

# Los dones lingüísticos



Héctor Andreani

ILFyA-FHSCyS - Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina

sachahector@gmail.com

Trabajo recibido el 28 de enero de 2023 y aprobado el 23 de junio de 2023.

## Resumen

Durante las últimas décadas, el desplazamiento lingüístico sobre las lenguas minorizadas americanas a favor del castellano fue uno de los temas más recurrentes. De todos sus atributos, decidimos enfocarnos en una política educativa eficaz y sistemática: la *prohibición lingüística escolar*. Nos preguntamos qué es lo que motiva internamente a un sector con recursos para imponer una lengua. Basándonos en los aportes antropológicos sobre el don, analizamos cómo funcionó la ideología de los docentes como agentes lingüísticos prohibitivos. Tomamos como caso la prohibición escolar sobre los hablantes de “la quichua” (variedad de Santiago del Estero, Argentina). Consideramos que la caracterización de estas transmisiones como *dones lingüísticos* puede aportar a los estudios de sociolingüística crítica y socialización lingüística. Este modelo teórico contribuiría al análisis de la experiencia escolar de hablantes de muchas lenguas minorizadas durante el siglo XX.

**Palabras clave:** prohibición lingüística escolar, teoría del don, dones lingüísticos, quichua santiagueño.

## The linguistic gifts

### Abstract

During the last decades, the language shift on the American minority languages in favor of Spanish has been one of the most mentioned topics. Of all its attributes, we focus on an effective and systematic educational policy: the *school language prohibition*. We asked what internally motivates a sector with resources to impose a language. Based on anthropological contributions

on the gift, we analyze how the teachers' ideology worked as prohibitive linguistic agents. We take as a case the school prohibition on the speakers of "la quichua" (variety of Santiago del Estero, Argentina). We consider that the characterization of these transmissions as *linguistic gifts* can contribute to the studies of critical sociolinguistics and linguistic socialization. This theoretical model would contribute to the analysis of the school experience of speakers of many minority languages during the 20th century.

**Keywords:** school language prohibition, gift theory, linguistic gifts, Quichua language (variety of Santiago del Estero).

## Os dons lingüísticos

### Resumo

Durante as últimas décadas, a substituição lingüística das línguas minoritárias americanas em favor do espanhol tem sido um dos temas mais recorrentes. De todos os seus atributos, concentramo-nos numa política educativa eficaz e sistemática: *a proibição das línguas nas escolas*. Perguntamo-nos o que motiva internamente um sector com recursos para impor uma língua. Com base em contribuições antropológicas sobre o presente, analisamos como funcionava a ideologia dos professores como agentes lingüísticos proibitivos. Tomamos como estudo de caso a proibição escolar de oradores de "la quichua" (variedade quechua de Santiago del Estero, Argentina). Consideramos que a caracterização destas transmissões como dons lingüísticos pode contribuir para estudos de sociolingüística crítica e de socialização lingüística. Este modelo teórico contribuiria para a análise da experiência escolar dos falantes de muitas línguas minoritárias durante o século XX.

**Palavras-chave:** proibição lingüística escolar, teoría do dom, dons lingüísticos, língua Quichua (variedade em Santiago del Estero).

*A mis hijos los retaba mucho porque hablaban la quichua. La persona que habla en quichua no llega a escribir bien, ni llega a analizar. Aquí muchos hablan. Tengo 8 hijos, todos hablan quichua (Don Luis, 80 años, dpto. Figueroa, 2010).*

*[...] el don, de hecho, sólo es don, si no parece como tal, ni para quien lo otorga ni para quien lo recibe (Pierre Bourdieu).*

*El don puede oponerse a la violencia directa, a la subordinación física, material y social, pero también puede ser su sustituto (Maurice Godelier).*

## 1. Introducción

Desde una perspectiva general en sociolingüística, es indiscutible que todas las lenguas minorizadas americanas, sin importar su número de hablantes, han sufrido procesos de *desplazamiento*, en diferentes planos y entramados

sociales e institucionales (Swadesh 1948, Romaine 1982, Fishman 1984, Salas 1987, Hamel 2003, Sichra 2005, Trujillo Tamez y Terborg 2009, Wittig 2009, Haboud 2020, entre muchísimos otros). En el caso de Argentina, se trata de una práctica, a la vez específica y muy consolidada, durante muchas décadas. Millones de memorias de hablantes, y quizá miles de publicaciones académicas, podrían atestiguar el *leit motiv* del desplazamiento lingüístico mientras la modernización estatal y la regimentación masiva de la clase obrera cruzaban el siglo XX, con diferentes trayectos de estructuración y desarrollo en cada región latinoamericana<sup>1</sup>.

De ese núcleo temático, nos delimitaremos a la *prohibición lingüística escolar* como una práctica institucional explícita y con eficacia sistemática. Desde el trabajo de Carolina Gandulfo y su grupo sobre el guaraní de Corrientes, surgieron aportes para comprender el *discurso de la prohibición*, de enorme efectividad para el ocultamiento histórico de una lengua minorizada. Gandulfo fue la primera en caracterizar este discurso: actitudes de tercerización del sujeto bilingüe respecto de sus propias competencias, lejanía temporal y espacial respecto de la lengua minorizada, control específico a los niños, y asociación de la lengua con lo rural (2007, 31). Otros trabajos abordan la discusión intelectual de comienzos de siglo XX sobre la prohibición/desocultamiento del guaraní (Gandulfo y Alegre 2015), sobre la historia de dicha prohibición en una escuela específica (Conde y Gandulfo 2015), y el cuestionamiento de la prohibición en una investigación reflexiva con una familia bilingüe (Gandulfo 2018).

Aportando a estas investigaciones, proponemos un tema tangencial del cual no hemos hallado planteos hasta ahora. Buscamos explicaciones sobre la perspectiva “teórica” (más bien ideológica) o, mejor dicho, *cómo y desde dónde se fundamentaba la práctica prohibitiva* para desplazar una lengua minorizada. Nos preguntamos sobre el fundamento “moral” que impulsa a un sector determinado (multi-geográfico y de multi-capas sociales, aunque bajo una misma ideología) a ejercer explícitamente el desplazamiento contra una lengua minorizada.

La lengua-objeto que tomaremos como caso es “la quichua”, variedad quechua hablada en Santiago del Estero (región Noroeste Argentino) y el universo consta de miles de docentes durante el siglo XX. La *prohibición* en esta lengua es un tema documentado, aún en la escasa literatura sobre la época (Landsman 2000; Albarracín y Alderetes 2004-2005; Grosso 2008, 95; Andreani 2014). Cabe aclarar que desde hace años nuestro trabajo se enmarca en un tipo de sociolingüística etnográfica (Mondada 2004, Unamuno 2011, Nussbaum 2012, Gandulfo 2016, Andreani 2020), explorando la reflexividad, las tácticas y los procesos que afectan a los hablantes de quichua. Pero aquí, a diferencia de lo realizado en otros trabajos, nos abocamos al ámbito más “duro” de la dominación lingüística.

<sup>1</sup> La bibliografía sobre desplazamiento lingüístico es muy vasta y extensible hacia fenómenos correlacionados de diagnósticos, conflictos lingüísticos, extinción de lenguas y otros temas derivados. Evitamos la digresión por cuestiones de espacio, y porque nuestra propuesta es un esbozo teórico, ponemos atención a los materiales sobre el don.

Mediante un corpus de materiales recopilados sobre narraciones, testimonios, escritos y otros registros de un trabajo etnográfico de largo plazo (2006-2019), extraemos los elementos necesarios para pensar el costado “estatal” de todas aquellas interacciones con efecto *prohibitivo*, potenciales para el desplazamiento del quichua. Tomando la moneda del conflicto lingüístico, miramos hacia la cara del sector “dominante”: el docente como *agente prohibitivo*. Dado que es un participante histórico del proceso, debemos reconocer que es plenamente un “nativo” estatal en esa interacción. Nos interesa saber el porqué de su eficacia.

Realizaremos un abordaje diferente sobre el conflicto lingüístico (en este caso, el bilingüismo quichua-castellano en Santiago del Estero) porque lo observaremos en su comportamiento como *don*. Retomaremos esta perspectiva clásica, diversificada y debatida en la antropología desde comienzos del siglo XX hasta hoy, para hacer un sencillo aporte que consideramos novedoso al estado de conocimiento sobre sociolingüística educativa crítica. Nos referiremos, de aquí en más, a un *don lingüístico*.

En el próximo apartado caracterizamos la variedad quichua de Santiago del Estero; posteriormente exponemos los principales puntos que la teoría del don ofrece al análisis; también describimos casos de prohibición sobre los hablantes de dicha variedad, y luego desarrollamos el análisis sobre los *dones lingüísticos*; al final cerramos con varias observaciones sobre el proceso. Usaremos estas nomenclaturas y categorías: Q (monolingüismo quichua), C (monolingüismo castellano), QS (variedad quichua santiagueña), Q-C (bilingüismo quichua-castellano), “la quichua” (categoría nativa para dicha lengua), “el quichua” (nominación técnica general), “quichuista” (categoría nativa para quien es bilingüe Q-C), SdE (Santiago del Estero), NOA (noroeste argentino), *cursiva* (conceptos, definiciones de conceptos o resaltados en citas), **quichua** (discurso quichua), [corchetes] (para agregados, traducciones o comentarios nuestros).

## 2. Características de la lengua-caso

A continuación, exponemos como caso proyectivo a “la quichua” de SdE. Dadas las escasas evidencias lingüísticas (Alderetes 2001, 51-99), se acepta el hecho de que esta variedad quechua habría ingresado al NOA en el período prehispánico tardío gracias a las pistas más seguras que la arqueología contemporánea (Taboada y Angiorama 2010) permite interpretar. Con todo, esta variedad quichua tuvo un proceso definitivo de consolidación sociopolítica durante el siglo XIX (Andreani 2022). Se postula que en este siglo el QS habría perdido sus elementos indígenas (“desindianización”) por haber sido reproducida en una población “criolla” (Stark 1985). Esta suele ser la explicación más aceptada sobre el enigma de su mantenimiento hasta el siglo XX, dado que en otras zonas del NOA el quechua desapareció a fines del siglo XIX. En ese aspecto, problematizamos lo “criollo” porque es solamente un atributo “nativo”: al igual que las referencias irreflexivas sobre lo “campesino” o lo “indígena” genérico que operan como obstáculos epistemológicos (predominantes en la mirada posmoderna de la academia),

se trata de categorías identitarias confusas que no permiten comprender las condiciones objetivas de reproducción/explotación poblacional en un contexto plenamente capitalista (Desalvo 2013, Muñoz 2018, Andreani 2022).

Se postula además el bilingüismo Q-C como una estrategia de dominación o alianzas entre caudillos y “campesinos” subalternos (Landsman 2000; Karlovich 2006, 21; Alderetes y Albarracín 2004, 88). Pero el panorama fue más complejo. En todo el siglo XIX se consolidaba un intenso repertorio quichua (con usos bilingües Q-C complementarios) que era predominante entre caudillos, comandantes, funcionarios, comerciantes y agentes estatales: operaban todos en los diferentes territorios productivos, y a su vez potenciaban la habilitación de usos quichuas. Así regimentaron gradualmente la explotación de capas obreras o semiproletarizadas rurales de peones, tejedoras, agregados, conchabados, esclavas y agricultores.

Referiremos una apreciación generalizada que pondremos en duda. Grosso cita a Domingo Bravo, quien consigna una observación de comienzos de siglo XX, de Juan Christensen, sobre las escuelas rurales en 1917:

Pero una vez escolarizados, se libraba la verdadera batalla local contra los hablantes quichuas. Juan Christensen [...] hacía constatar en aquellos comienzos de siglo [1917]: “Los inspectores de escuelas nacionales hacen *una guerra tenaz contra la quichua*, prohibiendo que se den explicaciones en quichua a las criaturas que no hablan palabra de castellano” (Bravo, en Grosso 2008, 96; resaltado nuestro).

La reconstrucción histórica permite pensar un proceso diferente. Planteamos que durante el siglo XIX, el proto-Estado (Tenti 2014) y los procesos de acumulación de capital se desarrollaron mediante el quichua como principal herramienta de interfaz social (Andreani 2021), y esto se extendió hasta las primeras décadas del siglo XX. ¿Cuál fue la clave del mantenimiento? El universo de monolingües Q fue muy gravitante, además de haber sido decisivos como sector explotado –es decir, necesario e irremplazable– para el desarrollo del capitalismo agro-forestal entre 1880 hasta 1940 (Tasso 2007). Por ejemplo, sobre una aproximación de 130.000 obreros forestales (aproximadamente el 60% de la población provincial total), muchísimos eran monolingües Q: “(...) hacheros, labradores, cargadores, mecánicos, conductores de camiones y fleteros, carboneros, en fin, toda actividad que guarde relación con la leña” (Olmos Castro 1945, 205).

¿Cuándo cambió la situación, y acordaríamos con Christensen y Bravo en referencia a la “guerra tenaz [del Estado] contra la quichua”? Algo decisivo ocurrió en la composición social recién desde 1940, con una permanente depresión económica, sequías e inundaciones históricas. Movidos por la desposesión absoluta, surgían masivos éxodos rurales (Alderetes 2001). La categoría *quichuista*, surgida vagamente en tiempos anteriores, se transformó en referencia al bilingüe Q-C. Muchos hablantes buscaron desmarcarse de dicha condición para evitar la marginación, dentro del proceso de modernización estatal desde la década del 40. Aunque los *quichuistas* quedaron cimentados en las fracciones rurales más empobrecidas de la clase obrera, el Estado absorbía una porción de estos como

asalariados. Dado que seguían usando “la quichua”, inesperadamente les permitía desarrollar el “efecto” de estatalidad en sus propias zonas (Andreani 2021).

En un trabajo anterior (Andreani 2022) planteamos tres ciclos sociolingüísticos: un primer ciclo para la consolidación totalizante del QS del siglo XIX (ciclo I); posteriormente, hasta mediados del siglo XX, un segundo ciclo caracterizado por la gravitación ejercida por los monolingües Q como fuerza de trabajo disponible (y barata) para el capital (ciclo II). Pero para todo el ciclo III la situación contemporánea devino diferente: actualmente los *quichuistas* conformarían aproximadamente el 15,3% de la población provincial, ocupando una séptima parte con 150.600 bilingües Q-C, según las estimaciones de Albarracín (2016, 204). De un universo actual de aproximadamente 8.000 a 10.000 familias bilingües, unos pocos son agentes políticos, pero no pertenecen a la burguesía provinciana porque solamente acceden a cargos marginales de funcionariado. Entre este tipo de burguesía “pueblerina” (caracterizada por capitales agrarios improductivos o empobrecidos) junto con precarizados estatales y numerosas familias rurales con pauperismo consolidado (dependientes de subsidios sociales), se conforma el “nido” actual para el bilingüismo Q-C. A diferencia de lo sucedido en el ciclo II, actualmente la totalidad de los *quichuistas* (Q-C) ya no ejercen ninguna gravitación importante en la estructura productiva. Es indiscutible que “la quichua” actualmente ya no está atravesada por algún sistema ideológico (ej. indigenismo o nacionalismo, en sus diversas expresiones). La clave del mantenimiento contemporáneo de este ciclo III es una fuerza diferente<sup>2</sup>: sobre ese bilingüismo endógeno rural “anidado”, se propaga un suministro de nuevos recursos bilingües Q-C, generado y potenciado en tramas exógenas del trabajo migrante rural (denominado “golondrina”), y vuelve (como *feedback*, durante décadas) para propagarse reiterativamente en las comunidades endógenas Q-C de base (Andreani 2020).

De todo esto, segmentamos un momento entre los dos ciclos del siglo XX: el pasaje de una población predominantemente monolingüe Q a otra que es enteramente bilingüe Q-C. En ese segmento de aproximadamente 50 o 60 años, surgieron intensas, aunque discontinuas, políticas de territorialización escolar. Establecemos que las primeras décadas del siglo XX la aplicación de tales políticas no tuvo impacto dados los abandonos escolares por migraciones familiares al complejo agroforestal. Pero desde la década del 40 hasta los años 90 se intensificó como una política lingüística sostenida. Tanta continuidad y eficacia histórica motivan nuestro interrogante sociolingüístico. Veamos por qué resulta útil el tema del *don*, y revisaremos su complejo teórico.

<sup>2</sup> Esta dinámica contemporánea permite comprender que una comunidad de habla minorizada no siempre accede a un conocimiento claro sobre los procesos sociolingüísticos objetivos que los afectaron históricamente. Un proceso sociolingüístico determinante no siempre depende de su propia “identidad” idiomática o su conciencia lingüística. Mucho menos del particularismo subjetivista que se proclama hoy en la sociolingüística posmoderna predominante.

### 3. Particularidades del *don*

No hay una interpretación unívoca sobre este tema, y sus reformulaciones en el siglo XX conforman un intrincado hípertema muy diversificado, con demasiados elementos que no son relevantes para este planteo. El exponente más reconocido de la denominada teoría del intercambio es Marcel Mauss (2010 [1924]). En la introducción de su *Ensayo sobre el don*, Mauss observaba que esta circulación especial no se compone de intercambios individuales, sino que las “personas morales”, mejor dicho, las colectividades ejercerían una obligación de devolución. Mauss propuso explicar dos asuntos: qué obliga la devolución de un don y qué fuerza opera en ese intercambio. También estableció las famosas tres “obligaciones” del don: obligación de darlo, obligación de recibirlo y obligación de devolverlo. Expuso la famosa (muy tergiversada y difundida) explicación del sabio maorí Tamati Ranaipiri sobre el *hau*, un lazo invisible del derecho moral. Mauss lo ejemplificaba como recurso etnográfico para develar la naturaleza de lo jurídico, aunque cierta perspectiva “espiritualista” generaba que el objeto transmitido fuera interpretado como un “vínculo de almas” (Mauss 2010 [1924], 90).

Sobre esto, la antropología posterior conjeturó excesivamente la idea de que las tres obligaciones maussianas conformarían el restablecimiento de una “sustancia”. Esto fue exagerado por el estructuralismo dominante (y otras corrientes post) donde muchas veces el *don* y la *reciprocidad* terminaron por fusionarse hasta no haber diferencias analíticas. Según su difundido (y discutido) prólogo a Mauss de mediados del siglo XX (1977 [1950]), Levy-Strauss consideraba que el intercambio de dones planteado por Mauss habría sido la primera teoría en plantear un *sistema*. Resaltaba la existencia de una “relación constante” entre distintos fenómenos, y es allí donde residiría alguna explicación supuestamente maussiana. Ese prólogo sirvió a Levy-Strauss para justificar la primacía de lo simbólico sobre cualquier otro orden analítico. Posteriormente, estos postulados fueron problematizados por varios autores. Por ejemplo, Sigaud (1999) observa cómo la exaltación de Levy-Strauss a Mauss funcionaba como legitimación para su propia teoría estructural y su ingreso al campo antropológico francés de mediados del siglo XX.

Bourdieu (1996), desde su perspectiva crítica sobre dominación social, aportaba con una ambigüedad intrínseca al esquema del don: este se expresa, por un lado, como exaltación de la *generosidad* y, por otra parte, manifiesta un carácter *impositivo*. Propone que el don debe ser analizado dentro de un espacio social específico, donde las personas devenidas agentes (con dispositivos incorporados) comparten la creencia en ese juego específico (*illusio*). Los miembros involucrados participan de un “mercado” específico de circulación de bienes simbólicos (Bourdieu 1996, 8-9). Para el autor, generosidad e imposición caracterizan al don. Su intercambio posee un carácter coercitivo y tiende al aumento del capital simbólico del donante. Nos interesa otro aspecto de Bourdieu que es la articulación entre el factor *tiempo*, o más exactamente, el intervalo entre don y contradon, y la incertidumbre, que genera una expectativa social de devolución:

El don se expresa en el lenguaje de la obligación [...] produce personas obligadas, “cría —como se acostumbra a decir— obligaciones”, instituye una dominación legítima. Porque, entre otros motivos, instituye el tiempo, al constituir el intervalo que separa don y contradon [...] desde el instante en que el acto inicial de generosidad fue realizado, y que sólo puede crecer progresivamente a medida que el reconocimiento de deuda, siempre susceptible de ser rescatada, se transforme [...] en dependencia personal (como el paternalismo, por ejemplo), e incluso en la entrega, la piedad (filial) o el amor (Bourdieu 1996, 13-14).

Maurice Godelier (1998) construye un marco complejo de los dones, que no se restringe a objetos en un proceso económico<sup>3</sup>. Revisa la teoría *maussiana*<sup>4</sup> y a numerosos autores que lo discuten. También profundiza el debate sobre la “fuerza” de devolución del don, interpretado por Mauss bajo factores “espirituales”. Godelier enfatiza en la propiedad del donante como fundante del *hau* de todo don, y bajo una explicación religiosa. Considera la permanencia del don en sociedades contemporáneas plenamente capitalistas (Godelier 1998, 104-108) pero más bien se trata de diferentes y variadas expresiones de reciprocidad. Retomaremos varios puntos de Godelier.

Nos basamos principalmente en la revisión de Ricardo Abduca (2007) sobre el abusivo uso académico de *reciprocidad* y cómo fue confundido muchas veces con el *don*. Así, se formó un confuso palimpsesto teórico en antropología, sobre todo desde Levi-Strauss hasta la actualidad.

Quisiera destacar que tanto las formas duales, directas (el *ayni* en los dos sentidos de la palabra [como retribución o como venganza]), como las formas ternarias, de ‘devolución indirecta’, se caracterizan en que lo que circula está evaluado como igual, aunque el objeto no sea idéntico: un día de siembra, o tal y tal bolsa de maíz o *ch’uñu*, que va a ser cocinado y comido, al igual que la broma pesada de tal y tal fecha, son objetos y situaciones irrepetibles. Por el contrario, en el circuito de los cobres *tl’aqwa* del *potlatch kwakiutl*, o el de los *vaygu’a* de los *massim*, *lo que circula es el mismo objeto, pero va aumentando de valor a medida que va circulando* (Abduca 2007, 115; resaltado nuestro).

Abduca retoma la posición *maussiana* inicial sobre el don, reactualizándolo desde los postulados antropológico-económicos propuestos por Christopher Gregory. Así, se resalta el don en su carácter de valor y jerarquía (Abduca 2007, 117).

#### 4. Los dones lingüísticos

Consignamos varios puntos. Por ejemplo, la idea de que la emisión del don no siempre supone una relación simétrica, sino que se ejerce algún tipo de coerción (aquí atravesada por la configuración estatal). Retomamos la idea

<sup>3</sup> Por fuera de Godelier, adscribimos a una teoría social que, desde el socialismo científico, reconoce y estudia la preeminencia del desarrollo capitalista, pero con diversos espacios e intersticios de la experiencia humana que no son reductibles al totalitarismo del capital (Sartelli 2007-2022).

<sup>4</sup> Otros aportes de Godelier problematizan y enriquecen la corriente *maussiana*, valorando la diferencia entre objetos-dones y objetos preciosos que no circulan, siguiendo la línea abierta por Anette Weiner y su etnografía de los *Tobriand*, 70 años después de *Malinowski*.

*maussiana* de los dones como bienes investidos de roles sociales específicos. Inclusive el valor social del objeto se acrecienta mientras circula cada vez más (Bourdieu aporta con el factor “tiempo”, lo cual acrecienta la obligación de deuda) pero aquí adelantamos nuestra caracterización: estos dones son relaciones sociales que se corporizan bajo determinadas formas de habla, y en este artículo nos restringimos a ese tipo de materialidad discursiva.

Extraemos una sola característica de la reciprocidad (tema que no abordaremos): la idea de que el don sería obligatoriamente “devuelto” porque su único objetivo sería “reestablecer” una sustancia. Como veremos, dicho restablecimiento no es material, porque esa “sustancia” social no existe. No es parte de la dinámica objetiva del don ofrecido (impuesto) sino que se trata de una “ilusión” de la ideología objetivista del donante. Por otro lado, consideramos que el don que describiremos corre en dos direcciones: a) como forma dual, y b) como circuito más amplio (Abduca 2007, 115). Seguiremos profundizando estas y otras características.

#### 4.1. Casos del proceso prohibitivo

Reiteremos que un don lingüístico no es cualquier intercambio comunicativo (monolingüe o bilingüe). Ofrecemos un primer caso actual:

- a) Una abuela en 2010 regaña a su nieto porque el niño molesta en el horario de la siesta y ella le reclama en quichua: **kunallitan maqasqayki, changuito mana casukoq** [ahorita te golpearía, changuito desobediente].
- b) Ese mismo día, la abuela reprende en quichua a su otro nieto (un adolescente bilingüe Q-C de 15 años). La abuela sabe que él habla en quichua con sus amigos en el colegio, por ende conjetura que su nieto sería categorizado negativamente por los docentes como “lengua dura” en la escuela. Ella lo regaña (reproduciendo discursos que experimentó de niña) mientras él enciende su moto para alejarse<sup>5</sup>: **A varillazosman kaypé, parchazoan, latiguan katis, wikchus nisqa** [A varillazos ahí nomás, a parchazos, mordiendo el látigo, echándonos sabían decir]. **“Chayna maa valen kichwistas kaspá** [así siendo quichuistas no sirven], **ni maypé niaq niyku kara, mayayku lloqsinkiysh maypipaq / lengua dura” niaq niykoqa**, así siendo quichuistas no sirven, sabía decirme [mi madre<sup>6</sup>], al lugar que salgan, donde sea les van a decir lengua dura”.

El ejemplo (b) muestra cómo se construye, se impone, aumenta de valor y se hace circular un don lingüístico (en el caso, ocurre afuera de la escuela). Expondremos ahora una breve cronología de usos prohibitivos desde la década del 30 hasta los años 90 del siglo XX. Citamos testimonios inéditos y otros provenientes de trabajos anteriores (Andreani 2013-2014), pero que serán reanalizados porque aquí el prisma analítico es bien diferente. Las memorias suelen ser muy numerosas y reiterativas, de modo que sirven como ejemplos de gran proyección poblacional.

<sup>5</sup> Dejamos de lado, en este texto, cualquier referencia a tácticas desarrolladas de los bilingües (esquivadas, escapes, elusiones, silencios, evasivas, etcétera).

<sup>6</sup> Nuestra traducción o agregados entre corchetes. Esta anciana de 70 años se refiere a su madre.

Comenzamos con una memoria literaria del escritor *quichuista* Mario Tebes, quien refiere su experiencia en la década del 30 en la zona del Salado Norte. Petrona Chávez, su primera maestra, era *quichuista*. Tebes la recuerda “todavía como en sueños” y, de niño, le decía cariñosamente “mamanay” (Tebes 2009, 123). Pero la situación cambió posteriormente:

El último maestro [1936] de la escuelita provincial no sabía hablar en quichua. Todos los anteriores lo entendían, aunque sea un poquito, y sólo en el aula no nos dejaban hablar quichua. Pero este último maestro, puebler de Santiago, *no quería que habláramos quichua ni en el recreo*. Le parecería que nos burlábamos de él o quién sabe qué [...] En segundo grado teníamos un libro de lectura y en ese libro había un texto que se llamaba “La campiña”. Un día el maestro mandó al Shanti al frente para leerla. *Shanti era un pícaro sin hechura*. Empezando por el título dijo “**Lakan...piña**” [“su vulva brava”]. Como nos reímos, el maestro se enojó y nos dijo que no debíamos reírnos así si un alumno no leía bien (Tebes 2009, 109; nuestro resaltado)<sup>7</sup>.

Un testimonio de 1940 sobre la localidad de El Porvenir (departamento de Figueroa) refiere que “la maestra [recién llegada] se llamaba Saturnina González. *Les enseñaba en quichua* porque [los niños] no sabían hablar en castellano [...] iban a pie descalzos [...] muy pobres los alumnos”. Pero en la misma zona, al mismo tiempo, una abuela muy anciana en nuestro trabajo de campo de 2009, refería un caso diferente de cuando era niña:

[el jefe departamental] ha procurado que venga una señorita, Demetria del Valle Castillo. Cuando ella ha venido a enseñarle a los chicos, dice que ninguno sabía hablar en castellano, sólo sabían hablar en “quichua”, y dice cuando empezaba a hablar la señorita Valle dice que se escapaban por la ventana porque no sabían qué decía ella, como ella la señorita Valle dice que los hablaba en castellano, y ellos no entendían nada de nada. Y dice que le tenían mucho miedo a la señorita, y por ay dice que *no llegaban a la escuela teniéndole miedo* (nuestro resaltado).

Es notable cómo, durante décadas, se mantuvo imperturbable un esquema de dos monolingüismos (C / Q). La incomunicación se tornaba evidente, a menos que la maestra supiera quichua, porque su socialización familiar *urbana* seguía siendo bilingüe Q-C. Un libro histórico de otra escuela del mismo departamento de Figueroa, describe para 1953 una situación que fue muy general en toda la Mesopotamia Santiagueña (mediados del siglo XX) con familias y niños todavía monolingües Q:

Y mucho más le era difícil [al maestro] pues hacía poco tiempo que llegó de la ciudad de Buenos Aires [...] A este señor se le presentó un grave problema en los primeros días de clase porque los alumnos no sabían la oración a la bandera y tenía que hacerlo él solo, también *estos niños no le entendían cuando les decía que pasen al aula*, pues no sabían el castellano y para solucionar este problema el señor Santos Díaz [el primer ordenanza de la escuela] *le enseñó que les dijera Crusais Guasan-Guasan*<sup>8</sup> (*sic*) que quería decir “*pasen uno tras otro*” (Libro histórico 1980; nuestro resaltado).

<sup>7</sup> La *picardía* que emerge en este testimonio, si bien no será desarrollada en este trabajo, apuntamos que era y es muy frecuente como táctica cotidiana de los *quichuistas* (Andreani 2014).

<sup>8</sup> Cruzaysh wasanpi, wasanpi (Trad: pasen, [al aula] para atrás, para atrás).

Pero la situación fue avanzando, y los intentos de naturalizar el don lingüístico (por ser un nuevo *género discursivo*) se hicieron más frecuentes. Como mencionamos, en primer lugar, se generó un período de confusión comunicativa (muy propia del ciclo II, anterior al ciclo que estamos describiendo). En segundo lugar, se generó un nuevo período de largo plazo, en el que los niños recibían una *doble* prohibición (escuelas/familias). A tal punto que hay una tensión, donde esta anciana inclusive se “terceriza” en su propio relato:

Cuando ella ha venido a enseñarle a los chicos, dice que ninguno sabía hablar en castellano, sólo sabían hablar en “quichua”. Y dice cuando empezaba a hablar la señorita Helena dice que *se escapaban por la ventana* porque no sabían qué decía ella, como ella la señorita Helena *dice que los hablaba en castellano, y ellos no entendían nada de nada*. Y dice que le tenían mucho miedo a la señorita, y por ay dice que no llegaban a la escuela teniéndole miedo. Y por ay dice que se subían a un árbol hasta que sea la hora que salgan los chicos, o algunos dicen que quedaban a jugar con botones, y *cuando salían los chicos recién se iban a sus casas para que los papás no los peguen* (Abuela, 69 años, 2010).

Las sanciones violentas iban aumentando. Otra ex alumna acordaba con la metodología de su maestra: “ahora [los maestros] enseñan mucho menos, porque antes había respeto. Si no podías castellar bien te ponían de plantón [...] Yo sabía ser “puntera”, a mí nomás me sabían pegar, y ahora ojalá que fuera así, ya no los pegan. Ahora [los alumnos] no quieren que les digas nada” (Abuela, 65, CE, 2019). Por otra parte, esta misma maestra mencionada, que trabajó allí a fines de los 60 y comienzos de los 70, nos refería cariñosamente la relación que mantenía con sus alumnos, aunque después dijo: “Eran muy primitivos en la época donde yo he estado, me costaba mucho [que me entiendan] porque hablaban como animalitos, pero los quería mucho” (maestra jubilada de La Banda, 79 años, 2012).

Otras memorias de *quichuistas* de las zonas sureñas de Salavina y Atamisqui (centro-sur de SdE) refieren la aplicación de golpes en manos y piernas e incluso el uso de palos o varillas de plantas sobre la espalda. Un papá de 53 años contaba en 2011 lo sucedido a comienzos de los 70 en el Salado Norte: “**achkat suk kuti, achkat vidrius churapusa kara <XXX> ranchuykuman noqá volyakusa karanku qonqorisitusniyku yaarchasqas**” [mucho una vez, muchos vidrios habían puesto <XXX> a nuestro rancho yo con nuestras rodillitas sangrando habíamos vuelto]. En otro caso tardío, de comienzos de los 80:

**Unay noqaykutá rantoníaq karayku sarasap, rumisapi, dirección kichwap rimaptiykó. Director uyarispá o maestros, escolapi. Tisias karayku de plantón tisias karayku mana apeq waas na amoptinkuna wasinkunaman, noqaykutá kutichiaq karayku.** *Antes, cuando hablábamos en quichua, nos ponían de plantón. Ponían un poco de maíz, y nos ponían de rodillas ahí en la dirección, o un poco de piedritas. Y ahí pasábamos horas estando de rodillas por hablar en quichua, con los pantalones arremangados, todo, arriba del maíz. Y ahí pasabas horas. Ya cuando era el turno de salir, de los chicos teníamos que salir a las 12, nos hacían quedar hasta las 2, 3 de la tarde, para que sigamos de plantón ahí, por hablar en quichua* (Obrero golondrina, 38 años, 2009).

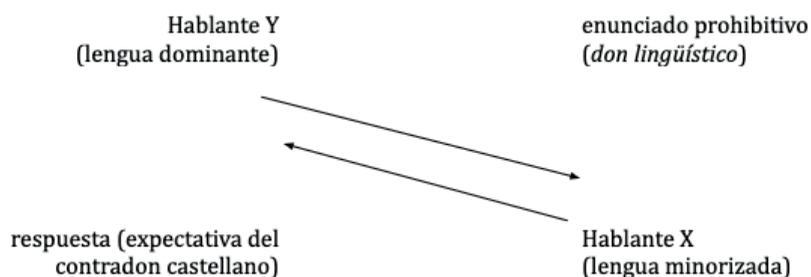
Este obrero enfatiza en dos verbos nominalizados, con la caída del topicalizador -qa *kichwap rimaptikó* y *director uyarispá*, respectivamente: es la evidencia de que eran castigados exclusivamente por hablar quichua. Las prohibiciones violentas permanecen en el recuerdo adulto, algunos referidos incluso con gracia, enfatizando la “culpa” que sienten por haber sido malos alumnos, “burros”. Entiéndase que en todo momento la culpa recae sobre ellos, nunca sobre el accionar docente. El “enemigo” del quichua casi nunca tiene nombres propios. “No nos dejaban hablar quichua” es la frase devenida *cliché* nativo en numerosos relatos. Según sabemos, este tipo de prohibiciones violentas ya no suceden por lo menos desde hace tres décadas.

#### 4.1. Análisis

Es un hecho aceptado que cualquier expresión lingüística siempre es el producto de fuerzas sociales en conflicto (Voloshinov 1992 [1929]). Pero en términos muy generales, proponemos que un don lingüístico es cualquier forma de habla que, aunque ya viene configurada por significados sociales previos, ahora se reviste de un valor social diferente mediante una imposición institucional. Desde nuestro contexto, podríamos redefinir más acotadamente al don lingüístico como *un (diálogo) intercambio impuesto, cuya retribución (obligación de devolver) o circulación comunitaria debe transformarse en institucionalizada, cuya obligación moral intrínseca genera la expectativa de (un tiempo socialmente aceptable para devolver) un contradon lingüístico revestido de un valor predominante (en este caso, estatal)*. En este caso, el objetivo del don estatal es realizar un bilingüismo transicional que promueve la desaparición de la lengua no oficial.

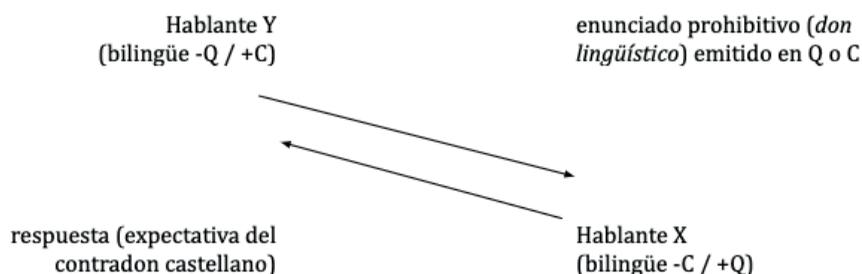
Todo don lingüístico, en cualquier situación, posee la expectativa (busca ser parte) de la hegemonía cultural. En una primera etapa, se comporta como si fuera un nuevo género discursivo (Bajtín 1998 [1933]) para los donatarios, o al modo de un sistema modélico secundario (Lotman 1978) percibido como extraño por dichos donatarios, pero que se organiza desde los componentes del lenguaje natural. En una segunda etapa, su reiteración y posterior naturalización (la consolidación ideológica de ese exterior constitutivo en las familias) permite al don lingüístico incorporarse a la *matriz social de oralidad* (Requejo 2004) de las familias.

Grafiquemos una interacción donde se yuxtaponen dos monolingüismos (Q) - (C) en contacto. Este habría sido el proceso *generalizado*, aunque no excluyente ni totalizante, en gran parte del territorio provincial hasta mediados del siglo XX, según nuestra reconstrucción histórica (Andreani 2013, 2022). Este “modelo” de transmisión peca de excesiva simplicidad:



Imaginemos esa interacción entre dos personas, donde Y se expresa con una lengua dominante y X con una lengua dominada. Dicha persona X se vería “disminuida” en sus capacidades de interacción social (cuyas condiciones lingüísticas se imponen bajo una relación social, capitalista en este caso, que se expresan en una lengua dominante), dado que no puede manejar el repertorio de la lengua dominante con que Y se expresa. La persona X se vería obligada a adquirir, en un período ciertamente forzoso, dicha lengua dominante. Esta situación devendría en traumática, especialmente cuando se trata de niños, dentro de un proceso que llevó muchos años de escolarización, es decir, dentro de la escuela.

En el caso de esta lengua-objeto (SdE, desde la segunda mitad del siglo XX), agregamos que las dos personas de la interacción (Y y X) quizá fueron bilingües, pero utilizaron recursos específicos de dos formas diferentes-desiguales de bilingüismo Q-C: un bilingüismo de la maestra con + castellano, y un bilingüismo de los alumnos con + quichua. Pero por motivos ideológicos y para reproducir su vida (y la de su familia) en sociedad, ese alumno X (sobre todo en su etapa productiva juvenil y adulta) decidiría expresarse solamente en la lengua dominante. Hagamos más compleja la situación: no hace falta que el enunciado “dominante” sea en castellano sino que, según veremos más adelante, inclusive el diálogo pudo ocurrir completamente en quichua, con el mismo objetivo de desplazamiento. El “modelo” de transmisión queda así:



El resultado lógico, al cabo de varias décadas de aplicación de esta estrategia de prohibición (una de muchas estrategias complementarias: sanciones, violencia física, descalificación, etcétera), sería que las personas X (al menos una mayoría) ejercieran el abandono paulatino o abrupto del repertorio de la lengua minoritaria, para expresarse mediante un nuevo repertorio, laboriosa y forzosamente adquirido, de la lengua dominante. Visto así, siendo reproducida esa “flecha”, durante décadas, con miles de docentes (sobre todo pero no exclusivamente rurales), permite darnos una idea de la enorme

*magnitud* de aquellos usos lingüísticos (o el peso material, su “cantidad”) que se han ejercido explícitamente para desplazar una lengua minorizada.

Esta situación real, intensa y abarcativa, fue aplicada sobre una enorme proporción de población provincial. Para el caso de SdE, por lo menos desde todo el siglo XIX hasta mediados del XX, dado un llamativo “ame-setamiento” demográfico que duró casi 150 años, el 85% de la población siguió reproduciéndose en zonas rurales y recién en 1975 la mitad de la población provincial era urbana.

Comprender el lenguaje como don, aquí, es visualizar cómo se fue construyendo una determinada ideología *objetivista* sobre el lenguaje (Voloshinov 1992 [1929]) que atravesó todas las interacciones negativas hacia alumnos monolingües Q, quienes devinieron bilingües Q-C mediante un proceso de bilingüismo impuesto. Dicho de otro modo, al sostenerse en un proceso institucional “duro”, el objetivo de todo don lingüístico es neutralizar la ideología subjetivista que porta el habla del donatario.

De ese segmento entre los años 40-90 del siglo XX, registramos que los niños más pequeños recibían, en el aula, cierta habilitación de usos emergentes en quichua, dada su condición. Pero la “vergüenza” lingüística (es decir, la imposibilidad institucionalizada de devolver el don hegemónico, en forma de determinado sociolecto formal en castellano) era más visible en niños de grados superiores del nivel primario, aproximadamente desde el tercer o cuarto grado en adelante. Se generaba una “deuda” (Godelier 1998, 85) percibida por ellos, dada la emisión incontenible de *dones castellanos* durante los primeros tres o cinco años del nivel escolar primario (dependiendo la zona y el presupuesto para la creación de más niveles o aulas). Por las interacciones observadas en el aula y por testimonios de los niños, sabemos que hoy en día ya no hay violencia física o abusos verbales, sino que las relaciones son, en general, muy cordiales.

Hay un deber moral de imposición (entrega-ofrecimiento) y que solamente se mantiene en el tiempo mediante una relación de sujeción. “El don aproxima a los protagonistas porque se constituye en reparto y los aleja socialmente porque hace de uno el deudor del otro” (Godelier 1998, 25). En nuestro caso más específico, se trata de un intercambio prohibitivo, siempre en un contexto de asimetría entre lenguas, registros o formas de habla. Un don lingüístico no es monológico sino que instaura un diálogo impuesto, en este caso, en castellano. Resaltamos esta concepción del lenguaje como don por su extrema capacidad para naturalizar ideologías restrictivas hacia otras lenguas y prácticas. De ahí nuestro epígrafe con Bourdieu (1996, 10) respecto de que los actores del intercambio no suelen ser conscientes de la existencia del don como tal.

Godelier refiere la corporización social del don: “en tanto acto pero también como objeto, [el don] puede *representar*, *significar* y *totalizar* el conjunto de las relaciones sociales del que es a la vez instrumento y símbolo [...] los dones encarnan tanto a las personas como a las relaciones [sociales]” (Godelier 1998, 154; resaltado del autor). Trasladado al lenguaje, permite pensar un

doble juego, quizá obvio en sociolingüística, pero que bajo este prisma antropológico cobra otro sentido: una forma de lenguaje institucionalizada no puede expresarse sino como producto de relaciones sociales, pero simultáneamente, una de las principales formas de corporización de la imposición estatal es revistiendo, con atributos institucionales específicos, a una forma de lenguaje. Decíamos que no es cualquier forma de lenguaje o de habla:

Vimos el caso de la manta sanpoil: el valor de uso de la manta se desdobra: la manta sirve para pacificar, no para calentar el lecho. Este caso, como el más complejo de caracolas y cobres, muestra cómo *un objeto es investido por un rol que depende de funciones sociales específicas*, no meramente de su corporalidad de manta, cobre, oro. Eso sí, *esas relaciones sociales necesitan la corporalidad de la manta*, el cobre, el oro, para manifestarse. Se trata de un *indiscernible*, que ocurre entre dos sectores sociales y un objeto, comparables al fetichismo de la mercancía y del dinero (Abduca 2007, 121; nuestro resaltado).

Otra característica es el carácter de *fetiché* del don lingüístico que devela en el agente prohibitivo su toma de consciencia y su expectativa. Deja de desconocer al don en su existencia cotidiana (Bourdieu 1996) y explicita la ideología objetivista de su habla. Su expectativa no es el “resguardarlo”, como un tesoro, sino todo lo contrario: su voluntad de expandirlo, su imposición “generosa” sobre otros (los alumnos), su “necesidad” de ser el único lenguaje del espacio social. Parafraseando la cita de Abduca, un don lingüístico se comporta como un “indiscernible”, un objeto entre dos sectores (socio-lingüísticos) diferentes. Algunas veces, el atributo de fetiché se intensifica como si fuera un emblema o un estandarte lingüístico como por ejemplo, innumerables situaciones de “lectura modelo” como estrategia didáctica en las aulas, el “discurso” de una maestra en los actos escolares (con gran asistencia de público y efectividad de propagación del don lingüístico), intelectuales “militantes” publicando materiales formativos para docentes.

Una descripción de Godelier es perfectamente aplicable a una función situada del lenguaje que planteamos: “[el don] es también, y más profundamente, la condición de la producción y de la reproducción de las relaciones sociales que constituyen el armazón específico de una sociedad y caracterizan los vínculos que se entablan entre individuos y grupos” (Godelier 1998, 75). Pretendemos caracterizar un aspecto sedimentador del don: ¿no sería acaso el don lingüístico, disfrazado de lenguaje “cotidiano” (en la vida escolar, decimos) la herramienta más naturalmente material, y que a su vez parece no comportarse como un objeto intercambiable/circulable, ni como herramienta de ideologías prohibitivas?

Vista la lengua como don, siempre “espera” una obligación moral de retribución o circulación. No se trata de un mercado otomano del siglo XVIII, donde fluyen lenguas y culturas en intercambio constante: aquí predomina una obligación moral (*illusio* en Bourdieu) cuyo producto, en este escenario, devino en bilingüismo conflictivo. Se trata de usos lingüísticos atravesados por conflictos institucionales de poder muy específicos, en los cuales el bilingüismo se manifiesta y construye históricamente *impositivamente* sobre un sector poblacional.

Así, estos nuevos intercambios bilingües con carga/obligación moral se manifiestan como impositivos. Como todo bilingüismo sustractivo, su efecto a largo plazo es un monolingüismo C. Si nos situamos a mediados de siglo XX, en varias zonas rurales de SdE con poblaciones todavía monolingües Q<sup>9</sup> que recibieron las primeras intervenciones estatales de maestros, empresas constructoras, sacerdotes, jefes políticos, enfermeras, capataces de cuadrillas de trabajo y comerciantes, comprenderemos la magnitud de esta construcción inicial de un bilingüismo impuesto.

De todo ese espectro socio-laboral, durante la primera mitad del siglo XX, numerosos agentes externos (monolingües C) terminaban transformados en bilingües Q-C sencillamente porque la *gravitación poblacional* Q siguió siendo importante en las interacciones cotidianas. Tal fue, por ejemplo, el proceso sociolingüístico del dpto. Figueroa durante esa etapa (Andreani 2014). Sin embargo, lo mencionado sigue siendo un mundo de interacciones entre adultos. El foco aquí está en usos lingüísticos explícitamente prohibitivos hacia niños, al portar una ideología sistemática y eficaz en sus efectos institucionales.

Determinados usos lingüísticos, entonces, adquieren nuevas funciones como dones. Esto es, intercambios donde el donante “espera” (impone un tiempo de expectativa para) una devolución determinada, acorde con la ideología lingüística que opera en su carácter, precisamente, de donante. En el caso de los donatarios (niños), hay sanciones institucionales (en tanto sistemas de regulaciones: familias, escuelas, ámbitos lúdicos infantiles) si el don no es devuelto de acuerdo con la carga/obligación moral impuesta por el donante. Este tipo de intercambio afecta tanto a los sectores minorizados como a los dominantes, pero no solamente (y no siempre) son intercambios direccionales hacia sujetos minorizados.

Esa *imposibilidad de devolución* (vergüenza) se basaría, siempre en términos del don, en la falta de recursos del alumno-donatario que, repetimos, no son solamente lingüísticos sino también morales. El donatario obligado en castellano (es decir, en determinado género discursivo castellano, posiblemente sin vínculos significativos con alguna práctica social concreta de dicho donatario bilingüe, esto es, con una matriz social de oralidad diferente) se “siente” imposibilitado de ejercer la devolución. Hablar de imposibilidad de devolución puede ser más preciso que “vergüenza lingüística”, o tal vez un aspecto complementario, puesto que no siempre un bilingüe se calla por vergüenza. Nótese las posibilidades semánticas que adquiere, bajo la óptica del don, un concepto como el de prohibición lingüística.

Nótese que, desde la óptica del don, podría manifestarse otra arista de la perspectiva del hablante, basada en la disponibilidad de su amplio repertorio (lingüístico, discursivo, moral, táctico) que considera que dispone (o que no dispone) para devolver (o *no poder* devolver) el don hegemónico.

<sup>9</sup> Con gradaciones, varias familias de parajes muy aislados y dispersos siguieron manifestando la condición de monolingües Q hasta la década del 90 del siglo XX.

El hecho de que el don lingüístico castellano tenga una circulación determinada implica (se supone) que todos los donatarios deberían, a su vez o posteriormente, en un tiempo socialmente necesario, ser nuevos donantes. No obstante, “ninguno de ellos tendrá los mismos derechos sobre el objeto que el primero de los donantes” (Godelier 1998, 82). Esto implica que, teniendo en cuenta a docentes-donantes (monolingües) y alumnos-donatarios (monolingües en transición de bilingüismo), estos últimos a mediados del siglo XX no pudieron ejercer el rol habilitado de donantes lingüísticos en castellano. El “derecho” del donante-maestro funda su soberanía sobre la “obligación” de los niños no solo de recibir dicho don, sino también de “devolverlo” como castellano aprendido. Para Godelier, el donante “no deja de tener derechos sobre el objeto donado, sea cual fuere el número de personas entre las que circule el objeto” (Godelier 1998, 82).

¿Cuál es la perspectiva moral del donante? El sistema educativo impone, a través de una lengua incomprendida (castellano), un vínculo relacional a través del cual los donatarios (alumnos) no podrían (o no deberían) volver hacia atrás. El castellano no sólo inicia el intercambio y debe ser devuelto en el aula, sino que es incesante, nunca para, es incontenible por la naturaleza misma de las intenciones “generosas-impositivas” del docente, de la escuela y sobre todo del sostén que supone el presupuesto del Estado. Los niños (todavía no bilingües) no pueden devolver el contradon dominante, y hay sanción institucional también a través de dones lingüísticos. Esta escuela comenzó con la formación “normalista” de los primeros docentes de la escuela a mediados del siglo XX, prosiguió con numerosas situaciones de violencia física desde los años 40 hasta los 90, y termina actualmente con el ocultamiento cotidiano del quichua en niños y adolescentes. Nunca termina de convertirse en “tema pedagógico” para los docentes. Al no ser cotizada en ese mercado lingüístico, en general, la “quichua” no puede revestirse como un don intercambiable de valor institucional, capaz de articular nuevas redes internas de socialización lingüística “pública” en la comunidad escolar: maestros, auxiliares, cocineras, familiares y alumnos. No hay una fuerza moral (tampoco fuerza social que visibilice) suficiente para disputar, en términos institucionales aquello que ya se sabe, es decir, el predominio ya consolidado del castellano en esferas comunicativas formales, públicas, de eventos escolares, de documentaciones escritas, etcétera.

Godelier se pregunta por qué “la deuda engendrada por un don, no es anulada o suprimida por un don idéntico”, y se responde con eficaz sencillez: “si el contradon no elimina la deuda, es porque la ‘cosa’ no se ha separado [...] completamente del que la dona” (Godelier 1998, 67). Esto responde bajo un todavía antiguo resto del *hau* propuesto por Mauss y revisado por Godelier bajo parámetros socialmente más objetivos. Nos permitimos adaptar esta respuesta a nuestro contexto: no había contradon (de los niños, las cocineras, incluso maestros bilingües que no se manifiestan como tales... o no lo hacen en toda su dimensión) por dos razones objetivas: 1) había una imposibilidad objetiva de “devolverlo”, y 2) aunque “devolviera” un castellano aceptable, solamente puede “poseerlo”, pero la propiedad de ese contradon lingüístico sigue perteneciendo al donante-estatal legitimado. “Donar es transferir sin alienar, es decir, ceder los derechos de uso sin ceder por ello

el derecho de propiedad” (Godelier 1998, 67). Vale, entonces, la diferencia entre *posesión* y *propiedad*: se puede adquirir/poseer el castellano siendo, por ejemplo, ya un adulto explotado dentro de un rubro económico determinado, que despliega su repertorio castellano junto con sus compañeros de trabajo. “Posee” el castellano, pero no tiene la habilitación de quien aquí es un donante estatalmente legitimado, es decir que solamente puede ejercer su rol de padre, abuela, etc., mientras “corrige” o prohíbe a sus hijos para que no hablen quichua. Pero para ser propietario del castellano, es necesario convertirse en un donante habilitado institucionalmente como agente. Por ejemplo, un ex alumno convertido en docente (un agente “culto”, con eficaz nivel de instrucción) sí es un propietario, que ejerce la prohibición lingüística (socialmente) considerada eficaz hacia sus nuevos alumnos.

Decíamos que hay conflicto moral porque hay deuda. Abduca reflexiona sobre otras situaciones:

Y el caso del jefe winnebago (sioux) clavándose púas en la espalda, para dirigirse rumbo a la casa del pariente más próximo [...] esta forma de representación política viene de la mano de un tipo de representación económica. Lo que hacen estos jefes [...] es antes que nada *crear una deuda*: sea con la espalda herida, sea dando mantas. Así, ambas familias, las del agresor y la del agredido, se vuelven deudoras del jefe; la manta se inviste de un rol que depende de funciones sociales específicas, no de su corporalidad de manta (Abduca 2007, 122; nuestro resaltado).

Nos interesa enfocar en los numerosos momentos donde se “crea” la deuda y se instaura (se impone la categorización nueva hacia) el sujeto deudor. Nótese, por ejemplo, que esto impactó durante décadas como un *exterior constitutivo* al interior de las familias, porque la representación que estas tenían sobre la escuela operaba en discursos de prohibición lingüística al interior de dichas familias. Dado que la “cosa” nunca se separa del donante-docente, este posee la expectativa de volver a construir la “sustancia” del castellano. Esto es, el castellano visto como un ente normativo, reglado, puro, incontaminado: una clara ideología objetivista de dicha lengua (Voloshinov 1992 [1929]). Por ejemplo, el discurso gramatical y la sintaxis “de pizarrón”, en numerosas carpetas de alumnos en Argentina y otros países latinoamericanos, aunque suena obvio, confirmaría la persistencia de esa ideología objetivista. En el caso argentino, la sistematización de la caligrafía (Arata y Mariño 2013, 109) que fue considerada como factor fundamental de evaluación de la alfabetización eficaz. La ideología objetivista pretendía recomponer esa “sustancia” castellana, repetimos, después de haberse emitido como don, esperando nuevas devoluciones que recompongan esa misma “sustancia” (la “cosa” inseparable del donante, nombrada por Godelier). Nótese cómo la ideología lingüística normativa (un objetivismo estricto) del castellano se puede comprender mejor a través de la necesidad de restitución del don, una expectativa de “vuelta” a su estado original. Ya lo dijimos: lo que en apariencia parece funcionar como “reciprocidad”, no es otra cosa que un reflejo ideológico. En rigor, la devolución lingüística (material) de los alumnos, lógicamente, nunca (o casi nunca) logra manifestarse como ese castellano percibido “puro”. El don lingüístico-escolar tiene un fin: quiere ser devuelto para que los niños

donatarios logren ascender, acreditar conocimientos, y ser reconocidos en el ambiente institucional del donante (el maestro), asegurando la eficacia de esa coerción generosa. El atributo de “generosidad” se justifica, por ejemplo, con el argumento del escritor, y ex maestro en la década del 30, Jorge W. Ábalos, sobre el desarrollo del “eros pedagógico” (1970), cuyos principios todo buen docente debía desplegar sobre los niños.

El posible *hau*, o en otras palabras el lazo que recubre “la cosa”, es tan real debido a su irresistible materialidad edilicia, documental administrativa, sonora (actos), icónica (banderas, delantales, láminas), discursiva (órdenes, clases, currículum, enseñanzas, amenazas, sanciones), pero sobre todo física (violencia corporal). No es un vínculo mágico, religioso o supranatural. El *hau* aquí es el escenario social percibido para el uso del don, es la creencia instalada en alumnos y familias de que hay una fuerza institucional (la prohibición, la imposibilidad de devolución) fundante de relaciones coercitivas duraderas (Lomnitz 2005) durante el cursado de la educación primaria. Para que ese *hau* se genere, los niños debían, constantemente, “devolver” parte del don lingüístico a sus maestros: un contradon que dichos niños no podían poseer, mantener, o devolver completamente, lógicamente, por su origen sociolingüístico diferencial.

No obstante, agregamos que hay otras prácticas quichuas, mayoritarias, discurriendo por fuera de lo escolar, contradiciendo el supuesto (compartido por académicos, tradicionalistas o la opinión pública) de que dicha lengua se estaría perdiendo exclusivamente por la prohibición escolar. A pesar del conflicto bilingüe descrito, hay numerosas expresiones de un subjetivismo (Voloshinov 1992 [1929]) quichua intenso que se manifiesta en otros ámbitos, sin vinculación directa con estas tensiones institucionales. Aquí nos limitamos a un proceso educativo situado (o una de las caras de la moneda, la cara dominante) que actuó como un factor estratégico en la construcción de un bilingüismo asimétrico en una comunidad durante 60 años. Hay un efecto de “propagación” ideológica que la prohibición logró a largo plazo, mucho más duradero que las situaciones donde ocurrían en el aula. Es decir, el exterior constitutivo de las familias ejerciendo la misma política del don lingüístico, aplicada a sus nietos e hijos.

## 5. Observaciones

Lo desarrollado nos permite formular una hipótesis encadenada:

- a) La existencia de formas de imposición estatal de dones lingüísticos, no siempre violentas, inclusive bajo un comportamiento “generoso” (por ejemplo, el rol ejercido por una maestra, no necesariamente autoritario, aunque otras veces sí).
- b) Ya establecidos como dones, estas formas de habla manifiestan un doble movimiento: no solamente establecen la obligación de devolver en el aula (la ideología intrínseca del donante) sino que también comienzan a circular desde las aulas hacia las familias y viceversa, pasando muchas veces por los niños, aunque no excluyentemente, como cables “conduc-

- tores” de la tensión ideológica. El circuito no se cierra en la interacción áulica entre “maestra/alumnos” sino que los dones aumentan su valor simbólico como bienes revestidos de estatalidad. Mediante el aumento de la circulación, nuevos sujetos se “apropian” de ese contenido y lo expresan en su propio discurso (el exterior constitutivo en las familias).
- c) La idea de Gregory (retomada por Abduca) de que un don principalmente circula entre Casas (entiéndase clanes, o autoridades de las comunidades). De acuerdo con la relación social de la cual forman parte, los objetos materiales toman formas de dones, o de mercancías, o de bienes. “Gregory llama así ‘dones’ a los ‘valores que circulan entre las Casas’, ‘mercancías’ a los valores que van de la Casa al Mercado, y bienes a las reliquias, los ‘recuerdos’ (*keepsakes*) que no salen de la casa” (Abduca 2007, 117). En este caso, estos dones lingüísticos circulan (y *feedback*) entre escuelas/familias y posteriormente entre familias/familias y familias/otras comunidades. Obviamente, muchas veces, estos dones vuelven a las escuelas bajo múltiples expresiones (en este punto no importa si son similares o diferentes al contenido ideológico del don original). Nótese que no siempre consta de un uso plenamente en castellano sino de prohibiciones emitidas en quichua destinadas (paradójicamente) a que el niño no hable en quichua.
- d) Una lectura político-antropológica de dones lingüísticos impuestos por el Estado permite reanalizar un hecho casi indiscutido en muchas poblaciones: cómo la invisibilización pública de un habla (estigmatizada) fue una estrategia decisiva para la reproducción de toda una población, es decir, para que cientos de miles de personas sean absorbidas (regimentadas) dentro del proceso de incorporación estatal (lo denominado por la academia burguesa como “Estado de bienestar”).
- e) Hablar de dones lingüísticos no es necesariamente un tema “antropológico” o del terreno étnico. Por ejemplo, una política lingüística masiva y de impacto poblacional (el sistema educativo) solamente puede sostenerse en el tiempo bajo un modo social de producción determinado. Siguiendo a Godelier, los dones jamás se mueven solos, sino que son “relaciones sociales lo que se reproduce y coordina; es la sociedad en su conjunto lo que se re-crea, sean cuales fueren la forma y grado de conciencia que los actores tengan [como donantes o donatarios], individual y/o colectivamente, de esas necesidades” (Godelier 1998, 151). En nuestro escenario, no habría habido intensificación de este tipo de dones lingüísticos sin desarrollo del capital, mediado por la complejización del aparato Estatal que tuvo lugar a mediados del siglo XX en SdE (Martínez 2013).

El tema podría ser relevante en cualquier vertiente de sociolingüística crítica, por el peso que tienen las estrategias estatales (nos abstraemos al proceso educativo “modernizador” de cualquier Estado) para propagar o refractar la propagación de usos de lenguas minorizadas. Hacemos notar que en otros escenarios sociales (fuera del escolar) hay una cierta “velocidad” de propagación de usos quichuas: pueden ser las condiciones del trabajo migrante rural, las sobremesas familiares, los intersticios lúdicos post-escuelas, la participación en radios rurales, y hasta cierta cooptación política rural, entre otros escenarios. Pero dejando de lado esos escenarios,

nos hemos centrado en este caso “genérico” de las prohibiciones escolares (extensible a miles o inclusive millones de docentes), caracterizado por una “desaceleración” aplicada por los agentes “nativos” estatales. Esos repertorios Q (propagados desde el trabajo “golondrina” o las sobremesas familiares) cuando ingresan a las aulas se refractan, se “desaceleran” o inclusive se “frenan” o neutralizan. Denominamos a esto *refracción*, como una onda que sufre un pasaje por un medio físico (la interacción lingüística escolar entre sujetos Y y sujetos X que duró décadas) y así los usos quichuas pierden velocidad y empuje por el efecto prohibitivo. Parte del desafío etnográfico es seguir describiendo el orden social de los usos bilingües, describiendo y mensurando la dialéctica de fuerzas sociales objetivas, y entre estas, las que actualmente se siguen manifestando en la escuela. El desafío de la sociolingüística es incorporar (o no negar) al análisis la capacidad teórica-ideológica que promueve la agencia de los nativos estatales, sea para desarrollar, prohibir o desplazar una lengua, cualquiera sea su condición.

El lenguaje escolar, transformado en don, aquí cumple un rol estratégico porque se comportó durante al menos 70 años como una generosidad impositiva, sistemática y sostenida, y así funda una forma específica de imposición de bilingüismo estatalizado, es decir, configurado desde las relaciones estatales. Consideramos una perspectiva sobre un uso específico (el aula), pero muy extendido e intenso de lenguaje social, o mejor dicho, de un tipo de bilingüismo quichua-castellano, pero entendido como don, en este caso, revestido de un valor estatal-escolar. Se trata de procesos que duraron casi 70 u 80 años, cuya condición fue de sujeción o dominación, y solamente “acrecentables” por su valor coercitivo por el tiempo interactivo (micro-proceso áulico) y por la circulación de su “contenido” entre familias (el exterior constitutivo que la escuela proyecta en ellas) basado en la obligación de recibir y devolver dicho don lingüístico: la respuesta “pura” y “limpia”, desde un alumno, de un castellano ausente de marcas de contacto con la lengua minorizada.

### 5.1. Otras manifestaciones

En este artículo venimos enfocando en un caso<sup>10</sup>, aunque con intenciones de formalización teórica más general. De todas las características, hay algunas no reductibles a nuestro caso proyectivo (la prohibición escolar con fines de desplazamiento) sino que podrían ser ampliarlas a otros procesos mucho mayores, cotidianos y masivos.

*Caso I.* Cualquier pariente tikuna, chipaya, aimara, tzotzil, quechua, etc., con intenciones explícitas de transmitir la/s lengua/s familiar/es con los niños, en un ámbito de *socialización lingüística* (Ochs y Schieffelin 1986)<sup>11</sup>. No se trata de una interacción cualquiera, sino de adultos (tzotziles, por

10 Aclaramos que la estructura de circulación de dones lingüísticos que proponemos, no invalida la existencia de otras circulaciones de dones o reciprocidades (más “clásicas”) que pueden estar desarrollándose simultáneamente en el mismo espacio social.

11 Por cuestiones de espacio no consignamos a muchos autores de esta subdisciplina profusa de la antropología lingüística.

ejemplo) que pretenden explícitamente un aprendizaje activo/consciente de los niños sobre X lengua. Así, se establece, la carga moral-obligación de devolución de los donatarios. Planteamos que de las dos direcciones propuestas por Ochs y Schieffelin (N° 1, socializar para aprender la lengua; N° 2, aprender la lengua para socializar) nuestra hipótesis del don lingüístico permitiría aportar a la explicación del modo como se desarrolla la primera dinámica (N° 1) de una familia de lengua minorizada.

Retomamos el *fetiché* en dos casos, pero connotan expresiones del nacionalismo (provincianía, chauvinismo, indigenismo) como ideologías singularizadas o articuladas,

*Caso II.* En la región andina, cualquier discusión o conflicto (intervenciones en congresos, discursos mitificadores, respuestas descalificadoras en redes sociales, etcétera) generados por miembros chauvinistas de organismos controvertidos como la AMLQ, que buscan imponer un sociolecto quechua determinado como si fuera la norma hegemónica respecto de otras variedades, inclusive con pretensión “pedagógica” de su discurso ideológico, lo cual complementa su configuración como un don lingüístico.

*Caso III.* Sectores minoritarios y pasionalmente chauvinistas en Santiago del Estero, que con un discurso virulento se oponen a cualquier estandarización alfabética de la variedad quichua basada en criterios científicos, y promueven la escritura hispanofílica del maestro normalista Domingo Bravo (1956).

Agregamos dos casos más, quizá más laxos.

*Caso IV.* Los programas de inmersión lingüística, sean estatales o privados, presenciales o virtuales: desde *Open English*, *Asicana*, *Alliance*, etcétera, pasando por los programas de inmersión del Catalán para inmigrantes en Barcelona, o la instrucción estatal del Urdu sobre otras lenguas minorizadas pakistaníes.

*Caso V.* Modos específicos de atención de los empleados públicos, con ribetes pedagógicos o impositivos en castellano (sea para incluir y enseñar sobre un procedimiento, sea para excluir y perjudicar la gestión de un trámite) en dependencias estatales o privadas. Tomando como caso la provincia de SdE, hay varias dependencias (ANSES, Registro Civil, Consejo de Educación, Unidades de Atención Primaria, Poder Judicial, y otras direcciones, secretarías y ministerios, etc.) destinadas a decenas de miles de beneficiarios que se expresan (cotidiana y principalmente) con otros repertorios lingüísticos no-castellanos.

Estos y otros casos (algunos son masivos) comparten varias características: la imposición de la situación comunicativa mediante algún factor institucional (no necesariamente violento, ni estatal o coercitivo); la obligación de recibir y devolver el don; “entre casas” de una misma comunidad (grupos, sectores etarios, fracciones obreras, etc.); la circulación de contenidos (un dato, una ideología, una expresión lingüística de “prestigio”,

una “corrección” gramatical, etc.); el aumento de su “valor” mediante, por ejemplo, referencias familiares o barriales de un evento; y el carácter de *fetiché*, en expresiones diversas<sup>12</sup>, del don lingüístico.

## 6. Final

Lo desarrollado sobre *este tipo* de habla como don podría ubicarse en los estudios de dominación simbólica de los intercambios lingüísticos (Bourdieu 2008). Remarcamos que fue una franja de 60 años de impacto escolar en el habla de niños monolingües Q. También propusimos, parcialmente, otros dones lingüísticos no reductibles a lo estatal, o más asociados a otros procesos de socialización lingüística.

Se sabe que una gran (y significativa) parte de la sociolingüística se basó en perspectivas sociológicas funcionalistas que tendían a la idea de “aplicar” las tensiones sociales, “donde el objeto final de conocimiento es la forma en que lo social crea variedades lingüísticas o dialectales, pero no la forma en que el lenguaje crea y recrea lo social” (Alonso 2002, 126). Suele ser el fundamento de la antropología lingüística, que indaga el rol potencial del lenguaje como fundamento del proceso sociocultural (Duranti 2000). Nuestro caso pone el foco en la otra cara de la interacción generadora del desplazamiento, mediante (imaginemos que fueron) millones de reproducciones de una misma práctica, en una dependencia estatal con gran capacidad de capilarización social y territorialización, como fueron las escuelas del sistema público argentino. Esto puede proyectarse para aquellos estudios sociolingüísticos de corte crítico, enfocados en procesos de dominación, o aquellos que indagan asimetrías históricas subyacentes, y sobre todo, de larga data en el imaginario sociolingüístico de una población. O más específicamente, puede ser útil para reanalizar aquellas políticas educativas, de cualquier país o región, que se hayan aplicado con fuerza y sistematicidad, y con explícita ideología de desplazamiento, hacia cualquier población que haya o esté hablando una lengua minorizada americana.

Solemos explorar (y nos enmarcamos) en investigaciones sobre políticas lingüísticas que se originan desde bases sociales, es decir, sin origen en políticas macro-estatales y que son interpretadas como efectivas políticas surgidas desde los hablantes mismos (Podestá Siri 2007; Andreani 2014; Gandulfo 2016; Sichra 2016; Unamuno, Gandulfo y Andreani 2020). Aquí proponemos un estudio diferente sobre políticas lingüísticas “desde abajo” (reiteramos que el agente prohibitivo es un *nativo* de ese escenario), que expliquen la eficacia del efecto prohibitivo, estatalizador, promotoras del desplazamiento lingüístico, además de que son originadas, afinadas y consolidadas durante décadas desde el “terreno”. Sobre todo, porque estos procesos de prohibición de la propia lengua fueron desarrollados, muchas veces, por los mismos

---

<sup>12</sup> *Fetiché*, en tanto cualquier creencia en la capacidad, fuerza o poder (no necesariamente mágico; puede ser también institucional, ideológico, o de pasaje a la vida adulta, de un repertorio de cazadores, o la expectativa de matronas sobre la agencia de las niñas, o el acento en el inglés como, incuestionable, lengua de “progreso” personal, entre otras expresiones) que depositan los adultos sobre esa lengua minoritaria, al ser aprendida por niños. Esa creencia/expectativa depositada en una interacción deviene un don lingüístico.

hablantes de dichas lenguas minorizadas (como el quichua) devenidos en agentes estatales. Proponemos el reconocimiento de la existencia de un “peso teórico” propio e implícito en el proceso de dominación sociolingüística, inherente (y tendiente) al desplazamiento. Ese “costado” del fenómeno aquí enfocado, precisaba ser descripto teóricamente desde el terreno mismo de las interacciones áulicas, y no desde una concepción clásica de las políticas lingüísticas, como las aplicadas desde un ministerio, una modalidad educativa, una ONG u organismos internacionales.

Pasaron más de 12 años desde que surgió el tema. Dejé de lado este tema pues me parecía demasiado “formal”, e inclusive superficial como para ser desarrollado. Sin embargo, confieso que jamás escuché o leí, en estos años, alguna propuesta similar a este planteo. Nunca lo comenté con nadie pues no me parecía relevante. Al final, mientras cerraba mi tesis doctoral, quedaba por editar un apartado pendiente sobre la existencia (o no) de una “perspectiva nativa” de los agentes prohibitivos del quichua. Lo planteo, entonces, con un pie afuera, en considerar que el tema quizá no tenga la relevancia esperada. Simultáneamente, con un pie adentro, percibo como sugerente el planteo, porque permite “hacer rendir” el análisis de un modo inesperado. Quedó “en el tintero” porque, sencillamente, en sociolingüística solemos enfocarnos “moralmente” en el agente táctico, el proveniente de la lengua minorizada, en la expectativa del momento clave para un desocultamiento y la consecuente “redención” de dicha lengua dentro del contexto diglósico. Naturalizamos el desocultamiento como una “fuerza” moral implícita, y es difícil problematizarla como una ideología subjetivista dentro de quienes creemos pertenecer a esta tribu. A nuestro modo, también creemos que jugamos otra forma diferente de don, otorgando nuestras energías a la investigación lingüística, con la “expectativa” de una devolución acorde a nuestra “militancia” lingüística o “fuerza moral” que proyectamos sobre estas lenguas.

Parafraseando a Eagleton (1998 [1983]) la más radical de las propuestas podría funcionar con eficacia por ser bastante conservadora. Hemos tomado una teoría “clásica” en antropología, y la pusimos al servicio de la comprensión (de una de las caras: la teoría “interna” del agente de la lengua dominante) de un fenómeno sociolingüístico muy específico. A su vez, nos consta (para cualquier literatura sociolingüística de lenguas nativas) que fue muy aplicado e incorporado como marco hegemónico en millones de personas de todo el continente: la *prohibición lingüística escolar*. Queda a consideración, de lectores y pares, la discusión sobre esta posibilidad teórica, que consideramos interesante. Inmersos en nuestros trabajos de campo, a veces olvidamos la rica tradición de ese plano que el análisis antropológico denominó “etnológico”. Esta propuesta espera futuras comparaciones, aportes y discusiones, bajo la idea de que investigaciones de otras geografías permitan aclarar mejor este fenómeno sociolingüístico identificado.

En fin, se trata de ese momento, casi “universal”, donde una fuerza social impone la obligación moral a un niño, a una familia, a una población, para adquirir una lengua considerada exógena, y cuyo objetivo delata la pretensión de hegemonía.

## Bibliografía

- » Ábalos, Jorge W. 1970. *Shalakos*. Buenos Aires: Losada.
- » Abduca, Ricardo. 2007. "Reciprocidad y don no son la misma cosa". *Cuadernos de Antropología Social* 26: 107-124.
- » Albarracín, Lelia. 2016. *La quichua: Gramática, ejercicios y vocabulario*. Tomo III. Buenos Aires: Dunken.
- » Albarracín Lelia y Jorge Alderetes. 2004. "El Quechua en Argentina: El caso de Santiago del Estero". *International Journal of the Sociology of Language* 167: 83-93.
- » Albarracín Lelia y Jorge Alderetes. 2005. "La lengua quechua en el noroeste argentino. Estado actual, enseñanza y promoción". En *Lenguas e identidades de los Andes: Perspectivas ideológicas y culturales*, editado por Serafín Coronel Molina y Linda Grabner-Coronel. Quito: Abya Yala.
- » Alderetes, Jorge. 2001. *El quichua de Santiago del Estero: Gramática y vocabulario*. San Miguel de Tucumán: UNT.
- » Alonso, Luis E. 2002. "Los mercados lingüísticos o el muy particular análisis sociológico de los discursos de Pierre Bourdieu". *Estudios de Sociolingüística* 3.1: 111-131.
- » Andreani, Héctor. 2013. "Escuela castellana en monte Saladino: Conflicto y territorialización lingüística en Figueroa Santiago del Estero (1920-2010)". *Papeles de Trabajo del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* 26: 1-30.
- » Andreani, Héctor. 2014. *Quichuas, picardías y zorros: Conflictos y tácticas en una comunidad bilingüe*. Santiago del Estero: Edunse.
- » Andreani, Héctor. 2020. "Akush kichwaq guasapi yanasus: Repertorios bilingües quichua-castellano en redes virtuales de obreros migrantes santiagueños". *Revista del Museo de Antropología* 13.2: 161-174.
- » Andreani, Héctor. 2022. "Estado, capital y proceso sociolingüístico del quichua santiagueño". *RASAL Lingüística* 2022.1: 37-67.
- » Arata, Nicolás y Marcelo Mariño. 2013. *La educación en Argentina: Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Material Didáctico.
- » Bajtin, Mijail. 1999. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Bourdieu, Pierre. 1996. "Marginalia: Algunas notas adicionales sobre o dom". *Mana - Estudios de Antropología Social* 2.2: 7-20.
- » Bourdieu, Pierre. 2008 [1982]. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- » Bravo, Domingo. 1956. *El quichua santiagueño: Reducto idiomático argentino*. San Miguel de Tucumán: UNT.
- » Conde, Florencia y Carolina Gandulfo. 2015. "El discurso de la prohibición del guaraní en la historia institucional de una escuela de Corrientes: tensiones y contradicciones en la memoria de los protagonistas". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 7: 5-35.
- » Desalvo, A. 2013. "¿Campesinos u obreros? Un estudio actual sobre la llamada población campesina de Santiago del Estero 2009-2012". Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- » Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

- » Eagleton, Terry. 1998 [1983]. *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Fishman, Joshua. 1984. “Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación”. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, compilado por Paul Garvin y Yolanda Lastra, 375-423. México: Universidad Autónoma de México.
- » Gandulfo, Carolina. 2007. *Entiendo pero no hablo: El guaraní acorrentinado en una escuela rural; Usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- » Gandulfo, Carolina. 2016. “Hablan poco guaraní, saben mucho: Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina”. *Signo y Seña* 29: 79-102.
- » Gandulfo, Carolina. 2018. “La prohibición interpelada: Transmisión intergeneracional del guaraní en un grupo familiar con cuatro generaciones en Corrientes, Argentina”. *Estudios Paraguayos* 36.2: 121-142.
- » Gandulfo, Carolina y Tamara Alegre. 2015. “El discurso de la prohibición del guaraní ¿cien años de continuidad?”. *Corpus - Archivos de alteridad americana* 5.2: 1-17.
- » Godelier, Maurice. 1998 [1996]. *El enigma del don*. Buenos Aires: Paidós.
- » Grosso, José Luis. 2008. *Indios muertos, negros invisibles: Hegemonía, identidad y añoranza*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- » Haboud, Marleen, Carlos Sánchez Avendaño y Fernando Garcés Velásquez, eds. 2021. *Desplazamiento lingüístico y revitalización: Reflexiones y metodologías emergentes*. Quito: Abya Yala.
- » Hall, Stuart .2003. “Introducción: ¿quién necesita identidad?”. En *Cuestiones de identidad cultural*, editado por Stuart Hall y Paul Du Gay. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Hamel, Rainer E. 2003. “Conflictos entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico”. *Palabra* 11: 63-88.
- » Karlovich, Atila. 2006. “De la oralidad a la escritura”. Estudio preliminar. En *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiagueños*, compilado por Mario Tebes y Atila Karlovich. Buenos Aires: Eudeba.
- » Landsman, Manuel E. 2000. “La lengua en la dominación política (Del Quichua de Santiago del Estero)”. *VI Congreso Internacional de la lengua Quechua*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- » Levi-Strauss, Claude. 1977 [1950]. “Introducción a la obra de Marcel Mauss”. En *Sociología y Antropología*. Madrid: Taurus.
- » Lomnitz, Claudio. 2005. “Sobre la reciprocidad negativa”. *Revista de Antropología Social* 14: 311-339.
- » Lotman, Yuri. 1978. *Estructura del texto artístico*. Madrid: Ediciones Istmo.
- » Martínez, Ana T. 2013. *Sociedad, cultura y poder en Argentina: La modernización periférica en Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Edunse.
- » Mauss, Marcel. 2009 [1924]. *Ensayo sobre el don*. Madrid: Katz Editores.
- » Muñoz, Roberto. 2018. “Formas de reproducción social y organización política de la ‘población indígena’ en la provincia de Chaco, 1983-2017”. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- » Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin. 1984. “Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories”. En *Culture theory: Essays of mind, self and emotion*, editado por

- Richard Shweder y Robert Levine, 276-320. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Olmos Castro, Amalio. 1945. *Una vida al servicio del público*. Santiago del Estero: El autor.
  - » Podestá Siri, Rossana, comp. 2007. *Encuentro de miradas: El territorio visto por diversos autores*. (Rosana Podestá Siri con niñas y niños del campo y la ciudad). Puebla: Secretaría de Acción Pública-CGIB.
  - » Requejo, María I. 2004. *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento: Temas de debate en psicología social y educación*. Buenos Aires: Cinco.
  - » Romaine, Sussane. 1982. *Sociolinguistic variation in speech communities*. New York: Edward Arnold.
  - » Salas, Adalberto. 1987. "Hablar en mapuche es vivir en mapuche: Especificidad de la relación lengua/cultura". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 25: 27-35.
  - » Sartelli, Eduardo. 2007. *Contra la cultura del trabajo*. Buenos Aires: Ediciones RyR.
  - » Sartelli, Eduardo. 2022. *La sal de la tierra: Clase obrera y lucha de clases en el agro pampeano (1870-1950)*. Buenos Aires: Ediciones RyR.
  - » Sichra, Inge. 2016. *Ser o no ser bilingüe: Lenguas indígenas en familias urbanas*. Cochabamba: FUNPROEIB-Andes.
  - » Sigaud, Lygia. 1999. "As vicisitudes do "Ensaio sobre o dom". *Mana - Estudos de Antropologia Social* 5.2: 89-122.
  - » Stark, Louise R. 1985. "Historia del Quichua de Santiago del Estero". En *South American Indian languages: Retrospect and prospect*, editado por Harriet M. Klein y Louise R. Stark, 732-752. Austin: Universidad de Texas.
  - » Swadesh, Morris. 1948. "Sociologic notes on obsolescent languages". *International Journal of American Linguistics* 14: 236-255.
  - » Taboada, Constanza y Carlos Angiorama. 2010. "Metales, textilera y cerámica. Tres líneas de análisis para pensar una vinculación entre los habitantes de la llanura santiagueña y el Tawantinsuyu". *Memoria Americana* 18.2: 15-45.
  - » Tasso, Alberto. 2007. *Ferrocarril, quebracho y alfalfa: Un ciclo de economía capitalista en Santiago del Estero (1870-1940)*. Buenos Aires: Alción.
  - » Tebes, Mario. 2009. *Castañumanta Yuyayniy, ni los años ni la distancia*. Buenos Aires: Dunken.
  - » Tebes, Mario y Atila Karlovich. 2006. *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiagueños*. Buenos Aires: Eudeba.
  - » Tenti, Mercedes. 2014. *La formación de un Estado periférico: Santiago del Estero (1875-1916)*. Santiago del Estero: UCSE.
  - » Trujillo Tamez, Isela y Roland Reborg. 2009. "Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: el caso de la lengua Mixe de Oaxaca". *Cuadernos Interculturales* 12: 112-140.
  - » Unamuno, Virginia, Carolina Gandulfo y Héctor Andreani. 2020. *Hablar lenguas indígenas hoy: Nuevos usos y modos de transmisión; Experiencias colaborativas en Chaco, Corrientes y Santiago del Estero*. Buenos Aires: Biblos.
  - » Voloshinov, Valentin N. 1992 [1929]. *El marxismo y la filosofía del lenguaje: Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza.
  - » Wittig, Fernando. 2009. "Desplazamiento y vigencia del mapundungún en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47.2: 135-155.