguna de éstas entramadas en un proceso de larga duración (Braudel, 2002), son factores sociohistóricos que generan una estructura de sentimiento particular, donde se estimulan procesos de socialización bilingüe.

3.2. Niños y jóvenes: refugios, miradas y sobremesas

En los juegos, los niños ejercen roles sin prácticas agrarias manifiestas. Construyen “casitas” de barro, hacen ladrillos (e incluso se agrupan y forman “cooperativas” ladrilleras), realizan juegos con diversos obje-

tos contruidos por ellos mismos. Vimos a niños “flechar” peces (pescar con una lanza o con la mano) en compañía de un pescador experimentado, “muy quichuista” (muy quichuahablante) y famoso por innumerables *picardías* donde “jode” a pescadores urbanos ávidos de la pesca furtiva. Un niño (10, CE) nos decía: “[a él] le dan bola los pescados en invierno, porque les habla en quichua”. El escape a la hora de la siesta es muy recurrente en niños y recuerdos infantiles de los adultos. Junto con las “guiñadas” (gambetas) en el fútbol y los “refugios” en la escuela, conforman un grupo de micro-situaciones no percibidas por los adultos, la escuela o en nuestras entrevistas informales.

En otro plano, la *picardía* surge a partir de dos formas contrapuestas en el discurso narrativo zorruno (de los muy frecuentes cuentos del zorro): la fuerza y la astucia, o en el caso del fútbol, la fuerza y la rapidez para “escapar” de los defensores. Los jugadores asocian la *picardía* con movimientos violentos como los fules, y las “gambetas” son así nombradas en los cuentos y en la observación cotidiana sobre el zorro real cuando lo persiguen. El fútbol, como espacio público, estimula a los participantes bilingües explayándose en quichua con intenciones burlescas-correctivas a los jugadores asociados con zorros. Esta situación difumina la distinción entre lo público-privado de la quichua.

Otro caso son las “cuadreras”: la altísima peligrosidad de la práctica del jinete de carreras, la tensión generada en el juego, el saber especializado de estos “lloques” (jockeys) y la convocatoria de la gente. Hay un tecnolecto definido, y una capitalización simbólica con la cual acceden a otras formas de *lo pícaro*, que sólo pocos conocen y sienten en pocos segundos de carrera. Lo “canchero” surge de otro modo: es la propia estética como jinetes, una imagen épica para la consideración del público; en cambio, lo *pícaro* es un ambiente interno de estrategias de competencia entre dos jinetes. Para

Javier⁴ (16, CE), ser *picaro y canchero* ayuda: antes, era un “alumno más” con bajas notas en 2009, pero en 2010 Javier logró “sacar ventaja” por ser un lloqe ganador, pues le permitió mejorar sus relaciones con los docentes. Ahora, Javier se permite hablarles en quichua sin esperar respuestas negativas, porque ya es “impune”.

Otro microproceso no referido es la posición de algunos niños para observar a sus compañeros sin ser observados. Esta actitud sumamente extraña (aún para varios de sus compañeros) que los va configurando como “mirones”, es una significación asociada al zorro. Este hábito genera bromas e innumerables referencias al zorro en clase: “*Profe, se me hace que hay un zorro por ahí / Eh, profe ¿no faltan zorros en el camino!*”. Los roles de los mirones suelen rotarse: aquél que denunciaba a otro muchacho o muchacha, aparecía espiando posteriormente. Este microproceso también se manifiesta en las fiestas religiosas, donde el acto de fisgonear se intensifica significativamente en algunos varones (vistos por los demás como pobladores que nunca “salen” de sus casas y viven “lejos, allá en el monte”), que se ubican en zonas marginales a la multitud religiosa. Y otro caso es cómo emergen en los recuerdos la escucha de niños “ocultos” (*pakakus uyareq karani* –escondido solía escuchar) a sus padres mientras hablan quichua. La relación entre *miradas ocultas* y *ocultamiento del quichua* no parece ser directa ni evidenciable, pero son contingencias de influencia mutua, impactando en el subjetivismo sobre el quichua. Es muy sospechoso que haya demasiadas referencias a los modos de escondite del zorro real y el zorro de los cuentos.

Las anécdotas de violencia física a niños por hablar quichua en las escuelas (décadas '70 –'80), es muy recurrente en adultos y un poco menos en ancianos. Los escondites funcionan como *espacios intersticiales* plenos (desde la óptica de Gandolfo, 2007): la asociación entre ser quichuahablante y esconderse de la escuela, es construida como un

recuerdo colectivo de gran intensidad en los relatos sobre la escuela y sobre su infancia. La percepción de los maestros urbanos que enseñan en la escuela rural parece reconocer la existencia del quichua, pero no es procesado como “tema” o elemento pedagógico. Una maestra calculaba que el 100 % de los niños es quichuahablante, aunque:

*“nada más que está ese problema ¿has visto? Cuando uno es chico no tiene vergüenza, lo dice como viene, no tienes problemas. Pero después de 4to grado empiezan a cohibirse (...) Incluso me sorprendió una vez cuando le dije a una maestra: ‘Y si sabes (quichua) ¿por qué no hablas?’ Y me contestó: ‘A mí me da vergüenza, ya veo que te lo hable, chica. Sí, yo sé, pero no’. Nunca se ha comunicado en quichua. Te imaginas, **si ella dice que tiene vergüenza, qué serán los chicos entonces**” (maestra, resaltado nuestro).*

Pero no todo es la aparente “vergüenza” o escape hacia un refugio. La cocina y el comedor de “la parte de atrás” de la escuela son ambientes intensos de socialización, donde se acercan docentes (alguno de ellos bilingües) y no bilingües, estudiantes y niños. Los jóvenes se acercan a las madres cocineras, reciben un plato de comida, y se retiran. En ningún momento dejamos de escuchar quichua, incluso en presencia de docentes no-bilingües urbanos. Según dos jovencitas:

“Con las cocineras [hablamos quichua], ellas saben (...) la gente de aquí es así, todos hablan en quichua por aquí, hasta los pichones que van [a la escuela]” (F, 16, CE)

La siguiente situación es extraña, pero eficaz por sus efectos: la identificación de muchas familias con los humoristas (artistas rurales) que refieren asuntos cotidianos de sus vidas. El caso del humorista quimilense “Pochi” Chávez es paradigmático: su sola referencia “dispara” un ambiente humorístico en las sobremesas. Se produce, entonces, una *híper-trama picara* con múltiples relatos graciosos (no sólo de este humorista, sino

sobre ellos mismos y sus vecinos), y se mezclan cuentos de animales, anécdotas reales sobre personas, y otros sucesos graciosos. En ese “ambiente”, la quichua fluye inevitablemente, los niños y jóvenes son incluidos en esa esfera de conversación, y la aparente prohibición (a que hablen quichua) es suspendida. Este proceso permite a los niños participar en un proceso de escucha activa bilingüe. Se trata de una veta muy importante de socialización bilingüe con niños en ambiente familiar.

4. Picardías pedagógicas: vidaladas, teatros y la “joda”

De lo que trataremos ahora, es evitar el prejuicio legitimista (Grignon y Passeron, 1991) que ve en todo proceso educativo un mecanismo negativo de reproducción simbólica. Sin dejar de lado los innumerables conflictos cotidianos de la educación formal, describiremos brevemente cuatro casos de experiencias pedagógicas, donde los docentes (muchas veces sin saberlo) y sus *picardías*, activan procesos de seguridades en sus alumnos.

1) Un maestro enseña cultura regional en una escuela. Cuando enseña mitos y leyendas, su estrategia es hacerlas creíbles: cierra las ventanas y puerta, apaga la luz, ubica a los chicos en círculo, y finge no haber dormido bien la noche anterior. Actúa un bostezo:

-¿No ha dormido bien, maestro?
-Es que no me dejaba dormir un almamula anoche-

Y el maestro despierta la curiosidad y el oído de 30 chicos para que escuchen qué es eso del almamula⁵: si bien es conocido, ahora es un tema para enseñar. Al día siguiente recibió a varias madres quejas porque sus niños no pudieron dormir, por miedo a las historias. La estrategia había surtido efecto, y superaba al modo como el sistema educativo “escolariza” este tipo de temas *para estudiar*.

2) Otro maestro acordó una idea con sus colegas. Sonó el primer timbre de recreo, y los chicos vieron algo raro en el patio: un día, sobre unas sillas hay siete cajas vidaleras, un bombo y una guitarra. Los palpan, como previendo travesura pues no hay maestros a la vista. Ya están sentados, otros en el piso, y *"se ponen a joder con las cajas"*. Uno parodia un canto de vidala. *"Otro le sigue. Se cagaban de risa"*. Otro arremete con un malambo en el bombo. Otro empieza a zapatear, en quichua le dice que toque más despacio, que las mudanzas son más lentas al comienzo. Ni un maestro a la vista, pero todos ellos espiaban desde la sala de dirección. De repente, uno de los chicos *"se puso a cantar una vidala completita en serio, jodiendo. Ni él sabe de dónde la sabe, pero la sabía"*, contaba el maestro entre risas.

3) A mediados de 2005, un profesor de nivel secundario propuso hacer un teatro costumbrista: armó una escena que reflejaba un patio familiar, con rancho, hasta con un perro real. El dato que evidenciaba una seguridad discursiva, fue que Pino, uno de los estudiantes, hizo de payador; es decir, hizo de él mismo. Dentro de los 400 estudiantes del colegio, Pino era el menos "cotizable" sobre un escenario y el "más quichuista" (según sus propios compañeros quichuistas), por eso concitó la atención de todos cuando fue invitado a actuar. Pino es un estudiante de bajas notas, y trabaja duramente en actividades rurales familiares. Su caso es particular porque Pino sólo había "pensado" algunos fragmentos: el resto de la payada fue singularmente improvisado arriba del escenario.

Posteriormente, las actitudes de los docentes sobre Pino cambiaron considerablemente, y fue referencia obligada en reuniones docentes para problematizar los modos de enseñanza y evaluaciones: este caso permitió que otros estudiantes salgan de su posición de "invisibilización". Recurrir a Pino significó habituarse a temas nunca visibilizados en charlas docentes o jornadas institucionales,

y atender a estudiantes con similar situación socio-económica.

4) En un caso personal, se trata de un taller informal donde los jóvenes se grababan y transcribían sus propios relatos quichuas. En 2009, el grupo vino de visita a Santiago, y de vuelta, los jóvenes tomaron un transporte local hacia su zona. Les presté la grabadora para que sigan desgrabando unas entrevistas (en quichua) realizadas por ellos. Después de dos semanas, cuando la grabadora llegó nuevamente a mis manos, descubrí que había carpetas de audio con grabaciones nuevas, hechas en la traffic. Fue impactante "escuchar" gritos, carcajadas en volumen alto, y chistes en castellano con muchísimos comentarios y burlas en quichua, con alternancias diversas.

Si pudiéramos "graduar" las seguridades discursivas de estos jóvenes, sería de este modo: en el colegio, casi todos son estudiantes callados, con muy pocas intervenciones en clase. En el taller, hablaban, cuchicheaban entre ellos y hablaban en quichua en mi presencia, sin ningún tipo de restricciones, entre risas, burlas y charlas grupales. Pero en la combi, había un estado de paroxismo, no sólo de las jovencitas y los muchachos: lo llamativo es que no había quejas de otros pasajeros: todos festejaban las ocurrencias. Se trataba, entonces, de un ambiente de uso quichua plenamente colectivo, vital, sin restricciones. En términos locales, se trataba de una "joda" plena en la combi. Discurrían allí cuentos diversos, muchos de ellos "cuentos verdes", anécdotas de pobladores viejos de CE. De este modo, la trama del zorro estaba actuando en perfecta sincronía con otros cuentos. Una *hiper-trama-picarra*, "mal hablada", un espacio intersticial narrativo sin coerciones externas.

5. Observaciones: de la picardía-táctica a la picardía-pedagogía

Hasta aquí, una muestra de ese mapeo, una "base" de significa-

dos contingentes, que pueden ser enmarcados dentro de lo que denominamos *picardía* (o no necesariamente) en los pobladores locales: una estructura de sentimiento conteniendo a muchas situaciones, no siempre nombradas como "pícaras". Si bien puede ser una denominación inadecuada, la mantenemos pues es, a la vez, una categoría y una práctica nativa significativa.

La destreza del jinete de caballos, los mirones ocultos, los juegos infantiles, los refugios en la escuela, las pujas políticas locales, los conflictos de tierras frente a usurpadores, las tensas relaciones con agentes estatales, la identificación con humoristas generadora de una socialización bilingüe familiar que incluye a niños, etc., en todo esto reside la fuerza del concepto *picardía*, que a su vez se compone de innumerables tácticas de ocultamiento-desocultamiento bilingüe.

A su vez, se relaciona con otras tácticas de evasión o resistencia frente a procesos violentos, que aparentemente no guardan relación con el imaginario de tensiones asociadas históricamente al quichua. Por ejemplo, la sencilla imagen de una "sobremesa" familiar hizo replantear nuestros supuestos sociolingüísticos: no se trataba de buscar el orden de los usos bilingües sólo en las "profundidades" de ciertas prácticas ocultas, sino en tácticas más sencillas pero determinantes, como estas sobremesas. En mi reflexividad, sólo precisé recordar *mis momentos familiares de sobremesa*, para caer en cuenta de que éste era un "ambiente" muy importante en la investigación. Y me pregunté: ¿cómo algo tan sencillo (habitual, intenso, participativo) se me había escapado? Posteriormente, lo comprobé en numerosas sobremesas de estas familias. En otras palabras: no todo nuestro campo debe ser relacionado forzosamente con la lengua, pero sí buscamos entender cómo impacta y la genera, aún por fuera de nuestras presunciones sociolingüísticas.

La *picardía* se construye significativamente por contingencias conflictivas: genera tácticas cómplices en distintas redes de socialidad intra y extra-poblacional, por los condicionantes “materiales” implicados. La paradoja, en el aspecto ideológico, es que genera un *subjetivismo* quichua evadiendo dispositivos de institucionalización, pero restringe prácticas novedosas de expansión sociolingüística (es decir, en otros ámbitos y funciones creativas que no le pertenece como lengua en uso). La *picardía* es una parcela subjetivista *no-hegemónica* del quichua: su contraparte es una ideología subjetivista construida desde la hegemonía del castellano (construido históricamente como objetivista) que la naturaliza como lengua familiar. Por eso la construcción sociohistórica del bilingüismo santiagueño, se conforma tácticamente: un ocultamiento del quichua y la reapropiación del español para convertirlo en “castilla” rural (Grosso, 2008). En lo narrativo, *la picardía* es una *hiper-trama socio-narrativa*, con emergentes discursivos (tal vez no todos manifiestos, pero sí sentidos) a través de diversos relatos del zorro⁷, de vecinos, de ellos mismos, de humoristas. Se establece en múltiples ámbitos, incluso los formales (recordemos las *picardías* “pedagógicas”, con resultados muy positivos) y como actitudes de desocultamiento.

Los niños y jóvenes, desde estos espacios contingentes, asumen un rol dinámico, escapista, y explícitamente “pícaro” en la escuela. Esto nos lleva a explorar con prudencia las actitudes infantiles de “silencio” en el aula: con excepción de traumas infantiles, es lícito pensar en determinados silencios que no siempre se restringen a lo que (desde el exterior) se suele denominar como “vergüenza” lingüística a hablar quichua. El caso de Javier no es infrecuente. Si bien la escuela ha operado históricamente como agente explícito de prohibición lingüística durante el siglo XX⁸, precisamos ser prudentes cuando hablamos de la escolarización como un proceso *totalmente* homogeneizador: observando estas prácticas en tiempo presente,

es lícito imaginar que no todas las prácticas escolares rurales fueron *demoledoras* con los niños quichua-hablantes durante el siglo XX. Si bien son frecuentes los testimonios de abandonos escolares y de prohibiciones violentas por hablar quichua dentro del aula (los cuales son datos dramáticos en sí mismos), también debemos incluir en nuestros diagnósticos aquéllas tácticas surgidas en los entramados de esa continuidad viviente e interrelacionada (a decir de Williams) que impactó en muchos docentes. Pensamos en miles de maestros que posiblemente recurrieron (conscientemente o no) a estrategias pedagógicas (como las descritas en el punto 4), y que activaron diversas tácticas de seguridades bilingües en sus alumnos. ¿Qué opera en las actitudes de algunas maestras urbanas, ahora jubiladas, que niegan tajantemente haber estimulado el quichua, pero sus alumnos (ahora adultos mayores) comentan que sus docentes demostraban curiosidad por aprender dicha lengua? Esto, sencillamente, nos lleva a estar atentos con la reconstrucción de la trama histórica de ese bilingüismo construido en simultáneo con la nación (Grosso, 2008). Pero como proceso gradual de territorialización escolar-lingüística (es decir, del castellano sobre el quichua) en zonas monolingües quichuas de Santiago del Estero, no fue sencillo para las partes implicadas: ni para los niños y las familias, pero tampoco para gran parte de los maestros.

Ejemplos contradictorios hay muchos: una maestra manifestó que “nunca” escuchó quichua, pero hubo una “excepción” en tercer grado, cuando una alumna le dijo “algo atrevido en quichua”. Sin embargo, esta maestra después nos refería numerosas “excepciones”. La quichua sigue sin ser percibida: no se trata de maestros indiferentes, sino también de quienes están problematizando su propia metodología de enseñanza: la quichua está, pero no se “ve/oye”: aparece en las aulas, en el recreo, en horarios de clase, en la cocina, pero sigue sin ser objetivada

como algo que debe ser “escuchado” por ellos. La quichua sigue sin interpelar las metodologías vigentes de enseñanza: pero el gran dato de esta investigación es que algunos docentes no perciben que ya están “captando” efectivamente ciertos parámetros de la zona, lo que genera ciertas seguridades en sus alumnos.

Si los docentes realmente precisan generar nuevas estrategias pedagógicas que desarrollen las seguridades discursivas de sus alumnos bilingües, será muy útil una perspectiva etnográfica en educación que dé cuenta de estos microprocesos sociolingüísticos, todavía *invisibles* e *inaudibles*, en muchas escuelas rurales de esta zona del noroeste argentino. Se trata de lo *intercultural* y lo *bilingüe* como fenómenos situados, y no como un determinado régimen discursivo que impregna los discursos oficiales sobre el tema.

Ahora bien, en este artículo no estamos proponiendo nada nuevo, sino describiendo prácticas pedagógicas ya concretas que podrían enriquecer o problematizar parámetros de lo que el Estado sugiere, exige o impone como *interculturalidad* y *bilingüismo*. Estas experiencias “pedagógicas” activaron seguridades en niños y jóvenes de modo original, y que a su vez se concretan por fuera de lo que la institución educativa (de la gran mayoría de los docentes de la zona) concibe como práctica intercultural. En este caso, son parcelas casi “ilegales” en el discurso hegemónico educativo, abren *espacios intersticiales* sociolingüísticos porque la *picardía* fue captada, e impregnó significativamente todo el proceso.

Tratamos de evitar una posición desde donde *bajar* para decir “cómo deben hacerse las cosas”. Sí intentamos aportar a las formas del “captar” o “escuchar” los parámetros culturales de niños y familias, pero sólo será posible mediante una colaboración con aquéllos docentes que activen sus propias herramientas de “captación”. Lo justificamos así porque las *picardías* “pedagógicas” (aquí descritas) no se moti-

varon por una conciencia “militante” del quichua, sino desde causalidades no-lingüísticas. Esas causalidades son la base de todo este trabajo.

En síntesis, en este trabajo hemos in-

tentado explorar lo que se presenta como *la picardía* (entre docentes, niños y familias), una estructura de sentimiento que puede ser (o, de algún modo, siempre fue) captada para las prácticas pedagógicas efectivas de

un bilingüismo *situado*. Y cómo la lengua quichua puede “entrar” efectivamente en la escuela por vías tácticas.

Recibido el 29 de octubre de 2012
Aceptado el 15 de diciembre de 2012

Bibliografía

- ADELAAR, Willem F.H., “Raíces lingüísticas del quichua de Santiago del Estero”, en *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen* (pp.25-50). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1995.
- ALBARRACÍN, Lelia Inés, *La quichua. Gramática, ejercicios y vocabulario*, Tomo I, Buenos Aires, Dunken, 2009.
- ALBARRACÍN, Lelia Inés y ALDERETES, Jorge R., “La problemática de una comunidad bilingüe en nuestro país”, en *Primer Congreso sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas*, 17 al 19 de Octubre de 2001, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe, ciudad de Santa Fe. Actas en CD ROM. ISBN 987-508-163-9, 2001.
- ALDERETES, Jorge R., *El quichua de Santiago del Estero: Gramática y vocabulario*. San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 2001.
- ANDREANI, Héctor, “Conflictos lingüísticos y tácticas picarescas en contextos escolares bilingües”, en *Congreso Argentino de Antropología Social*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011.
- -----, “Migración, maíz y silencio. Notas sobre el bilingüismo (quichua-español) de los trabajadores ‘golondrina’ santiagueños”, en *Gazeta de Antropología*, 29 (1), 2, 2013a.
- -----, *Quichuas, picardías y zorros. Tramas, conflictos y narrativas en una comunidad bilingüe*, 2013b (en prensa).
- BRAUDEL, Fernand, *Las Ambiciones de la Historia*, Barcelona, Crítica, 2002.
- DE GRANDA, German, “Historia lingüística y tipología genética del quechua de Santiago del Estero”, en *Revista Andina*, Año 17, N°1, Julio 1999, pp. 109-136.
- DE CERTEAU, Michel, *La invención de lo cotidiano: Las artes del hacer*, México D.F., Universidad Iberoamericana, 2000 [1990].
- DURANTI, Alessandro, *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- ESCOLAR, Diego, *Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía estatal en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- GANDULFO, Carolina, *Entiendo pero no hablo: El guaraní acorrentinado en una escuela rural: Usos y significaciones*, Buenos Aires, Antropofagia, 2007.
- GRIGNON, Claude y PASSERON, Jean Claude, *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- GROSSO, José Luis, *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor, 2008.
- GUBER, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires. Siglo XXI, 2010.
- HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul, *Etnografía. Métodos de investigación*, Madrid, Paidós, 1994.
- UNAMUNO, Virginia, “Dilemas metodológicos, preguntas de investigación”, en *Estudios de sociolingüística*, 5 (2), pp. 219-230, 2004.
- VOLOSHINOV, Valentín N., *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- WILLIAMS, Raymond, *Marxismo y Literatura*, Barcelona, Península, 1997.

Notas

- 1 Este artículo es una parcela de mi tesis doctoral en proceso.
- 2 Adoptamos las siguientes convenciones: QS (quichua santiagueño), CE (localidad de Cardón Esquina), M (masculino), F (femenino), SdE (Santiago del Estero). Los testimonios citados indican sexo, edad y proveniencia (F, 30, CE), algunas categorías en **resaltado**, y acotaciones paratextuales en [corchetes]. Los nombres que aparecen son ficticios.

- 3 Nos ubicamos en una antropología lingüística para mirar las lenguas como una práctica social y como recurso de la cultura (Duranti, 2000), de modo etnográfico, explorando críticamente las formas como la gente da sentido a su mundo cotidiano (Hammersley y Atkinson, 1994; Guber, 2010).
- 4 Omitimos los nombres verdaderos de las personas entrevistadas por nosotros.
- 5 Personaje mítico rural, usualmente es una especie de mula que arrastra cadenas.
- 6 Parece una obviedad, pero vale como aclaración: construir un concepto de la *picardía* en la trama cotidiana, puede resultar sospechoso para algunos lectores: la antropología se ha caracterizado históricamente por “exotizar” innecesariamente las comunidades investigadas. No se trata de un “pensamiento distinto”, sino de actitudes tácticas que evidencian una estructura de sentimiento respecto de muchas situaciones (que impactan en, o provienen) de usos del quichua.
- 7 Debo aclarar que esta investigación comenzó, inicialmente, recopilando cuentos de zorros en quichua, para terminar mi tesis de grado en letras (2011). Ciertos indicios me llevaron a analizar algo más que la mera estructura interna de los cuentos, y pasé a explorar el vínculo entre estas narraciones y la comunidad bilingüe que los narra. Así, pasé de la crítica a la etnografía, mediada por la sociolingüística. Como digo en las conclusiones, descubrí que los “casos” del zorro se enmarcaban en una trama mayor de discursos y prácticas, que decidí denominar como *picardía*. Esa estructura de sentir era demasiado sospechosa para ser tan frecuente en actitudes y gestos de niños, jóvenes y adultos, hasta se “respiraba en el ambiente”. Aquí podría explayarme sobre los contenidos “internos” de los relatos zorrunos, emitidos en pleno siglo XXI. Pero bástenos saber lo siguiente: si bien –aparentemente– estos “casos” delatan los mismos temas de siempre (la clásica *astucia* vs. *la fuerza* en el zorro con el tigre, por ejemplo), nuestra interpretación partió del contexto de interacción entre narradoras/es y etnógrafo. El resultado fue un abanico de temas muy diversos: prohibiciones lingüísticas, aprendizajes violentos, debilidades humanas, saber cuidarse, crisis socio-ecológicas, entre otras. Esos sentidos emergentes en los “casos” eran sospechosamente similares (no necesariamente idénticos) a nuestro registro etnográfico sobre las condiciones sociohistóricas de esta población (Andreani, 2013a). Por último, si bien es frecuente la asociación entre cierta picardía y los relatos del zorro (el *trickster* más conocido), en nuestro escenario de estudio hemos comprobado una red mayor de picardías prácticas que actualizan los sentidos de esos relatos quichuas (muy frecuentes en esta zona rural), pero también muchos otros con tramas similares. Esto nos lleva a no restringirnos con los “casos” de zorros, sino explorar una híper-trama narrativa extensa/intensa donde se insertan estos relatos (Andreani, 2013b).
- 8 Con esa perspectiva crítica, egresé del profesorado en castellano hace años, sin poder ver otros procesos que estaban ocurriendo en los espacios rurales -bilingües- donde enseñé en el período 2005-2011.

Resumen

En las zonas rurales de Santiago del Estero, Argentina, la interculturalidad y bilingüismo como “temas” autónomos instalados en círculos docentes, suscitan muchas dudas en cuanto a su aplicación. Surgen imposibilidades operativas en docentes que no saben “cómo comenzar” o “cómo seguir” con la clase en quichua santiagueño, una lengua minoritaria que no posee tradición curricular ni habitus pedagógico.

A través de un abordaje antropológico-sociolingüístico, este trabajo explora una red de tácticas sociolingüísticas producidas por un ambiente de picardía: una estructura de sentimiento intensa en espacios infantiles, juveniles y adultos bilingües (quichua-español) del departamento Figueroa. Esto, a su vez, permite comprender cómo algunos docentes (muchas veces sin saberlo) refuerzan procesos de seguridades discursivas en niños y jóvenes bilingües. Se trata de una perspectiva situada de bilingüismo e interculturalidad: microprocesos sociolingüísticos que están produciendo dentro y fuera del aula, pero no se visibilizan dentro de la hegemonía discursiva de la educación formal.

Palabras clave

Lengua quichua - Bilingüismo situado - Estructura de sentimiento - Tácticas bilingües - Tácticas pedagógicas

Abstract

In Santiago del Estero's rural areas, in Argentina, multiculturalism and bilingualism as autonomous "subjects" installed in educational rural areas, provoke many doubts referred to its application. Operational impossibilities emerge in teachers who do not know "how to start" or "how to continue" with the Quichua santiagueño class, a minority language that doesn't have a curricular tradition or pedagogical habitus.

Through an Anthropological-sociolinguistic approach, this paper explores a network of sociolinguistic tactics produced by an atmosphere of trickery: an intense feeling structure in spaces for bilingual children, young and adults (Quichua-Spanish) from Department Figueroa. This, in turn, allows us to understand how some teachers (often unknowingly) reinforce sureness discursive processes in bilingual children and young people. This is a situated perspective of bilingualism and multiculturalism: sociolinguistic microprocesses that are occurring within and outside the classroom, but that don't become visible within the discursive hegemony of formal education.

Keywords

Quichua Language - Situated bilingualism - Feeling structure - Bilingual tactics - Pedagogic tactics