

### 3 **Contacto lingüístico, bilingüismo, traducción intersemiótica e interlingüística en las dos versiones de *Shunko***

---

**Índice** 1 Una aproximación a *Shunko*. – 2 *Shunko* de Jorge Washington Ábalos: una novela de formación. – 3 *Shunko* de Lautaro Murúa: una película de formación. – 4 *Shunko*: contacto quechua santiagueño-español en la traducción intersemiótica e interlingüística.

Participan del dolor de la tierra sin saberlo. La vida es dura, pero ellos lo ignoran porque no conocen otra. Quizás sean felices.

Jorge W. Ábalos, *Shunko* (2006, 11)

#### **1 Una aproximación a *Shunko***

Este estudio propone un análisis comparado del contacto QS-ES a partir de la traducción intersemiótica e interlingüística de la novela autobiográfica *Shunko* (1949) de Jorge Washington Ábalos y de su homónima adaptación cinematográfica (1960) llevada al cine por Lautaro Murúa.

---

Como es sabido, la traducción de obras literarias en cinematográficas:

significa que algo es inevitablemente conservado y algo es inevitablemente modificado, añadido o excluido del texto fuente. (Trop 2002, 13)

En esta dirección y, considerando que, aunque de modo diferente, las dos versiones de *Shunko* están compuestas por pasajes en los que el ES y el QS entran en contacto y se alternan, aquí se aborda el espacio otorgado a la lengua indígena tanto en el texto literario como en el filmico. A tal efecto, se analizan fragmentos en los que se presentan diálogos en QS, pasajes en los que se evidencia la transposición de una lengua a otra como también en los que la lengua indígena presenta –y en los que no– traducción. Se observan, además, las actitudes y el uso de la lengua con el propósito de trazar las relaciones entre los cambios de código (*code-switching*) y la mezcla de códigos (*code-mixing*) y, con ello, las cuestiones relacionadas con la traducción interlingüística desde una perspectiva cultural y proxémica.

Cabe señalar que las dos versiones de *Shunko*<sup>1</sup> ponen en escena espacios de resistencia; en la novela a partir de la descripción de una zona de absoluta pobreza situada en el noroeste argentino, precisamente en la provincia de SdE; en la película a partir de una puesta en escena que retrata ese paisaje inhóspito, severo y hostil que, de algún modo, cobra un protagonismo tan importante que pasa a ser un personaje más del relato. El contraste entre la cosmovisión ciudadana, del maestro recién llegado a la escuela rural, y el de la realidad de los lugareños permite explorar la transculturación que refleja lo profundo de la otredad entre la cultura urbano-criolla (representada por el educador) y la campesino-indígena (representada por los lugareños).

Como se menciona más arriba, la novela *Shunko* fue escrita en 1949 por Jorge Washington Ábalos y llevada al cine en 1960 bajo la dirección del actor chileno-argentino Lautaro Murúa. Tanto la novela como la cinta dan voz a una comunidad de campesinos quichua-hablante que habita en la llamada «isla lingüística» de SdE. El protagonista es un joven maestro urbano que llega a una escuela rural y comienza a relacionarse con los lugareños y con los niños (sus futuros alumnos). En realidad, la escuela es un espacio a la intemperie

**1** Resulta significativo mencionar que en 2005 se realizó una tercera versión de *Shunko* que es radiofónica. El relato testimonial fue grabado en 70 micros de entre 3 y 4 minutos de duración cada uno que fueron transmitidos en junio de ese mismo año por Radio Nacional Folclórica (FM 98. 7). Las voces fueron grabadas por hablantes de QS y la música estuvo a cargo de Don Sixto Palavecino. De acuerdo con Conti, ideólogo y responsable de la grabación, «La importancia de esta obra es que, si bien han pasado 56 años desde su primera publicación, la realidad que narran sus páginas es la misma que se vive aún hoy» (Conti 2005).

situada debajo de un árbol de algarrobo. Entre sus discentes se encuentra Shunko, quien tiene su primera aparición durante una suerte de censo que «improvisa» el maestro con el objetivo de inscribir a los niños en la escuela. Para este fin, el docente cuenta con la «ayuda» del comisario Segundo Gaetán, quien lo acompaña a la casa de las familias que tienen hijos.

Tanto en la propuesta Ábalos como en la de Murúa el maestro y Shunko realizan, cada uno por su cuenta, una (trans)formación que inicia con la llegada del educador a la escuelita rural y culmina con la vuelta de éste a la ciudad. En una doble instancia de aprendizaje, las (trans)formaciones son recíprocas: el maestro foráneo se (trans)forma a partir del contacto con los alumnos y estos lo hacen a partir de las enseñanzas que éste les imparte. Asimismo, la presencia de una comunidad oriunda de SdE, de origen indígena, como también la introducción de su lengua nativa (el quechua santiagueño o la *quichua*) le dará un tono mágico a la historia que gira alrededor de las vivencias de un maestro ciudadano que llega a una de las zonas rurales más empobrecidas de la provincia y se encuentra con una realidad *otra*.

## 2 **Shunko de Jorge Washington Ábalos: una novela de formación**

Jorge Washington Ábalos nació accidentalmente en La Plata (Buenos Aires) en 1915 y falleció en la provincia de Córdoba en 1979; fue maestro, científico entomólogo<sup>2</sup> y escritor. Recibió el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Asimismo, fue vicedecano de Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional de Córdoba y durante un año fue profesor asociado de la Universidad de Harvard, gracias a una beca Guggenheim. También fue miembro de la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba y vicepresidente de la Sociedad Argentina de Escritores (SADE). Ábalos publicó artículos y ensayos de divulgación científica y obras literarias como *Cuentos con y sin víboras*. *Terciopelo*. *La cazadora negra* (1942); *Animales, leyendas y coplas* (1953); *Coplero popular* (1973); *La viuda negra* (1978); entre otras.<sup>3</sup> En estas obras de temática social, Ábalos plasma la geografía y el costumbrismo junto con la idiosincrasia del noroeste argentino y, sobre todo, la cosmovisión de los santiagueños quechuahablantes y de su entorno.

<sup>2</sup> También fue el primer escorpionólogo de la Argentina. Más tarde, «en 1942 recibió una beca para estudiar en el Instituto Oswaldo Cruz de Río de Janeiro por sus trabajos para la elaboración de un suero contra las arañas *Lactodectus* (viuda negra) y abandonó para siempre la docencia infantil» (Rivas 2010, 63).

<sup>3</sup> Según informa el sitio oficial del autor, Ábalos publicó doce libros de obras literarias. <https://www.jorgewabalos.com>.

Hacia 1933, con apenas dieciocho años y recién egresado de la Escuela Normal de Santiago del Estero, Ábalos se desempeñó como maestro en escuelas rurales ubicadas en el monte santiagueño, donde enseñó en comunidades quichuistas. Las escuelas, de donde toma las vivencias que vuelca en *Shunko*, se ubican entre el Río Dulce y el Río Salado, zona a la que el estudioso Emilio Christensen denominó «isla lingüística» (1970).<sup>4</sup>

*Shunko* es su obra literaria más conocida y rápidamente se convirtió en:

lectura obligatoria en muchas escuelas y se tradujo al portugués y al ruso. (Rouillon 2000)

Además, se convirtió en un clásico de la literatura argentina. En *Shunko*, Ábalos realiza una narración testimonial a partir de su experiencia en el monte santiagueño y de la convivencia con sus habitantes, conocidos también con el nombre de *shalacos* o *shalakos*.

La novela fue escrita durante los años 40 y refleja la experiencia de Ábalos durante sus diferentes estancias como maestro en las escuelas rurales a las que fue destinado. De hecho, las vivencias y el contacto con los lugareños llevaron al entomólogo a escribir *Shunko*, la primera novela de una trilogía que quedará inacabada.<sup>5</sup>

La primera publicación de *Shunko* no tuvo la repercusión que Ábalos esperaba. Al respecto, el autor comenta:

Quando escribí *Shunko*, estoy hablando de cuarenta y pico años atrás, muchos narradores de la época escribían de una manera distinta, «importante» [...]. Este librito, entonces, hecho con la llaneza del individuo que solamente cuenta lo que ve, lo que siente, no tuvo eco literario y quedó amontonado en las propias estanterías de mi casa. Al pensar en publicarlos, llevado por la ingenua actitud mandé a imprimir un elevado número de ejemplares. El libro había ganado un premio de la Comisión Nacional de Cultura. Eso me entusiasmó y de alguna manera me equivocó... Pero luego de una mecánica de lento reconocimiento por parte del público, llegó la película. (Huerga 1981, 202)

<sup>4</sup> Cabe señalar que Abregú Virreira, en su libro *Tres mitos argentinos* (1950), la había denominado «misteriosa isla lingüística» (36-7) y que Grosso, en su estudio *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza* (2008) sostiene que «ya a mediados del siglo XIX se habla de isla quichua de Santiago del Estero» (112).

<sup>5</sup> Ábalos estaba escribiendo *Coshmi*, novela que dejó inconclusa. *Coshmi* junto a *Shunko* y *Shalacos* forman parte de una trilogía en la que el autor da cuenta de las experiencias de los santiagueños quechuahablantes y de su entorno. Cabe señalar que, según informa la *Fundación Cultural de Santiago del Estero*, en 2013 se publicó el libro *Coshmi y otros textos*. <http://fundacioncultural.org.ar/publicaciones/34--coshmi-y-otros-textos>.

A propósito de los motivos que lo llevaron a escribir *Shunko*, Ábalos sostiene que lo hizo:

para descargar una angustia, un sentimiento de culpa. Esto es por lo menos lo que me han explicado los que entienden de psicología y yo también lo he entendido así. (Huerga 1981, 199)

Lo mismo ocurrió con el personaje de Shunko, en el que según sus palabras logró resumir al conjunto de todos sus changos (Huerga 1981, 200). En referencia a los cambios realizados en las diferentes versiones de la novela *Shunko*, resulta interesante y pertinente el artículo «Aquellas palabras que Ábalos le escribió 'Al lector de su *Shunko*'» (2010), en el que José Andrés Rivas realiza un detallado análisis de los cambios, las pérdidas y las añadiduras en las diferentes versiones de la obra. Cabe señalar que mientras la primera y la segunda versión tenían como destinatarios a lectores de las ciudades del noroeste, en la tercera y última versión el público al que se dirige el libro es el urbano:

y sus lectores serían preferentemente estudiantes de escuelas primarias y secundarias. (Rivas 2010, 69)

Por ello, puede afirmarse que tanto los cambios como las añadiduras en las diferentes versiones de la novela están relacionadas con aspectos funcionales para la adaptación del texto y que ello depende, principalmente, de sus destinatarios.

La primera publicación de la novela llevaba el título *Shunko. Con un pequeño vocabulario de la lengua quichua que se habla en la provincia de Santiago del Estero* (1949), estuvo a cargo de la editorial *La Raza* de San Miguel de Tucumán y «contaba con un sustancioso prólogo del destacado intelectual Ernesto Palacio» (Rivas 2010, 66). Más tarde, en 1954, la Editorial Talleres Gráficos Miguel Violento SRL de San Miguel de Tucumán publicó la segunda versión de *Shunko*, en la que Ábalos:

quitaba un capítulo de la versión original e incorporaba la historia de la desgraciada pastorcita Ana Vieyra, que había muerto arrastrada por la corriente cuando quería salvar una oveja. (Rivas 2010, 66)

Cinco años después, en 1959, el mismo autor:

reelaboró gran parte de su novela [y] adaptó el lenguaje del texto para alumnos de escuelas primarias y secundarias de todo el país. (67)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Rivas 2010 para los cambios realizados en las tres ediciones de *Shunko*.

Esta versión fue publicada en Buenos Aires por la Editorial Losada y presenta una estructura simple en la que se encuentran las secciones: «Al lector» (Ábalos 2006, 11-12), «Carta a Shunko» (Ábalos 2006, 13-16), catorce capítulos (Ábalos 2006, 17-149), «Otra carta a Shunko» (Ábalos 2006, 151-3) y un «Pequeño vocabulario de la lengua quichua» (Ábalos 2006, 155-86). En las palabras dedicadas 'Al lector', el autor presenta brevemente la novela, el lugar donde se desarrolla y, por último, da cuenta de los motivos que lo llevaron a escribirla:

¿Por qué he dado vida a Shunko? Porque no lo conoces y quiero que sepas que existe. (Ábalos 2006, 12)

En la «Carta a Shunko», el maestro le cuenta al más pequeño de sus educandos cómo es su vida desde que se marchó del «pago dichoso» (Ábalos 2006, 13) y, asimismo, asegura:

A veces, Shunko, aquí en mi cuarto de la ciudad, entrecierro las puertas y ventanas y tendido en el sillón, me dejo invadir por la nostalgia. (Ábalos 2006, 15)

Y de cómo recuerda a sus «changos». <sup>7</sup> Los siguientes catorce capítulos narran la vida del maestro recién llegado a la escolita del monte santiagueño y las vivencias junto a sus *shalakos*. A lo largo de la *nouvelle* se evidencia:

el aprendizaje de 'la castilla' o español, así como la socialización incipiente de los niños campesinos en el idioma dominante fuera de su ámbito natural. (Lorenzino 2011, 189)

En «Otra carta a Shunko», el educador se despide de Shunko con las palabras «*Tu maestro, 'que antes era'*» (Ábalos 2006, 153), haciéndose de este modo «eco del calco sintáctico quichuista» (Lorenzino 2011, 190). Por último, se encuentra el «Pequeño vocabulario de la lengua quichua» que está constituido por 835 palabras QS con su traducción al ES y «representa el primer testimonio lexicográfico sobre el quichua santiagueño» (191). <sup>8</sup> La repercusión de la cinta fue tal que le otorgó gran visibilidad al libro de Ábalos y eso llevó a una editorial a interesarse por la publicación del libro y eso lo «puso al alcance del público» (Hurga 1981, 202).

En la vida real «Shunko» es Benicio Palavecino, un santiagueño nacido en 1929 en Tacañitas en el departamento de General Ta-

<sup>7</sup> Con la palabra *changos* el maestro se refiere a sus alumnos.

<sup>8</sup> Cabe recordar que en 1967, Bravo publicará el *Diccionario quichua santiagueño-castellano*. Se trata del primer diccionario quechua santiagueño-español.

boada, a orillas del Río Salado, a quien en casa lo llamaban Shunko («el más chico», en QS). Palavecino era quichuahablante y no conocía el castellano, pero a medida que pasaban los días los niños pasaron de ser monolingües QS a dominar el castellano, ya que las lecciones del maestro les enseñaron a leer y a escribir. Como relata en una entrevista realizada por el periodista Jorge Rouillon,<sup>9</sup> el joven «Shunko» se fue a Buenos en 1953 donde comenzó a trabajar en el Hipódromo de San Isidro como cuidador de caballos. En 1991 volvió por primera vez a su tierra natal y así lo recuerda:

Allí miré el árbol, vi a todos mis parientes. Fue una alegría muy grande. Después hicieron un camino y le pusieron el nombre mío: se llama Shunko. Y a un colegio, también. (Rouillon 2000)

### 3 **Shunko de Lautaro Murúa: una película de formación**

Lautaro Murúa Herrera (Tacna, 1926 - Madrid, 1995) fue un actor y director de teatro y de cine chileno-argentino. Estudió Bellas Artes y participó activamente en el Teatro Experimental de la Universidad de Chile, donde debutó en junio de 1941. El grupo teatral estaba formado por estudiantes de la universidad y se planteaba renovar la escena teatral actual a partir de nuevas perspectivas estéticas en las que se incluían temáticas sociales. Asimismo, la propuesta incluyó la creación de la revista *Teatro*, un importante vehículo de difusión y discusión de la actividad teatral desarrollada en el país.<sup>10</sup> A mediados de la década del cincuenta Murúa emigró en Argentina, país en el que realizó la mayor parte de su carrera como actor y como director de cine y teatro y donde se nacionalizó. Permaneció allí hasta 1976 ya que se vio obligado a emigrar a causa del golpe de Estado del 24 de marzo de ese mismo año. Vivió en Estaña hasta 1983, momento en que la Argentina recuperó la democracia y el actor-director de origen chileno volvió a residir. Entre sus obras como director se destaca *Shunko* (1960), la primera película que dirige y en la que interpreta el rol protagónico. Un año después del estreno de *Shunko*, Murúa lleva a la pantalla grande *Alias Gardelito*, su segundo largometraje, en el que cambia la hostilidad del monte santiagueño por la hostilidad de la capital porteña. *Alias Gardelito* (el Gardelito del título es el diminutivo de Gardel, el gran cantor de tangos) tiene una base literaria, ya es una adaptación libre del cuento «Toribio Torres,

<sup>9</sup> La entrevista fue publicada en el periódico *La Nación*.

<sup>10</sup> Para ampliar se aconseja la visita del sitio oficial de *Memoria chilena. Biblioteca Nacional de Chile: Teatro Experimental*.

alias Gardelito» (1956) de Bernardo Kordon.<sup>11</sup> El guión, al igual que en *Shunko*, estuvo a cargo del escritor paraguayo Augusto Roa Bastos, pero en esta ocasión contó con la colaboración de «un/una desconocido/a Sully» (Celentano 2012, 6). Cabe mencionar que en ambas propuestas Murúa se aleja de la idea hegemónica en el contexto sociopolítico argentino ya que se:

entrelaza dos nuevas posturas sesentistas críticas: la cinematográfica y la pedagógica. (Fernández 2020, 19)

En 1971 dirige la cinta *Un guapo del 900*, una versión libre de la homónima obra teatral de Samuel Eichelbaum (1940) que ya había sido llevada a la pantalla grande por Leopoldo Torres Nilson en 1960. En 1975 Murúa estrena *La Raulito*, película en la que se narra la historia verídica de María Esther Duffau, una chica de la calle simpaticante del Club Atlético Boca Juniors. «La Raulito», como ella misma se hacía llamar, tenía un aspecto varonil y de joven su vida transcurría entre el reformatorio, la cárcel y el hospital psiquiátrico y para sobrevivir se ganaba la vida como lustradora de zapatos o como canillita.<sup>12</sup> En 1984, afincado nuevamente en la Argentina, dirige *Cuarteles de invierno*, una cinta basada en la homónima novela (1980) de Osvaldo Soriano<sup>13</sup> ambientada en un pequeño pueblo de Buenos Aires. *Cuarteles de invierno*, sitúa el relato durante los últimos meses de la última dictadura militar argentina y centra su interés en figuras de ídolos populares: un boxeador y un cantor de tangos, ambos venidos a menos «remedos de Gardel y Bonavena» (Cerdá 2016, 408). Los hombres son contratados para participar en los festejos locales de un pueblo. A lo largo del día, descubrirán que fueron engañados por los militares no nativos de la región que tenían como objetivo legitimar la imagen de unidad nacional en el pueblo.

Como actor, en la Argentina se destacó por su papel protagónico en la mítica *Invasión* (1969) de Hugo Santiago, una cinta de:

**11** El cuento forma parte del libro de Kordon (1956). *Vagabundo en Tombuctú*.

**12** Se considera que el término «canillita» fue acuñado por el dramaturgo y periodista uruguayo Florencio Sánchez y responde a la idea de un joven que vende periódicos y/o revistas en la calle. En 1903, Sánchez escribe y pone en escena el sainete *Canillita*. En esta obra, «canillita» es el apodo de un joven muy pobre que es acusado de un crimen que no cometió. El joven se ganó el sobrenombre porque llevaba pantalones largos que, al quedarle cortos, dejaban al descubierto sus «canillas». Más tarde, en 1936 Lisandro de la Tea y Manuel Roneima codirigen la película *Canillita*, una comedia en blanco y negro que narra la vida de una joven que al enamorarse de un cantor decide escaparse de su casa para no casarse con su prometido. Cabe mencionar que tanto en Uruguay como Argentina se sigue utilizando esta denominación.

**13** Puesto que transcurre en el mismo espacio territorial de su novela anterior, *No habrá más pena ni olvido* (1978), ha sido considerada por la crítica como la continuación de *Cuarteles de invierno* (Schlickers 1995, 43).



carácter anticipatorio que aún [...] la representación de la violencia estatal en la Argentina que se instaure en 1974 y que se prolonga -con mayor ferocidad- a partir de la llegada del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. (Zarco 2016, 128)

Más adelante, protagonizó las películas *Crónica de una señora* (1971), *Quebracho* (1974), *No habrá más penas ni olvido* (1983) y *Un muro de silencio* (1992), entre otras.<sup>14</sup>

Como se mencionaba más arriba, la adaptación de su primera película como director, la novela *Shunko*, estuvo a cargo de Ábalos y de Augusto Roa Bastos y durante su rodaje tuvo algunos cambios. Con el objetivo de «transmitir el espíritu entrañable de esa tierra» (Rouillon 2000) en *Shunko*, Murúa fue el único actor profesional ya que para representar a los campesinos le propuso «actuar» a los lugareños. Al respecto, Tompkins (2018) señala que:

Although casting was unusual at the time, Murúa and his production company met with 300 children to select the 30 included in the film. Ironically, some had never seen a movie. As the governor did not provide the promised assistance, Murúa's production team had to provide transportation and accommodation for the children who acted in the film and the technicians for about two months. (Tompkins 2018, 91)

La adaptación de Murúa fue aclamada por la crítica nacional e internacional y galardonada con el *Premio Cóndor de Plata como Mejor Filme* (1961), con el *Premio al Mejor filme en español en el Tercer Festival Internacional de Cine de Mar del Plata* (1961) y, además, fue declarada *Patrimonio de la Cultura Universal* por la UNESCO.

En su estudio acerca de la obra cinematográfica de Lautaro Murúa, Gonzalo Aguilar sostiene que:

[e]n *Shunko* lo que se pone en escena es el choque de dos voces y de dos miradas: la del maestro y la de los niños. (Aguilar 1994, 154)

De hecho, Murúa lleva a la pantalla una historia que hasta el momento no había sido visibilizada por el cine y, con ello:

denuncia la paradoja de un Estado discursivo y demandante pero siempre ausente. (Peña 2012, 157)

<sup>14</sup> Para ampliar acerca de la obra de Lautaro Murúa se aconseja la lectura del ensayo de Aguilar (1994).

#### 4 **Shunko: contacto quechua santiagueño-español en la traducción intersemiótica e interlingüística**

*Shunko* puede leerse como una «novela de aprendizaje» (Aguilar 2005a, 155), específicamente como un relato «de formación o *Bildungsgroman*» (Lorenzino 2011, 188), ya que el educador:

se introduce en el espacio rural no sólo para transformarlo, sino que él mismo queda reconvertido al asumir algunas de las características de los lugareños. (Sala 2009, 306)

En este sentido, puede añadirse que la novela *Shunko* no solo está basada en la experiencia personal del autor, sino también caracterizada por la formación mutua de sus protagonistas, en la que tanto la enseñanza del ES por parte del maestro a los niños monolingües QS como el camino de aprendizaje del foráneo, quien desde su llegada advierte:

el choque entre su propuesta de desarrollo social y la realidad de los campesinos. (Sala 2009, 306)

Como consecuencia de ello, se produce una transformación en el maestro, quien a medida que pasa el tiempo se acerca cada vez más a las creencias ancestrales de los lugareños. Tanto la novela como la película se presentan como una cosmovisión dicotómica entre el campo y la ciudad, entre el hombre letrado y los campesinos, entre el aprendizaje de la lengua dominante (el ES) por parte de los alumnos, como también el de la lengua local (el QS, con sus usos y costumbres), por parte del educador.

Si bien el título de la novela hace referencia al nombre del niño en el que se basa el relato, el verdadero protagonista de la novela es el maestro rural, quien enseña el castellano (o *la castilla*)<sup>15</sup> a los saladinos o *shalakos*. En el breve prefacio el autor alerta al lector:

Quiero honestamente advertirte que no debes suponer que ese maestro que verás andar en las páginas del libro sea yo; ése es el maestro que yo hubiera querido, o mejor, que yo hubiera debido ser. (Ábalos 2006, 12)

Con respecto a la novela, el crítico Huerga subraya que:

---

**15** Cabe señalar que «En la actualidad eso ha cambiado, son reconocidos los derechos lingüísticos y, en comunidades originarias -que son necesariamente bilingües- está reconocido por ley el derecho a que la lengua comunitaria sea lengua de instrucción a la par del español» (Lopreto 2018, 54).

hay algo que deja y dejará siempre perplejo al crítico desprevenido: su extrema sencillez lo despista, su transparencia lo desarma y la economía de su composición lo confunde. (Huerga 1981, 94)

Todo ello está relacionado con:

las preocupaciones de Ábalos [que] no fueron estéticas, fueron vitales [...] sintió primero y comprendió después, que su forma expresiva debía ser necesariamente poética, recogida, elegíaca, de recatado énfasis dada la humildad de la materia y el género que trataba. (Huerga 1981, 94)

Durante su permanencia, el educador intenta llevar el progreso a la escuela rural y con el intento de «entrar» en la realidad de los lugareños le pide a Rufina, «una vieja muy servicial» (Murúa 0:05'09"), que le enseñe algunas palabras en QS. De este modo, el maestro, al que ni Ábalos ni Murúa le dan un nombre, logra:

atravesar numerosas pruebas para ganarse la confianza de esa pequeña, recelosa comunidad. (Auat García 2019, 62)

Es así como, una vez superados algunos prejuicios etnocentristas relacionados con su poco conocimiento de la cultura campesino-indígena, el maestro se gana la confianza de los padres y, sobre todo, de los «changos». Si bien los «changos» son quienes aprenden la lengua de la ciudad, es el docente quien para poder acercarse a la realidad local aprende rápidamente a comunicarse en QS. A tal efecto, utiliza algunos términos «suelos» de los que se sirve para traducir las palabras que los discentes desconocen. De aquí que pueda afirmarse que, si bien los alumnos se forman con el maestro, lo mismo le sucede a éste con los educandos. Esta formación no se da solo a nivel lingüístico, sino que se establece una relación de respeto y aprendizaje mutuo. De hecho, tanto la novela como la película ponen su atención en la relación del educador, proveniente de la cultura oficial hispano-argentina con la comunidad quechuahablante en general y con los discentes en particular.

La elección de escenarios naturales, de actores no profesionales, la hibridación entre ficción y documental, las imágenes despojadas y sin excesos retóricos como también la necesidad de denunciar los problemas sociales son características que están íntimamente relacionadas con el cine europeo de posguerra: el Neorrealismo italiano. Movimiento que se sitúa temporalmente durante la posguerra y que pone en la pantalla a un sujeto social que hasta el momento había estado ausente hasta la década del cincuenta. En este sentido, el Neorrealismo le pone voz e imagen «a toda una clase desplazada, humilde y subalterna» (Piedras 2009, 52).

Siguiendo esta misma línea, el cine argentino de la década del sesenta se hace eco de esta tendencia a partir de un acercamiento humanista y social a la realidad. Para Paulo Antonio Paranaguá (2003) se trata de un momento de transición entre el cine clásico-comercial y el cine de autor. De hecho, el autor brasileño sostiene que:

en lugar de una mera influencia externa [el Neorrealismo italiano], tenemos una tendencia interna, operando en una escala, un espacio y un tiempo amplios. (Paranaguá 2003, 10)

Más allá de que se trate de una tendencia interna o externa, lo que queda claro es que las características del Neorrealismo italiano resultaron de gran inspiración para el cine argentino de los años sesenta. De hecho, en el caso de su primera película, *Murúa*<sup>16</sup>

Elige un camino intermedio, de raíz italiana, entre el melodrama social y el neorrealismo. (Miccio 2020)

En efecto, las imágenes del monte santiagueño con las que comienza la película denotan una clara cercanía a una estética casi documental, con una puesta en escena caracterizada por:

planos abiertos, desérticos, donde el espacio cobra protagonismo dramático en la interacción con los seres humanos. (Sala 2009, 307)

Asimismo, *Murúa* se aleja de cualquier perspectiva paternalista o de denuncia y desde una perspectiva crítica da cuenta de la ineficacia del estado para desarrollar políticas educativas que garanticen no solo el acceso, sino la igualdad de condiciones relacionadas con las necesidades educativas de los educandos que está:

marcada por la exclusión geográfica e histórica, étnica y cultural, sociopolítica y económica. (Woszezenczuk 2016, 9)

Desde un primer momento, tanto en el largometraje como en la novela, estamos frente a pasajes en los que se presentan cambios de códigos (*code-switching*), es decir, cuando dentro de un mismo período discursivo un hablante cambia su registro lingüístico por otro; como también ante situaciones de mezcla de códigos (*code-mixing*), en la que un hablante alterna el uso de una y otra lengua. Estos fenómenos se presentan a lo largo de ambos textos y, de algún mo-

**16** Se trata de una generación que «[i]ntentó articular una moral que, basada en lo artístico, diera respuestas a los problemas institucionales, económicos y formales que planteaba la encrucijada histórica» (Aguilar 2005b, 85).

do, permite un acercamiento recíproco entre el maestro y los alumnos (más tarde, esto también sucederá con los lugareños) porque el hombre ciudadano entiende que para poder acceder a ese espacio *otro* tiene que, de algún modo, acercarse a los lugareños y, es justamente, por ello que aprende palabras en QS y esto le permite ganarse la confianza de la comunidad.

Este se presenta cuando los hablantes pasan de una lengua a otra realizan el fenómeno llamado *code-switching*, vale a decir que los hablantes mantienen la sintaxis de la lengua que estaban utilizando (el QS) mientras «pasan» a la otra lengua (el español), produciendo así *calcos lingüísticos* que difieren de las normas del español estándar (Courthès 1999). Es evidente que, al tratarse de un fenómeno oral, el cambio de código puede ser realizado con mayor facilidad en el cine ya que a través de subtítulos el espectador puede ver (leer) el relato en la pantalla; resulta más difícil, pero no imposible, que éste mismo fenómeno pueda darse en otro tipo de lenguaje, como el literario, por ejemplo.

Si bien no son pocos los pasajes que en la cinta presentan cambios y mezcla de códigos, en el caso de la novela hay uno que resulta particularmente interesante. Se trata de un pasaje en el que se produce el fenómeno de *code-mixing*. El fragmento en cuestión está relacionado con la prohibición de hablar QS en clase, ya que el maestro considera que, de este modo, todos se ejercitarían más y, así, aprenderían más rápido el ES. Ante la insistencia de los alumnos, que seguían hablando QS, el maestro decide imponer un castigo y los que no obedecieran a la regla deberían escribir en el pizarrón: «No debo hablar quichua en la escuela» (Ábalos 2006, 107). Pero, contrariamente a lo esperado, el maestro dice: «-Ausha, llámó, traeme un vaso de agua. | -¡Has dicho en quichua!» (Ábalos 2006, 108), replica el alumno.

Resulta interesante que, a pesar de la prohibición, será maestro el que romperá la regla ya que, sin darse cuenta, usará una palabra en lengua vernácula (*Ausha*) para pedirle a un alumno que le alcance un vaso de agua. Si bien esta escena es un buen ejemplo de *code-mixing*, ya que el hablante altera el uso de una y otra lengua; también denota un cambio en el comportamiento lingüístico del maestro, quien «muestra la dualidad del educador bilingüe» (Lorenzino 2003, 98). El fragmento pone en evidencia la complicidad entre los alumnos y el maestro y, a la vez, resignifica el rol de este último, quien «nunca más prohibió hablar quichua en la escuela» (Ábalos 2006, 109). De hecho, luego de que los educandos lo descubrieran, el maestro se levantó y se dirigió en silencio hacia la pizarra, una vez que tomó la tiza el alumno y refregándose la barbilla dijo: «¡Hasta que las ranas críen pelos!» (Ábalos 2006, 108).

En las dos versiones de *Shunko* se establece un vínculo particular entre el maestro y Shunko, el niño quechuahablante que inspira la

novela de Ábalos. Cabe notar que al maestro de la novela no se le ha dado un nombre propio y, si bien esto puede comprenderse en el relato autobiográfico de Ábalos, no puede decirse que comparta este mismo sentido en la película. Murúa, al igual que el autor de la novela, decide no darle un nombre propio al protagonista, quizá porque con ello:

alude a la metaforización del maestro de escuela que establece la proclama como obrero de la civilización y del progreso, aspecto que acoge el filme. (Fernández 2020, 27)

En el caso que nos ocupa y con relación a la traducción intersemiótica o *transmutación*, Torop (2002) sostiene que:

Puede ser autónoma en el caso de la adaptación cinematográfica y complementaria en el caso de una ilustración o una fotografía que acompaña a un artículo de periódico, etcétera. (Torop 2002, 2)

Por su parte, Nicola Dusi (2015) sostiene que:

todos los casos de traducción intersemiótica, transmutación o adaptación, podrían ser agrupados juntos en la esfera de la transposición, independientemente de si son audiovisuales, musicales, teatrales, performativos u otros. (Dusi 2015, 202)

En esta dirección, es necesario precisar que el trasvase de un código a otro pone en evidencia diferencias ineludibles de carácter tanto simbólico como específico. Entre ellos hay tres pasajes que, a nuestro parecer, representan su mejor ejemplo. El primero se desarrolla cuando el maestro intenta explicarles a través de un método científico cómo ocurre un eclipse lunar, pero los alumnos tienen una idea completamente diferente acerca del fenómeno («del caso», como lo llaman). Ellos creen que la «Madre Luna» no muere, sino que «vuelve a vivir porque nada muere del todo»; así, la explicación racional y científica se deja de lado y se da espacio a la explicación mítica del fenómeno. El segundo ejemplo, que está relacionado con la «quema de un libro» (instrumento de civilización por excelencia) alcanza aún mayor intensidad, ya que el maestro abraza abiertamente las creencias ancestrales de los nativos.

Tanto la novela como la película presentan pasajes en los que la dicotomía está constantemente presente entre el maestro-ciudadano, quien en primera instancia sería el portador del saber (el urbano-científico) y los habitantes-lugareños, quienes portan un saber otro (el campesino-indígena). Análogamente es lo que ocurre con los fragmentos en los que se evidencia la transposición de la lengua dominante (el ES) a la minoritaria (el QS). El tema de los saberes es-

tá relacionado particularmente con la explicación científica que hace el maestro sobre el eclipse lunar que tuvo lugar la noche anterior en contraste con la explicación mítica sobre la «presencia» de la pequeña Ana Vieyra, quien «vuelve de la muerte» en busca de su libro.

El primer caso contrapone la interpretación mítica relacionada con lo narrado por los niños acerca del eclipse de luna, se trata pues de un mismo evento con dos puntos de vista completamente diferentes: el científico que es narrado por el maestro y la creencia ancestral que es relatada en primera instancia y parcialmente por los niños, para después ser completada por la anciana hablante monolingüe de QS. Para explicar mejor este fenómeno, el docente decide hacer una demostración práctica cerrando la puerta y las ventanas de la pequeña casilla y utilizando objetos cotidianos que representan el sol (la vela), la tierra (una pelota en la novela y una naranja en la película) y la luna (un espejo). Luego de la demostración científica del maestro, Shunko afirma: «aquí sabemos de otra manera, señor» (Ábalos 2006, 79). La historia que los niños conocen está relacionada con la «muerte de la luna» y con el ritual que los lugareños llevan a cabo para revertir la situación:

MAESTRO: Y dime, ¿cómo la hacen vivir de nuevo? ¿cómo la resucitan?

SHUNKO: ¿No has oído anoche cuando la gente golpeaba el mortero?

MAESTRO: ¡Pero sabés que tienes razón! ¡Anoche oí cajonear y creí que era algún baile!

SHUNKO: En todas las casas han golpeado el mortero para que la luna viva de nuevo.

MAESTRO: Para que re-su-ci-te.

SHUNKO: Sí, señor, para eso. Si la gente no muele, la luna se muere no más.

MAESTRO: ¿Y qué ponen a moler?

SHUNKO: Nada, el mortero vacío.

ALUMNO: Algunos muelen sal, pero casi todos muelen sin nada -intervino Siti.

MAESTRO: ¿Y por qué el moler hace resucitar a la luna?

SHUNKO: No sé.

MAESTRO: ¿Quién puede saber por aquí?

SHUNKO: La vieja... doña Jashi.

MAESTRO: Esta tarde iremos a verla.

(Ábalos 2006, 104-5)

Mientras la luna desaparece, los educandos relatan tímidamente cuál es la práctica que desarrollan los lugareños para evitar la muerte de la luna. Durante el relato de Shunko, en planos alternados se muestran en la pantalla siluetas de hombres, mujeres y niños golpeando

grandes morteros y «Once again, the musical score reinforces the sense of mystery» (Tompkins 2018, 96), proponiendo una atmósfera de cierta exotividad a partir de una manifiesta «capacidad para relatar [...] los cambios narrativos» (Dusi 2015, 197). Además, la cita pone en evidencia que los alumnos solo pueden relatar parcialmente la historia, ya que en realidad quien la conoce completamente es doña Jacinta –a quien llaman también mamá Jashi– una anciana local que habla «una lengua muy fácil de aprender y hablar, y de dulce y suave pronunciación (Ardissone 1955, 76). El maestro decide, entonces, que esa misma tarde él y Shunko visitarán a la anciana. Ambos se encaminan hacia la casa de la anciana. Una vez allí, mamá Jashi «lo hizo sentar en una sillita baja y se puso de cuchillas a su lado; apoyadas las manos en la pierna del señor, fumaba golosamente el chala con anís del atado que le llevó el maestro (Ábalos 2006, 105).

Mientras Doña Jashi le contaba la historia, el maestro pensaba que la anciana le daba:

al quichua un sabor especial, pues su pronunciación no se había deformado por el castellano, idioma que desconocía. (Ábalos 2006, 106)

Una vez finalizado el relato, al docente:

le brillaban los ojos como si hubiera encontrado una cosa maravillosa. (Ábalos 2006, 105)

Así, emprende la vuelta a casa con su alumno. Mientras regresan y luego de un largo silencio, el maestro dice: «No creas, Shunko, lo que les expliqué hoy del eclipse; lo que es cierto es el caso que nos ha contado la viejita: «El padre sol y la madre luna» (Ábalos 2006, 105). Cabe señalar que el pasaje propuesto más arriba presenta algunos cambios con respecto a la adaptación de Murúa:

SHUNKO: Aquí sabemos de otra manera, señor.

MAESTRO: Ah, sí, ¿cómo?

ALUMNO: La luna tiene un caso con el sol. La luna se muere y la gente tiene que hacerla vivir de nuevo.

MAESTRO: Y ¿cómo hace eso?

SHUNKO: ¿No has oído el cajonear del mortero?

MAESTRO: Sí, pero creía que era un baile.

SHUNKO: Era el velorio de la luna.

ALUMNA: Si la gente no golpea los morteros, la luna se muere nomás.

MAESTRO: Y ¿por qué hace resultar eso a la luna?

ALUMNA: No sé, la vieja doña Jashi sabe. Ella sabe todo.



MAESTRO: Bueno, esta tarde iremos a verla.  
(Murúa 0:34'31"-0:36'17")

Aquí también el maestro mantiene su palabra, pero esta vez no llevará solo a Shunko sino a todos sus alumnos a visitar a doña Jacinta que, como los demás lugareños, no es una actriz profesional. Allí, a través de un bellissimo relato en QS, doña Jashi explica cómo se produce «la muerte de la luna». En la escena, un plano contextual toma a la anciana y al grupo sentados en círculo para escuchar atentamente a doña Jashi. Así, un primer plano muestra a la anciana y al maestro y seguidamente un travelling muestra a los niños y al guitarrista, quien con su música acompaña la narración de la quechuahablante, haciendo «explícitas ([...] para el espectador) las relaciones entre los personajes» (Dusi 2015, 197). Más allá de las diferencias entre una y otra obra, el punto de contacto entre ambas versiones reside particularmente en lo que le sucede al maestro o, mejor, en la transformación que éste experimenta luego de escuchar a la anciana. En ese momento, su mirada se sitúa en un lugar *otro* y, al mismo tiempo, eso lo lleva a advertirle a sus alumnos:

No crean changos los que les conté esta mañana del eclipse, lo cierto es el caso que nos ha contado la mamá Jaira. La madre luna vuelve a revivir porque nada muere del todo. (Murúa 0:36'01"-0:36'15")

A tal efecto, resulta apropiado el análisis que propone Tompkins con relación al uso del quechua santiagueño:

The novel and the film both stress the underlying indigenous substratum manifested in the survival of a language that has not changed much in the last 500 or 600 years, it is still spoken as a lingua franca by a considerable percentage of the rural population of the province of Santiago del Estero. (Tompkins 2018, 98)

Quizá el mayor cambio entre ambas versiones resida en una añadida relacionada justamente con el pasaje apenas descrito. Si bien en la novela queda claro que doña Jacinta realiza un relato en QS, éste es expuesto solo con una sola frase: «*Ullari ua [...] Tata Intí y Mama Killa*» (Ábalos 2006, 106). Sin embargo, resulta completamente diferente lo que sucede en la versión cinematográfica en la que se propone la totalidad del relato en aquella lengua ancestral y que, además, para que los espectadores tengan acceso al contenido de la historia, Murúa decide incluir subtítulos interlingüísticos en ES. Es muy probable que la elección de Murúa esté relacionada con el hecho de que la escena es completamente en QS y por lo mismo presenta un texto que está posicionado en la parte inferior de la panta-

lla que, además, está escrito en una lengua diferente a la de la cinta (Jakobson 1985, 233).

A pesar de ello, a lo largo de la película no siempre el espectador accede a los subtítulos interlingüísticos de las palabras (en ocasiones «sueltas») enunciadas en QS. Por ello, es conveniente observar que durante el largometraje la subtitulación interlingüística aparece sólo cuando la lengua autóctona cobra importancia en el relato reforzando, así, su carácter «extranjero» (Balfour; Atom Egoyan 2004, 23). De hecho, en la versión cinematográfica de *Shunko* los portadores principales de la lengua vernácula son los niños y lo hacen a partir de frases breves o expresiones aisladas; los adultos, en cambio, hablan en ES (incluso entre ellos) y solo en raras excepciones eligen el QS para comunicarse. En la novela, en cambio, hay una mayor presencia de la lengua indígena por parte de los adultos. En la cinta esta práctica tiene una excepción que está relacionada con la irrupción de la narración de doña Jacinta, quien relata en QS el fenómeno que antes había sido explicado científicamente por el maestro. La anciana –y con ella los lugareños– llama a este fenómeno «la muerte de la luna». Este relato se presenta de forma completa solo en la versión cinematográfica, es decir que se trata de una añadidura respecto del texto original. La escena, que dura alrededor de unos treinta y dos segundos, evidencia gran dificultad en su lectura a causa de que la impresión de las letras en la pantalla grande es de color blanco, al igual que las ropas de la anciana y de la niña que está sentada a su lado. Al respecto, resulta interesante el abordaje del artículo «Territorio de conflicto: lenguaje e infancia en dos filmes latinoamericanos» (2014) de Catalina Donoso, quien sostiene que la combinación de colores en la pantalla suscita:

la falla del subtítulo en su función traductora, ya que las palabras se pierden en el fondo blanco. (Donoso 2014, 145)

Si bien una primera impresión puede llevarnos a estar de acuerdo con cuanto afirma Donoso; cabe subrayar que un arduo, atento y metódico análisis del subtítulo nos ha permitido realizar una traducción interlingüística íntegra del relato de doña Jashi:

El Padre Sol persigue a la Madre-Luna  
 Por el cielo, sin lograr alcanzarla.  
 Pero a veces ocurre que él transformado  
 en un enorme jaguar negro viene agazapado,  
 silencioso, la sorprende y comienza a devorarla.  
 Para curar las heridas de la Madre-Luna molem sal y hierbas.  
 Ella vuelve a vivir.  
 Porque el espíritu de la Luna nunca muere.  
 Como el espíritu del hombre;

Sufre, pero es inmortal.  
(Murúa 0:35'22"-0:35'56")

En esta escena Murúa elige el sonido directo, conservando el uso de la lengua autóctona (Barnard y Rist 1996, 33) pero la subtitula y, con ello, carga de autenticidad el relato. De este modo, el breve pero significativo fragmento en lengua vernácula lleva la cinta hacia una representación que no imita la realidad, sino que:

organiza [su] verosimilitud a partir de «tomas casi documentales que cuestion[a]n el orden social vigente, y especialmente la unidad armoniosa del pueblo difundida desde el desarrollismo. (Celementano 2012, 8)

En una misma dirección, Piedras sostiene que lo dicho está relacionado con una base documental de *Shunko* que justamente reside en las:

miradas de seres que testimonian físicamente la existencia de una realidad vedada, oculta, marginada de las representaciones del cine clásico económico. (Piedras 2009, 62)

Tanto esta escena como aquella en la que el espíritu de Ana Vieyra -la niña pastora que intentando salvar una oveja pierde la vida- «visita» la escuela, resultan sumamente significativas porque la «aparición» de la niña se manifiesta a través de sonidos imprecisos que, en primera instancia, escucha el maestro y, más tarde, también los alumnos. Así lo relata Ábalos en la novela:

MAESTRO Silencio salvajes -dijo el maestro-. No hagan bulla que el gallo está torcido.

ALUMNA Los chicos levantaron la cabeza y miraron al maestro. Este se levantó de la silla y fue a investigar.

MAESTRO No hay nadie dijo al regresar-; debe de ser un ratón. Seguí Estela.

MAESTRO Bueno, ¿qué ocurre? -cuarenta caras impasibles lo miraban-.

ALUMNA No es una rata, señor; es Ana Vieyra [...] Todos sabemos que es ella. (Ábalos 2006, 112)

ALUMNO Ana quiere su libro, señor -la voz de Panchito lo volvió al aula. -Tenemos que quemar el libro de Ana.

MAESTRO ¡Claro! ¡Hay que entregar el libro a Ana! (Ábalos 2006, 115)

Con respecto a esta pasaje, en la adaptación cinematográfica se realizan algunos cambios relacionados con los protagonistas de esta escena. El cambio se produce en los roles que Estela y Panchito ocupan

en el libro, en la película, en cambio, esos mismos roles son interpretados por Reyna y Shunko:

MAESTRO No es nada, debe ser un ratón. Seguí nomás Reyna.  
 [Los alumnos murmuran]  
 MAESTRO Bueno, ¿qué ocurre?  
 SHUNKO No es un ratón, es Ana Vieyra.  
 MAESTRO ¿Ana Vieyra?  
 SHUNKO Todos sabemos que su libro está en el estante y anda buscando.  
 REYNA Tiene que entregarlo, sabe señor.  
 SHUNKO Hay que entregar el libro a Ana, señor. [el maestro se levanta, se dirige al estante y toma el libro]  
 SHUNKO Tenemos que quemarlo.  
 (Murúa 0:52'53"-0:55'30")

El punto de contacto entre ambos pasajes radica en la elección del maestro, quien decide seguir al pie de la letra el consejo que le dan los educandos. Por ello, el educador toma el libro del estante y acto seguido realiza «la ofrenda a Ana». La quema del libro, objeto paradigmático depositario del saber, provoca otra transformación en el maestro, quien abraza la cosmovisión de una cultura ancestral, apartándose definitivamente de la idea fundacional sarmientina: «quien dice instrucción dice libros» (Fernández 2020, 25).

El tercer cambio se sitúa casi al final del filme, cuando la pequeña Reyna Mansilla, amiga y compañera de Shunko, agoniza a causa de la picadura de una víbora. Este pasaje muestra en modo en que la niña esperaba a su maestro para «poder cortarse», es decir, para despedirse de él e «irse en paz». Más adelante, durante el funeral de Reyna el educador con tristeza afirma: «mataremos a todas las víboras del mundo, Shunko» (Murúa 1:04'09"-1:04'12").

Las experiencias apenas descritas por el joven educador dan cuenta de una (trans)formación ya que el maestro:

modifica menos el lugar de lo que el lugar lo modifica a él. (Peña 2012, 157)

Estos tres eventos llevan al hombre ciudadano y letrado a superar una dificultosa integración que comienza con un hecho material como la construcción del aula pero que poco a poco se desliza hacia lo espiritual relacionado con su acercamiento a la cultura ancestral de los lugareños.<sup>17</sup> Todo ello refuerza la (trans)formación del

<sup>17</sup> Entre el episodio con un «hecho material» y aquel con un «hecho espiritual» podrían añadirse otros, como la historia que Shunko le cuenta al maestro cuando ve que

maestro, quien pasa a ser parte integrante de una cultura milenaria con la que convive desde su llegada y con la que «establece un diálogo pluridireccional de enseñanzas y aprendizajes» (Aut García 2019, 65) recíprocos.

Si bien el final de las dos versiones de *Shunko* apuntan hacia una misma idea, se presentan de modo diferente. En la película veremos al maestro y a Shunko sentados bajo el árbol de algarrobo de la escuela y mientras contemplan el paisaje, el educador declara:

MAESTRO Esta tardecita le llevarás el caballo a José María, el puestero.

SHUNKO ¿Ya no lo vas a usar, señor?

MAESTRO Ya no. Me voy mañana.

SHUNKO ¿Te vas, señor?

MAESTRO Yo también tengo mi mamá, Shunko. Es muy viejita y linda. Pasaré con ella las vacaciones.

[*a Shunko se le caen unas lágrimas*]

MAESTRO Volveré el año próximo. Pero si no vuelvo, igual estaré aquí.

SHUNKO ¿Cómo señor? ¿Vas a estar acá y no te vamos a ver?

MAESTRO Me verán. Estaré en el aula, en las acacias, en el patio de juegos... Nadie se va del todo de un lugar en el que ha vivido intensamente. No lo olvides Shunko.

(Murúa 1:08'13"-1:09'02")

Si tomamos por cierto que:

tanto la novela como el filme son historias con un comienzo y un final [y que éste], determina la clave que conduce al lector-espectador hacia el final. (Torop 2002, 12)

Cabe destacar que, las dos versiones de *Shunko* comienzan del mismo modo, es decir, con la llegada del maestro al monte santiagueño. Pero es la cinta la que presenta una apertura y un cierre circular a partir de una puesta en escena que proyecta un paisaje marginalizado y una cámara que muestra al foráneo cuando llega y cuando se va en apariencia del mismo modo, en *sulqui*,<sup>18</sup> mientras los lugareños lo miran inmóviles:

éste deja una pala clavada en la tierra y que sobre el final olvida lo que le contó el niño acerca de ello.

**18** Se denomina *sulqui* o *sulky* a un carruaje de dos ruedas, tirado por un caballo, con un asiento para una o dos personas y empleado para viajes cortos» (*Diccionario de Americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española* 2010). Esta definición se conserva en Argentina, Paraguay y Uruguay.

con lo cual se da una idea de repetición sociohistórica: la historia de nunca acabar. (Fernández 2020, 112)

En este sentido, se cumple a la perfección lo propuesto por Cachia (1983, 66), es decir que:

un director de cine tiene que empezar con una ‘toma clave’ que permita al espectador familiarizarse con los acontecimientos que ocurren y el futuro descubrimiento de la trama. (cit. en Torop 2002, 12)

Todo ello le queda muy claro al espectador ya que el final de la película confirma que el hombre que llegó al monte santiagueño no es el mismo que se va de él. Hay diferencias en el modo en que el maestro de la novela y el de la película se despiden. El primero lo hace sentado en el árbol junto a Shunko y mientras le anticipa su partida dice «Nadie se va del todo de un lugar en el que ha vivido intensamente. No lo olvides Shunko» (Murúa 1:08'54"-1:09'00"); el de la novela lo hace desde la carta que le envía a su joven alumno a quien le dice:

La verdad, Shunko, es que uno no se ausenta definitivamente de ningún lugar en donde haya vivido con el sentimiento. (Ábalos 2006, 152)

Ambas declaraciones resignifican el paso del maestro por el monte santiagueño como la transformación de éste a partir de un pensamiento y una poética fundacional relacionada con la cultura de los lugareños, en la medida en que con esta afirmación el educador abraza definitivamente la cultura campesino-indígena.

En la novela el final se presenta aún más descripto y corresponde a la «Otra carta a Shunko» y en ella, a diferencia de la versión cinematográfica, no se establece un diálogo entre alumno y educador, sino que Ábalos ofrece una reflexión por parte del maestro que desde la ciudad recuerda con nostalgia su paso por la escuela de Shunko:

Me acompañaba la vergonzante sensación de cobardía y deserción. Pero la «ansiedad viajadora» había sido más fuerte aún que todo esto, ¿sabes?

La verdad, Shunko, es que uno no se ausenta definitivamente de ningún lugar en donde haya vivido con sentimiento. Uno se va quedando de a trozos en el camino; deja un pedazo de sí en el horcón de un rancho, en el recodo de un río, en un retazo de monte, en el afecto de la gente [...] y por eso cuando me acuerdo de vos, de los chicos, de los árboles esos, siento como si algo me tironeara de atrás. (Ábalos 2006, 152)

«Tú alumno que antes era» (Ábalos 2006, 13) es la frase con la que Shunko se despide del maestro y Ábalos la sitúa en «Carta a Shunko», es decir en la primera página de la novela. *Tu maestro «que antes era»* (Ábalos 2006, 153),<sup>19</sup> frase con la que el maestro se despide de Shunko, está situada al final de la novela, precisamente en «Otra carta a Shunko». En ambos casos se trata de *calcos sintáctico* QS-ES en los que predomina un orden oracional invertido (Courthès 2007, 9). El pronunciado por el maestro tiene una función doble: es la firma con la que el maestro cierra la novela y, al mismo tiempo, opera como refuerzo de los cambios producidos por el maestro-narrador, quien a partir de su experiencia en el monte santiagueño:

logra conjugar, en su aprendizaje como maestro, las enseñanzas campesinas y la riqueza de la lengua quichua. (Auat García 2019, 63)

Allí, y casi sin darse cuenta, el maestro comprende que:

La supuesta primacía de la fórmula civilización-lengua castellana-pensamiento lógico, se desdibuja progresivamente en contraposición a la de ruralidad-lengua quichua-pensamiento mítico. Shunko se convierte en agente de sensibilización (inter)cultural para su maestro. (Fernández 2020, 27)

Asimismo, a partir de una toma de conciencia por parte del maestro se produce una transformación en él, en la que se pone en juego su propia praxis como educador. Quizás por ello Aguilar sostiene que al incluir el saber ancestral –entendiendo con ello la transformación– Murúa:

realiza una valoración inédita de la cosmovisión indígena. En este sentido la película, va más allá del libro. (Aguilar 1994, 18)

Por ello, puede decirse que, en resumidas cuentas las dos versiones de *Shunko* resultan relatos enmarcados por dicotomías entre civilización y barbarie, entre el hombre de ciudad y el rural, entre el centro urbano y la periferia rural, entre la lengua dominante (el ES) y la nativa (el QS), entre la cosmovisión local y la oficial-nacional como también pone de relieve la (trans)formación recíproca entre la ideología dominante (representada por el maestro) y la local (representada por los lugareños). Quizá porque el tiempo transcurrido en el monte santiagueño fueron llevando al maestro a (re)conocerse a partir de la alteridad con el *otro*.

<sup>19</sup> Nótese que en la frase se produce, creemos a propósito, «una alteración del orden oracional» (Courthès 2007, 9). Esta tiene correspondencia con la estructura sintáctica del QS.

En el largo devenir de cuatro siglos la variedad quechua de SdE (QS), lengua llamada por los pobladores *quichua*, ha sufrido una adaptación que ha ido formando su propia personalidad idiomática, su identidad cultural, su sentido vernáculo, la mentalidad y el pensamiento de quienes la hablan y, con ello, la manera de ser santiagueña que es principalmente uno de los rasgos más profundos de la lengua. Se trata de habitantes oriundos de la «isla lingüística» que situados en su tierra jamás conocieron el Perú.

A partir de lo enunciado en el primer capítulo y del material recogido y expuesto consideramos que el quechua se habló en SdE antes de la llegada y de la colonización española y que su introducción no fue obra de los españoles y del clero; por el contrario, cabe considerar que fueron los conquistadores españoles y los sacerdotes quienes la eligieron como lengua vehicular de comunicación. En este sentido, la investigadora estadounidense Louise Stark señala que:

At the end of the colonial period, we find that the original languages of Santiago del Estero had disappeared, having been replaced by Quichua, which had gone from functioning as a lingua franca to serving as the first language. (Stark 1985, 741)

Es por ello que incluso, probablemente sin saberlo, hayan sido los españoles quienes colaboraron con su expansión dando lugar no solo a su difusión sino, principalmente, a su supervivencia.

A tal punto estamos convencidos de que esto es así, que podemos insistir en que dicha elección por parte de los evangelizadores no excluye la posibilidad de que el QS haya sido hablado antes de la llegada de los conquistadores y del clero a SdE; es más, y como hemos demostrado, la adopción de ésta por parte de los conquistadores lleva a pensar que la misma ya estaba implementada y difundida en dicha provincia en época precolonial. Por ello, el ES hablado por santiagueños es, por consiguiente, el resultado de una relación estrecha entre las dos lenguas en todos los niveles: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, léxico y cultural.

Con respecto al trabajo de campo, las entrevistas realizadas nos han permitido examinar el uso que hacen del QS los inmigrantes santiagueños que, como se ha visto, mantienen la lengua indígena en los espacios relacionados con la cotidianidad familiar como también en los contextos en que los santiagueños estén presentes. Se ha analizado, también, el impacto de la transmisión intergeneracional de la lengua como los momentos y las ocasiones en que los hablantes utilizan y conservan la lengua indígena, aspecto que ha sido poco tratado por los especialistas, razón por la que hemos querido dedicarle especial atención.

En cuanto al peligro de extinción de las lenguas indígenas, Tuñón sostiene que:



[a] finales del siglo XXI la Humanidad habrá visto reducido su panorama y patrimonios lingüísticos prácticamente a la mitad. (Tusión 1997, 9)

En este sentido, el fenómeno de sustitución lingüística, entendido como el desplazamiento gradual de una lengua por otra, en el caso de SdE se manifiesta en aspectos tales como el progresivo empobrecimiento del sistema flexivo quechua, la incorporación de la flexión de género y de número del castellano, la paulatina incorporación de sufijos castellanos con modificación simultánea de la raíz QS, la incorporación definitiva de las vocales castellanas y la introducción de préstamos castellanos en competencia con voces QS aún vigentes, entre otras cosas. Los aspectos apenas señalados han sido documentados en varios trabajos descriptivos, entre ellos los ya mencionados (Alderetes 1997 y posteriores; Albarracín 2003 y posteriores; Albarracín; Alderetes; Tebes 2002; Bravo 1956 y posteriores; de Granda 1998 y posteriores; Nardi 1962 y posteriores). Estudios que contribuyen al mantenimiento y, al mismo tiempo, a la revitalización de la lengua.

El análisis lingüístico, interlingüístico, intralingüístico e intersemiótico de las dos versiones de *Shunko*, nos ha permitido observar que tanto en el relato novelístico como en el audiovisual quedan en evidencia las relaciones diglósicas emergentes entre el ES y el QS en cuanto posibles factores relacionados con el uso de la lengua vernácula. Es muy probable que estos factores se relacionen con el hecho de que el ES, en cuanto lengua dominante, modifica el repertorio lingüístico de los alumnos hablantes de QS, lengua dominada. Si bien es cierto que el libro *Genio y figura de Jorge Washington Ábalos* (1981), Feliciano Huerga define a su novela como el «racconto de el niño imaginado por el maestro» (Huerga 1981, 84), cabe recordar que la narración escenifica, sobre todo, una visión nostálgica de se sustenta en marcados binomios, constantes interrelaciones e intercambios entre el espacio urbano y el rural, entre el educador y los educandos y, sobre todo, entre la lengua estándar (ES o castellano) y la local (QS o *quichua*).

Por todo lo mencionado, en primer lugar, nuestro interés se detuvo en el abordaje de los orígenes, la expansión, la migración, el bilingüismo y la supervivencia del QS como en el análisis del contacto lingüístico entre el QS y el ES hablado en el Gran Buenos Aires a partir del trabajo de campo realizado. En dichas entrevistas se presentaron cuestionarios orales a quechua hablantes oriundos de la «isla lingüística» SdE que hoy se encuentran afincados en Buenos Aires como también a las segundas generaciones, es decir, a hijas e hijos de estos y se han analizado los datos arrojados por las mismas.

Por último, quisiéramos agregar que a pesar de que el QS se habló en gran parte del noroeste argentino hasta fines del siglo XIX, es un misterio aún hoy por qué esta lengua se ha conservado principal-

mente en la región mesopotámica santiagueña en la zona no andina (Courthès 1999), es decir, en un espacio geográfico reducido bordeado por el Río Dulce y el Río Salado. Lo cierto es que sus habitantes, hablantes bilingües QS-ES, evidencian una condición híbrida de las culturas española e indígena (Lorenzino 2011, 192) pero, sobre todo, tienen la capacidad de comunicarse con sus familiares y vecinos en esta lengua ancestral y, al mismo tiempo, pasar cómodamente del QS al ES con los foráneos.

Es por lo mismo que podemos asegurar que siglos de contacto lingüístico entre el QS y el ES han producido cambios importantes en el habla, cambios que se verifican y –a nuestro entender– continuarán verificándose en ambas lenguas.