

Encrucijadas de significados acerca de la relación lengua e identidad en niños indígenas en contextos urbanos*

Crosswords of meanings about the correlation language–identity in indigenous children living in urban contexts

Ana Carolina Hecht**

** *Becaria doctoral (Conicet) del Instituto de Lingüística y docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires <anacarolinahecht@yahoo.com.ar>.*

Resumen

Este artículo indaga sobre la relación entre los procesos de identificación étnica y de desplazamiento lingüístico en niños tobas (grupo indígena de Argentina). Se circunscribe a una zona urbana donde las prácticas de habla monolingües (español) están remplazando a las bilingües (español–toba) y donde la lengua toba constituye un rasgo valioso de etnicidad. Desde una perspectiva etnográfica, se focaliza en las valoraciones y representaciones del vínculo lengua–identidad en dos contextos: la familia y la escuela. Se muestra cómo, pese a los discursos de padres y maestros que cuestionan la pertenencia indígena de las recientes generaciones, los niños articulan su propia concepción al respecto.

Palabras clave: identificación étnica, desplazamiento lingüístico, niñez, etnografía.

Abstract

The aim of this article is to analyze the relationship between ethnic identification and linguistic shift processes in Toba children (an Argentinean indigenous group). The study is focused on an urban setting where monolingual practices (spanish) is replacing bilingual ones (Spanish–Toba) and where Toba language is a valuable feature of ethnicity. From an ethnographic perspective, we observed evaluations and representations of language–identity correlation in two different contexts: family and school. In spite of teacher's and parent's discourses, questioning the recent

generation's ties with their indigenous identity, this article attempts to critically appraise it by examining children perspectives on their own ethnic identification.

Key words: ethnic identification, linguistic shift, childhood, ethnography.

Introducción

Tanto en antropología como en lingüística se ha abordado desde diversas dimensiones la relación entre lengua–cultura y lengua–identidad étnica. De esa extensa producción académica, este artículo se centra en aquella que analiza cómo repercute en un grupo reemplazar su idioma vernáculo por otro para la comunicación familiar e intraétnica. No obstante, según la perspectiva teórica que se adopte, ese mismo hecho puede interpretarse de maneras diferentes e incluso opuestas.

Por un lado, están aquellas investigaciones que entablan relaciones de univocidad entre lengua e identidad. Construyen una relación de equivalencia sobre la base de distintas premisas que sostienen que la diversidad cultural es coextensiva y dependiente de la diversidad lingüística; y que la lengua es el código de una cultura constituida por un conjunto de saberes ancestrales que sólo pueden ser transmitidos a través de ella (Narroll, 1964; Salas, 1987; Krauss, 1992). De esta manera, cuando se analizan los procesos de desplazamiento de lenguas, explícita o implícitamente, se emiten diagnósticos sobre la consecuente aculturación resultante del contacto interétnico.

Contrario a dicha postura, se destacan aquellas que permiten dar cuenta de lo inasequible de estudiar esos vínculos en términos de correspondencia. Así, retomando la tradición de la etnografía del habla y de la antropología lingüística, no se parte de considerar a la lengua sólo como un código sino que se estudia al lenguaje como un recurso cultural y al habla como una práctica social (Coronado, Ramos y Téllez, 1984; Hill y Hill, 1999; Kulick, 1992; Woodbury, 1993; Ochs, 1993; Coronado Suzán, 1999; Rindstedt y Aronsson, 2002; Hamel, 2003). Asimismo, se puede abordar la compleja dinámica de metamorfosis y (dis)continuidad identitaria desde una noción de cultura como proceso que se desenvuelve en relación con contextos históricos que presuponen contactos entre diferentes sociedades (Brown, 1984 cit. en Boccara, 2000; Beckett, 1988; Vázquez, 2000; Brubaker y Cooper, 2000).

El presente trabajo se inscribe en esta segunda línea. Se propone indagar en un proceso particular de cambio lingüístico en un barrio indígena urbano: el barrio Daviaxaiqui de Derqui (Pilar, Provincia de Buenos Aires, Argentina), donde habita población toba (qom). Específicamente, se analizan las diferentes –y hasta contradictorias– actitudes y valoraciones de la familia y de la escuela respecto a cómo se define y representa la compleja relación entre lengua e identidad, en particular en lo que se refiere a la socialización lingüística de los niños y las consecuencias que ella acarrea sobre su identificación étnica. En el barrio de Derqui, el español –al menos desde la perspectiva del código–está sustituyendo al toba (qom *l'aqtaqa*) en la mayoría de las situaciones

comunicativas. De este modo, un alto porcentaje de niños adquiere el español como primera lengua. Sin embargo, pese a esa situación de desplazamiento lingüístico y transformación sociocultural, el idioma vernáculo constituye para el grupo una marca explícita de su etnicidad.

No obstante, desde una perspectiva externa al grupo, se considera que es justamente el desplazamiento de lengua lo que inhibe la identificación de esos niños como parte del pueblo toba. Esta otra posición cuestiona la membresía étnica de los mismos y es absolutamente divergente con la mirada que tiene la comunidad sobre el proceso de transformación social. Frente a esta problemática y mediante un estudio etnográfico, nuestro trabajo busca analizar la encrucijada de significados que se construye acerca de la identificación de estos niños y niñas.

Este texto se divide en siete secciones: en la primera se presenta el diseño metodológico de la investigación. En la segunda se caracteriza a grandes rasgos al pueblo qom enfatizando el proceso migratorio que condujo a la conformación de los barrios tobas urbanos, y se explicitan ciertos aspectos relevantes para distinguir a la niñez toba. En la tercera, según la visión de la familia, se analizan las concepciones sobre el bilingüismo y las teorías nativas en torno a la adquisición del lenguaje. Luego se exponen esos mismos aspectos pero desde la perspectiva de los directivos y docentes de la escuela. En el quinto apartado se desarrolla la definición que el propio grupo étnico construye sobre sí mismo. A continuación se contrasta esa definición con la contradictoria caracterización que se hace en la institución escolar de la aboriginalidad en contextos urbanos. Por último, en las conclusiones, se realiza una síntesis de estos entrecruzamientos lengua e identidad, mostrando cómo los niños articulan una concepción propia al enfatizar su adscripción étnica pese a los discursos que la impugnan en este proceso de cambio lingüístico y sociocultural.

Notas sobre el trabajo de campo

Las reflexiones expuestas en este artículo forman parte de una investigación doctoral¹ en curso, por lo tanto, ha atravesado innumerables vaivenes emocionales y académicos en su desarrollo. De los muchos aspectos a los que podría dedicarse este apartado, sólo expresaré algunas peculiaridades que ha tenido este prolongado trabajo de campo con un grupo de personas indígenas migrantes. Con ese fin, presentaré las dos diferentes instancias que caracterizan al diseño metodológico de esta investigación. Paralelamente, intercalaré precisiones respecto a cómo se fueron coconstruyendo relaciones distintas con los adultos y con los niños por medio de dichas instancias.

Por una parte, realicé trabajo de campo continuo y periódico en el barrio toba Daviataiqui de Derqui (Provincia de Buenos Aires), así como ocasionales visitas a comunidades tobas de la Provincia del Chaco (Paraje El Colchón, Villa Río Bermejito y Presidencia Roque Sáenz Peña).² La indagación etnográfica en dichas comunidades se basó en la observación con participación, en entrevistas semiestructuradas y en profundidad con maestros, padres y niños, además del registro de la dinámica hogareña diaria y de la visita a escuelas. A medida en que fui integrándome a la cotidianidad del hogar y participando de las dinámicas de la vida diaria –sobre todo en el barrio de

Derqui—, surgieron nuevos modos de relacionarme con la gente según transcurría el tiempo y se intensificaban los vínculos interpersonales. O sea, al transcurrir la investigación fui accediendo a distintos espacios de sociabilidad que implicaron mutaciones en las identificaciones en el campo y, en consecuencia, los materiales registrados fueron tiñéndose con diversas sutilezas según los encasillamientos que nos fueron asignando niños y adultos.³

Por otro lado, en el marco de una investigación colaborativa, participo en talleres de reflexión lingüística junto con los niños y los adultos de Derqui.⁴ Particularmente gracias a la coordinación del taller de lengua toba para niños denominado *Napaxaguenaxaqui na qomllalaqida y'iyiñinal'aqtac* (el lugar donde los descendientes de los qom aprenden a escribir su lengua) fue posible complementar y enriquecer la investigación etnográfica. Cabe destacar que los niños no pueden ser desestimados de la investigación si la intención es aprehender las diversas perspectivas, ideas, prácticas, creencias y concepciones acerca del mundo que tienen todos los sujetos que forman las tramas de relaciones de la problemática estudiada. En este sentido, el taller ha sido una herramienta metodológica fundamental para interactuar con los niños y niñas de Derqui (cf. Hecht, en prensa b). Así, en este espacio se construyó con los niños un vínculo más estrecho y una interacción diferente de la del contexto del hogar o de la escuela, forjándose una estrecha relación de confianza. De este modo, tuve la oportunidad de registrar sus interacciones y sus concepciones acerca de su identificación étnica por medio de actividades lúdicas y grupos de discusión.

Los niños del barrio toba de Derqui

En este apartado se presentan algunas consideraciones generales sobre las transiciones sociohistóricas del pueblo toba —en especial aquellas que permiten mostrar los motivos de la migración hacia la ciudad—, así como ciertos aspectos centrales para caracterizar a las personas que residen en los asentamientos tobas urbanos.

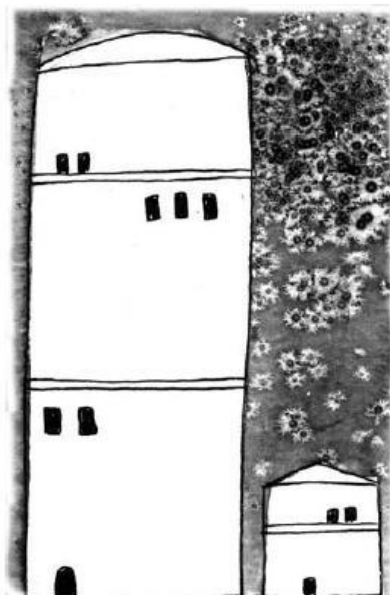
Los tobas (qom) integran el grupo étnico y lingüístico denominado guaycurú, al cual pertenecen también los pilagás, los mocovíes, los kadiwéos (o caduveos) y los ya desaparecidos abipones, mabyás y payaguás (Messineo *et al.*, 2003). Tradicionalmente, vivían en bandas bilaterales nómades —compuestas por un número variable de familias extensas— que se dedicaban a la caza y a la recolección en la parte central, meridional y austral del Gran Chaco (Miller, 1979).⁵

A partir del siglo XIX —luego de la conquista y colonización de la región— y hasta la actualidad, los tobas se vieron obligados a llevar un modo de vida cada vez más sedentario al perder el acceso al "monte", territorio donde deambulaban estacionalmente para obtener recursos para la vida. Merced a varios factores que no se tratarán en este artículo, las condiciones de vida fueron día con día más adversas y se inició el proceso de desterritorialización.⁶ Es decir, motivadas por la búsqueda de nuevos recursos de subsistencia, muchas familias tobas abandonan sus tierras originarias y comienzan a migrar hacia los centros urbanos de la región chaqueña (Formosa,

Resistencia, Sáenz Peña, Santa Fe, entre otros) y hacia otras grandes ciudades de Argentina (Rosario, Buenos Aires y La Plata) (Vázquez, 2000; Tamagno, 2001; Wright, 2001).

De esta forma, luego de la desterritorialización, los diversos grupos familiares dispersos en diferentes "villas" y asentamientos precarios de la ciudad se aglutinan y conforman organizaciones civiles indígenas que posibilitan reclamos y reivindicaciones colectivas tales como: el derecho a la propiedad de las tierras, al trabajo digno, a la educación intercultural bilingüe y a la salud, entre otros. Así, los sujetos aislados se congregan con objetivos comunes en barrios qom situados en la periferia de las ciudades y comienza un novedoso proceso de reterritorialización. Gracias a estos espacios los migrantes indígenas imitan la forma de sus comunidades de origen, reproducen sus relaciones de sociabilidad y mantienen la cohesión intragrupal. Es decir, todos estos factores confluyen para alentar al autorreconocimiento como parte del grupo étnico, y, en consecuencia, se propician los procesos de etnogénesis² y afirmación identitaria (Boccaro, 1999; Aravena, 2000 y 2002; Oehmichen Bazán, 2003).

El barrio Daviaxaiqui de Derqui es un ejemplo paradigmático de estos procesos, en cuanto espacio para y donde materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de representarse "ser toba" en la ciudad (Hecht, 2006b). Éste comenzó a conformarse hacia 1995 a partir de la concesión de tierras de parte del Obispado de Morón, donación que se realizó con el rótulo de "reparación histórica", y de la creación de una cooperativa de artesanías y una organización civil homónima. De este modo, se unen familias provenientes de diversas comunidades (rurales y semiurbanas) del Chaco y Formosa, muchas de las cuales antes vivieron en distintos asentamientos de la ciudad de Buenos Aires (Ciudad Oculta, Fuerte Apache) y del Gran Buenos Aires (San Martín, Quilmes). Así, a pesar de la diáspora, por medio de este espacio colectivo donde se recrea una red de vínculos sociales con base en relaciones de vecindad y parentesco y de los fluidos contactos que mantienen por medio de viajes periódicos hacia y desde su provincia natal, se aminora la permanente nostalgia sufrida por la distancia y la lejanía.



No obstante, una vez asentados en la ciudad se vieron afectados por el contacto lingüístico-cultural que repercute en distintas dimensiones de su vida cotidiana. Ahora bien, este artículo se refiere sólo a tres aspectos que son relevantes para caracterizar al periodo de la vida de la "niñez-juventud toba" (qom *nogotshaxac*)⁸ en el contexto del barrio de Derqui: estatus sociolingüístico, inclusión en el campo laboral y escolarización formal.

Desde el punto de vista sociolingüístico, en el barrio ha quedado de manifiesto una complejidad de categorías de hablantes de acuerdo con sus competencias en toba y en español (Messineo *et al.*, 2003 y Hecht, 2006a).⁹ La mayoría de los niños ha adquirido el español como primera lengua, pues es la que usan los adultos para comunicarse con ellos. No obstante, poseen una competencia receptiva del toba, dada su participación en interacciones cotidianas entre los adultos y en reuniones comunitarias o a causa de las frecuentes visitas de familiares provenientes del Chaco. Una minoría de niños –recientemente llegada al barrio del Chaco– tuvo como lengua materna al toba, sin embargo, en un breve lapso de tiempo la ha remplazado por el español. Los argumentos de los padres para justificar la socialización lingüística de sus hijos en español se pueden correlacionar con sus historias de vida y sus trayectorias sociolingüísticas.¹⁰ por una parte, el miedo al posible "fracaso escolar" de sus hijos, fundado en la promoción que los maestros hacen en favor de la lengua oficial, así como la experiencia negativa vivida por los padres y abuelos como hablantes de una lengua indígena; y, por otra, el papel de los hermanos y demás niños quienes en las situaciones de juego y comunicaciones diarias usan de manera habitual el español. Contradictoriamente, a la vez que se percibe este constante desplazamiento de la lengua vernácula, se le reivindica como marca explícita de la diferencia étnica que los distingue de los otros sectores sociales lindantes, con quienes en ocasiones se les confunde por sus similares condiciones de marginación y pobreza.

En el plano socioeconómico, las fuentes de recursos monetarios en el contexto urbano se limitan a la obtención de subsidios estatales, a actividades esporádicas en relación de dependencia (albañilería, vigilancia, "changas", servicio doméstico), a la producción-comercialización artesanal y a la organización de charlas para difundir la "lengua y cultura toba" en escuelas de la capital y del Gran Buenos Aires y en el centro comunitario del barrio. Estas dos últimas opciones laborales son las principales fuentes de ingresos y dan cuenta de cómo las nuevas condiciones de vida en la ciudad incentivan estrategias de subsistencia respaldadas en la autoexotización de la pertenencia étnica, gracias a que existe un mercado dispuesto a consumir aquello que porta un valor de "exoticidad".¹¹ Junto a su familia, los niños colaboran en la confección de artesanías y acompañan a los adultos a las charlas en las escuelas. Esta participación en el mercado laboral no se puede analizar exclusivamente desde una perspectiva economicista, sino que además se debe comprender el aspecto formativo, pues en esos contextos los niños adquieren conocimientos que remiten explícitamente a una exaltación e interpelación al autorreconocimiento como parte del grupo qom.

Por último, mediante la escolarización, los niños ingresan a un campo de disputas, originado por las múltiples tensiones entre las familias y las escuelas. Ambas instituciones sociales son agentes socializadores con fines diferentes y donde circulan diversos tipos de contenidos y modos de

transmitirlos. La escuela, específicamente, es la institución encargada de la construcción y transmisión de la cultura hegemónica considerada legítima por medio de la enseñanza de habilidades de lectura, escritura y cálculo basada en una didáctica de tradición literaria. En Argentina, oficial y legalmente, se reconoce como un derecho para las comunidades indígenas el acceso a una educación intercultural bilingüe.¹² No obstante, en la escuela donde asisten los niños y las niñas del barrio de Derqui no se diseñó ningún tipo de estrategia didáctica particular con los niños tobas, ni en el área de lengua ni en la de sociales ni en ninguna otra asignatura. Por ejemplo, se carece de programas específicos para la enseñanza del toba mientras que se cuenta con clases de inglés durante toda la escolarización obligatoria. Dicha institución es privada¹³ y católica,¹⁴ y aglutina población con diversas trayectorias socioeconómicas; y si bien en cierta medida es expulsiva –ya que la matrícula de los alumnos indígenas decrece a medida que se avanza en el ciclo escolar–, es muy valorada por las familias qom como una vía de "progreso" y ascenso social.

En síntesis, los tres aspectos mencionados ayudan a comprender al periodo *qomnogotshaxac* en este particular contexto y nos dan pistas que indican la complejidad del fenómeno a estudiar. Por un lado, la conformación del barrio mismo exaltando la pertenencia indígena y el consecuente surgimiento de nuevas estrategias de subsistencia respaldadas en "el ser qom". Por otro lado, y en contraposición, se vive un proceso cotidiano e incesante de remplazo de la lengua materna por el español, además de que en la escolarización formal se les niega a los niños y niñas algún espacio para manifestar una especificidad étnico-cultural.

***Nogotole(c)*. Bilingüismo y teorías nativas sobre la competencia y la adquisición del lenguaje**

Los adultos del barrio de Derqui habitualmente sentencian "los chicos de Buenos Aires no saben toba", sino que ellos hablan en español (*doqshe laqtaqa*). Empero, si se examinan los contextos concretos de uso de las lenguas toba y español queda expuesto cuándo y para qué se usa una u otra y qué se comunica con y a través de ellas. Precisamente, aunque sean escasos, son imprescindibles los estudios detallados sobre las prácticas e ideologías lingüísticas para entender los fenómenos de cambio lingüístico porque, como sostiene Hamel (2003), gracias a ese tipo de datos se pueden revisar y cuestionar los análisis macrosociales que proyectan y generalizan los resultados registrados en censos. Por ende, a partir de afirmaciones como la de los adultos de Derqui, los censos pueden diagnosticar que un idioma está "desapareciendo", sin detenerse a considerar cómo los sujetos bilingües van transformando su uso de las lenguas en distintas dimensiones de su vida cotidiana.

Ahora bien, ¿qué es lo que sucede en el barrio de Derqui? ¿Cuándo y para qué se usa la lengua toba o el español? Pese a que se considera una tarea fundamental mapear las prácticas de habla intergeneracionales en las familias bilingües para entender el lugar que ocupan las lenguas en la vida diaria, en este artículo se les presenta muy someramente para profundizar en los vínculos de dichas prácticas con los procesos de identificación étnica. Entonces, por una parte, en la cotidianidad del contexto comunitario –asambleas, conversaciones ocasionales entre vecinos, el "culto" religioso y las visitas del Chaco– se revela el uso mixto del idioma toba y el español, a

menos de que el interlocutor sea un niño. Por la otra, si se examina el ámbito del hogar, las conversaciones familiares prototípicas poseen la siguiente estructura: lengua vernácula entre esposos y demás adultos, y español para comunicarse con los niños excepto en las órdenes domésticas cotidianas.¹⁵

Los padres afirman que sus hijos son más disciplinados cuando les "mandan" hacer algo en toba. Así, cuando un padre le dice a su hijo *'anachil* (bañate), éste sabe perfectamente qué es lo que tiene que hacer aunque no domine ni el código ni las reglas de la gramática; lo mismo ocurre con *'anso'ooñi* (sentate), *'anapogui na lasom* (cerrá la puerta) y *'asoma* (andá), entre muchas otras. Los padres aducen que emiten esas frases en toba porque les parece que tienen más "fuerza", ya que sus hijos cumplen la orden de inmediato sin que sea necesario repetírsela, como sucede cuando emplean el español. Los niños, por su parte, perciben diferencias emocionales en sus padres según la lengua en la que les hablan. De esta forma, por medio de la elección del código en el acto locutivo imprimen una fuerza ilocutiva, que propicia una fuerza perlocutiva o efecto en sus hijos que los lleva a "obedecer" (Austin, 1982). En este sentido, la alternativa lingüística que hace factible la elección de un código determinado en una situación específica transmite información suplementaria que ayuda a decodificar el significado pragmático de la frase, aun para los niños que no dominan el código.

Estas consideraciones se enlazan con las revisiones que a partir de la sociolingüística actual hacen autores como Ochs y Schieffelin (1986y 1995), Ochs (1993), Schieffelin (1990) y Dorian (1982). En sus investigaciones sobre socialización lingüística, Ochs y Schieffelin sostienen que las prácticas mediante las cuales los niños son socializados en y a través del lenguaje incluyen las diversas conductas y actitudes, explícitas e implícitas, de los padres respecto a la enseñanza de la(s) lengua(s) que están en juego en esa sociedad. Por tal motivo, el desarrollo lingüístico del niño debe ser visto como resultado de las actividades sociales y culturales en las que participa regularmente, así como también de la(s) lengua(s) que implícita y explícitamente está estimulado a aprender (Ochs y Schieffelin, 1995). Ahora bien, extrapolando sus conclusiones a nuestro caso, se comprende que la socialización lingüística de los niños de Derqui incluye a la lengua toba y al español; las influencias lingüísticas que reciben indican que poseen una competencia receptiva en toba, pues pueden participar en interacciones comunicativas pese a su baja competencia productiva. En este aspecto, una mujer toba explicó: "la mamá le habla en toba y ellos [los niños] contestan en castellano porque entiende toba y habla en castellano".

Por su parte, Dorian (1982) y Rodríguez Cadena (1996) redefinen y matizan la categoría bilingüe mediante conceptos como *bilingüe pasivo* y *semihablante bilingüe*. Los individuos que conforman este grupo se caracterizan por una baja capacidad productiva pero una alta capacidad receptiva que los hace capaces de interactuar según las normas sociolingüísticas de su comunidad de habla gracias a usar pertinentemente las reglas de la competencia comunicativa. Así, tanto las órdenes domésticas en toba como el hecho de que los chicos bromeen imitando la entonación y acentuación del toba pero con palabras en español (como: decir *fuego'ó*¹⁶ en vez *denorec*) o que jueguen con términos que tienen significado en los dos idiomas (por ejemplo la palabra *come* –que

en toba significa abuela— y el verbo comer del español) son claras evidencias de que se les puede definir como representativos de esas categorías.

A partir de la caracterización previa, se puede revisar y cuestionar la aseveración 'los niños de Buenos Aires no saben toba sino solamente doqshe laqtaqa [español] pues las influencias lingüísticas que reciben en su socialización señalan que la mayoría son bilingües (in)activos en el idioma vernáculo. Cabe señalar que en este ensayo se prefiere definir a los niños de Derqui como bilingües (in)activos —en vez de bilingüe pasivo o semihablante bilingüe— puesto que, como se analiza en los párrafos siguientes, hay una compleja interrelación entre la competencia receptiva, la teoría nativa sobre la adquisición del toba y la identificación étnica.

La gente de Derqui tiene una particular teoría nativa sobre la adquisición y la competencia lingüística, por ende es imprescindible precisar el significado del "habla" dentro de su visión de la niñez—juventud (*qom nogotshaxac*). Los "bebés" ('o'o), a partir de la emisión de sus primeras palabras (independientemente del idioma), cambian de estatus e ingresan a una nueva etapa del crecimiento, es decir, pasan a ser "niñas/os" (*nogotole/c*). La adquisición del lenguaje se asocia con "entender" o "razonar", esto es, con el desarrollo intelectual del individuo, y desde este momento participan activamente del mundo social.¹⁷

Ahora bien, luego de explicitar estas observaciones surgen algunos interrogantes: si hablar tiene tanta relevancia social en el desarrollo personal, ¿qué implica el hecho de que los niños "no hablen" la lengua que es patrimonio del grupo?, ¿cómo se explica que "no hablen" la lengua que los identifica como grupo étnico? Específicamente, al indagar con los padres respecto de los significados que le atribuyen a las competencias lingüísticas de sus hijos, unánime y positivamente valoran la capacidad comprensiva en desmedro de la productiva: "lo tienen en la cabeza [al idioma toba] pero no pueden pronunciar". A su vez, esa misma capacidad receptiva alimenta la esperanza en la continuidad de la lengua en las futuras generaciones. Muchos padres afirman que "los chicos cuando sean grandes van a hablar", y algunos hasta aseveran "ellos ya están listos, ya tienen... para hablar, ellos están cargados, es como un disquete, no habla pero está cargado... porque desde chico le hablás, entonces escuchan y ese disquete va a funcionar". En este sentido, es significativo el nombre que ellos mismos le pusieron al taller de lengua para los niños: "el lugar donde los descendientes de los qom aprenden a escribir su lengua", ya que a pesar de que no dominan el código, a esa lengua se le identifica como propia y a ellos como "los descendientes qom". En síntesis, al apelar a términos como "hijos", "sucesores" o "herederos", que construyen una metáfora de la "continuidad", la comunidad de habla integra a la gente independientemente de su competencia lingüística y la incluye dentro de un *continuum* cuyo extremo opuesto es el de la "retórica de la discontinuidad" o la desaparición o muerte de la lengua (Burke cit. en Hill y Hill, 1999: 444).¹⁸

La gente vive con contradicciones el cambio lingüístico, pues no diagnostican al toba como una lengua en peligro. Ahora bien, ¿por qué no? ¿Es una simple negación o se vincula con otros aspectos? Creemos que son múltiples y complejas las facetas que se congregan en la identificación que la gente de Derqui hace de sí para incluirse como parte del grupo toba. En ese contexto, la

lengua no cumple un rol menor, por eso se entiende que esa idea de la continuidad del idioma puede relacionarse con una teoría nativa respecto a "ser indio qom". Es decir, pese al cotidiano remplazo del toba por el español, las personas se muestran perplejas e incrédulas frente a la idea de la desaparición del idioma de sus ancestros en el futuro, porque dicha pérdida podría deslegitimar sus reivindicaciones como pueblo originario frente al resto de la sociedad actual. En ese sentido, las argumentaciones que enfáticamente muestran la certeza de que en una etapa futura los niños hablarán en toba son parte de una proyección del prototipo de adulto qom (ya que de hecho casi todos los adultos son bilingües).¹⁹ Hoy en día, los niños de Derqui son vistos dentro de una etapa liminal, como transcurriendo un momento muy específico y transicional. De ahí que se pueda afirmar que pese a la importancia social del "hablar" para su crecimiento, el hecho de que "no hablen en toba" no implica necesariamente un estado permanente. Se considera que aún están en una etapa previa y justifican que cuando sean mayores podrán ser hablantes del toba "porque lo llevan en la sangre, por eso no lo pueden hablar pero lo entienden. Cuando ellos se lo propongan lo van a lograr, eso viene de herencia, ellos lo van a hablar y entender". De tal modo, la capacidad receptiva es la garantía de que en un futuro, al madurar social y biológicamente, podrán hablar "su idioma".

En síntesis, esta teoría nativa sobre la adquisición y la competencia dentro del marco de los estudios acerca de la socialización lingüística permite comprender al bilingüismo (in)activo y las representaciones sobre la pervivencia de la lengua nativa como estrategias aglutinadoras de resistencia identitaria en un contexto de cambio sociocultural (Coronado, Ramos y Téllez, 1984; Coronado Suzán, 1999 y Hamel, 2003).

Bilingüismo y teorías de la interferencia lingüística en la escuela

Una angosta calle separa al barrio de la escuela en Derqui. Sin embargo, atravesar esa delgada línea de tierra implica enfrentarse con otras construcciones sociales y simbólicas que muchas veces vuelven inconmensurables las realidades que los niños viven en uno u otro lado de la vereda.

Así como en el apartado anterior se mostraban las complejas representaciones de las familias respecto de las competencias lingüísticas de sus hijos explicitando que "no saben toba", en la escuela la perspectiva es contraria. Se considera que justamente porque sus alumnos "hablan toba" tienen dificultades de aprendizaje en todas las asignaturas, ya que el idioma indígena se interpreta como un factor nocivo que interfiere en el correcto aprendizaje de la lectoescritura en español. En ese sentido, algunas maestras manifiestan una profunda preocupación frente al "bilingüismo" de sus alumnos: "en la casa les hablan en toba y no puede ser que sepan decir palabras en toba y no en castellano". Incluso, en una entrevista con una mujer toba, madre de un alumno, ésta comentó que una psicopedagoga del colegio le dijo que "al chico le costaba la escuela y que la maestra pensaba que eso era porque hay dos lenguas... por eso hay que elegir que sea una y no más". El tipo de argumento que justifica esta intervención de la escuela puede ser refutado tanto desde explicaciones psicolingüísticas como políticas y socioculturales, no

obstante, propicia prejuicios y actitudes negativas que pueden conducir al paulatino desplazamiento del idioma indígena.

Las aulas de esta escuela permanecen herméticamente cerradas a las propuestas nacionales sobre educación intercultural bilingüe. De manera aislada, se registraron discursos de los directivos y maestros sobre la lengua vernácula que oscilan entre desconocerla y folclorizarla. El "desconocimiento" puede ser interpretado en un doble sentido: en tanto se omiten las diferencias entre los alumnos y en tanto ni se les conoce ni se les intenta conocer. El punto extremo de esta posición se registró en una entrevista con la directora en la que mencionó: "les hablan en lengua quechua [los padres a los niños]. ¿lengua quechua es la que hablan ahí, no?". En cuanto a la curiosidad folclórica y exotizante, Borton (2005), durante su trabajo de campo, advirtió que una maestra del área de lengua de la escuela, dando por sentada la competencia lingüística de los niños, les sugirió armar en sus carpetas un glosario con palabras en toba y en español. Ese vocabulario funcionó simultáneamente como una naturalización y cristalización del cuestionado bilingüismo de los niños y como un adorno decorativo, sin significado sociocultural o escolar, ya que no formó parte del currículo.



En síntesis, la institución escolar, a pesar de construir una imagen de sus alumnos tobas como bilingües, niega la posibilidad de incluir la lengua indígena en su planificación curricular, y lejos de considerarla un atributo positivo, la estigmatiza como la causante de los problemas de aprendizaje.

"Ser qom", niños y adultos tobas explicitando su identificación étnica

Durante la investigación etnográfica se han reconstruido, tanto en los discursos como en las prácticas, los atributos a partir de los cuales la gente qom proyecta la imagen de sí mismo. Los niños y los adultos de Derqui suelen enfatizar que su autoidentificación con el grupo se basa —a veces alternativa y a veces conjuntamente— sobre cuestiones como la sangre o el origen común, la lengua, el trabajo con las artesanías y algunas destrezas y conocimientos prácticos aislados (cocinar frutos del "monte", pescar, tejer con hoja de *laraxai*, decodificar el significado del vuelo de algunas aves, conocer los usos medicinales de algunas plantas autóctonas, entre otros).

Ahora bien, ¿no es contradictorio que en el contexto de Derqui se incluya a la lengua toba como una marca identitaria si se manifiesta su pérdida en el uso cotidiano con los niños? ¿Qué pasa con aquellos que ya no la hablan? ¿Pueden seguir siendo categorizados como tobas? Para responder a estos interrogantes primero se debe definir qué se entiende por "lengua", ya que su definición no se restringe exclusivamente a las dimensiones sintácticas, semántico–conceptuales o fonológicas del código lingüístico, sino que existen otros aspectos de índole pragmática que permiten la interacción comunicativa. Es decir, cuando estas personas delimitan su identidad étnica privilegiando como uno de los atributos centrales a la lengua toba, integran dentro de los márgenes de su comunidad lingüística tanto a la gente que la habla como a los bilingües (in)activos. En ese tenor, un integrante de una comunidad toba del Chaco manifestó refiriéndose a los niños de Derqui: "Yo creo que se pierde algo del qomshaxac²⁰ si los chicos no hablan, porque ya hacen más al modo de los doqshe [no indígenas o 'blancos'] pero igualmente para mí que esos chicos son qom pero doqshe laqtaq [español]". Por tal motivo, más allá de las contradicciones que se pueden producir por "la pérdida" del idioma nativo —entendiendo sólo que esos niños son incapaces de emitir frases en toba—, se expone la amplitud en el rango de miembros que comparten la identificación con el grupo qom.

Con todo, el sentimiento de pertenencia al grupo étnico no se reduce sólo a dichos aspectos lingüísticos, sino que también se basa en una serie de yuxtaposiciones tales como los lazos familiares intergeneracionales, la "sangre toba", el "origen común" en el Chaco, la producción artesanal y una memoria colectiva compartida.

Por una parte, la idea del vínculo por la sangre toba se sostiene sobre las relaciones de parentesco y las alusiones son "ser hijo/nieto de un toba".²¹ Asimismo, la pertenencia por el origen común se confunde con el territorio, pues también se sustenta en la continuidad de lazos que mantienen con su provincia natal a pesar del desarraigo. O sea, estos nexos son actualizados y reforzados tanto por los traslados constantes desde y hacia las comunidades chaqueñas como por la nostalgia del Chaco y el papel que ese imaginario tuvo como ideal para la creación del barrio. En resumen, este entretejido de ideas queda representado por medio de una creencia popular toba que vincula inseparablemente la sangre y la tierra para conformar el lugar de pertenencia de la persona.²²

Por otra parte, las artesanías también juegan un papel complejo en la autoadscripción étnica, porque más allá de las luchas por las definiciones culturales hay pujas de poder y de acceso a bienes diferenciales según el grupo social al que cada uno pertenece (Borton *et al.*, 2005). Por

ejemplo, se registró una frase sumamente sugestiva de un niño toba: "Lo toba es muy lindo para aprender porque vos hacés artesanías y te ganás mucha guita, andá a trabajar ¿sabés cuánto te ganas? poquito te ganás, pero hacé artesanías y te ganas como 200 palos [pesos]". En esta frase subyace una particular articulación entre la pertenencia étnica y la de clase, donde las artesanías son tanto un rasgo y una marca de "lo toba" como un medio de subsistencia que surge en la ciudad a raíz de las charlas sobre lengua y cultura en diferentes instituciones escolares. Así, la autoexotización de este grupo como "indígena" posibilita el beneficio y el acceso a muchas ayudas y privilegios especiales que se sustentan exclusivamente en su etnicidad –esto quiere decir que reciben el apoyo de universidades, medios de comunicación y organizaciones no gubernamentales que "colaboran con los indígenas"–, aunque las condiciones de pobreza sean similares a las de sus vecinos no indígenas.²³

Para concluir, las personas de Derqui construyen una representación de sí mismas con base en el origen común, la herencia de la lengua y las artesanías. Estos factores son 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 iguales condiciones precarias de vida. Ahora bien, 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 autoidentificación y reconocimiento, aunque a veces conduzca a los grupos indígenas a construir imágenes estereotipadas de sí mismos, que responden sobre todo a las expectativas de los demás sobre cómo "debe ser un indio". Por eso, la imagen del "ser qom" que construyen en general apela a factores específicos que naturalizan y caracterizan su identidad como si fuera una entidad fija y esencial. Empero, reclamando esa imagen estereotipada, se autodefinen de una manera particular frente a la sociedad mayor, que les permite impulsar procesos de etnogénesis para seguir siendo indígenas en la ciudad a pesar de los cambios sociohistóricos. Esto es, la esencialización funciona en este caso para delinear una "utopía política" propia del grupo (Rappaport, 2006).

La escuela y los cuestionamientos a la identidad toba

Los directivos y docentes de la escuela del barrio tienen un discurso sumamente contradictorio respecto a cómo conciben las identidades de sus alumnos, pasando por la curiosidad folclórica, la negación e incluso la connotación negativa. Esas imágenes se construyen sobre diversos elementos como la lengua, la experiencia de vida en Buenos Aires y algunas "particularidades culturales" atribuidas a los tobas.

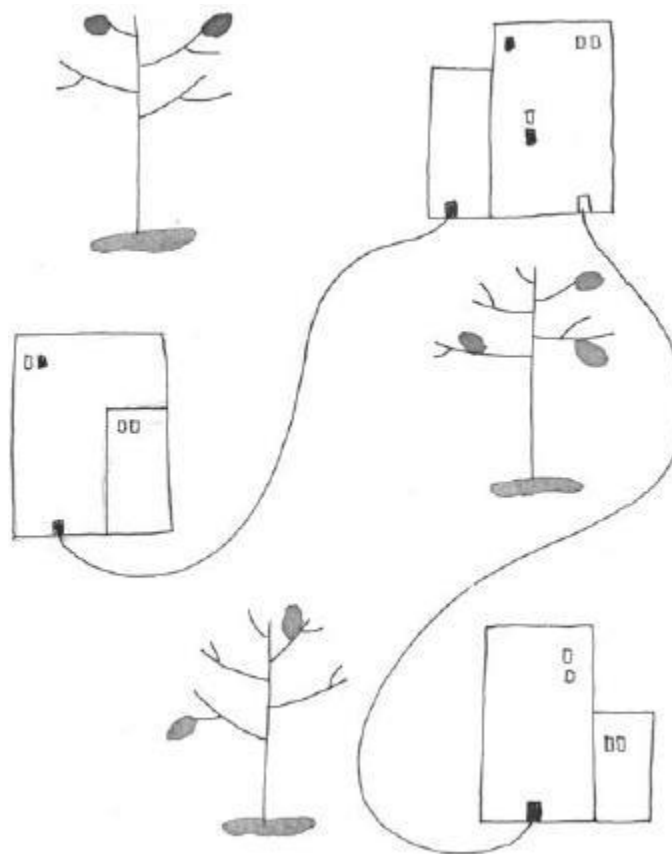
Con relación a las huellas que la experiencia de vida en Buenos Aires dejó en los niños se confrontan dos imágenes: una es la de "los buenos tobas", referente a los adultos que vivieron o aún viven en el Chaco, y la otra es más complicada e incluye a todos aquellos que pasaron por una experiencia de desestructuración y violencia en Buenos Aires (Borton *et al.*, 2005). Esta experiencia de vida –previa la conformación del barrio–, en zonas con muchas carencias o "villas" de la ciudad, dejó su marca en las representaciones que los otros construyen sobre "lo

auténticamente toba". En una entrevista, la directora y el vicedirector aseveraron sobre sus alumnos: "ellos socialmente no son tobas, los abuelos de los chicos sí, pero ellos no. Ellos como que no son sólo tobas, sino que son tobas pero a eso hay que sumarle todo lo que fue la vida que tuvieron en Fuerte Apache." "Se criaron en lugares feos y peligrosos como Fuerte Apache o Ciudad Oculta". En este tipo de afirmaciones se reitera la visión previamente cuestionada de lo étnico y la posición de clase como fenómenos de distinto orden e incluso incompatibles, casi como si uno anulara o sustituyera al otro. Esto es, se concibe la situación de los "indios" y la de los "villeros o pobres" como diferentes, sin comprender que la dimensión étnica se entrecruza compleja e inseparablemente con la de clase social (Díaz Polanco, 1981; Bate, 1982; Elkin, 1982).

Sobre los "atributos culturales" de los niños, las maestras indican que "en sí los tobas no gritan, son calmos", idea que puede connotar tanto un significado positivo, en el sentido de que son disciplinados y tienen "buena conducta", como uno negativo, ya que "mucho no les da [la cabeza]" y por eso repiten los grados. Los alumnos perciben esas miradas negativas y afirman que las maestras no los quieren "vos te das cuenta, por cómo te miran y hablan". También, desde la institución, se cuestiona que en las familias tobas se ha perdido la "cultura del esfuerzo", explicando que "el problema es que ellos reciben todo servido y cuando no es así reclaman. Porque tienen todo servido: les roban el comedor y al otro día les reponen todo, les dan las tierras, viene el Hospital Austral a atenderlos, hasta vienen ustedes de la uba por ellos". En esta última cita de uno de los directivos, se da cuenta de cómo las identificaciones son resultado de un juego interrelacional de miradas, ya que si bien para el barrio implicó una diferenciación positiva el acceso a bienes materiales y simbólicos, para los niños acarrió un costo negativo en sus relaciones con los compañeros y los maestros. En este sentido, en la escuela cotidianamente hay peleas originadas por las tensiones y los conflictos entre los alumnos de los distintos barrios aledaños, debido a que tienen una desigual capacidad de acceso a mejores condiciones socioeconómicas de vida. En ese contexto, algunos niños utilizan el término *toba* con una carga valorativa negativa, pero, a pesar de funcionar como un insulto, genera respuestas como "soy toba pero orgullosa" o "lo decís de envidia". A través de estas discusiones entre los niños se refleja el juego de espejos que subyace a todo proceso de identificación –la autoadscripción y la adscripción por otros– y cada uno de esos aspectos se define en relación con el otro.

En la escuela, al mismo tiempo que se reconocen "especificidades culturales" en los alumnos tobas, hay una explícita oposición a darles un trato diferencial, aunque eso motive disgustos en los padres. Por ejemplo, cuando se incorporaron a la escuela se intentó desdibujar cualquier diferencia entre los alumnos detrás del mismo uniforme escolar y de no realizar ninguna adaptación específica en la planificación del currículo educativo. Pese a ello, su presencia se hace evidente en diversas instancias. Algunas maestras afirman que los niños tobas "son como todos los demás chicos, no hay diferencias [...] es más que ellos te marcan la diferencia, a que vos la percibas". El tradicional mandato escolar homogeneizador argentino –detrás de la consigna del "crisol de razas"– se conjuga con el mandato religioso integrador que caracteriza a esta institución, en consecuencia, se tensa una disputa con el reclamo por la especificidad y la diferencia que hacen las familias. Si bien la negación que la escuela hace de toda particularidad se propone como

positiva en cuanto no marca desigualdades (ni positivas ni negativas) con los otros niños, puede acarrear efectos contrarios. De esta manera, algunos miembros del barrio cuestionan la falta de un trato diferencial para sus hijos, porque lo viven como un no reconocimiento de su peculiaridad cultural. Cabe destacar que por "trato diferencial" se entienden diversos aspectos relacionados tanto con una pedagogía nativa como con "darles más tiempo", "atender a la historia de los tobas", "enseñar la lengua toba" así como también su precaria condición socioeconómica: "eximirlos de algunos pagos de cuotas", "no pedir la compra de útiles escolares y libros", etcétera. En estos pequeños conflictos cotidianos subyace una intrincada problemática política entre la diada universal-particular. Es decir, el derecho a la diferencia se oculta y se pierde detrás de algún universalismo que tiene por meta uniformizar lo particular, y, al mismo tiempo, su imagen contraria, cuando la mirada específica se especializa tanto que niega el acceso a los derechos universales. Este debate propicia estar atentos, y no confundir diferencia con desigualdad y comprender la compleja tensión existente entre dichos niveles.



Consideraciones finales: entre la *carencia* del pasado y la *promesa* del futuro

El foco de interés de este artículo ha sido comprender cómo son los procesos de redefinición y transformación de la lengua y la identificación étnica a partir del análisis de las miradas contrapuestas que las familias y la escuela tienen acerca de los niños tobas que viven en un barrio

en la periferia de la ciudad. Se ha relevado que ni para las familias ni para la escuela la relación lengua–identidad tiene la forma de una ecuación, no obstante, para cada contexto, cada uno de estos factores y los vínculos que establecen entre ellos cargan con significados diferentes e incluso opuestos. Si se comparan las dos perspectivas con respecto a la lengua, se nota que los mismos niños que para el barrio "no son tan tobas" para la escuela son "demasiado tobas" (Borton *et al.*, 2005). Y a la inversa, mientras que para las familias los niños –a pesar de que no hablan la lengua– son qom, para la escuela no lo son tanto, porque se les identifica más con su experiencia marginal en la ciudad que con la vida en el Chaco. Así, en esta investigación se muestra a los niños en una paradójica encrucijada de significados acerca del vínculo entre sus competencias lingüísticas y su adscripción identitaria.

Por una parte, la escuela considera que los niños "ya no son más tobas", fundándose en una argumentación sobre las carencias que tienen en comparación con un parámetro arquetípico idealizado en un pasado remoto en la provincia del Chaco. Frente a "los buenos tobas" –como ideal rousseauiano– están estos niños que encarnan la experiencia de vida en la ciudad y su efecto desestructurador de la etnicidad. La imagen negativa que la escuela construye de los niños se apoya en el margen de contacto, en la yuxtaposición de las familias tobas con otras no indígenas con las que interactúan diariamente y con las que algunas veces son confundidas por sus similares condiciones socioeconómicas de pobreza y exclusión. En su mirada, la escuela privilegia la pertenencia de clase y desestima el origen de las familias o la lengua que hablan, excepto en fechas específicas del calendario escolar como el Día del Aborigen o el 12 de Octubre, cuando las fiestas folclóricas abren el telón a la exotización de sus alumnos entre plumas y taparrabos.

Por otra parte, para las familias, si bien estos niños son tobas "más lo serán en el futuro", es decir, encarnan la esperanza y la promesa de que en un futuro retomarán firmemente sus raíces indígenas a partir de articular un pasado que los avala y un futuro que los reclama. Tanto para el propio grupo como para el resto de la sociedad nacional se producen dilemas e interpelaciones sobre la filiación étnica de los niños originados, entre otros aspectos, por el proceso de remplazo del toba por el español como lengua materna. Para las familias tobas del Chaco y Buenos Aires, este proceso involucra muchas contradicciones y temores frente a la posible discontinuidad del idioma en el futuro. No obstante el abandono de la lengua indígena –en cuanto código– puede verse como un indicador de que se encuentra en "peligro de desaparición", debe percibirse también que la lengua cumple una función simbólico–política como factor aglutinador y distintivo para el grupo. Precisamente, los habitantes del barrio toba de Derqui se apoyan en esta última función cuando refieren al idioma vernáculo como un rasgo vital en su construcción identitaria a partir del proceso de reterritorialización y etnogénesis en la ciudad. Por tal motivo, la lengua se activa no sólo en su uso entre los adultos o como capacidad receptiva, sino como recreadora de la diferencia étnica. Asimismo, frente a la amenaza de carecer de hablantes monolingües toba entre las jóvenes generaciones, se deposita la esperanza en los bilingües (in)activos. De esta manera, se construye una retórica de la continuidad con base en ese germen, esa promesa de mantener viva la lengua que se vislumbra en el futuro. Además, el escaso dominio del código lingüístico toba no ha interpuesto barreras u obstáculos comunicativos en los vínculos intergeneracionales entre los

niños de Derqui (monolingües en español y bilingües receptivos del toba) y sus abuelos del Chaco (bilingües, aunque con rudimentarios conocimientos del español). Por eso, a pesar de que las familias perciban el remplazo de su idioma por el español, eso no implica necesariamente la desaparición de la identidad toba sino su reestructuración y redefinición.

En esas miradas sobre los niños construidas desde la familia y la escuela se enfatiza o bien la carencia de un pasado, o bien la promesa de un futuro, pero ¿qué pasa con el presente? Los niños se encuentran en la encrucijada de esas construcciones, con un estatus ontológico ambiguo y con una identidad entre jaqueada y abalada tanto por sus maestros y compañeros de escuela como por sus familiares de Buenos Aires y el Chaco. Parece conformarse una imagen ficticia de los niños, como si pudieran estar en los "márgenes" entre dos culturas, con límites claramente perceptibles, sin ser miembro pleno y completo de ninguna de las dos (Elkin, 1982). Sin embargo, desde el intersticio donde se les ubica articulan una concepción propia de su identidad tomando ambas perspectivas y enfatizando su adscripción étnica pese a los discursos que la impugnan. No se puede considerar a los niños participantes pasivos del proceso de socialización, que repiten de forma mecánica aquello que reciben de los demás, sino que ellos organizan activamente la información socio-cultural comunicada en las acciones de los otros y construyen sus propias significaciones e interpelan imaginarios colectivos. Por tal motivo, se afirma que es en la contradicción misma donde los niños anudan su pertenencia étnica: en la intersección entre esas dos imágenes generan las estrategias de autoadscripción como parte del grupo étnico y como parte de la sociedad mayor. Su autorreconocimiento étnico se activa y resalta en los contextos donde se sospecha sobre la veracidad o valoración de su origen, apelando a imágenes estereotipadas y reificadas. Su autorreconocimiento como parte de la sociedad mayor se vislumbra cuando ostentan su pericia en el dominio de la lectoescritura en español y de los códigos culturales hegemónicos.

De tal modo, por medio del presente análisis etnográfico se mostró el constante proceso de (re)construcción de significados a los que la gente recurre para definir su identificación étnica, así como el papel central que juega la lengua vernácula –a pesar de todas sus modificaciones– en ese proceso. Por ello, más allá de todas las contradicciones que pueden generarse porque en los contextos urbanos actualmente las prácticas de habla bilingües (lengua indígena-español) están siendo remplazadas por otras monolingües (español) en las generaciones más jóvenes, no se puede suponer que la decisión por el reconocimiento o el no reconocimiento de la identidad se reduce al uso de uno u otro código lingüístico. Por el contrario, esa decisión se remite a múltiples posicionamientos sociopolíticos, de resistencia o sometimiento, frente a la histórica y constante prepotencia de los poderes hegemónicos.

Bibliografía

Aravena, Andrea. 2000. "La identidad indígena en los medios urbanos. Procesos de recomposición de la identidad étnica mapuche en la ciudad de Santiago", en Guillaume Boccara y Sylvia Galindo (eds.), *Lógica mestiza en América*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco, pp. 165–199. [[Links](#)]

————— 2002 "Los mapuche–warriache: procesos migratorios e identidad mapuche urbana en el siglo XX", en Guillaume Boccara (ed.), *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglo XVI –XX)*, Instituto Francés de Estudios Andinos/Abya–Yala, Lima y Quito, pp. 259–385. [[Links](#)]

Austin , John. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona, 224 pp. [[Links](#)]

Bate , Luis. 1988. *Cultura, clase y cuestión étnico–nacional*, Juan Pablos Editor, México, 143 pp. [[Links](#)]

Beckett, Jeremy. 1988. *Past and Present. The Construction of Aboriginality*, Aboriginal Studies Press, Canberra, 217 pp. [[Links](#)]

Bigot, Margot. 1992. "Resistencia étnica, estrategias lingüísticas", en *Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, pp. 27–33. [[Links](#)]

Boccara, Guillaume. 1999. "Etnogénesis mapuche: resistencia y reestructuración entre los indígenas del centro–sur de Chile (siglos XVI –XVIII)", en *Hispanic American Historical Review*, vol. 79, núm. 3, pp. 425–461. [[Links](#)]

————— 2000 "Antropología diacrónica. Dinámicas culturales, procesos históricos y poder político", en Guillaume Boccara y Sylvia Galindo (eds.), *Lógica mestiza en América*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco, pp. 21–59. [[Links](#)]

Borton, Aristóbulo. 2005. "Registros de campo en el Colegio Cardenal Copello ", inédito. [[Links](#)]

Borton, Aristóbulo *et al.* 2005. "Diversidad y pobreza en la escuela: ¿construcciones esencialistas o presencias históricas insoslayables? Un debate para abordar la situación de indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires", ponencia presentada en la VI Reunión de Antropología del Mercosur, noviembre, Montevideo. [[Links](#)]

Brubaker, Rogers y Frederick Cooper. 2000. "Beyond 'identity'", en *Theory and Society*, núm. 29, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 1–47. [[Links](#)]

Coronado Suzán, Gabriela. 1999. *Porque hablar dos idiomas... es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en

Antropología Social (CIESAS)/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), México, 327 pp. [[Links](#)]

Coronado, Gabriela, María Teresa Ramos Enriquez y Javier Téllez Ortega. 1984. *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*, CIESAS, México, 148 pp. [[Links](#)]

Díaz Polanco, Héctor. 1981. "Etnia, clase y cuestión nacional", en *Estudios Sociales Centroamericanos*, vol. 10, núm. 30, San José, pp. 149–166. [[Links](#)]

Dorian, Nancy. 1982. "Defining the speech community to include its working margins", en Susan Romaine (ed.), *Sociolinguistic variation in Speech Communities*, Edward Arnold, Londres, pp. 25–33. [[Links](#)]

Elkin, Frederick. 1982. *El niño y la sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 127 pp. [[Links](#)]

Hamel, Rainer Enrique. 2003. "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico", en *Palavra*, núm. 11, Río de Janeiro, pp. 63–88. [[Links](#)]

Hecht, Ana Carolina. 2006a. "Análisis del diagnóstico sociolingüístico y educativo del barrio toba de Derqui", en *Actas del I Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas* [cd–rom], Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa. [[Links](#)]

————— 2006b. "Procesos de etnogénesis y reterritorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires", en *VIII Congreso Argentino de Antropología Social* [cd–rom], Universidad Nacional de Salta, Salta, 19–22 de septiembre. [[Links](#)]

————— en prensa a "*QomNogotshaxac*. Categorización toba de las primeras etapas del ciclo vital", en C. Messineo, M. Malvestitti y R. Bein (eds.), *Estudios en lingüística y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein de colegas y discípulos por sus tres décadas de contribución a las investigaciones de las lenguas indígenas en la Argentina*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. [[Links](#)]

————— en prensa b "*Napaxaguenaxaqui na qom llalaapi da yñ iyiñi na l'aqtac* (el lugar donde los descendientes de los qom aprenden a escribir su lengua). Reflexiones sobre una experiencia de investigación–transferencia con niños indígenas", en *Boletín de Lingüística*, núm. 28, julio, Venezuela. [[Links](#)]

Hill, Jane y Kenneth Hill. 1999. *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, Instituto Nacional Indigenista/CIESAS /Secretaría de Educación Pública/Conacyt, México, 511 pp. [[Links](#)]

Ibáñez Caselli, María Amalia. 1996. "Prácticas sociales y discursivas: el caso toba del barrio Las Malvinas", en *Actas de las II Jornadas de Etnolingüística*, t. 1, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, pp. 265–272. [[Links](#)]

————— 1998. "Los usos de la lengua materna y el español en la realidad de indígenas toba migrantes en la Provincia de Buenos Aires, Argentina", en *Anuario de Lingüística Hispánica*, núm. 14, Universidad de Valladolid, pp. 229–243. [[Links](#)]

Krauss, Michael. 1992. "A Loss for Words", en *Earthwatch*, vol. II, núm. 3, marzo–abril, pp. 10–12. [[Links](#)]

Kulick, Don. 1992. *Language shift and cultural reproduction; Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*, Cambridge University Press, Cambridge, 317 pp. [[Links](#)]

Martínez, Guido. 2003. "Acercamiento al estudio de la artesanía toba como estrategia económica y cultural: el caso de la comunidad urbana Daviaxaiqui", en *Actas de las Primeras Jornadas de Jóvenes Investigadores en Antropología Social* [cd–rom], Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2–3 de octubre. [[Links](#)]

Messineo, Cristina *et al.* 2003. "Programa participativo de preservación de la lengua y la cultura toba en una comunidad indígena urbana (Derqui, provincia de Buenos Aires, Argentina)", en Alicia Tisera de Molina y Julia Zigarán (comps.), *Lenguas y culturas en contacto*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Salta, pp. 101–112. [[Links](#)]

Miller, Elmer. 1979. *Los tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad*, Siglo XXI Editores, México, 175 pp. [[Links](#)]

Narroll, Raoul. 1964. "Ethnic Unit Classification", en *Current Anthropology*, vol. 5, núm. 4, pp. 283–312. [[Links](#)]

Ochs, Elinor. 1993. "Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective", en *Research in Language and Social Interactions*, vol. 26, núm. 3, pp. 287–306. [[Links](#)]

Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin. 1986. *Language Socialization across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge, 274 pp. [[Links](#)]

————— 1995. "The socialization on Grammatical Development", en P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell, Oxford, pp. 73–94. [[Links](#)]

Oehmichen Bazán, Cristina. 2003. "Procesos de integración y segregación en el espacio urbano. Indígenas en la Ciudad de México", en F. Lartigue y A. Quesnel (coords.), *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales en México*, CIESAS, México, pp. 265–282. [[Links](#)]

Rappaport, Joanne. 2006. "'Adentro' y 'afuera': el espacio y los discursos culturalistas del movimiento indígena caucano", en Diego Herrera Gómez y Carlo Emilio Piazzini (eds.), *Des(territorialidades) y no(lugares). Procesos de configuración y transformación social del espacio*, La Carreta Social/Instituto Ana Carolina Hecht de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 247–259. [[Links](#)]

Rindstedt, Camilla y Karin Aronsson. 2002. "Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox", en *Language in Society*, núm. 31, pp. 721–742. [[Links](#)]

Rio, Paula del *et al.* 2004. "La comunidad toba de La Travesía (Rosario): diagnóstico de la situación lingüística", ponencia presentada en el I Congreso de Las Lenguas, Rosario. [[Links](#)]

Rodríguez Cadena, Yolanda. 1996. *Los semihablantes bilingües: habilidad e interacción comunicativa*, Instituto Caro y Cuervo (Cuadernos del Seminario Andrés Bello), Bogotá, 149 pp. [[Links](#)]

Salas, Adalberto. 1987. "Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura", en *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, núm. 25, Universidad de Concepción, Chile, pp. 27–35. [[Links](#)]

Schieffelin, Bambi. 1990. *The give and take of every life. Language socialization of Kaluli children*, Fenestra Books, Arizona, 278 pp. [[Links](#)]

Tamagno, Liliana. 2001. *Nam QomHueta'a naDoqshiLma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, Ediciones Al Margen, La Plata, 234 pp. [[Links](#)]

Tamagno, Liliana y María Amalia Ibáñez Caselli. 1992. "Lenguas en contacto: el caso toba–castellano en el Gran La Plata", en *Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, pp. 255–260. [[Links](#)]

Vázquez, Héctor. 2000. *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires, 221 pp. [[Links](#)]

Vázquez, Héctor , Margot Bigot y Héctor Carlos Vázquez. 1999. "Contacto lingüístico–cultural, sincretismo y funcionalidad de la lengua nativa entre los indígenas qom (tobas)", en *Papeles de Trabajo*, núm. 8, Rosario, pp. 255–276. [[Links](#)]

Woodbury, Anthony. 1993. "Una defensa de la afirmación: 'Cuando muere una lengua, muere una cultura'", en *Texas Linguistic Forum*, núm. 33, SALSA I, Departamento de Lingüística, Austin, pp. 101–129. [[Links](#)]

Wright, Pablo. 2001. "El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento", en *Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, núm. 26, pp. 97–106. [[Links](#)]

Notas

** Este trabajo se basa en una versión preliminar titulada "'Para mí que esos chicos son qom pero *doqshe laqtaq'*. Reflexiones sobre la relación lengua–identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano", presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires, marzo de 2006. Quisiera expresar mi agradecimiento por las reiteradas

lecturas y correcciones de este artículo a la doctora Cristina Messineo, a la doctora Gabriela Novaro, a la licenciada Paola Cúneo, al licenciado Guillermo Folguera y a la magíster Patricia Dreidemie.

¹El proyecto de investigación doctoral trata sobre "Prácticas de socialización lingüística y procesos de reproducción de la identidad étnica en comunidades tobas urbanas".

² Esta investigación estuvo financiada por dos proyectos de investigación de la Universidad de Buenos Aires: *a)* "Del Chaco a Buenos Aires. Continuidad y transformaciones de la lengua y la cultura en la comunidad toba Daviaxaiqui de Derqui", dirigido por la doctora Cristina Messineo; y *b)* "Cultura y educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales", encabezado por la doctora Gabriela Novaro.

³ Así, durante los primeros días del trabajo de campo, fui etiquetada como una "visita" o una "estudiante de antropología", luego como "maestra" o como una "madrina", "tía", "yñiacaya (hermana) o "hija", según la edad de los interlocutores. Obviamente, no se debe presuponer una relación de continuidad temporal entre estos rótulos como si fuesen etapas donde cada una es la superación de la anterior, sino que muchas coexistieron contradictoriamente.

⁴ Desde 2002, un grupo de investigadores y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires e integrantes del barrio de Derqui llevamos adelante un proyecto de investigación conjunto sobre aspectos de la lengua y la cultura toba, donde en el nivel metodológico se instrumentalizó el trabajo de reflexión en talleres (cf. Messineo *et al.*, 2003).

⁵ El Gran Chaco comprende los territorios ubicados entre el centro-sur de Brasil, el oeste de Paraguay, el oriente de Bolivia y el centro-norte de Argentina. En la actualidad, en Argentina los tobas viven mayoritariamente en las provincias de Chaco, Formosa, Salta, Santa Fe y Buenos Aires.

⁶ Los procesos migratorios se vieron promovidos directa e indirectamente por los siguientes factores: políticas estatales que niegan a los pueblos indígenas, transiciones de la economía regional (incorporación o disminución de la demanda de mano de obra asalariada), posibilidades de acceso a planes sociales y cercado del territorio por la población criolla. Además, recientemente, muchas de las políticas económicas dirigidas a expandir los límites de la barrera agraria por medio de los denominados cultivos transgénicos propiciaron los desmontes masivos y el sembrado de monocultivos, que han traído como consecuencia efectos de desertificación sobre la región.

⁷ La categoría de etnogénesis explica las diferentes formas de definición identitaria de un grupo en el tiempo gracias a su potencial capacidad de creación, fisión-fusión e incorporación de elementos diversos (Boccaro, 2000; Aravena, 2000 y 2002).

⁸ *Qom nogotshaxac* literalmente significa: *nogot* = "niño/joven" + *shaxac* = "manera de ser", es decir, "la manera de ser niño/ joven toba". Este periodo comprende desde el nacimiento hasta la llegada del primer hijo, sin importar la edad biológica. Se subdivide en etapas que se diferencian

en términos nominales y de comportamiento: 'o'o (bebé), *nogotoley nogotolec* (niña/o), *qañoley nsoqolec* (jovencita/o). Cada una implica un estatus y un rol distinto dentro de la dinámica cotidiana, y el paso entre etapas está marcado por cambios visualizados como significativos para el desarrollo físico y social de la persona (Hecht, en prensa a).

⁹ Se han llevado a cabo investigaciones similares en los barrios tobas situados en el contexto de la ciudad de La Plata (Buenos Aires) por Tamagno e Ibáñez Caselli (1992) e Ibáñez Caselli (1996 y 1998), y en los barrios tobas de Rosario (Santa Fe) por Bigot (1992), Vázquez, Bigot y Vázquez (1999) y del Río *et al.* (2004).

¹⁰ El proceso de desplazamiento del toba frente al español es sumamente diverso según los diferentes modelos residenciales: en las comunidades urbanas es más acentuado el cambio lingüístico que en las rurales; asimismo, en estos contextos hay muchas divergencias según la edad, el sexo y el grado de escolaridad de los hablantes. Por tal motivo, es interesante destacar que los adultos de Derqui cuya infancia transcurrió en el Chaco dicen tener al toba como lengua materna y sus primeros contactos con el español se remontan a la escuela. No obstante, en los años en que ellos fueron escolarizados se carecía de diseños educativos bilingües e interculturales, y, por ende, la lengua indígena era estigmatizada y relegada al espacio doméstico. Es decir, la falta de una planificación lingüística –para la alfabetización en la lengua indígena y la enseñanza del español como segunda lengua– hizo que los más exitosos culminaran la escolarización sabiendo leer y escribir en castellano, pero sin comprender el significado que portaba esa grafía. Mientras que los menos exitosos siempre eran reprobados y terminaron abandonando los estudios. En consecuencia, cuando estos adultos llegaron a Buenos Aires tenían un rudimentario conocimiento del español, y señalan a la ciudad como el factor determinante para adquirir su conocimiento y pericia actual.

¹¹ Este tema fue desarrollado por Martínez (2003) y ampliado por Hecht (2006b) para reflejar cómo las estrategias de subsistencia con base en la producción–comercialización artesanal y la difusión de la "lengua y cultura toba" en escuelas son tanto la principal fuente de ingresos monetarios como un mecanismo que fortalece y retroalimenta aspectos de la identidad qom en Buenos Aires.

¹² Afirmado en: a) Ley Nacional N° 23.302 sobre "Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes" (1985); b) Decreto Reglamentario N° 155 (1989); c) Artículo 75 –inciso 17– de la Constitución Nacional Argentina (1994); d) Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999); e) Resolución N° 549 (2004) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; y f) Ley de Educación Nacional N 26206 (2006).

¹³ Dadas las condiciones de pobreza del barrio, la inscripción en esta escuela es posible porque una fundación privada subsidia becas para la matrícula y las cuotas mensuales.

¹⁴ La enseñanza de religión en la escuela acarrea múltiples contradicciones ya que los tobas pertenecen al cristianismo evangélico y se han registrado casos de niños que se convirtieron al

catolicismo así como otros que son estigmatizados por la institución porque no participan de las clases de catequesis ni de las misas.

¹⁵ Desde el punto de vista lingüístico, el verbo en toba no presenta marca morfológica de modo imperativo, como sí lo hace por ejemplo el verbo en español: comé, cerrá la puerta. Una oración imperativa –una "orden"– se distingue en toba por la marcación de la segunda persona en el verbo: 'anso'ooñi (lit: vos te sentás = sentate), 'asoma' (lit: vos vas = andá); además de que se emplea una entonación particular y una negación especial que diferencia a la forma presente del verbo del imperativo (cf. Messineo *et al.*, 2003: 249–250). Desde el enfoque sociolingüístico, debe aclararse que el papel que tienen las órdenes domésticas cotidianas en la dinámica del hogar es muy peculiar y por eso se les puede considerar piezas centrales en la socialización infantil, en la medida en que se relacionan con la organización cooperativa del trabajo en la familia y con las conductas sociales deseables para los niños.

¹⁶ Debemos aclarar que en *qoml'aqtaqat* todas las palabras se acentúan en la última sílaba. Por lo tanto, se trata de una palabra en español acentuada según las pautas de entonación del toba.

¹⁷ Este periodo es fundamental en la socialización infantil, ya que los *nogotole(c)* son el engranaje central en la familia y se encargan tanto de tareas domésticas como del cuidado de los hermanos menores. Inclusive es mayor el tiempo que los niños pasan en compañía de sus hermanos y otros niños que con sus padres, motivo por el que se está indagando en una línea poco investigada cuál es el rol e influencia de los niños en el proceso de cambio lingüístico.

¹⁸ Hill y Hill (1999) analizan el mexicano o náhuatl y el español hablado en el centro de México, y establecen las relaciones que hay entre el desplazamiento lingüístico y las diferentes categorías de hablantes. Así, se percibe la preeminencia de una "retórica de la continuidad" entre los buenos hablantes del mexicano (ancianos) y los hablantes de español (jóvenes), ya que se les integra en un *continuum* y sus diferencias se perciben como inherentes al devenir del ciclo vital. Es decir, hablar mexicano correctamente se asocia con la vejez y, finalmente, todos serán ancianos algún día.

¹⁹ Rindstedt y Aronsson (2002), en su estudio sobre las prácticas de habla intergeneracionales en quichua y en español en San Antonio (Ecuador), arriban a un resultado similar al nuestro. Afirman que los padres no se comunican con sus hijos en su lengua materna aunque manifiestan una fuerte ideología pro quichua en la comunidad, que denominan "paradoja de la revitalización étnica". Es decir, mientras que en las prácticas lingüísticas locales el bilingüismo está siendo remplazado por el monolingüismo en español, en el discurso se manifiesta una plena confianza en la continuidad de la lengua en el futuro. Esto a su vez lo relacionan con cierta creencia nativa que considera que hablar quichua es un rasgo innato característico de la etnicidad, por ello, aunque en la actualidad no sea visible, con el devenir del tiempo se va a exteriorizar.

²⁰ *Qomshaxac* literalmente se traduce como "la manera de ser de los qom (toba)" y se le considera equivalente al término *cultura* del español.

²¹En el marco del taller, los niños manifestaron los sentimientos contradictorios que tienen sobre su propia pertenencia al grupo toba ya que no todos poseen un origen "puro" (padre y madre toba) sino "mixto" o "mestizo" (padre/madre toba y criollo).

²² El vínculo con el Chaco –como la tierra de origen– y la sangre toba se entretajan y representan una creencia popular que los liga inseparablemente, la cual sostiene que el lugar de pertenencia de una persona se define como aquel donde se desecha la placenta materna, al margen del sitio geográfico en donde nació esa persona. Por ejemplo, la placenta de muchos niños nacidos en Buenos Aires fue enterrada en Chaco y Formosa. Metafóricamente, esta creencia justifica que más allá de la lejanía siempre se desea y añora volver a ese lugar como al vientre materno.

²³ Estos últimos, en contraste, no cuentan con la misma suerte en el acceso a mejores condiciones de vida, en razón de que la sociedad hegemónica construye su identidad articulando factores que llevan a categorizarlos despectivamente como *villeros*, *cabecitas negras*, *cartoneros* o *bolitas*. Todas estas clasificaciones sociales homogeneizan lo diverso ya que construyen estereotipos que niegan la complejidad cultural y enfatizan las similitudes dentro de una clase socioeconómica determinada para exagerar las diferencias con las otras, impidiendo comprender sus múltiples superposiciones.

Fuente: Hecht, Ana Carolina. (2008). Encrucijadas de significados acerca de la relación lengua e identidad en niños indígenas en contextos urbanos. *Alteridades*, 18(36), 123-143. Recuperado en 20 de agosto de 2013, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000200011&lng=es&tlng=es.