

Argus-a
Artes y Humanidades – Arts & Humanities

© Juana del Valle Rodas, Ana María Fernández Lávaque, Marta Elena Torino, Laura Leticia Marziano <i>Identidad y marginalidad lingüística en el noroeste argentino</i> Coordinadoras Juana del Valle Rodas y Ana María Fernández Lávaque ISBN: 978-987-45717-0-0
--

Editorial Argus-a
ISSN: 1853-9904
Indizada: Modern Language Association (MLA) y Latindex
Buenos Aires – Argentina / Los Angeles- USA
1ª edición on line Octubre 2015 publicada por Argus-a Artes y Humanidades

Diseño: Mabel Cepeda

Editorial Argus-a Artes y Humanidades
Director: Gustavo Geirola

Web: argus-a.com.ar
E-mail: argus.a.org@gmail.com
Saavedra 1976 , Dpto. “C” - (1630) San Martín - Buenos Aires - Argentina

Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita de la Editorial Argus-a Artes & Humanidades la reproducción y venta, ya sea total o parcial de *Identidad y marginalidad lingüística en el noroeste argentino* por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la copia y distribución de ejemplares con fines comerciales.

Propósito

Argus-*a* Artes & Humanidades / Arts & Humanities es una publicación digital dirigida a investigadores, catedráticos, docentes, profesionales y estudiantes relacionados con las Artes y las Humanidades, que enfatiza cuestiones teóricas ligadas a la diversidad cultural y la marginalización socio-económica, con aproximaciones interdisciplinarias relacionadas con el feminismo, los estudios culturales y subalternos, la teoría queer, los estudios postcoloniales y la cultura popular y de masas. El objetivo de la Editorial Argus-*a* es difundir e-books académicos, en castellano, inglés y portugués, en forma gratuita a través de la red.

**Identidad y marginalidad lingüística
en el noroeste argentino**

**Juana del Valle Rodas
Ana María Fernández Lávaque
Coordinadoras**

Juana del Valle Rodas

Salta, Argentina, Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán, Especialista en Lingüística y Dialectología Hispanoamericana por el Instituto Caro y Cuervo, Profesora Honoraria Consulta de la Universidad Nacional de Salta.

Ana María Fernández Lávaque

Salta, Argentina, Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Salta, Licenciada en Filología Hispánica: Ministerio de Educación-España, Doctora en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular por concurso en Lengua Española y Sociolingüística, Universidad Nacional de Salta.

ÍNDICE

ENCUENTRO DE CULTURAS. UNA HISTORIA LINGÜÍSTICA

1. Pueblos originarios en la provincia de Salta: situación actual
Juana del Valle Rodas...2
2. Apuntes para la historia del español en el noroeste argentino
Ana María Fernández Lávaque...14
3. Necesidad de una política lingüística para las periferias
Marta Elena Torino...29
4. Idioma e imagen social. La representación del indígena
Laura Leticia Marziano...36
5. Hablantes del noroeste argentino: actitudes hacia su variedad lingüística
Ana María Fernández Lávaque...44
6. Transferencia de la cosmovisión hispánica: una leyenda en lengua quechua
Ana María Fernández Lávaque y Juana del Valle Rodas...51
7. Afectividad: ampliación y densidad del diminutivo en el habla norteña
Ana María Fernández Lávaque...60
8. Dos diferentes calcos funcionales del quechua en el español
Juana del Valle Rodas...67
9. Léxico de la cocina inca en la gastronomía del noroeste argentino
Ana María Fernández Lávaque y Juana del Valle Rodas...81
10. Dos textos: discordantes, paradójicas, opuestas identificaciones lingüístico-culturales
Juana del Valle Rodas y Ana María Fernández Lávaque...90

LA ESCUELA: LENGUAS INDÍGENAS Y VARIEDAD IDIOMÁTICA

11. Variedad regional y variedad estándar: su lugar en la enseñanza

Marta Elena Torino...98

12. Multilingüismo: un desafío a la política lingüística

Juana del Valle Rodas...108

13. Aspectos pragmático-educativos de la educación intercultural bilingüe

Ana María Fernández Lávaque...116

14. Formación docente específica para escuelas aborígenes

Juana del Valle Rodas...127

PRESENTACIÓN

Los artículos que recoge este libro evidencian cómo no todo fenómeno de marginación socio-política desmerece al grupo marginado. En efecto, en el Noroeste argentino, la huella de los pueblos postergados, luego de que éstos desaparecieran hace ya más de un siglo, permanece enriqueciendo la identidad de los vencedores. Se trata del largo contacto de dos culturas, dos comunidades diferentes, la española y la incaica, en la región estudiada. El análisis muestra al español sometido a la influencia de aquellas lenguas a las que se impuso. La imposición fue política; la reacción, lingüística.

En efecto, distintos aspectos de la cultura quechua perviven hasta la actualidad en la lengua de los pueblos norteños, en cuanto el contacto del español con dicha lengua autóctona no sólo provee una variedad lingüística particular, *el español andino*, sino que permite analizar diferentes problemas interrelacionados como el de la situación de las lenguas minoritarias, las políticas lingüísticas nacionales y regionales y la educación en un medio de *contacto lingüístico*.

El bilingüismo, como particularidad de las sociedades, tiene características específicas cuando una de las lenguas en contacto es minoritaria y no prestigiosa. Esa lengua que no tiene el poder de imponerse, sí tiene el poder de interferir. Y el fenómeno bilingüe encuentra su expresión más cabal, justamente, en las transferencias que la lengua dominante recibe de la minoritaria. Esto comprueba cómo el español no es una identidad ideal y unívoca, sino que estuvo sometido a la influencia de aquellas lenguas a las que dominó. Pueden claramente rastrearse en *el español andino* del noroccidente argentino rasgos del quechua, que son parte de la lengua usada por los hablantes.

Así, la idea de una lengua única y homogénea se desvanece. La unicidad, desde la perspectiva sociolingüística, puede entenderse como una convención política necesaria o una ficción que orienta hacia la *estandarización*, aunque no ha de marginarse la variedad regional. Frente a esa compleja realidad, solo la valoración de la diferencia es capaz de concretar, a partir de ella, una política lingüística coherente, cuidadosamente diseñada para contribuir a paliar los riesgos de la marginación y el discrimen. Pero los lingüistas proponen, aunque nunca disponen.

Esa quebrantada estima hacia la diferencia conduce al panorama desalentador resultado de la marginación: la difícil subsistencia de varios pueblos indígenas que aún habitan el Noroeste argentino, radicados particularmente en Salta y Jujuy, y cuyas lenguas y culturas corren riesgo de extinguirse, empujadas a la periferia por la discriminación y el prejuicio de la sociedad dominante.

Con el conjunto de estudios reunidos en este libro creemos haber contribuido a la caracterización de las hablas locales y de ese modo, al establecimiento de áreas lingüísticas en la América hispánica.

En segundo término, si bien debe ampliarse la investigación acerca de otros posibles fenómenos resultantes del contacto quechua-español, consideramos haber avanzado en el conocimiento de la modalidad regional de habla propia del N.O.A., al individualizar los factores que contribuyeron a su formación y que la distinguen de otras variedades del castellano habladas en otras regiones americanas e hispánicas. Al explicar el origen de rasgos lingüísticos caracterizados como provenientes del código lingüístico inca, contribuimos a dignificar nuestra variedad de lengua y a que el hablante culto no la sienta como una corrupción del español.

Se plantea entonces el problema de educar en estas circunstancias, lo cual implica uno de los puntos cruciales en todo proceso de enseñanza-aprendizaje: la corrección. ¿Qué debe corregirse?, ¿qué debe valorarse?

Mediante los trabajos de cada capítulo estimamos haber proporcionado a los docentes, y también a los comunicadores sociales, que -en algunos casos aun sin proponérselo- son modelos de hablar, pautas claras para saber qué formas lingüísticas usar en las distintas situaciones discursivas que se presentan en la vida diaria: los rasgos regionales son legítimos para la conversación coloquial, familiar, pero inadecuados cuando la situación exige formalidad, especialmente cuando esa exigencia se manifiesta en la escritura.

En este sentido, este aporte dirigido a docentes y comunicadores sociales, pone de relieve un tercer objetivo de esta investigación: el de contribuir al desarrollo de un deseable aunque aún no concretado proceso de regionalización en la enseñanza del “idioma nacional”. ¿Qué significa regionalizar la enseñanza de la lengua española? Consideramos que para llegar a concretarla el docente necesita conocer las modalidades

propias de su ámbito local y discernir en ellas los usos populares y los prestigiosos. No para rechazar los primeros, sino para reconocer y ayudar a reconocer sus funciones y contextos propios. Sería deseable que nuestros docentes, a quienes en primer lugar hemos querido llegar, no proscriban las expresiones espontáneas del habla popular, sino que les otorguen el espacio y el respeto a que deben ser acreedoras todas las manifestaciones culturales de una región.

Las coordinadoras

Universidad Nacional de Salta
República Argentina

Identidad y marginalidad lingüística en el noroeste argentino

Juana del Valle Rodas

Ana María Fernández Lávaque

ENCUENTRO DE CULTURAS. UNA HISTORIA LINGÜÍSTICA

PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA PROVINCIA DE SALTA: SITUACIÓN ACTUAL

Juana del Valle Rodas

Introducción

La provincia de Salta, como otras de las que integran el noroeste argentino, presenta una realidad multifacética en cuanto se refiere a sus etnias aborígenes y a sus lenguas minoritarias. Esta diversidad forma parte de la riqueza cultural de una nación; sin embargo, en la región del noroeste argentino el status social de esos códigos minoritarios se define por la desigualdad de derechos frente a la lengua dominante, de suerte que sus hablantes tienden a abandonarlos, con lo cual corren peligro de desaparecer.

La actitud desvalorizadora hacia las lenguas aborígenes se acentúa desde fines del siglo pasado, cuando la acción unificadora de la Generación del '80 procuró extender la alfabetización a todo el pueblo, como factor de unidad, y ello representó la imposición –en cierto modo saludable– de una lengua nacional, el español. Esa actitud, parcialmente justificada por la necesidad de asimilar a los inmigrantes europeos llegados al país y también a los grupos indígenas incorporados a la Nación luego de la guerra del desierto y la anexión del Chaco, tuvo efectos negativos sobre la evolución de las lenguas autóctonas de la Argentina.

Empleando una terminología extensamente utilizada en los últimos años en determinados ámbitos antropológicos, es posible afirmar que a partir de esa etapa se impone respecto a las lenguas aborígenes, su *invisibilidad* general. Esto significa la voluntaria marginación por parte de la autoridad política de las minorías étnicas argentinas y también de las lenguas usadas por ellas. Podría decirse que la mayor parte de la comunidad argentina ha ignorado sistemáticamente la existencia, dentro de los límites del país, de minorías étnicas indígenas que han manejado (y aún lo hacen) modalidades lingüísticas propias. De este modo se ha llegado a considerar que la Argentina es un país en el que la diversidad lingüística no existe.

Paralelamente es destacable que solamente en 1965, por Decreto Nacional N° 3998 de ese año, se dispusiera la realización de un Censo Indígena Nacional, que se concretó entre 1965 y 1969.

Lamentablemente, esta iniciativa no representó la adquisición de datos objetivos sobre las etnias y las lenguas aborígenes argentinas ya que, en primer lugar no se completó en la totalidad del país (por ejemplo en las provincias de Salta y Jujuy); en segundo lugar no se computaron los indígenas migrantes establecidos en provincias diferentes a las de su nacimiento y en tercero, no se anotaron los individuos de procedencia aborígen que, conservando su identidad étnica, residían en núcleos urbanos.

Así se explica que en un conocido trabajo de la década de 1980, Harriet Manelis Klein estimara la población hablante de lenguas indígenas en Argentina, con un elevado margen de error, entre 100.000 y 150.000 personas, del mismo modo que lo había hecho unos años antes Emma Gregores (1974) en un trabajo similar.

Grupos étnicos autóctonos en la provincia de Salta

Esa deficiente situación censal en lo que se refiere al conjunto nacional, ha sido finalmente salvada en la Provincia de Salta, merced a la concreción del Primer Censo Aborígen Provincial, iniciado en 1984 y concluido en 1985.

Los datos facilitados por este Censo reúnen cualidades suficientes de fiabilidad como para establecer, a partir del mismo, cómputos exactos tanto en relación con el número y distribución de los grupos étnicos aborígenes como respecto a las lenguas manejadas por ellos. Esos datos no han sido publicados de modo que puedan ser conocidos con carácter general y es por esta razón por la que se presentan en esta ocasión a fin de que la comunidad estudiosa pueda disponer, al menos para la provincia de Salta, de materiales confiables de primera mano sobre la distribución de las minorías lingüísticas aborígenes en dicha zona.

Para el año 1985 se computaron en la provincia de Salta un total de 17.607 habitantes aborígenes. De ellos 9.143 pertenecientes a la etnia mataka o wichi, 6.167 a la chiriguana, 915 a la chorote, 585 a la chané, 467 a la toba, 166 a la chulupí o nivaklé y finalmente, 164 a la tapieté.

Una proyección estadística de estos números para el año 1995, realizada por el Instituto Provincial del Aborígen de Salta facilita los datos siguientes: maticos 9.643, chiriguanos 6.867, chorotes 1.120, chanés 785, tobas 567, tapietés 384 y chulupíes 273, con un total estimado de 19.639 aborígenes.

En relación con la distribución territorial de dichos grupos étnicos, destaca en primer lugar el Departamento San Martín que contaba en 1985 con más de 11.000 aborígenes, en segundo lugar el Departamento Rivadavia con cerca de 6.000 y en tercero el Departamento Orán con aproximadamente 1.800. Los departamentos de Anta y Metán se ubican respectivamente en cuarto y quinto puesto con más de 300 y 150 pobladores indígenas.

En cuanto a la distribución territorial de las etnias aborígenes en dichos departamentos y al porcentaje de habitantes autóctonos que cada uno presenta en relación con la totalidad de la población de los mismos, los datos son los siguientes (siempre para 1985):

-El Departamento Rivadavia posee 43 comunidades indígenas que representan un 29,6% de la población total.

-Orán tiene cuatro comunidades aborígenes y el 8,8% en cuanto al total de la población.

-Anta tiene tres comunidades indígenas que representan el 1,5% del total poblacional.

-Metán posee 2 comunidades indígenas que son el 0,5% de ese total.

De acuerdo con las cifras mencionadas la presencia indígena en la provincia de Salta no es evidentemente muy relevante ya que no alcanza el 3% de la población de su territorio.

Lo mismo se puede decir respecto al peso relativo de los habitantes autóctonos por municipio, excepto en tres del Departamento Rivadavia en que los habitantes indígenas presentan estos porcentajes poblacionales: Santa Victoria Este con el 62,84%, Rivadavia Banda Norte con el 15,37% y Rivadavia Banda Sur con el 14,02%. En el Departamento San Martín destaca el municipio de General Ballivian en que los aborígenes constituyen el 21,7%; por su parte en el Departamento de Orán el porcentaje más alto lo ofrece el municipio de Pichanal con el 13,89%.

Lenguas aborígenes: su ubicación en la provincia de Salta

Las siete etnias indígenas a las que anteriormente se aludió manejan distintos códigos lingüísticos susceptibles de inclusión en estas tres grandes familias lingüísticas: la familia lingüística *mataco-mataguayo*, que incluye la lengua manejada por la etnia del mismo nombre o *wichi*, la lengua *chorote* empleada por dicho grupo étnico y el *chulupí* o *nivaklé* usado por el grupo étnico de igual denominación. A la familia lingüística *guaykurú* pertenece la lengua *toba* manejada por el grupo étnico del mismo nombre. Finalmente, se adscriben a la familia *tupí-guaraní* las modalidades lingüísticas utilizadas por los grupos *chiriguano*, *tapieté* y *chané*.

Hay que señalar el hecho de que el asentamiento en territorio salteño de los hablantes de las lenguas mencionadas ha sido temporalmente muy diverso. Los usuarios de mataco y de toba forman parte de poblaciones autóctonas locales, de establecimiento

por lo tanto muy remoto. Por el contrario, los grupos de habla tupí-guaraní se desplazaron en época reciente al área salteña desde territorios chaqueños actualmente de soberanía paraguaya, como consecuencia de hechos derivados de la guerra entre Bolivia y Paraguay en la década de 1930. Posiblemente pueda decirse lo mismo respecto a los grupos hablantes de las modalidades de lengua chorote y nivaklé.

Por otra parte debe considerarse que mientras alguno de los grupos mencionados, como por ejemplo los de habla tupí-guaraní, sólo se encuentran en la provincia de Salta, otros están asentados también en diferentes provincias dentro de los límites nacionales como ocurre con los tobas y matacos que se establecieron igualmente en las provincias de Chaco y Formosa.

La vitalidad de las lenguas aborígenes usadas en territorio salteño parece ser muy alta, especialmente la atribuible al mataco y a las diferentes variedades de la familia tupí-guaraní. Por el contrario no puede decirse lo mismo del toba, código de comunicación que parece poseer un vigor decreciente, lo cual es posiblemente ampliable al chorote y al chulupí, aunque quizá en menor proporción respecto al chorote.

En lo que se refiere a las variedades de la familia tupí-guaraní empleadas en Salta, la modalidad chané deriva de la guaranización de grupos anteriormente en posesión de una modalidad lingüística arawak, mientras que los tapieté fueron con toda probabilidad, etnias chaqueñas igualmente guaranizadas. Esto explica, como lo recoge muy justamente Wolf Dietrich (1986), por una parte la actitud desfavorable manifestada por las etnias de habla chiriguana respecto a los usuarios de las variedades chané y sobre todo tapieté y por otra, la deficiencia en el manejo del código tupí-guaraní por parte de los tapieté, consecuencia evidente de un aprendizaje lingüístico insuficiente por estos últimos de la lengua de sus dominadores chiriguanos.

Quienes hayan leído el trabajo de Louisa Stark (1985) sobre las lenguas aborígenes en la República Argentina quizá echarán de menos en este estudio la mención del uso en la provincia de Salta de la lengua quechua que según esta autora, seguida posteriormente por Rodolfo Cerrón-Palomino (1987), es hablada en zonas de la puna salteña hasta la sierra de Chañi. Germán de Granda (1993) consideró erróneo este dato, manifestando que el quechua no es usado en la actualidad por hablantes autóctonos de las provincias

de Salta y Jujuy. En ellas, el quechua local habría desaparecido en fechas aproximadamente situables entre las últimas décadas del siglo XIX y quizá la primera mitad del actual.

Bien es verdad que existen grupos de habla quechua tanto en Salta como en Jujuy, pero en su totalidad están constituidos por inmigrantes (o descendientes directos de ellos) de origen boliviano. Dentro de estos grupos hay que señalar, para ser fieles a la realidad, que tales hablantes han nacido en Argentina, pero su raíz cultural los vincula al vecino país de Bolivia. Es por ello que conservan el quechua para la vida de familia. Esta situación se explica porque hasta hace 10 o 12 años no había rutas que comunicaran esos poblados (Isla de Cañas, por ejemplo) con centros urbanos argentinos, mientras sí existían hacia la república vecina. Por eso, el tráfico frecuente –comercial y social–, de los habitantes de esas pequeñas poblaciones ubicadas en territorio argentino, posibilitó que se conservara allí el quechua para las funciones lingüísticas primarias. Los actuales *collas* de las provincias de Salta y Jujuy conservan en gran medida dicha lengua o por lo menos, en su modalidad de habla española, huellas notorias de su contacto con el idioma quechua.

Situación actual y perspectivas de mantenimiento de las lenguas aborígenes en la provincia de Salta

Hasta aquí se ha delineado muy rápidamente la fisonomía lingüística de la provincia de Salta en lo que se refiere al empleo en ella de lenguas indígenas. Es menester ahora realizar una evaluación prospectiva de las posibilidades de mantenimiento de esta variedad lingüística extraordinaria (siete lenguas autóctonas distintas en el territorio provincial que cuenta con 154.755 kilómetros cuadrados). A la vista de los datos aportados, sería deseable el poder contar, en relación con las mismas, con estudios detallados referidos no solo a la descripción gramatical de algunas de ellas que no han sido estudiadas localmente (por ejemplo el chorote o el nivaklé) sino también con monografías encaminadas a delinear los perfiles sociolingüísticos de cada uno de los grupos étnicos que usan lenguas aborígenes, de modo semejante a lo que han realizado Harriet Manelis Klein y Louisa Stark (1983) respecto al Chaco paraguayo. Solamente se

cuenta en este sentido con algunas monografías como la de Julia Zigarán (1993) y excepcionalmente con estudios integrales como los dos tomos de *Lengua mataca* de María Teresa Viñas Urquiza (1974)¹ que aunque muy útiles, son insuficientes, por lo que se requeriría una intensificación de los estudios orientados en esta dirección. Ello permitiría ofrecer no solamente un perfil cuantitativo como el aquí presentado de los usuarios de lenguas indígenas en la provincia de Salta, sino también (lo que es más importante) un panorama completo de las modalidades de uso y de las perspectivas de preservación de todas y cada una de las lenguas a que se refiere en esta oportunidad.

A pesar de la carencia de estos estudios específicos es posible avanzar una apreciación general sobre las posibilidades de mantenimiento de las lenguas aborígenes en la provincia de Salta, la cual no es optimista, lamentablemente.

La teorización sociolingüística reciente coincide fundamentalmente (a pesar de que sus puntos de partida puedan diferir en determinados enfoques) en que las lenguas minoritarias dependen para su preservación de un factor básico denominado por William Sankoff (1980) *posibilidad de uso social*, por Pierre Bourdieu (1985) *valor de mercado lingüístico* y por Susan Gal (1988) *posición estructural del grupo*. Estos conceptos teóricos están referidos a la posición social que las minorías lingüísticas consideradas ocupan dentro del contexto económico y político de la comunidad mayor, de tal modo que el uso de sus modalidades lingüísticas propias se constituye en símbolo de su inserción en un determinado segmento de la sociedad y la economía en que se integran.

En el caso concreto que se considera es obligado reconocer que las comunidades aborígenes de la provincia de Salta, así como las del resto de las provincias argentinas (para el caso de Neuquén, por ejemplo, véase César Aníbal Fernández 1987) son no solo grupos marginales desde el punto de vista económico, sino también grupos marginados desde el punto de vista social por el conjunto de la comunidad criolla, a causa de lo cual las lenguas que dichos grupos manejan carecen en su casi totalidad, tanto de posibilidades de uso extragrupal como de valor en el mercado lingüístico² y se constituyen en símbolos de grupos sociales desprovistos de inserción prestigiosa en la comunidad mayor o en otros términos, en lenguas que por ser usadas por grupos sociales

estigmatizados, adquieren inevitablemente la condición de modalidades lingüísticas desprestigiadas.

Considerando esa estigmatización que gravita, como se dijo, sobre la totalidad de los rasgos culturales indígenas y entre ellos como es natural sobre la lengua, su preservación debe considerarse –al menos hasta ahora– como dependiente de un proceso exclusivamente pasivo. El mismo puede ser delineado utilizando para ello la categoría teórica de *red social*³, excelentemente empleada en el ámbito lingüístico por James y Leslie Milroy (1985) y por Leslie Milroy (1987).

Según estos especialistas la retención de modalidades lingüísticas estigmatizadas depende básicamente de la preservación de redes lingüísticas fuertes, o sea dotadas de lazos internos muy densos y por el contrario, de lazos externos débiles. En el caso que se examina, la progresiva integración en todos los aspectos (pero sobre todo en el laboral) de las comunidades indígenas salteñas en el contexto socio-cultural y económico criollo, significa inevitablemente el progresivo relajamiento de la densidad de los lazos internos de las mismas y de modo complementario, el aumento de los lazos débiles de carácter externo con lo que ello conlleva inevitablemente de abandono progresivo de las modalidades lingüísticas estigmatizadas (lenguas autóctonas) en favor de la lengua prestigiosa, es decir del español. Este es un proceso que actualmente está operando a nivel mundial a causa de la tendencia unificadora de la mayoría de los estados que favorecen la reducción de la diversidad lingüística y el proceso de globalización, acelerado por la informática y las comunicaciones masivas.

Paradójicamente, en 1996 la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, impulsada por la UNESCO, declara como fundamento el principio de igualdad de todas las lenguas y de todos los pueblos, estableciendo que ningún rasgo cultural o lingüístico justifica cualquier tipo de discriminación. Por consiguiente, todas las comunidades idiomáticas tienen idénticos derechos a permanecer y convivir en situaciones multilingües.

Para revertir ese proceso de gradual extinción de las lenguas aborígenes sería necesario un decidido planeamiento lingüístico⁴ de carácter oficial que hasta ahora no se ha producido ni se considera que llegue a cristalizar.

Legislación y propuestas de planificación lingüística referidas a las lenguas autóctonas en Salta

En relación con el derecho de las lenguas indígenas a existir y permanecer, la Convención Constituyente Provincial de 1998 reconoce por fin ese derecho, aclarando que esas comunidades son acreedoras al respeto por su identidad étnica y cultural y en consecuencia, a una educación bilingüe intercultural.

Sin embargo, dicha legislación no parece estar aún en vías de concretarse, por ejemplo canalizada en proyectos de acción educativa. En este sentido, el único intento realizado ha tenido una dimensión muy restringida y sus resultados no pueden ser calificados precisamente como eficaces. Se trata en concreto de la implementación de un proyecto destinado al desarrollo de escuelas situadas en zonas de población aborígena, propuesta formulada por el Centro de Estudios y Proyectos Educativos (CEPE) del Consejo General de Educación de Salta. Oficializado en 1991 por el Poder Ejecutivo de la Provincia mediante el Decreto N° 1488, dicho Proyecto organizaba la Estructura Educativa para Contextos Culturales Específicos, incluyendo especialmente en ellos a las comunidades indígenas.

El desarrollo de estas medidas ha sido lento y extremadamente reducido en cuanto al número de escuelas afectadas y consistió fundamentalmente en el nombramiento de auxiliares aborígenes bilingües cuya función era la de constituir intermediarios lingüísticos y culturales entre maestros criollos y alumnos aborígenes.

La falta de preparación de tales auxiliares para cumplir esas tareas y la complementaria carencia de capacitación específica de los maestros que deberían recibir su cooperación, sumadas a la carencia de materiales educativos redactados en las lenguas aborígenes locales, condujeron al fracaso de la experiencia en una buena parte de las escuelas implicadas en el proyecto. Solamente en algunas de ellas la iniciativa en cuestión prosperó de algún modo, debiéndose mencionar especialmente las asentadas en comunidades indígenas de lengua chiriguana, que han podido contar con el excelente material de lectura y las útiles cartillas elaboradas por el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe del Campesinado del Oriente Boliviano con sede en Camirí y más

concretamente, por el denominado *Teko Guaraní*, Taller de Educación y Comunicación del Pueblo Guaraní, organismo incluido en el Proyecto mencionado.

Con referencia a este punto, debe subrayarse también el hecho de que no se ha pensado en modo alguno, ni por parte de los organismos oficiales comprometidos con el desarrollo del Proyecto, ni de los maestros encargados de llevarlo a cabo, en desarrollar un auténtico modelo de educación bilingüe-bicultural sino simplemente, en poner en marcha un modelo educativo transicional⁵ dirigido en definitiva a la imposición del código lingüístico castellano a las etnias autóctonas. Esta finalidad no puede desde luego, ser más modesta.

En un trabajo inédito de Haydée González y Laura Marziano, las autoras formulan algunas propuestas para asegurar el mantenimiento de la cultura y lengua de las etnias existentes en la provincia de Salta. En síntesis son las siguientes:

1. Elaborar programas binacionales o multilaterales destinados a la educación y a facilitar la comunicación de los grupos aborígenes de una misma cultura instalados en territorios que abarcan zonas de distintos países.

2. Sensibilizar a la población, mediante la acción educativa y la de los medios masivos, procurando favorecer una actitud positiva en relación al pluralismo cultural y lingüístico.

3. Promover la formación de cuadros profesionales dentro de cada comunidad indígena a fin de estimular la participación de los mismos grupos marginados en la elaboración de propuestas que impliquen su propia revalorización y la adaptación de los conocimientos de la sociedad occidental a sus propios modos de vida.

Conclusiones

La situación descrita en estas páginas respecto de las etnias y lenguas indígenas –generalizable a todas las provincias argentinas, con muy superficiales matices– debe relacionarse causalmente con dos factores de carácter negativo que están presentes en el contexto nacional argentino actual.

El primero de ellos se relaciona con las reducidas dimensiones de las etnias autóctonas asentadas en el país y por lo tanto, de sus lenguas. Esta circunstancia

determina la imposibilidad práctica tanto de constituir centros formativos de profesorado bilingüe para cada una de las lenguas étnicas como también la dificultad de elaborar materiales docentes en cada una de ellas.

Esta primera nota caracterizadora es agravada por la segunda, que consiste en la atribución, dentro del régimen político federal argentino, de la jurisdicción sobre los niveles educativos primario y secundario a cada una de las provincias del país. Este factor evidentemente impide la posibilidad de elaborar a nivel nacional proyectos educativos referidos a etnias distribuidas en varias provincias (como por ejemplo la mataco o wichi que se encuentra distribuida entre las provincias de Salta, Chaco y Formosa) lo cual sí sería hasta cierto punto posible desde una organización docente centralizada.

Es obvio que las dos circunstancias aludidas impiden en el caso argentino la puesta en práctica de iniciativas como las desarrolladas en Ecuador, Perú y Bolivia (López y Moya 1989, Pozzi-Escot 1988 y 1995, López 1996^a y 1996b).

En estos países del área andina han podido implementarse con mayor o menor éxito, programas conducentes por una parte a la formación de maestros bilingües y por otra a la producción de materiales educativos en sus lenguas autóctonas mayoritarias. Ese accionar no es, por las razones señaladas, factible en el caso argentino. Por ello, teniendo en cuenta todos los materiales que hasta aquí se han aportado y otros orientados en el mismo sentido (Manelis Klein 1993), la situación argentina parece conducir de modo difícilmente reversible, a la integración de todas o de la mayor parte al menos de las lenguas indígenas argentinas (excepto tal vez el guaraní del nordeste) en la categoría de modalidades lingüísticas en progresiva obsolescencia⁶, lo cual puede culminar en un estadio final de desaparición o muerte lingüística.

APUNTES PARA LA HISTORIA DEL ESPAÑOL EN EL NOROESTE ARGENTINO

Ana María Fernández Lávaque

Este capítulo se plantea dos objetivos: poner de relieve la conexión y parentesco de la variedad de español hablada en el noroeste argentino con aquella que se realiza a lo largo de la zona andina, esto es la región que abarcaba el antiguo Virreinato del Perú. Por otra parte, señalar rasgos caracterizadores de la evolución de esa modalidad hasta el presente.

Se utiliza, para fundamentar mejor esta perspectiva, dos conjuntos de datos, uno de ellos de matriz sociohistórica, el otro de orden lingüístico. Este último es, asimismo, propicio para describir la modalidad local de castellano y explicar su génesis y fisonomía actual.

Se sabe que una lengua no es un simple catálogo de denominaciones referido a los objetos del mundo. Que tanto hechos como ideas, objetos, sentimientos y procesos, en fin, toda realidad, está significada primariamente en lenguaje y en él organizada según el modo en que cada grupo la conciba. Si las construcciones humanas, materiales e ideales, recogidas en una lengua, van conformando la cultura, ésta y el lenguaje son necesariamente inseparables, dependientes una del otro en condicionamiento recíproco: el lenguaje, al significar la realidad, se constituye en la primera inscripción de lo humano en el mundo, es decir en la marca de la cultura y en su condición de posibilidad. Por eso no es aventurado decir que cada lengua natural, y en ella cada variedad, construyen una óptica propia, una cultura, que es sentida por quienes la viven como “natural”. Es el cuerpo de significados y valores que cada individuo va internalizando y que constituye su realidad, el mundo coherente donde su vida es posible.

Ahora bien, ¿qué pasa con aquellas lenguas que han incorporado a lo largo de su historia elementos de otros idiomas en contacto con ellas? ¿Pierden acaso su identidad? Se diría que la enriquecen, caracterizándola de modo más preciso. Es lo que ocurrió con el español hablado en el noroccidente argentino. Las huellas de una historia de cuatro siglos y medio, que trasfundió culturas diversas, están vivas en el habla del norteño. La

lengua española no sólo asimiló préstamos y transferencias de distinto origen, sino que reelaboró desde una perspectiva particular las culturas que tomaban contacto con ella. Así se manifiestan hoy, en el modo de hablar del norteco, formas del castellano colonial, voces y construcciones de procedencia quechua y aymara, algunos topónimos provenientes de lenguas autóctonas que perviven aún, y otros de idiomas desaparecidos con las comunidades que los hablaban. Y no sólo es la lengua, son también las relaciones sociales y familiares, las formas de trabajo, las técnicas y artesanías, la vivienda, el vestido y los alimentos, las costumbres, los ritos, las creencias, todo el ámbito de la vida humana en el noroeste aparece con la marca de ese complejo proceso de contacto que define la región, caracterizándola en el contexto nacional.

No es fácil el pasaje de una lengua a otra, de una a otra cultura; puede llevar siglos. Ocurre que cada cultura, cada lengua, desarrollan una red de puntos ciegos que les impide responder a señales que no constituyen signos para sí mismas. El tránsito entre lenguas o entre culturas diferentes tropieza entonces con esa red particular, creada por los hábitos y la cosmovisión de cada una, y la respuesta al conflicto planteado puede ser una de dos opciones: o la supresión de la forma más débil, o la fusión de las dos. Si bien, en la región estudiada, algunas lenguas originarias desaparecieron con las culturas que sostenían, en muchos aspectos la variedad de español norteco sumó antes que excluir, y el resultado fue un código cuya fisonomía característica no puede ocultar su raíz indígena, su modo de ser conservador, su lenta incorporación de las novedades capitalinas del centro.

Los estudios acerca de la formación del español en América no cuentan, sino hasta las últimas décadas, con investigaciones suficientemente homogéneas en su base teórica y extensas en el área involucrada (Granda 1994, Fontanella 1992, Rivarola 1990), como para dar resultados alentadores en cuanto al conocimiento de las variedades del castellano originadas en estas tierras.

Propuestas anteriores, cuya teoría de base fue sustratista, como la referente a la demarcación de zonas dialectales en Hispanoamérica realizada por Pedro Henríquez Ureña (1921 357-390), no consideraron debidamente, por falta de una teoría integradora (Thomason y Kaufman 1988), muchos resultados del contacto lingüístico entre español

y lenguas aborígenes en las distintas regiones determinadas, lo cual desembocó en algunas imprecisiones que oscurecieron el panorama lingüístico diseñado. Así, el autor citado, que distinguió cinco zonas dialectales en la América hispana, presenta el área de dominio quechua como aquella que abarca "...la región andina de Venezuela, interior y costa occidental de Colombia, el Ecuador, el Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el norte de Chile" (*op.cit.* 5). En tanto que dominio guaranítico sería el bloque formado por "...la Argentina, el Uruguay, el Paraguay y tal vez parte del sudeste de Bolivia" (*op.cit.* 5). Esto significa marginar la región noroeste argentina del núcleo sociocultural, lingüístico y económico al que históricamente perteneciera, que es el del área andina.

Si una propuesta que tuvo en cuenta el sustrato –como la recién mencionada– segregó al ángulo noroccidental argentino de dicha área, no podía esperarse menos de otras zonificaciones que determinaron áreas dialectales en Hispanoamérica según otros criterios, como la de José Pedro Rona (1964) quien, en función de cuatro fenómenos lingüísticos (yeísmo fonológico y fonético; voseo pronominal y verbal) incluye en una misma y amplia zona el norte de Chile, el norte argentino y los departamentos bolivianos de Oruro y Potosí.

Ocurre otro tanto con las propuestas de Melvyn C. Resnick (1975) y de Juan Clemente Zamora Munné y Jorge M. Guitart (1982), en las que, si bien se toman en cuenta rasgos de la lengua para la clasificación dialectal, no parece considerarse en absoluto la incidencia de lenguas indígenas, con lo cual el noroeste de Argentina, aunque aparece vinculado con partes de Ecuador, Perú y Bolivia (Zamora Munné y Guitart 1982), no lo está en función del contacto lingüístico con el quechua, sino por fenómenos morfofonéticos y morfosintácticos de raíz hispánica.

Posteriormente Francisco Moreno Fernández (1993), al realizar una crítica de las propuestas areales formuladas hasta el momento para el español de América, incluye dos (Zamora Munné 1980 y Cahuzac 1980) que por fin consideran el habla regional dentro del área conformada por los territorios de antiguo dominio quechua.

Incorrecciones como las mencionadas, derivadas generalmente de enfoques metodológicos limitados, jalonan la historia de la dialectología hispanoamericana lo cual es señalado por Fontanella de Weinberg (1992 127) y se hace evidente en relación

al área geopolítica y lingüística denominada “Noroeste argentino” e integrada por un conjunto de estados provinciales: Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja y Santiago del Estero.

Por otra parte, también los estudios lingüísticos de carácter nacional presentan referencias imprecisas en lo que atañe a la importancia que tuvo el contacto español-quechua en la fisonomía idiomática de ese conjunto de provincias. Tal es el caso del estudio global que ofrece Berta E. Vidal de Battini en *El español de la Argentina* (1964-75), que delimita en Argentina cinco regiones lingüísticas, considerando rasgos de habla especialmente fónicos, sin considerar fenómenos de transferencia producidos en otros niveles de la lengua por efectos de dicho contacto, y que ciertamente se dieron en zonas como las que la autora denominó “guaranítica” y “del noroeste”.

Otro caso en el que igualmente se pasa por alto la influencia del quechua en el habla norteña es el estudio de Nélica Donni de Mirande, “El español actual hablado en Argentina” (1992). Sin duda que estas notorias omisiones en tan relevantes investigadores evidencia –como afirma Granda (2001)– un generalizado desconocimiento de las lenguas prehispánicas, por una parte, y quizá mucho más, una acusada desvalorización de las mismas, favorecida por el preconceito de que tales lenguas poco podían influir en el español, en razón de tener éste, desde la Conquista, una posición dominante respecto a aquellas, sobre todo por sostenerse en una cultura sumamente elaborada.

Esa larga omisión del quechua en la caracterización del castellano hablado en el noroeste argentino fue interrumpida hace más de una década, cuando Germán de Granda llamó la atención hacia las particularidades que presenta la modalidad de español usada en la mencionada región. Esa certera impronta motivó que algunos investigadores locales (Martorell de Laconi 2004, Postigo de De Bedia 1994, Guzmán 1997) orientaran su inquietud hacia las peculiaridades de dicha variedad de habla.

Asimismo, en investigaciones realizadas en la década del '90, fueron recogidos los primeros resultados del nuevo enfoque, con el acento puesto en el ámbito morfosintáctico del español oral. Y si bien en aquellos años se diseñaban también las

líneas generales, de orden histórico y cultural, que contextualizaron la etapa inicial del español en el noroccidente argentino, fue necesario ampliar en alguna medida aquellos datos, siempre desde la dimensión del lenguaje.

Es ya un hecho conocido por historiadores y lingüistas que la región aquí estudiada había sido, antes de la llegada de los españoles, colonizada, y en alto grado homogeneizada lingüísticamente, por los incas. En efecto, la lengua quechua había comenzado a operar niveladoramente sobre la gran diversidad de lenguas autóctonas de las comunidades que poblaban el límite sur del imperio incaico: diaguitas, calchaquíes, lules, tonocotés, sanavironas.

Esa situación facilitó la tarea conquistadora y pobladora del español, que debía por consiguiente limitarse al aprendizaje de una sola *lingua general*. Ricardo Nardi (1962: 184-285) confirma esta hipótesis con numerosos datos tomados de diarios de viaje, de cronistas como Pedro Cieza de León y aún de referencias de los mismos conquistadores como Diego de Rojas, Juan Ramírez de Velazco y Diego de Almagro. Estas citas aluden, en general, a construcciones y trabajos realizados por los incas en la extensa zona que es ahora el noroccidente argentino, de los cuales son cabal testimonio algunos restos del Camino Real, como también tambos, acequias, fuertes y andenes (Levillier 1931). Igualmente, hay frecuentes noticias acerca de la existencia de *mitimaes* que bajaban desde el Perú con el fin de aculturar a las tribus autóctonas, especialmente a las más rebeldes. Si a estos datos se agregan descubrimientos arqueológicos, los cuales prueban que la influencia de los incas en el noroeste se remonta a buena parte del siglo XV (Debenedetti 1930, Casanova 1927-1928, Difrieri 1947, Boman 1908 y 1927-1932), debe admitirse que hubo un largo período quechua prehispánico en la región.

Sobre esta base lingüística y cultural se asientan los primeros núcleos hispánicos. Esto no significa desconocer restos que aún persisten de algunas lenguas dominadas por el quechua, como el cacán, sobre todo en nombres de plantas (*palán-palán*, *mistol*, *afata*, *chalchal*, *quimil*) y en la toponimia (*Payogasta*, *Angastaco*, *Cafayate*, *Seclantás*), ámbitos en los que dicha lengua, una de las sometidas, ha dejado abundantes muestras.

En relación con la toponimia, ésta constituye también un indicio confiable de la penetración del quechua en el llamado por los incas “reino de Tucma” (más tarde, la

región del Tucumán). Así, se registran numerosos topónimos (Bravo 1993) algunos de los cuales se dan ya en el siglo XVI. Nardi (*op. cit.* 262) considera que ellos tienen gran valor documental, y cita algunos como *Casavindo*, *Purmamarca* y el valle de *Catamarca*.

Con la llegada de los españoles a tierras norteñas, a mediados del siglo XVI, el quechua reforzó su dominio pues se convirtió en el vehículo más usado para la comunicación con los habitantes de las nuevas regiones anexadas. Los mismos conquistadores, comprendiéndolo, llevaron consigo indios de servicio e “indios amigos”, los *yanaconas*, hablantes de quechua. Existe suficiente documentación que habla de las distintas etnias que conocían ese código lingüístico, y en ella se alude también a indígenas que no lo manejaban, dato este último que permite suponer que el conocimiento del quechua por parte de los naturales era normal, de suerte que sólo merecen mención los pocos casos en que se lo ignoraba. Cuando desaparecieron las otras lenguas aborígenes es algo que no se conoce con precisión, aunque algunos investigadores suponen que lenguas muy reacias a la sustitución, como el cacán, persistieron hasta fines del siglo XVII (Larrouy 1914, citado por Nardi, *op. cit.*).

Si la lengua es instrumento de difusión cultural, no es posible dudar de que –en un período en que el español se introducía gradualmente, vehiculizado por el mismo quechua–, existieran áreas de la actividad social, especialmente la de la vida familiar, que manifestaran, durante la Conquista, la impronta de la cultura en vías de sustituirse junto a elementos propios de la nueva cosmovisión. Se trataría éste de un segundo momento en la expansión del quechua a lo largo de lo que hoy es el noroeste argentino: su etapa post-hispánica.

En el proceso de expansión del quechua en esta región, es importante destacar la etapa que corresponde a los siglos XVII y XVIII, cuando por disposición del Concilio Limense de 1580 se prescribe como lengua general, única para la catequización de las comunidades autóctonas. Los sacerdotes doctrineros debían, en consecuencia, aprenderla para predicar y confesar en ella, bajo penas tan severas que podían llegar a la excomunión. Para estos fines –los de evangelización– la variedad de quechua utilizada por los misioneros fue una modalidad simplificada de la variedad cuzqueña de esa

lengua que, al destinarse a la enseñanza, condujo a su fijación a través de la forma escrita, necesaria para la difusión de doctrinas, catecismos y oraciones.

Aunque lenta, la expansión del quechua en la zona noroeste avanzó eficazmente, de suerte que puede afirmarse que hacia fines del siglo XVIII era esa la lengua usada por todos, españoles e indios, para sus relaciones mutuas. Concolorcorvo, en visita a Tucumán, recoge sus impresiones sobre la situación lingüística de la región y dice al respecto que hasta las mujeres de linaje eran bilingües y utilizaban con soltura el quechua para hablar con sus criados, aunque ello no afectaba al español, que hablaban “sin resabio alguno” (Morínigo 1959 93). En cambio, los avances del idioma peninsular en la comunidad nativa eran escasos o nulos, ya que hasta el último tercio del siglo XVIII –en que Carlos III, por Real Cédula de 1770 ordena enseñar a los indios la lengua de España– el quechua era suficiente para todos los requerimientos de interrelación en la vida cotidiana.

De este modo, cuando se impone el español, las dos lenguas coexisten en los habitantes del noroeste durante un largo tiempo que abarca desde el último tercio del siglo XVIII hasta la primera mitad del XX en ámbitos rurales como el territorio puneño. Es la etapa de bilingüismo que terminará por afirmar las recíprocas influencias entre los códigos español y quechua.

Si se considera el contexto sociohistórico que dio marco a la expansión del quechua en el área que hoy corresponde al noroccidente argentino, puede decirse que durante la Colonia dicha región participaba en alguna medida junto con el Alto Perú (hoy Bolivia), el norte de Chile y el Perú, de la prosperidad alcanzada en el “área central” de la Sudamérica hispánica (Slicher van Bath 1979 53-96, Granda 1994 49-92). En esa época, la zona objeto de estudio se vinculaba necesariamente en lo económico con el foco minero de Potosí, pues le proveía de las mulas necesarias para la elaboración del material argentífero. Desde el punto de vista jurídico y educativo aparecía incluida dentro de la jurisdicción de la Audiencia de Charcas y de la Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca. Además, en el aspecto político-cultural, el ángulo noroccidental de la actual República Argentina se vinculaba con la metrópoli limeña (Assadourian 1982). Esos lazos no se interrumpieron con la creación del Virreinato del Río de la Plata

en 1776, lo cual solamente significó un nuevo diseño geopolítico que condujo a los territorios del área examinada a trasladar su centro administrativo a Buenos Aires, sin que se agotaran las otras formas de relación, ya mencionadas, entre esta región, hoy argentina, y las entonces llamadas “provincias de arriba”, especialmente el Alto Perú. Tales contactos se mantuvieron, en extensión y profundidad, hasta la Independencia argentina: “Lo que hoy es el noroeste constituía, junto con Bolivia y el actual norte chileno, una región cultural reforzada por vínculos económicos ya tradicionales y fuertes relaciones de parentesco” (Langer y Conti 1991 92).

Esa presencia del quechua a lo largo de la historia del noroeste se advierte también en el proceso histórico de la Independencia y la Organización Nacional argentinas, en que opera como vehículo de cohesión y control político sobre los pueblos del Tucumán y el Alto Perú. Así queda testimoniado en varios hechos y momentos trascendentes: el Acta de la Independencia Nacional en texto trilingüe (español, quechua y aimara); la proclama de uno de los vocales de la Junta de Mayo, Juan José Castelli, dirigida en 1811 al pueblo del Alto Perú; el decreto de la Asamblea Constituyente de 1813, documentos todos escritos en español y en quechua.

El largo período de bilingüismo con importantes transferencias recíprocas entre las lenguas quechua y española, así como la integración geopolítica, social y cultural del noroccidente argentino al área aludida –centro sudamericana a la que se hizo referencia precedentemente– justifica adscribir el español hablado allí al ámbito lingüístico *andino*.

Catalogar como “andina” la variedad salteña de habla oral en su base genética puede considerarse una posición revisionista en cuanto a los estudios históricos, socioeconómicos y lingüísticos de la segunda mitad del siglo pasado, que asociaban las características del noroccidente con la zona rioplatense, a la que se adscribe políticamente. De allí que se procure fundamentar adecuadamente esa posición, sobre todo en lo atinente al ámbito lingüístico, elemento central de toda cultura, pues el habla del N.O.A., originada en la sociedad del antiguo Tucumán, recibió de ella la impronta que conformaría decisivamente su idiosincrasia comunitaria, tanto pasada como presente. De modo que, si bien es indudable la afirmación de Granda (1994 49-92) en

cuanto a que la etapa inicial en la formación del español americano estuvo marcada por un proceso de *koineización*, debe asimismo destacarse simultáneamente a dicho proceso, el aporte relevante del quechua en el habla regional. La *koineización* señalada consistió en un proceso de *nivelación* que operó sobre los elementos lingüísticos heterogéneos de los varios dialectos peninsulares que confluyeron en América, simplificándolos. Tal nivelación llegó consumada al actual noroeste, *área periférica* que asimiló sus resultados.

De los rasgos que enumera Granda (*loc. cit.*), son atribuibles a esa nivelación en el español actual del noroeste, la aspiración de /-s/ implosiva, la eliminación de /-s/ final (rasgos posteriormente desechados en las *áreas centrales* por un proceso de *estandarización monocéntrica* cuyo modelo fue la metrópoli), la pérdida o relajación de /-r/ en posición final en el discurso coloquial espontáneo, la diptongación de hiatos, el seseo y el yeísmo.

Por otra parte, desde mediados del siglo XVII el actual N.O.A. formó parte, con todas sus implicancias, del llamado por Assadourian (1979, 1980, 1982) “espacio económico andino”, consecuencia de su progresiva integración con el foco económico representado por Potosí, ciudad ligada al área tucumana por un importante tráfico consistente sobre todo en la exportación de ganado mular. Esta circunstancia dio lugar a que la zona tucumana (sin haber experimentado la estandarización lingüística propia de las zonas centrales como la potosina), compartiera con el área andina sureña evoluciones lingüísticas comunes que Granda en uno de sus últimos trabajos (2003) denomina en conjunto, *proceso desestandarizador*.

Por tal proceso reciben la explicación genética adecuada tanto la penetración masiva en el sistema lingüístico español de rasgos procedentes de la lengua quechua de contacto –fenómenos de quechuización de estructuras fónicas, morfológicas, semánticas y sintácticas del español hablado– como la no renovación de ciertas construcciones gramaticales y de elementos léxicos, o sea arcaísmos, en la lengua cotidiana del castellano local.

Entre los primeros es común, especialmente en zonas rurales y en el nivel popular urbano, escuchar frecuentes alternancias de las vocales *e/i* - *o/u* en diferente posición, especialmente átona, ya que en el quechua esos fonos son variantes condicionadas:

El tigrí istaba henchado.

Valgamí Dios.

Lo quirquencho se lo bia comiu.

Estaba mal por el rioma.

¡Lendo está el día! Li dejau tudu esu.

Había allá onos anemales, onos bichos.

Venían los días calorosos.

Lo hacía con buena entención.

Mucho más numerosos son los fenómenos morfosintácticos legados por esa lengua indígena, tal como el peculiar orden de palabras en la frase. Mientras el español estándar la organiza en (*sujeto*) / *verbo* / *objeto* (o simplemente *verbo* / *objeto*), el quechua construye: *objeto* / *verbo* / (*sujeto*). Se advierte esta organización, que procede de una tipología diferente, en enunciados como:

A la guagua ha tráido el José enferma.

Las vacas echa el patrón al corral.

Mucha oscuridá había.

No sueñen mineros que un desierto de esto harán.

Cierto modo particular de manifestar el valor causal también procede del quechua. Se trata de un calco sintáctico-semántico evidente en construcciones que todos los nortehños reconocen:

*¿Qué diciendo te has puesto
tanto adorno?* ‘por qué te has puesto...’

*¿Cómo haciendo te has
lastimado?* ‘qué hacías para haberte
lastimado’

Las construcciones encabezadas por “qué” resultan evidentes calcos sintácticos del quechua: *imata nispa yaykurqun* (‘qué diciendo ha entrado’), mientras el caso de “cómo haciendo” parece ser simplemente una nueva combinación formada en español por analogía con la anterior.

Otro fenómeno frecuente es la neutralización de clíticos en el pronombre *lo*, de modo que todas las demás formas pronominales de 3ª persona –masculinos y femeninos, singulares y plurales– desaparecen debido a la carencia de variación pronominal en el quechua:

A la chica lo dejaron ahí.

Lo sacó a lo cerdos del corral.

Quiero que me lo estudie bien esa lección.

Ponemelo la servilleta encima del plato.

Muchas más son las realizaciones del habla oral norteña en que es evidente la huella de su contacto con el quechua, como la doble marca de la posesión:

Su marido de usté me ha estau molestando.

O la presencia de un “dice” con función oracional de validador referencial, equivalente al quechua *-shi / -si*, que carece de expresión morfológica en español:

Ha paseao por toda Europa dice.

Significaría, en español estándar, ‘la gente comenta que X paseó por toda Europa, pero yo no lo he comprobado personalmente’.

En el ejemplo *recogí el vestido y lo dejé colgando*, por ‘recogí el vestido y lo dejé colgado’, puede observarse otra transferencia del quechua: se trata de la traslación al español, mediante una construcción de gerundio con valor perfectivo, del morfema subordinador quechua *-spa*.

Un caso sumamente frecuente es la extensión de los diminutivos a numerosos contextos de uso extraños al español:

Estito no me gusta nada.

Dame unito solo.

Allacito nos vemos.

Estita es la menor de mis hijas.

Se puede explicar esta desusada extensión relacionándola genéticamente con el amplio uso de sufijos afectivos (no únicamente con bases nominales sino también verbales) que se da en quechua.

No solo persisten quechuismos de aquella primera época bilingüe en la modalidad norteña, sino que en ella aparecen, retenidas hasta hoy, estructuras del español clásico. De allí que la variedad noroccidental pueda calificarse como arcaizante o conservadora. Algunas de esas retenciones son, en el nivel morfosintáctico, las siguientes:

-El artículo junto al nombre propio de persona:

Esta tarde la vi a la María.

-La construcción *haber de* + verbo con valor de futuro

Algún día te he de encontrar.

-La estructura verbo proyectivo + *de* + infinitivo:

No ha conseguido de verlo.

-La secuencia *lo que* como objeto directo:

No le gustaba nada lo que no le hacía caso.

-La sustitución de ‘vayás/vayamos’ por *vas/vamos*:

Te voy a llamar para que vamos al cine.

-La anteposición del clítico de 1ª persona plural respecto del verbo:

Nos sentemos, nos vamos, en lugar de ‘sentémonos, vámonos’.

-El grupo *de no* con función condicional:

Voy a repartir porque de no no alcanza.

-La secuencia *cada que* con carácter distributivo:

Cada que lo llamaban se ponía furioso.

Respecto al léxico, algunos vocablos ya en desuso en gran parte del área hispánica están aún vigentes en Salta, especialmente en la generación mayor, como ocurre con *botar* por ‘arrojar’, *recordar* por ‘despertar’, *fierro* por ‘hierro’, *fiero* por ‘feo’, *pago* por ‘terruño’, *prenda* por ‘enamorada’, *frazada* en lugar de ‘manta’, *pollera* por ‘falda’, *turnio* en vez de ‘bizco’, *sortija* en lugar de ‘anillo de boda’, *injundia* por ‘pus’, *aldaba* en lugar de ‘pasador’, *lanzar* y *lanzada* por ‘vomitar’ y ‘vómito’, *gañote* en vez de ‘garganta’, *chuzo* y *chuzazo* en lugar de ‘cuchillo’ y ‘cuchillada’. Hay que señalar que la

mayor parte de estas retenciones léxicas, lo mismo que las morfosintácticas antes descritas, provienen de hablantes mayores de 55 años, de diferentes estratos, y son mucho más frecuentes en áreas rurales. Sin embargo, palabras como *frazada*, *pollera*, *botar*, *fiero* se extienden a todas las generaciones y niveles socioculturales.

Junto a esta conservación –no demasiado numerosa– de elementos léxicos arcaicos en el español hablado, es abundante la introducción, en el período desestandarizador, desde fines del siglo XVI hasta el XVIII, de voces aún vigentes, de procedencia quechua. Entre ellas, muchas designan alimentos: *anchi*, *chalonga*, *charqui*, *chaucha*, *chilcán*, *choclo*, *chuño*, *humita*, *locro*, *mote*, *ñascha*, *poroto*. Son también numerosos los nombres de animales: *cuchi*, *chuña*, *michi*, *puma*, *tucu-tucu*, *ucucha*, *usamico*. Muchos objetos, cualidades y costumbres cotidianas han conservado igualmente su nombre indígena: *a cocochó* (‘cargado en la espalda’), *anucar* (‘destetar’), *api* (‘mazamorra’), *caimo* (‘insípido’), *coca* (‘hoja de arbusto, base de la cocaína’), *chala* (‘hoja de la mazorca’), *champa* (‘leña pequeña y delgada’), *chango* (‘varón joven’), *chirle* (‘semilíquido’), *chozña* (‘lagaña’), *chupo* (‘abceso’), *ñaño* (‘hermano’), *pampa* (‘llano, llanura’), *quiscudo* (‘de pelo lacio y duro’), *shulka* (‘hijo menor’).

En cuanto a la cultura popular en sus diferentes manifestaciones – alimentación, creencias, modos de vida, fiestas, leyendas y tradiciones– todas ellas constituyen una evidencia más de los lazos aún presentes que vinculan el noroeste argentino al área andina.

Creencias de raíz indígena se organizan en leyendas y orientan modos de vida o se plasman en fiestas populares. En unos y otras aparecen esas creencias mezcladas con elementos hispánicos, en intrincada simbiosis. Tal ocurre, por ejemplo, en ceremonias colectivas como las *procesiones*, las *señaladas* o los *topamientos*, en los que, junto a la Virgen, el campesino ofrenda a la *Pachamama*, la madre tierra. Puede observarse la misma estructura indígena-hispánica en muchas prácticas cotidianas, como la consulta con la *médica*, que no es una profesional de la medicina, sino generalmente la *curandera*. O también en la producción artesanal de tejidos y cerámicas, en cuya fabricación intervienen técnicas prehispánicas.

Leyendas como las que pretenden explicar el origen de algunos animales y plantas (la del *kakuy*, el *amancay*, el *maíz*) o las que se refieren a las divinidades de la puna (*Coquena*, *Pujllay*, *Zupay*), circulan vivas en el imaginario del hombre de campo.

Ya en el siglo XIX, sobre todo a partir de la Independencia, se fueron desarrollando paulatinamente diferentes lazos de subordinación respecto de Buenos Aires, lo que se intensificó perceptiblemente después del triunfo político unitario, que determinó la preeminencia exclusiva de la capital sobre el resto del país. A esto se sumó la acción fuertemente centralizadora de la llamada Generación del '80, cuya política cultural y económica llega a Salta evidenciada en el trazado de un ferrocarril que la uniría a la zona portuaria, con el consecuente debilitamiento de los lazos que la ligaban hasta ese momento al Perú y a Bolivia (Halperín Donghi 1972, Garavaglia 1987, Bazán 1992, Conti 1992). Este nuevo contexto político coincide con lo que Granda (1994: 48) considera “el tercer período en la historia del español americano, el de *estandarización policéntrica*”. Este proceso generó en la Argentina dos desarrollos de diferente jerarquía: una *norma estándar nacional*, difundida desde Buenos Aires, y otra *regional*. Esta última, en lo que atañe al noroeste, se caracteriza por la aceptación de algunos rasgos de la primera, como son la modalidad porteña del *voseo verbal* (mucho menos extenso que el de Buenos Aires) y el *yeísmo rehilado* (actualmente ensordecido en el Río de la Plata), una gradual y cada vez más extendida vibración múltiple de la tradicional *fricativa rehilada /r̄/*, característica del noroeste, como también la difusión generalizada del fenómeno *dequeísta*, la paulatina preferencia por el *pretérito simple* en lugar del *perfecto*, y la aparición de una construcción comparativa extraña al español estándar: *como que*, por ‘como si...’:

Estaba callada como que no le importaba.

En cuanto al nivel léxico-semántico, si bien muchas formas son transitorias, otras han concluido afirmándose en la norma regional. Tales son muchas voces provenientes del lunfardo histórico, vigentes aún en tres diferentes generaciones, desde los 18 hasta los mayores de 50 años, de nivel sociocultural medio-alto: *biaba* (‘paliza’), *buraco* (‘agujero’), *crepar* (‘morir’), *curda*, *estar en pedo* (‘ebriedad’), *franelear* (‘acariciar, adular’), *macanear* (‘molestar, engañar’), *matufia* (‘acción incorrecta, ilegal’), *meter*

púa ('enemistar'), *minga* ('negación categórica'), *rajar* ('escapar'), *relojear* ('mirar sin ser visto'), *tener chinche* ('fastidio sin motivo'), *yuto/a* ('persona de baja condición social, mal educado').

En síntesis, son propios de la *norma estándar regional* tanto los rasgos procedentes del contacto español-quechua durante los siglos XVI al XIX, como también arcaísmos léxicos y morfosintácticos, todo lo cual configura la peculiar fisonomía del habla regional, conservadora de lo hispánico y lo indígena y al mismo tiempo modelizada por la variedad porteña, que gradualmente ha introducido innovaciones, difundidas especialmente por la televisión, e incorporadas rápidamente, en razón del prestigio de la capital y de la popularidad de ese medio masivo.

El contexto sociohistórico, aquí diseñado de modo panorámico, explica los rasgos particulares de la variedad hispánica hablada, en general, en el noroeste argentino, cuya identidad regional se diseña claramente distinta en el entorno nacional. E igualmente esa variedad hispánica no puede explicarse solo desde la perspectiva lingüística sino en el marco de ese contexto.

Es esa identidad norteña la que canta el poeta Manuel J. Castilla (2008), cuando dice, evocando el paisaje de la Puna y la selva:

Yo voy a la madera y de ella vengo
doblado en luz, quemado en arenales,
como una sombra más entre los *cerros*
como quien *se recuerda* con el alma del aire.

NECESIDAD DE UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA LAS PERIFERIAS

Marta Elena Torino

El nuevo milenio, con el avance insoslayable de las economías globalizantes, coloca a los pueblos ante una disyuntiva: marcar diferencias o anular fronteras. ¿Hay algo más efectivo que la lengua –hablada o silenciada– para servir mejor a cualquiera de esas alternativas? En Argentina, como en la mayoría de los países de Hispanoamérica, hubo períodos de fervoroso nacionalismo lingüístico frente a otros de purismo academicista. Y en este momento, la oscilación de actitudes hacia la lengua de cada día, es mayor.

Por ello vale la pena examinar, particularmente en esta región norteña, que ofrece un panorama lingüístico complejo, las ventajas y desventajas de anular fronteras o de resguardar intersticios donde aún pueda registrarse características de antiguas culturas: recodos de la lengua que sorprenden con el acento, la palabra o el giro venidos de los ancestros, hispanos o indígenas.

Quizá no sea aquella alternativa lo que mejor sirva a los intereses de una región periférica, como lo es el noroeste argentino (NOA). Acaso una opción integradora, que incorpore lo general sin perder lo propio, sea ahora más oportuna. De todos modos la decisión exige, en cuanto se refiere al idioma y la cultura, una planificación que atienda al mismo tiempo necesidades de supervivencia idiosincrásica e intereses desarrollistas.

Ante todo cabe considerar las implicaciones que el fenómeno sociopolítico de la globalización acarrea en culturas periféricas como la del noroeste.

Si bien desde el punto de vista teórico una globalización del capitalismo contenía la promesa de un “mundo feliz”, en el que la apertura y extensión de los mercados traería consigo la posibilidad de que todos pudieran acceder a los bienes y servicios de un desarrollo permanente, lo cierto es que en la práctica “globalización” significó y significa para la mayoría de los países y de los individuos algo así como un poder oculto que determina la vida de todos dominando cada vez más y produciendo enormes desigualdades sociales y anchas franjas de pobreza en los países periféricos.

Desde la perspectiva cultural la expansión de ese dominio impulsó la universalización de ciertos modelos de valor, como el reconocimiento de los principios

liberales democráticos y los derechos humanos, pero también generalizó el modelo de consumo capitalista (Hirsch 1997) y desdibujó los rasgos identitarios de la cultura de los pueblos, desvalorizando al propio tiempo sus lenguas y dialectos.

Las ciencias sociales han dejado de analizar la identidad propia de cada pueblo o región, considerada como la suma de aquellos rasgos pertinentes que permiten reconocer, en circunstancias diferentes, a personas o comunidades. Actualmente, frente a procesos sociales y lingüísticos en constante transformación, cabe más bien estudiar en cada pueblo su heterogeneidad constitutiva, tanto en el orden social como cultural y lingüístico. Sin embargo, y precisamente porque la globalización pretende anular también esas fronteras con el instrumento de la comunicación masiva y la informática, se hace necesario más que nunca definir identidades, precisar quién es, en el contexto homogeneizado, cada grupo humano, quién ha llegado a ser. Frente a una sociedad cada vez más desterritorializada, es menester reconocer índices de pertenencia que, arraigando al individuo, le confieran seguridad en sus relaciones con los otros y con la realidad amenazante que va relegando muchos grupos y pueblos a la periferia (García Canclini 1997).

En esta tarea de buscar arraigos que neutralicen los peligros de la globalización cultural, la escuela debiera ser el agente más eficaz, particularmente en cuanto se refiere a la enseñanza de la lengua materna. En este sentido, la selección de la variedad que ha de ser objeto de enseñanza, tiene una importancia decisiva. Es en la escuela donde el aprendiz conjugará su propia modalidad de habla con aquella que le propone la institución. Pero, sobre todo, la escuela representa la Ley, es decir el uso aceptado socialmente, no sólo en cuanto al lenguaje, sino en todos los aspectos de la cultura. Por eso, si se procura reforzar la identidad de una población, que si bien es multicultural, está cohesionada por factores sociales e históricos, sería imprescindible poner en acto, tanto en el ámbito educativo como en el de la comunicación masiva, programas coordinados por la autoridad pública en orden a destacar los rasgos culturales del conjunto más coherentes con la propia tradición. La lengua, por ser a la vez síntesis de la cultura de un pueblo y motor de creación permanente, requiere medidas especiales destinadas a su mantenimiento, medidas que incentiven actitudes lingüísticas positivas

en sus hablantes; en suma, requiere una *política lingüística* destinada a relevar y conservar todos aquellos índices de pertenencia a determinada tradición, a una particular comunidad. Es a ese curso de acción definido, con características inherentes a cada grupo en que se desarrolla, al que se ha llamado *regionalización*.

En cuanto a la enseñanza se refiere, “regionalizar” se entiende como llevar a cabo un proceso de revalorización de la cultura propia frente a los modelos importados. En cuanto a la lengua, este proceso se inicia por el conocimiento y la reflexión acerca de las modalidades del idioma caracterizadoras de la región, que distinguen su norma de hablar y, por consiguiente, su modo de relacionarse con el mundo.

Muchas opiniones diferentes ha suscitado en el dominio del español la selección de la variedad de lengua que la escuela debe enseñar, ya que ello implica también opciones socio-políticas, tales como la promoción o estigmatización de determinados sectores sociales. Es bien sabido, en este sentido, que la competencia comunicativa de los hablantes constituye uno de los factores que determinan su posibilidad de acceso a roles prestigiosos dentro de una sociedad. De allí que la enseñanza de la lengua debiera constituir un objeto de preocupación pública, en tanto su utilización correcta promueve expectativas y demandas en los distintos grupos que acceden a la educación.

Es conocido el hecho de que la escuela tradicional favorecía una enseñanza academicista de la lengua, desvinculada totalmente del uso cotidiano. La norma escolar, por consiguiente, estaba constituida por una *modalidad atópica* (Rona 1973) que, en rigor, no se realizaba en ningún sector de la comunidad idiomática. Es esta norma la que aún se observa en la enseñanza del castellano en muchas escuelas argentinas. Con el gradual proceso identitario de los estados nacionales, operado en el siglo pasado, se planteó una segunda opción: que cada unidad política favoreciera en la enseñanza la modalidad de habla propia, no sólo en el registro oral, sino también en la escritura. Sarmiento, en Argentina, es un ejemplo de esta posición; llegó a proponer una reforma de la ortografía, de modo que ella coincidiera con la fonética.

El desarrollo de la Dialectología hispanoamericana contribuyó a favorecer tal postura; los investigadores comprobaron, en un dominio tan vasto como Hispanoamérica, que la diversificación del uso lingüístico operaba no sólo en el nivel

popular, sino también en el nivel culto, lo cual significaba un obstáculo para la imposición de una norma única en la enseñanza. (Rona 1958, Rosenblat 1967).

Cuando más tarde la sociolingüística introduce el concepto de *variación lingüística* y distingue como *variedades* las distintas modalidades de habla dentro de una comunidad idiomática, se va imponiendo gradualmente entre los lingüistas el concepto de *lengua o variedad estándar* para significar aquellas formas de hablar que gozan de prestigio en la sociedad y que son utilizadas como vehículo de intercambio entre sus diversos sectores, en tanto han neutralizado los rasgos que caracterizan a cada uno de ellos.

Esta concepción centripeta y unificante del estándar pronto fue modalizada a impulsos de la realidad. En efecto, en las lenguas naturales operan dos tipos diferentes de procesos estandarizadores (Stewart 1970 534): una estandarización *monocéntrica*, que consiste en la adopción de una norma general aceptada como modelo por la totalidad de un grupo idiomático, y una estandarización *policéntrica*, que implica la aceptación de normas particulares de hablar, prestigiosas en cada una de las regiones en las que se extiende el dominio de tal lengua. Este último proceso, la estandarización policéntrica, no conlleva necesariamente el desplazamiento de la norma general, sino que ella se reserva, por lo común, para situaciones discursivas de mayor formalidad.

Las funciones que cumple la *variedad estándar general* están asociadas, desde la perspectiva monocéntrica, con la *unificación*. El estándar se concibe como una fuerza monolítica que se impone a los hablantes en procura de la intercomprensión. Desde este punto de vista, el mismo opera como *marco de referencia* para pautar la corrección gramatical y para medir la variación. Funciona además como marca de *prestigio*, ya que favorece la percepción del idioma como institución respetable que posibilita a sus hablantes relacionarse con el mundo al proporcionarles el instrumento idóneo para referirse a una gran variedad de tópicos culturales.

Estas funciones, que competen al *estándar general* de una lengua, pueden verse realizadas en el lenguaje escrito formal, en textos científicos de divulgación o bien en discursos orales de mucha formalidad. Pero son propiedades que no siempre se adjuntan

a las modalidades prestigiosas de ámbitos más reducidos, como ocurre, en el caso del español, con la variedad estándar rioplatense, andina o cubana, subsistemas éstos que manifiestan rasgos particularizantes respecto del castellano general. Tampoco tienen estos *estándares regionales* la fijeza que confieren al estándar general su gramática y su diccionario, ni presentan idénticas funciones. Al *unificar*, por ejemplo, un estándar local sólo cohesiona a los hablantes pertenecientes a la misma región, pero al propio tiempo los separa, diferenciándolos de otros grupos que utilizan idéntica lengua. En general, estas variedades regionales o nacionales, si bien ennoblecidas por el uso culto, se manifiestan particularmente en la oralidad o en el lenguaje escrito no formal, mientras el estándar general –como se dijo– elige la escritura como código propio.

Unas y otras funciones, las del estándar general y aquellas de las *variedades prestigiosas locales* son complementarias y, por tanto, ambas necesarias en el uso culto de una lengua. En la modalidad regional oral, sobre todo, el hablante se identifica con sus coterráneos, con su tradición y su cultura. De allí que los dos tipos de estándar debieran reunirse en la norma escolar, distinguiendo las funciones y los ámbitos apropiados a cada variedad.

Al proponerse ampliar el círculo comunicativo del alumno, la escuela no puede convertirse únicamente en instrumento de nivelación, desconociendo la rica diversidad del habla viva. El aprendizaje de una variedad de lengua –el estándar–, distinta de aquella que el alumno manejaba entre los suyos, requiere que ese nuevo sociolecto esté enraizado en su cultura de referencia y, al mismo tiempo, abierto a la incorporación de formas y contenidos generados en otros horizontes culturales más amplios. Por ello el ejercicio escrito del estándar general necesita de un complemento permanente: la práctica de una norma mucho más cercana al estudiante, la variedad prestigiosa local, que él escucha realizada en los hablantes que lo circundan, en la gente culta de su comunidad, cuando la situación interlocutiva no exige suma formalidad.

Ésta era también la posición que sostenía una destacada investigadora y compatriota, Beatriz Fontanella (1983 43-50), cuando propugnaba para el español, especialmente en Hispanoamérica, una estandarización policéntrica, aún dentro del marco de cada unidad política:

...no podemos ni siquiera postular internamente una estandarización monocéntrica que propugne para todo el país esa realización (yeísmo rehilado), ya que las provincias cuyanas, por ejemplo, poseen con casi generalidad una realización /y/ totalmente desprovista de rehilamiento para ese mismo fonema.....Es evidente que se trata de [...] normas regionales distintas, que están señalando la existencia de una estandarización policéntrica... (Fontanella 1983 45).

Desde esta óptica no parece conveniente, por lo que toca al castellano en Hispanoamérica, adherir a la postura de otros lingüistas (i.e. Wagner 1983 129 y 1996 136-137), que preconizan una norma escolar del todo ajustada al estándar general del español (al que Wagner llama *variedad formal*), el que sin duda no se escucha hablar en las distintas regiones hispanohablantes, aun en círculos cultos.

En Argentina, como en toda extensa unidad nacional, las diferencias regionales en el uso del español operan en todos los niveles del sistema. Si bien la norma porteña va gradualmente nivelando diferencias a favor de su propio modelo, muchos son aún los rasgos particularizadores de cada zona que se mantienen vivos en el habla culta.

Tres notas marcan la idiosincrasia del habla del noroeste frente a los otros dialectos regionales: *rasgos arcaizantes*, léxicos y morfosintácticos; *transferencias del quechua*, que arraigadas por un largo bilingüismo de casi tres siglos, se mantienen aún en los planos fónico, léxico y morfosintáctico. Finalmente, el avance gradual del *modelo de habla de Buenos Aires*, favorecido por los medios masivos, va dejando su impronta en la pronunciación, el léxico y la gramática del habla oral regional.

A la luz de los aspectos analizados, resulta necesario plantear algunos criterios que orienten una política lingüística en regiones periféricas respecto de los centros de poder, y por ello mismo, con características culturales y lingüísticas propias. En zonas como la del noroeste argentino, cuya historia es una suma compleja de elementos de diversa procedencia, es importante conciliar, en cuanto a la lengua se refiere, la incorporación del estándar general –que asegurará la comunicación en el amplio contexto del mundo hispánico– con la variedad prestigiosa local, que distingue e identifica al hablante, rescatándolo de la masificación. Si bien es cierto que el estándar general debe operar

como el ideal al que tienda la escuela para las situaciones de intercambio de mayor formalidad, la norma de hablar cotidiana ha de ser la de mayor prestigio en la propia comunidad, variedad ésta que conlleva su peculiar cosmovisión y por tanto, es tal vez el símbolo más importante de identidad cultural.

En síntesis, desde la escuela y desde los medios masivos la propuesta en cuanto a la lengua debe ser clara: si se pretende subrayar los rasgos propios del noroeste argentino entre otras regiones de un mundo globalizado, el instrumento ha de ser el conocimiento de su cultura, puesta de manifiesto en el habla, vinculada a la lengua general, que la implica. Cabe entonces integrar en la enseñanza dos modelos: primero, el estándar regional para el habla oral y el uso escrito informal, y en segundo término, para toda ocasión de mayor formalidad, oral y sobre todo escrita, el español estándar general, apropiado en el ámbito académico, administrativo y científico. (Un tercer modelo, el *estándar nacional*, en el caso argentino no necesita la difusión de la escuela pues es el vehículo usado por los medios masivos, que promueven automáticamente su imitación a lo largo de todo el país).

Esta propuesta sólo puede llevarse a cabo eficazmente si se cuenta con descripciones de las variedades prestigiosas regionales a disposición de los docentes de Lengua y de los comunicadores sociales. Mejor aún, si esas descripciones incorporan los patrones del *estándar general*, con el fin de que, en la confrontación de ambas variedades, aparezca claramente lo que distingue a cada una en cuanto a inventario, frecuencia y distribución de sus elementos, así como respecto a las funciones discursivas características de cada modalidad.

IDIOMA E IMAGEN SOCIAL. LA REPRESENTACIÓN DEL INDÍGENA

Laura Leticia Marziano

La vigencia que en Argentina ha adquirido la temática aborigen y la presencia en Salta de varias etnias indígenas –distribuidas en diferentes comunidades que ocupan el norte de esa provincia– ha inducido a plantear un análisis que permita examinar el problema de la convivencia entre culturas y lenguas diferentes, a través de las expresiones del hombre común y las del discurso oficial.

En efecto, cierta discordancia percibida –en primera instancia de modo intuitivo– entre esos dos tipos de discurso dio pie a la hipótesis que este trabajo intentó verificar a través del método de análisis del discurso.

El corpus para este fin se recogió mediante entrevistas realizadas a empleados, maestros y comerciantes de la ciudad de Tartagal, capital del Departamento San Martín, situado al norte de la provincia y uno de los que en ella cuenta con mayor número de etnias diferentes. En esos textos se escucha, de modo siempre mitigado, creencias, opiniones y valoraciones acerca del indígena, que poco o nada tienen que ver con los juicios que aparecen en el discurso oficial.

Por otra parte, en medios de comunicación gráficos se relevaron algunos artículos que reproducen el discurso oficial respecto de los pueblos aborígenes. Una muestra de tales textos, correspondientes a los años 1999, 2000 y 2001, forma también parte del corpus para este análisis. En ellos se pretende mostrar la protección del gobierno hacia los indígenas y poner en evidencia las medidas que toma a favor de esas comunidades. Así por ejemplo, uno de los artículos periodísticos (*El Tribuno*, 24 de mayo de 2000) tiene el siguiente título: *Restituyeron tierras a los aborígenes del Norte* y su sobretítulo agrega: *La Provincia transfirió el Lote 4 a wichis, tobas, chulupíes y chorotes*. Indudablemente estos anuncios permitirían suponer que los pueblos autóctonos estaban nuevamente en posesión de sus tierras. Pero de la lectura del artículo se infiere que sólo una cuarta parte del Lote 4 había vuelto a sus primitivos dueños, ya que el resto quedaba en posesión de criollos que las habían ido gradualmente ocupando y obteniendo su tenencia mediante la legislación veinteañal.

Frases categóricamente afirmativas como las anteriores, que no permiten dudar de su contenido, encabezan otras notas publicadas por el mismo matutino: *Crean la carrera de informática en comunidades aborígenes de Tartagal* (*El Tribuno*, 14 de enero de 2001) o bien: *Rescatan idiomas sin escritura* (*El Tribuno*, 24 de julio de 1999), en referencia a un pedido de indígenas que procuraban poner en funcionamiento una estación radial. Ambas noticias estaban asociadas a meros intentos, sin que se hubiera concretado efectivamente ninguno de ellos. En la primera de las mencionadas noticias, la Universidad Tecnológica Nacional se presenta como sostén de un centro de capacitación en la comunidad de Yacuy, perteneciente a la etnia tupí-guaraní, en la que ciento cuarenta alumnos, según el mismo artículo, habían obtenido el certificado de Técnico Programador Universitario en un curso de tres meses de duración. A pesar de lo increíble del contenido de ese artículo, la afirmación rotunda de los títulos, desde el punto de vista enunciativo, no da lugar al disenso.

Frente a estas voces que pretenden mostrar una actitud paternalista del Estado hacia los pueblos nativos, hay otras aparecidas en el mismo periódico que desenmascaran la óptica real desde la que el Estado provincial salteño los mira. Así, *Apoyará el Estado el turismo en territorios aborígenes* (*El Tribuno*, 30 de junio de 2001) es la nota en cuyo copete se explica que se inauguraría “...un circuito turístico por las naciones aborígenes salteñas” del Departamento San Martín, estimando que esa iniciativa favorecería su desarrollo económico. En otras palabras, los pueblos indígenas, como objetos de curiosidad turística, serían útiles para atraer ingresos a la provincia.

Asimismo, la última Constitución de la provincia de Salta (1998), en su Artículo 15 establece lo siguiente: “La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas que residen en el territorio de Salta; [...] reconoce y garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras fiscales que tradicionalmente ocupan...”. Este reconocimiento expresamente subrayado en la Constitución deja implícito el presupuesto de que sólo es necesario explicar aquello que no es evidente en la realidad. Este texto, democrático en apariencia, no hace sino ratificar lo que se dijo hasta aquí en

relación con la actitud de postergación y distanciamiento que se manifiesta en la sociedad mayoritaria respecto del indígena.

Si bien el discurso oficial en Salta contiene referencias de similar tenor a las citadas, la perspectiva cambia cuando la voz que transmite el periódico es la de funcionarios de Buenos Aires. Desde allí la distancia permite una visión menos utilitaria y más descriptiva del aborigen. Así, un artículo de Telam titulado *Los pueblos más pobres de la Argentina son indígenas* sostiene que no sólo hay pobreza en los grupos autóctonos minoritarios, sino que éstos constituyen *...un mundo ignorado, un mundo que no existe*. En efecto, la discriminación buscó, como política general, desde los primeros momentos de conformación del Estado argentino, la destrucción física y cultural del indígena; más tarde se trató de incorporarlo –según consta en el mismo artículo– *...negando especificidades y diferencias culturales, y considerando que esas diferencias eran elementos de retraso*. Este discurso guarda, sin duda, mayor relación con las circunstancias reales que viven los pueblos aborígenes del norte argentino.

Para corroborar el tono y el contenido pseudo-proteccionista con que los periódicos vehiculizan el discurso oficial, se relevó en un conjunto de entrevistas algunas estrategias que evidencian las representaciones sociales de la comunidad tartagalense respecto del indígena. Algunas de esas estrategias aparecen explícitas a partir de temas que conforman campos semánticos relativos a los siguientes ámbitos:

-El trabajo: se registraron en este campo las siguientes expresiones de distintos informantes:

- *Un diez por ciento tienen alguna gallina, algunos cabritos; el resto no hace nada, y los pescadores son unos cuantos...*
- *...y vos los vas a ver a la hora de la siesta: ellos duermen y las miran trabajar a las mujeres. Ellas son las que techan las casas, las arreglan un poco, acarrean el agua. Ellos no hacen nada...*
- *Si quieren trabajar, quieren lo más fácil, lo que les depare el mínimo esfuerzo.*
- *Ellos nunca fueron obreros calificados, siempre fueron... obreros...*
- *...el indio no quiere trabajar.*

-Condiciones de vida: algunas de las respuestas fueron:

- *Las casas que el gobierno les dio no están hechas para el aborígen, están hechas para criollos. Ellos viven en las chozas, duermen en el suelo, cavan una zanja y la llenan de ceniza, ahí duermen.*

- *Algunos están un poco más organizados, son un poco más limpios, pero otros están sucios.*

- *...se venían durmiendo, y no era de sueño, era que habían bebido.*

- *El aborígen es dime cuánto tienes, tienes cuanto vales; no es un pensante como somos nosotros...*

- *...a la radio va el que sabe transmitir un pensamiento; el aborígen no ha alcanzado ese nivel de cultura...*

-La política: en este ámbito los informantes destacaron el hecho de que los autóctonos se presentan como víctimas, explotando así su situación de pobres y de indígenas para recibir prebendas, dádivas e incluso cierto poder que les permite obtener cargos, atención preferencial, audiencias con funcionarios. Esta situación es percibida como amenazante por la sociedad criolla en cuanto implica su postergación. Se escucharon al respecto las siguientes manifestaciones:

- *...te da bronca porque vos decís... te rematás estudiando, tratás medianamente de cultivarte para progresar [...] y solamente hay lugar para ellos...*

- *...vos lo ves al aborígen mucho más entregado a la política, a la vida del blanco y creo que eso les ha hecho demasiado mal, porque se han acostumbrado mal. Y el político es el que les da a ellos, los incentivan para que sigan porque los necesitan para las campañas políticas. No te olvidés que el aborígen en la zona es el que da vuelta una elección... Vos mirás el padrón y tanto en el peronismo como en el radicalismo encontrás que más del 50% son aborígenes. A los aborígenes los han echado a perder los mismos políticos; es un negocio ser pobre en mi país, creo que es un negocio porque si usted analiza, ellos tienen todo acá en la escuela, tiene más poder el*

cacique que yo [...] el poder de decidir quién es el personal docente que quiere para su escuela y a quién no quiere.

-La posesión de la tierra: en cuanto a este tema, los informantes urbanos entrevistados saben que se ha despojado al indígena del territorio que le pertenecía y que ese despojo lo ha obligado a dejar de lado su modo de vida, que había sido la caza y la pesca. Pero ninguno de los informantes muestra comprender que esa situación, por todos admitida, dejó al hombre autóctono sin recursos para subsistir. Tampoco pueden ver que la transculturación, que implícitamente exigen cuando lo condenan, no es un proceso que se lleve a cabo sin dolor ni rápidamente. De allí que, desde la cultura dominante, le atribuyan defectos y vicios que paradójicamente han contribuido a producir. Todo ello puede observarse en estas expresiones:

- ...las radicaciones aborígenes a la vuelta de Tartagal... eso es un penar, ya no son más tribus, se han mezclado con lo peor de los criollos.

- ...casi todos son pueblos cazadores, pero la miseria los ha ido acercando a las ciudades...

-...porque ya nuestros aborígenes encima no tienen tierra porque se la han quitado, usted ha visto que se han vendido grandes extensiones de campo y ahora hay señores que tienen grandes extensiones impresionantes de campo, y esta gente ha quedado prácticamente reducida a la nada y andan luchando por un pedazo de espacio de tierra que les permita a ellos vivir...

Estos temas, así tratados por los informantes, fueron conformando un estereotipo negativo del aborigen que la sociedad criolla no puede aceptar y que considera un problema:

- Estoy seguro que son un problema, un estorbo, ...una carga para la sociedad.

- ... ha habido problemas acá de chicas embarazadas de los tobas y no así de los criollos...

No sólo en el plano del contenido aparecen connotaciones negativas para el indígena, sino que similares significaciones se advierten también en una serie de estrategias discursivas. Como señala Teun van Dijk (1996 23, 2000 245-255), el discurso manifiesta la ideología de los usuarios a través de sus estructuras. En los textos analizados hay una presentación positiva de lo referido a “nosotros” (los criollos) y, en cambio, se asigna un valor negativo a todo lo asociado con “ellos” (los indígenas).

Entre esas estrategias cabe mencionar en primer lugar la *aceptación aparente* en la cual se integra una proposición de valor positivo asignada al hablante, con otra de tipo adversativo asignada a “otros”. Por ejemplo, uno de los informantes expresa: *...a mí me gusta la integración, quiero la integración, pero yo... a veces, noto que hay gente que no, [...] porque le toma, le agarra un poco de bronca al aborígen.*

Similar a la anterior es la *transferencia*, consistente en atribuir a los otros, a los indígenas, el rechazo que el grupo social dominante siente hacia ellos. Esto se advierte en las palabras de un informante que atribuye sus propios sentimientos a los otros: *...vos querés integrarlos y entonces, en la medida en que ellos ven que vos tenés algo, quieren sacar algo más; así, ellos hacen que se los rechace.* Otro encuestado dice: *Aquí, el docente en ningún momento los hace de menos a ellos, yo creo que a veces ellos se sienten de menos.*

El *estilo* también colabora en la desvalorización del indígena mediante la elección de ciertas calificaciones, como éstas:

- *Los indios son políticos...*
- *...son tremendamente nómades...*
- *Los tobas siempre están de la misma forma, por lo menos los que están acá no progresan.*
- *Un día me viene un aborígen medio tomado...*
- *(Los maestros bilingües) no están capacitados...*
- *...en algunas cosas proceden como gente poco evolucionada.*
- *...en sus huetes, como ellos llaman a las casillas, ellos son realmente indígenas, indígenas con ventajas”.*

Se podría destacar, en este sentido, la apreciación de uno de los informantes: *Desgraciadamente los indígenas no van a terminar siendo netamente puros, se van a ir mezclando con la gente*, conjetura que presupone que los indígenas no son “gente”, o por lo menos son diferentes a la gente.

Mediante la utilización de *pronombres personales* los informantes indican claramente su pertenencia al grupo dominante con el que se identifican, señalando de este modo su distanciamiento respecto a la comunidad minoritaria. De allí que la oposición entre *nosotros* y *ellos* aparezca con frecuencia como una antinomia:

- *Yo creo que ellos tienen pensamientos distintos...*
- *El aborígen no es un pensante como somos nosotros [...] nosotros observábamos y nos divertíamos un poco viendo la candidez de ellos que dejaban de hacer lo que les era propio, para hacer lo que es ajeno.*
- *...votar en las elecciones, para ellos no tiene significación.*

Otro recurso estilístico es el uso de *pronombres deícticos*, a veces cargados de valor despectivo; por ejemplo, algunos informantes se refieren así a los indígenas:

- *...Y a esos de ahí, esos indios de ahí...*
- *He visto a esos indios...*
- *Éstos de aquí, casi todos son pueblos cazadores.*

En las entrevistas realizadas, a menudo aparecen *estructuras argumentativas* que, si bien sostienen una postura de permanente ayuda y tolerancia hacia los otros, no logran atenuar la distancia que el grupo dominante establece con las minorías autóctonas:

- *...yo, generalmente, en todos mis proyectos trato de trabajar con la diversidad, sí, todos somos iguales [...] y cuando hacemos el relevamiento de cuántos niños aborígenes tenemos no se lo podemos preguntar a ellos porque ellos lo niegan.*
- *Mire, yo creo que el blanco siempre le ha abierto las puertas; están muy equivocados muchos que dicen que el aborígen ha sido disgregado (sic) por el blanco, yo no lo veo así, porque si no (sic) fuese así, usted no vería aborígenes políticos.*

Al recorrer el corpus en que se basó este trabajo, se advierte que la discordancia intuitivamente señalada entre el discurso oficial y el cotidiano de los salteños frente a las comunidades aborígenes, no ha podido ser confirmada por el análisis: se trata de una distancia sólo aparente. La actitud pseudo-protectora a la que se aludía, en realidad enmascara la minusvaloración del indígena y justifica la marginación y la pobreza en que sus comunidades se encuentran. El discurso de los medios masivos, que reproduce la posición oficial hacia los grupos originarios de Salta, muestra actitudes protectoras traducidas en donaciones, regalos, concesiones, algunos innecesarios o inadecuados y muchos de ellos, falaces. Es lo que se observa en los títulos de noticias antes citados y también en los dos que siguen:

- *Entregaron celulares a comunidades aborígenes*” (El Tribuno, 28 de julio de 2001).

- *Una barrera idiomática se cae en Nazareno: los chicos que apenas hablan el español, ahora pueden comprender el inglés* (El Tribuno, 20 de agosto de 2001).

Por su parte, el discurso cotidiano del tartagalense sólo difiere del oficial en el grado de simulación respecto de creencias y opiniones. En el primero no se disimula con el mismo cuidado la poca estimación de la comunidad mayor hacia el nativo: la actitud de rechazo, de apartamiento, se manifiesta de modo más abierto, aunque por cierto, los *recursos de atenuación* aparecen también, impelidos por la cortesía. En suma, aunque el discurso oficial admita la interculturalidad y se muestre tolerante con la diversidad, lo cierto es que la palabra descubre, en la red de sus implícitos, la ideología que alimenta las relaciones siempre asimétricas entre los grupos criollo e indígena que habitan la provincia de Salta.

HABLANTES DEL NOROESTE ARGENTINO: ACTITUD HACIA SU VARIEDAD LINGÜÍSTICA

Ana María Fernández Lávaque

Los estudios dedicados al análisis de la actitud de los hablantes hacia su propia variedad lingüística o hacia aquellas otras que están en contacto con ella, como consecuencia de diversas circunstancias, comenzaron en la década de 1970 pudiendo considerarse, como su inicio teórico, la relevante monografía de Rebeca Agheyisi y Joshua Fishman (1970). En la misma década, aparecen otros notables trabajos que versan sobre el mismo tema como los de Roger Shuy y Ralph Fasold (1973), Frederick Williams (1974), Robert Cooper y Joshua Fishman (1975) y Howard Giles y Peter Powesland (1975). En todos ellos se destaca, aunque con diferentes matices preferenciales, la importancia del estudio de las actitudes sociolingüísticas no sólo porque afectan a la producción de posibles cambios en los códigos de comunicación, sino también porque se relacionan íntimamente tanto con la determinación de los rasgos caracterizadores de las *comunidades de habla* propuestas por William Labov (1966⁹) como con las posturas que los hablantes adoptan frente a otros códigos o modalidades lingüísticas diferentes de la propia.

En el campo de los estudios hispánicos esta orientación de trabajo se dio con simultaneidad a su producción en los países de habla inglesa. Ya en 1970 José Pedro Rona (1966) había destacado el importante peso de las reacciones de los hablantes ante su propia modalidad de español como elemento determinante de un gran número de fenómenos de índole sociolingüística y, en el mismo sentido, Manuel Alvar (1976) consideraba también de relevancia en el estudio de las lenguas y sus modalidades dialectales, la actitud del sujeto hablante frente a las mismas. Sin embargo quizá la mayor profundización en esta temática la representan diferentes trabajos de Humberto López Morales (1979, 1988, 1989) en los que examina en profundidad no solamente las consecuencias derivadas del empleo por los usuarios de complejos de *creencias* y *actitudes*, sino también los diferentes componentes de estas últimas.

Como es obvio, los estudios teóricos dedicados a este aspecto de la Sociolingüística, parciales pero de extraordinario interés, dieron lugar muy pronto a monografías específicas sobre el mismo, tanto en áreas de habla inglesa como en las zonas europea y americana del mundo hispánico. En el área europea se deben mencionar los de Gonzalo Ortega (1981), Manuel Almeida y Carmelo Pérez Vidal (1995) dedicados al español de Canarias, el de José Ramón Gómez Molina (1998) sobre el castellano y el catalán de Valencia, el de Vidal Lamíquiz y Pedro Carbonero acerca del andaluz de Sevilla (1987); finalmente el de Carmen Silva-Corvalán (1984) en relación con el español de Castilla. En cuanto al español de América destacan los trabajos citados de López Morales relativo al habla de Puerto Rico, el de Susan Berk-Seligson (1984) acerca del español de Costa Rica, el de Gladys Cepeda (1990) en relación con el castellano del sur de Chile, el de Manuel Navarro (1991) referido al de Venezuela y los de Gilda Tassara (1992) y Andrew D. Cohen (1974), que se ocupan del español empleado en México y entre los mexicanos residentes en Estados Unidos respectivamente.

En todos los casos ha quedado claro que el hablante enclavado en una comunidad lingüística determinada posee, en primer lugar, un sistema de *creencias* relativas no solamente a sus propios rasgos lingüísticos, sino también a los de aquellos grupos humanos que están en contacto con él y, como derivación de ese sistema de *creencias*, un sistema de *actitudes* (López Morales 1989) referido a la aceptación o al rechazo de los constituyentes que, en todos los niveles, caracterizan su propia estructura lingüística o aquellas relacionadas con la misma. Como es lógico, este conjunto de actitudes determina en el hablante y también, por extensión generalizadora, en la comunidad lingüística, la expansión y avance de algunos rasgos de habla y, contrariamente, el retroceso o la anulación de otros que han sido estigmatizados.

Estos conceptos teóricos se aplicarán en la presente ocasión a un caso específico, el referido a las modalidades de lengua, de génesis andina, existentes históricamente y todavía hoy en la zona aquí estudiada, la del noroeste argentino.

En trabajos anteriores, tanto propios (Fernández Lávaque y Rodas 1998) como de Germán de Granda (1999 y 2001), se ha destacado la existencia en esa región de un apreciable número de rasgos lingüísticos derivados genéticamente de una matriz causal

identificable con el contacto de las lenguas española y quechua. Ello ha permitido proponer la integración de ese territorio argentino en el *área lingüística andina* (Granda 2001 39-62).

En la actualidad, casi la totalidad de los rasgos a los que se refieren los trabajos mencionados se emplean únicamente en áreas rurales y, de modo bastante condicionado y limitado, en segmentos sociales bajos urbanos procedentes de corrientes migratorias originadas en zonas campesinas.

Por lo tanto, resulta de interés detectar las *creencias y actitudes* que se dan en un área urbana, la de la ciudad de Salta, con respecto a los rasgos aludidos, en cuanto las mismas pueden condicionar la persistencia en el futuro de rasgos andinos en esta región lingüística, particularmente considerando la acción ejercida, desde el siglo pasado, sobre las variedades regionales del español hablado en la Argentina por el que se podría calificar de *estándar nacional de base porteña*. Esta acción ha sido estudiada con acierto por Beatriz Fontanella de Weinberg (1992) y Nélide Donni de Mirande (1992), quienes han señalado puntualmente las repercusiones que un contexto de este tipo ha tenido sobre algunas características de las modalidades regionales usadas en el país.

Al igual que lo ha hecho anteriormente Alicia Malanca (1981) en relación con el habla de Córdoba, este capítulo se propone plantear dos cuestiones fundamentales respecto a la modalidad andina del área noroccidental argentina. Tales cuestiones aluden, respectivamente, a las *creencias* de los hablantes urbanos de Salta ante las características de la variedad regional y a la *actitud* que ellos adoptan, por una parte frente a ella y, por otra, en relación con el modelo de castellano representado por el estándar porteño.

En cuanto al método empleado en este artículo para relevar tales datos, se utilizó la técnica del *cuestionario con respuesta abierta* o *generación dialógica de datos* (Floriani 1993), con especial atención hacia las reservas expuestas sobre dicho método (Baetens 1986).

Como elementos focalizadores de la encuesta se emplearon estos tres *rasgos andinos*, específicos del castellano regional, todos ellos de procedencia quechua: el empleo de *dice* como marcador de enunciados *referenciales*, la *neutralización de los*

clíticos de tercera persona en el pronombre *lo* y el uso de la fórmula interrogativa *¿Qué diciendo?* / *¿Qué haciendo?* De contenido causal.

Tomando como referentes esos fenómenos, la encuesta propuso distintas cuestiones atinentes, por una parte, a las creencias de las personas interrogadas sobre el origen, inserción social y aceptabilidad o no de aquellos rasgos y por otra, a la aceptabilidad o no de la norma rioplatense como modalidad ejemplar frente a la *variedad* del noroeste. Por último, como corolario de las *creencias* señaladas, se interrogó a los encuestados sobre su actitud respecto al mantenimiento o no de tales peculiaridades en el contexto regional.

Los grupos de hablantes interrogados fueron los siguientes: veinticuatro del estrato socioeconómico alto, veinte del medio y diez del bajo. De modo que se registraron en total las respuestas de cincuenta y cuatro hablantes salteños capitalinos. Todos los entrevistados pertenecían a la primera generación, comprendidos entre los 18 y los 30 años. En cuanto a distinción de género, el 50 % eran hombres y el otro 50 %, mujeres.

Considerando la importancia que en la sociedad de Salta posee todavía el estamento superior, patricio, tal como se ha expuesto en otros trabajos (Fernández Lávaque 1996, Granda 1991), en este estudio se echará de menos la ausencia de informantes procedentes del mismo. En efecto, se ha preferido en esta encuesta considerar de modo exclusivo la estratificación de base socioeconómica propuesta por los clásicos de la teoría sociolingüística, comenzando por Labov (1966), aunque la misma no corresponde de modo preciso a la existente aún en la provincia de Salta, cuya diastratía incluye todavía un marcado contraste entre el estamento tradicional que ocupa la posición superior y las clases determinadas por el factor económico o la profesión.

Los datos obtenidos al iniciar el relevamiento tienen el valor de servir como referente orientador para el lingüista interesado por la proyección del cambio lingüístico, temática que también es de utilidad para el educador.

Salvo pocos informantes pertenecientes al grupo social alto, que declararon no conocer los tres rasgos lingüísticos aludidos, el resto afirmó conocerlos. Todos ellos negaron el uso personal de los mismos, excepto tres pertenecientes al nivel socioeconómico bajo.

En cuanto a la inserción de los rasgos indagados en el habla de la sociedad salteña, la gran mayoría de los encuestados del sector alto, un número menor del estrato medio y dos representantes del bajo lo atribuyeron a influencia de las zonas rurales. Porcentajes minoritarios de los segmentos sociales alto y medio los consideraron como propios del grupo bajo urbano. Solamente dos informantes del sector medio los apreciaron como notas antiguas del habla local.

En lo que se refiere a la valoración de las marcas lingüísticas de significación homóloga contenidas en el habla porteña, éstas fueron estimadas correctas por la mayoría de los usuarios consultados procedentes del estrato socioeconómico superior y por dos del medio. El resto afirmó no conocer equivalentes porteños a los mismos.

En lo relativo a la apreciación general del habla porteña, fue juzgada como modalidad *normativa* general por siete informantes del nivel alto y por dos del medio; como diferente pero no superior, por ocho (uno de nivel alto, tres del medio y cuatro del bajo) y como similar a la regional por dos hablantes del estrato bajo.

Es interesante constatar que tres de los consultados (dos del grupo alto y uno del medio) evaluaron como modalidad ejemplar la de Santiago del Estero, basándose fundamentalmente en la articulación que allí se da a la /-s/ implosiva. Únicamente dos de ellos (uno de nivel alto y otro del medio) mencionaron el español peninsular como modelo normativo para el habla regional.

En lo atinente a la actitud ante el habla local y especialmente a sus características andinas, veintidós de los cincuenta y cuatro interrogados (siete del grupo alto, diez del medio y cinco del bajo) manifestaron que tales peculiaridades no deben continuarse empleando. Nueve usuarios (dos del segmento alto, cuatro del medio y seis del bajo) estimaron, contrariamente, que debe seguirse utilizando. Limitaron su uso, deseable sólo en el habla coloquial, seis informantes (tres del sector alto, dos del medio y uno del bajo). Por último, no definieron el sentido de su preferencia cuatro de ellos (dos del estrato medio y dos del bajo).

Respecto a los datos expuestos hasta aquí debe tenerse en cuenta que, como se advirtió anteriormente, el *cuestionario con respuesta abierta* no facilita su obtención por la totalidad de los hablantes consultados. Por ello las cifras alcanzadas son,

evidentemente, relativas y sólo orientan acerca de las tendencias fundamentales. Tanto respecto a las actitudes como a las creencias en relación con los rasgos andinos propuestos y su estigmatización o no, en contraste con los que presenta la variedad de español de Buenos Aires, la técnica aludida únicamente produjo resultados imprecisos.

Teniendo esto presente, se pueden extraer algunas conclusiones válidas en general, relacionadas tanto con las creencias sobre el habla local como con las actitudes frente a la misma.

Es evidente que la modalidad andina de español del noroeste argentino es identificada con la propia del habla exclusivamente rural o con la manejada por los grupos socioeconómicos y socioculturales bajos. La actitud derivada de esta creencia mayoritaria es, lógicamente, negativa. La gran mayoría de los informantes considera que dicha variedad no debe mantenerse vigente en la comunidad salteña.

La apreciación de la norma porteña como superior es admitida también por la mayoría de los encuestados y, por lo tanto, se inclinarían a la sustitución de la variedad local.

Como conclusión es posible afirmar que las actitudes colectivas urbanas frente a la modalidad regional del noroeste argentino son, en el caso particular de la provincia de Salta (posiblemente extensiva a las otras provincias de la región), mayoritariamente estigmatizadoras mientras que, paralelamente, se confirma para el área estudiada la apreciación colectiva de la variedad porteña de español como modalidad ejemplar.

Se debe señalar, por otra parte, que los resultados expuestos parecen confirmar algunas apreciaciones sustentadas por investigadores de actitudes sociolingüísticas registradas en otras comunidades.

La primera de ellas se refiere a la valoración positiva, por parte del segmento social femenino, de las variedades lingüísticas estimadas como prestigiosas. Así lo constataron, entre otros, Gladys Cepeda (1990) para Valdivia y María Ángeles Calero (1990) para Toledo, con referencia a diferentes rasgos lingüísticos en cada caso.

La segunda apreciación verifica, como ya lo había afirmado Labov (1966b), la mayor tendencia existente en los grupos sociales medios hacia la adopción de

modalidades prestigiosas de lengua, identificables, en el caso que aquí se presenta, con la norma lingüística porteña.

Esta conclusión podría parecer, a primera vista, contradictoria respecto de los datos antes presentados, de los que se deduce inequívocamente que es el segmento socioeconómico denominado *alto* el que manifiesta mayoritariamente una clara tendencia al rechazo de los rasgos caracterizadores de la modalidad regional de habla y una adopción, también mayoritaria, de la alternativa que representa el habla porteña.

Esta aparente contradicción desaparece si se toma en cuenta el hecho de que en Salta la posición superior en la estratificación social no está ocupada por la clase socioeconómicamente alta sino por el grupo estamental tradicional, que se ha excluido de esta investigación.

En otra oportunidad (Fernández Lávaque 2008) pudo demostrarse que el estamento patricio, el sector llamado “bajo” y el habla rural son los que manifiestan mayor tendencia a la retención de la variedad local, mientras los otros dos, intermedios, es decir los estratos socioeconómicamente alto y medio, se deciden en su mayoría por la adopción de la norma lingüística de Buenos Aires.

Aún la generación joven del patriciado salteño mantiene una perspectiva conservadora ante el uso lingüístico pues siente que en él se manifiestan las tradiciones culturales de las que el lenguaje, custodiado por las generaciones mayores, es símbolo.

TRANSFERENCIA DE LA COSMOVISIÓN HISPÁNICA: UNA LEYENDA QUECHUA

Ana María Fernández Lávaque

Juana del Valle Rodas

INTRODUCCIÓN

El análisis pragmático del discurso (van Dijk 2000) ha dado suficientes muestras de su rendimiento en cuanto a poner de relieve aspectos caracterizadores de una cultura, de una sociedad o de una institución. Ya el estudio de las lenguas había permitido también sacar a luz aspectos de la visión del mundo de diferentes grupos humanos o de sus relaciones mutuas. Cuestiones como el *contacto de lenguas*, por ejemplo –analizado recién en las últimas décadas respecto a sus consecuencias decisivas tanto en los códigos comunicativos colonizadores como en los dominados (Thomason y Kaufman 1988, Granda 1988)–, evidenciaron la dimensión de las interrelaciones culturales que un largo contacto entre pueblos diversos era capaz de producir.

En la medida en que tanto la lengua como su funcionamiento en el discurso constituyen por excelencia el instrumento de cada cultura para afirmar su permanencia en el tiempo, es indudable que el estudio de los sistemas lingüísticos en su actualización discursiva puede dar razón de las relaciones entre los pueblos que los utilizaban. Cada idioma puesto en discurso satisface siempre no sólo un rol comunicativo, sino que es también para el estudioso un producto histórico, político e ideológico capaz de revelar, más allá del mensaje, contenidos vinculados a la posición de sus hablantes frente a la realidad que los circunda.

El *runasimi*, la lengua que el imperio inca extendió hasta el ángulo noroccidental argentino, mantuvo allí con el español cuatrocientos años de mutua influencia. Durante esa vinculación secular, numerosos fenómenos lingüísticos se transfirieron recíprocamente, favorecida esta interinfluencia, en gran parte de su transcurso, por el hecho de que la Conquista y la Colonización tuvieron al quechua como *lengua general* del área andina sudamericana. Por otra parte las relaciones, especialmente las de índole económica y cultural, entre el noroeste argentino y el Virreinato del Perú fueron mucho

más allá de la creación, en 1776, del Virreinato del Río de la Plata. En efecto, como lo prueban el Acta de la Independencia argentina (1816), declarada en Tucumán, y varias proclamas de los ejércitos libertadores registradas en quechua y español, el contacto entre ambos idiomas en las actuales provincias norteñas fue intenso. Y aunque el quechua ha desaparecido en la mayor parte de esa extensión geográfica, ya que sólo se mantiene en un reducido ámbito al interior de la provincia de Santiago del Estero (Departamentos de Atamisqui, Salavina, Loreto, San Martín, General Taboada y Avellaneda), su impronta permanece aún en el habla propia de la zona y también en muchos aspectos de la vida cotidiana del hombre del norte: el sincretismo de sus creencias, sus costumbres, sus mitos, sus tradiciones, esto es, su modo de instalarse en el mundo.

El quechua llegó a la actual provincia argentina de Santiago del Estero previo a la Conquista, traído por los incas, y luego se consolidó por haberse adoptado como *lengua general* en la extensa región andina, de la que formaba parte El Tucumán, provincia virreinal hoy fraccionada en tres diferentes divisiones políticas. Sin embargo no hay, en toda la extensión territorial de esa región, una cultura quechua homogénea, sino una forma híbrida, común al noroeste argentino, con un español penetrado de transferencias indígenas. Sólo en un espacio cada vez más reducido, un verdadero islote rural en la provincia de Santiago del Estero, los campesinos hablan quechua. De allí que aun en ese breve reducto geográfico, la cosmovisión del quechuhablante sea más hispánica que indígena. Ejemplo de ello lo constituye el hecho de que en Santiago del Estero no exista, como en otras zonas de raíz andina, el culto a la Pachamama, “la Madre Tierra”, característico de los grupos quechuas y aymaras.

El quechua santiagueño se incluye en el grupo IIC de la clasificación proporcionada por Alfredo Torero (1983 69) y, del mismo modo, en el QIIC de la propuesta por Rodolfo Cerrón-Palomino (1987 244-245). Mientras, en la clasificación de Gerald Taylor, pertenece al grupo QS2 (1994 16-20). Por su parte Germán de Granda (2002 135-164), cuando caracteriza al quechua santiagueño, lo considera una modalidad típicamente *coiné* por la confluencia en ella de rasgos del QI y del QII. Para los tres

autores las características propias de este dialecto indígena son, entre otras, las siguientes:

-inexistencia de consonantes aspiradas y glotalizadas, como existen en el dialecto cuzqueño;

-ausencia de algunos elementos morfológicos propios de esta lengua, como el frecuentativo *-ykacha*, el dinámico *-yku*, el subordinador *-stin*, el eductivo *-rqu* y el continuativo *-nya*.

Tales carencias se explicarían por el carácter periférico y aislado de esta modalidad quechua. También es menester destacar en ella el notable influjo del español, asimilado no sólo en el orden léxico sino más profundamente, en algunos aspectos gramaticales y, sobre todo, en la cultura que es soporte de la lengua.

Precisamente, la lectura y análisis de un relato oral del noroeste argentino puede poner en evidencia la estrecha simbiosis entre los dos códigos –español y quechua–, cuya larga convivencia de siglos explica, consecuentemente, la fusión de pautas culturales entre ambos pueblos. Ello es evidente para el visitante ajeno a este microuniverso y puede también leerse en numerosas transcripciones de relatos tradicionales (por ejemplo, en Fleming de Cornejo 1988) que utilizan la modalidad de español propia de la región, al igual que en narraciones orales que emplean la variedad de quechua hablada en Santiago del Estero.

Este último es el caso de la relación que presenta el texto aquí seleccionado. Su análisis permitirá corroborar la dimensión del aludido contacto cultural y lingüístico en el noroccidente de Argentina.

EL RELATO

El relato que se transcribe a continuación fue registrado por el investigador Domingo Bravo (1965 143) y forma parte de un conjunto de 47 textos tomados de quechua hablantes santiagueños, cuyas edades oscilaban entre 8 y más de 100 años de edad. La larga distancia entre tales grupos generacionales probaría la vigencia de esa lengua indígena en la zona objeto del relevamiento.

Se trata de una narración en la que, como en otras (Fernández Lávaque y Rodas 2003), la mirada occidental acerca del mundo y la relación entre los seres que lo habitan ha penetrado en la mentalidad autóctona, produciendo un sincretismo cultural que se expresa con diferentes modalidades, no sólo en los discursos verbales –como el que aquí se analiza– sino también en las conductas y hasta en muchos objetos de uso cotidiano.

Esta es la versión que ofrece Bravo:

CONDENASCKA

*Francu Huishun cara viudu y después cuñadanta pusara familiaranta
atendepunánpaj y atendepus puriptin cuñadanmanta apoderacora.
‘Ris pierdecora y despuescka ckarai puca ‘ruacus purerancu huasan
huasan. Tiara suj acequia, cá acequiapi tiascka suj vinalar, las doce,
cá siesta horascka, chaypi pujllas casa cancu ishcaaynin na pierdecus
Francu Huishun cuñadaan ckarai pucas ‘ruacus ¡caynas!*

(Nótese que la grafía del texto reproducido no coincide con la actualmente aceptada con carácter general para las transcripciones de todas las modalidades de la lengua quechua. Así, por ejemplo, la grafía *cka* corresponde a *qa*; *suj* hoy se representa *suq*).

La traducción literal del texto estudiado sería la siguiente:

CONDENAS

‘Francisco Iguana había quedado viudo y después a su cuñada había llevado para que le atendiera la familia y atendiéndosela, andando con su cuñada, él se apoderó de su cuñada. Yendo, se perdió y después transformándose en iguana solían andar uno detrás de otro. Había una acequia, y en la acequia había un vinalar; a las doce, en las horas de la siesta solía estar jugando ahí el uno con el otro ya perdiéndose. Francisco Iguana con su cuñada transformándose en iguanas ¡ya están siendo!’

Previo al análisis discursivo, debe recorrerse el camino que conduce a él, es decir transitar desde el análisis de la estructura fonémica y oracional al análisis textual para llegar así a la perspectiva pragmática que develará la cosmovisión de dos culturas imbricadas.

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

El primer nivel abordado por este análisis se relaciona con aspectos fonético-fonológicos. En el sistema quechua las vocales *o-u*, *e-i* son simplemente alófonos del mismo fonema, respectivamente: /u/, /i/, en contacto con articulaciones postvelares: “...estamos frente a dos vocales altas, es decir /i, u/, que adoptan la postura de [e, o] en la vecindad de un segmento postvelar” (Cerrón-Palomino 1987 116). Huella de esta no distinción fonémica aparece en las palabras *Franco* y *viudu*, aunque no en *doce*, *acequia*, *después*, etc.

Son también evidentes, en otro nivel de análisis, los procesos de hibridación léxica que unen a una raíz hispánica sufijos quechuas, como ocurre con las formas:

(1) *-ta* (marca de objeto directo) y *-n* (sufijo posesivo de tercera persona): *cuñadanta* ‘a su cuñada’;

(2) *-manta* (de) *cuñadanmanta* ‘de su cuñada’;

(3) *-cu* (sufijo seudoreflejo) y *-s* (sufijo verbal de gerundio): *pierdecus* ‘perdiéndose’.

Se trata de un caso de *mezcla de códigos*: resulta claro que el hablante ha incorporado numerosos lexemas españoles a su propio idioma, si bien utiliza la gramática aglutinante del quechua para expresar las relaciones y / o funciones que las palabras contraen en el habla.

Igualmente, en el nivel léxico son notables *préstamos* como *viudu*, *después*, *acequia*, *vinalar*, *siesta*.

En el orden morfosintáctico se destacan, en primer lugar, dos préstamos sintagmáticos: *y después*, *las doce*, lo que muestra la naturalidad con que el código aborigen asimiló construcciones del español.

Ello es asimismo notorio en la reduplicación de un elemento conjuntivo con dos diferentes morfemas, uno de cada una de las dos lenguas relacionadas: *y (después) cka*, o sea como elemento independiente en español y como sufijo en la lengua aborigen. Además, esa conjunción copulativa presenta en el texto casi igual número de

apariciones en la forma hispánica y en la quechua: *y después, y atendepus, y despuescka, horascka*.

En cuanto a la estructura sintáctica se advierten algunas secuencias características de la tipología hispánica, tales como *verbo + objeto: tiara suj acequia* o *nombre + adjetivo: ckarai puca*, mientras el quechua mostraría un sintagma tipo lógicamente distinto: *objeto + verbo; adjetivo + sustantivo*.

Es también importante señalar que, frente a la distinción –necesaria en el quechua– de dos perspectivas en cuanto a la expresión de los hechos pretéritos: *pasado experimentado (-rqa, -ra) / pasado no experimentado (-sqa, -sa)*, que manifiestan la óptica del hablante frente a lo narrado, el quechua santiagueño parece haber neutralizado esa distinción en la medida en que una misma frase alberga las dos formas verbales correspondientes a ambas perspectivas de pasado, sin que nada en el sentido delate la existencia de un cambio en el punto de vista del hablante:

Tiara suj acequia, cá acequiapi tiascka suj vinalar,...

‘Había allí una acequia y en esa acequia había un vinalar’

Y en el devenir del texto se presentan igualmente los dos morfemas sufijados, el de *pasado experimentado* y *no experimentado* junto al verbo *cay*:

Franco Huishun cara viudu... ‘Francisco Iguana había quedado viudo’

...chaypi pujllas casa cancu... ‘solía estar jugando ahí’

El quechua suele utilizar recursos morfológicos para destacar un elemento dentro de la frase, a diferencia del español, que se vale con mayor frecuencia de la combinatoria sintáctica. Tales recursos se conocen como *focalizadores* y se encuentran, por ejemplo, en *condenascka, despuescka*. El texto aquí analizado no presenta –a diferencia de otros estudiados anteriormente (Fernández Lávaque y Rodas 2003)– marca alguna del sistema de validadores, topicalizadores y corroborativos, característicos de la lengua colonizada en que está reproducido este texto.

DEL PLANO TEXTUAL AL DISCURSIVO-PRAGMÁTICO

Evidencia también el texto, en su estructura narrativa, la influencia hispánica. En efecto, la organización de los acontecimientos ofrece el esquema clásico:

Situación inicial	Conflicto	Nueva situación
F. H. quedó viudo	Seduca a su cuñada	Ambos se condenan



Esta conformación del relato, a la manera occidental, no es la habitual en otras narraciones recogidas por el mismo investigador, en las que, muchas veces, falta alguno de los núcleos del esquema anterior o bien sólo existe *conflicto*, quedando a cargo del oyente reponer –o no– otros elementos que la tradición conserva. En el caso observado es evidente que el informante de Bravo tiene ya asimilado el estilo narrativo que caracteriza la forma de contar propia del noroeste. Sin embargo, ese desarrollo es sumamente breve y rápido, pues bastan dos oraciones complejas para dar cuenta de los tres momentos de la historia: la viudez, la seducción y la condena. Luego se realiza una ambientación de los hechos en el contexto de una acequia y un vinalar, para concluir subrayando el modo en que operó la condena.

La construcción frástica abunda en *anáforas* –esta vez, del quechua– que remiten, en la mayoría de los casos, a los dos protagonistas de los sucesos narrados:

- (1) cuñada *-n-* ta: posesivo nominal referido a Francu Huishun
- (2) atende *-pu-* nánpaj: sufijo benefactivo alusivo al mismo personaje
- (3) apodera *-co-* ra: el que hizo algo, en relación con F. H.
- (4) *huasan huasan*: uno detrás de otro, aludiendo a F. H. y a su cuñada.

Los únicos *conectores* propios de la narración proceden en este texto del español: se trata del conector temporal ‘después’ utilizado en dos ocasiones y del conector ‘y’ empleado cuatro veces.

Otro recurso en el que también se muestra la preferencia por el español, y que apunta a destacar a los protagonistas de la leyenda es la *repetición*, en un caso del nombre de pila (*Franco Huishun*), en otro, del parentesco (*cuñada*).

Asimismo, la *sinonimia*, que nunca es absoluta, ofrece en el cuento una prueba de ello: *huishun* es la ‘iguana’, mientras *ckarai puca* designa a la ‘iguana colorada’ o *caraguay* (Solá 1956 74).

Al llegar al plano del discurso, debe señalarse en primer lugar que tanto Francisco Huishun y su cuñada, como los acontecimientos de los que participan, remiten al plano mítico de la leyenda, a través de la cual la mente primitiva procura explicar hechos o fenómenos de la naturaleza, como es el que las iguanas acostumbren moverse en pareja, una detrás de otra.

Desde la primera lectura llama la atención el uso de tres formas de base hispánica –*apoderacora*, *pierdecora* y *pierdecus*– cuyo sentido en el texto sólo puede alcanzarse aceptando la profunda hibridación cultural de la comunidad santiagueña de Atamisqui. El significado denotativo del lexema español aparece, en los tres casos, modificado por un contenido connotativo vinculado a las creencias religiosas del cristianismo. Efectivamente, *apoderarse* remite aquí a ‘seducir’, en tanto *pierdecora* y *pierdecus* señalan ‘la acción de pecar’ cuya condena es, en este caso, la transformación de ambos personajes en iguanas. Esta metamorfosis es el castigo merecido por el incesto, noción moral que no perteneció a la cultura inca, pero que los actuales hablantes de esa lengua han interiorizado a través del contacto con la cosmovisión occidental.

La condena –la sanción del pecado–, sin embargo, no se verifica en el ‘más allá’, en el infierno, de acuerdo a la perspectiva cristiana, sino según el modo en que la cultura aborígen concibe el castigo a la transgresión, es decir, en este mismo mundo: la pena implica una degradación en la escala zoológica, en cuanto el incesto trae consigo ‘la perdición’ como ser humano, esto es su metamorfosis en animal. Nótese, sin embargo, que el concebir la relación de dos cuñados como incestuosa significa extender lo moralmente sancionable según la cultura occidental, a las relaciones de parentesco por vía indirecta. Por otra parte, la elección de la iguana como la forma animal del castigo, pudo originarse en su condición de reptil, de animal rastrero.

Aquí el discurso no evidencia marcas de otro *enunciador* diferente del *locutor* que trasmite la leyenda. Ambos se identifican en la voz del *narrador*. A ello colabora la neutralización de los dos tipos de pretéritos (*experimentado* y *no experimentado*), lo que impide distinguir –como lo prescribe el quechua– los hechos de los que el hablante fue testigo, de aquellos que le fueron referidos. El narrador cuenta en tercera persona acontecimientos que, aunque ocurridos en el pasado, permanecen y serán definitivos (*¡caynas!* ‘¡ya están siendo!’), como todos los que registra la leyenda.

Si bien el narrador no muestra la fuente de su relato, y así pareciera que los sucesos han sido presenciados por él, hay en el plano del discurso estrategias que colaboran a crear el clima atemporal propio del relato legendario, como el apelar a la reiteración (ocho veces) del morfema verbal *-s*, que el español traduce como gerundio, es decir como un significado gramatical de permanencia; igualmente, el relator recurre al uso de formas verbales frecuentativas (*purerancu huasan huasan* ‘solían andar uno detrás de otro’; *pujllas casa cancu* ‘solían andar jugando’) y también a la presencia de formas imperfectivas como *cara viudu* ‘había enviudado’, *tiara suj acequia* ‘había una acequia’, *tiascka suj vinalar* ‘había un vinalar’.

La progresión presentada en este análisis, que avanzó desde el nivel más estructurado de la lengua, el fonémico, al nivel pragmático del discurso, ha buscado poner en evidencia la fusión estrecha que se ha operado entre dos lenguas con largo contacto entre sí y cuya compenetración, manifestada en la materia verbal, llega a incidir en los estratos menos perceptibles de la cultura, como son la ideología y la visión del mundo. Esa visión es, en el caso del contacto español-quechua, la visión del vencedor.

AFECTIVIDAD: AMPLIACIÓN Y DENSIDAD DEL DIMINUTIVO EN EL HABLA NORTEÑA

Ana María Fernández Lávaque

A propósito del relevamiento realizado sobre la expresión diminutiva en el noroeste argentino, particularmente en las provincias de Salta y Jujuy, se han encontrado en su ocurrencia algunas particularidades de interés. En función de ello y del hecho de que el tema aún no ha sido tratado con la consideración que merece (cfr., por ejemplo, Rodas de Bilen y Torino 1982 25, Pérez Sáez 1975 54), aquí se desarrollará, particularmente, las implicaciones detectadas en el desarrollo local del diminutivo por la situación de contacto lingüístico con el quechua durante los siglos pasados.

En este caso concreto, el ámbito geográfico correspondiente a la constatación de formaciones diminutivas en las dos provincias en las que se centró este estudio (Salta y Jujuy), puede tal vez ampliarse a zonas pertenecientes a otros territorios provinciales, también argentinos, como La Rioja, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán, que integran el noroeste.

El castellano, como el resto de las lenguas románicas (Hasselroth 1957), ha hecho un uso relativamente amplio de las formaciones diminutivas lo cual ha sido debidamente estudiado en relación tanto con la época medieval (González Ollé 1962) como con la clásica (Latorre 1956-1957) y la moderna (Náñez 1973).

Por ello, si en el intento de sistematizar el estudio de dichas formaciones se atiende a la forma, al contenido funcional y al uso de los elementos diminutivos en la citada zona, se comprueba con facilidad que los dos primeros componentes aludidos no presentan, en el castellano local, características específicas dignas de mención.

En efecto, el empleo de *morfemas diminutivos* del tipo *-ito/a*, *-cito/a* en el español salteño y jujeño y en general en la totalidad del área andina sudamericana coincide con el que tiene lugar en la mayor parte del español americano y desde luego, con el que se encuentra vigente en el área lingüística rioplatense (Fontanella de Weinberg 1987 110). Asimismo, al igual que en esta última modalidad de español, el castellano salteño y

jujeño maneja exclusivamente en unidades de vocabulario lexicalizadas los morfemas diminutivos *-illo/a* y *-uelo/a* (*altillo, portezuelo*)⁷.

En lo que se refiere a los contenidos funcionales asignados a las formaciones diminutivas, tampoco el castellano de las áreas jujeña y salteña presenta especificidad alguna. Como ya lo afirmó en su clásica monografía al respecto Amado Alonso (1951) y se ha puesto de manifiesto en varios trabajos posteriores, tanto de carácter general (Monge 1988) como específico (Montes 1972, Morera 1993), el valor nocional de aminoración objetiva atribuido a las formaciones diminutivas sólo representa un reducido porcentaje de empleo en comparación con los valores apreciativos (afectivos, activos o ponderativos) que son propios de la lengua española tanto en su dimensión diacrónica (González Ollé 1962) como sincrónica (Náñez 1973). Exactamente lo mismo ocurre en la variedad del noroeste argentino que, por lo tanto, no presenta en este punto ninguna característica específica de tipo diferenciador.

No sucede lo mismo respecto a las *modalidades de uso* que presentan las formas diminutivas en las variedades diatópicas de castellano usadas en la región estudiada. Para considerar adecuadamente este aspecto se analizan por separado la densidad de empleo de dichas formas en la zona estudiada, la acumulación de las mismas en la cadena hablada y la ampliación de las clases de categorías gramaticales afectadas por la producción de expresiones diminutivas.

En cuanto a la primera de las modalidades de uso citadas (densidad de empleo), la peculiaridad del castellano noroccidental argentino en este aspecto es de conocimiento general en el país convirtiéndose, en cierto sentido, en estereotipo sociolingüístico de amplia validez.

Como ejemplo concreto de ello se puede mencionar, entre muchos otros, el hecho, últimamente analizado por Margarita Fleming de Cornejo (1998, XXV), del manejo sistemático por parte del poeta y literato salteño Juan Carlos Dávalos, de la abundancia de diminutivos como elemento ambientador del habla local en su obra *Los casos del zorro* (1925).

En una apreciación empírica más objetiva y con base en las excelentes reproducciones de literatura oral tradicional realizadas por la investigadora que se acaba

de mencionar (Fleming de Cornejo, 1988, 1997, 1998a, 1998b, 1998c), es posible afirmar que la densidad media de uso de formaciones léxicas diminutivas en el habla rural coloquial salteña y jujeña alcanza un promedio de veinte formas por cada mil palabras. Ello representa, sin duda, un porcentaje de empleo de diminutivos singularmente alto y desde luego muy superior al que se da en otras variedades diatópicas, no andinas, del español americano y también en el europeo.

En relación con la segunda de las modalidades de uso del diminutivo en el castellano del territorio aquí considerado (acumulación) baste decir que presenta igualmente un alto índice de presencia. Así lo indican sin lugar a dudas, ejemplos como los siguientes, seleccionados del libro *Relatos folklóricos salteños*, de Margarita Fleming de Cornejo (1997):

-Ah' unah *cositah* lindah hi'stau conversando- dis qui dici isi hombre que tenía *haciendita* (1).

Guanteh blancoh, *vehtiditoh* blanco, co'esah *gorritah* que se usaba ante comu...comu *solerita*. Buenu esah *gorrith* blanca (156).

...el nene dice que nació con un *papelito* en la *manito*... (175).

Y lah *coquenitah* son loh *ternerito* bien *bonitoh* (189).

Y si tenía un *changuitu*, ihcondía bajo tierra, tenía un *cueritu* y áhi 'taba (210).

...quedaba mah retirau, pu', el *corralcito*. 'Biá sío retorau de la *casita*.

Qu' era una *ventanita chiquitita* tenía... (231).

El tercero de los parámetros de uso mencionado respecto a la situación de los elementos diminutivos en el español del noroeste argentino es posiblemente el más importante de todos. Se relaciona con la ampliación de las categorías gramaticales en las que se produce el uso de constituyentes diminutivos.

Como es sabido, el español peninsular utiliza dichos elementos en contextos relacionados con las categorías gramaticales nominal y adjetiva y sólo en algunas ocasiones, no muy frecuentes, con formas adverbiales (*cerquita*, *lejitos*, etc.).

En cambio, en numerosas zonas del español de América los contextos de uso de los morfemas diminutivos son más amplios y abarcan, por ejemplo, otras clases de

adverbios, tales como, en el caso de Chile, *abajito*, *arribita*, *lueguito*, *apenitas*, etc. (Oroz 1966 269). Ahora bien, como lo afirma explícitamente el mismo autor (Oroz ibidem) refiriéndose a la situación chilena, la utilización de morfemas diminutivos no es posible en la categoría pronominal, excepto en ciertos casos de pronombres indefinidos (*alguito*, *ningunita*), conclusión ésta que podría ampliarse a casi todas las áreas no andinas del español americano.

Esta última limitación no está presente en el español salteño y jujeño, en el que son de utilización normal morfemas diminutivos unidos a las categorías pronominales demostrativas (*estito*, *esito*, *aquellito*), personales (*yosito*, *ellita*), indefinidas (*cualquerita*, *nadita*) e incluso posesivas (*suyito*). Más sugestiva aún, en el sentido que aquí interesa, es la sorprendente existencia de interjecciones morfológicamente diminutivizadas como se comprueba en el ejemplo que sigue:

Ha metío la manu ‘n poquito... Aíta, aíta, por favor señor m’agarrau la manu –dice– ¡Ay! (Fleming de Cornejo 1997 206)⁸.

La hipótesis causal que parece más coherente y explicativa de las particularidades hasta aquí tratadas, es la que propone relacionar las mismas con la situación de contacto lingüístico entre español y quechua que se ha prolongado (como se expresó), durante al menos tres siglos en la zona estudiada.

Es preciso sin embargo, antes de pasar a exponer los fundamentos empíricos en que se funda esta hipótesis, proceder a dar respuesta adecuada a una cuestión teórica previa a la misma. Teniendo en cuenta que el conjunto de los fenómenos diferenciales, relacionados con el uso de diminutivos en el noroeste argentino, se asienta básicamente en procesos de *ampliación distribucional* de rasgos ya existentes en la lengua castellana, se plantea si es posible considerar este fenómeno como basado esencialmente en hechos de convergencia lingüística por contacto.

La respuesta dada a este planteo por la que se podría denominar escuela tradicional en los estudios de contacto lingüístico ha sido, definitivamente negativa (Malmberg 1962, Lope Blanch 1989). Los voceros de esta orientación metodológica han insistido repetidamente en que hechos de incremento distribucional, como el que aquí se trata, sólo pueden ser interpretados como evoluciones internas del código lingüístico primario

que se analiza (en este caso el español) siendo innecesaria y superflua la apelación a factores causales relacionables con hechos de transferencia lingüística para dar razón de ese tipo de procesos de cambio.

Distinta es desde luego, la postura teórica adoptada al respecto en los últimos años, por los investigadores enmarcables en orientaciones metodológicas revisionistas en relación con la problemática implicada en fenómenos de contacto lingüístico. Así, por ejemplo, Sarah Grey Thomason y Terrence Kaufman (1988), Shana Poplack (1988), Shana Poplack y David Sankoff (1988), Erica C. García (1990, 1994) o Germán de Granda (1996) consideran, de modo unánime, perfectamente asumible como factor causal de importantes modificaciones cuantitativas en la distribución de un fenómeno perteneciente a una determinada lengua A, la transferencia derivada de la existencia de un tipo distribucional semejante, en cuanto al fenómeno que se examina, en una lengua de contacto B.

Si se responde de este modo al posible planteo teórico referido anteriormente, es necesario exponer los apoyos objetivos en que se sustenta la conceptualización del fenómeno areal que en estas líneas interesa, como rasgo relacionable causalmente con un proceso de transferencia o más concretamente, de convergencia (Granda 1996, 1997), derivado de la prolongada convivencia de las lenguas quechua y española en el espacio territorial al que aquí se refiere.

En primer lugar, es revelador el dato cuantitativo que alude a la aproximada coincidencia porcentual en el uso de diminutivos entre el español jujeño y salteño y el quechua cochabambino estudiado por Xavier Albó (1974 218-219). En ambos casos, el empleo de formas diminutivas en textos de índole coloquial se sitúa en un índice porcentual de veinte/veinticinco por cada mil palabras.

Es también coincidente con la hipótesis que aquí se postula, la total simetría que se da entre el español del noroeste argentino y la lengua quechua en cuanto concierne a la acumulación en el decurso oral de elementos de carácter afectivo como lo son, en lo que se refiere al español, los diminutivos morfológicos.

Compárense por ejemplo los textos del castellano noroccidental argentino mencionados anteriormente en estas páginas, con el siguiente que procede de la variedad dialectal ayacuchana de la lengua quechua:

Warmachallaqa chakintam haytakurullasqa ‘El pobre muchachito se había herido en el pie’ (Soto Ruiz 1976 144).

En esta cláusula se señala la presencia de tres sufijos afectivos: dos casos de *-lla* y uno de *-cha*.

En relación con esta peculiaridad del código lingüístico quechua, es interesante el hecho de que dicha lengua es notablemente rica en elementos morfológicos portadores, primaria o secundariamente, de contenidos funcionales denotadores de afectividad. Entre los mismos deben ser incluidos no sólo determinados morfemas pertenecientes a la categoría de los sufijos derivacionales que se combinan con lexemas nominales (*-cha*), sino también otros que son compatibles tanto con bases verbales como nominales (*-lla*, /

-yá) e incluso algunos más (por ejemplo *-yku*, principalmente en el Quechua I, o *-ri*, presente prácticamente en todas las modalidades diatópicas del Quechua I y del Quechua II A y C) que funcionan exclusivamente sufijados a bases verbales.

Esto último implica no solamente la existencia en esa lengua aborigen de una elevada impregnación de afectividad lingüística, sino también el empleo de morfemas afectivos sufijables a la casi totalidad de los componentes gramaticales constitutivos de la frase quechua (salvo las muy escasas partículas independientes). Es precisamente este hecho el que ha determinado la ampliación distribucional del uso de los morfemas diminutivos (los únicos con carácter afectivo de la lengua española) a contextos categoriales más amplios que los que se dan en otras modalidades del español americano. El hablante de castellano jujeño o salteño no ha hecho sino trasladar a su modalidad lingüística regional la amplia distribución que, en relación con los marcadores lingüísticos de afectividad, tiene la lengua quechua de contacto.

Si se sigue la línea de estudio revisionista y se adopta el criterio de Sarah Grey Thomason quien, al aludir a contextos situacionales similares al que se presentan en estas páginas, expresa que “...a weak internal motivation is less convincing as a cause

that a strong external motivation” (Thomason 1986 278), se reafirma, en cuanto a la ampliación distribucional de rasgos potencialmente existentes en el español, el concepto de la convergencia lingüística quechua-español y del impulso que hacia esa ampliación se produce desde la lengua autóctona, para determinar fenómenos específicos como es el caso del diminutivo.

Efectivamente, las características sintetizadas en estas páginas, relativas a la densidad de empleo, la acumulación de formas y la ampliación distribucional de los elementos diminutivos, permiten concluir sobre la correspondencia de tales singularidades propias del español del noroeste argentino con las de la lengua aborigen de contacto.

No se trata de que las particularidades señaladas provengan con exclusividad de la lengua quechua, ya que en realidad aparecen, en grado diferente, en otras variedades del español y aun en el español general. Pero se debe recordar que la caracterización de un subsistema no depende sólo del inventario de sus elementos constitutivos sino que la frecuencia y la distribución son también factores determinantes de su particular fisonomía. Es lo que ocurre en el caso que se trata.

La explicación genética aquí propuesta para dar razón de las peculiaridades mencionadas, es decir atribuir las a un proceso de transferencia originado en el quechua, aparece confirmada por otros estudiosos del área andina como Antonio Quilis (1992) para el castellano del Ecuador y Juan Carlos Godenzzi (1976) en sus estudios sobre el *español serrano*⁹ del Perú. Las descripciones que proporcionan estos especialistas sobre las modalidades de uso del diminutivo en los países del área andina, muestran coincidencia plena con las características reseñadas para el noroeste argentino.

DOS DIFERENTES CALCOS FUNCIONALES DEL QUECHUA EN EL ESPAÑOL

Juana del Valle Rodas

Adquisición indirecta de la información

El primer rasgo a estudiar en este capítulo se refiere al calco funcional que realiza el español del noroeste argentino sobre un sufijo oracional del quechua que indica la adquisición indirecta de la información transmitida por el hablante.

Pero, antes de analizarlo específicamente, es necesario describir el microsistema gramatical del quechua en el cual se ubica el fenómeno a tratar.

Tanto el quechua como el aimara poseen, entre los que Martha Hardman ha denominado “postulados lingüísticos” (Hardman 1972 37-46) (y que sería más apropiado designar como *categorías gramaticales*) uno consistente en marcar el modo directo o indirecto en que adquirió el que habla los contenidos de su mensaje.

Ese microsistema gramatical funciona mediante dos mecanismos morfosintácticos. Uno de ellos es verbal y en él los tiempos del pasado distinguen morfológicamente entre acción directamente conocida por el hablante y acción conocida por él de modo indirecto (Cerrón-Palomino 1987 212-213 y 1976 174-176). El primero de estos tiempos se marca por medio del sufijo *-rqa* tanto en el Quechua I o Central como en el Quechua II o Periférico; mientras que el segundo, llamado *pasado narrativo o delegatorio*, se caracteriza en el Quechua I por el sufijo *-ñaq* o sus alomorfos locales y en el Quechua II por el sufijo *-sqa* o sus variantes diatópicas¹³.

Este segundo mecanismo, el de carácter oracional, al que se dedican estas páginas, consiste en el uso de tres sufijos invariables: *-m(i)* para indicar que la información transmitida se ha adquirido directamente, lo cual significa por la vista o por participación personal en algún acontecimiento de la realidad; *-š(i)* para indicar el conocimiento obtenido de modo indirecto o sea aquel escuchado, adquirido por el oído; y por último, el sufijo *-č(i)* para señalar la información que se deduce de otros datos, información, por lo tanto, inferencial o conjetural (Cerrón-Palomino 1987 287-289).

Ambos recursos han sido transferidos al español andino; el de carácter verbal, de modo completo; el de índole oracional, sólo parcialmente.

Se ha estudiado con relativa profundidad el primero de estos dos fenómenos de transferencia, consistente en la atribución, respectivamente, al pretérito perfecto y al pretérito pluscuamperfecto españoles, de los valores funcionales del pasado simple y del pasado narrativo o delegatorio del quechua (y también del aimara). Merecen ser destacados al respecto los estudios de Gertrud Schumacher de Peña (1980 553-558) sobre el español de Puno en contacto con el quechua y los de Eusebia Herminia Martín (1976-1977 119-130) sobre el español de La Paz en contacto, por lo tanto, con el aimara.

En cambio, se ha dedicado poca atención (solo se ha mencionado marginalmente) al segundo de los mecanismos antes citados, en su condición de transferencia al español andino.

De modo que este recurso, el de índole oracional, ha sido transferido sólo parcialmente, porque de los tres elementos frásticos existentes en quechua y en aimara para indicar la procedencia de la información que se transmite, solamente ha pasado al castellano de la zona (también por calco funcional y no por préstamo morfológico) uno de ellos, el que denota información indirecta.

En toda el área andina –š (*i*) quechua y *siw* aimara, marcas de la procedencia indirecta de los datos referidos por el hablante, se han calcado en el castellano local por medio de *dice*, *diciendo*, *que dice*, lo cual en el caso de las zonas de habla aimara, traduce directamente el sentido de *siw*, aoristo del verbo *saña* ‘decir’.

Testimonios de ello, en relación con el español de Perú son los trabajos de Clodoaldo Soto (1978 619 y 626) de Alberto Escobar (1978 97-137) y de Rodolfo Cerrón-Palomino (1976 237-241 y 1990 153-180). Respecto a Bolivia se cuenta con las investigaciones de José G. Mendoza (1992 437-499) y de Richard A. Laprade (1981 207-227) e incluso del Ecuador se dispone de los datos proporcionados por el volumen clásico de Humberto Toscano (1953). En cambio, la presencia de este rasgo del español andino en la región noroeste de la Argentina no había sido tratada hasta hace pocos años. En efecto, Germán de Granda (1994 127-141) enfoca el tema en una monografía

que dedica a estudiar comparativamente los elementos validadores del mensaje en el español andino y en el español paraguayo.

De modo que las características transferidas desde el quechua a la lengua de la región noroeste argentina, han sido tratadas mucho más tarde que en los países considerados hasta ahora constituyentes del área andina. Por ello, siguiendo la línea teórico-interpretativa que, referida a esta singular transferencia, orienta Germán de Granda, se presentan a continuación algunos textos recogidos en trabajo de campo o seleccionados de los volúmenes de relatos folklóricos ya citados (Fleming de Cornejo *op. cit.*):

–Sería un...vamo a decí un mal espíritu que si ha formao en la Mulánima. Eso tien que haber sío Satanah, digamo, po que salía dice que di allá venía rebunando, se iba como rebuhna, como gritan loh mularih, y salía juego por la boca así y por loh ojo tamién. Pero yo no lo hi visto, ello me han contao. (Cafayate)

Y buscaban ande han dormido, ande ‘bian ‘stau sentados. Que dice...y lo’an agarrau lu’a echau en el fuego ande bien al medio del fuego que’bian hecho, han echau ahí para que se queme, que decían. Y recién han seguío ellus, han seguío viaje. Y ya no sentían el llanto que dice... El poroto dice ques bendito por la cáscara, igual q’el ajo y siempre eso ceriales que tienen esa cáscara dice que no hay que botarlo porque es bendita. (Rosario de Lerma)

Un día dice que pasaba un hombre por áhi, por dentro de la finca. Había un caminito y dice que el pasó así y vio un árbol con la calavera, una cabeza de un hombre y entonces él se asustó. Bueno, al otro día él vino a la casa a avisar que esto apareció áhi. Y han ido a mirar, y había una huellita así, y en el tronco había una llamita azul. Cuando es llama azul es plata y cuando es llama roja es oro dice. (Campo Quijano)

Entonces dice que le pega el condenau a Sansón por acá, un chumbo, dice que lu ha tirau por aiá a Sansón. Se levanta de aiá, venía dice con la barreta de acero, le pega todo, aquí, ¡pum! Bueno, dice que la mitá del cuerpo s’ido boliando, como libre, pa’arriba dice. (La Viña)

En el primero de los textos transcriptos, la informante no sólo usa la distinción oracional entre *hecho experimentado* / *hecho referido*, sino que la explicita posteriormente en su enunciado (frase en cursiva).

Como puede verse en todos los ejemplos, las formas *dice*, *que dice*, no poseen referencia alguna a sujeto expreso o tácito. Son lo que podría gramaticalmente denominarse “impersonales”. Su función es, evidentemente, la de expresar –como el quechua *-š (i)* o el aimara *siw-*– el conocimiento indirecto del hablante respecto de los hechos referidos.

Parece claro que el fenómeno tratado no se diferencia sino mínimamente (pues no aparece la forma *diciendo*, como en otras zonas) del que en el resto del español andino calca funcionalmente el sufijo oracional *-š (i)*, con el valor referencial o narrativo que tiene en la lengua del inca.

Las características descritas en el rasgo examinado difieren considerablemente del uso clásico *dizque*, *isque*, *esque*, que se conserva en áreas más septentrionales del español americano. La colocación de *dice* preferentemente en posición final o bien no precediendo al verbo, es distinta de la que se da en esa construcción clásica, la cual es siempre *dizque* o sus formas derivadas y no *dice*, que es la que aparece en los textos reproducidos.

Es posible que en el interlecto del bilingüe de quechua-español el fenómeno que aquí se trata haya coincidido sincrónicamente con las formas clásicas ya citadas, de las que probablemente hubo de tomar algo de su valor semántico funcional, en este caso, la impersonalidad. De allí que actualmente, el hablante del noroeste no siempre tiene conciencia, al usar *dice*, de la diferencia entre el significado que proviene del quechua (experimentado / referido) y el que involucra el rasgo ‘impersonal’: ‘no interesa el sujeto’. Es posible que este último valor se haya sumado al que provenía del quechua, posibilitando que el *dice* narrativo se emplee como estrategia discursiva para alejar la responsabilidad sobre lo dicho (como lo evidencia el primero de los textos citados).

Como estas últimas son conjeturas a partir de observaciones, este hecho morfosintáctico merece un estudio más detenido, al que colaboren análisis fundados en la confrontación de documentos del bilingüismo quechua-español en el noroeste argentino.

***Haciendo / diciendo* + forma verbal conjugada**

Se propone examinar, en las páginas que siguen, un caso más de los resultados lingüísticos atribuidos al largo contacto entre el español y el quechua en el noroeste argentino. Se trata de una construcción característica del habla salteña difundida en todos los estratos socioculturales, una forma coloquial que suele sorprender al visitante con sus resabios ajenos al español: “¡Qué haciendo te aparecés tan temprano!”, o bien “¿Cómo haciendo has roto la pollera?”.

Este análisis procurará dar razón de la permanencia de esta construcción en el español de Salta, aportar datos acerca de su génesis y diseñar aproximadamente su distribución sociolingüística. En primer lugar, se hace una rápida alusión al método utilizado.

El punto de partida fueron notas tomadas de conversaciones espontáneas, registradas todas en ámbitos familiares urbanos, entre interlocutores de mucha confianza:

¿Sabías que no vino nadie? No sé *qué diciendo* les anuncié que hoy tenían control de lectura... (alfabetizada, 2ª generación, mujer a mujer)

¡*Qué diciendo* te ponés ese saco! Te queda chico, ¿no ves? (alfabetizada, 3ª generación, mujer a varón)

Cómo haciendo nos perdimos, no sé; pero era tarde y cada grupo tuvo que quedarse en diferente hotel. (alfabetizado, 2ª generación, varón a mujer)

No sabría decir *cómo haciendo* lo convenció (alfabetizado, 3ª generación, varón a varón).

¿*Qué haciendo* te ensuciaste así? (alfabetizada, 1ª generación, mujer a mujer).

¡*Cómo haciendo* te largás a pie! (alfabetizada, 1ª generación, mujer a varón).

¡*Diciendo* qué te metés en lo que no te importa! (alfabetizado, 1ª generación, mujer a mujer).

El segundo paso fue una encuesta breve, no sólo para constatar la extensión del fenómeno dentro de los grupos sociales registrados en las notas precedentes (alfabetizados / no alfabetizados; primera, segunda y tercera generación; varones / mujeres), sino también para precisar su sentido en diferentes contextos (Ballón 1987 45-64).

La encuesta contenía construcciones del tipo de las relevadas en las notas previas, debidamente contextualizadas por el investigador a través de una descripción verbal de la posible situación de ocurrencia:

- a) *Qué diciendo te ponés a discutir con él.*
- b) *¡Cómo haciendo te quedaste encerrado!*
- c) *¿Qué haciendo se ha lastimado el perrito?*

Se pedía a los informantes que respondieran según se les formularan los enunciados. Todos lo hicieron casi sin vacilar, evidenciando así que las construcciones en cuestión les resultaban normales, esto es, que las usaban.

Los informantes seleccionados fueron dos por cada grupo en la ciudad capital y uno por grupo en el campo, a poca distancia de la ciudad (en un radio de 10 a 25 Km. de la misma). Todos eran salteños, algunos con 6 a 10 años de residencia fuera de la provincia, aunque siempre dentro del noroeste.

Desde el punto de vista diastrático, en la ciudad se encuestaron dos grupos:

-Alfabetizados: con estudios superiores, o al menos secundario completo.

-Semi alfabetizados: con primario, completo o no. En el campo sólo se consideró el segundo grupo.

Tres fueron los grupos generacionales:

-1ª generación: 18 a 30 años.

-2ª generación: 31 a 45 años.

-3ª generación: más de 45 años.

En cada sector se encuestó igual número de varones que de mujeres.

Algunas de las respuestas, que prueban en su mayoría el valor predominantemente causal de las construcciones investigadas, son las que siguen:

a)	- Por qué lo iba a dejar decir tonterías.	‘¿ <i>Qué diciendo</i> te ponés a discutir con él?’
	- Es que no sabe nada de tabaco.	
b)	- Fue sin darme cuenta.	‘¡ <i>Cómo haciendo</i> te quedaste encerrado!’
	- La costumbre de poner pasador,	

	desde que están los gitanos.	
c)	- No sé, llegó así esta mañana. - Parece que se peleó con otros perros.	‘¿ <i>Qué haciendo</i> se ha lastimado el perrito?’

Las respuestas, en general, se muestran correlativas de enunciados que apuntan a solicitar por qué o cómo ocurrió determinado hecho. En otras palabras, los giros “qué haciendo / qué diciendo”, “cómo haciendo” indagan por la causa y/o el modo en que un hecho se produjo. Por eso se advierten extraños al español, cuya norma estándar sería:

- a) ¿Por qué te pones a discutir con él?
- b) ¿Cómo fue (que pasó) que te quedaste encerrado?
- c) ¿Cómo se ha lastimado el perrito? / ¿Qué hacía para haberse lastimado?

Lo que en la norma estándar no siempre se evidencia (ya que las construcciones correspondientes son por lo general simples) es un aspecto relevante en la correlación temporal operada dentro de los giros citados (haciendo / diciendo + forma verbal conjugada): se trata de la simultaneidad o leve anterioridad entre la acción realizada por los giros “qué haciendo / cómo haciendo”

¹⁴ y la acción propuesta por el otro verbo:

(Levemente anterior)	-¿Qué hacía él → para haberse lastimado?	‘¿ <i>Qué haciendo</i> se ha lastimado?’
(Simultáneas)	-¿Qué estabas haciendo cuando te ensuciaste así?	‘¿ <i>Qué haciendo</i> te ensuciaste así?’

Hay que añadir, por otra parte, que la construcción *qué haciendo* tiene un sentido peculiar: no sólo requiere la causa de un hecho, sino que la señala como inexplicable.

Qué diciendo / diciendo qué, en cambio, remiten directamente a la motivación del hecho, enrostrando al interlocutor su ocurrencia. De modo que la respuesta debe incluir una justificación:

¿Por qué	has venido hoy (cuando no debías hacerlo?) '¿ <i>Qué diciendo</i> has venido hoy?'
	te ponés a discutir con él (si es inútil hacerlo?) '¿ <i>Qué diciendo</i> te ponés a discutir con él?'

A su vez, el giro *cómo haciendo* destaca su matiz modal sobre el valor causal y agrega la incredulidad del hablante frente al hecho que enuncia el verbo:

Es inexplicable	que nos perdiéramos... '¿ <i>Cómo haciendo</i> nos perdimos?'
	que derramaras la sal. '¿ <i>Cómo haciendo</i> derramaste?'

Comprobada la extensión del fenómeno y puesto en evidencia su valor semántico de base, se pretendió evaluar, aun sabiendo que sólo se revelarían actitudes, el grado de uso de las construcciones investigadas frente a sus correspondientes formas estándar. Se pidió a los informantes que escogieran en cada ítem (A, B y C) una de las tres opciones que siguen, imaginándose participar en una interacción familiar o de mucha confianza. (Para cada caso el investigador describía la escena en que pudiera insertarse el enunciado):

- | | |
|----|---|
| A- | 1) ¿ <i>Qué haciendo</i> te lastimaste? |
| | 2) ¿Qué estabas haciendo para lastimarte? |
| | 3) ¿Cómo te lastimaste? |

- | | |
|----|--|
| B- | 1) ¿Por qué se lleva a examen tantas materias? |
| | 2) ¿ <i>Qué diciendo</i> se lleva tantas materias? |
| | 3) ¿Qué hizo que se lleva tantas materias? |

- | | |
|----|--|
| C- | 1) No sé <i>cómo haciendo</i> llegamos a tiempo. |
|----|--|

- | |
|---|
| <p>2) No sé cómo llegamos a tiempo.</p> <p>3) No sé qué hicimos para llegar a tiempo.</p> |
|---|

De las tres formas: *qué haciendo*, *qué diciendo*, *cómo haciendo*, esta última parece ser más frecuente en situaciones de interacción informal, familiar: en el grupo urbano (24 informantes), la opción C1 (cómo haciendo) fue la más elegida, con un 75% respecto de las otras dos del mismo ítem. En segundo lugar figuró A1 (qué haciendo) con el 70,83 % de elecciones frente a sus pares. En la actitud del hablante, por tanto, la frecuencia relativa de las construcciones investigadas sería como sigue:

Según generación (sobre ocho informantes en cada una):

1 ^a	B2 → 37,5%
	C1 → 62,5%
	A1 → 50%
2 ^a	B2 → 62,5%
	C1 → 75 %
	A1 → 75 %
3 ^a	C1 → 87,5%
	A1 → 87,5%
	B2 → 62,5%

En relación al sexo (doce informantes por sexo):

Masculino	C1 → 74,99%
	A1 → 58,33%
	B2 → 33,33%
Femenino	C1 → 75%

	A1 → 83,33%
	B2 → 74,99%

Según grado de alfabetización (doce informantes por nivel cultural):

Alfabetizados	A1 → 58,33%
	C1 → 58,33%
	B2 → 58,33%
Semi alfabetizados	A1 → 83,33%
	C1 → 91,66%
	B2 → 49,99%

C- De los porcentajes que anteceden se infiere que, frente a cada conjunto de opciones (A, B, C) hay una mayoría de hablantes que, en el coloquio informal, se inclinarían decididamente por la construcción regional frente a la del español estándar; sólo la opción B2 presenta menor porcentaje, aunque siempre supera a las formas estándar pues, en general, llega al 54,16% de elecciones.

Los porcentajes señalados, así como las pruebas citadas anteriormente, evidencian la difusión de estas combinaciones sintácticas ajenas al español entre la misma población urbana de Salta. Por ello la encuesta se limitó a sólo seis informantes de zonas rurales cercanas a la capital. Se pretendía únicamente confirmar lo que los datos urbanos ya anticipaban: que las formas en cuestión debían incrementar su frecuencia entre hablantes campesinos. En efecto, los 6 (seis) encuestados prefirieron A1, y 5 (cinco) de ellos B2 / C1 dentro de cada conjunto de opciones. Es decir que existe una actitud totalmente preferencial hacia las formas regionales *qué haciendo* (100%), *cómo haciendo / qué diciendo* (83,33% en ambos casos) entre los campesinos salteños.

D- Corresponde ahora referirnos a la génesis de estas construcciones en el español hablado en Salta.

Analizando Cerrón Palomino la pervivencia de rasgos morfosintácticos del quechua en el español del Perú (1990 168-169) anota, como factor condicionante, “el grado de abstracción de las relaciones sintácticas (que) parece estar en relación directa con la

menor conciencia metalingüística del problema” y por tanto las convierte en ámbito propicio para la transferencia. Y aludiendo al fenómeno de “calco” dice: “...mientras es más fácil ponerse “en guardia” frente al empleo –y consiguiente sanción– de vocablos nativos [...] la interferencia semántica por su naturaleza más abstracta, pasa muchas veces inadvertida”. En efecto, es quizá por esa razón que hasta hace algunos años sólo se aceptaba, para el español de América, la existencia de préstamos léxicos o ciertos rasgos prosódicos derivados de las lenguas amerindias. Son, sin duda, los más evidentes, pero no los únicos: los niveles morfosintáctico y semántico, donde la modalidad de “calco” puede disimular mejor la transferencia por contacto, guardan aún muchas sorpresas para el investigador. En otras palabras, se acuerda con Cerrón Palomino en que el calco sintáctico-semántico puede resistir mejor la censura del hablante de español frente a la marca de procedencia indígena. Y es eso lo que ocurre con las construcciones examinadas, cuya procedencia quechua se explica a continuación.

El estudio tomará como fuente principal la *Lingüística quechua* (Cerrón-Palomino 1987), obra de relevante valor científico en cuanto se refiere al conocimiento de esa lengua. Según el autor, el quechua posee una serie de morfemas para establecer relaciones de subordinación entre dos acciones: los sufijos *-pti*, *-špa*, *-šti* o *-r*. El primero de ellos, *-pti*, se usa cuando los verbos relacionados por subordinación tienen diferentes sujetos. En cambio *-špa*, *-šti* / *-r* se utilizan cuando ambos verbos tienen el mismo sujeto, o sea que correfieren a él.

Precisamente, los sufijos *-pti*, *-spa* y su alomorfo, *-s*, se registraron en el quechua del noroeste argentino (Nardi 1962 184-285) con la función sintáctica señalada, es decir como subordinantes adverbiales. En tal función, *-spa* / *-s* indica la simultaneidad (o leve anterioridad) entre las acciones principal y subordinada, mientras que *-pti* condiciona al verbo principal y, por tanto, otorga valor de anterioridad al subordinado.

Ahora bien, se ha comprobado en diferentes zonas del español andino que la relación de simultaneidad entre los verbos principal y subordinado del quechua se ha calcado en español mediante el gerundio (véase Miranda Esquerre 1978 481 y Bravo 1990 57-58), forma cuyo aspecto permansivo la hace apropiada para expresar relaciones

de simultaneidad o de ligera anterioridad al enlazar dos verbos, como lo hace en quechua el morfema *-spa*.

E- Teniendo en cuenta estos datos, las construcciones encabezadas por *que* resultan evidentes calcos sintácticos del quechua:

- Imata	nispa	yaykurqun
<i>¿Qué</i>	<i>diciendo</i>	ha entrado?

- Imata	ruwaspa	kičarqun	wasiyta
<i>¿Qué</i>	<i>haciendo</i>	ha abierto	mi casa?

En cuanto al sentido causal de tales combinaciones en la lengua fuente, (Cerrón Palomino 1990 169) es indudable que se mantiene en el dialecto salteño, como se expuso antes, pero también es cierto que ha adquirido los matices especiales ya referidos (incredulidad, reproche, exigencia de justificación).

Otro es el caso de la construcción *cómo haciendo*, que parece ser, simplemente, una nueva combinación formada en español por analogía con las anteriores. Como ocurría en *qué diciendo*, el gerundio ha perdido aquí su valor semántico, en este caso derivado de “hacer”, y la fórmula añade a su requerimiento causal, una nota nueva: se trata del juicio desfavorable del hablante respecto del hecho cuya causa solicita. Equivale en español a: “parece mentira / resulta increíble que” (ejemplo: *¿Cómo haciendo te demoraste tanto?* = Parece mentira que te demoraras tanto; *¿por qué fue?*).

Hay aún otro señalamiento que realizar. Los enunciados interrogativos parciales, que en español aparecen encabezados por pronombres o adverbios relativos (qué, cuál, quién, cuándo, cuánto, cómo, dónde), “llevan consigo el acento más perceptible de la oración en que figuran. Son el centro de un grupo de intensidad fonética, que demuestra la condensación del interés en ellos” (Gili y Gaya 1958 47). En las construcciones examinadas, sin embargo, donde también aparecen tales formas interrogativas, el proceso de calco (esto es, la reproducción en el código salteño de la sintaxis y/o el

contenido de otro código), ha variado también la entonación del grupo fónico. Aquí no es más el pronombre el elemento destacado por el acento principal, sino que éste recae en el gerundio. Por su parte, cuando las construcciones referidas aparecen en enunciados interrogativos, (y por lo general el valor “pregunta” está siempre latente en ellas) la inflexión final no es ascendente sino descendente y conlleva una exigencia de justificación al interlocutor.

Nos restaría ahora explicar la subsistencia de formas calcadas del quechua en una capital de provincia donde desde hace más de un siglo no se habla esa lengua. Y sobre todo explicar cómo es posible que estos usos se extendieran aun a sectores cultos, con la naturalidad de formas castizas.

En opinión de Cerrón Palomino “se trata [...] de verdaderos fenómenos de convergencia¹⁵ que, completamente mimetizados, constituyen lo que se podría llamar la “venganza” o desquite del quechua frente al discrimen diglósico”. Es cierto que esta afirmación es válida para el español andino del Perú o de regiones donde el bilingüismo español-quechua es un hecho actual y relevante. Sin embargo, aunque en la región del noroeste argentino no exista tal discrimen porque tampoco se habla quechua, es indudable que la persistencia de estas formas se debe a que los hablantes no las sienten como “marcadores” (Labov, 1983: 299), es decir que no son conscientes de su peculiaridad y por eso su uso se extiende a todos los grupos sociales. A pesar de ello, “qué diciendo” / “qué haciendo” / “cómo haciendo” no son formas indiferentes a la situación comunicativa, sino que se utilizan únicamente en contextos informales.

Cabría, por otra parte, una observación más para justificar la vigencia de las tres construcciones entre hablantes cultos de esta capital: su valor semántico particular, ese matiz de incredulidad o reproche que se agrega al significado causal y que los enunciados aproximadamente equivalentes del español no lo tienen. Existiría así, en las formas calcadas del quechua, un reanálisis del referente:

Para	hechos estimados como negativos, de los	formas vernáculas
	que se requiere su causa	

hechos de los que simplemente se indaga su causa	formas estándares
---	-------------------

Ello explicaría que estas últimas formas, poseedoras de un valor semántico nuevo, subsistan en el habla del grupo lingüísticamente más prestigioso de Salta.

Aunque los grupos más jóvenes parecen estar distanciándose de estos usos –como es lógico en una época en que radio y televisión difunden hacia las regiones mediterráneas el habla de las grandes ciudades–, la persistencia en la región del noroeste argentino de formas como las analizadas, constituye un elemento más para caracterizar el habla de Salta como parte del *español andino*¹⁶.

LÉXICO DE LA COCINA INCA EN LA GASTRONOMÍA DEL NOROESTE ARGENTINO

Ana María Fernández Lávaque

Juana del Valle Rodas

En un trabajo anterior referido al nivel léxico, se analiza un conjunto de once palabras de procedencia quechua usadas en el español de la provincia de Salta. En el caso de dicho trabajo, el conjunto de lexías fue examinado desde el concepto teórico de *nivelación dialectal*¹⁷, en cuanto los múltiples rasgos morfosintácticos, fonológicos y léxicos transferidos desde la lengua aborígen al castellano del noroeste argentino, se encuentran actualmente en franco proceso de retracción en tanto “[...] la lengua española en Argentina se nivela a partir de la estandarización de la modalidad porteña de habla y de la progresiva adopción de determinados rasgos de la misma por el resto del país, en sustitución de los propios” (Fernández Lávaque 1998 143).

El presente estudio ofrece en cambio la contrapartida de la situación descrita por el trabajo aludido. En efecto, las páginas siguientes están dedicadas al examen de otro grupo de quechuismos corrientes en el habla salteña y por ello, con plena vigencia tanto en ambos sexos como en los diferentes estratos sociales y en los distintos grupos de edad.

Por otra parte, si atiende a los resultados de las investigaciones que se exponen en este libro, es comprobable que los mismos no coinciden con las apreciaciones de Elena Rojas cuando afirma: “A pesar de la importancia que tuvo el Imperio quechua en la época de la conquista española, la influencia que ejerciera en la lengua prácticamente se redujo al léxico, tanto en el uso peninsular como en el de algunos países hispanoamericanos” (Rojas 1992 745-756). Efectivamente, si tal como señala Ricardo Nardi “El único fenómeno de substrato admitido sin discusión pertenece al campo del léxico, que es la contribución más caudalosa de las lenguas indígenas al español”, el noroeste argentino “es el área donde es mayor la riqueza en léxico de origen quechua, que sobrepasa el millar de voces” (Nardi 1976-1977 139). A pesar de estas afirmaciones, el análisis que en estos capítulos se dedica a demostrar la influencia del

quechua en esa región, evidencian en ella la realidad diferente de un español pleno de transferencias provenientes de la lengua indígena en todos los niveles lingüísticos. El nivel léxico es, según se indica en el capítulo “Léxico en retroceso”, el más notorio cuantitativamente en transferencias, aunque no constituye el núcleo estructural de la lengua.

Sin embargo, resulta oportuno e interesante presentar un listado de palabras que, como ya se anticipó, no fueron registradas en retroceso ante el avance nivelador de la norma prestigiosa porteña, sino por el contrario, en plena situación de uso, posiblemente a causa de la pertenencia de las mismas a campos lexicales particularmente específicos, como el de la alimentación, que aún conserva su génesis cultural inca. De modo que en determinados ámbitos referenciales se confirma lo señalado por Elena Rojas en el sentido de que “toda cultura está vinculada fuertemente con la historia” (Rojas 1985 65)¹⁸.

El grado de vigencia de los vocablos que en este capítulo se han seleccionado fue determinado a partir de la consideración de un amplio corpus integrador de varios campos léxico-semánticos vinculados a las creencias y sus rituales, a la relación con la naturaleza y sus múltiples aspectos, a las actividades humanas vitales, al trabajo, a la alimentación, a las diversiones, etc.

Se obtuvo dicho corpus mediante entrevistas, cuyos resultados fueron luego corroborados por observación participante, lo cual permitió no sólo constatar el conocimiento y uso de los términos examinados, sino también las actitudes lingüísticas de los hablantes hacia los mismos.

Para ello, la entrevista ofrecía tres opciones en relación con cada vocablo estudiado:

- Conocimiento de la palabra.
- Uso de la misma.
- Sólo reconocimiento en el uso de los otros hablantes.

Los veinticinco informantes, doce varones y trece mujeres, representaban a los distintos niveles sociales de la ciudad capital de Salta (estamento tradicional y clases

alta, media y baja)¹⁹ y a tres generaciones (de 20 a 40, de 41 a 60 y de 61 años en adelante).

La interpretación de los datos obtenidos procuró determinar la frecuencia de uso y el número de hablantes que empleaban las formas lingüísticas escogidas.

Los resultados demostraron que, de la amplia muestra disponible, la mayoría de los términos correspondientes al campo léxico de las comidas eran los que presentaban mayor vigencia en ambos sexos y en todas las edades y niveles diastráticos.

La lista de las doce palabras seleccionadas es la siguiente: *achoscha*, *anco*, *anchi*, *capia*, *chala*, *chalonga*, *chaucha*, *choclo*, *humita*, *locro*, *mote* y *zapallo*.

Tres de ellas, *achoscha*, *capia* y *chalonga*, presentan una situación intermedia peculiar entre la retracción y la plena vigencia, pues el desuso o el desconocimiento de las mismas se evidencia notoriamente en los hablantes, tanto hombres como mujeres pertenecientes a la primera generación –que en este caso comprendía desde los 20 a los 40 años– en tanto no sucede lo mismo con las dos siguientes generaciones de todas las clases sociales, que manifiestan conocer y/ o usar ampliamente dichas palabras.

La primera de ellas, *achoscha*, según el *Diccionario de regionalismos de Salta* de José Vicente Solá proviene del quechua *achokkcha* y alude a “Enredadera cuyos frutos verdes, en baya carnosa, cómense guisados o hervidos” (Solá 1956 26). Actualmente tales frutos no siempre aparecen en los mercados de la zona urbana salteña, lo cual incidió prácticamente en su desaparición de los hábitos culinarios y en consecuencia, las generaciones jóvenes no conocen ni la planta, ni sus frutos, ni su aplicación alimentaria.

Respecto a *capia*, del quechua *ckapia*, el *Diccionario quichua santiagueño-castellano* de Domingo Bravo, da esta acepción a la voz: “Maíz blando de sabor agradable y muy apreciado para tostar. No revienta pero puede su *amca* conservarse mucho tiempo sin que se endurezca, siendo muy apreciada para comerla sola, con leche o con mate” (Bravo 1975 70). Por su parte, José Vicente Solá describe esta palabra a través de dos acepciones cercanas: una de ellas coincide con la dada por Bravo y la otra refiere a un dulce elaborado con harina tostada de maíz *capia* (Solá 1956 73). La primera acepción, coincidente en ambos autores, es desconocida por los hablantes más jóvenes de todos los segmentos sociales urbanos, aunque sí es conocida y

usada en forma decreciente por los de tercera y segunda generación, sobre todo del estamento alto tradicional e ineludiblemente por hablantes del ámbito rural, donde se sigue cultivando esta especie del maíz, llamado *capia*. Mientras, la casi mayoría de los informantes manifestó conocer su segundo sentido, el de “...las tortitas de *capia* que venden en las fiestas patronales”, es decir el producto elaborado regionalmente con la harina tostada (= *amca*) de maíz *capia*. El consumo restringido de las mencionadas tortitas (sólo en determinadas fiestas anuales religiosas, de las cuales participa casi exclusivamente la clase popular) puede ser causa de la retracción de este vocablo en el habla de la generación de menor edad.

Lo mismo ocurre con *chalonga*, que también se encuentra en proceso restrictivo de empleo en el habla de mujeres y hombres, incluso de nivel popular, cuya edad oscila entre los 20 y los 40 años. Esta situación diasistemática de *chalonga* podría quizá atribuirse a una causa intralingüística consistente en que ese término comparte el mismo espacio semántico con *charqui* (voz con plena vigencia en todos los ámbitos) pues ambas lexías remiten a la carne de animal, seca y salada. Pero, consultados varios diccionarios de voces americanas²⁰, se concluye en que la diferencia entre los dos vocablos radica en una variante del referente: *charqui*, del quechua *ch'arki*, remite a la carne seca y salada en general, incluida la de vaca, en tanto que *chalonga* menciona exclusivamente la carne salada de cordero, oveja o llama. Así, José Vicente Solá dice de esta palabra lo siguiente: “Cecina de vaca, oveja o llama. Para estas dos últimas v. *chalonga*” y en relación con ésta, expresa: “*Charqui* de cordero, oveja o llama” (Solá 1956 112 y 107). Dicha distinción referencial es inclusive registrada por la Real Academia Española en su *Diccionario de la lengua española* (RAE 1984 422 y 426) que explica *charqui* como “Tasajo, carne salada”, mientras de *chalonga* define para Bolivia, “Carne de oveja, salada y seca al sol” y para Perú, “Carne de carnero acecinada”. Es posible que la generalización contenida por *charqui*, que se constituye así en el término no marcado de esta pareja de vocablos en cuanto el sema prevaleciente es la condición de seco, haya determinado la retracción de *chalonga* en los hablantes salteños jóvenes, a lo cual debe añadirse, al menos en el ámbito de la ciudad capital, la

casi total desaparición de este tipo de carne en los hábitos culinarios de gran parte del pueblo.

En lo que atañe a la etimología de la palabra que se examina, aunque algunos diccionarios no la explicitan, su origen quechua parece ser generalmente aceptado. Esta procedencia genética es corroborada por el *Vocabulario políglota incaico* recopilado por religiosos franciscanos misioneros en el siglo pasado, publicado en 1905 y reeditado en 1998 en una excelente versión normalizada por Rodolfo Cerrón-Palomino. Tal recopilación presenta el vocabulario en cuatro variedades del quechua, la juninense, la cuzqueña, la ayacuchana y la ancashina, además de sus formas en la lengua aimara. Los cuatro dialectos del quechua reconocen la presencia de las dos lexías y solamente el cuzqueño cita para ambas: *ch'arki*, *chaluna*, en condición sinónima. Por su parte, Tomás Buesa Oliver y José María Enguita (1992: 98), indican, aunque sin remitir a su etimología, el origen quechua de la palabra en cuestión. Entre los diccionarios consultados, únicamente José V. Solá remite a una perspectiva etimológica de *chalona* al mencionar al lexicógrafo Francisco J. Santamaría para quien “la palabra proviene de Chalons (Francia)”. A ello, Solá agrega su opinión: “¿Por qué ir tan lejos cuando tenemos a *cchalla*, voz q., que connota la idea de cosa delgada y seca?” (Solá 1956: 107). Aunque no se indague, como este último autor, en el origen de la palabra en cuestión, las fuentes lexicográficas citadas inducen a aceptar la matriz quechua de *chalona*.

El conjunto de las nueve palabras restantes, también de origen quechua y alusivas a comidas o a alguno de sus ingredientes, ofrecen en cambio un panorama diferente en relación con su uso. Se puede vincular sus características de empleo a una distinción de las mismas en dos grupos: el de los alimentos en estado natural, los cuales constituyen generalmente (en el caso de los términos analizados) el componente esencial de una comida, y el de los preparados según recetarios propios del noroeste argentino, que dan como resultado el catálogo de las que se denominan “comidas regionales”.

Anco y *zapallo*, componentes básicos de diversos platos típicos, comparten también en el noroccidente argentino, el espacio semántico de *calabaza* en el español general. *Zapallo* constituye, en este par, el término no marcado, en cuanto para los hablantes de

esta región el *anco* es un tipo de *zapallo*, con algunas características específicas respecto al sabor, a la consistencia y a la textura; efectivamente, los informantes identificaron al *anco* por su cáscara lisa y fina, su sabor más dulce y su pulpa jugosa frente a la textura arenosa, menos dulce y de cáscara gruesa y rugosa que presenta el *zapallo*. Estas distinciones se reflejan en el tipo de comidas que se elaboran con cada uno de estos frutos, como por ejemplo el charquizapallo y el dulce o el anco asado acompañado de leche y miel. En la definición de *anco* que da José V. Solá se encuentra implícita la diferencia y la inclusión de este tipo en el campo semántico general de *zapallo*, cuando define al primero como “Zapallo alargado, del género cucurbita. Se come asado o entra en la composición de la rica carbonada salteña” (Solá 1956 39). También Domingo Bravo registra la distinción: *ancu* es “Una variedad de calabaza de fácil cosecha y variada aplicación culinaria. Es elemento infaltable en nuestro puchero criollo”, mientras que la voz quechua *sapallu* designa la “Planta rastrera de la familia de las cucurbitáceas y su fruto [...] tiene variadísimas aplicaciones como producto alimenticio” (Bravo 1975 8 y 137). Es interesante señalar, a propósito de las distinciones establecidas por el lenguaje en la realidad del noroeste, que el término *zapallo* usado en todo el ámbito de la República Argentina corresponde al mismo referente designado por *calabaza* en el Diccionario de la Real Academia Española. En éste, precisamente, *zapallo* es –en la segunda acepción que ofrece para América Meridional– “Cierta calabaza comestible” (RAE 1984 237 y 1410). La calabaza también es conocida en el noroeste, pero no es el zapallo sino un fruto perteneciente también a la especie de las cucurbitáceas, de tamaño y color diferente, algunas comestibles y otras no, como por ejemplo la calabaza usada para tomar mate.

Chaucha, del quechua *chaucha*, denomina en el noroeste y en el resto del país, a la *judía verde* del castellano y corresponde también al conjunto de alimentos que forman parte de comidas preparadas, aun de tipo general y no solamente regional. Domingo Bravo la precisa como “Legumbre comestible, poroto verde, sin madurar” (Bravo 1975 114). De modo que la *chaucha* es la forma inmadura del *poroto*, término igualmente de procedencia quechua y elemento importante en platos regionales norteros. A diferencia

de éste, la *chaucha*, por su condición de fruto sin madurar, se cocina en su totalidad, o sea la vaina con sus semillas.

Anchi, *humita*, *locro* y *mote* conforman, sin agotarlo, el extenso campo léxico de las comidas andinas que reconocen su base esencial de preparación en el maíz.

La palabra *anchi*, del quechua *amchi*, nombra según el diccionario de Domingo Bravo, al maíz o trigo molido (Bravo 1975: 6). Los salteños de sexo masculino y femenino, de todas las procedencias sociales y de cualquier edad, designan con esa palabra a un postre elaborado con harina de maíz (es decir con maíz molido), agua, azúcar y limón. La voz no es registrada por el *Vocabulario políglota incaico* ni tampoco por el *Diccionario kkechuwa-español* de Jorge A. Lira.

Los términos *chala*, *choclo* y *humita* constituyen un subcampo dentro del ya aludido extenso campo lexical de las comidas típicas preparadas con base en el maíz. En efecto, dos de ellos (*chala*, *choclo*) remiten a elementos de la preparación de la *humita*: *chala*, del quechua *chhalla*, es la hoja que recubre la mazorca y con la que se envuelve la pasta condimentada de maíz tierno, es decir los granos del *choclo* triturados. La envoltura fraccionada de dicha pasta de *choclo* en las *chalas*, atadas por el *guato*, es la *humita*, del quechua *humint'a*, comida regional de intenso consumo en todos los sectores de la comunidad salteña, sobre todo en verano, época de la cosecha del *choclo*.

El *locro*, de la voz quechua *rokro*, es también un plato de la región, especie de guiso muy condimentado, en cuya descripción coinciden los diversos diccionarios, incluso el de la Real Academia Española, aunque con ligeras variantes en los ingredientes secundarios. Lo común en todas las acepciones es la presencia del maíz y la carne, para este potaje que tiene amplia demanda en el consumo de los norteños.

El *mote* está sumamente extendido como alimento entre la clase popular, al punto que equivale en la zona andina al pan. Ello no implica su desconocimiento por los otros grupos sociales del noroeste argentino, sino por el contrario, el elevado requerimiento del *mote* en esta región se refleja en una descripción como la dada en el diccionario de Jorge A. Lira para la palabra quechua *mut'i*, de la cual procede *mote*: “Maíz hervido que se sirve en casi todas las mesas de mi tierra natal” (Lira 1945: 682).

El folklore y la literatura suelen recoger en sus textos el caudal léxico correspondiente al patrimonio culinario de esta extensa región de la República Argentina. Muestra de ello son los siguientes fragmentos del escritor salteño Carlos Hugo Aparicio:

El otro tragó saliva, yo también; si no nos convidás voy y se lo cuento al flaco; andá, corré, alcahuete, si querés te acompaño; y pa que sepás no le tengo miedo al otario ése, si él también se afana los *choclos* del vecino del fondo; hagan lo que quieran que yo me como esta *huminta* bien solito... (“Los inocentes”).

Corrimos para aprovecharnos y repartirnos entre los dos la *huminta*, pero envuelta en las semejantes *chalias* había solamente una alpargata vieja, torcida, sucia, triste (“Los bultos”).

Otro ejemplo es este párrafo de la leyenda folklórica “El Coquena”:

Entonces el Coquena le dio un poco de plata, un poco de coca y un pedazo de *charqui*, aconsejándole que todo lo que le acababa de dar ponga en un rincón de su casa y se acueste a dormir cerrando la puerta. Al otro día cuando levantes de tu cama acuérdate de Dios (Cortazar de Seghezzo 1990 145).

En cuanto a las características de uso de las palabras objeto de estudio, se debe señalar que, mientras términos como *chaucha*, *choclo* o *zapallo* remiten a elementos naturales, empleados en la elaboración de comidas, no sólo en la región examinada, sino también en otras zonas hispánicas, en las que tales componentes alimenticios reconocen otras denominaciones como *judía verde*, *maíz* y *calabaza* respectivamente, otras voces analizadas en estas páginas son parte del inventario léxico alusivo a los hábitos culinarios de los habitantes del noroccidente argentino y en consecuencia, no refieren a idénticos o similares platos de otros lugares de habla española. Ello implicaría una recreación de la realidad que le es propia al hombre del noroeste, para quien preparar

anchi, *locro* o *mote* significa poner en funcionamiento hábitos culturales inherentes a la identidad del pueblo que los consume. Esas “comidas regionales”, como se designan las preparaciones alimenticias cuyas denominaciones se han analizado, forman parte de la realidad cotidiana del hombre andino, del mismo modo que su lenguaje, un español mestizado por los préstamos del quechua.

DOS TEXTOS: DISCORDANTES, PARADÓJICAS, OPUESTAS IDENTIFICACIONES LINGÜÍSTICO-CULTURALES

Juana del Valle Rodas

Ana María Fernández Lávaque

La hipótesis que se plantea a través de este trabajo cuestiona una perspectiva tradicional dentro de la Sociología del Lenguaje: aquella que sostiene la identidad lengua-cultura.

Para corroborar la hipótesis se ofrece el análisis de dos textos producidos por hablantes de dos lenguas originarias americanas: el quechua de Santiago del Estero y el totonaco de las costas, valles y sierra de Veracruz y Puebla en México.

Los dos casos aludidos representan dos posturas absolutamente diferentes en cuanto a la conciencia de los respectivos locutores frente a su lengua y a la cultura a la que se sienten pertenecer y cuya representación social aparece explícita en los textos analizados.

Mientras el quechuahablante se manifiesta adherido a la cultura hispánica, a pesar de manejar una lengua autóctona, el poeta totonaco que es poseedor de un postgrado en una universidad mexicana, lo que significa que ha accedido a la cultura occidental, no se siente miembro de ella, sino que se evidencia orgulloso de su raíz indígena.

El método utilizado para revelar las respectivas cosmovisiones de los hablantes es el del análisis pragmático del discurso.

En el contexto de la preocupación por el indígena americano, traducido no sólo en reuniones científicas relacionadas, por ejemplo, con los ámbitos de la Historia, la Antropología, la Lingüística y la Sociología, sino también con el discurso oficial y periodístico, en pocas ocasiones se han dedicado estudios a las representaciones que la sociedad criolla ha construido acerca del aborigen, y mucho menos a las que éste, a su vez, ha manifestado en su discurso sobre la mayoría criolla.

Precisamente en esta oportunidad he querido detenerme en dos textos que ponen en evidencia estas últimas representaciones: las que se muestran en el poema de un indígena totonaco, cuyo tema roza, como de paso, la imagen que su comunidad se ha formado del hombre blanco y aquellas que se manifiestan en el relato de un hablante quechua, quien repudia la invasión de miembros de su cultura de procedencia.

La hipótesis que plantearé aquí, por medio del análisis del discurso, cuestiona una perspectiva tradicional dentro de la Sociología del Lenguaje: aquella que sostiene la identidad lengua-cultura.

Es necesario, ante todo, proporcionar algunos datos acerca de los autores de ambos textos. El del primero, Juan Tiburcio, poeta, ceramista y artesano, pertenece al grupo amerindio totonaco, oriundo de México. Además, ha realizado un postgrado en Literatura y ha expuesto su obra en distintos lugares de su país, Estados Unidos y Canadá. Obviamente, aunque el totonaco es su lengua materna, el español, su lengua de adopción, es el que le ha otorgado reconocimiento en la cultura occidental (Montemayor 2004 231).

El segundo texto procede de una hablante de quechua, doña Dionisia Ruiz de Gómez, informante longeva, de más de cien años de edad, oriunda del Departamento Figueroa, provincia de Santiago del Estero. Fue relevado por el investigador Domingo Bravo y publicado en el volumen titulado *Estado actual del quichua santiagueño* (1965 141-142).

En el país centroamericano, hasta hace unos diez años, aproximadamente, había una población de 400.000 hablantes de totonaco, distribuidos sobre todo en las costas del Estado de Veracruz y en sierras de Puebla. Mientras, el código de los incas, que se habló en el noroccidente argentino hasta comienzos del siglo XX, conserva un área de contacto con el español en el interior de la mencionada provincia de Santiago del Estero; en dicha área se encuentra enclavado el Departamento aludido.

Es también necesario contextualizar teóricamente este análisis. El marco más abarcador está dado por la Etnografía de la Comunicación, en tanto el método de trabajo será el del Análisis del Discurso. Como es sabido, la primera de esas disciplinas indaga acerca de los factores que configuran el entorno discursivo de los hechos de habla,

procurando identificar los rasgos caracterizadores de cada situación comunicativa. Por su parte, el Análisis del Discurso ha mostrado su productividad para sacar a luz pautas culturales de distintos grupos sociales.

Los textos a los que se aplicará ese marco teórico-metodológico son presentados a continuación traducidos al español, ya que el análisis no incidirá en los aspectos fonológicos ni gramaticales propios de cada una de las lenguas implicadas, sino sólo en su nivel semántico-pragmático.

El primero, es el de Juan Tiburcio y dice:

BENDICIONES

*Bendíceme en totonaco, Dios mío,
porque en español me maldicen.*

*Ilumíname con el sol totonaco,
porque me opacan en español.*

*Dame sabiduría totonaca, Dios mío,
porque en español me llaman tonto.*

*Dame letras en totonaco,
porque las letras españolas mienten.*

*Cántame en totonaco,
porque en español me ofenden.*

*Háblame en totonaco,
porque en español me gritan.*

El relato de Dionisia Ruiz cuenta lo siguiente:

UN AVANCE INDIO

A Martín Ruiz, avanzando, los indios lo mataron y su esposa salió huyendo. Él tenía dos peones azadeadores, los que subiendo a un árbol los vieron. Su mujer, huyendo, llegó a San Pedro, a la oración. Sus hermanos, yendo, le avisaron a Nolasco Campos. Éste, cuando le avisaron, vino de allá trayendo compañeros bien armados con

escopetas a seguirlos a los indios. Entonces un indio, volviendo, derribó con su lanza a Nolasco y ya también otro indio le dio otro golpe. Mataron a Nolasco Campos y sus compañeros lo trajeron para su casa. Al indio ahí nomás lo abandonaron sus compañeros.

La representación social explicitada por los locutores, tanto respecto a sí mismos como a los otros, constituyen dos posturas absolutamente diferentes, polarizadas en cuanto a su conciencia frente a la lengua que manejan y a la cultura a la que se sienten pertenecer. Es innegable que la hablante de quechua se manifiesta miembro del grupo hispano-criollo, a pesar de manejar una lengua originaria; mientras, el poeta totonaco, que es poseedor de un postgrado universitario, lo que significa que ha accedido a la cultura occidental, no se siente parte de ella, sino que se evidencia orgulloso de su raíz indígena.

De la Etnografía del Habla deriva el planteo de algunos problemas a los que el examen de estos textos posibilitará responder: ¿de qué modo, con qué estrategias, la comunicación –en un caso poética, en el otro, conversacional– crea la identidad del grupo de pertenencia de ambos locutores? Por otro lado, ¿cómo se refuerza la pertenencia a tal grupo? Finalmente, ¿cómo se muestra al otro, al diferente, con qué rasgos se lo inviste? Y frente a él o a su grupo ¿cómo se asume la propia identidad?

Se trata, por tanto, de presentar los dos textos desde una perspectiva émica, es decir plantear su análisis dentro del marco de su propio contexto de producción. En ambos casos –aunque en distintos encuadres espaciales, temporales y sociales– se trata de representantes de una minoría étnica sumergida en el interior de una sociedad dominante, coincidentemente hispano-criolla.

La contextualización del poema mexicano lleva a reconocer, ante todo, el estado de sumersión en que durante siglos vivieron las comunidades indígenas en el país centroamericano. En esa condición, sin embargo, los indios sobrevivieron a represiones y despojos permanentes conservando sus idiomas originarios a lo largo del tiempo, desde la Conquista y la Colonización y hasta el momento actual. Es el mismo compilador del volumen, fuente primaria de este trabajo, quien expresa “La lengua

española no tiene la sutileza ni la ductilidad musical para describir a profundidad el mundo que el pueblo maya conoce, comprende y describe en su lengua” (Montemayor 2004 vii).

El poeta totonaco, traductor al español de su propia obra, reproduce en la composición analizada la imagen que el indígena tiene del blanco, de su cultura y su lengua. Una estrategia le sirve de modo casi exclusivo para oponer los dos mundos: el del criollo y el del indio. Es una estrategia de confrontación que destaca la autopresentación positiva de su grupo de pertenencia frente a la presentación negativa del otro. El recurso es apelar, a modo de parangón, a las dos lenguas en que cada una de las culturas se expresa: el español y el totonaco. La primera asume la idiosincrasia del hombre que la habla; como él, es mentirosa y, como él, ofende, maldice, desprecia al indio. Sin embargo, al mismo tiempo que opone las dos lenguas, mostrando sus diferencias, el locutor exhibe una relación de inferioridad respecto del código comunicativo dominante. Pero, si bien el escritor denuncia la agresión del español hacia el indígena, su actitud es de resignada subordinación y no de rebeldía; sólo atina a recurrir a Dios, único ser que percibe por encima de su antagonista. La lengua de dominio, que no sólo alude a un sistema lingüístico particular, sino que representa a toda la comunidad que lo utiliza, es investido de crueldad, de soberbia, de falsedad: “...las letras españolas mienten”. La identidad de ambos grupos, español y totonaco, se refuerza en el poema por medio del recurso denominado *paralelismo* en estrofas dísticas, cuyo primer verso es siempre una exhortación a usar la lengua totonaca y el segundo, la razón que fundamenta ese ruego.

Es clara la desigualdad que esta *representación social* (van Dijk 2000 396) del español se propone desde el texto; una desigualdad fundada, no sólo en los discursos que maldicen, mienten, gritan y opacan al indio, sino sobre todo en las actitudes y conductas sociales que sostienen tales discursos. Frente a esa desigualdad ofensiva, el indio se presenta como la víctima que, sin devolver la agresión, se refugia en su propia cultura, en su lengua, que el español desconoce.

En cuanto al contexto de producción del relato santiagueño, corresponde a la pequeña zona que en el noroccidente argentino todavía maneja la lengua indígena, el

quechua. Dicha zona abarca una reducida extensión geográfica al interior de Santiago del Estero, remanente sur de la amplia región andina, extremo del imperio inca y más tarde del Virreinato del Perú. La relatora procede de esa zona y del grupo étnico autóctono.

Se considera, ahora, cuál es la imagen del indio que propone su narración, en donde la lengua quechua sirve a fines diferentes de aquellos caracterizadores del texto totonaco. Por cierto que la locutora, aun usando ese idioma, no se siente incluida en la comunidad que la habla, sino en la mayoría criolla. Dos valores se destacan, por tanto, como propios de esa mayoría: valentía frente al agresor y solidaridad con sus semejantes. Al indígena, en cambio, el texto lo representa como un invasor que agrede al blanco y abandona a sus compañeros en el peligro. Es en el nivel léxico en el que se manifiestan más claramente las estrategias a las que apela Doña Dionisia Ruiz para mostrar la representación social del grupo mayoritario al que no pertenece pero en el que desea insertarse. El valor del criollo se evidencia en el hecho de *seguirlos a los indios...* que acababan de matar a uno de los suyos y la solidaridad en el hecho de no abandonar a Martín Ruiz, el asesinado, sino llevar su cadáver hasta el poblado. Frente a estas conductas los indígenas se muestran salvajes en el hecho de atacar a una pareja desprevenida y luego abandonar *...ahí nomás...* al compañero derribado.

Evidentemente la narradora, quechuahablante, responde al *modelo de contexto* (van Dijk 2000 391-399) que ella ha internalizado y que la coloca fuera del grupo autóctono de procedencia, ubicándola en el sector al que no pertenece, a través de la representación social que del indígena ha construido la comunidad dominante.

Los dos textos analizados muestran que las representaciones sociales constituyen una suerte de articulación entre lengua y cultura y no siempre operan asociándolas en una implicación mutua, sino que la relación entre ambas entidades está condicionada por la imagen colectiva y el modelo de contexto que proyectan esas representaciones.

Si bien el discurso se constituye en el lugar privilegiado para la manifestación de tales representaciones y es posible dar cuenta de ellas a través de su análisis, también es cierto que existen otras formas más directas de exteriorizarlas: actitudes, creencias y

conductas de un conjunto social constituyen índice claro de las significaciones con que ese grupo se ha investido y ha señalado al diferente.

Este es el caso de los dos productores de los textos examinados:

- el indígena mexicano poseedor de una cultura prestigiosa, la hispánica, que revaloriza y dignifica la propia de su grupo, usando su lengua originaria y exaltando su cultura;

- la indígena santiagueña que, utilizando el quechua para contar un hecho recordado y caro a sus sentimientos, sin embargo comparte la representación colectiva del criollo.

LA ESCUELA: LENGUAS INDÍGENAS Y VARIEDAD IDIOMÁTICA

VARIEDAD REGIONAL Y VARIEDAD ESTÁNDAR: SU LUGAR EN LA ENSEÑANZA

Marta Elena Torino

Con el examen de varios aspectos del español del noroeste argentino se estima haber satisfecho la comprobación de su pertenencia al área lingüística denominada *español andino*. Es sabido que son muchos más los rasgos caracterizadores de esta variedad de español –algunos diversos de lo andino– y estudios posteriores (como los que se emprenderán, esta vez en relación con el habla urbana de la región), llegarán a describirla en su integridad.

A partir de la consideración de determinados condicionamientos históricos, económicos y socio-culturales, en particular el largo contacto de dos lenguas, se ha podido comprobar la hipótesis de que un conjunto de rasgos del castellano hablado en zonas rurales (y parcialmente en zonas urbanas) de la provincia de Salta pueden ser tipificados como homólogos de aquellos que caracterizan al español andino, a pesar de la progresiva nivelación producida por influencia del modelo lingüístico procedente de Buenos Aires. Esta comprobación ha permitido llegar a la conclusión de que el habla de la provincia de Salta, enmarcada en el noroccidente argentino, puede ser adscrita, tanto por su perfil sincrónico como por su evolución, a esa variedad regional. Ello explica los caracteres diferenciadores en el lenguaje de esta amplia zona argentina respecto de las modalidades habladas en el resto del país.

La hipótesis inicial que orientó la investigación postulaba que una buena parte de los rasgos que diferencian la norma lingüística salteña de las otras normas argentinas proceden (además de hechos generados a partir de arcaísmos hispánicos) de fenómenos de transferencia originados en la lengua quechua.

La investigación coincide con el auge renovado que experimentan, en los últimos años, los estudios cuyo objetivo es la compleja casuística referida a procesos de transferencia lingüística generados por situaciones de contacto entre códigos comunicativos. Esta reorientación de la temática mencionada, que concede valoración positiva a los fenómenos de interferencia y convergencia lingüística por contacto, ha

tenido su origen en la publicación simultánea, en el año 1988, de dos importantes libros coincidentes en su orientación metodológica, el de Sarah Grey Thomason y Terrence Kaufman *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics* (Berkeley) y el de Germán de Granda *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* (Bogotá).

No cabe duda de que un contacto multiseccular, como el ocurrido entre el español local y la lengua quechua, determinó en aquel una importante cantidad de rasgos peculiares que tienen su origen en este último código. Por ello, se estima, junto a otros estudiosos del contacto de lenguas como Germán de Granda (1996 y 1997), que sería sumamente útil para la interpretación correcta de las características de un sistema lingüístico (trátese de fenómenos propios del inventario, la distribución o la frecuencia de sus elementos) considerar tanto los hechos derivados de su evolución interna como aquellos probadamente adscritos a procesos de transferencia extradiasistémica.

Para contribuir a resultados positivos dentro de esta postura en relación al contacto entre el español y las lenguas amerindias, se reseñan en un mismo trazo, la fundamentación empírica y la interpretación teórica del conjunto de rasgos fónicos, morfosintácticos y léxicos que hasta el momento se han analizado.

Esta síntesis apunta a la necesidad de posibilitar modificaciones en los contenidos y en la metodología con que se realiza la enseñanza de la lengua española en la comunidad salteña. Ello significaría el respeto, desde la escuela, por las variaciones regionales y socioculturales, evitando la discriminación en el uso de la lengua y tendiendo a valorar no sólo el modelo parcialmente ajeno que transmite la institución educativa argentina sino también las modalidades lingüísticas regionales propias.

En el *nivel fonético-fonológico* se atestiguan:

- La alternancia entre los fonemas /e-i/ y /o-u/ por efectos de la incidencia del sistema vocálico quechua que sólo posee los fonemas /a, i, u/ los dos últimos con variantes alofónicas condicionadas. Contextos en que alternan en español:

a) en posición final átona, las formas verbales terminadas en *-ado, -ido*; las nominales terminadas en *-ado* o cuya sílaba final lleva *-ch+e, o*.

b) en posición medial átona las formas nominales y también las verbales de primera persona plural en presente indicativo.

- La conservación del fonema consonántico /š/ en préstamos léxicos.

En el *nivel morfosintáctico* se analiza:

- Empleo de *dice* reportativo para indicar que la información transmitida por el hablante no es directa sino indirecta, es decir que lo que él cuenta le fue a su vez contado, que él no fue testigo presencial de lo que está comunicando:

María está enferma *dice*.

(La gente dice que María está enferma, a mí no me consta).

Se trata de un calco morfosintáctico del validador referencial quechua *-si / -shi*.

- Uso de *en lejos, en allí, en dentro*, etc., estructuras sintácticas que se originan en expresiones quechuas de localización portadoras del sufijo *-pi* ‘en’, como en las lexías *kaypi* ‘aquí’, *ukupi* ‘dentro’, etc.

Se vendía más *en allá* que *en aquí*.

- Empleo del que se propone llamar *lo aspectual*, consistente en la atribución a *lo* de valores vinculados al aspecto del verbo al que acompaña, como en los casos:

No *lo he entrado* a Bolivia.

No *lo ha venido*.

Estos usos provienen del traslado al castellano de valores significativos existentes en los morfemas quechuas *-rqu, -ku* y *-pu*.

- Neutralización de los clíticos españoles de tercera persona en una sola forma, *lo*, como en:

Entonces *lo dijo* el chanco a lah cabrah que él odiaba eso.

Cómo *lo vamoh* a dejá sola a la mamá.

Este rasgo proviene de la inexistencia de clíticos de tercera persona en quechua y de la paralela ausencia de transición marcadora de objeto correspondiente a dicha persona gramatical, lo cual contrasta fuertemente con la riqueza y complejidad de clíticos del sistema castellano.

- Eliminación de preposiciones:

Yo también voy (*a*) ir mamita.

Salió el segundo, (*por*) el mismo camino, (*por*) la misma ruta.

Qui hora vamoh' (*a*) ir.

El origen de este fenómeno se encuentra evidentemente en el hecho de que la lengua quechua no posee preposiciones sino morfemas funcionales pospuestos a la raíz nominal o verbal, es decir posposiciones.

- Inexistencia o, al menos, debilitamiento de concordancia nominal como se manifiesta en estos ejemplos :

...*todo* la *huella*...

...*tusca* mah *grueso*...

...*mucho* *algarroba*...

Esta discordancia proviene de que el quechua no posee morfemas indicadores de género en la frase nominal, por lo cual en ella no se establece conformidad de género entre sustantivo y adjetivo no siendo tampoco obligatoria, en todos los casos, la concordancia de número.

- Omisión del presentador nominal o artículo:

¿Conocéh (*el*) cuero de piojo ?

¿Quién compra (*un*) difunto ?

Esta particularidad se explica a partir de la inexistencia de artículo en casi todos los dialectos quechuas excepto en el wanka, que ha desarrollado, por procedimientos internos, el presentador nominal *kaq*.

- Utilización de la forma *yoka* como pronombre de primera persona singular para la función sujeto sustituyendo así a la forma castellana general *yo*. Esta realización, que se da en la zona de la prepuna salteña solamente en las generaciones ancianas, tiene claramente su génesis en la adopción por el castellano local del pronombre quechua equivalente *ñuqa*, fonéticamente articulado como [ñóqa], adaptado a la fonética española por un proceso parcial de analogía morfológica.

- Desarrollo de doble marca posesiva, en algunos casos con anteposición del poseedor a la entidad poseída:

De mi papá *su* casa.

Ahora vamo a comé '1 bollo de *mi* ávio *mío*.

El origen de este fenómeno se relaciona con dos rasgos de la sintaxis quechua: la anteposición obligatoria del poseedor a la entidad poseída y la utilización de dos marcas morfológicas: *-pa*, tras el elemento sintáctico de posesión, y el morfema personal correspondiente después del elemento poseído (Granda 1997 139-147):

Tataypa wasin ‘De mi papá su casa’

- Omisión de clíticos preverbiales:

Antes mataban treinta o cuarenta vicuñas y (*las*) dejaban tirau ahí.

Según se indicó anteriormente, esta peculiaridad sintáctica deriva de que en el código quechua no hay elementos morfológicos que marquen el complemento pronominal de tercera persona (*transiciones verbales*) que, por el contrario, sí existen cuando se trata de complementos de primera y segunda persona (en el Quechua II *-wa* y *-su* respectivamente) (Granda 1996 275-298).

- Abundancia de perífrasis con formas verbales de gerundio dotadas de valor aspectual durativo:

Ahí viene llegando ‘ahí llega’

Me vengo olvidando ‘me olvido’

Han de estar llegando ‘han de llegar ahora’

La abundancia de este uso en el castellano del noroeste argentino está ligada a la presencia en la lengua quechua de un morfema verbal (en el Quechua II, *-chka*) que indica aspecto verbal durativo y que se usa con mucha frecuencia en dicho código (Granda 1995 341-354).

- Retención de construcciones registradas en el español medieval y clásico que han desaparecido en otras variedades diatópicas de la lengua.

Nadie no vino.

Ninguno no me dijo.

Nunca no lo vi.

Yo *también no* voy al mercado.

La razón del mantenimiento de estas construcciones en el español local consiste en que el sistema lingüístico quechua tiene giros sintácticos equivalentes (*mana- -chu* para la doble negación y *-pas/-pis + mana- -chu* equivalente a *también no*) que han

preservado el empleo de los giros sintácticos castellanos antes mencionados, homólogos a los que se dan, para similares funciones, en la lengua autóctona.

- Retención de la construcción medieval y clásica castellana *demonstrativo + posesivo + nombre*, por la misma causa antes expuesta: coincidencia con el orden de elementos de la frase nominal quechua, que siempre comienza con el demostrativo y finaliza con el sustantivo :

Encontré a *este mi marido*.

Tanto este fenómeno como el anterior son claros ejemplos de doble causación. En ella interviene un arcaísmo sintáctico castellano, cuyo mantenimiento se debe a la presión de una construcción sintáctica homóloga de la lengua vernácula (Granda, 2002).

- Considerable ampliación en la frecuencia absoluta de construcciones verbales causativas del tipo: *hacer hervir, hacer dormir, hacer hacer, hacer mostrar, hacer copiar, hacer ver*, etc. Este hecho debe ser conectado con la alta densidad de empleo en la lengua quechua de formas verbales construidas con uso del morfema causativo *-chi* (Granda 1995 405-412).

- Abundancia de formaciones diminutivas que se unen a categorías gramaticales inusitadas en otras áreas hispánicas, como lo son diferentes pronombres, adverbios y hasta interjecciones. Este rasgo del castellano del noroeste argentino (similar a usos paralelos en el resto del área andina sudamericana) debe ser relacionado con la particular afectividad que caracteriza a la lengua quechua, manifestada por medio de un amplio uso de sufijos afectivos como *-cha, -lla, -yá* (compatibles tanto con nombres como con verbos) e incluso morfemas de base verbal con ese mismo valor, como *-yku*.

- Empleo de las construcciones *qué haciendo, qué diciendo* (y su extensión analógica *cómo haciendo*) con valor general causal y con matices semánticos propios. Constituyen un calco sintáctico-semántico de los giros quechuas, dotados de la misma significación general, *imata ruwas / imata ruwaspa* e *imata nis / imata nispa*.

- Existencia de apreciable número de casos denotadores del orden de constituyentes (S)OV en el español local, por transferencia de la lengua quechua cuya clasificación tipológica corresponde a esta ordenación de elementos.

En el *nivel léxico-semántico* fueron estudiados los siguientes casos:

- Retracción de algunos préstamos léxicos (*anucar, antarca, chuya, ñaño, ñascha*, etc.) especialmente en las generaciones jóvenes y en áreas urbanas por influencia de procesos de nivelación idiomática que operan desde la capital del país, favorecidos por los medios de comunicación. Se conservan en las generaciones mayores, en zona rural y en el estamento alto tradicional.

- Vigencia de numerosos préstamos léxicos en los ámbitos vitales más importantes como el de la alimentación: *humita, choclo, charqui, chaucha*, etc.

- Hibridación morfológica o morfosemántica presente en vocablos hispano-quechuas como *barracán* y *acullico*.

- Difusión panhispánica de vocablos quechuas; tal el caso de *charqui*.

Cábenos ahora referirnos al segundo propósito de esta investigación, relacionado –como se recordará– con la enseñanza de la lengua castellana en la región del noroeste argentino.

Ante todo será necesario explicitar el criterio con respecto a ese tema pues él servirá de fundamento a las sugerencias que se expondrán más adelante.

Es cierto que la escuela se plantea el objetivo de conducir al alumno hacia el uso adecuado de la variedad estándar, en sus modalidades oral y escrita, pero tal propósito constituye la meta. Entre tanto, y puesto que la variedad regional presenta numerosos rasgos diferenciales respecto de aquella, ¿será saludable proscribir los usos dialectales en función de una más pronta incorporación del alumno a la norma prestigiosa?

Parece lógico suponer que, si la enseñanza de un asunto o materia ha de partir de lo más cercano al estudiante, de lo ya conocido por él o próximo a su experiencia²¹, la respuesta debe ser, necesariamente, ésta: la enseñanza de la norma ejemplar ha de iniciarse en la reflexión o toma de conciencia acerca de los usos lingüísticos de la comunidad a la que pertenece el alumno.

Esta posición implica en el docente la necesidad de conocer (si bien puede no manejar) la modalidad de lengua que trae el estudiante. El respeto por los saberes previos, constituidos en puente para un nuevo aprendizaje, exige en el maestro, por lo menos, una aproximación consciente a la norma dialectal propia de la zona.

Si se aplica este principio al caso salteño, el de la variedad de español hablado en el noroeste argentino, su enseñanza impone atender a las particularidades que lo caracterizan en el contexto del idioma nacional y del español general, particularidades éstas que se originan, por una parte, en la situación mediterránea de la región, y por otra, en las transferencias recibidas desde el quechua.

Ya se examinaron esos rasgos en el curso de este trabajo, precisamente aquellos que asemejan la variedad de habla salteña con el español andino. Dada esta situación particular, ¿cuál sería el camino a seguir en la enseñanza del idioma nacional?

En primer lugar, en cuanto a la formación de los docentes, es menester satisfacer esta exigencia básica: la de iniciarlos en la reflexión metalingüística sobre las estructuras fónicas, morfosintácticas y léxicas en las que la modalidad regional se aparta del español estándar. Para facilitar este proceso se requiere contar con estudios que describan esas diferencias, den razón de su génesis y permitan, en casos como los del contacto de lenguas, establecer una comparación que respete y no desvalore el sistema dominado.

Desde este ángulo, contar en la formación del docente de Lengua con un capítulo de sociolingüística y una introducción a la teoría del relativismo lingüístico en su variante moderada parece insoslayable.

Estos saberes y aquellos estudios constituyen herramientas indispensables si el docente ha de constituirse en un agente eficaz de la tantas veces declamada, pero nunca bien comprendida *regionalización de la enseñanza*.

En cuanto se refiere al Área de Lengua la regionalización implica no sólo el conocimiento, por parte del docente, de las modalidades de uso propias de su ámbito local, en suma, de una variedad geográfica determinada, sino también el poder discernir en ella entre los usos populares y los más prestigiosos. No para rechazar los primeros, sino para reconocer y ayudar a reconocer sus funciones y ámbitos propios, buscando explicar su génesis y precisar sus alcances: las situaciones de intercambio verbal dentro de los grupos primarios en las que esos usos populares permiten al individuo reconocerse como miembro de la comunidad e integrarse en ella.

Desde la toma de conciencia acerca de estos usos y su adecuación a situaciones cotidianas, en las que con más frecuencia y claridad suelen mostrarse (en los casos de bilingüismo actual o pasado) las transferencias interlingüísticas, el aprendiz puede ser conducido hacia las formas prestigiosas del habla local. Esta norma – que podría denominarse estándar regional– satisface las exigencias del bien hablar en círculos más amplios que los del grupo primario, es decir en situaciones de cierta formalidad dentro de la comunidad de habla (Lavandera 1985 16-20). Confrontar ambas normas – *prestigiosa* y *popular*– y reconocer sus funciones respectivas constituye otro paso necesario en el marco de una enseñanza que busque la regionalización.

Para los usos escritos, en cambio (salvo los informales como la carta familiar), así como para circunstancias altamente formales de interacción verbal es requisito inevitable la elección de la variedad estándar. Pero considérese que, siendo ésta la modalidad atópica de una lengua dada –por tanto, la menos afincada en la realidad– su manejo, en principio complejo, se verá facilitado por un itinerario como el que aquí se recomienda.

Ahora bien, este señalamiento ¿implica acaso que –habiéndose demostrado el decisivo influjo del quechua en el desarrollo del español del noroeste argentino– el docente de Lengua ha de aprender ese código para mejor inducir en el alumno la reflexión sobre la propia modalidad? No, sólo se quiere llamar la atención hacia el hecho de que, sin conocer y poder comparar rasgos diferenciales de las dos lenguas en algún momento convivientes (o de dos subsistemas diastráticos de la misma lengua), será mucho más difícil al docente facilitar el acceso a una variedad ejemplar, distante de la experiencia viva del alumno, y a éste acceder a aquélla y más aún a manejarla con seguridad.

Aquí es donde se evidencia la utilidad de conocer los rasgos caracterizadores del habla del noroeste argentino para organizar correctamente los programas de enseñanza de la lengua castellana en esta región. Ese conocimiento, incorporado por los profesores de nivel primario y secundario, será de gran valor en dos sentidos: en primer lugar para dignificar la variedad regional utilizada oralmente por todos, señalando que no está en absoluto desmerecida por incorrecciones sino que es el resultado de un proceso histórico

y social, merecedor de respeto, comprensión y valoración. En segundo lugar ese conocimiento evitará que los rasgos lingüísticos locales se introduzcan subrepticamente en la modalidad estándar de español, interfiriendo en el registro escrito.

De allí que los hechos de lengua analizados en este trabajo, si bien son incluibles en el nivel de la investigación básica pueden ser igualmente considerados como determinadores de procesos de aplicación convergentes en el diseño de una política educativa para la enseñanza de la lengua.

MULTILINGÜISMO: UN DESAFÍO A LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Juana del Valle Rodas

Las últimas tres décadas del siglo XX han sido testigos en Hispanoamérica de una eclosión intelectual que por un lado se desarrolla en torno a la temática de las lenguas indoamericanas y, por otro, a la política lingüística relacionada con ellas.

El primero de esos temas se refiere al estudio descriptivo y al análisis científico de los múltiples y diferentes códigos lingüísticos que representan a las culturas de los distintos grupos y etnias aborígenes que, a varios siglos de la Conquista y la Colonización, aún pueblan amplios espacios de los territorios de la América española. No se enumerarán en esta oportunidad las investigaciones que se han realizado en este sentido, es decir en la caracterización de dichos códigos, porque si bien en muchos casos la misma obedece sólo a un propósito teórico descriptivo, en otros ésta se ejecuta con vistas a la estandarización de esas lenguas y, en consecuencia, se pone al servicio de los proyectos de educación intercultural bilingüe.

Este último aspecto conduce al segundo tema pues remite a la abundante literatura especulativa que se viene produciendo en relación con los problemas y conflictos que las situaciones de multilingüismo plantean en el ámbito educativo, (por ejemplo, Fishman 1989, Zúñiga et al. 1991, von Gleich 1989, López 1995, Godenzzi 1996). Respecto a estas situaciones, varios países hispanohablantes han superado la barrera de la intelectualización pues han llevado a la práctica ciertos aspectos de base para la real concreción de una práctica educativa que contemple la diversidad cultural y lingüística. Aunque México, Ecuador, Guatemala, Panamá, Colombia, Nicaragua y otros países cuentan con legislación e instituciones que implican reconocimiento del bilingüismo, se puede citar en América del Sur, a Perú como *país pionero [...] gracias a la avanzada legislación aprobada en tiempos del Presidente Velasco Alvarado, y más tarde desmantelada...* (Barnach-Calbó 1997). Por su parte, Bolivia, país que presenta un gran porcentaje de población bilingüe en español/aimara o español/quechua, oficializó la educación intercultural bilingüe en 1994 con la Ley de Reforma Educativa, a la cual precedió en 1990 el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). Igualmente,

Paraguay tiene al guaraní como *lengua nacional* desde 1967, en cuanto ella es factor importantísimo para la unidad nacional. Además en la última Constitución de ese país (1992), el guaraní fue declarada *lengua oficial*. Posteriormente, en 1994, comienza a hacerse efectivo el Plan Nacional de Educación Bilingüe, obligatoria en todas las escuelas del país (Corvalán 1999).

La Argentina no ofrece en cambio un panorama similar. En efecto, si bien los argentinos incluyeron en 1994 el artículo 75 de la reformada Constitución Nacional que preconiza *Garantizar el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y el derecho a una educación bilingüe e intercultural*, y por su parte la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 prescribe *el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa*, no parece superarse hasta ahora el plano retórico de esos marcos legales, en cuanto no se conocen acciones concretas y efectivas que manifiesten una decidida política lingüística y educativa en tal sentido, por parte de las autoridades gubernamentales.

Es innegable que el clima de preocupación por los contextos autóctonos ha alcanzado a la intelectualidad del país, lo cual se refleja en algunas actividades de universidades nacionales y diversos centros de investigación, así como en trabajos de especialistas en contacto de lenguas, en teorías que fundamentan la capacitación docente en ámbitos de diversidad cultural y lingüística o, finalmente, en propuestas de los investigadores en política lingüística. Pero en lo que respecta a la provincia de Salta acerca de tales iniciativas, sólo se conocen algunas aisladas que, sin una real decisión política, será difícil difundir o perfeccionar.

La región noroccidental argentina no presenta una perspectiva diferente a las demás regiones del país. En ella se pueden señalar dos situaciones que debieran considerarse en cuanto a la enseñanza de la lengua. Por una parte, la modalidad de español que caracteriza la región, plena de rasgos andinos de génesis quechua, y, por otra, la existencia de siete lenguas autóctonas pertenecientes a tres familias lingüísticas diferentes, cuyos hablantes manejan el castellano como segunda lengua. Ante esta realidad, acciones aisladas como algunas emprendidas por escuelas bilingües de la provincia de Salta no adquieren mayor relevancia, especialmente a causa de la política

de globalización en la que, como sostiene Lía Varela (1999: 589) ... *el Estado ha optado por la privatización. En el dominio de las lenguas esto implica que las empresas imprimen su propio 'sentido' al desarrollo –y a la representación– de las lenguas, ahora sometidas a la ley de la oferta y la demanda, instrumento deshistorizado, bien que se adquiere en el mercado y crea 'diferencia'*. Esto explica la ausencia, en Argentina, de la política lingüística reclamada en líneas anteriores. Las lenguas aborígenes, aún vivas en el noroeste, no son, a juzgar por la carencia de dicha política, objetos apreciables a rescatar y prestigiar, dadas sus mínimas o inexistentes funciones comunicativas en la sociedad nacional.

La peculiar situación de las comunidades indígenas salteñas, que por su escaso número –consideradas comparativamente con otras de Hispanoamérica– no permite abordar plenamente una educación como la que se emprendió en esas zonas, hace necesario tomar en cuenta factores que deben satisfacerse antes de emprenderla.

Ante todo, hay que considerar que en cada una de las siete etnias existentes en Salta, no se realiza una sola modalidad en sus lenguas respectivas y en algunos casos esas variedades distan entre sí tanto como para no ser inteligibles por sus usuarios. Es el caso por ejemplo de los dialectos del wichí (Golluscio y Tomé 1992). De allí que tarea condicionante para la alfabetización en una lengua autóctona sea, ante todo, la *estandarización* de esas variedades, esto es, elaborar para esas lenguas, en su totalidad ágrafas, un alfabeto, una gramática y un diccionario. Esta tarea es aún incipiente en Salta respecto a esos códigos comunicativos; sólo está relativamente adelantado este proceso en relación al chiriguano y al wichí.

El segundo factor fundamental a cumplir para arribar a la interculturalidad bilingüe es la *elaboración lingüística* con el fin de preparar materiales apropiados para la enseñanza de las lenguas nativas. Se trata de actualizar los idiomas insertando formas lingüísticas y tecnicismos propios de la cultura occidental, para finalmente elaborar textos científicos y de lectura con los cuales realizar las actividades de aprendizaje correspondientes a los distintos estadios del proceso educativo. Esta condición, al menos en el caso de Salta, es imposible de cumplir en cuanto se debiera contar con

especialistas de distintas áreas de la ciencia que dominaran las lenguas indígenas o bien con nativos capaces de elaborar tales textos.

Es importante, por otra parte, destacar lo que ya se anticipó en otro capítulo de este volumen: por lo general el indígena tiene una actitud de rechazo hacia su propia lengua, como producto de la estigmatización que la sociedad criolla ha proyectado sobre ella. De modo que es necesario llevar a cabo una labor previa a la puesta en marcha de los planes de educación bilingüe que intente una revalorización de las culturas e idiomas nativos. Esta tarea se presenta sumamente ardua ya que implica una modificación sustancial en cuanto a creencias, actitudes y pautas de comportamiento comunitario de la sociedad mayor en la que se integran, marginalmente, los grupos aborígenes locales.

Otro condicionamiento a tener en cuenta es la formación de los docentes, que no sólo tendrán que manejar la lengua aborígen, sino también ser diestros en la didáctica específica que supone la enseñanza del español como segunda lengua en comunidades cuya visión del mundo es diferente de la propia de la cultura occidental.

En el caso –que se estima improbable– de poder satisfacer los diferentes puntos hasta aquí considerados, recién se podría empezar a diseñar las características que adoptaría la enseñanza del castellano en los grupos indígenas.

Aquí es útil destacar la complejidad de esta tarea en las actuales condiciones de formación de los docentes. Porque la eficiencia de su actuación no sólo depende de que conozcan el español y su didáctica, sino también de que sean capaces de establecer las diferencias entre la modalidad prestigiosa local y la variedad estándar. La primera, caracterizada en la región estudiada tanto por la conservación de formas lingüísticas propias de un castellano arcaico, como por la presencia de numerosas transferencias del quechua, es la modalidad usada en situaciones presenciales informales, es decir en el habla coloquial. Por su parte, la variedad estándar es la propia del habla formal pública y específicamente la del registro escrito. Y respecto de esta condición, hasta el momento, la formación docente aún no ha transitado por un verdadero camino de regionalización, como la que aquí se estima necesaria.

Si se entiende “regionalizar la enseñanza” como el proceso de revalorización de la cultura regional frente a los varios modelos importados que actualmente seducen al

pueblo argentino, y si se acepta que ese proceso debe iniciarse en el lenguaje, núcleo de toda expresión cultural, se asumirá la importancia de organizar acciones que conduzcan a la preservación y desarrollo de la cultura del noroeste argentino.

Que este proceso ha de iniciarse a través del lenguaje, surge del hecho de que él es el principal vehículo de socialización y el instrumento imprescindible en la comprensión y producción de textos, lo que equivale a afirmar que es la llave que abre la puerta hacia el saber de todas las ciencias.

Pero, ¿en qué variedad, de las diferentes en que una lengua se realiza, conviene introducir a los individuos que conforman las distintas etnias existentes en Salta, dado que la mayoría desconoce el español, por lo menos en su registro escrito? Precisamente, los rasgos que particularizan esas variedades hace indispensable decidir la modalidad que la escuela ha de enseñar a quienes deban utilizar el español como segunda lengua en su relación cotidiana con los miembros de la sociedad mayor. En lo que atañe al lenguaje tales particularidades muestran que una regionalización en la enseñanza de la lengua debe apuntar, en ese contexto, hacia el conocimiento consciente de los rasgos de la modalidad de habla prestigiosa en el noroeste argentino y su funcionamiento social, subsistema en el que es evidente la presencia de elementos léxico-semánticos y gramaticales del llamado *español andino*. Con este nombre José Luis Rivarola designa esa modalidad (1990 170-171) caracterizándola *...como una variedad geográfica surgida en el contexto de una prolongada situación de contacto de lenguas y por un proceso en el cual (...) fenómenos surgidos primero en variedades diastráticamente bajas (propias de nativos bilingües), distinguidas aquí con el término global de subestándar, fueron penetrando y consolidándose en la variedad diastráticamente alta o estándar, hasta modificarla...*

En este mismo sentido deben tenerse en cuenta las últimas aportaciones de Germán de Granda (2002) en las que se pone de manifiesto, sobre bases empíricas irrefutables, la atribución al castellano del noroeste argentino de la nota caracterizadora de *español andino*.

Puesto que una lengua es el receptáculo de los procesos y objetos de la cultura, a los cuales simboliza, ella debiera constituir la llave que conduzca al estudiante a otras

formas culturales diferentes de la suya. Pero a esto se ha arribar gradualmente y no mediante el acceso directo y abrupto, sino desde la propia variedad de lengua materna, conocida y valorada conscientemente, hacia la modalidad lingüística ajena. A este paso de la lengua propia hacia una segunda lengua, sin obviar sino al contrario, transitando la cultura aborígen, se ha llamado “educación intercultural bilingüe”. La hipótesis fundamental de esta orientación es que el conocimiento y la estima del nuevo sistema lingüístico requieren un acercamiento a través de la alfabetización en la lengua autóctona y paralelamente, en la modalidad de castellano que enmarca la cultura de la región, sólo después de lo cual la norma estándar del nuevo idioma se vuelve accesible.

La enseñanza del español como lengua materna para sus usuarios nativos, y como segunda lengua para los hablantes de comunidades aborígenes, no sólo ha de realizarse en la variedad estándar regional, sino que ella debe asociarse a las funciones que le son inherentes y que previamente se deberá relevar y describir. La eficacia en la enseñanza del español, como primera o segunda lengua, se relaciona con la precisa distinción de esas funciones y con su práctica frecuente en contextos apropiados.

En relación con las actuales orientaciones de la política argentina, que posterga las zonas periféricas del país, la enseñanza del español como segunda lengua en regiones multilingües se propone:

- Promover, a través de acciones en el ámbito provincial, una revalorización de la identidad socioeconómica y cultural del noroeste argentino.

- Relevar y analizar las diferentes modalidades (estándar y no estándares) de la *lengua española* en Salta.

- Diseñar el lugar de las distintas normas de habla de la provincia, en sus registros y contextos de uso (formal-informal, oral-escrita, profesional-familiar).

- Construir un *modelo de planificación educativa* como parte de una *política lingüística* para integrar los diferentes grupos que conforman la sociedad salteña.

- Contribuir a modificar la actitud de prejuicio lingüístico preponderante en el pueblo, en cuanto tiende a considerar como paradigma la *norma de habla porteña*, desvalorizando la propia variedad regional junto a la visión del mundo inherente a ella.

La consecución de estos propósitos requiere una etapa previa de investigación de campo (entrevistas, encuestas, relatos orales, observación participante) que recoja y describa los rasgos característicos de las diferentes formas de la *oralidad* y sus funciones, así como las de la *escritura* en las distintas comunidades de habla española en la provincia.

El material obtenido se analizará y clasificará para su difusión a través de organismos educativos y periodísticos.

También es previa a una *planificación idiomática* una etapa en la que docentes y comunicadores sociales se capaciten a través de cursos-taller para el reconocimiento de las estructuras del castellano regional y las de aquellas formas que se apartan de las pautas generales. La reflexión sobre las mismas y su análisis conducirán a revalorizar la cultura y la variedad de habla hispánica local, favoreciendo su uso consciente y adecuado.

Por otra parte, la adopción de la *variedad estándar* local requiere –con el fin de adecuar el uso tanto de la *norma regional* como del *español estándar*– material científico y didáctico adecuado, cuya preparación forma parte propiamente de la *planificación idiomática*.

Frente a la consideración tradicional vigente aún en Argentina respecto a que la enseñanza de la lengua debe conducir al abandono de la *modalidad lingüística regional* como factor necesario para la adquisición y empleo de la *variedad estándar del español general*, la moderna *teorización sociolingüística* ha señalado que esa orientación no es ni correcta desde el punto de vista teórico ni adecuada pedagógicamente; que la enseñanza y práctica de las habilidades lingüísticas debe iniciarse por el uso reflexivo de la *modalidad regional* usada oralmente, lo cual es perfectamente compatible con el empleo del *español estándar* en el *registro escrito* o en contextos formales de la *oralidad*.

Ante la compleja realidad lingüística del noroeste argentino, la formación docente debería tener como objetivo fundamental: *...reconocer las potencialidades expresivas de la variedad dialectal usada como lengua materna, es decir un español regional, que difiere claramente del español “estándar” usado para alfabetizar* (Albarracín et al.

2000). Por cierto que este objetivo aún no se ha cumplido, precisamente porque todavía faltan estudios que permitan conocer en integridad los rasgos característicos de la variedad regional del noroccidente argentino. De allí que el docente, que sólo tiene claras las reglas que organizan la variedad atópica de español aplique, al enseñar el uso del registro oral, normas de corrección artificiales, propias del código escrito, lo que provoca la desorientación del alumno, cuánto más si se trata de alguien que está apenas introduciéndose en un segundo idioma.

Esta es sólo parte de la compleja realidad que rodea la alfabetización de las comunidades aborígenes de Salta. Otro factor importante –y de no menor peso– es el constituido por la situación de extrema pobreza y abandono en que se encuentran, lo que hace aún más difícil que se adviertan los efectos benéficos de la educación.

ASPECTOS PRAGMÁTICO-EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Ana María Fernández Lávaque

El contexto multilingüe del norte argentino y, particularmente del Departamento San Martín, ofrece el ámbito propicio para proyectar acciones tendientes a la incorporación de los grupos indígenas a la vida de la comunidad mayoritaria, de modo que tal incorporación no signifique menoscabo alguno de sus respectivas lenguas y culturas. Para lograr esa meta, la educación es el factor fundamental siempre que esté apoyada en decisiones políticas procedentes del Estado y en una positiva apertura de la sociedad criolla.

Es necesario, antes de asumir la propuesta concreta que este capítulo procura diseñar, trazar un mapa aproximado de las comunidades indígenas que viven en este departamento salteño y sus respectivas lenguas:

-Pertencientes a la familia lingüística mataco-mataguayo son los grupos wichi, chorote y chulupí o nivaklé.

-El grupo guaycurú está representado por el toba.

-La familia tupí-guaraní incluye el chiriguano, el tapieté y el chané.

En total son siete etnias con sus correspondientes variedades idiomáticas.

Los hablantes de wichi y toba viven en la zona desde épocas remotas. En cambio, los grupos que manejan las modalidades tupí-guaraní arribaron desde tierras chaqueñas (hoy de bandera paraguaya) al área de Salta alrededor de 1930 como consecuencia de la guerra de la Triple Alianza. Se estima que también por entonces llegaron los hablantes de chorote y nivaklé.

UNA PROPUESTA LINGÜÍSTICO-CULTURAL-PEDAGÓGICA

Hasta la actualidad en todo el noroeste argentino y no sólo en Salta, es utópica la posibilidad de una Educación Intercultural Bilingüe propiamente dicha y aun difícil la de una simple enseñanza transicional, que contempla una primera etapa de práctica oral de las lenguas en contacto, para luego decidirse la alfabetización y enseñanza posterior

por medio de la lengua dominante. Las causas que motivan los inconvenientes señalados son de dos tipos:

1. Inevitables: el carácter numéricamente reducido de las etnias aborígenes en el noroeste argentino y también la frecuente desconexión entre los subgrupos existentes, lo que no facilita la estandarización lingüística y aún menos la elaboración de textos escolares y la formación de profesores bilingües.

2. Modificables:

a) Entre estas causas está, en primer lugar, la carencia de una política lingüística nacional (a pesar de que el Art. 95 de la Constitución Nacional garantiza la aplicación de una E.B.I. a los diferentes grupos aborígenes).

b) La desconexión de las políticas lingüísticas provinciales.

c) El carácter puramente retórico de la mayoría de estas últimas. En el caso de Salta, se cree haber cumplido con la designación de ‘auxiliares bilingües’.

La aplicación de la E.B.I., e incluso la de la enseñanza transicional precisa en su punto de partida algunas condiciones como, por ejemplo, la decisión política del Estado hacia la conservación de las lenguas indígenas, lo cual, a su vez, conlleva las siguientes prioridades:

-estandarización de la lengua minoritaria, es decir existencia de un sistema gráfico, una gramática estándar y un léxico adaptado a la vida actual,

-producción de material didáctico y sobre todo de textos escolares redactados en esa lengua, después de estandarizada,

-profesorado bilingüe en la lengua de dominio y en la variedad autóctona.

Pero la observación de la realidad revela que:

*en varios de los grupos originarios mencionados, no es posible sostener la primera de esas prioridades por cuanto los hablantes se resisten a recibir enseñanza en una variedad de su lengua que no sea la propia; por tanto, en general, la estandarización no es posible;

*asimismo, es difícil concretar el último de los requerimientos citados, ya que sería reducida la cantidad de aspirantes a enseñar las lenguas indígenas, salvo los hablantes autóctonos quienes previamente deberían formarse como docentes de lengua española.

De modo que, de entre ese conjunto de necesidades, únicamente quedaría la posibilidad de contribuir a la concreción de la EBI mediante una capacitación específica de los educadores en la elaboración de textos escolares y otros materiales didácticos.

Por ello, la propuesta que aquí se presenta tiene como objetivo realizar un aporte realista que contribuya a facilitar la puesta en marcha de una educación intercultural y sólo bilingüe para los dos primeros ciclos, mediante el diseño de un plan de actividades que se considera necesario a tal finalidad. Dicho plan atenderá, específicamente, al adiestramiento de docentes de la zona en la preparación de material didáctico que favorezca la tarea de esa modalidad educativa en ámbitos de contacto lingüístico. Las actividades previas a cumplir para derivar en la preparación del material didáctico aludido consistirán en: relevamiento lingüístico, relevamiento etnocultural y actividad científico-pedagógica.

1. Relevamiento lingüístico

Ante todo, será menester relevar las descripciones (fonológicas, gramaticales y léxicas) realizadas por los especialistas respecto a las diferentes variedades lingüísticas existentes en la zona.

Así, por ejemplo, es conocido que el código wichi, como el chiriguano, presenta actualmente mayor vitalidad y fue estudiado –entre otros investigadores– por María Teresa Viñas Urquiza (1974), y por Cristina Messineo y José Braunstein (1989).

Igualmente, el chorote ha sido relevado en todos sus niveles por Ana Gerzeinstein en 1983.

La última descripción conocida del sistema chulupí, cuya vitalidad decrece considerablemente en virtud de su escaso número de hablantes, fue concretada por Stell en 1972.

Por su parte, el toba, con aproximadamente quinientos setenta hablantes, cuenta con estudios de algunas de sus modalidades (Messineo 1992, Censabella 1996).

La tercera familia lingüística citada exhibe la descripción de sus variedades, entre ellas las tres presentes en Salta, publicada por Dietrich en 1986.

En la medida en que los indígenas se introducen en la vida comunitaria criolla van perdiendo los rasgos identificadores de su *red social* (Milroy 1985), por cuanto ésta pasa de ser densa a constituir una red social débil. Los aborígenes dejan de hablar su idioma entre sí (padres-hijos), para comunicarse sobre todo con la población blanca por razones laborales, económicas y socioculturales, perdiéndose así la transmisión intergeneracional de su lengua que no tiene ya *valor de mercado lingüístico* (Sankoff y Laberge 1978). De modo que sus perspectivas de mantenimiento y supervivencia dependen en buen grado de la acción efectiva de la escuela, aunque también es importantísima la autoestima de las propias comunidades hacia sus idiomas vernáculos. Esa autoestima suele estar debilitada en razón de que la lengua prestigiosa que promueve el acceso al trabajo y el ascenso social es el *español*.

2. Relevamiento etnocultural

Reunido el corpus de trabajos descriptivos sobre las lenguas vernáculos de la zona, se impone indagar acerca de los aspectos etnoculturales que caracterizan a las comunidades originarias radicadas en el Departamento San Martín. En otras palabras, se trata de recuperar la historia, costumbres, creencias, ritos, tradiciones, mitos, leyendas, artesanías, hábitos sanitarios, alimentación. En suma, caracterizar la cultura de tales comunidades.

Para la obtención de la información etnocultural serán fuente de consulta, no sólo antropólogos e historiadores de la región, sino también los auxiliares bilingües que acompañan al maestro en las escuelas salteñas con población indígena y que igualmente serán informantes calificados para corroborar la vigencia de las descripciones lingüísticas relevadas en primer término.

3. Actividad científico-pedagógica

El material obtenido, ya clasificado y organizado según las diferentes etnias, constituirá la base para una actividad de capacitación docente a través de talleres en los que se ha de proceder al análisis de los Contenidos Básicos Comunes de la provincia de Salta, a fin de adecuarlos a las necesidades de las escuelas plurilingües de la zona. Tal

adecuación atenderá las características culturales de las comunidades indígenas y los métodos de alfabetización y socialización apropiados para concretarse en comunidades multiétnicas.

Reunida esta *corpora*, es decir investigaciones lingüísticas, etnoculturales y pedagógicas, se puede emprender con fundamento la tarea de elaborar materiales didácticos destinados a la Enseñanza Intercultural Bilingüe para los dos primeros ciclos de la Educación General Básica.

Entre el material didáctico necesario para los ciclos mencionados, es primordial la elaboración de los libros de texto acordes a cada una de las lenguas vernáculas. Tales textos no estarán sólo dedicados a la lecto-escritura inicial, como los que se elaboraron en el Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas, perteneciente a la Universidad Nacional de Salta, el CILECI, destinados a dos comunidades del grupo guaraní, la de Yacuy y la de Aguaray. También deben producirse libros de lectura para utilizarse en el segundo ciclo, es decir en la Educación General Básica 2. En lo referido al tercer nivel (7º, 8º y 9º año), que requiere docentes y textos especializados en las distintas áreas del conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología), es necesario preguntarse si, para las comunidades del norte salteño, no es ilusorio pretender una enseñanza bilingüe. Indudablemente sí es posible mantener la interculturalidad a lo largo de todos los niveles educacionales, ya que esta modalidad únicamente necesita buenas descripciones de los componentes culturales de los grupos en contacto, cuyo contraste y respectiva funcionalidad podrá verificarse a partir de la lengua mayoritaria.

El modelo de trabajo se plasmará en textos bilingües vernáculo-español, que se organizarán con la misma disposición en contenidos y actividades de aplicación para ambas lenguas.

La experiencia sugerida puede desarrollarse en relación con cualquiera de los códigos comunicativos autóctonos radicados en el norte de la provincia de Salta.

Quizá esta propuesta resulte exigua para otras regiones del país en que existen también grupos autóctonos con sus propios idiomas y en las cuales se están llevando a cabo prácticas más aventuradas que la que aquí se ha expuesto. Por ejemplo, las que se

realizan en Sauzalito, provincia del Chaco, donde se ha intentado extender la EBI al tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (Lazarte, 2003). Sin embargo, es necesario destacar que la situación es diferente en la provincia de Salta, en cuanto, como se expresó anteriormente, las mismas etnias están aquí subdivididas en grupos menores cada uno de los cuales se siente adherido a su modalidad de habla y se resiste a toda acción estandarizadora. Ello hace mucho más problemático el contar con docentes y textos especializados como se ha expresado anteriormente. Por otra parte, incluso en las regiones donde tal emprendimiento se ha intentado, ha sido difícil impedir que se debilite. En todos los casos, los intentos han sido individuales, de escuelas aisladas, siempre con ausencia del Estado.

Ahora bien, cabe preguntarse si una propuesta, como la aquí planteada, puede sostenerse sin el respaldo de una clara decisión política del Estado en torno a las lenguas autóctonas. Asimismo, es importante cuestionarse cómo formar a los docentes bilingües, a cargo de quién podría confiarse tal empresa; quizá fuera necesario acudir a los mismos lingüistas que relevaron y describieron las lenguas vernáculas. Para dar respuesta a estos planteos es menester, ante todo, que las mismas comunidades originarias y los docentes que en ella se desempeñan tengan conciencia de los derechos que les asisten como ciudadanos argentinos y, por consiguiente, reclamen por su efectivo ejercicio. Ello implicaría movimientos de las bases docentes y de los grupos indígenas que, a través de sus representantes, exigieran al Estado el cumplimiento real de las leyes vigentes, es decir el desarrollo de una auténtica política educativa lingüística, que no quede en la letra escrita o en la mera retórica, sino que contemple un presupuesto destinado a la promoción de las etnias, su cultura y sus lenguas. De lo contrario, las tareas de relevamiento y descripción que han realizado los lingüistas, permanecerá inerte en los anaqueles de las bibliotecas universitarias y de los centros de investigación.

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ALFABETIZACIÓN EN COMUNIDADES INDÍGENAS

Se invita, en primer lugar, a una reflexión acerca de las implicaciones que encierra la propuesta de Educación Intercultural destinada a los pueblos indígenas de Latinoamérica. Se examina, a título de ejemplo, cuál es el panorama actual en el Noroeste argentino, donde persisten siete grupos indígenas que han mantenido su idioma vernáculo: wichis, chiriguano, chorotes, chanés, tobas, tapietés y chulupíes. Asimismo, hay otros grupos étnicos que no conservan su lengua materna, pero son fieles a las pautas culturales de sus antepasados originarios: kollas, diaguita-calchaquíes y tastiles, radicados en zonas andinas y Valles Calchaquíes, pertenecen a este último grupo.

La vitalidad de las lenguas de los pueblos mencionados en primer término es, en general alta, especialmente el código wichí y las diferentes variedades de la familia tupí-guaraní. Sin embargo, el número de sus usuarios no es relevante, ya que no alcanza un porcentaje representativo de la población nortea. Éste no es un detalle menor, pues significa un verdadero desafío para el Estado argentino implementar Educación Bilingüe Intercultural destinada a grupos relativamente pequeños de hablantes, cada uno con su lengua o dialecto diferentes. Pero la historia del progreso humano es una historia de desafíos y superaciones y el que corresponde aceptar hoy a las naciones latinoamericanas con una realidad similar es éste: propiciar una política educativa y lingüística con un claro objetivo intercultural.

Ello supone, en principio, realizar un diagnóstico de la situación en que viene desarrollándose la educación pública en los países hispanoamericanos. En aquellas escuelas que albergan población indígena el panorama es sumamente complejo pues hay instituciones cuyos alumnos provienen de más de una etnia y muchas de ellas forman a criollos e indígenas. Otro aspecto a considerar se relaciona con la tendencia de las propias comunidades autóctonas a privilegiar la educación del varón, mientras sus mujeres son las que llevan la carga de obtener el sustento para la familia, además de la crianza de los hijos. Una tercera cuestión a tener en cuenta es que no todas las escuelas

cuentan con suficiente número de maestros bilingües y, en la mayoría de los casos, ellos no están convenientemente capacitados para realizar una efectiva labor lingüístico-pedagógica.

Este panorama tan heterogéneo justifica, en cierta medida, que no en todas las zonas con presencia de grupos aborígenes se esté llevando a cabo de modo satisfactorio una verdadera Educación Bilingüe Intercultural. Algunos de sus centros educativos han optado por alfabetizar directamente en español. Otros prefirieron un trayecto transicional en cuanto a la alfabetización, esto es utilizar la lengua materna del alumno sólo como puente hacia la segunda lengua. Los hay que se decidieron por un proceso bilingüe bicultural, que en los hechos significa una orientación predominante hacia los valores y cosmovisión occidentales, tanto en los contenidos como en la lengua de enseñanza. La Educación Bilingüe Intercultural sólo se lleva a cabo en pocas escuelas de algunos países, como Bolivia y Ecuador.

Muchos son los problemas detectados en las escuelas de referencia, pero se estima que el que ofrece mayores obstáculos para una efectiva EBI radica en la falta de una meta clara. Esto significa que, tanto las autoridades educativas como los docentes de tales zonas, y aun los mismos pueblos, criollos y originarios, no saben qué objetivo persigue la puesta en marcha de una EBI: ¿quizá que los grupos indígenas conserven su propia cultura y su lengua, además de haber incorporado el español y la cultura consiguiente? Y si es así, ¿para qué fines? ¿Quizá para operar en contextos públicos con el español, mientras se reserva el idioma originario para contextos familiares y privados? En suma, ¿para instalar en los grupos indígenas una situación de diglosia? Si se comprende cabalmente lo que significa interculturalidad, podría plantearse la opción por una nueva cultura criolla-indígena, que rescate de los dos grupos –occidental y americano originario– lo que tienen de mejor para integrarlo en una experiencia distinta, en la que no haya predominio del grupo dominante. Esto, en el terreno lingüístico, se denomina normalización de la/s lengua/s minoritarias. Evidentemente, proponer tal objetivo resulta a todas luces utópico en contextos multiétnicos.

Los hablantes –criollos e indígenas– otorgan una marcada diferencia al status de las lenguas involucradas, lo que coloca a una de ellas –el español– como superior y más

valorada que la otra. Es deplorable lo que este hecho conlleva, es decir la marginación de los códigos aborígenes y, sobre todo, la discriminación que sus hablantes padecen cuando los usan. Esta injusta situación se pone en evidencia, especialmente, en ámbitos compartidos por indígenas y criollos, como lo es la escuela, precisamente porque aún no existe una decidida política educativa y lingüística que se manifieste, no sólo en la superación de lamentables actitudes discriminatorias, sino también en el rescate del rico patrimonio cultural que significan las distintas variedades lingüísticas de los grupos originarios.

Es necesario insistir en que cada lengua no es un simple catálogo de nombres para las cosas del mundo, sino un sistema armónico de conceptos que permiten la inteligibilidad de la experiencia humana en sus dimensiones cósmica, antropológica, cultural y religiosa. Por ello, la riqueza lingüística de las naciones latinoamericanas es también una riqueza epistemológica que no se sabe apreciar: cada una de las lenguas autóctonas ofrece un acercamiento diverso a la realidad, lo que permite verla desde ópticas distintas. Y es así porque cada idioma ha nacido como respuesta a experiencias vitales del hombre en su afán por adaptarse al entorno concreto en que le tocó vivir. Pero además, las lenguas encierran mitos y valores que orientan al ser humano en sus decisiones fundamentales: en la opción por lo bueno, por la vida, por la libertad, por el amor.

Por ello, dentro de las modalidades de EBI que se conocen, la que ofrece mayores garantías de respeto por las culturas y lenguas implicadas es la llamada enseñanza de mantenimiento, en la que se usa tanto la lengua mayoritaria como la materna de cada grupo indígena durante el período escolar básico, a tiempo que se estudia, con el mismo respeto en todas las instituciones educativas, los hábitos culturales de las comunidades implicadas. Esta modalidad favorece la adquisición de la segunda lengua y el conocimiento de su cultura, mientras simultáneamente se mantienen y enriquecen las propias del grupo menor. Además, este tipo de EBI contribuye a asegurar la identidad y el adecuado desarrollo del individuo inmerso en una sociedad ajena a su lengua y cultura ya que el modo como se articulan las experiencias cognitivas y emocionales en la mente del sujeto bilingüe o plurilingüe depende del contexto afectivo en que aprende

el segundo idioma y se conecta con la cultura dominante. En síntesis: es indudable que una escuela sostenida en propuestas interculturales obtiene muchos más logros en cuanto a socialización efectiva de los alumnos.

De allí se podría concluir que la adquisición de una segunda lengua, con la cultura en la que ella se afirma, tiene que partir de experiencias semejantes, es decir, de cosmovisiones que el aprendiz pueda asimilar en el ámbito más próximo. Por ello, el proceso de adquisición de una segunda lengua debe estar precedido por la vivencia de situaciones en las que ese código de comunicación desempeñe funciones características, vinculadas a la experiencia de sus hablantes.

En este primer paso hacia una Educación Bilingüe Intercultural, hay que destacar dos aspectos:

-La cultura a que cada código pertenece constituye el punto de partida insoslayable; es la que pauta el uso del lenguaje. Crear en el aula un remedo de los eventos comunicativos propios de esa cultura y conducir a los alumnos a vivirlos, puede ser un buen camino hacia la comprensión y el respeto recíproco entre las diversas cosmovisiones y las lenguas involucradas en la educación.

-Respecto a la lengua mayoritaria, es capital –para prevenir cualquier transferencia que la desfigure– realizar un análisis contrastivo con la respectiva lengua primaria en sus diferentes niveles de organización, poniendo énfasis en adecuar cada registro a las distintas situaciones de uso, es decir a su pragmática.

Naturalmente que un programa tal requiere, desde el Estado nacional, las condiciones necesarias para asegurar su funcionamiento: los componentes de una política educativa y lingüística que contribuya a respaldar las acciones independientes que las escuelas multiétnicas emprendieron con muchísimo esfuerzo y reducidos logros y que, al mismo tiempo, apoye la justa aspiración del indígena a una mayor aceptación de su cultura y sus respectivos idiomas.

En síntesis, las perspectivas imprescindibles a tener en cuenta para lograr resultados educativos coherentes con ámbitos multiculturales y plurilingües son las siguientes:

- 1) Claridad de objetivos.

2) Formación de docentes bilingües y biculturales en función de la necesidad de conocimiento metarreflexivo de las lenguas implicadas en la enseñanza.

3) Producción de material didáctico, especialmente textos bilingües, no sólo para los primeros grados sino para la educación básica.

4) Adecuación del currículo de la enseñanza a cada ámbito particular, sin descuidar la promoción del conjunto femenino que aparece postergado en la mayoría de los grupos indígenas. Es necesario también introducir contenidos relativos a esos pueblos en el currículo de las escuelas públicas para que la comunidad mayoritaria cobre aprecio hacia los pueblos originarios y su cultura.

Completará esta política una acción paralela de promoción a la que no basta la tarea sistemática de la escuela, sino que debe agregársele la de los medios masivos, cuya incidencia en el imaginario social de la población es determinante.

Con estos indispensables componentes podría el Estado diseñar una política educativa y lingüística que contribuyera eficazmente a la preservación y mantenimiento de todas las culturas y lenguas que forman parte de la riqueza espiritual de las comunidades de la región, en un entorno de apreciación y respeto por parte del colectivo social.

FORMACIÓN DOCENTE ESPECÍFICA PARA ESCUELAS ABORÍGENES

Juana del Valle Rodas

Quienes tienen participación en los procesos educativos sistemáticos, en cualquier nivel de su organización, saben de la importancia de elevar el potencial formativo de las instituciones escolares. En otras palabras, se trata del valor de prestigiar la enseñanza y el aprendizaje en torno al desarrollo de competencias básicas y al apropiado desempeño comunicativo. Si esto es así en general, cuánto más determinante resulta esa finalidad en las escuelas destinadas a la educación de los pueblos indígenas, hasta el momento insuficientemente atendidas en cuanto a los requerimientos de la formación específica que necesitan sus docentes.

Se examina, a título de ejemplo, cuál es el panorama actual en el noroeste argentino, donde persisten siete grupos indígenas que han mantenido su idioma vernáculo: wichis, chiriguano, chorotes, chanés, tobas, tapietés y chulupíes. Asimismo, hay otros grupos étnicos que no conservan su lengua materna, pero son fieles a las pautas culturales de sus antepasados originarios. En efecto, kollas, diaguita-calchaquíes y tastiles, radicados en zonas andinas y valles calchaquíes, pertenecen a este último grupo.

La vitalidad de las lenguas de los pueblos mencionados en primer término, especialmente el código wichí y las diferentes variedades de la familia tupí-guaraní es alta, en general. Sin embargo, el número de sus usuarios no es relevante, lo que significa un verdadero obstáculo para aplicar en esas escuelas una Educación Bilingüe Intercultural por los condicionamientos, tanto económicos como socioculturales, que ella requiere. Pero es sabido también que la historia del progreso humano es una historia de desafíos y superaciones. Pues bien, el que hoy corresponde aceptar, frente a la diversidad étnica, es propiciar una política educativa y lingüística con un claro objetivo intercultural.

Ello supone, en principio, realizar un diagnóstico de la situación en que viene desarrollándose la educación pública en la Argentina, particularmente en la provincia de Salta, enclavada en la región noroccidental del país. Aquí, las escuelas que albergan población indígena presentan un panorama sumamente complejo pues hay instituciones

cuyos alumnos provienen de más de una etnia y muchas de ellas forman a criollos e indígenas. Otro aspecto a considerar se relaciona con la tendencia de las propias comunidades autóctonas a privilegiar la educación del varón, mientras sus mujeres son las responsables de la crianza de los hijos y de obtener el sustento para la familia. Un tercer problema es que, en su mayoría, estas escuelas sólo cuentan con auxiliares bilingües sin formación docente y, por tanto, no capacitados para realizar una efectiva labor lingüístico-pedagógica.

Este panorama tan heterogéneo justifica, en cierta medida, que no en todas las zonas con presencia de grupos aborígenes se esté llevando a cabo de modo satisfactorio una Educación Bilingüe Intercultural, la que suficientemente ha probado ser beneficiosa para la promoción comunitaria de cada nación autóctona (López y Küper 2000). Algunos centros educativos han optado por alfabetizar directamente en español. Otros prefirieron un *trayecto transicional*, esto es utilizar la lengua materna del alumno sólo como puente hacia la segunda lengua. Los hay que se decidieron por un proceso bilingüe bicultural en la oralidad, aunque en los hechos significa una orientación predominante hacia los valores y cosmovisión occidentales, tanto en los contenidos como en la lengua de enseñanza, que es el eje de la alfabetización.

Es necesario destacar que, en ese sentido, en países ampliamente multilingües, como Bolivia y Paraguay (*Ley de Reforma Educativa: Bolivia, Plan Nacional de Educación Bilingüe: Paraguay*), la experiencia de alfabetizar a las comunidades originarias en su lengua materna y paralelamente en la mayoritaria, el español, mostró su eficacia en la integración psíquica del hablante. Aunque ésta es sólo una de las modalidades posibles en contextos multiculturales pues, como es sabido, existen tres modelos de enseñanza en situaciones de contacto lingüístico:

-*Sumersión lingüística* con empleo exclusivo de la lengua Alta.

-*Enseñanza transicional* en que se emplea solamente la lengua B hasta que los aprendices son capaces de utilizar la A, dejándose inmediatamente de usar aquella.

-*Enseñanza de mantenimiento* (Enseñanza Bilingüe Intercultural: EBI): se usa tanto la lengua A como la B durante todo el período escolar, dando lugar a la adquisición de A, a tiempo que se mantiene y enriquece B (Skutnabb Kangas 1980, von Gleich 1989).

Variados son los problemas detectados en las escuelas de referencia, pero se estima que el que ofrece mayores obstáculos para una efectiva EBI radica en la falta de una meta clara. En efecto, tanto las autoridades educativas como los docentes y aun los mismos pueblos, criollos y originarios, no saben qué objetivo persigue la puesta en marcha de una EBI: ¿quizá que los grupos indígenas conserven su propia cultura y su lengua, además de haber incorporado el español y la cultura consiguiente? Y si es así, ¿para qué fines? ¿Quizá para operar en contextos públicos con el español, mientras se reserva el idioma originario para contextos familiares y privados? En suma, ¿para instalar en los grupos indígenas una situación de *diglosia*?

Los hablantes de la región noroeste –criollos e indígenas– otorgan una marcada diferencia al status de las lenguas involucradas en la enseñanza, lo que coloca a una de ellas –el español– como superior y más valorada que la otra, la vernácula. Es deplorable lo que este hecho conlleva, es decir la marginación de los códigos aborígenes y, sobre todo, la discriminación que sus hablantes padecen cuando las usan. Esta injusta situación se pone en evidencia, especialmente, en ámbitos compartidos por indígenas y criollos, como lo es la escuela, precisamente porque aún no existe una decidida política educativa y lingüística que se manifieste, no sólo en la superación de lamentables actitudes discriminatorias, sino también en el rescate del patrimonio cultural que significan las distintas variedades lingüísticas de los grupos originarios.

Es necesario insistir en que cada lengua no es un simple catálogo de nombres para las cosas del mundo, sino un sistema armónico de conceptos que permiten la inteligibilidad de la experiencia humana en sus dimensiones cósmica, antropológica, cultural y religiosa. Por ello, la riqueza lingüística de la zona aquí observada es también una riqueza epistemológica no valorada, ya que cada lengua autóctona ofrece un acercamiento diverso a la realidad, que permite verla desde ópticas distintas. Es así porque cada idioma ha nacido como respuesta a experiencias vitales del hombre en su afán por adaptarse al entorno concreto en que le tocó vivir. Además, las lenguas encierran mitos y valores que orientan al ser humano en sus decisiones fundamentales: en la opción por lo bueno, por la vida, por la libertad, por el amor.

Entre las modalidades conocidas de EBI, la que ofrece mayores garantías de respeto por las culturas y los códigos implicados es la llamada “enseñanza de mantenimiento”, en la que se usa tanto la lengua mayoritaria como la materna de cada grupo indígena durante el período escolar básico, a tiempo que se estudia, con el mismo respeto en todas las instituciones educativas, las tradiciones, los hábitos, en suma la cosmovisión de las comunidades implicadas. Esta modalidad favorece la adquisición de la segunda lengua y el conocimiento de su cultura, mientras simultáneamente se mantienen y enriquecen las propias del grupo menor. Asimismo, este tipo de EBI contribuye a asegurar la identidad y el adecuado desarrollo del individuo inmerso en una sociedad ajena, por cuanto el modo como se articulan las experiencias cognitivas y emocionales en la mente del hablante bilingüe o plurilingüe depende del contexto afectivo en que aprende el segundo idioma y se conecta con la cultura dominante. Esta propuesta que no aplicaría íntegramente la EBI, como sí se cumple en Bolivia y en Paraguay por ejemplo, se justifica en razón del ya señalado escaso porcentaje de hablantes vernáculos. En síntesis, una escuela sostenida en propuestas *interculturales diglósicas* obtendría mejores logros en cuanto a socialización efectiva de los alumnos.

De allí se podría concluir que la adquisición de una segunda lengua, con la cultura en la que ella se afirma, tiene que partir de experiencias semejantes, es decir, de cosmovisiones que el aprendiz pueda asimilar en el ámbito más próximo. En consecuencia, el proceso de adquisición de una segunda lengua debe estar precedido por la vivencia de contextos en las que ese código de comunicación desempeñe funciones características, vinculadas a la experiencia de sus hablantes.

En este primer paso hacia una EBI, hay que destacar dos aspectos:

-La cultura a la que cada código pertenece constituye el punto de partida insoslayable; es la que pauta el uso del lenguaje. Crear en el aula un remedo de los eventos comunicativos propios de esa cultura y conducir a los alumnos a vivirlos, puede ser un buen camino hacia la comprensión y el respeto recíproco entre las diversas cosmovisiones y los códigos involucrados en la educación.

-Respecto a la lengua mayoritaria, es importante –para prevenir cualquier transferencia que la desfigure– realizar un análisis contrastivo con la lengua materna del

grupo autóctono, en sus diferentes niveles de organización, poniendo énfasis en adecuar cada registro a las distintas situaciones de uso, es decir a su pragmática.

Naturalmente que un programa tal requiere del Estado las condiciones necesarias para asegurar su funcionamiento. Se alude así a una política educativa y lingüística que contribuya a respaldar las acciones independientes que algunas escuelas multiétnicas emprendieron con muchísimo esfuerzo y reducidos logros y que, al mismo tiempo, apoye la justa aspiración del aborigen a una mayor aceptación de su cultura y sus respectivos idiomas.

Hacia la dirección descrita se inclina la propuesta que, para la formación específica del docente destinado a escuelas con alumnado indígena, se expone a continuación.

Si, de acuerdo con una de las últimas perspectivas de la lingüística cognitiva (Hilferty 1993), se consideran las correspondencias existentes entre la experiencia corporal, el pensamiento conceptual y la estructura lingüística —en otras palabras, que el lenguaje en su mayor parte está motivado en tal empiria— se podría concluir que la enseñanza de una segunda lengua debiera partir de dicha experiencia para lograr su adquisición.

Se entiende por segunda lengua aquella que se adquiere en el mismo contexto en que es usada; mientras, una *lengua extranjera* no se habla en la comunidad en que es aprendida. De esto se infiere que, en el primer caso, es decir en el proceso de adquisición de una segunda lengua, es sumamente importante, en primer lugar, delimitar en su propio contexto de uso una serie de situaciones-tipo en las que ese sistema de comunicación aparezca estrechamente vinculado a determinadas experiencias físicas o culturales de sus hablantes. Así, por ejemplo, en relación con la comunidad chiriguana de Yacuy, Departamento San Martín —Provincia de Salta— el español que en principio ha de proponérsele es la variedad propia de esa región que, al ser una modalidad idiomática, se adscribe a situaciones vitales, como ciertas prácticas comunicativas cotidianas (la reunión familiar, los ritos, los hábitos recreativos, alimenticios, laborales y sanitarios, las relaciones educativas y comunitarias) y algunos discursos característicos de los distintos actores sociales en esos contextos (discurso cotidiano, político, religioso, científico, pedagógico).

Prosiguiendo con esa tarea de formación docente intercultural, en cada una de las circunstancias mencionadas importa determinar las *funciones lingüísticas* relevantes según los objetivos del hablar: el expresar satisfacción, enojo o aprobación en la reunión familiar; una función relacional como el pésame, el saludo, la despedida, la felicitación en entornos rituales; la función recreativa de la poesía, la adivinanza, la canción; la función didáctica en el aula...

Simultáneamente, es también necesario seleccionar el registro adecuado a cada función porque, en el aprendizaje de una segunda lengua, es fundamental partir de la competencia comunicativa y de la oralidad.

Junto a la determinación del registro adecuado y coherente con él es preciso seleccionar el *vocabulario* y las *construcciones idiomáticas* exigidas.

Situaciones típicas, discursos característicos de cada una de ellas, registros apropiados, vocabulario y expresiones idiomáticas que configuran cada contexto, deben ser previamente objeto de una labor intercultural en la pareja pedagógica constituida por el docente criollo y el auxiliar bilingüe de cada institución escolar. Esta es la tarea ineludible requerida para la formación integradora de ambos educadores.

Ahora bien, la práctica oral de todos esos componentes comunicativos supone la preparación de guiones que orientarán la actuación lingüística de los aprendices de una segunda lengua. Del mismo modo que se procedió respecto a su aprendizaje, y por consiguiente a la preparación necesaria de los docentes que tendrán a su cargo su enseñanza, se ha de proceder, siguiendo idénticas pautas, en cuanto se refiere al ejercicio de las competencias comunicativas del hablante nativo, seleccionando a tal efecto e idénticamente, circunstancias y usos lingüísticos característicos de la cultura autóctona. Para el caso ejemplificado anteriormente, el del grupo guaraní, son peculiares la fiesta de *Arete-abatí* (celebración de la cosecha de maíz entre los pueblos Chané, la cual está relacionada con el carnaval cristiano), el “cerco familiar”, las labores domésticas como el cultivo de la huerta o la preparación de la “chicha”, tareas artesanales de tallado de máscaras y fabricación de instrumentos y piezas cerámicas, prácticas rituales, tales las relacionadas con la salud y con la muerte.

Lo expuesto permitirá que los propios maestros puedan realizar un análisis contrastivo cultural y lingüístico; en este último, necesitarán relevar las transferencias de la lengua materna a la segunda, primariamente aquellas que operen sobre los planos fonético y fonológico y, más tarde, también los recursos gramaticales que por coincidir o no, en los dos idiomas, pudieran dificultar, en el maestro y en el auxiliar, la adquisición de las competencias imprescindibles para actuar eficazmente en el aula.

Ese análisis contrastivo permitirá también, una vez identificadas las transferencias de la lengua vernácula en la variedad regional de español, determinar errores de aceptabilidad y errores de adecuación. Así, una construcción *queísta* como *En caso que el auto no marche...* sería no adecuado en el registro escrito formal, aunque sí aceptable en la oralidad de la norma regional. En cambio, quitar preposiciones o artículos o bien usar los verbos sólo en infinitivo, no es aceptable en español.

Preparados de esta manera los docentes de comunidades originarias, estarán en condiciones de conducir al alumno en su acceso oral al español. La práctica intensiva de L2 en este registro, al mismo tiempo que la de la lengua materna del alumno, puede habilitarlo para iniciar el proceso de alfabetización en el segundo código. A partir de ese momento, su lengua materna se reserva únicamente al uso oral, en tanto que vehículo de comunicación entre los integrantes del grupo y receptáculo de las experiencias de la comunidad.

Asimismo, los procesos de formación intercultural e interlingüística en que adquirirán competencias ambos docentes se han de proyectar al análisis y práctica en la escritura del español, en particular sobre problemas ortográficos, por lo cual es conveniente seguir idénticos pasos a los ya señalados para la oralidad; esto es, identificar situaciones de uso escrito del castellano en la comunidad norteña (periodismo, mensajes electrónicos, agenda, publicidad), reconocer las funciones a las que sirve, los registros, el vocabulario y los recursos, particularmente sintácticos, que son de uso normal en el habla de la sociedad criolla.

Esa formación no solamente le es indispensable al auxiliar bilingüe, sino que también es provechosa para el maestro criollo, quien de esta manera realizará una reflexión metalingüística acerca de su propio idioma.

En suma, las líneas imprescindibles de una política estatal de formación docente para escuelas con alumnado de poblaciones indígenas, para lograr resultados educativos coherentes con ámbitos multiculturales y plurilingües, serían las siguientes:

1) Orientar los objetivos de la capacitación docente hacia la consecución de una interculturalidad *diglósica* en el estudiante indígena, a través de la enseñanza de mantenimiento. Esto significa no sólo el conocimiento mutuo de los rasgos identitarios de cada una de las culturas implicadas, sino además asignar a cada lengua un dominio de uso específico: mientras el español estará destinado al ámbito público en la oralidad y en la escritura, el idioma indígena se reservará para el habla oral familiar. En síntesis, dentro de cada grupo indígena, formar maestros bilingües biculturales, con un conocimiento metarreflexivo de las lenguas implicadas en la enseñanza y orientados a la investigación cultural. Por su parte el docente criollo estará también capacitado para contrastar las culturas involucradas y para conducir la reflexión acerca del español.

2) Adaptar el currículo de enseñanza a cada ámbito particular, procurando en el mismo promover al conjunto femenino, que aparece postergado en la mayoría de las sociedades aborígenes. Al mismo tiempo, introducir contenidos relativos a esos pueblos en los planes de estudio de todas las escuelas públicas para que la comunidad criolla mayoritaria valore positivamente a los pueblos originarios y su cultura.

3) Producir material didáctico, especialmente textos de lectura bilingüe para la alfabetización básica, tarea que también involucra una capacitación específica de los educadores para su elaboración.

Esta política se complementaría con la promoción de las comunidades autóctonas, para la cual no basta la tarea sistemática de la escuela, sino que debe agregársele la de los medios masivos, cuya incidencia en el imaginario social de la población es determinante.

Teniendo en cuenta las líneas señaladas, es notorio que la prioridad, en cuanto a la integración de los grupos vernáculos en la comunidad nacional, corresponde a la formación docente específica que ha de constituirse en columna vertebral de las otras líneas de acción, responsabilidad propia del Estado, de modo que la problemática

lingüístico-cultural de las comunidades originarias no se limite, como hasta ahora, al ámbito del discurso académico o del político.

Frente a las líneas de acción señaladas, las actuales orientaciones de la política argentina, relegan a las zonas periféricas del país, como el noroeste, y estimulan, aun sin proponérselo, la discriminación étnico-lingüística referida a los pueblos autóctonos. Esto se advierte no únicamente en la desorientación tanto educativa como lingüística destinada a ellos, sino también en la ausencia de una auténtica política para la capacitación de los docentes insertos en esos ámbitos (Fernández Lávaque y Rodas 2003).

Sin embargo, se debe reconocer que existe una condición ineludible para llevar a cabo la formación docente que las escuelas indígenas requieren. Ante el contexto multilingüe y pluricultural que presenta el norte de la provincia de Salta es importante atender, al menos dos direcciones en la investigación científica para proveer de contenidos rigurosos aquella formación específica:

- Un relevamiento lingüístico que permita disponer de un vocabulario, una gramática y una grafía para cada una de las lenguas vernáculas mencionadas supra. Ese relevamiento indagará las descripciones de los códigos comunicativos indígenas que los especialistas hayan producido.
- Un relevamiento etnocultural que obtenga la mayor cantidad de facetas de la cosmovisión que cada lengua representa, enmarcada en su propio contexto de uso.

El material obtenido, clasificado y organizado según las diferentes etnias, constituirá la base para las actividades de capacitación que se proponen y que podrían concretarse a través de talleres, herramientas aptas para acercar aquel material a la experiencia viva del docente.

Notas

1 Lamentablemente este valioso estudio incluido en el Archivo de Lenguas Precolombinas y que contiene fonología, morfología, sintaxis, léxico y textos de la lengua mataka ha sido escasamente difundido y en consecuencia, poco aprovechado por los estudiosos y docentes interesados por esa lengua y su cultura.

2 Este concepto, propuesto por Pierre Bordieu (1985), se refiere a la valoración comunitaria atribuida al uso de cada una de las variantes lingüísticas existentes en un área de estudio y, en virtud de este hecho, a la relación que se puede establecer entre el empleo de cada una de ellas y las posibilidades de movilidad social y económica, de sus respectivos usuarios.

3 Esta expresión apunta a la existencia, en toda comunidad, de relaciones que vinculan entre sí a sus miembros y que normalmente son de índole familiar, de vecindad, de amistad y laborales. Estas relaciones suelen ser densas y múltiples en grupos sociológicos tradicionales (y en sectores marginales de las sociedades postindustriales) y por el contrario, débiles y reducidas en los grupos económicamente desarrollados, en los que priman los lazos externos sobre los internos, referidos éstos a una comunidad estructuralmente compacta y coherente.

4 Sobre los diversos tipos y modalidades de acción política tendiente a modificar situaciones lingüísticas determinadas respecto al estatus (funcionalidad social) de las lenguas implicadas, o al corpus (características formales) de alguna de ellas, véase el panorama que ofrece Rainer Enrique Hamel 1993.

5 Sobre la diferenciación de estos dos modelos educativos (de mantenimiento el primero y de índole asimiladora el segundo) véanse, entre otros estudios existentes sobre este tema, Luis Enrique López 1975, Javier Herrán y Wolfgang Küper 1991 y Juan Carlos Godenzzi 1996. Para una visión general de estos estudios es indispensable Massimo Amadio y Luis Enrique López 1993.

6 Sobre la noción teórica de lenguas en peligro de extinción debe consultarse el reciente volumen dirigido por Robert Henry Robins y Eugenius Uhlenbeck 1991, y en especial el trabajo en él incluido de W. Adelaar que se refiere a las lenguas sudamericanas insertadas en esta categoría, lamentablemente muy extensa. Véase también sobre el tema, Nancy Dorian 1989.

7 Sobre los elementos morfológicos usados, sincrónica e históricamente, en la producción de marcas diminutivas en español véase la reciente monografía de Théophile Ambadiang (1997). Un estudio general del tema, referido a las lenguas románicas, es el de Ioana Stefanescu (1992).

8 Son propios los ejemplos que se citan sin referencia bibliográfica, en relación con el tema analizado.

9 Así lo denomina José Luis Rivarola (1990).

13 Sobre la diferenciación dialectal del quechua véanse los trabajos de Alfredo Torero “Los dialectos quechuas” en *Anales científicos de la Universidad Agraria* 2, 1964, págs. 446-478 y “La familia lingüística quechua” en Bernard Pottier (ed.) *América Latina en sus lenguas indígenas*, Caracas, 1983, 61-92.

14 Sólo en el primero de estos giros (qué haciendo) el gerundio conserva el significado del verbo ‘hacer’: ‘ejecutar una acción’. No ocurre lo mismo en “cómo haciendo”, “qué diciendo”, donde el significado del gerundio se pierde.

15 Más bien, los casos estudiados configuran fenómenos de interferencia, los que suelen presentarse como “reestructuración de rasgos de la lengua objetivo (en este caso, el español), bajo la presión de sus homólogos funcionales en la lengua fuente, tanto en su forma como en su contenido significativo...” (Granda 1997 138).

16 Se distingue “español andino”, utilizado por hablantes maternos de castellano, de “español bilingüe”, manejado por hablantes maternos de quechua y sólo posteriormente de español (Escobar 1992 189-222).

17 El concepto de “nivelación lingüística” fue expuesto por Nélica Donni de Mirande a propósito del panorama lingüístico argentino en su trabajo titulado “Variación sincrónica e historia del español en la Argentina” en *Actas del III Congreso Internacional sobre el Español de América*, Valladolid, 1991, 21-41.

18 La pertenencia histórico-cultural del noroeste argentino al área andina sudamericana es tratada por Ana María Fernández Lávaque y Juana Rodas en el capítulo I de este volumen.

19 En Salta es posible determinar “estamento tradicional” a la clase social heredera del patriciado criollo. Por otro lado, los niveles sociales se clasificaron en base a criterios economicistas.

20 Sobre las acepciones de estas dos lexías, consúltese: José Vicente Solá *Diccionario de regionalismos de Salta*, Buenos Aires, 3ª.edic., 1956, págs. 107 y 112; Rodolfo Cerrón-Palomino *Vocabulario políglota incaico*, 1998, Reedición normalizada, 1998, págs. 144 y 145; Diana Bravo *Diccionario quichua santiagueño-castellano*, Buenos Aires, EUDEBA, 2ª.edic., 1975, pág. 35 y Rodolfo Lenz *Diccionario etimológico*, T. 3, Universidad de Chile, págs. 261 y 262.

21 El concepto *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky 1984) o distancia entre el nivel real de desarrollo del que aprende y su nivel de desarrollo potencial involucra también el principio de respetar, en la enseñanza, los saberes previos ya que constituyen el basamento de todo nuevo aprendizaje.

Bibliografía

- Abram, Mathtías. *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI 1985-1990*. Quito: Abya-Yala, 1992. Impreso.
- Adelaar, Willem. "The endangered languages problem: South America". Robins, Robert Henry y Eugenius Uhlenbeck, edits. *Endangered Languages*, Oxford-New York, 1991, 49-91. Impreso.
- Amadio, Massimo y Luis Enrique López. *La educación bilingüe e intercultural en América Latina: una guía bibliográfica*, La Paz: CIPCA y UNICEF, 1993. Impreso.
- Ambadiang, Théophile. "Las bases morfológicas de la formación de diminutivos en español". *Verba* 24, 1997, 99-132. Impreso.
- Assadourian, Carlos Sempat *et al.* *Minería y espacio económico en los Andes, siglos XVI-XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2004. Impreso.
- A.A.V.V. *Pueblos indígenas y educación* 31-32, Quito: Proyecto EBI / MEC-GTZ, 1994. Impreso.
- Baczko, Bronislaw. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1979. Impreso.
- Bazán, Armando Raúl. *El noroeste y la Argentina contemporánea (1835-1892)*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1992. Impreso.
- Boman, Eric. *Antiquités de la région andine de la République Argentine et du désert d'Atacama I*. París: Imprimerie Nationale, 1908. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985. Impreso.
- Bournissen, Germán. "Aportes para una educación bilingüe intercultural en la provincia de Chaco". Ponencia presentada al III Encuentro Temático de la Red Latinoamericana de alfabetización. Región III. Argentina. "Alfabetización y Educación en comunidades indígenas". Salta, 22 y 23 de noviembre de 1996. Impreso.
- Bravo, Domingo Antonio. *Estado actual del quichua santiagueño*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1965. Impreso.

- Cahuzac, Philippe. "La división del español de América en zonas dialectales. Solución etnolingüística o semántico-dialectal". *Lingüística española actual* 2, (1980): 385-461. Impreso.
- Camilloni, Alicia y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós, 1996. Impreso.
- Castilla, Manuel J. "Los árboles". *El gozante: antología personal*. Buenos Aires: Colihue, 2008, 45. Impreso.
- Censabella, Marisa. *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA, 1999. Impreso.
- . *El toba. Estudio fonológico de las variedades regionales habladas en las provincias de Chaco y Formosa, Argentina*. Informe manuscrito para Conicet, 1996. Impreso.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas", 1987. Impreso.
- Conti, Viviana. *El noroeste argentino como región histórica. Integración y desintegración regional*. Sevilla: 1992. Impreso.
- Cortazar, Laura Isabel. *Enseñanza primaria y cultura tradicional*. Salta: Comisión Bicameral Examinadora de Obras de Autores Salteños, 1990. Impreso.
- Coseriu, Eugenio. *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid: Gredos, 1978. Impreso.
- Debenedetti, Salvador. *Las ruinas de Pucará, Tilcara, Quebrada de Humahuaca. Provincia de Jujuy*. Buenos Aires: Archivos Museo Etnográfico, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1930. Impreso.
- Dietrich, Wolf. *El idioma chiriguano*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1986. Impreso.
- Dijk, Teun van. *Ideología*. Barcelona: Gedisa, 2000. Impreso.
- . comp. *El discurso como estructura y proceso*, Volumen I. Barcelona: Gedisa, 2000. Impreso.
- . comp. *El discurso como interacción social*, Volumen II. Barcelona: Gedisa, 2000. Impreso.
- Donni de Mirande, Nélica E. "El español actual hablado en la Argentina". Hernández Alonso, César, coord. *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, 1992, 383-411. Impreso.
- Dorian, Nancy, ed. *Investigating Obsolescence*. Cambridge: University Press, 1989. Impreso.

- Fernández Lávaque, Ana María y Juana del Valle Rodas. *Español y quechua en el Noroeste argentino. Contactos y transferencias*. Salta: Universidad Nacional de Salta, 1998. Impreso.
- . *del español en el Noroeste argentino. Nuevas investigaciones*. Salta: Universidad Nacional de Salta, 2003. Impreso.
- Fleming de Cornejo, Margarita. *Relatos folklóricos salteños*. Salta: Imprenta Paratz, 1988. Impreso.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. *El español de América*, Madrid: Mapfre, 1992. Impreso.
- Gal, Susan. "The political economy of code choice". Heller, Monica, ed. *Codeswitching, Anthropological and Sociolinguistic Perspective*. Berlin: Mouton, 1988, 245-272. Impreso.
- Garavaglia, Juan Carlos. *Economía, sociedad y regiones*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1987. Impreso.
- Gerzeinstein, Ana. *Lengua chorote*, 3 tomos, Archivo de Lenguas Precolombinas. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, 1978. Impreso.
- Gleich, Utta von. *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*, Eschborn (G.T.Z.), 1989. Impreso.
- Godenzzi Alegre, Juan Carlos, comp. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", 1996. Impreso.
- Granda, Germán de. *Estudios Lingüísticos Hispanoamericanos (Historia, sociedades y contactos)*. Frankfurt: Peter Lang, 2003. Impreso.
- . *Lingüística de Contacto. Español y quechua en el área andina suramericana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002. Impreso.
- . *Estudios de Lingüística Andina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2001. Impreso.
- . *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas*. Madrid: Gredos, 1994. Impreso.
- . "Quechua y español en el noroeste argentino. Una precisión y dos interrogantes". *Lexis*, 17 (1993): 259-274. Impreso.
- . *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1988. Impreso.
- Gregores, Emma. *Informe sobre el estado de las lenguas en la Argentina*. Buenos Aires: CICE, 1974. Impreso.

- Guzmán, Flora *et al.* *El Lenguaje es memoria*. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy, 1997. Impreso.
- Hale, Ken *et al.* "Endangered languages". *Language* 68 (1992): 1-42. Impreso.
- Hamel, Rainer Enrique. "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción". Hamel, Rainer Enrique, ed. *Iztapalapa 29 (Políticas del lenguaje en América Latina)*. México: Universidad Autónoma de México, 1993. Impreso.
- Henríquez Ureña, Pedro. "Observaciones sobre el español de América". *Revista de Filología Española* 8 (1921): 357-390. Impreso.
- Herrán, Javier y Wolfgang Küper, eds. *Pueblos indígenas y educación*. Quito: 1991. Impreso.
- Hilferty, Joseph. "Semántica y cognición". *Verba* 20 (1993): 32. Impreso.
- Jung, Ingrid y Luis Enrique López. *Las lenguas en la educación bilingüe*. Lima: GTZ, 1989. Impreso.
- Klein, Harriet E. Manelis. "Aculturación lingüística de los Toba". *Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen*, Buenos Aires, 1993, 185-192. Impreso.
- Klein, Harriet E. Manelis y L.R. Stark. "Las lenguas indígenas del Chaco paraguayo". Pottier, Bernard, ed. *América Latina en sus lenguas indígenas*. Caracas: 1983, 157-180. Impreso.
- Lazarte, Edgardo René. "Pensemos, hablemos y produzcamos en dos lenguas. (Una experiencia en tercer ciclo de EGB)". Tissera de Molina, Alicia y Julia Zigarán, comps. *Lenguas y culturas en contacto*. Salta: Universidad Nacional de Salta, 2003, 305-313. Impreso.
- Levillier, Roberto. *Nueva crónica de la conquista del Tucumán*. Buenos Aires: Nosotros, 1931. Impreso.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. "La educación intercultural bilingüe en América Latina". Documento de trabajo, 2000. Impreso.
- López, Luis Enrique. "Reforma del Estado y Política Lingüística en Bolivia". *Boletín Internacional de Lenguas y Culturas Amerindias* (Valencia), 2 (1996a): 3-14. Impreso.
- . *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala: CECMA, 1995. Impreso.

- Martorell de Laconi, Susana. *Voces del quichua en Salta y otros estudios*. Tucumán: Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, 2004. Impreso.
- Messineo, Cristina. “Variedades diatópicas del toba”. Braunstein, José, ed. *Hacia una nueva carta étnica del Chaco*, IV. Las Lomitas: C.H.A.C.O., 1992, 80-98. Impreso.
- Messineo, Cristina y José Braunstein. “Variantes lingüísticas del mataco”. Braunstein, José, ed. *Hacia una nueva carta étnica del Chaco*, I. Las Lomitas: C.H.A.C.O., 1990, s/p. Impreso.
- Milroy, Leslie. *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell, 1987. Impreso.
- Milroy, James y Lesley Milroy. “Linguistic change, social network and speaker innovation”. *Journal of Linguistics* 21 (1985): 339-384. Impreso.
- Montemayor, Carlos. *La voz profunda*. México: Planeta Mexicana, 2004. Impreso.
- Moreno Fernández, Francisco. “Las áreas dialectales del español americano: historia de un problema”. Moreno Fernández, Francisco, ed. *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1993, 11-37. Impreso.
- Muñoz Cruz, Héctor, coord. *Para ser gente de razón*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional, 1997. Impreso.
- . *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional, 1997. Impreso.
- Postigo de De Bedia, Ana María. “La enunciación negativa en bilingües de quechua y español”. *Anuario de Lingüística Hispánica* 10. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1994, 355-365. Impreso.
- Pozzi-Escot, Inés. “Reflexiones sobre la política lingüística peruana”. *Signo y Seña* 4 (1995): 145-171. Impreso.
- . “La educación bilingüe en el Perú: una mirada retrospectiva”. López, Luis Enrique, ed. *Pesquisas en lingüística andina*, Lima-Puno: CONCYTEC-GTZ, 1988, 37-77. Impreso.
- Py, Bernard. “Regards croisés sur les discours de bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde” en LIDIL N° 6, Université Grenoble, 1992. Impreso.

- Rivarola, José Luis. "La formación del español andino. Aspectos morfosintácticos". *La formación lingüística de Hispanoamérica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1990, 149-171. Impreso.
- Rona, José Pedro. "El problema de la división del español americano en zonas dialectales". *Presente y futuro de la lengua española* 1. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1964, 215-226. Impreso.
- Sankoff, David y Suzanne Laberge. "The linguistic market and the statistical explanation of variability". Sankoff, David, ed. *Linguistic Variation: Models and Methods*. New York: Academic Press, 1978. Impreso.
- Sankoff, Gillian. *The Social Life of Language*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1980. Impreso.
- Schutz, Alfred. *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós, 1993. Impreso.
- Searle, John. *Mind, Language and Society*. Nueva York: Basic Books, 1999. Impreso.
- Skutnabb Kangas, Tove. *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1981. Impreso.
- Solá, José Vicente. *Diccionario de regionalismos de Salta (República Argentina)*. Buenos Aires: Tercera Edición Oficial, 1956. Impreso.
- Stark, Louisa. "History of the Quichua in Santiago del Estero". Klein, Harriet Manelis y Louisa Stark, eds. *South American Indian Languages. Retrospect and Prospect*. Austin: Universidad de Texas, 1985, 732-752. Impreso.
- Stefanescu, Ioana. "On diminutive suffixes". *Folia Linguistica* 26, 1992, 339-356. Impreso.
- Stell, Nélica. *Gramática descriptiva de la lengua nivaklé (chulupí)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1987. Impreso.
- Taylor, Allan R., ed. *Language Obsolescence. Shift and Death in Several Native American Communities*. International Journal of Sociology of Language. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. Impreso.
- Taylor, Gerald. *Estudios de dialectología quechua (Chachapoyas, Ferreñafe, Yauyos)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1994. Impreso.
- Tissera de Molina, Alicia y Julia Zigarán, comps. *Lenguas y culturas en contacto*. Salta: Universidad Nacional de Salta, 2003. Impreso.
- . *Lenguas e interculturalidad*. Salta: Universidad Nacional de Salta, 2002. Impreso.

- Thomason, Sarah Grey y Terrence Kaufman. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistic*. Berkeley: University of California Press, 1988. Impreso.
- Torero, Alfredo. “La familia lingüística quechua”. Pottier, Bernard, ed. *América Latina en sus lenguas indígenas*. Caracas: Monte Ávila, 1983, 61-92. Impreso.
- Trudell, Barbara. “El Instituto lingüístico de verano y la educación bilingüe en el Perú: una perspectiva”. *Educación intercultural. Comunidades y Culturas Peruanas* N° 23, Instituto Lingüístico de Verano, 1995. Impreso.
- Vargas Ortega, Rocío. “El inicio de la alfabetización en niños tzotziles”. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. México: 1995. Impreso.
- Vidal de Battini, Berta Elena. *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1964. Impreso.
- Viñas Urquiza, María Teresa. *Lengua mataka*, Tomos 1 y 2, Archivo de Lenguas Precolombinas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Centro de Estudios Lingüísticos, 1974. Impreso.
- Zamora Munné, Juan Clemente. “Las zonas dialectales del español americano”. *Boletín de la Academia Norteamericana de la Lengua Española* 4-5 (1980): 57-67. Impreso.
- Zavala, Virginia. *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2002. Impreso.

-

Argus-a
Artes y Humanidades / Arts & Humanities
Octubre 2015
