

LIBRO DE ACTAS



REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR
EXPERIENCIAS ETNOGRÁFICAS
DESAFÍOS Y ACCIONES PARA EL SIGLO 21



XII Reunión de Antropología del Mercosur Experiencias Etnográficas

Libro de Actas: XII Reunión de Antropología del Mercosur Experiencias Etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21; compilado por Marilyn Cebolla Badie ... [et al.]; coordinación general de Ana María Gorosito. - 1a ed compendiada. - Posadas: Ana María Gorosito, 2018.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-42-7173-0

1. Antropología. 2. Antropología Social. 3. Antropología Cultural. I. Cebolla Badie, Marilyn, comp. II. Gorosito, Ana María, coord.

CDD 306

Libro de Actas. XII Reunión de Antropología del Mercosur “Experiencias etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21”

Coordinación General: Ana María Gorosito.

Compilación: Marilyn Cebolla Badie ... [et al.].

Diseño web y diagramación: Diana Patricia Soto.

Diseño Gráfico: Martín Errecaborde.

ISBN 978-987-42-7173-0



9 789874 271730



GT N° 49: CRUCES ENTRE ETNOGRAFÍA Y SOCIOLINGÜÍSTICA: LOS HABLANTES DE "OTRAS" LENGUAS, SUS PRÁCTICAS E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS SOBRE EL USO DEL QOM Y CASTELLANO EN LOS NIÑOS DE LA COMUNIDAD DE HABLA QOM DEL BARRIO MAPIC (RCIA, CHACO)

*Autora: Mónica Marisel Medina **

Resumen

El objetivo es presentar las ideologías lingüísticas sobre el uso y enseñanza del qom y castellano presentes en la comunidad de habla Mapic. Para ello, se describen las situaciones de habla en las cuales los niños indígenas (entre tres y seis años) están en contacto con estas lenguas en el espacio comunitario (hogar, vecindario, centro comunitario entre otros). En este estudio se articula el enfoque etnográfico con los aportes teóricos de la antropología lingüística, específicamente, los estudios de socialización e ideologías lingüísticas (Sherzer y Darnell 1972; Ochs y Schieffelin; Kroskrity 2000) y las nociones nodales de la etnografía del habla: situación y evento de habla (Hymes 1972). El diálogo entre las ideologías lingüísticas y las situaciones de habla registradas permiten analizar el impacto de las políticas lingüísticas implementadas en la provincia del Chaco sobre la enseñanza y uso de la lengua indígena a las jóvenes generaciones.

Palabras claves

Ideologías Lingüísticas, Etnografía, Comunidad de habla Mapic, Lengua qom.

* Dra. En Letras y Becaria posdoctoral del IIGHI-CONICET/UNNE y docente de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC-UNNE). Dirección electrónica: mariselmedina@gmail.com

Introducción

En este trabajo presento las ideologías lingüísticas sobre el uso y enseñanza del qom y el castellano identificadas en la comunidad de habla³⁰⁹⁷ Mapic. El barrio Mapic está ubicado en el noroeste de la ciudad de Resistencia, a 8 kilómetros del casco céntrico de esta ciudad. Se caracteriza por tener una población mixta conformada por familias *qom* migrantes del interior de la provincia (Las Palmas, La Leonesa, Margarita Belén, Pampa del Indio y Colonia Benítez) y familias criollas. En esta comunidad son los adultos quienes hablan en qom y los niños participan recepcionando pedidos, órdenes, saludos o repitiendo términos en la lengua. Es decir, participan sin usar o hablar en qom.

Con la finalidad de abordar las ideologías lingüísticas se describen y analizan las situaciones de habla en las que los niños (entre tres y seis años)³⁰⁹⁸ están expuestos o en contacto tanto con la lengua qom como con el castellano en el espacio comunitario (hogar, vecindario, centro comunitario entre otros). Focalizar el análisis en situaciones de habla en la que participan los niños permite comprender los procesos de socialización lingüística en una etapa temprana y desde una perspectiva etnográfica.

Kroskrity (2000) define el concepto de ideología lingüística como un grupo de conceptos compuestos por cuatro dimensiones convergentes: 1) las ideologías representan las *percepciones sobre la lengua y los discursos* construidas a partir de los intereses de un grupo social y cultural; 2) son concebidas como *múltiples* debido a la diversidad significativa que se puede hallar dentro de un grupo social (por ejemplo, clase, género, grupos de edad, etc.); 3) los miembros de una comunidad de habla pueden manifestar *diversos grados de conocimiento* de las ideologías lingüísticas implícitas en la comunidad y por ello, las mismas deben ser analizadas en su contexto de uso y 4) actúan como *mediadoras* entre las estructuras sociales y las formas de habla. El concepto de ideología lingüística permite considerar los niveles micro y macro-sociolingüísticos y cómo estos impactan en el sistema de creencias de un grupo social. También considero una de las variables mencionadas en Sherzer y Darnell (1972) para el estudio de los usos lingüísticos, esto es, la

3097 Hymes propone considerar el concepto de comunidad de habla como unidad social diversa y que puede estar caracterizada por la presencia de variedades lingüísticas. Así, entiende por comunidad de habla “una comunidad que comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla de por lo menos una variedad lingüística” [Hymes 1972 en Golluscio 2000: 64].

3098 El recorte etario se explica por varios motivos. En primer lugar se debe a las condiciones impuestas por el campo. En este sentido, tomé como referencia a los niños de las familias con las cuales logré establecer un vínculo de confianza que me facilitó el ingreso al espacio hogareño durante mi trabajo de campo. Además, a los mismos niños tuve la oportunidad de observar en algunas situaciones escolares, lo cual me permitió contrastar los procesos de socialización dados en el ámbito comunitario y en el escolar.

adquisición de la competencia del habla. Estos autores proponen analizar dicha variable a partir de los siguientes interrogantes, los cuales constituyen los tópicos de este trabajo: ¿Existe una teoría nativa explícita respecto de la adquisición de la competencia del habla? ¿Cuál es el rol del niño en la comunicación? ¿Existen prácticas para alentar, desalentar, asegurar o prevenir tipos particulares de comportamientos comunicativos y habilidades respecto del habla? ¿Cómo se transmiten las habilidades lingüísticas (independientemente del uso)?

El corpus de datos está compuesto por entrevista semidirigidas, observaciones y registros de campo recopilados durante los años 2013-2016.

El proceso de socialización de los niños qom desde la perspectiva de Grosjean (2008)

Una postal recurrente en el barrio Mapic es ver a los niños jugando en las calles internas del barrio, en las veredas y en el patio del centro comunitario. Las interacciones entre los niños se establecen siempre en castellano y no se observan diálogos entre ellos en la lengua indígena. Sin embargo, algunos miembros de la comunidad sostienen que los niños comprenden órdenes, pedidos o frases en la lengua qom. Una afirmación recurrente entre los miembros adultos de la comunidad de habla qom del barrio Mapic es que durante el proceso de socialización lingüística los niños indígenas hablan diariamente el castellano en diferentes ámbitos y escuchan y comprenden el qom en el ámbito familiar.

Una propuesta teórica sobre el bilingüismo que permite explicar la socialización lingüística de los niños del barrio Mapic es la de Grosjean (2008). Este autor, a diferencia de los estudios tradicionales de bilingüismo, propone una perspectiva holística del bilingüismo, ya que define al hablante bilingüe “como un todo que no puede ser descompuesto en dos partes separadas. El bilingüe no es la suma de dos monolingües completos o incompletos, sino más bien, tiene una configuración lingüística única y específica. La coexistencia e interacción constante de las dos lenguas en el bilingüe ha producido un sistema lingüístico diferente pero completo” (Grosjean 2008: 13-14). Es decir, para Grosjean, el bilingüe es un hablante-oyente único que ha desarrollado competencias en las dos lenguas de acuerdo a sus necesidades y al contexto comunicativo. Un hablante bilingüe puede usar juntas o separadas ambas lenguas, el empleo de una u otra lengua dependerá de los fines o propósitos de la comunicación, del ámbito de la vida cotidiana en el que se usan las lenguas y de los interlocutores. Por lo tanto, la persona bilingüe raramente tiene el mismo nivel de fluidez en ambas lenguas. De acuerdo con Grosjean (2008) puedo decir que los niños del

barrio Mapic son bilingües porque en la vida comunitaria usan y comprenden ambas lenguas en distintas situaciones de habla, con interlocutores diferentes y para funciones específicas, más allá de las competencias lingüísticas que posean en una u otra lengua.

Análisis

El análisis de las situaciones de habla e ideologías lingüísticas está organizado en tres secciones: en 3.1 se menciona quiénes hablan en la lengua indígena a los niños; en § 3.2 se describen y analizan las situaciones de habla en las que los niños están expuestos o en contacto con la lengua qom; en § 3.3 desarrollamos por qué afirmo que los niños son interpelados a usar la lengua qom y por último, en §3.4 se presentan las reflexiones finales.

¿Quiénes hablan a los niños en la lengua indígena?

En diversas instancias del trabajo de campo cuando preguntaba a los miembros del barrio Mapic ¿cómo aprenden los niños de la comunidad qom la lengua indígena? y ¿quién habla o enseña el qom a los niños? Respondieron que esa tarea involucra a diversos miembros del núcleo familiar, los abuelos, ancianos, tíos y las madres, aunque la respuesta dada al unísono fue que los principales encargados son los abuelos. Transcribo un fragmento de una nota de campo que describe un encuentro entre miembros de una familia (un abuelo, su hija y cuñada) que conversan sobre la niñez indígena y la transmisión de la lengua:

“La situación transcurre en el patio de la casa de la familia Medina. Bajo un árbol nos encontrábamos compartiendo una ronda de mate Carlos (padre y abuelo qom), su hija María (madre de Yoxoñe, bebé presente en la interacción), Rosa (cuñada de Carlos que en ese momento se encargaba de acunar al bebé) y yo. Le pregunto a Carlos ¿quién transmite la lengua qom a los niños o cómo la aprenden? Carlos responde que los encargados de enseñar la lengua a los niños son los abuelos y las madres. Consulté si actualmente en el barrio se continúa con esta práctica. Reitera su respuesta diciendo que las encargadas de transmitir son las abuelas ya que las mamás solo se ocupan del cuidado y necesidades de los niños.

Rosa agrega: ¡Es verdad! Por eso mamá no insistió en enseñarnos [la lengua]. En cambio, a Tomás y Camila [nietos de la madre de Rosa] les enseña, insiste con ellos.

Carlos retoma la palabra y dice: ellos ya tienen una base si la abuela les enseña, después solos van a hablar. Y afirma que el responsable de enseñarle la lengua a Yoxoñe es él” [Nota de campo del día 02/12/2015].



Responder este interrogante no culmina en describir únicamente quiénes transmiten, implica considerar otros aspectos como por ejemplo, la representación de familia. Un matrimonio indígena - en adelante (A) y (S)- que trabaja en una escuela primaria como maestros bilingües interculturales, plantea la necesidad de pensar qué sucede con la transmisión de la lengua teniendo en cuenta que la representación de familia está cambiando:

“(A): Nosotros también estábamos observando que ahora por ejemplo, la familia ha cambiado. ¿En qué sentido? Hablamos primero desde la perspectiva del joven, que hay muchas mamás solas. Ese es un cambio muy brusco dentro de la comunidad, que las mamás solas, solteras, los niños no tienen un papá ese es un cambio muy reciente dentro de la comunidad y otro, que son parejas jóvenes que no, no...son hay mamás que están solas que nacen de padres desconocidos. Después hay parejas que son jóvenes que no tienen nada de transmisión con respecto a la cultura y también, justamente su mamá o la abuela que está en su momento como la que va a ser abuela y joven también y no tienen lo suficiente transmisión de la cultura. Entonces, hay como cortes generacionales en las comunidades. Y los que son adulto, adulto está como desvalorizado. (S): Y otro también que yo escuchaba eh... por ejemplo, algunas personas mayor que ahora por ejemplo, ellos no manejan bien el castellano y a veces quiere eh... hablar con su nieto, con su hija pero no puede decir todo lo que está pensando porque... a veces se lamentan ellos de no, no enseñarle el idioma porque a veces quiero enseñar a mi hijo pero ya no puedo porque me cuesta hablar en castellano, como que le dejo así... libre” [Fragmento de entrevista realizada a dos docentes qom, 11/2012].

Las poblaciones indígenas no están aisladas de las situaciones sociales actuales como por ejemplo, embarazo adolescente, problemas económicos, madres solteras, habitacionales/vivienda, etc. Estas problemáticas implican una redefinición de los roles y estructuras familiares e impactan en la transmisión oral de la lengua. Esto se ilustra a través del fragmento citado. En la primera parte se afirma que son los abuelos los encargados de transmitir los saberes lingüístico-culturales y en la segunda, se reflexiona/problematiza sobre cómo determinados cambios sociales repercuten no sólo en la idea/representación de familia, sino también, en los roles culturales, principalmente en quiénes son los encargados de hablar al niño en la lengua.

Durante el trabajo de campo en el ámbito educativo y en el espacio comunitario registré que muchos de los padres adolescentes o jóvenes manifiestan no hablar la lengua indígena, solo comprender algunos términos y frases. Esto muestra el avance de esta problemática tal como lo manifiesta Rosa, participante de la primera interacción transcrita, quien en una conversación espontánea afirmó: “la

madres jóvenes, de dieciocho años, no tienen la capacidad de enseñar la lengua a los chicos por eso, la abuela tiene que enseñar” [nota de campo 16/03/2016].

Los miembros de la comunidad perciben que ciertos factores sociales están afectando a los dos pilares de la transmisión intergeneracional: “los niños y los abuelos”. Por ejemplo, la problemática habitacional y de hacinamiento que poseen las familias del barrio provocó, en algunos casos, el desmembramiento del núcleo familiar. Algunos jóvenes de la comunidad decidieron radicarse en comunidades indígenas vecinas más alejadas (por ejemplo, barrio Chilliyí y Camalote) con el objetivo de formar otro núcleo familiar. Esta situación implica que los niños crecen lejos de quienes son los encargados de transmitir el qom en la comunidad, abuelos y tías.

El análisis de este interrogante ¿quiénes hablan a los niños en la lengua indígena? permite identificar la siguiente ideología sobre la transmisión o enseñanza del qom: los abuelos tienen el rol de hablar, enseñar y transmitir la lengua indígena a los niños.

¿En qué ámbitos los niños escuchan o participan de interacciones en la lengua indígena?

Los interlocutores sostienen que el niño desde sus primeros meses de vida está en contacto con la lengua indígena en el seno familiar. Es decir, el bebé desde temprana edad escucha a su abuela o su mamá cantar en qom, acompañar algún gesto o caricia con palabras en la lengua indígena (Hecht 2010) e incluso en los últimos años en el barrio Mapic se comenzó a anotar en el Registro Civil con nombres³⁰⁹⁹ en la lengua qom a los niños. Por ejemplo, Nala [Sol], Navotaxac [Amor], Ñachec qarta' [Regalo de Dios] y Yoxoñe [Amanecer]³¹⁰⁰.

Algunas madres, abuelas y tías afirman que enseñan la lengua indígena a los niños y que los mismos entienden situaciones comunicativas como órdenes (por ejemplo, ¡avitaxet! [cuidado], ¡ñoquania! [pará] y asoma anachel [andá a bañarte]), saludos (¡La! [hola], Nalen [chau]) o nombres de animales domésticos (pyoq [perro], miicha [gato], caaño [caballo]), de astros (nala' [sol], huaqajñi [estrella], de árboles (epaq [árbol]), entre otros. Pero destacan que los niños no hablan, es decir, comprenden o memorizan las órdenes, saludos, canciones del jardín y del culto evangélico. Por ejemplo, una tía qom que transmite la lengua a sus sobrinos de 4 y 6 años señala: “los chicos saben lo mínimo, entienden lo que le hablan” [Rosa, joven indígena, 15/03/2016].

3099 A partir de la sanción de la Ley N° 4970/2000 de “Creación de un registro de nombres indígenas” en la provincia del Chaco se puede colocar nombres indígenas en las tres lenguas oficiales *qom*, *wichí* y *moqoit* a los niños.

3100 Las traducciones a los nombres propios fueron brindadas por los consultantes.



Dos abuelas y madres de la comunidad qom del barrio Mapic afirman: “aprendieron los chicos [la lengua]” [Emilda, abuela qom, 10/2012], “En mi casa todo el día le hablo en qom, aunque no me entienden igual le hablo. Por ahí cazan algunas cosas” [Delmira, abuela qom, 10/12]; “la lengua se aprende en la casa” [Rosa, joven qom, 04/15] y “los chicos entienden” [María, madre qom, 12/14]. En diferentes entrevistas identifiqué dos ideologías sobre las lenguas que hablan o entienden los niños. La primera ideología lingüística identificada en los discursos de algunos padres, abuelas y tías es que sus hijos, nietos y sobrinos entienden la lengua indígena pero les cuesta pronunciarla. Observan que cuando menor es la edad del niño “menos vergüenza tienen de pronunciar” los términos en qom. Una madre y abuela qom -en adelante (N)- manifestó enseñar la lengua a sus hijos y nietos y reconocer que los mismos entienden la lengua indígena aunque no la hablan:

“(M): ¿Y usted a sus hijos le transmitió la lengua?”

(N): Sí, siempre, siempre pero...no sé porque no, le hablo sí pero no. Nunca me hablaron, pero el tema es que entienden desde las buenas palabras hasta las malas palabras. Entienden todo pero no. Adriana sí, ahora está aprendiendo a hablar en nuestro idioma” [Nélida, madre y abuela qom, 15/12/2014].

La afirmación de la madre y abuela qom “Adriana sí, ahora está aprendiendo a hablar en nuestro idioma” muestra cómo opera una ideología lingüística basada en la expectativa de que los niños comenzarán a hablar la lengua indígena cuando la necesiten. Adriana, actor social mencionado en la entrevista, tiene 28 años y hace cuatro años que se desempeña como auxiliar docente aborigen (ADA) en el Jardín N° 170 de la comunidad qom del barrio Mapic. Transcribo un fragmento de una entrevista realizada al abuelo paterno de Adriana donde explica uno de los motivos o “necesidad” que conduce a los jóvenes a comenzar a hablar en qom:

“(A) El maestro bilingüe que supuestamente era para atraer o devolverle al chico aborigen su idioma, no hay caso (...) Le pongo un ejemplo, Pedro es un maestro para enseñar la lengua, no sabe hablar la lengua, tiene que aprender y le está saliendo. Mi nieta, la Adriana, no sabía hablar ninguna palabra, ahora está hablando perfectamente ¿por qué? Porque hay una exigencia y una necesidad que la obliga (...)” [Alberto, miembro del consejo comunitario e idóneo qom, 11/2012].

En este caso, la “exigencia” o “necesidad” que conduce a los jóvenes como Adriana y Pedro a hablar la lengua es el rol que ocupan como docentes indígenas encargados de transmitir las prácticas



lingüístico-culturales indígenas a los niños qom y criollos del barrio Mapic. Presento un fragmento de un registro de campo donde un consultante menciona otros ejemplos de ADAs que no hablaban la lengua indígena pero que participaban de interacciones en qom durante la niñez:

“Pregunto a (L): -¿Si le decís a Ceci [sobrina de 6 años] algo en qom responde en qom? (L) me contesta: -No. Luego (L) me cuenta que los miembros de la comunidad saben que los niños no hablan pero como de chiquitos la abuela y los padres les hablan en algún momento van a comenzar a hablar. (L) afirma: “los adultos creen que los niños saben por dentro la lengua, ya saben. Entonces, cuando necesiten aprender el qom les será más fácil porque poseen conocimiento”. (L) menciona ejemplos de dos ADAs que señala que tienen menos de 30 años. Sostiene que cuando el mundo laboral les exige que hablen en qom, los más jóvenes hablan rápido o aprenden rápido porque ya conocen la lengua porque desde chiquitos tuvieron contacto. Continúa diciéndome que si hoy busco y hablo con los “chicos” con quienes trabajó Marisa³¹⁰¹ [lingüista especialista en lengua qom] “vas a ver que ellos que ayer no hablaban, hoy lo hacen perfectamente” [nota de campo 13/03/2016].

La segunda ideología sobre las lenguas que hablan o entienden los niños es que estos no hablan la lengua indígena, solo hablan castellano. Esto se sugiere en el siguiente fragmento de un padre qom - identificado con (R)-:

(R): Y ahora nuestra cultura ya está perdiendo los chicos. Ahora están perdiendo todo. A los más chiquititos no podemos hablarle en nuestro dialecto. Pero ahora el que sale afuera [se refiere a los niños ya adolescentes que visitan comunidades del interior del Chaco], ese algo entiende de nuestro dialecto. Yo por ejemplo, hija, hoy en día tengo ese anhelo pero si vos no le enseñás a tu hijo...” [Remigio, padre qom, 15/12/2014].

Algunos miembros de la comunidad sostienen que para que la lengua no se “pierda” debe ser transmitida a los niños en el hogar y, de esta manera, colaborar con la tarea del jardín y la escuela primaria, enseñar la lengua a los niños. Registré manifestaciones de algunas madres o padres que decidieron no transmitir el qom a sus hijos como lo afirma una consultante sobre la mamá de su sobrino: “la mamá es medio criolla, no quiere que le enseñe”.

En concordancia con Hecht (2010) la vida comunitaria y las actividades de los adultos en el barrio Mapic se encuentran permeadas por la presencia de los niños. Al participar de las actividades

3101 La consultante se refiere a Marisa Censabella, lingüista especialista en lengua qom, que en los años 2000 y 2001 colaboró con la comunidad del barrio Mapic en la realización de “Los relatos del Mapic I”.

domésticas, los niños escuchan interacciones entre adultos en qom y castellano. Los aportes de algunos estudios de socialización lingüística (De León Pasquel 2005, 2010; Kulick y Schieffelin 2004, Luyx 2005, Hecht 2010, entre otros.) enfatizan las múltiples agencias que intervienen en el proceso de socialización de los niños. En los registros de campo y entrevistas citadas se vislumbra que todavía en el ámbito doméstico o familiar se mantienen prácticas comunicativas en lengua qom entre adultos-niños y adultos-adultos. Ahora bien, algunos de mis interlocutores señalan que los niños entienden o comprenden las emisiones en la lengua indígena, aunque no la hablan. “Este no hablar” no debe ser entendido como una falta de competencia en la lengua indígena. Hecht (2010: 251) señala que “el hecho de que los niños no hablen una de las lenguas del grupo debe entenderse en relación con las creencias nativas sobre las necesidades lingüísticas de los niños, más que como resultado de un ambiente lingüístico deficiente”. La autora afirma que no se debe proyectar o extrapolar las competencias actuales de los niños al futuro, sino más bien, se debe considerar que las prácticas comunicativas son prácticas culturales relacionadas con otras prácticas o representaciones características de un grupo. En este sentido, coincido con Hecht y además, considero que “este no hablar” debe ser interpretado como parte del proceso de socialización; es decir, al participar, escuchar o estar expuesto a lengua indígena y el castellano en las actividades domésticas, los niños se socializan y son socializados en ambas lenguas. Además, los niños reconocen quiénes en sus hogares les hablan en qom o “hablan la idioma”: abuelas, abuelos, padres y tíos. De esta manera, pueden identificar quienes son los interlocutores válidos para comunicarse en la lengua indígena.

Los ejemplos citados en este apartado dan cuenta de las dos ideologías lingüísticas vigentes en la comunidad sobre el qom y el castellano, por un lado, la creencia de que los niños saben la lengua indígena y que comenzarán a hablarla cuando necesiten y por otro, la afirmación de que los niños indígenas solo hablan en castellano. Estas ideologías lingüísticas podrían explicarse si consideramos las políticas lingüísticas que promueven el uso y enseñanza de la lengua indígena y el impacto que estas tienen en las ideologías nativas. Es decir, estas políticas inciden/influyen en la decisión de los adultos de transmitir o no el qom a los niños. Saber hablar la lengua originaria representa continuar con una práctica cultural y además, la posibilidad de alcanzar puestos laborales que gozan de cierto prestigio en la comunidad, como por ejemplo, ocupar un cargo docente en la escuela del barrio o trabajar en el centro de salud. Por otro lado, saber hablar en castellano significa “andar bien en la escuela y la universidad” y poder alcanzar otros puestos laborales fuera del barrio.



¿Por qué los niños son interpelados a usar la lengua qom?

Las interacciones entre niños siempre son en castellano pero en ciertas ocasiones algunas abuelas y tías interpelan a los niños a usar el qom en escenas hogareñas. Utilizo el término interpelar para hacer referencia a las situaciones y eventos de habla en las que los adultos solicitan a los niños repetir palabras, canciones o rezos en qom con el objetivo de memorizar o demostrar a una habilidad lingüística o la transmisión de la lengua originaria. Transcribo un fragmento de un registro de campo para ilustrar esta afirmación:

“La situación transcurre en el patio de una vivienda en la que se encuentran sentadas una mujer (en adelante Rosa) de veintinueve años de edad cuya lengua materna es el qom y que en ese momento estaba encargada de cuidar a su sobrino (en adelante Marcelo) de tres años de edad que habitualmente escucho que habla en castellano. La tía del niño manifiesta que la mamá le enseña castellano pero que tanto ella como la abuela materna le enseñan algunos términos en la lengua indígena. Conversábamos con Rosa, su sobrino Marcelo jugaba en un costado, en un momento se acerca a Rosa y le dice:

(M): Mía el sol [señala con el dedo hacia el cielo].

(R): No. Nala’.

(M): Na la’, na la’ [le cuesta pronunciar e intenta repetir]

(R): No, nalá’” [Nota de campo del día 15/12/2014].

Los niños son interpelados a usar la lengua indígena no solo en el ámbito comunitario, sino también en el ámbito escolar a través de la repetición de saludos, cantos y rezos como se puede observar en el siguiente registro de campo de una situación de clase en el jardín de infantes de la comunidad:

“Los niños saludan al ADA diciendo: “La’ seño Mari” y el ADA responde: “La’ nacpiolec”. Luego cantan y repiten junto con la docente indígena una canción cuya letra va acompañada de movimientos corporales. El canto se repite dos veces con el objetivo que los niños lo memoricen:

Pahuó³¹⁰² [los niños mueven los brazos y las manos hacia el pecho]

Pavec [estiran los brazos hacia adelante]

Pashigem [los niños se agachan y tocan con las manos el piso]

3102 Transcribo el canto en lengua qom tal como lo registro en mi cuaderno de campo el ADA del jardín de infantes. Cabe destacar que el ADA no realizó la traducción al castellano de los tres primeros versos del canto, sí del último. Según el Vocabulario Toba de Buckwalter y Buckwalter (2004) Pa’auo significa está adentro; Pa’auec está afuera y Pa’ashigiem está arriba.



Añem samaqchiguiñe [levantan los brazos hacia arriba]

¡Qué feliz que estoy!" [nota de campo 19/062014].

En mis visitas al campo observé que los niños juegan en las veredas o en los patios de las casas moviéndose de una casa a la otra sin tener en cuenta los límites que separan las propiedades. Lo mismo sucede con los espacios considerados comunitarios como por ejemplo, el centro comunitario y el edificio de la escuela. Esta particularidad de los niños de moverse libremente constituye una forma de socializar, de aprender y reconocer el espacio comunitario, tal como lo explicitan Hecht (2010) y García Palacios (2012). Presento un fragmento de una nota de campo donde se describe esta dinámica y la presencia de la lengua indígena y el castellano:

“En el centro comunitario se reúnen los niños del barrio convocados por alumnos de la Facultad de Artes (FADyCC) para poner en escena una obra de títeres, dibujar y merendar. A la actividad concurren algunas madres qom de la comunidad, que ante mi presencia y proximidad a ellas hablaban en la lengua indígena. En el patio del centro comunitario, lindante con el culto evangélico cuyo nombre es “Epac kalaxaky”, jugaban tres niños de 3 y 5 años de edad. Dos de ellos miembros de la comunidad y uno no indígena, mi hijo. Los niños interactuaban en español, corrían de una casa a otra sin importar los límites entre ellas. Acostumbrada a los hábitos criollos, llamo la atención a mi hijo recordándole que tiene que pedir permiso antes de entrar a una casa. Los niños me miran y entiendo... que en la comunidad para los niños no existe la noción de propiedad privada.

Continúan corriendo y por supuesto, sigo atentamente sus pasos. Ingresan al culto y comienzan a jugar con una pila de sillas plásticas de colores. Una madre qom que se encontraba ornamentando el telón del culto, mira a su hijo y emite una orden en la lengua indígena. Inmediatamente después el niño deja las sillas y corren los otros dos niños tras él hacia el patio del centro comunitario” (Nota de campo, 26/10/2014).

La nota de campo muestra que los niños diariamente participan de interacciones bilingües y son interpelados tanto en qom como en castellano con diferentes interlocutores. Registré que estos actores encargados del cuidado cotidiano de los niños indígenas utilizan el qom para dar una orden y así corregir una conducta y para enseñar algunos términos de uso cotidiano en esta lengua.

Esta finalidad de usar el qom para corregir una conducta lo percibí en varias interacciones desarrolladas en el patio de una casa o en la vereda de la misma, en donde las abuelas y las madres son las que siempre inician la interacción en la lengua indígena ya sea dando una orden, pedido o un



reto. Es decir, cuando la función de una emisión es reguladora los niños no responden o no intentan responder en qom, solo acatan la orden y continúan con su actividad.

Dos son las situaciones identificadas como recurrentes en los registros de campo y que es necesario diferenciar en la socialización de los niños entre 3 y 6 años de edad. Por un lado, los niños escuchan o participan de interacciones en qom generalmente en eventos comunicativos como una orden, una solicitud o la corrección de un patrón de conducta y por otro, son interpelados a usar la lengua indígena en situaciones como repetición de un término en qom en escenas hogareñas, un saludo, una oración o un canto en situaciones de habla escolares como las descriptas anteriormente.

Reflexiones finales

En este trabajo identifiqué las ideologías lingüísticas en las situaciones de habla en las cuales los niños indígenas del barrio Mapic están en contacto con la lengua qom y el castellano en el espacio comunitario o barrial (hogar, vecindario, centro comunitario, entre otros). Las mismas fueron analizadas a partir de los siguientes interrogantes ¿quiénes hablan a los niños en la lengua indígena? ¿en qué ámbitos los niños escuchan o participan de interacciones en qom? ¿por qué los niños son interpelados a usar la lengua qom?

Como mencioné, el niño desde una edad temprana participa en el hogar de interacciones bilingües qom-castellano. Como resultado de ese participar se anhela o espera que a determinada edad, por decisión propia o por necesidad, el niño o joven comience a hablar la lengua indígena.

En primer lugar, se indicó que las abuelas afirman transmitir la lengua indígena a través de órdenes básicas, pedidos o la enseñanza de términos de uso cotidiano y señalan que si bien, los niños no hablan la lengua indígena, la entienden. La mayoría de los padres afirman que los niños solo hablan castellano y manifiestan que para que la lengua no se pierda se debe transmitir en el hogar. Además, manifiestan la expectativa de que los niños no hablan la lengua pero más adelante sí la hablarán. Para Hecht (2010: 232) esta expectativa de los adultos “los niños hablarán la lengua cuando necesiten” o “sean más grandes” comprende dos supuestos implícitos: “las capacidades receptivas en toba que tienen los niños y las ideas acerca de la identificación étnica en la adultez. O sea, se presupone que los niños, en un futuro, al madurar y reconocerse como indígenas, hablarán la lengua.” Los registros de campo presentados dan cuenta que en la comunidad del barrio Mapic el anhelo o expectativa de que los niños hablarán la lengua cuando “necesiten”, está vinculado no solo con la identificación étnica, sino también a la posibilidad de alcanzar un puesto laboral dentro del



barrio, ser representante barrial en algunos organismos oficiales (como por ejemplo, Instituto de Vivienda de la provincia del Chaco, Municipalidad de la ciudad, entre otros) y poder participar de las asambleas o consejo comunitario del barrio.

En segundo lugar, se relacionaron las representaciones de los interlocutores con las observaciones de campo. Registré que la lengua de comunicación en las interacciones niño-niño y adulto-niño es el castellano. Noté dos formas explícitas de transmisión y uso del qom por parte de los adultos: 1) a través de la interpelación al uso de la lengua qom para nombrar referentes del contexto próximo como por ejemplo, *nala'* y *aja* y 2) a través de órdenes y solicitudes emitidas por madres, abuelos y tíos con la intencionalidad de regular una conducta o marcar una conducta esperada por la comunidad. Una forma de transmisión implícita son las situaciones habla cotidiana entre adultos de la comunidad en las que participan los niños y se habla la lengua indígena.

A partir de la relación entre las ideologías lingüísticas de los actores y lo registrado en el campo, se observó que los niños qom del barrio *Mapic* participan y escuchan hablar el qom en la vida comunitaria y ante una orden o solicitud por parte de un adulto, no responden hablando la lengua qom sino que comprenden y actúan. En la interacción social, el niño va adquiriendo no sólo competencias en la lengua indígena y el castellano, sino también, el conocimiento cultural y los estilos de conducta esperados por la comunidad.

Se expuso que los miembros de la comunidad manifiestan que los niños, los abuelos y/o ancianos poseen roles sociales importantes en la comunidad del barrio *Mapic*. Los niños son los que garantizan la generación o la continuidad del pueblo indígena y los abuelos y/o ancianos son quienes garantizan la transmisión de las prácticas lingüístico-culturales. La ideología lingüística del grupo indica que no se espera que los niños hablen en qom en esta etapa, aunque lo comprenden. Desde esta perspectiva "emic", que los niños indígenas no hablen la lengua qom no significa que no lo sepan ya que "saben por dentro la lengua" y "saben lo mínimo". Es por ello, que los miembros de la comunidad sostienen que "se espera que los niños hablen en la lengua indígena cuando necesiten o decidan hablar".

Finalmente, teniendo en cuenta lo analizado considero que los niños qom del barrio *Mapic* son bilingües, es decir, como sostiene Grosjean (2008) son hablantes-oyentes que participan cotidianamente de interacciones bilingües qom-castellano independientemente de las competencias y uso en una u otra lengua. Como se señaló algunos adultos de la comunidad fomentan la participación de los niños en interacciones bilingües con distintos participantes y propósitos

diferentes. Tal como lo manifiestan los miembros de la comunidad y lo sostiene Grosjean (2008: 20) “el niño debe sentir la necesidad de aprender la nueva lengua y debe estar motivado a hacerlo”.

Bibliografía

- De León Pasquel, L. (2010). Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. En L. De León Pasquel (coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 13-33). Ciudad de México, México: CIESAS.
- _____. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas Zinacantán*. México DF: CIESAS y CONACULTA, INAH.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En F. Newmeyer (Coord.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. (pp. 253-274). Madrid, España: Visor.
- García Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio Toba de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Grosjean, F. (2008). A Wholistic View of Bilingualism. En F. Grosjean, *Studying Bilinguals*. New York, Oxford University Press (pp. 9-21).
- Hecht, A. C. (2010). ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. En N. Gabriela (Coord.), *Niños indígenas e inmigrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y proceso de escolarización* (pp. 44- 63). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- _____. (2010). “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- Hymes, D. (1980). *What is Ethnography?* En *Language in Education: Ethnolinguistics Enssays. Language and Ethnography Series* (pp. 88-103). Washington, Estados Unidos: Center Applied Linguistics.
- Kroskrity, P. (2000). Regimenting languages. Language ideological perspectives. En P. Kroskrity (ed.) *Ideologies politics and identities* (pp. 1-34). Santa Fe, NM: School of American Research Press.