



Andreani, Héctor A.

***El quichua y la educación superior:
Actitudes y conflictos***

5to. Congreso Internacional de Educación

Escuela: más allá de los límites. 12, 13 y 14 de junio de 2008

Facultad de Humanidades – UCSF, Santa Fe, Argentina

La Biblioteca posee la autorización del autor para su publicación en línea

El quichua y la educación superior: actitudes y conflictos

Héctor A. Andreani

info@adilq.com.ar

Palabras clave

Educación superior – Lengua quichua – Actitudes lingüísticas

Objetivos

- Determinar las actitudes lingüísticas en diversas situaciones del nivel educativo terciario y universitario respecto de la lengua quichua
- Determinar si los procesos histórico-políticos en la provincia de Santiago del Estero contribuyeron a la conformación de dicha actitud lingüística
- Indagar el marco ideológico que sustenta las políticas de los contenidos conceptuales, en los profesorados de lengua del NOA, y en la praxis de otras áreas en el nivel secundario
- Determinar la relación entre el quichua como elemento identitario y la lucha política del campesinado santiagueño, y la responsabilidad que le cabe a la educación superior en el proceso
- Proponer perspectivas y prácticas que contribuyan a modificar actitudes excluyentes hacia el quichua o sus hablantes en la educación superior

Introducción

Las actitudes lingüísticas son reflejos de imaginarios sociales instalados desde prácticas de poder (transformadoras o conservadoras), donde se jerarquizan, en los casos que observaremos, valores que consideran a una lengua como prestigiosa frente a una lengua minorizada. Analizaremos algunas situaciones y actitudes de la educación superior respecto del quichua o sus hablantes en Santiago del Estero, en planos y situaciones diversas.

Comenzaremos con un caso cotidiano y límite a la vez, para mostrar el grado de violencia normalizada que se vive en Santiago en el plano aculturador. Nos han informado sobre lo que sucede en la cocina de muchas escuelas rurales, tanto del noroeste como en zonas submeridionales de la provincia. Imaginemos la situación: los docentes (urbanos) que se acercan a buscar su plato de comida, son interpelados por las madres cocineras (que son quichuistas), quienes les preguntan: *Imat mikoq rinki?* (¿Qué va a comer?). Dado que no saben quichua y vienen de la ciudad, los docentes deciden contestarle en alguna lengua extranjera, o lo que es peor, parodian el habla de las madres hibridando caprichosamente palabras castellanas con lo que ellos suponen que son sufijos quichuas: *¿Pansiki pansiki comidata? Mucha hambrata tengoki tengota*¹. Posteriormente, se ríen entre ellos y se van. Notemos la intensión “a la defensiva” de los docentes, quienes no conciben que “el otro” les pregunte algo en quichua o se ría amistosamente de

ellos, con la sincera intención de iniciar una conversación. La interacción comunicativa depende del estado de circulación de textos (y su cotización) en un espacio social determinado. Cuando se obstruye la circulación, se determina el olvido, la censura o la desaparición de un texto, que en ese momento no encaja con las reglas internas del corpus social, de sectores que ejercen un mal poder, una hegemonía dentro del discurso social que organiza lo decible y lo legible (de este modo, lo interpretable). Es evidente que ellas intentaban charlar con los docentes sobre sus hijos, de cómo van con el estudio, etc. La actitud “intocable” por parte de los docentes tira por tierra toda comunicación solidaria con madres que cobran \$ 150 al mes por 6 u 8 horas en una cocina escolar, muchas veces en pésimas condiciones laborales. Actitudes que demuestran, por otro lado, nuestro desconocimiento en antropología de la educación (o nuestra apertura para entender qué le sucede al *otro* que comparte conmigo el espacio educativo).

Ideología de los contenidos educativos

Observemos someramente en los profesorados del NOA, sobre todo el área de lengua y literatura: Resulta llamativo cómo ha variado la nominación de los profesorados del país, pero no así su política de exclusión lingüística. De ser “Profesorado en Lengua Castellana, Latín y Griego”, pasó a ser de “Lengua y Literatura”, lo cual no aclara la responsabilidad que le cabe como carrera terciaria respecto de una zona multilingüe y multiétnica como Santiago del Estero. Su orientación del estudio histórico de la lengua castellana, por ejemplo, es sólo de etimología greco-latina y préstamos medievales, y su recorrido culmina en el siglo XVI, y se extiende hasta algunos fenómenos generales del “español americano” decimonónico, como el yeísmo, el seseo, etc. A lo sumo aparecen quechuismos, vistos como “préstamos” casi neutrales al castellano, es decir, vaciados de una historia ideológico-económica de la lengua. En ningún momento se toma el contacto interlenguas de los últimos cinco siglos, tema fundamental para entender por qué el quechua ejerce una influencia notable como sustrato en la curva tonal, aspectos morfo-sintácticos, léxico, etc., del castellano usado *actualmente* en el NOA. En el caso de la sociolingüística que se enseña, el rodeo viene por la estadística laboviana, la dialectología, el variacionismo, etc., pero nunca se usaron estos contenidos para determinar la problemática de los mismos estudiantes terciarios rurales y fomentar lo que en antropología se denomina “empoderamiento”. Es decir, la teoría “no baja a tierra”. Los (docentes) investigadores debieran compartir el conocimiento en el proceso de investigación con los (estudiantes) investigados, y de este modo, darles un mayor control a los sujetos sobre lo investigado (el conocimiento proveniente de ellos mismos). Pero también que ejerzan una praxis identitaria. De este modo (quichua mediante), damos un

¹ Archivo personal de Héctor Andreani

uso emancipador a (y desde) la sociolingüística, siempre cercada entre ponencias encajonadas de congresos.

En el área de biología, es nulo el registro de experiencias que relacionen los saberes científicos con los saberes milenarios que reciben los alumnos a través de la educación familiar. El docente que llega a la zona rural desconoce o niega el saber médico que los estudiantes traen desde la casa. Es en ese intercambio de saberes donde debería darse la interculturalidad. En la escuela N° 954, de Juanillo (Dpto. Atamisqui, 170 Km. al SSE de Santiago Capital) los estudiantes quichuistas de 13 y 14 años tradujeron un instructivo sobre “Animales venenosos”, que fue presentado en la feria de ciencias. En el proceso, surgió un problema que bien vale nombrar como estado de crisis y conflicto cultural: tanto los chicos como los quichuistas de la universidad observaron que el folleto del ministerio indica que *al envenenado hay que darle agua y no se deben hacer remedios caseros*. Basándose en sus saberes culturales, todos objetaron este dato. Argumentaban que “en el campo saben que no se debe dar agua al envenenado, porque el veneno correría más rápido por el cuerpo, y que se podía hacer un remedio casero”, pero no recordaba bien los ingredientes.

Con el mismo criterio, los chicos escribieron que no había que dar agua al envenenado (**mama viejasqa ninku mana alli kasqanta yakuta qoqoyta onqosqastaqa**), y que el remedio (**ampina**) casero se podía hacer con leche y ajo, o hacer que coma grasa de iguana (**ruwanaychistas wasi remedyusta lechian i ajusan o qaraypuka grasamaan**). Consultando a dos médicos de la ciudad, contestaron que “la medicina se basa en la evidencia, y que el conocimiento rural está equivocado”. Después de mucho discutir el tema en clase entre docentes y madres del comedor escolar, los chicos decidieron mostrar en el folleto las dos opiniones, y después aclarar todo, con mucha precaución, con la siguiente leyenda: “Pregunte bien, para no hacer mal. Exija el suero antiponzoñoso en la posta. ¡Tienen que tener!” (**allit tapuy mana saqrata ruwanaykipaq. postapi swero ampikunapaq mañaychis. apinankunan tiyan!**). Bien discutible, este conflicto muestra lo poco que hemos recorrido como docentes o desde el gobierno, en el plano de la interculturalidad y políticas lingüísticas, que en otras regiones andinas lleva más de 30 años en retrocesos y logros.

Desde el área de ética, donde todavía es muy pedregoso el avance de la enseñanza de los derechos humanos en la provincia, sería muy importante que los estudiantes se capaciten no sólo en el marco jurídico de la defensa de sus intereses como obreros de la educación, sino también en el marco jurídico que protege al sector campesino, cuyos hijos el docente egresado tendrá a cargo en algún momento. En este sentido, es lícito pensar en traducción de material jurídico en quichua, que ayude a una mejor comprensión de los derechos de la tierra a la comunidad campesina quichuahablante:

“De acuerdo con algunas entrevistas los campesinos reconocían que al aprender leyes aprendían “palabras ajenas”, palabras que no pertenecían a su horizonte conceptual, y que esas palabras les han permitido defender su tierra por medios pacíficos, ya que antes los problemas

sobre la posesión los solucionaban enfrentándose físicamente al agresor” (Díaz Estévez, 2.007:57).

Pensemos en una propuesta alternativa en el área de ética. En la misma escuela de Juanillo, hay un material que está en proceso, sobre los “**Derechos del Niño**”², donde Cinthia Villafañe (15 años, estudiante) y su abuelo Don Héctor Berón (77 años, jubilado, ambos de Juanillo), están traduciendo las partes esenciales de dicho texto. Es muy interesante notar cómo perciben algunos puntos de la declaración, sin mediar ninguna ayuda del docente (discutible actitud, o no). En el punto: *A no ser discriminados por el sólo hecho de ser diferentes a los demás*, ellos traducen como: **Mana law ruwanaysh tiyan onqosqa kasqanraykó** = *No tenemos que hacer(lo) a un lado porque sea enfermo*. Otro de los puntos declara: *A que el estado garantice a nuestros padres la posibilidad de cumplir con sus deberes y sus derechos*. Cinthia y su abuelo traducen: **Estado qokunan tiyan tatasniyshta tyempo kumplinakunapaq llamkanankunapaq** = *El estado tiene que dar tiempo a nuestros padres para cumplir para el trabajo*. Solamente desde una perspectiva muy abierta podremos entender los modos de percepción de los traductores, que operan desde una concepción del mundo distinta. Porque miran desde su universo socio-económico y su organización familiar, donde consideran sus criterios de exclusión social (en este caso, la enfermedad) para traducir en el primer punto citado.

Podríamos hacer aquí observaciones sobre el proceso de traducción. Debemos objetivar lo siguiente: Es muy probable que (por nuestra “visión docente”) no hayamos notado que fue una actividad *impuesta*. Que Cinthia y Don Héctor (más allá de la predisposición favorable o no) se han visto obligados a la *concesión encubierta*: Esto es, restringieron su vocabulario como producto de un silenciamiento impuesto por el texto de Derechos de Niño visto como un discurso proveniente “de la escuela” (en este caso la escuela, o el docente mismo, o el texto operó como coerción). Lo importante es explicitar esa inquietud para que los docentes aquí presentes no cometan el efecto aculturador dentro de unas intenciones voluntaristas y *turísticas* hacia el quichua u otra lengua vernácula. La meta es pensar estrategias, siempre y cuando se ponga en primer lugar a los chicos y los grandes apropiándose de la lecto-escritura, de su pensamiento escrito y defendido con la autoridad de su orgullo (por desgracia, desarrollado a expensas del sistema educativo). Debemos reconocer que los nuevos docentes no somos agentes capacitados para estos chicos, que son miles en la provincia. Ya es un hecho que el estudio de la lengua debe ser inherente a la dimensión socio-política y crítica. Idea no practicada en los profesados, por supuesto, el pensar la vida cotidiana de los chicos como factor fundamental de su lenguaje.

Volviendo a la situación de los terciarios, la metodología de enseñanza carece de toda consideración hacia estos estudiantes. Tenemos información sobre jóvenes bilingües provenientes de zonas de habla quichua, quienes, entre recursadas y evaluaciones reprobadas, extendieron su cursado hasta ocho o nueve años, en los

² La intención es mostrar someramente algunos datos de este material traducido. Falta muchísimo por decir sobre el complejo proceso de la traducción, y sus implicaciones ideológicas.

principales profesorado urbanos ¿Causas económicas solamente? Varias jóvenes nos informaban que, durante años, una profesora de Literatura Extranjera se escandalizaba porque no leyeron *La Divina Comedia* en el secundario. De este modo, la vida de un hachero no será digna si no lee *Finegan's Wake*. Ahorremos comentarios sobre anti-pedagogías violentas de esta índole.

Pensemos en los contenidos de literatura brindados. En el espacio de "Literatura Argentina" nunca deja de resolverse qué se entiende por "Argentina": Por ejemplo, no ingresa el corpus textual procedente de zonas locales, o del NOA, que den cuenta de la riqueza expresiva de escritores en lengua vernácula. Sólo se toman autores rioplatenses o regionales consagrados, cuya escritura es cosmopolita o fue aceptada por el circuito literario por hipocresía federalista (aquí la elite intelectual santiagueña jugó un papel primordial como enunciadora literaria). Se nos puede argüir que hay pocos autores en lengua vernácula, o que no se consigue material, y lo peor, que no se puede leer "en quichua" porque los catedráticos desconocen esta lengua, por ejemplo. ¿O acaso es indiferencia, miedo de que las competencias del estudiante quichuista fueran más valoradas que nuestras lecturas literarias de docentes? Pero claro, recordemos que el estado certifica que el estudiante ha dominado un modo de hablar, leer y escribir determinados. No hay validez para otras acreditaciones epistémicas provenientes del espacio rural y su cosmovisión.

Hasta aquí no hemos propuesto que el estudiante terciario tenga el espacio para indagar una literatura alternativa, es decir, la más cercana a su juicio estético. O mejor, dicho, que descubra la escandalosa idea de que las narraciones de sus abuelos tienen tanto valor como Shakespeare. Es decir: tratar de poner a ambos en un espacio equitativo (políticamente) en el aula. De este modo, ingresamos en una cueva riesgosa usando al quichua como antorcha: en el fondo, las narraciones quichuas o del castellano rural pueden poner en tela de juicio muchos valores ideológicos que rigen la crítica literaria, la cual carece de herramientas de análisis por su visión apriorística del fenómeno. Es necesario revelar el papel perjudicial de Propp, las matrices actanciales y otras tipologías folclóricas que tanto negaron la singularidad de cada zona, de cada comunidad, de cada narración. Es decir, los estudios literarios referidos a los cuentos folclóricos siempre se originaron desde el estructuralismo, que es un marco metodológico que trabaja las relaciones internas significantes en un texto, visto como un sistema de signos. El problema de este tipo de enfoque es que no permite ver dónde ingresa el marco histórico-político en el texto, la carga de emociones y vivencia del autor de narraciones orales (pueden ser desde un pequeño hasta un anciano). Cuando se estudian las variaciones de un mismo cuento de acuerdo con cada zona, no se hace hincapié que el origen de estos cambios es económico-cultural-vivencial, y no meramente lingüístico (significante). Es necesario que el docente haga recuperar el protagonismo de los narradores orales y deje de arrasar con la identidad narrativa que los (y nos) constituye. Sabemos que cada persona se constituye como sujeto narrativo, cuya praxis es base fundamental de su discurso político.

Por ejemplo, tomemos en una clase los cuentos tradicionales del zorro Juancito, el quirquincho y el tigre, donde siempre el zorro (como el personaje más pequeño gana por su astucia) frente al tigre (como sujeto más poderoso). En estos cuentos, ya sea en quichua o en castellano, operan saberes propios del trabajo de siembra, cosecha, obraje, etc. La lectura y reflexión de estos cuentos guarda mucha relación con el pensamiento político del campesinado a la hora de defender su tierra. Notemos en este diálogo, en una asamblea campesina, donde los sujetos aprenden a ejercer su autoría de la palabra (Díaz Estévez, 2007, 63)

“¿Quién es el dueño de la tierra? (pregunta la asistente técnica)

-No sé- contestó el campesino

-¿Cómo que no sabe?

-No, no sé. Quiero ser yo el dueño.

-No, no es 'quiero ser yo'-respondió la asistente técnica como fastidiada por esa situación, y pidiendo ayuda al resto de los presentes.

-'Usted es el dueño, usted trabajó y vivió allí, es suyo'- agregó con energía otra campesina

Y un campesino joven, le dijo en tono de broma - 'Cuando le pregunten quién es el dueño de la tierra, conteste: 'mi abuelo y yo'

La relación identitaria entre santiagueñidad-juarismo-quichua

Para entender parte del imaginario intelectual y docente sobre la actitud negativa hacia el quichua, tomemos la relación *quichua-folclore*. Este binomio nunca fue natural; como discurso, tiene su origen en esferas culturales de los años 30 y 40 en Santiago. Podemos decir que es una construcción propia del modernismo tardío. Es un discurso heredado de la elite intelectual dominante de la cultura urbana burguesa de principios del siglo XX, desde Ricardo Rojas, Canal Feijoo, Di Lullo, etc. El binomio quichua-folclore existe como un sentimiento y una visión nostálgica de la cultura burguesa hacia el campo, a quien ve como lo "natural-idílico" donde todavía persiste la idea de que los campesinos son "puros", "no contaminados por la ciudad", los chicos del campo son "buenitos y callados", "no contestan de mal modo al docente". Se le ha impreso al quichua una marca pintoresquista, preñado de adornos barrocos sacheros, de exaltación de lo natural, donde la mezquindad urbana, no tiene asidero en cientos de letras folclóricas. La necesidad de recuperar lo autóctono ha devenido en una cosmética de lo antiguo para formas musicales, poéticas y pictóricas que han promovido la pobreza, la inmovilidad social, el estancamiento del pensamiento crítico, la ruptura de políticas comunitarias rurales, y contribuyó a impedir la distribución del capital simbólico-económico en las clases marginadas. Es decir, ciertas pretensiones hegemónicas del discurso folclórico han devenido en promoción de la desigualdad (como la iglesia con caritas y cualquier programa de beneficencia asistencialista)

No es descabellado pensar que este uso del discurso folclórico ha servido como instrumento de dominación y legitimación del discurso juarista. Por un lado, ha

aportado elementos culturalmente exógenos que fueron tomados por el imaginario popular como propios y naturales. Por otro lado, la elección de temas atemporales, de los escenarios del monte vistos como no-lugares o sectores lejanos, de costumbres rurales vistas como pintorescas³, ha contribuido a una ausencia del discurso político crítico que promueva la movilidad de los actores sociales para que participen en el espacio público. Esta ausencia, creemos, fue fundamental para conformar una identidad entre juarismo-santiagoñidad, durante más de 50 años de poder político de Carlos Juárez y las estructuras partidarias vigentes en la provincia. Creemos que este mecanismo afectó sobremanera a la consideración del quichua en el imaginario docente.

Apropiación

En el espacio universitario conviven en tradicional conflicto distintos sectores políticos y partidarios. Dentro de la esfera de la sociología hay grupos de estudiantes muy comprometidos en el trabajo social, y a la vez activos críticos de la realidad política. Sin embargo, en el terreno de una lengua minorizada como el quichua, las opiniones que hemos registrado en el sector universitario más combativo intelectualmente, no dejan de opinar (involuntariamente) en base de teorías desactualizadas que tuvieron su auge en épocas de dominación caudillista de la segunda mitad del siglo XX. La teoría en cuestión, es la propuesta por Domingo Bravo a mediados de los 50, donde postula la entrada del quechua en terreno santiagoño junto con la invasión del castellano, a través del contingente de indios yanaconas que acompañaba a Diego de Rojas y sus conquistadores. Esta teoría pasó lentamente al imaginario, donde se aceptaba pacíficamente al quichua como lengua invasora. Lo que no debemos dejar de señalar es el correlato político-ideológico de Bravo al enunciar su teoría: a mediados de los 50, era (y sigue siendo) peligroso pensar en elementos pre-hispánicos en el quichua santiagoño actual y las prácticas culturales de la comunidad campesina actual. De este modo, estos estudiantes progresistas jamás incluirán en sus discusiones y temas de investigación la problemática del quichua dentro de la problemática mayor del campesinado. Terminan negando la existencia de 150.000 quichuahablantes, pero no niegan a esos mismos 150.000 “campesinos”. Dado que, como intelectuales, estos estudiantes saben que el discurso folclórico ha servido muchas veces como sostén de la dominación política caudillista, el quichua es ingresado como parte del discurso dominante que debe ser cuestionado. Como consecuencia, se niega una parte fundamental de la identidad de los sujetos que se pretende defender.

En estos últimos años hemos observado el destino en gracia que reciben los estudiantes secundarios egresados de zonas rurales. Si excluimos la gran mayoría que subsiste con el obraje en negro, en el Dpto. Figueroa y alrededores, algunos estudiantes consiguen hacer

³ El anacronismo imperante en el discurso folclórico es similar a las políticas de medios que el estado norteamericano fomentó, en los años 50, el género western, y sus imágenes intemporales del lejano oeste, para ocultar en la población las consecuencias psicocolectivas de la posguerra.

cursos de computación, secretariado comercial, peluquería, corte y confección, etc., en La Banda y Santiago (distantes a 100 y 110 Km. respectivamente). Son muy pocos quienes pueden acceder a ofertas terciarias o universitarias. Conocemos casos de jóvenes portadoras de bandera, a quienes no les queda otra opción más que un curso de cocina. Pero supongamos que consiguen entrar en un profesorado o la universidad. ¿Cómo se da el proceso de apropiación activa de los contenidos, cuando estos chicos jamás recibieron apoyo estatal-educativo para afianzar su lengua materna quichua? ¿Cómo entender que un chico con estas características puede llegar a obtener buenas notas, pero jamás llegará a poseer la autoría de su palabra?

Y aquí el problema irradia a todos los estudiantes terciarios, bilingües o no: ¿Cuántos egresados (formados con una concepción aristotélica, clásica y purista de la lengua, aunque digan que no) están preparados para afrontar el habla de un chico de un paraje (Taco Atun, Juanillo, Piruas, etc.) que los interpela con su silencio, su vergüenza, y su bloqueo psicolingüístico apenas pisa el espacio de la escuela? ¿Cuántos catedráticos están preparados para sumergirse en la realidad dialectal que los rodea, de la cual son parte? ¿Cuántos estudiantes realmente entienden la validez (o no) de los postulados teóricos de la lingüística? ¿Sintaxis y gramática en cantidad para que los alumnos aprendan “a expresarse”? ¿A expresarse como quién? ¿Como el docente? ¿El docente habla un dialecto estándar las 24 horas de su vida? ¿Por qué la sociolingüística del terciario no ingresa aquí para dar cuenta de la falsedad ideológica de “lo estándar”? ¿Acaso los docentes apropiamos realmente nuestros contenidos? ¿No estaremos un poco cansados de saber crítica literaria sin saber muy bien para qué?

Sin caer en un antiintelectualismo, debemos preguntarnos cuál es el propósito de enseñar crítica literaria del modo actual, por ejemplo, frente a estudiantes rurales terciarios cuya problemática cotidiana es la siguiente:

Las zonas de secano (superficie sin riego) que constituyen el mayor porcentaje de la superficie provincial, asisten a un proceso de sojización que alcanza el millón de hectáreas hacia el año 2.005 (...) La expulsión del campesinado de sus tierras implica un proceso violento de pérdida de sus medios de producción y subsistencia (...) Ciertas intervenciones estatales apuntan hacia el sostén de la producción campesina (...) si bien con recursos sumamente insuficientes” (Díaz Estévez, 2.007:31)

Es en este contexto donde la educación superior debe rever sus fundamentos filosóficos-didácticos, teniendo en cuenta que es un factor clave en la zona:

“Frente a este modernización excluyente, el movimiento campesino toma posición, debate, por ejemplo, sobre la importancia del “arraigo”, el “atar a la tierra” a las generaciones presentes y futuras como un problema no solamente económico, sino también político y pedagógico (...) Existe una importante relación entre “resistencia” y praxis político-pedagógica, ya que frente a estos

procesos excluyentes, las comunidades darán sus propias respuestas” (Díaz Estévez, 2.007:35)

Conclusión

La propuesta es, entonces, poner énfasis en el quichua, ya no como un rudimento folclórico localista, preñado de una concepción latinista que lleva medio siglo de paternalismo teórico (nadie, en su sano juicio, puede desconocer una teoría y su correlato político-histórico). Veamos al quichua como un discurso que cruza múltiples situaciones socio-políticas de la vida social, académica, laboral, etc. O como problematización de las leyes educativas y la esfera jurídica. O como un aporte fundamental para entender la concepción educativa actual, plagada de colonialismo. O como una estrategia de solidaridad inter-comunicativa como el otro, distinto de mí, pero no menos rico en experiencias de vida. O como un replanteo de las teorías lingüísticas que abundan en conceptos de “contexto situacional”, “intención enunciativa”, pero llevadas a un aula de Salavina no encuentran asidero. O como una ventana más hacia la comprensión de los derechos humanos, de las luchas campesinas, etc. El quichua como una de las pocas posesiones identitarias que el poder dominante no ha logrado quitar a sus hablantes (a excepción de las políticas turísticas en Julio). O como un aporte a la idea de diversidad y riqueza vivencial en el marco de una nueva enseñanza. O sus narraciones orales como un replanteo parricida respecto de la “literatura” (ese grupo de textos a los que se les adjudicó esa categoría institucional). O el enriquecimiento de materias como la ética, la biología, la geografía, que aparentemente no tienen nada que ver con la lengua materna de los chicos. Recordemos con humor cuando Barthes dijo que “la literatura es lo que se enseña”, y a Eagleton cuando propone matar la literatura para hacerla renacer en una práctica más democrática. Hasta imaginemos que el quichua y sus alfabetos propuestos (castellanizado aislacionista, o autonomista pan-dialectal) pueden echar luz sobre la coerción o la emancipación (respectivamente) en la lecto-escritura de los chicos en la escuela, y hasta servir de marco ideológico para problematizar la naturaleza excluyente del alfabeto castellano (recordemos cuántos docentes, lingüistas e intelectuales pusieron el grito en el cielo cuando se propuso simplificar el alfabeto castellano. A García Márquez, como miles de alumnos santiagueños, le dieron *pa’ que tenga*, pobre).

En el fondo, la actitud lingüística del docente no es otra cosa que una actitud política conservadora o emancipadora. Queda a los lectores desde dónde ver al quichua: como una “lengua de pobres que sólo produce retraso en la escuela y en la producción, meta guitarrita y chacarera nomás”, o como una estrategia de solidaridad, de liberación, de aprendizaje, de herramienta identitario-política de una comunidad hablante y un paso serio en la inclusión transformadora de los excluidos en el campo social.

Bibliografía

- Lelia Inés Albarracín (2001) Producción de textos para zonas bilingües. En II SIMPOSIO INTERNACIONAL DE LECTURA Y VIDA, “La escuela y la formación de lectores y escritores”, 11 al 13 de octubre de 2001 - Buenos Aires. Actas en CDROM.

- Lelia Inés Albarracín y Jorge R. Alderetes (2005). La Lectura en Lengua Aborigen: El caso del Quechua Santiagueño. En: Primer Congreso de Lecturas Múltiples, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 3 al 5 de noviembre de 2005.
- Albarracín, Lelia Inés, y Ferreyra Rodolfo (2.006), Las políticas lingüísticas sobre el quichua en los documentos oficiales ministeriales, en “Lenguas, Identidades e Ideologías, 1ras Jornadas Interdisciplinarias”, UNT, Tucumán, 28 al 30 de Septiembre de 2.006
- Díaz Estévez, Pablo, *Tierra y Educación en el campesinado de Santiago del Estero*, Buenos Aires, Nuestra América, 2.007.
- Eagleton, Terry, *Una introducción a la teoría literaria*, FCE, 1.983
- Palleiro, María Inés (Ant.), *La fiesta en el cielo: cuentos populares de animales*, Buenos Aires, Ediciones del sol, 1.997
- Requejo, María Inés, *Lingüística Social y autorías de las Palabra y el Pensamiento: Temas de debate en psicología social y educación*, 1ra ed, Buenos Aires, Cinco, 2.004
- Tebes, Mario C., Karlovich, Atila F., *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiagueños*, 1ra ed., Buenos Aires, Eudeba, 2.006.

•