

John Benjamins Publishing Company



This is a contribution from *Spanish in Context* 9:2
© 2012. John Benjamins Publishing Company

This electronic file may not be altered in any way.

The author(s) of this article is/are permitted to use this PDF file to generate printed copies to be used by way of offprints, for their personal use only.

Permission is granted by the publishers to post this file on a closed server which is accessible to members (students and staff) only of the author's/s' institute, it is not permitted to post this PDF on the open internet.

For any other use of this material prior written permission should be obtained from the publishers or through the Copyright Clearance Center (for USA: www.copyright.com).

Please contact rights@benjamins.nl or consult our website: www.benjamins.com

Tables of Contents, abstracts and guidelines are available at www.benjamins.com

Entre silencios presentidos y voces anheladas

Ideologías lingüísticas sobre la vitalidad del toba en un contexto de desplazamiento por el español

Ana Carolina Hecht

Este artículo indaga en torno a las ideologías lingüísticas sobre el reemplazo de la lengua toba (*qom*) por el español entre los niños y las niñas de un grupo de familias indígenas de un asentamiento urbano en las afueras de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). En este contexto, se vislumbran dos tipos de ideologías lingüísticas contrapuestas: una porción minoritaria considera al desplazamiento como un proceso casi irreversible, mientras que la mayoría confía en la vitalidad futura del idioma de sus ancestros. A partir de una mirada etnográfica, se comprenden los sentidos y valoraciones culturales implícitas y explícitas a las prácticas de habla bilingües que moldean dichas ideologías, así como también se analizan las relaciones entre ser niño, ser adulto y saber toba en el marco de un proceso de desplazamiento lingüístico.

Palabras clave: ideologías lingüísticas, toba/español, desplazamiento entre lenguas, niñez/adulterez, socialización.

1. Introducción

En las últimas décadas, las investigaciones sobre los procesos de desplazamiento de las lenguas indígenas americanas por otras hegemónicas han tenido un notable protagonismo dado los desafíos teórico-metodológicos que esta problemática implica. Si bien la mayoría de las investigaciones se han detenido a documentar los cambios lingüísticos que afectan a los sistemas de las lenguas –tanto sobre la lengua que está siendo desplazada como sobre la lengua dominante–, en este artículo se estudian las posibles relaciones entre las ideologías lingüísticas y los procesos de cambio o mantenimiento lingüístico en el marco de la socialización de los niños. Es decir, nos interesa encontrar nexos entre el desplazamiento de la lengua minoritaria y ciertos valores sociales dominantes para el grupo. Al igual que otros

trabajos previos (Kulick 1992; Makihara 2005a, 2005b; Meek 2001; Paugh 2005; Rindstedt y Aronsson 2002) que consideramos valiosos antecedentes teóricos para nuestro análisis, nos proponemos ahondar, desde un enfoque etnográfico, en las prácticas lingüísticas como prácticas sociales y culturales, con el fin de encontrar vínculos entre el desplazamiento y las ideologías lingüísticas comunitarias.

Este artículo surge de una investigación que realiza un cruce interdisciplinario entre la sociolingüística y la antropología. Específicamente, se indaga en torno a las ideologías lingüísticas sobre el reemplazo de la lengua toba (*qom*)¹ por el español entre los niños y las niñas de un grupo de familias indígenas de un asentamiento urbano en las afueras de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). A partir de la información implícita y explícita sobre las estructuras de uso de las lenguas, los niños y los adultos construyen ideologías lingüísticas propias de su comunidad de habla; y justamente en este trabajo trataremos de desentrañar cuáles son las ideologías presentes en esta particular comunidad que se encuentra atravesando un proceso de desplazamiento lingüístico.

Los tobas (*qom*) vivían tradicionalmente en bandas bilaterales nómadas –compuestas por un número variable de familias extensas– que se dedicaban a la caza y la recolección en la parte central, meridional y austral de la región del Gran Chaco (noreste argentino). A partir del siglo XIX –luego de la conquista y colonización de la región– y hasta la actualidad, los tobas se han visto obligados a llevar un modo de vida cada vez más sedentario al perder el acceso al territorio donde obtenían recursos para la subsistencia. Así, las condiciones de vida fueron cada vez más adversas y se inicia el proceso de des-territorialización y migración hacia las grandes ciudades de Argentina. Los diversos grupos familiares dispersos en diferentes villas y/o asentamientos precarios de la ciudad se aglutinaron y conformaron organizaciones civiles indígenas que posibilitan reclamos y reivindicaciones colectivas dando inicio a un novedoso proceso de re-territorialización del que resultan los barrios tobas en la periferia urbana.

El barrio toba objeto de estudio se construyó en el año 1995 por un grupo de treinta y dos familias –oriundas de comunidades tobas rurales y semiurbanas de las provincias del Chaco y Formosa– que se encontraban dispersas en distintos asentamientos marginales de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. A través de un largo proceso –que a partir de distintas cualidades podemos caracterizar como de etnogénesis y reafirmación identitaria (Hecht 2010a)– se organizaron colectivamente y obtuvieron las tierras en donde actualmente residen. De este modo, este barrio permite a los migrantes indígenas reproducir sus relaciones de sociabilidad –merced la yuxtaposición de vínculos de vecindad y parentesco– a la vez que fortalece el auto-reconocimiento étnico y los vínculos intragrupal, en tanto es un espacio para y donde materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de (re)presentarse el ser toba en la ciudad.

Las situaciones sociolingüísticas registradas durante nuestra investigación etnográfica en dicho barrio muestran que está produciéndose una incesante sustitución cotidiana de las prácticas de habla bilingües (español-toba) por otras monolingües (español) en la mayoría de los eventos comunicativos. En términos generales, la sistematización de las rutinas de interacción adulto-adulto y adulto-niño revela que mientras la lengua toba se usa preferentemente para la comunicación entre los mayores así como para las reuniones comunitarias o el culto religioso, suele ser reemplazada o combinada con el español en situaciones comunicativas que involucran a los pequeños, excepto en algunas circunstancias particulares que competen al vínculo parental (Hecht 2010b). Así, las competencias en lengua toba que las personas poseen varían según la franja etaria a la que pertenecen. La mayoría de los ancianos y adultos del barrio son bilingües y señalan el toba como su primera lengua, mientras que los niños son en su mayoría hablantes monolingües de español, aunque poseen distintos niveles de competencia en toba. Frente a este aparente desplazamiento de la lengua toba, aquí nos preguntamos acerca de las ideologías lingüísticas sobre la futura continuidad de la lengua y sus vínculos con otras nociones nativas.

Este artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero, se revisan aspectos generales concernientes al marco teórico-metodológico que se focaliza en las ideologías lingüísticas como categoría de análisis en los procesos de socialización. En el siguiente se presentan las ideologías lingüísticas que coexisten en la comunidad acerca de la vitalidad futura del toba. En el tercer apartado, se sistematizan dos aspectos que confluyen en ambas ideologías: las nociones nativas sobre la niñez/adulthood y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, en las conclusiones, se expone una síntesis de los aportes de esta investigación al campo de los estudios sobre socialización en contextos de desplazamiento lingüístico, ya que se señalan los vínculos entre las ideologías, las etapas de la vida y el desarrollo de las competencias lingüísticas en la lengua indígena.

2. Perspectivas teórico-metodológicas: socialización, ideologías y desplazamiento lingüístico

A principios de la década del ochenta, en el contexto norteamericano, surge un área de estudios denominada socialización lingüística. Esta corriente lidera las nuevas tendencias en las investigaciones de antropología lingüística (Duranti 2002) y se propone vincular el proceso de aprender una lengua y el de convertirse en miembro de una sociedad, con los patrones socioculturales de comunicación intra e intergeneracionales.

Dentro de este enfoque se distinguen dos tendencias en su devenir histórico: los estudios pioneros y los actuales (Garret y Baquedano-López 2002; Kulick y Schieffelin 2004). Entre ambos desarrollos no sólo hay diferencias en la selección del objeto de estudio y los objetivos perseguidos (Hecht 2010b), sino fundamentalmente en los supuestos sobre la socialización como proceso. Así, en las formulaciones iniciales, el proceso de socialización lingüística ha supuesto una teleología en su desarrollo tras la reproducción social y la continuidad cultural; mientras que las investigaciones actuales acentúan el dinamismo y la mutabilidad social concibiendo a dicho proceso como el locus de los cambios y transformaciones.

Este último aspecto es particularmente evidente cuando se consideran los trabajos recientes que se focalizan en los procesos de socialización lingüística en el marco de los fenómenos de desplazamiento de las lenguas minorizadas por las hegemónicas. Justamente, en esa línea se inscribe el presente artículo, y toma como antecedentes fundamentales las investigaciones de Kulick, (1992), Meek (2001), Rindstedt y Aronsson (2002), Makihara (2005a, 2005b) y Paugh (2005) porque indagan los vínculos entre el desplazamiento y las ideologías lingüísticas comunitarias implícitas en los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua.

Las ideologías lingüísticas remiten a las ideas que los hablantes poseen en relación con el rol del lenguaje en las experiencias y prácticas sociales cotidianas y con la regulación del uso del habla en esas distintas situaciones (Woolard 1998). Dicha noción también puede definirse como un conjunto de creencias sobre la lengua articulado por los usuarios como una racionalización o justificación de la estructura percibida y el uso (Silverstein 1979 en Woolard 1998). Las ideologías lingüísticas enlazan las prácticas comunicativas cotidianas con nociones del campo social, ya que las ideologías se respaldan en las prácticas de los sujetos, y estas prácticas se sustentan en ideas sobre la vida social. Es decir, estas ideas no se restringen sólo al lenguaje, sino que remiten a su vinculación con otros aspectos de la vida cotidiana, como las nociones locales de identidad, etapas de la vida y enseñanza-aprendizaje, entre otras.

En el caso de los autores que reivindicamos como pilares de nuestro artículo, es fundamental el nexo que establecen entre los patrones de interacción y las construcciones ideológicas que subyacen al corte en la transmisión intergeneracional de la lengua. Así, encuentran vínculos entre el desplazamiento de las lenguas vernáculos y las ideologías lingüísticas comunitarias, en particular las concepciones acerca de la categoría de cambio para la comunidad (Kulick 1992), nociones locales de etnicidad (Makihara 2005a, 2005b; Rindstedt y Aronsson 2002) y jerarquías de estatus en función de las franjas etarias (Meek 2001; Paugh 2005). En otras palabras, al comprender las prácticas lingüísticas como prácticas sociales develan lazos subyacentes que exponen cómo ciertos factores ideológicos –como los mencionados previamente– intervienen en la transmisión e interrupción intra e intergeneracional de la lengua.

Ahora bien, las ideologías lingüísticas no son construcciones monolíticas que se comparten homogéneamente en una misma comunidad de habla (Irvine y Gal 2000 en Paugh 2005; Messing 2005). Al contrario, se encuentran distintas ideologías lingüísticas que compiten por ser la dominante dentro del grupo y por ello en ocasiones se localizan algunas que son más generalizadas que otras.

Por esta razón, en el barrio toba estudiado se pueden vislumbrar dos tipos de ideologías lingüísticas contrapuestas frente al panorama del paulatino debilitamiento de las competencias lingüísticas en toba de los niños. Una porción minoritaria considera el desplazamiento del toba por el español como un proceso casi irreversible, mientras que la mayoría manifiesta un sentimiento de perplejidad e incredulidad frente a la posible desaparición del idioma de sus ancestros en tiempos venideros. En el tercer apartado ahondaremos en los sentidos específicos que caracterizan a ambas ideologías acerca de la vitalidad del toba.

2.1 Reflexiones metodológicas

A manera de advertencia para los lectores citaremos unas palabras de Geertz (1997) que a nuestro entender reflejan un presupuesto básico de esta investigación: “la dificultad está en la rareza que supone construir textos ostensiblemente científicos a partir de experiencias claramente biográficas, que es lo que al fin y al cabo hacen los etnógrafos” (Geertz 1997: 109). Esta frase sintetiza un supuesto fundamental de este trabajo, ya que consideramos que las ideas aquí plasmadas sobre las experiencias e ideologías lingüísticas de ‘los tobas’ nacen una articulación entre vivencias en el campo y reflexiones sobre lo que allí surgía desde ciertas preocupaciones teóricas. Es decir, nuestra fuente está constituida por días y días compartiendo mates, charlas, bizcochitos y juegos con niños, jóvenes, adultos y ancianos con nombres propios y trayectorias de vida disímiles; y con los que fuimos vinculándonos de maneras diferentes a través del tiempo. Por esa razón, cada una de las citas textuales de nuestros consultantes se transcribió en su lengua original, aunque consignando un nombre de pila inventado –para resguardar su confidencialidad– junto a la edad verdadera.

El diseño metodológico de esta investigación se basó en un enfoque lingüístico-antropológico. Para ello, se combinaron distintas herramientas teórico-metodológicas (etnografía, encuesta y talleres) para aprehender las perspectivas de todos los sujetos que formaron parte de la investigación: ancianos, adultos, jóvenes y niños.

Por un lado, se efectuó una etnografía del barrio toba. El enfoque etnográfico nos permitió abordar las prácticas de habla intergeneracionales revisando la cotidianidad del proceso de reemplazo de lengua, posibilitando documentar el cambio lingüístico mientras se encuentra en proceso. El trabajo de campo etnográfico se realizó de forma continua y periódica (a razón de una o dos visitas por semana)

desde el año 2002 hasta el año 2009. Las visitas semanales al barrio implicaron compartir una cotidianeidad de la vida en distintos espacios: las casas, las citas con el médico del dispensario, las reuniones comunitarias, las fiestas, las charlas en las escuelas y muchas otras situaciones habituales.

Durante el trabajo de campo etnográfico se privilegió la observación participante con el fin de registrar la cotidianeidad de las prácticas de habla y consolidar lazos afectivos con las personas. Por ello, no se usó grabadora ni se tomaron notas frente a los sujetos, pero se mantuvo un resguardo metodológico constante: reconstruir y escribir los registros etnográficos el mismo día de la visita, aunque fuera del barrio. Una situación diferente se planteó con las entrevistas, ya que al ser instancias de diálogo no-espontáneas se utilizó grabadora y se tomaron notas en el momento mismo de su realización. Cabe señalar que se hicieron treinta entrevistas a adultos (hombres y mujeres de entre 24 y 70 años) y veinticinco a niños y jóvenes (de entre 6 y 17 años).

Una aclaración significativa refiere a la lengua utilizada para la comunicación durante el desarrollo del trabajo de campo, ya que con todos los sujetos (ancianos, adultos y niños) interactué en español. Este hecho se vivió con mucha naturalidad en el contexto del barrio porque todos sus habitantes hablan y entienden español, aunque con distintos niveles de competencia (por ejemplo, para muchos niños es su primera lengua, mientras que para la mayoría de los adultos y ancianos es su segunda lengua). Además, el español es la lengua que utilizan frecuentemente para sus vínculos con las personas ajenas al barrio. No obstante, mis nociones básicas del toba me permitieron participar y comprender algunos eventos en los que se producía cambio de código, así como propiciar algunas situaciones de usos del toba (como saludar o entablar diálogos breves). Respecto de esto último, cabe señalar que este acercamiento a la lengua indígena fue muy valorado por sus hablantes porque se considera un signo de humildad y respeto por su saber cuando alguien no indígena y ajeno a la comunidad aprende su lengua.

Por otro lado, complementamos este abordaje etnográfico con metodologías cuantitativas propias de la sociolingüística, como una encuesta para el diagnóstico sociolingüístico en todas las viviendas del barrio (Hecht 2010a). Es decir, se aplicó una encuesta en las treinta y dos viviendas relevando datos sobre las procedencias de las familias, las competencias en cada lengua, los ámbitos de uso y los contextos de aprendizaje, entre otros aspectos. Merced esta técnica se recopilieron numerosos materiales que permitieron reconstruir un panorama más generalizado acerca de las representaciones y valoraciones de la lengua indígena y el español.

Por último, este proyecto se originó a partir de una experiencia de investigación colaborativa entre lingüistas, antropólogos y miembros del citado barrio para documentar la lengua toba (Messineo, Dell'arciprete, Cúneo y Hecht 2007). En un comienzo, en el año 2002, realizamos un taller de lengua toba para adultos en el

Centro Comunitario del barrio, y allí a través de la transcripción y traducción de textos en toba se discutían problemáticas sociolingüísticas. Entre las cuestiones centrales, los mayores manifestaron su preocupación por la “*pérdida de la idioma*” en sus hijos, ya que la lengua que en apariencia mejor hablaban era el español. A partir de ello fuimos reorientando la mirada hacia ese foco, y como resultado de un complejo entramado entre los marcos teóricos y las demandas de los miembros del barrio surgió la presente investigación. Además, atendiendo a los temores respecto del retraimiento del toba organizamos un taller de lengua para los niños del barrio denominado *Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi na l'aqtac* (el lugar donde los descendientes de los qom aprenden a escribir su lengua). Este taller fue dictado por un equipo de hablantes del barrio, por una lingüista y por mí durante los años 2004 y 2005 con una periodicidad semanal (Hecht 2007a, 2007b). A través de este espacio no sólo pude construir un vínculo más estrecho con los niños, sino que también fue significativo para mi propio proceso de aprendizaje de competencias básicas del toba.

No obstante, este no fue el único taller que realizamos con los niños, sino que en el año 2007 junto con una colega antropóloga organizamos otro taller para sistematizar la cotidianeidad de la vida de los niños en el barrio. Este taller, que se denominó “Reconstruyendo las historias del barrio” surgió de una reflexión compartida sobre las posibles herramientas metodológicas para trabajar con niños y aprehender sus diferentes puntos de vista. Esta experiencia también fue sumamente interesante en la medida en que pudimos trabajar colectivamente con los niños para reconstruir la cotidianeidad e historia barrial a partir de sus intereses, así como también para la expresión de su mirada crítica y reflexiva sobre su pertenencia étnica, la escolaridad, los aspectos religiosos y lingüísticos, entre otros (García Palacios y Hecht 2009).

En síntesis, todos estos talleres funcionaron tanto como una herramienta metodológica para la investigación –particularmente para el trabajo de campo con los niños en cuanto espacio de confianza y diálogo independiente de otros adultos– como un dispositivo de intervención lingüística para la transferencia y revitalización lingüística.

3. Ideologías lingüísticas acerca de la vitalidad del toba

Las ideologías lingüísticas al interior de una misma comunidad de habla son heterogéneas, y pugnan entre sí por ser la dominante dentro del grupo. En nuestro caso encontramos dos ideologías en constante tensión entre los niños, adultos, jóvenes y ancianos del barrio toba, si bien una es más generalizada que la otra. Por una parte, una porción minoritaria, guiada por un hondo recelo, considera que el

desplazamiento del toba por el español es un proceso casi irreversible; mientras que, por su parte, la porción mayoritaria manifiesta un sentimiento de perplejidad e incredulidad frente a la posibilidad de la desaparición del idioma de sus ancestros en los tiempos venideros. De esta manera, las ideologías lingüísticas frente a la vitalidad del toba pueden sintetizarse en dos sentimientos contrapuestos: el recelo y el anhelo que orientan a las personas en sus argumentaciones sobre las perspectivas de la lengua indígena.

Ahora bien, reiteramos que en el barrio se comparte un mayor consenso en torno al segundo tipo de mirada sobre el cambio lingüístico. Por ende, si bien este artículo está dedicado a comprender los contenidos y supuestos culturales implícitos en ambas ideologías lingüísticas, se le prestará especial atención a aquella que sostiene la continuidad de la lengua.

3.1 Ideología del recelo o sobre la pérdida del pasado

Una proporción minoritaria de los habitantes del barrio estiman, no sin muchas contradicciones y ambivalencias internas, que el toba caerá en desuso en un futuro próximo. Esta ideología del recelo se sustenta sobre la base de la evaluación de las carencias que tienen los niños del barrio en comparación con un parámetro arquetípico de monolingüe toba, más propio del pasado remoto en la provincia del Chaco que de los contextos actuales. Es más, en esta construcción se idealiza el pasado como un tiempo en que el toba poseía plena vigencia, y a la vez se asume que resulta imposible revertir la actual situación de retracción del toba por el español.

Aquellos que sostienen esta idea se basan en los siguientes aspectos como si fuesen las causas irremediables del desplazamiento: el ascenso socioeconómico que posibilita el correcto dominio del español; el aumento de los matrimonios entre indígenas y no indígenas producto de la vida urbana; la escolarización monolingüe en español que reciben los niños de Buenos Aires y la decisión consciente de los propios padres de no transmitir la lengua toba a sus hijos. Este último argumento es sostenido tanto por aquellos padres que, en efecto, usan el toba en la comunicación cotidiana con sus niños, así como por las familias que más recientemente han migrado del Chaco a Buenos Aires y la mayoría de los ancianos del barrio, independientemente del momento de la migración. En contraste, los padres que en escasas ocasiones hablan en toba con sus hijos omiten la importancia y repercusión que ese hecho podría tener para el desarrollo futuro de las competencias lingüísticas de sus niños. Sin embargo, cabe señalar que este último aspecto se vincula con las nociones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que más adelante abordaremos.

Si bien en la actualidad una porción minoritaria sostiene esta ideología del recelo, merece destacarse que se asocia más estrechamente con los primeros años de

asentamiento en Buenos Aires y con la representación del toba como una lengua poco prestigiosa y con escasa funcionalidad en el contexto urbano. Incluso, sus más fervientes defensores (ver (1)) explícitamente expresan la elección del español para interactuar con sus hijos, sobre todo previa conformación del barrio durante los primeros años de la migración:

- (1) [Los chicos hablan más español] porque no le enseñamos, porque del Chaco venimos discriminados por los criollos [no indígenas] y nosotros queremos que nuestros hijos acá [en Buenos Aires] atiendan más al español que al toba (Román, 65 años, 20/IX/2004).

No obstante, con el devenir del tiempo y los cambios en la coyuntura política que propiciaron el reconocimiento de derechos diferenciales para los pueblos originarios –aunque sobre todo, luego del armado del barrio por las implicancias para el auto y el héterorreconocimiento–, estas ideas paulatinamente fueron revirtiéndose. Así, la lengua indígena se fue revalorando como diacrítico étnico, en especial por sus vínculos con el mundo laboral como luego ampliaremos.

Todos los aspectos citados se canalizan en una construcción idealizada del pasado en la que ninguna de las variables mencionadas (Buenos Aires, español, matrimonios mixtos, escuelas, entre otros) influían para la retracción del toba. Los sentimientos de recelo, duda, temor, ambivalencia y desconfianza son los que orientan estas percepciones que se tienen del presente (y el futuro) del toba. Por ello, la ideología que considera muy poco probable que el toba continúe vigente en los tiempos venideros se sustenta en la incertidumbre de que estas condiciones actuales puedan en algún momento revertirse, para volver a ser como eran tiempo atrás.

Pese lo antedicho, en el marco de esta ideología existen una serie de excepciones hipotéticas en las cuales la pérdida lingüística podría detenerse. En esos casos, se apela al reconocimiento étnico como el elemento capaz de enfrentarse a las tendencias que conducen al abandono de la lengua indígena. Dichas excepciones se manifiestan explícitamente en los fragmentos (2) y (3) extraídos de unas entrevistas con gente del barrio:

- (2) Acá están organizados, está organizado el barrio y siempre van a ser aborígenes, y se va a seguir hablando. Al respecto de las nuevas generaciones depende de la elección, el que capta el que guarde el consejo: me quedo así siempre aborígen y el que no, no (Mariano, 45 años, 22/XI/2004).
- (3) No es que si todos [refiriéndose a los jóvenes] les interesa practicar la idioma toba, una o dos pero pongamos... Es a según viste, si les gusta identificar como toba o no en su vida... o cuando sea más grande (...) Yo a mis hijos, yo siempre digo, pagaría para que sigan como tobas y que hablen en toba

cuando sean más grandes pero viste, que a según, según la... la elección de cada uno cuando sean más grandes (Antonia, 37 años, 20/VI/2008).

De este modo, se hace presente una idea que, como analizaremos más adelante, remite al estatus de “ser indio *qom* adulto”. La opción lingüística de “hablar toba” remite a la adultez porque según las ideologías comunitarias en esa instancia de la vida es cuando se posibilita el despertar de una conciencia étnica que propicie el aprendizaje y el uso de la lengua, aunque no necesariamente con fines comunicativos sino como baluarte identitario. En síntesis, el imperativo cultural implícito de ser competente en toba sólo ejerce presión a medida que se madura, dado que el interés por la lengua se vincula con la identificación étnica, y ésta como parte de la adultez. Si bien en los niños se añora esa competencia, no se les exige poseerla como condición *sine qua non* de homologación grupal, al menos mientras estén transcurriendo su niñez.

3.2 Ideología del anhelo o sobre la potencialidad del futuro

En contraste con la ideología lingüística anterior, en este caso se idealizan y depositan las esperanzas y los anhelos de cambio en un tiempo futuro. La mayoría de los miembros del barrio expresa que “*los chicos cuando sean grandes van a hablar toba*”. Esta afirmación tiene 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, al madurar y reconocerse como indígenas, se apoyarán en sus competencias receptivas en la lengua y pasarán a hablarla. Los niños y las niñas encarnan la esperanza y la promesa de que retomarán firmemente sus raíces indígenas a partir de la articulación de un pasado que los avala y un futuro que los reclama. Por eso, estas aspiraciones de que en tiempos venideros siga vigente el toba se erigen sobre la potencialidad que se asigna a los niños, focalizando la confianza de la revitalización lingüística en la agencia para aprender y usar la lengua.

Las capacidades lingüísticas receptivas remiten a la situación en que un interlocutor puede entender algunas emisiones en una lengua determinada, pero tiene limitaciones para emitir una respuesta lingüística frente a las mismas. Con respecto a estas competencias en los niños del barrio, en nuestra investigación encontramos una caracterización resumida en la frase “los niños entienden pero no hablan”. Los adultos privilegian el español como medio de comunicación diario con los niños, aunque también utilizan la lengua toba en situaciones y eventos comunicativos muy particulares (canciones y juegos verbales con los bebés, y órdenes domésticas cotidianas para niños) (Hecht 2010b). Es decir, todas estas situaciones estimulan el

aprendizaje de la lengua indígena, a pesar de que las personas no son conscientes de que estas prácticas cotidianas ayudan a enseñar la lengua a los niños.

Las prácticas mediante las cuales los niños son socializados en y a través del lenguaje incluyen las diversas conductas y actitudes del entorno con respecto a la enseñanza de las lenguas que están en juego en esa sociedad. Por tal motivo, el desarrollo lingüístico debe ser visto como resultado de las actividades sociales y culturales en las que las personas participan regularmente, así como también, de las lenguas que dichas personas están implícita y explícitamente estimuladas para aprender (Ochs y Schieffelin 1995). Desde esta perspectiva, se comprende que la socialización lingüística de estos niños no es exclusivamente en español, sino que también incluye al toba dado que está presente en una multiplicidad de eventos comunicativos.

La capacidad receptiva de los pequeños es muy valorada, porque permite que aun aquellos que no son hablantes de la lengua se integren a la misma comunidad de habla de sus mayores, lo que acentúa el sentimiento de pertenencia y solidaridad grupal. Aunque no hablan la lengua que identifica a su pueblo, pueden interactuar competentemente en muchas instancias domésticas y comunitarias pudiendo ser vistos e identificados por sí mismos y por otros como parte integrante del colectivo. En ese sentido, consideramos que la comunidad de habla del barrio integra a este grupo de niños y jóvenes, en tanto se apela a términos tales como “hijos”, “sucesores” o “herederos” que construyen una metáfora de la “continuidad” del grupo, y por ende, de la lengua. Este hecho también se evidencia en la elección del nombre del taller de lengua para los niños que realizamos en el marco de esta investigación. Los miembros del barrio que participaron de ese espacio lo denominaron: *napaxa-guenaxaqui na qom llalaqpi da jiyiini na l'aqtac* ‘el lugar donde los descendientes de los *qom* aprenden a escribir su lengua’; a pesar de que sus destinatarios eran aquellos niños que supuestamente no sabían la lengua toba, ésta es percibida como “su lengua”, por cuanto son los “descendientes de los *qom*” y es parte de su patrimonio y herencia cultural. Más adelante se profundizará en estos aspectos cuando establezcamos las relaciones entre comunidad, etnicidad y lengua.

Sobre las particulares ideas acerca de la identificación étnica en la adultez, el hablar toba representa explícitamente para adultos y niños una marca de pertenencia grupal. En el plano discursivo construyen un isomorfismo entre la pertenencia étnica y la inclusión dentro de una misma comunidad de habla, aunque ese hecho es independiente de las competencias lingüísticas que las personas tengan en toba. En otros términos, la lengua toba no sólo representa una marca explícita de la pertenencia al grupo para aquellos que la hablan, sino que ese significado también se expande curiosamente para las personas que no la hablan pero la entienden.²

No obstante, a raíz de esta apreciación positiva que aglutina lengua e identificación étnica se pueden entender las múltiples interpelaciones que viven muchos

niños por no hablarla. En particular, aquellos niños que se autorreconocen como “*tobas*” pero carecen de competencia productiva oral en la lengua. Esto es particularmente evidente frente a la mirada ajena, tanto de los no indígenas como de sus parientes hablantes de toba del Chaco. En los fragmentos (4) y (5) se muestra lo que unos chicos del barrio reflexionaron al respecto:

- (4) Cuando era chico ¿viste?, me preguntaban la gente que no es toba ¿vos sos toba?, y le decía que sí, pero algunos decían que no porque tenían miedo a que lo discriminen y esas cosas. Y cuando yo les decía que sí... querían ver cómo hablaba ¿viste? y yo les decía que no sabía. Pero como que lo siento como un emblema para mí, la lengua (Manuel, 15 años, 26/XII/07).
- (5) Porque si vos no sabés la lengua no vas a dejar de ser un toba, yo también respeto todas las costumbres, toda la cultura, yo soy toba, yo me crié como un toba. Pero no es que me falta eso, yo la quiero aprender (Matías, 14 años, 16/XII/07).

De modo muy reflexivo, ambos niños revisan su situación, ya que sienten una interpelación a su identificación como “*tobas*” por cuanto tienen una carencia o, como dijera otro chico (en (6)):

- (6) nosotros somos tobas y no sabemos el idioma, pero igual somos tobas (Martín, 15 años, 26/XII/07).

Otro registro interesante en el mismo sentido proviene de un pariente de varios niños del barrio pero que vive en el Chaco (en (7)):

- (7) Yo creo que se pierde algo del qomshaxac [literalmente: ‘la manera de ser de los qom’; coloquialmente: ‘cultura’] si los chicos no hablan, porque ya hacen más al modo de los doqshe [‘blancos’] pero igualmente para mí que esos chicos son qom [toba] pero doqshe laqtaq [‘español’] (Jorge, 32 años, 7/VII/06).

Es decir, a pesar de las contradicciones que se pueden producir por la pérdida del idioma nativo, los niños que hablan español son considerados *qom* como cualquier otra persona del barrio o del Chaco.

En este sentido, cabe enunciar las múltiples dimensiones involucradas en el proceso de formación de las identificaciones que hacen estos niños de sí mismos como parte de sus experiencias en las interacciones cotidianas en diferentes ámbitos (Brubaker y Cooper 2000; Hall 1995). Contrariamente a concebir las identidades como si fuesen iguales a través del tiempo y las personas, creemos que tanto los niños como los adultos de este barrio atravesaron complejos procesos que los repelieron y atrajeron hacia lo toba. Importa remarcar el carácter procesual de la identificación, ya que implica considerar las acciones efectuadas por los

agentes que llevan a cabo el acto de identificarse, sin presuponer que de dicho proceso resulte una similitud interna entre los agentes (Brubaker y Cooper 2000). Por ello, resulta vital dedicar unas líneas a recordar las distintas dimensiones a las que apelan los niños en el proceso de formación de sus identificaciones de sí mismos y de los demás como indígenas: la vida en el barrio y los vínculos de consanguinidad, los viajes al Chaco, la práctica del “*evangelio*” como religión, la conservación y respeto por las enseñanzas de los antepasados, el trabajo con las artesanías, las charlas para la difusión de “*la lengua y la cultura toba*” en escuelas y el dominio de la lengua indígena.

La lengua funciona como un mecanismo aglutinador para la solidaridad interna que fortalece una identificación opuesta a las de los otros sectores sociales con los que interactúan a diario y con los que ocasionalmente se les confunde por sus similares condiciones precarias de vida. No obstante, sin pretender reducir la identidad étnica a una simple estrategia de supervivencia en la ciudad, no se puede dejar de remarcar el papel que tiene la mirada ajena en el proceso de auto-identificación y reconocimiento, aunque a veces conduzca a los grupos indígenas a construir imágenes estereotipadas de sí mismos que responden principalmente a las expectativas de los otros. Por eso, la imagen del “*ser qom*” que construyen en general apela a factores que naturalizan y caracterizan su identidad como si fuera una entidad fija y esencial. Empero, reclamando esa imagen estereotipada delimitan sus propias utopías como grupo.

Ahora bien, además de la importancia que tiene la lengua toba –entre las otras dimensiones enunciadas– como criterio de adscripción étnica e identificación, hay otro aspecto interesante que se revela en esa relación para las comunidades indígenas en contextos fuertemente interpelados y jaqueados, como el aquí analizado. Nos referimos a la idea que se construye sobre la lengua indígena como criterio de autenticidad étnica. Cabe aclarar que la categoría de autenticidad la aplicamos críticamente basándonos en el análisis de Henze y Davis (1999), en cuanto categoría que se usa para medir estándares de inclusión. Obviamente, este hecho no es exclusivo de este caso, sino que recurrentemente se toma a la lengua como parámetro a partir del cual se releva estadísticamente a la población perteneciente a grupos étnicos (cf. Krauss 1992; Salas 1987), de manera tal que se construyen argumentos retóricos metonímicos en relación con la lengua y la adscripción indígena.

Este aspecto de la autenticidad étnica es particularmente revelador para entender las tensiones que sienten los niños frente a su rudimentaria destreza lingüística y las dinámicas económicas de este barrio. Las familias subsisten en base a subsidios del Estado y actividades vinculadas con lo indígena, tales como las charlas para la difusión cultural y la venta de artesanías. En ese sentido, la relación de la lengua como criterio de autenticidad étnica y las actividades laborales parecen estar en una retroalimentación permanente. Más aún, en dichos eventos hay una

autoexotización y exacerbación de todo aquello plausible de ser visto como “*auténticamente*” toba y, en ese contexto, la lengua cobra un papel central. Por lo tanto, en dichas charlas se realiza una construcción idealizada sobre las propias prácticas culturales, donde lo “*auténtico*” se esencializa como sinónimo de “*lo antiguo*” (en un sentido temporal y como característico de los ancianos), “*lo propio de la tierra de origen*” (Chaco) y aquello “*no contaminado por los no indígenas*”.

Por ende, muchos niños se sienten interpelados e impugnados como tobas en esos contextos, dada su elemental competencia en la lengua, así como presienten que la pérdida lingüística podría deslegitimar sus reivindicaciones como pueblo originario frente al resto de la sociedad. Por tal motivo, se entiende por qué existen explicaciones que impiden que eso forme parte del campo de posibilidades y opciones a futuro.

En síntesis, las razones que se conjugan para sostener la futura continuidad de la lengua se relacionan tanto con la capacidad receptiva en toba que actualmente tienen los niños, como con la concepción de una ligazón inseparable entre la lengua y la pertenencia e identificación, propia y de los otros, con el grupo. Sin embargo, estas consideraciones no están argumentativamente aisladas, sino que se interrelacionan en la representación sobre cómo “*ser indio qom*” en la adultez. Aquí juega un rol central la teoría nativa acerca de la adquisición de la lengua toba en la madurez.

Esta teoría nativa se puede reconstruir sobre la base de las ideas y representaciones que la gente tiene acerca de las posibilidades de los niños de hablar toba en el futuro. Por una parte, la capacidad receptiva en toba que tienen los niños se toma como garantía de lo inverosímil que es la idea de una posible retracción lingüística en las futuras generaciones. Los adultos del barrio –independientemente de si le hablan o no en toba a sus hijos– valoran como positiva a la capacidad comprensiva en lengua indígena que tienen los más pequeños. Esta capacidad se define de manera aislada de la productiva –“*lo tienen en la cabeza [al idioma toba] pero no pueden pronunciar*”–, y es justamente esa capacidad receptiva la que abona las esperanzas en la continuidad futura de la lengua. Si no, veamos una afirmación prototípica sobre el tema en el testimonio (8):

- (8) Ellos [los niños] son como un grabador, conservan adentro... Ellos de cualquier manera van a aprender. Porque lo llevan en la sangre, por eso no lo pueden hablar, pero lo entienden. Ellos cuando se lo propongan lo van a lograr, eso viene de herencia, ellos lo van a hablar y entender (Julio, 31 años, 15/IV/05).

Los niños parecen tener ideas similares, tal y como se refleja en el fragmento (9) de una entrevista donde tres niños intercambian opiniones al respecto:

(9) Carolina: ¿Ustedes piensan que van a aprender toba?

Luis: No...

Martín: Cuando sea grande capaz que sí...

Carolina: ¿Cuándo seas grande?

Matías: No sé, no sé nada, ahora a esta edad, no.

Carolina: ¿Por qué a esta edad no?

Matías: Porque hablamos mucho el castellano y me olvido de... de la lengua toba.

Carolina (mirando a Martín): Martín pero vos dijiste algo que me gustaría que me expliques mejor, vos dijiste: 'Capaz que cuando sea grande sí'. ¿Por qué te parece que cuando seas grande?

Martín: Y porque los tobas de adultos saben hablar...

Matías: Sí, ellos lo respetan. (...)

Luis: Los abuelos, los más... ya los... sí, el abuelo, ya lo que son abuelos ya saben hablar. (...)

Martín: Los tobas de adultos saben hablar, saben la idioma y yo capaz pienso que aprendieron de grande, y bueno cuando sea grande ya va a salir...

Matías (mirando a Luis, que sonreía, y asintiendo con la cabeza lo dicho por Martín): ¿viste que vos me decías que no?

Luis: Bueno, pero ahora no sabés nada, porque cuando seas grande es distinto (...)

Matías: Porque los grandes saben y cuando sos grande te ponés serio y empezás a aprender y ahora que somos chicos, no. (...) Esta edad es difícil porque jugás, no nos ponemos a... Capaz que cuando seamos más grandes capaz que te ponés serio y ahí empecemos a aprender (Luis, Martín y Matías, 15 años, 26/XII/07).

En estas explicaciones sobre las posibilidades futuras de hablar la lengua vemos que predomina una ideología lingüística que asocia estrechamente a la lengua indígena con la adultez, al igual que otras investigaciones que encontraron resultados similares, aunque en contextos disímiles (Hill y Hill 1999; Paugh 2005; Rindstedt y Aronsson 2002; Wittig 2007 y 2008).

Las ideas de los niños sobre el uso del toba durante la adultez también pueden vincularse con las prácticas lingüísticas que efectivamente tienen sus padres y los demás adultos del barrio. Recordemos que en la introducción de este artículo señalamos que los contextos comunitarios y familiares de uso del toba se relacionan con espacios y situaciones comunicativas propias de los adultos, aunque no exentos de la mirada y escucha atenta de los niños.

Entre las pruebas de que en un futuro los niños hablarán toba aparece en un lugar central la capacidad receptiva, demostrada en el hecho de que mientras transcurre la etapa de la niñez, entienden la lengua. Justamente, en el desarrollo de la

investigación durante estos años, observamos cómo algunos jóvenes del barrio han ampliado sus competencias receptivas en toba al madurar y han desarrollado sus capacidades productivas. Nos referiremos especialmente a dos casos paradigmáticos. Por un lado, el hijo de un pastor evangélico, quien a partir del fallecimiento de su padre ocupa su rol y es el encargado de officiar “*el culto*” en el templo del barrio, y esta actividad presupone hablar en toba. Por otro lado, la hija de uno de los principales referentes políticos y líder local, quien luego de formar pareja con un músico chaqueño comenzó a expandir sus competencias productivas en toba dentro del ámbito familiar. Esta joven también es muy reconocida y valorada en el barrio, porque es la única persona que completó los estudios secundarios y cursa la carrera de Trabajo Social en la universidad. Obviamente, respecto de la situación de estos dos casos, no se puede omitir que el desarrollo de sus competencias no sólo está beneficiado porque el paso entre el conocimiento pasivo y el activo del lenguaje no es muy difícil –ya que el segundo presupone al primero (Meek 2001 y Saville Troike 2005)– sino también porque ocupan importantes roles comunitarios.

4. Acerca de ser niño, ser adulto y saber toba

Las ideologías lingüísticas que tiene la gente de este barrio acerca del futuro de la lengua indígena en un contexto de cambio parecen a nivel explícito absolutamente diferentes, aunque a nivel implícito tienen dos aspectos comunes que las vinculan. Estos refieren a las nociones nativas sobre la niñez/adulthood y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, ambas ideologías coinciden en un aspecto central: las esperanzas –capaces de revertir el recelo y responsables de estimular el anhelo en la futura vitalidad del toba– se centran en el autorreconocimiento étnico y la exaltación de la identificación como indígena durante la adultez. Justamente, son los adultos del barrio los encargados de la promoción de aspectos lingüístico-culturales toba a través de las charlas en las escuelas y de la venta de artesanías, además son los adultos quienes efectivamente se vinculan entre sí y con los ancianos en toba.

Si bien, como desarrollamos en el apartado anterior, son múltiples y complejas las facetas que se congregan en la identificación que la gente hace de sí para incluirse como parte del grupo toba, se presupone un estrecho lazo entre la lengua indígena y la identidad étnica, y a partir de ese vínculo, se torna viable la funcionalidad del toba y sus perspectivas futuras en el marco de su construcción identitaria en la ciudad.

De este modo, las nociones nativas predominantes sobre la maduración socio-cultural de la persona parecieran relacionar el hablar toba con el estatus de adulto. En consecuencia, estos niños son vistos por los adultos y por ellos mismos como personas en una etapa transitoria en lo social y lingüístico. Sin embargo, no deben

ser vistos como seres incompletos en comparación con el parámetro del adulto, sino inmersos en una experiencia distinta a la de los adultos en relación con las lenguas y los modelos de uso del lenguaje. Una experiencia que cambia a medida que el niño va creciendo y madurando, y en consecuencia exponiéndose a mayores desafíos en lo lingüístico.

En segundo lugar, en ambas ideologías lingüísticas subyace la misma teoría nativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez que se dan por supuestos sus atributos étnicos como parte del grupo (como la sangre, el respeto por las costumbres, etc.), se considera que tienen las condiciones necesarias para que opere dicha teoría sobre la enseñanza-aprendizaje. En esa teoría del aprendizaje por iniciativa se le asigna un rol protagónico al que aprende, mientras que el que enseña parece estar relegado a un segundo plano. Según los testimonios de los niños, para aprender toba es fundamental “*escuchar*”, “*preguntar*”, “*estar con la gente que habla*”, mientras que para los adultos el aprender parece depender exclusivamente del “*interés*”, “*la preocupación*” y “*la elección*” o “*el querer saber*” como actitudes del aprendiente. Incluso una madre sostuvo que los usos cotidianos de la lengua en el ámbito hogareño son importantes para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños, pero siempre que ellos estén “*atentos*”; caso contrario, es su “*responsabilidad*” por la “*pérdida de la lengua*” (ver fragmento (10)):

- (10) Yo escucho a chicos que dicen ‘mi mamá no me enseña, y me gustaría saber pero mi mamá no me enseña’ y a veces... Entonces yo les digo a mis hijos, a veces les hablo y si no me escuchan se arrepentirán algún día, pero bueno... Porque yo a veces me enojo, porque les hablo en toba y se levantan y se van para allá [señalando la puerta de la casa], pero desde ya les marco: un día no me vas a decir que ‘yo no le hablo en toba’ o ‘no le entiendo’, les digo. No me digas eso porque te estoy enseñando y vos no me hacés caso (Antonia, 37 años, 20/VI/2008).

Resulta evidente que es más importante para aprender la actitud atenta y comprometida del que está aprendiendo, que las acciones o palabras que utilice el que está enseñando para estimular al otro. La noción de agencia que atribuimos a los niños –desarrollada en trabajos previos (Hecht 2010a)– se relaciona justamente con este proceso de apropiación activo que encabezan dentro de una estructura de participación, ya que aprenden por exploración, observación e inferencia (De León 2005). En otras palabras, es importante que aquel que desea aprender algo tome la iniciativa y asuma la responsabilidad para aprender a través de sus interacciones (Paradise Loring 2005).

Lejos de considerar que el niño aprende toba gracias a las enseñanzas explícitas de los adultos, son generalizadas las situaciones donde se evidencia que los conocimientos que los niños tienen de la lengua son “gracias a” su propia motivación

y curiosidad. O sea, el observar y el hacer dependen de la agencia del niño. Así, se suele remarcar que los niños conocen expresiones en toba porque están atentos cuando las escuchan o porque preguntan por su significado a algún adulto o niño mayor. De esa manera, lo que los niños aprenden se relaciona con su iniciativa, expresada bajo la forma de un pedido a alguien que domina ese conocimiento.

Las repercusiones de estos presupuestos de la teoría nativa son que unos no enseñan (adultos) porque esperan que los otros lo requieran (niños). Es decir, unos y otros actúan de acuerdo a los presupuestos tácitos de esta teoría nativa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces, se espera que cuando esos chicos crezcan, cuando se “preocupen” y “atiendan” a la lengua toba, puedan hablarla. No es un proceso mágico lo que media entre ambos estados, sino que lo que se aguarda es una actitud diferente por parte del que está aprendiendo. Una actitud más característica de un adulto que de un niño en términos de los propios sujetos.

5. Palabras de cierre

En este artículo se revisaron las ideologías lingüísticas implícitas y explícitas acerca del futuro de la lengua toba en contextos de desplazamiento por el español. Dichas ideologías subyacen a los procesos de socialización en y a través del lenguaje de los niños, y no sólo regulan el habla en distintas situaciones cotidianas, sino que también se vinculan con otras cuestiones como las nociones nativas acerca de las distintas etapas de la vida y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas de socialización lingüística de los niños tobas pueden impactar implícitamente sobre el cambio lingüístico, ya que se relacionan con las ideologías lingüísticas sobre el desplazamiento o la futura adquisición de la competencia comunicativa. Respecto de las ideologías lingüísticas, recordamos que se encontraron dos construcciones que pugnan por sentidos diferentes: una remite a sentimientos de recelo sobre las posibilidades venideras de pervivencia del toba en un contexto como Buenos Aires y la otra a sentimientos de anhelo y esperanzas en base a las potencialidades futuras de la lengua toba a pesar del contacto con el español.

Ahora bien, los usos y las elecciones lingüísticas que hacen los niños en el presente pueden implicar transformaciones sobre las lenguas, pero sus sentimientos de identificación positiva con el grupo en un futuro pueden mermar el mismo proceso de cambio sobre el que hoy están colaborando. Así, aunque ambos códigos forman parte del mismo repertorio lingüístico de la comunidad, ciertas prácticas propician determinadas ideologías lingüísticas que promueven el desuso de la lengua indígena con los niños. El uso diferenciado que los adultos hacen de la lengua indígena en presencia o ausencia de los niños evidencia y a la vez construye la idea de que hay una lengua más apropiada para una etapa determinada. Por ello,

encontramos que la edad de los interlocutores funciona como una variable para la elección de uno u otro código. O sea, las pautas comunicativas en toba se organizan y rigen por nociones relativas a la maduración de la persona.

Las alusiones respecto de conocer la lengua toba no se vinculan con aspectos lingüísticos coloquiales o de comunicación cotidiana; por el contrario, entre sus hablantes existe una clara conciencia de las limitaciones comunicativas que podría implicar hablar sólo la lengua indígena en una ciudad como Buenos Aires. Por ello, relevamos que no es una meta comunicativa del ámbito cotidiano la que despierta el interés por el aprendizaje de la lengua, sino que el hablar toba se remite a un conocimiento especializado vinculado con la adultez y con la identificación grupal. En otras palabras, debe entenderse que la lengua indígena es parte de un conocimiento cada vez más vinculado con lo experto y avezado y con usos restringidos en el barrio, tales como son los espacios propios de los adultos.

En consecuencia, la falta de competencia productiva en toba durante la niñez no debe interpretarse como una característica permanente en la vida de una persona, sino más bien como propia de un estado transitorio que puede variar de acuerdo con cambios en ciertas circunstancias que finalmente estimulen la recuperación lingüística, tal como vimos respecto de la reivindicación étnica o las actividades socioeconómicas en la adultez, entre otros aspectos. El hecho de que un niño no sea competente en la lengua de sus mayores no debe interpretarse apriorísticamente como una carencia en comparación con el parámetro adulto ni como un indicador claro de un proceso de desaparición de la lengua. Las proyecciones a futuro a partir de las prácticas presentes de los niños son peligrosas porque caen en un error en la medida en que extrapolan la imagen actual del niño hacia el futuro, presuponiendo que si en la actualidad no habla la lengua, mañana tampoco la hablará. En consecuencia, los diagnósticos sobre los procesos de desplazamiento lingüístico deben considerar los sentidos solapados detrás de saber una lengua, así como la relación entre el lenguaje y otras prácticas culturales. Justamente, esto es lo que nos propusimos realizar en este artículo.

Para concluir, desde la perspectiva nativa puede pensarse que hoy los niños entienden el toba (porque son niños), pero mañana (cuando sean adultos) quizás también lo hablen; ya que la socialización lingüística es un proceso que se desarrolla a lo largo del ciclo vital. Aunque se debe ser precavido con este tipo de pronósticos, porque esta ideología lingüística del anhelo puede ser interpretada y funcionar tan sólo como una estrategia aglutinadora de resistencia identitaria o de negación frente a un contexto de cambio sociocultural. Sólo el paso del tiempo nos dirá cual ha sido la perspectiva que se impuso.

Notas

1. La lengua toba pertenece junto con el pilagá, el mocoví y el caduveo a la familia lingüística guaycurú. A pesar de la denominación generalizada de lengua toba, interiormente no puede ser pensada como homogénea porque se compone por un conglomerado de variedades dialectales marcadas por notables diferencias fonológicas y léxicas (Messineo, 2003). Para la escritura en idioma toba se recurre al alfabeto diseñado por Buckwalter porque está ampliamente difundido entre sus hablantes. Los símbolos utilizados que necesitan aclaración son: ' = oclusiva glotal, x = fricativa uvular sonora, y = fricativa palatal sonora, ÿ = aproximante palatal.
2. En Argentina, lamentablemente, hay pocas investigaciones respecto de las relaciones que los propios hablantes de lenguas minorizadas entablan entre la lengua vernácula y la identificación étnica de aquellos que no tienen competencias lingüísticas en la lengua. Un trabajo emblemático es el de Gandulfo (2007) en donde este aspecto es abordado a través del discurso en torno a la prohibición del uso del guaraní entre los niños correntinos.

Referencias

- Brubaker, Rogers y Frederick Cooper. 2000. "Beyond 'identity'". *Theory and Society* 29. 1–47.
- De León, Lourdes. 2005. *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México DF: CIESAS y CONACULTA, INAH.
- Duranti, Alessandro. 2002. "Linguistic anthropology". *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 8899–8906. Oxford: Elsevier.
- Gandulfo, Carolina. 2007. *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- García Palacios, Mariana y Ana Carolina Hecht. 2009. "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas". *Tellus* 17:9. 163–186.
- Garret, Paul y Patricia Baquedano-López. 2002. "Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change". *Annual Review of Anthropology* 31. 339–361.
- Geertz, Clifford. 1997. *El antropólogo como autor*. Madrid: Editorial Paidós.
- Hall, Kathleen. 1995. "There's a Time to act English and a Time to act Indian: The Politics of Identity among British-Sikh Teenagers". *Children and the politics of culture*, ed. por Stephens, Sharon, 243–264. Princeton: Princeton University Press.
- Hecht, Ana Carolina. 2007a. "Reflexiones sobre una experiencia de investigación-acción con niños indígenas. Napaxaguenaxaqui na qom lllaqpi da ÿiyiñi na l'aqtac". *Boletín de Lingüística* 28: 19. 46–65.
- Hecht, Ana Carolina. 2007b. "De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social". *Runa, Archivo para las Ciencias del hombre* 27. 87–99.
- Hecht, Ana Carolina. 2010a. "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: LINCOM EUROPA.
- Hecht, Ana Carolina. 2010b. "Tres generaciones, dos lenguas, una familia. Prácticas comunicativas intra e intergeneracionales de indígenas migrantes en Buenos Aires (Argentina)". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 15:18. 157–170.

- Henze, Rosemary y Kathryn A. Davis. 1999. "Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education". *Anthropology & Education Quarterly* 30:1. 3–21.
- Hill, Jane y Kenneth Hill. 1999. *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México DF: Instituto Nacional Indigenista, CIESAS y SEP- CONACYT.
- Krauss, Michael. 1992. "A loss for words". *Earthwatch* 11:3. 10–12.
- Kulick, Don. 1992. *Language shift and cultural reproduction; Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, Don y Bambi Schieffelin. 2004. "Language socialization." *A Companion to linguistic anthropology*, ed. por Alessandro Duranti, 349–368. Oxford: Basil Blackwell.
- Makihara, Miki. 2005a. "Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children's voices on Easter Island". *Anthropological Theory* 5:2. 117–134.
- Makihara, Miki. 2005b. "Rapa Nui ways of speaking Spanish: Language shift and socialization on Easter Island". *Language in Society* 34:5. 727–762.
- Meek, Barbra Allyn. 2001. *Kaska language socialization, acquisition and shift*. Tesis de Doctorado, University of Arizona.
- Messineo, Cristina. 2003. *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Múnich: LINCOM EUROPA.
- Messineo, Cristina, Ana Dell'arciprete, Paola Cúneo y Ana Carolina Hecht. 2007. "Lingüística y etnografía: Un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Bs. As.)." *Signo & Seña* 17. 229–245.
- Messing, Jacqueline. 2005. "Towards a conceptualization of an indigenous/post-colonial bilingualism: Examples from Central Mexico". *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. por James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad y Jeff MacSwan, 1597–1601. Somerville, MASS: Cascadilla Press.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin. 1995. "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development". *The handbook of child language*, ed. por Fletcher y Mac WhEney, 168–300. Oxford: Blackwell.
- Paradise Loring, Ruth. 2005. "La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?". *Documento 56 del Cinestav (sede sur), Departamento de Investigaciones Educativas*. 1–12.
- Paugh, Amy L. 2005. "Acting adult: Language socialization, shift, and ideologies in Dominica, West Indies". *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. por James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad y Jeff MacSwan, 1807–1820. Somerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Rindstedt, Camilla y Karin Aronsson. 2002. "Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox". *Language in Society* 31. 721–742.
- Salas, Adalberto. 1987. "Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura". *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 25. 27–35.
- Saville Troike, Muriel. 2005. *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Wittig, Fernando. 2007. "En torno a la vigencia del mapuzungun en Chile: La nueva realidad urbana y el pronóstico de los especialistas". *VI Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Junio de 2007. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Wittig, Fernando. 2008. "Estrategias de resistencia lingüística en mapuches bilingües de zonas urbanas chilenas". *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Agosto de 2008. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

Woolard, Kathryn. 1998. "Introduction: Language ideology as a field of inquiry". *Language ideologies: Practice and theory*, ed. por Bambi Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 3–47. Oxford: Oxford University Press.

Dirección de la autora

Ana Carolina Hecht
Calle Espinosa 423, piso 10 "8"
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina (CP 1405)
anacarolinahecht@hotmail.com