



Anthropologica del Departamento de
Ciencias Sociales
ISSN: 0254-9212
anthropo@pucp.pe
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Hecht, Ana Carolina

Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los
niños tobas de Buenos Aires

Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales, vol. XXVII, núm. 27, diciembre, 2009, pp. 25-

45

Pontificia Universidad Católica del Perú
San Miguel, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88636917003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires

Ana Carolina Hecht

RESUMEN

Las diversas sociedades imprimen sobre el período de la niñez disímiles valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones tanto para niños como para el resto del grupo social. Este artículo se interesa en abordar el papel de las prácticas y los usos de la lengua toba y el español durante las distintas etapas de la niñez. Desde una perspectiva etnográfico-antropológica, se analizará el caso de un asentamiento toba ubicado en las afueras de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) donde se evidencian signos de un proceso de desplazamiento de la lengua toba por el español. Como punto de partida se toma la propia categorización nativa de la niñez (nogotshaxac, literalmente: 'la manera de ser niño/joven' = nogot: 'niño/joven' y shaxac: 'manera de ser'), y se concluye sistematizando los diferentes sentidos implícitos y explícitos que tienen las lenguas en los diferentes momentos de la vida.

Palabras clave: niñez indígena, desplazamiento lingüístico, socialización, ciclo vital

Childhood and language shift: considerations on the role of speech in the socialization of Toba children in Buenos Aires

SUMMARY

This paper will analyze the relationship between language practices and childhood among Toba children. The study focused on a marginal urban setting in Buenos Aires where monolingual practices are replacing bilingual ones. Consequently, many children are rapidly shifting to Spanish and loosing their command of the Toba language. Through an ethnographic research, we observed native childhood categorization (nogotshaxac) to systematize the meanings, implicit and explicit, that languages have along different moments in children's life.

Key words: indigenous childhood, language shift, socialization, life cycle

INTRODUCCIÓN

Muchas lenguas indígenas sudamericanas están atravesando procesos de desplazamiento por el contacto con lenguas colonizadoras como el español y el portugués. Las numerosas investigaciones sobre el tema remiten al corte en la transmisión intergeneracional del idioma entre padres e hijos como el principal factor que coarta y limita la vitalidad lingüística (Censabella 1999, Rindstedt y Aronsson 2002 y Makihara 2005a y 2005b). Así, cuando en la comunicación familiar e intraétnica durante la socialización de los niños se introduce la lengua hegemónica como medio de comunicación cotidiano, se evalúa que la lengua minoritaria se encuentra en inminente peligro de desaparición.

Ahora bien, aunque distintos enfoques sociolingüísticos coincidan en el carácter determinante de este aspecto, son pocas las investigaciones que han profundizado en la complejidad de su análisis. En ese sentido, el objetivo de este artículo es sistematizar el papel de las prácticas y los usos de la lengua toba y el español durante la socialización de los niños durante las distintas etapas de la niñez. En particular, se analizará el caso de un asentamiento toba¹ ubicado en las

¹ Los tobas (*qom*) vivían en bandas bilaterales nómadas que se dedicaban a la caza y la recolección en la región del Gran Chaco (Miller 1979). 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 territorio donde obtenían recursos para la vida. Merced a estos procesos, las condiciones de vida fueron cada vez más adversas y se inicia el proceso de desterritorialización y migración hacia las grandes ciudades de Argentina. Los diversos grupos familiares dispersos en diferentes asentamientos precarios de la ciudad conformaron organizaciones civiles que posibilitan reclamos y reivindicaciones colectivas como el derecho a la propiedad de las tierras y la educación intercultural bilingüe, entre otros (Wright 1999 y Tamagno 2001).

afuera de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) caracterizado por el bilingüismo de sus residentes, migrantes indígenas, donde se evidencian signos de un proceso de desplazamiento de la lengua toba (*qom l'aqtaqa*²) por el español en la mayoría de las situaciones comunicativas en las que participan los niños.

El material etnográfico presentado forma parte de una investigación doctoral efectuada entre los años 2002 y 2008 con el fin de construir un espacio de convergencia entre la antropología y la lingüística. De este modo, es posible deconstruir el mencionado argumento que supone que estamos frente a un proceso irreversible de desplazamiento lingüístico cuando se interrumpe la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula en el ámbito doméstico.

Este artículo se divide en dos secciones. En la primera se caracteriza la categorización toba de la niñez (*nogotshaxac*) para analizar, desde una perspectiva etnográfico-antropológica, el papel del habla en las distintas etapas de ese período. En la segunda, se sistematizan los diferentes sentidos implícitos y explícitos que tienen las lenguas en los diferentes momentos de la vida para repensar las explicaciones en torno de los procesos de cambio lingüístico.

1. LA NIÑEZ EN EL CICLO VITAL

Las diversas sociedades imprimen sobre cada período de la vida disímiles valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones tanto para los que se hallan atravesando dichas etapas como para el resto del grupo social. Por esa razón, el momento de la vida denominado infancia o niñez debe entenderse en un sentido histórico y sociocultural (Mead 1963 y 1972).

La niñez no remite a una etapa única e indivisible, sino que incluye diferentes instancias delimitadas por cambios sociales o biológicos visualizados como significativos para el crecimiento de la persona. Merced al estudio de las formas mediante las cuales cada sociedad estructura las fases del ciclo vital, delimitamos aspectos sumamente importantes. Por una parte, nos ayuda a estructurar las condiciones sociales que son asignadas a los miembros de cada grupo de edad (Feixa 1996 y De León 2005). Así se reconoce el sistema de derechos y deberes que cada persona posee según su momento en el ciclo vital. Por otra parte, nos sirve

² La lengua toba pertenece junto con el pilagá, el mocoví y el caduveo a la familia lingüística guaycurú. Para la escritura en idioma toba se recurre al alfabeto toba de 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.

para reconstruir las imágenes culturales que están asociadas con estos diferentes momentos y para explorar el sistema de representaciones, estereotipos y valores que legitiman y modelan el capital cultural de cada generación (Feixa 1996).

Con el fin de comprender estos aspectos en relación con la «niñez toba», nos proponemos desnaturalizar y comprender las especificidades con las que se caracteriza este período de la vida desde la perspectiva nativa (Hecht, e/p). En lengua toba existe el término *nogotshaxac* que literalmente significa ‘la manera de ser niño/joven’ (*nogot* = ‘niño/joven’ y *shaxac* = ‘manera de ser’) y cuya traducción al español es equivalente a niñez. Este vocablo hace referencia al período comprendido entre el nacimiento de un individuo y el nacimiento de su primer hijo, y se subdivide en tres etapas que poseen una denominación específica y se caracterizan por actitudes, expectativas y conductas particulares tanto del niño como de su entorno: 1) *'o'o'* (bebé); 2) *nogotole/c* (niña/o) y 3) *qa'añole/nsoqolec* (jovencita/o). A continuación, se exploran estas diferentes etapas relacionando la información lingüística con las prácticas, los valores y las expectativas de niños y adultos sobre los usos de las lenguas en ese particular momento de la vida.

1.1. *'O'o'*

El ciclo vital de una persona puede comenzar antes de que nazca y concluir después de su muerte. En este caso, cuando los bebés se encuentran en el vientre de su madre son denominados como *huete'o* y *hueta'o*. Mientras que *huete'o* refiere al embrión en los primeros meses de embarazo, *hueta'o* remite al feto cuando el embarazo está más avanzado.³ Ahora bien, cuando el bebé nace es catalogado como *'o'o'*, cualquiera sea su sexo, y su característica más saliente es que acapara de manera privilegiada la atención del entorno familiar sin que nada se le demande ni exija. Esta atención es tanto material como afectiva (medicinal, alimenticia y tiempo dedicado a su crianza, entre otros). Un registro de una escena familiar evidencia aspectos relativos a esta etapa:

En el interior de la casa, Morena [niña de 10 años] cuida a Nuria [su hermana de 5 meses]. Mientras tanto, los padres de ambas niñas están sentados en

³ El período previo al nacimiento es muy complejo por los múltiples aspectos de la relación del no nacido con el mundo exterior, tanto por el proceso mismo de gestación y formación del bebé (Tola 2007) como por la conexión con su hermano mayor que aún está amamantando (Tola 1998), hasta los vínculos con su madre a través de los *pi'oxonaq* (médico/shamán) y las parteras (*nogot l'o*) quienes se comunican con los pequeños al tocar el vientre materno y a través de los sueños.

el exterior de la vivienda realizando artesanías en cerámica. Desde afuera se escuchan los llantos de la pequeña. Sin que ninguno de los padres alcance a decir nada, Morena la trae en brazos y se la entrega a su madre. Al amamantarla comienza a cantarle '*ahuoche llalcolec* (dormite hijito). Nuria comienza a calmarse, y finalmente, al acunarlala, se queda dormida. Antonia [la madre] llama a Morena para que entre a la beba a la casa. Mientras Morena se retira con su hermanita en brazos, Antonia le indica andá y ponéle medias a tu hermanita. (Diario N° 4, casa de Antonia y Roberto, 11 de diciembre 2005)

La situación etnográfica descrita revela varios aspectos de las dinámicas familiares en torno a los '*o'o*'. Por una parte, se muestra cómo los padres y los hermanos están al pendiente de los requerimientos y necesidades de los pequeños. Por otra parte, se evidencia que los adultos hacen un uso diferencial de la lengua toba en relación con las edades de los niños. Según la franja etárea de los que están cuidando a los '*o'o*' cambian las lenguas que se usan para comunicarse con ellos. De este modo, los '*o'o*' están constantemente expuestos a las dos lenguas. El español se privilegia cuando otros niños (primos o hermanos mayores) son los responsables, mientras que cuando son los adultos (padres, tíos o abuelos) se prioriza al toba. Particularmente, estos últimos emplean el toba para ciertos eventos comunicativos específicos como son el canto de canciones de cuna y los juegos verbales de estructura simple. Es decir, nos referimos a formas simplificadas de uso y registros del lenguaje utilizadas por los adultos hacia los niños pequeños, tales como cuando una madre le da el pecho, un juguete o una galletita al bebé suele decirle *na* '(tomá) o '*auacona* (agarrá), o si no, si los pequeños están muy llorones o demandan mucho el pecho en un breve lapso de tiempo se les suele decir, a modo de reto, *chiye na o nachi ye* (basta con eso). De este modo, los niños emergen como participantes de los eventos comunicativos antes y al momento en que empiezan a hablar (De León 2005).

Con respecto a estas situaciones en las cuales se produce alternancia de códigos con los bebés, una madre explicó: «parecía que a los chicos cuando son bebés y les hablás en idioma entienden más» (Aurora, 36 años, 15 de enero de 2005). También Colángelo (1994), en su investigación sobre las prácticas de crianza de los niños tobas de La Plata, encuentra que en el ámbito doméstico se mantiene vigente la lengua toba en las comunicaciones de los padres con los bebés, aunque después, poco a poco, el español se va imponiendo tanto por el contacto con chicos no indígenas como por la escuela.

Durante esta etapa, las madres tienen mucho contacto con sus bebés porque la mayoría se dedica a la manufactura de tejidos y artesanías dentro del hogar.

Excepcionalmente, muy pocas trabajan afuera, como personal doméstico, empleadas o vendedoras de artesanías. No obstante, esas salidas no implican más que ausencias momentáneas, e incluso muchas suelen hacerlas acompañadas por sus hijos menores. Así, el cuidado de los '*o'o*' es una tarea que compromete a todas las personas que habitan en la casa, es decir que la crianza no compete solo a los padres sino que también es fundamental la presencia de los abuelos y otros niños, especialmente los hermanos mayores. Con respecto a estos últimos, es habitual ver a niñas (desde los seis años) cargando en brazos, cambiando pañales o simplemente supervisando a sus hermanitos o primos menores. Investigaciones en otras comunidades indígenas también revelan la importancia de los niños en los procesos de socialización infantil (Weisner y Gallimore 1977, Rindstedt y Aronsson 2002, Remorini 2004 y Szulc 2007).

En muchos grupos sociales, el habla puede ser un instrumento para marcar etapas en el ciclo de la vida porque el «hablar» se vincula con muchas otras referencias e identificaciones, más allá del uso de uno u otro recurso léxico, gramatical o fonológico (Saville Troike 2005). En este caso, esta primera etapa del ciclo vital concluye cuando el '*o'o*' comienza a hablar. Por este motivo, los padres se preocupan si notan que el niño tiene alguna dificultad que le impide desarrollar el habla, acudiendo a algunos recursos especializados para su estimulación. Nos referimos a ciertos «remedios tradicionales» para que los pequeños emitan sus primeras palabras en la etapa «normal» mientras es '*o'o*' u otros recursos utilizados cuando se nota un retraso en el habla o problemas relacionados, como la tartamudez. Para atender el primer tipo, se usa la planta denominada '*ele'l'achaxat* (lengua de loro) y el *millic* (grillo), mientras que en el segundo se recurre al *nashiyo* (concha de un bivalvo).⁴ En el asentamiento estudiado algunos de estos remedios están cayendo en desuso, con excepción del *millic* cuya ingestión es una práctica habitual entre los niños. Sin embargo, también se registró el uso del *nashiyo* para el caso de un niño de cinco años que tenía un retraso en la adquisición del habla —según algunos porque tenía problemas madurativos, según otros por algún tipo de sordera, o según otros porque simplemente «no se decidía en qué lengua hablar»—, por lo cual una tía le trajo, al regreso de un viaje al Chaco, un *nashiyo* que utilizaron para sanarlo.

⁴ En investigaciones previas (Hecht, Martínez y Cúneo e/p) encontramos que los efectos de uso de estos «remedios» residen en los aspectos farmacológicos de las especies y en criterios de eficacia simbólica asociados con lo metafórico. En nuestros ejemplos, los recursos para estimular el habla involucran recursos que emiten algún sonido, esperando que dicha propiedad se traslade al niño.

1.2. *Nogotole* y *nogotolec*

La transición entre '*o'o'* y *nogotole/nogotolec* (términos femenino y masculino respectivamente) se produce cuando el niño comienza a hablar. El hablar se asocia con el «entender» o el «razonar», es decir, con el desarrollo intelectual del individuo, y a la vez, este momento es crucial para la constitución y la formación de la persona como ser social.

Con respecto a la transición entre estas etapas, resulta interesante que este paso es independiente de la primera lengua que el niño adopte. Mientras que para la mayoría de los casos las primeras palabras fueron en español, para otros lo fueron en toba. En estos últimos, es habitual que los padres relaten anécdotas en las cuales presentan las palabras dichas por sus hijos. A modo de ejemplo: una vez una señora nos contó una escena familiar en la cual su pequeña niña quería tomar la mamadera pero estaba vacía, entonces se la acercó a su hermana que estaba cuidándola y le dijo *ayoxogui añi llepaqte* (cargá la mamadera). La madre que estaba observando la escena se sorprendió tanto porque esas fueron las primeras palabras emitidas por la pequeña, como porque su hija mayor comprendió el requerimiento de su hermanita y lo satisfizo. Otra vez, un parente nos decía que se daba cuenta de que su hijo menor —que apenas dice una o dos palabras— suele soñar en toba porque mientras duerme escucha que muchas veces el niño grita frases en ese idioma, como *agai* (¡ay!).

La mayoría de los casos en los que se afirma que el toba fue la primera lengua que hablaron los niños se corresponde con los primogénitos, de manera tal que se entabla una correlación entre las competencias en toba y el orden de nacimiento de los hermanos, y se afirma que los mayores son los que más comprenden toba, mientras que los menores son los que menos. También otras investigaciones en contextos de desplazamiento entre lenguas encuentran las mismas diferencias lingüísticas entre hermanos (Luykx 2005). Según nuestra interpretación, este hecho puede deberse a dos motivos interrelacionados con las prácticas de habla intra e intergeneracionales. Por una parte, puede estar vinculado con la cantidad de tiempo que esos niños transcurrieron en compañía exclusiva de sus padres y otros adultos que prefieren la lengua toba como medio para vincularse. Este hecho marca diferencias con su/s hermano/s menores que estuvieron más tiempo al cuidado de otros niños y, por ende, más expuestos al español. Por otra parte, puede correlacionarse con el afianzamiento de las competencias lingüísticas en español de los adultos según fueron transcurriendo los años desde su migración a la ciudad. Es decir que según fueron pasando los años en Buenos Aires, los

mayores fueron perfeccionando su español e incrementando sus interacciones en dicha lengua con sus hijos.

Durante una conversación con unos niños, estos se refirieron a una de las pocas niñas del barrio que puede ser catalogada como bilingüe⁵ diciendo: «a la Florencia el papá y la mamá nunca la dejan salir y le hablan en la idioma» (Luis, 15 años, 16 de diciembre 2007). Así, explicaban por qué ella habla y entiende toba mientras que ellos solo lo entienden. También en una conversación con otro chico, este agregó sobre su hermano menor: «El que sabe ahora es mi hermano, el Darío, sabe algunas palabras porque... yo casi nunca estoy en mi casa [un amigo del niño que escuchaba la conversación añadió] y sí, si se queda todo el día en la casa» (Matías y Martín, 15 años, 26 de diciembre 2007). La creencia generalizada es que el toba predomina en el entorno doméstico, mientras que por fuera, reina el español. Así, el cambio lingüístico en cierto modo se atribuye a la agencia de los niños para trascender los límites del hogar.

En oposición con lo anterior, aquellos padres que señalaron al toba como la primera lengua de sus hijos, al presente afirman que «se la olvidaron» y por eso hoy solo conservan las competencias para la comprensión oral o, como suelen afirmar, «la entienden». Justamente, cabe citar las argumentaciones que nos dieran un adulto y un niño al respecto:

Mis chicos no hablan la idioma pero entienden, les cuesta expresar. Hablaban [se refiere al momento en que llegaron al barrio], pero como los chicos de acá no, ellos trataban de aprender. Ellos dicen que para estar con los demás chicos dejaron de hablar... Unas palabras saben. (Fernando, 35 años, 4 de abril 2005)

A algunos le hablaban de chiquititos en toba y después cuando fueron grandes ya se olvidaron, no hablaron más (...) [refiriéndose a su madre] parece que quería que yo aprenda [toba] pero después de grande como que... ya nunca más hable, quise hablar en castellano y después fui a la escuela y todo eso. (Matías, 11 años, 16 de julio 2004)

En términos generales, tanto los niños como sus padres establecen una correlación entre el crecimiento y el desuso de la lengua toba. Esta argumentación implica que aunque el toba se hable en la casa mientras son 'o'o', cuando los niños y las niñas salen del hogar e interactúan con amigos, vecinos y compañeros

⁵ Nos referimos a definiciones de bilingüe como la de Bloomfield (1935, en Hamers y Blanc 1983), donde solo cuentan los casos que tienen las competencias de hablante nativo en las dos lenguas.

de escuela, es reemplazado por el español. De un modo peculiar, parecería existir una posible correlación entre caminar y hablar con toba y español, debido a que el '*o'o*' (que ni habla ni camina) parece desarrollarse en un entorno lingüístico bilingüe pero donde el toba predomina, mientras que al pasar a ser *nogotole/c* (habla y camina) el español ocupa el lugar principal.

En efecto, además de la importancia que tiene la adquisición del lenguaje, la habilidad de caminar resulta significativa. El niño consigue mayor independencia al poder trascender los límites del hogar y el control paterno, incluso un joven padre comentó «acá tenemos treinta y dos casas para cuidar a los chicos» (Osvaldo, 35 años, 25 de febrero 2005).⁶ Más aún, los niños parecen tener libre circulación entre las casas y cumplen la función de emisarios ya que son los encargados de llevar y traer recados y mensajes entre las casas porque, a diferencia de los adultos, pueden entrar y salir de las mismas sin pedir permiso.

Una vez que se consolida el paso entre '*o'o*' y *nogotole/c*, los niños empiezan a tener un rol más activo y central en la dinámica familiar. Ambos padres delegan muchas responsabilidades de la casa en los niños mediante instrucciones en relación con la organización cooperativa del trabajo doméstico. Según testimonios de los mayores, a partir de esta etapa los niños son capaces de entender y responder a las consignas de los adultos, tal como afirma un padre toba: «acá entran las instrucciones o deberes de los padres [hacia los hijos], cuando los niños empiezan a hablar, a conocer» (Vicente, 73 años, 18 de octubre 2004).

A partir de este momento, cobran un papel protagónico las denominadas «órdenes» o «mandados» de los padres hacia los pequeños. A pesar de su denominación, no deben comprenderse necesariamente como emisiones autoritarias, sino que remiten a cuando un padre o una madre le da una instrucción o una consigna simple a sus hijos sobre cómo comportarse en la vida diaria. Encontramos ejemplos característicos de este tipo de emisiones en la siguiente escena familiar:

Mientras tomamos mate con Emilia, sus cinco hijos revolotean alrededor nuestro. Mejor dicho, alrededor del paquete con bizcochitos que estaba sobre una silla en el centro de una improvisada ronda que formábamos nosotras y

⁶ Sobre el uso del espacio, resulta curioso que la mayor parte del día los niños deambulen por el barrio en grupos de diversas edades. Los padres no parecen supervisar esos movimientos ya que confían en la mirada atenta de los hermanos/as mayores. Colángelo (1994) releva prácticas como estas entre los padres tobas de La Plata; no obstante, explicita que esta actitud no debe interpretarse como un «descuido», sino como parte de una fuerte contención familiar y grupal de los niños, entendida como un marco de referencia sólido que da libertad y seguridad de movimientos a los niños.

los chicos. Algunos, como Joaquín [5 años], agarraban más bizcochos que los que le entraban en la mano. Leonardo [10 años, es el hijo mayor] le alcanzaba a Damián [1 año y unos meses, es el menor] ya que este estaba sentado en el suelo y no alcanzaba a introducir su mano en la bolsa. Cuando se acabaron los bizcochos Damián comenzó a llorar. Su llanto, primero, era suave, pero luego comenzó a incrementar el volumen de manera tal que, aunque estábamos sentadas una al lado de la otra, no podíamos escucharnos. Emilia mirando a Leonardo le dice en un tono firme y a una velocidad rápida ‘‘acochaq na Damián’’ y acto seguido, sin variar el tono ni la velocidad y casi como si fueran parte de la misma emisión ‘‘callá... calmá a Damián’’. Leonardo se acercó a su hermanito, le dio un bizcocho que había guardado en su bolsillo, lo tomó de la mano y se fue a dar una vuelta por el barrio. (Diario Nº 4, casa de Emilia y Romualdo, 7 de febrero 2004)

Estas «órdenes» constituyen un modo efectivo y persuasivo de transmitir ciertas conductas sociales deseables y esperadas en los niños y niñas, así como también regulan la organización cooperativa del trabajo en la familia. En relación con la importancia sociocultural de estos eventos comunicativos, cabe mencionar que los mayores suelen definir que un niño tiene «mala conducta» cuando se «lo manda y no responde [no en términos lingüísticos sino que no cumple el requerimiento pedido]» (Beatriz, 38 años, 21 de marzo 2002) o cuando «no ayuda, no hace mandado» (Gloria, 39 años, 6 de diciembre 2005).

Otro aspecto significativo de estas «órdenes» es que implican a las dos lenguas. Aunque no lo desarrollemos profundamente aquí, cabe explicitar que cuando los adultos apelan a esas emisiones a veces usan el toba, otras el español, o a veces primero una lengua y luego la otra. El resto de las interacciones entre adultos y niños suceden casi con exclusividad en español. En consecuencia, a partir de este tipo de interacciones en las dos lenguas, logramos comprender la información sistematizada sobre las competencias lingüísticas que tienen los niños en esta etapa de la vida. Es decir, mientras los adultos hablan y entienden las dos lenguas, los chicos hablan predominantemente en español y poseen diferentes competencias en toba. Según un diagnóstico sociolingüístico realizado en el barrio (Hecht 2006), el mayor porcentaje de niños se concentra entre aquellos que son hablantes del español, pero comprenden (e incluso algunos producen) ciertas emisiones orales de estructura simple en toba (57% del total). El resto se distribuye entre los monolingües en español (38%), y entre los que hablan y comprenden perfectamente toba y español (5%). De este modo, notamos que la mayoría —independientemente de cuál fue la primera lengua que hablaron— comprenden aquellas emisiones vinculadas al ámbito doméstico, como las «órdenes».

Estas «órdenes» son fácilmente comprensibles por distintos rasgos que las caracterizan, por el momento, la característica más saliente que nos interesa destacar es que no requieren de una respuesta lingüística, sino de una acción para realizarse exitosamente. Por ello, es común registrar que algunos padres del barrio explican estas competencias en toba de los niños del siguiente modo: «la mamá le habla en toba y ellos [los niños] contestan en castellano porque entiende toba y habla en castellano» (Miriam, 30 años, 26 de abril 2002). Complementariamente a estas apreciaciones, un niño sostuvo:

Algunas cosas cuando me dice mi mamá [entiendo] pero no sé hablar... entiendo cosas así, cotidianas de la casa, por ejemplo cuando ella está trabajando en el telar y yo estaba mirando la tele y me dice *yaquip* [literal: mi sed = 'tengo sed'] y yo no le entendía que significaba 'tráeme agua' o algo así, cosas así... ahora las entiendo porque siempre me dice lo mismo [...] a mi me resulta más fácil entender [toba] porque casi me hablan más a mí, que yo hable... y casi nunca así que me siente y empieza a hablar. (Manuel, 15 años, 26 de diciembre 2007)

De lo antedicho se desprende que los niños durante su crecimiento participan de interacciones caracterizadas por complejos repertorios lingüísticos en toba y en español porque la vida comunitaria se caracteriza por la presencia constante e inmanente de las dos lenguas y los niños. Gracias a esta participación los niños observan interacciones verbales y no verbales que colaboran para el desarrollo de sus competencias lingüísticas. De este modo, no solo construyen sus competencias, sino que además infieren las ideologías lingüísticas implícitas y explícitas a los modelos de uso de ambas lenguas.

A pesar de la importancia asignada al lenguaje para la enseñanza de ciertas pautas de crianza, no se deben descuidar otros procesos de aprendizaje vinculados con la observación, la imitación y las acciones concretas. Por esa razón, se le asigna un papel importante a la agencia del niño en el proceso de aprendizaje.⁷

Los *nogotole/c* participan de innumerables actividades escolares, comunitarias, domésticas y económicas. Sobre la participación de los niños dentro del ámbito laboral, cabe destacar que los pequeños colaboran con sus padres en las ferias para la venta de artesanías y charlas para la difusión de la lengua y la

⁷ Los niños suelen señalar que han adquirido múltiples saberes relacionados con la producción y comercialización artesanal a través de su participación en la economía familiar, es decir que su aprendizaje surge por entrenamiento en la práctica compartida con otros que dominan estas destrezas.

cultura toba en escuela de la Ciudad de Buenos Aires. Esos eventos son espacios que interpelan su identificación étnica como «indígenas», tal como veremos en la siguiente etapa de la niñez.

Durante este momento de la vida, los *nogotole/nogotolec* no solo cargan con más responsabilidades que en la etapa anterior cuando se los identificaba como '*o'o*', sino que activamente empiezan a tomar decisiones sobre diferentes aspectos de su propia cotidianeidad, tales como qué ropa ponerse, qué comer y cuándo ir o no a la escuela. En ese sentido, los niños parecieran disponer de un margen amplio de libertad de elección. A pesar de este espacio de expresión idiosincrática de los *nogotole/c*, encontramos que también se utilizan «remedios tradicionales» con el fin de propiciar ciertos comportamientos y actitudes que se consideran deseables o reprimibles (Hecht, Martínez y Cúneo e/p). Es decir, además de los «remedios» que se proponen para paliar un malestar físico, hay otros que se aplican para orientar conductas o rasgos personales valorados en los niños.⁸ Con respecto al uso de recursos naturales para estimular ciertas conductas, hay una planta que merece especial atención porque su aplicación es muy generalizada entre las comunidades tobas: el *coxodaic* (literal: ‘vergonzosa, celosa o tímida’, vulgarmente conocida como la planta «mimosa» porque sus hojas se cierran al tacto). El efecto deseado con esta planta es «hacer avergonzar» al niño, que «tenga respeto» y «evite atrevimientos», que no sea «desagradecido» ni «agresivo, peleador» o «no escuche a los demás» (Hecht, Martínez y Cúneo e/p).

El ser «vergonzoso» se valora como un atributo positivo para las familias, sobre todo si se considera la existencia de «intervenciones» que propician ese comportamiento. No obstante, para la misma gente del barrio se está concibiendo como un rasgo negativo en las situaciones claramente interculturales —como la escuela— ya que entorpece el buen desempeño académico del niño dentro del sistema escolar. La escuela ocupa un espacio central y complejo en la vida de los niños. Para los fines de esta descripción importa señalar que impacta en la cotidianeidad familiar dejando huellas en la conformación de estas etapas, ya que la jornada escolar repercute sobre los quehaceres domésticos que los niños cumplen, aunque de diferente modo según las idiosincrasias familiares.⁹

⁸ Con respecto a las conductas que se intentan reprimir mediante el uso de plantas medicinales registramos: ser desagradecido, rechazador, despectivo o ingrato ('*agaqaic*), desobediente (*etaxalo*), caprichoso (*denotac*), llorón (*nnoenaxai*), melancólico o triste (*daquicota* o *itoxoñi*).

⁹ Por ejemplo, frente a la tarea escolar, hay padres que eximen a sus hijos de todo trabajo extra-escolar e incluso se está instalando un sistema de premios y castigos en relación con

En síntesis, la etapa en la cual los niños son denominados como *nogotole/c* es central para el crecimiento, no solo porque los niños van madurando como seres sociales dentro de su entorno cultural, sino porque además, según las concepciones nativas, pareciera que durante esta etapa se adquiere la mayor parte de los conocimientos necesarios para la vida colectiva.

1.3. *Qa'añole* y *nsoqolec*

El paso de *nogotole/nogotolec* a *qa'añole/nsoqolec* se produce a partir de cambios diferentes según el sexo. Los varones se vuelven *nsoqolec* cuando cambian y engrosan la voz, mientras que las niñas se convierten en *qa'añole* una vez que tienen su menarca, es decir, su primera menstruación.¹⁰ En cuanto a la terminología usada para indicar el cambio de estatus entre esta etapa y la anterior, es notable que en lengua toba los términos para referirse a la menarca y al cambio de voz en los varones sean idénticos: *ne'etaxai* y *ne'etaxaic* (este último posee marca de género masculino *-c*). Según nos indicaron los entrevistados *ne'etaxai* se usa exclusivamente para la primera vez que una mujer menstrúa, mientras que para el resto de los períodos se usan otros términos como *n'ayapec*, *n'atac*. En cuanto a la vigencia de ambos términos, *ne'etaxai* es aún muy utilizado, pero su equivalente masculino *ne'etaxaic* parece haber caducado, a pesar de que es ampliamente conocido por todos.

A medida que los *qa'añole/nsoqolec* van creciendo, participan de innumerables actividades –escolares, domésticas y económicas, con fines lúdicos, de subsistencia y religiosos, entre otros– que les demandan, y a la vez, entrenan para nuevas necesidades lingüísticas. Durante esta etapa, continúan manteniendo las mismas responsabilidades y prerrogativas revisadas en la etapa anterior, aunque se nota una diferencia, en tanto aumenta su participación en las actividades económicas familiares. En particular, los jóvenes son a veces responsables de dar las charlas en las escuelas para la venta de artesanías, ya que comienzan a asistir a esos eventos sin la compañía de un adulto del barrio.

el desempeño en la escuela. O sea, en muchas familias los más pequeños no ocupan un rol central en la dinámica familiar ni tienen tantas responsabilidades domésticas. Mientras que otros hogares no envían a sus hijos a la escuela para que se encarguen de sus hermanos menores y los quehaceres domésticos.

¹⁰ Sobre esta transición para los hombres, no encontramos otras referencias en la bibliografía, pero con relación a las mujeres tobas, también otros estudios (Metraux 1946 y Susnik 1983) señalan al comienzo del ciclo menstrual como el ingreso en una nueva etapa femenina.

Estas últimas situaciones son particularmente interesantes para analizar porque los enfrentan a nuevos desafíos sociales y lingüísticos. Según Makihara (2005a y 2005b), además de los eventos concretos familiares donde se usa la lengua indígena, para los niños tienen mucha importancia aquellos eventos públicos que los exponen a hacer una «performance de su identidad» porque esa participación supone un reconocimiento étnico que en un futuro puede redimir en la revitalización de la lengua. En este caso, podemos pensar la importancia que tienen estas charlas en tanto potencialmente estimulan a los niños para el aprendizaje de la lengua. No obstante, como esos eventos públicos tienen por función efectuar una puesta en escena de lo que significa «ser indígena», muchos chicos se sienten interpelados —e incluso impugnados— como «tobas». En otros términos, a diferencia de los adultos que encuentran en esos espacios la posibilidad de apelar a rasgos estereotipados para demarcar identidades opuestas (toba y no toba, hablante de toba y hablante de español, chaqueño y porteño, entre otras), los chicos sienten que las charlas los exponen a distintos cuestionamientos sobre su identificación étnica. A modo de ejemplo, cabe citar a un niño de quince años quien a través de una interesante reflexión comentaba:

Vas a una escuela y te preguntan de todo, si sabés [...] yo una vez cuando fui a una escuela y me preguntaron: ‘¿Sabes el idioma?’, ‘sí, algunas palabras nomás’, ‘Ahí está, ¿Cómo se dice *chancho* en el idioma?’, ‘bueno, no sé’ le dije, ‘Ah, entonces no sos toba’ y después escuché que le decía a otro: ‘no le compres, este no es toba porque no sabe el idioma’. (Matías, 15 años, 26 de diciembre 2007)

En efecto, estos eventos los enfrentan a situaciones para las cuales su elemental competencia en la lengua —o mejor dicho, el hecho de que entiendan pero no hablen— no parece suficiente para desempeñarse exitosamente. De este modo, se evidencia una diferencia con lo acontecido en la etapa anterior cuando su competencia comprensiva no implicaba inconvenientes para su correcto desempeño en el ámbito hogareño, como vimos que sucedía con las «órdenes». Es decir, para el auditorio de estas charlas la rudimentaria competencia productiva deslegitima la identidad étnica. Más aún, en tanto perviva el criterio de la lengua indígena como parámetro de «auténticidad étnica» (Wong 1999), estos chicos serán definidos como carentes ya que se encuentran en una situación desventajosa en comparación con los adultos, peligmando incluso su principal fuente de ingresos monetarios.

Ahora bien, estas disputas no solo suceden entre la imagen del indígena que se construye desde el «afuera» y desde el «adentro» del barrio, sino que también

se experimentan al interior de las mismas familias entre distintas generaciones. En este sentido, una señora comentó en relación con sus hijos:

Nosotros somos tobas puros [refiriéndose a su familia], falta el idioma, [...] tobas truchos como le digo a los chicos, que ellos son tobas truchos si no hablan el idioma. (Aurora, 36 años, 15 de febrero 2005)

Entre la gente del barrio las ideas sobre las definiciones identitarias en relación con la lengua son muy complejas para analizar en unas pocas líneas. No obstante, lo que nos interesa señalar aquí es que durante esta etapa en muchos chicos se despierta el interés por «aprender la idioma» porque la potencial «pérdida» de la lengua indígena podría deslegitimarlos como «tobas» no solo frente a sus propias familias sino frente al resto de la sociedad.

Una vez que las niñas y los niños pasan a ser definidos como *qa'añole* y *nso-solec* respectivamente, se considera que están listos para independizarse, formar una familia y comenzar su propia vida casi como adultos. Sin embargo, en este contexto urbano, la escuela parece influir en el retraso de la autonomía de los jóvenes porque muchos prefieren esperar a terminar sus estudios para «juntarse» y/o tener hijos. En otras palabras, aparece como un requisito previo a la adultez tener un título escolar (secundario, terciario o universitario).

Así, cuando los hijos pasan a ser padres se cierra el ciclo de la vida denominado *nogotshaxac*, considerándose que la persona ha alcanzado la madurez. El cierre de esta etapa se suele marcar con la expresión *mashi ūi* ('ya está maduro' o 'ya es adulto'), que indica que esos que antes eran niños o jóvenes, ahora son adultos. En el barrio se evidencia que esta imagen del fin de la «niñez» está cambiando porque muchos de los jóvenes que recientemente fueron padres continúan al cobijo de sus padres, e incluso es muy común que estos últimos sean los responsables por la crianza de sus nietos. Los adultos parecen apoyar estas decisiones, aunque existen muchas tensiones intrafamiliares por la falta de un espacio propio. En síntesis, si bien en términos discursivos el período *nogotshaxac* concluye con el nacimiento de los hijos, se evidencian distintas dinámicas familiares que interfieren sobre la construcción que se hace de esta categorización.

2. PALABRAS FINALES SOBRE EL PAPEL DEL HABLA EN LA NIÑEZ

Este artículo trató de comprender el papel de las prácticas y los usos de la lengua toba y el español durante las distintas etapas de la niñez (*nogotshaxac*). De este modo, se procuró revisar el contenido cultural que se asigna al desarrollo

fisiológico, mental, lingüístico, emocional y actitudinal de los bebés ('o'o'), niños (*nogotole/nogotolec*) y jóvenes (*qa'añole/nsogolec*). Cabe aclarar que la construcción de las etapas de la niñez toba aquí presentada no debe considerarse como un esquema fijo, inmutable e igual a sí mismo desde tiempos inmemoriales, así como tampoco como un intento por aislar la edad de otras dimensiones socioculturales. Por el contrario, nuestro esquema está anclado histórica y geográficamente, e intenta mostrar cómo está atravesado por muchas tensiones internas y externas a las familias, así como nos ayuda a comprender la niñez a partir de las relaciones en las que los niños y las niñas están inmersos cotidianamente.

A partir de este análisis de la niñez podemos advertir los vínculos entre los diferentes momentos de la vida y las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse adecuadamente según expectativas culturales. En contraste con las perspectivas que oponen a los «ya sí» (adultos, hablantes del toba, competentes culturalmente, etcétera) frente a los «aún no» (niños, no hablantes del toba, incompetentes culturalmente, etcétera), en este artículo sostendemos que la socialización lingüística es un proceso que abarca no solo la primera infancia sino todo el ciclo vital. En este sentido, observamos que durante el desarrollo de las distintas etapas de la vida, las prácticas e ideologías lingüísticas se van modificando en función de los cambios en los contextos socioculturales. Es decir, no solo se acumula y complejiza el léxico o la sintaxis de una(s) lengua(s) particular(es), sino que también varían los registros y los eventos comunicativos de los que se participa en diferentes momentos. La competencia lingüística de los niños a medida que crecen no está «en proceso de completarse», sino que los niños a medida que van creciendo van viviendo experiencias cualitativamente distintas a la de los adultos en relación con los modelos de uso del lenguaje. Por ello, si concebimos que la lengua es más que un simple código, superamos la mirada sobre el desarrollo lingüístico como una mera acumulación de léxico y gramática para definirlo como compuesto también por la complejización de la competencia comunicativa para que los sujetos puedan desempeñarse de un modo apropiado en diferentes eventos comunicativos que se van modificando a medida que van madurando (Saville Troike 2005 y Baquedano-López y Kattan 2007).

En el caso aquí analizado notamos que la «niñez» (*nogotshaxac*) no puede concebirse como si fuese una etapa homogénea, sino que en el transcurrir en ese período de la vida se viven experiencias lingüísticas que son cuantitativa y cualitativamente diferentes. Según nuestro análisis, advertimos que en el devenir de la vida varían los entornos lingüísticos, las necesidades comunicativas, los derechos y las obligaciones que competen a los niños y a los adultos. Las distintas

experiencias que van viviendo los niños a medida que maduran los enfrentan y a la vez los entrena para desempeñarse como miembros lingüística y culturalmente competentes para su entorno. Por ende, aquellos niños reconocidos como '*o'o*' (bebé) parecen desarrollarse adecuadamente en un medio lingüístico donde el *toba* predomina, si bien eso parece ir variando en función del orden de nacimiento de los niños. Por su parte, aquellos otros caracterizados como *nogotole/c* (niña/o) crecen en un ambiente lingüístico bilingüe, donde demuestran una mayor pericia en español, a la vez que reconocen algunos aspectos de la lengua *toba* que parecen alcanzarles para desempeñarse correctamente en el medio familiar. No obstante, viven en una encrucijada entre las dos lenguas que los ubica en una particular tensión con respecto a las expectativas frente a su experiencia escolar, las competencias lingüísticas y su adscripción identitaria. Por último, los *qa'añole/nsoqolec* (jovencita/o) sienten presiones sociales con respecto a su falta de competencia productiva en la lengua indígena, sobre todo para enfrentarse a los nuevos retos socioculturales que se les presentan, como las ferias para la venta de artesanías.

Para concluir, esta revisión del período de la niñez no debe construir una imagen errónea de los niños como si fuesen seres «incompletos» o «en proceso de completarse» en comparación con el parámetro adulto. Al contrario, vemos que las experiencias que viven en relación con las lenguas no solo son cuantitativamente acumulativas —a mayor edad, mejor conocimiento y desempeño lingüístico— sino también cualitativamente diferentes a las de un adulto —en tanto en distintos momentos de la vida se experimentan usos, funciones y necesidades diferentes en relación con las lenguas. Por esa razón, debemos ser precavidos con los diagnósticos sociolingüísticos que aseguran que la falta de competencia lingüística de los niños es un claro signo de un irreversible proceso de desplazamiento lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

BAQUEDANO-LÓPEZ, Patricia y Shlomy KATTAN

2007 «Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization». En Peter Auer y Li Wei (eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 69-100.

CENSABELLA, Marisa

1999 *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.

- COLÁNGELO, Adelaida
1994 «Pautas de crianza en el grupo toba del barrio “Las Malvinas”». La Plata: Informe de Proyecto del CIC.
- DE LEÓN, Lourdes
2005 *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México D.F.: CIESAS y CONACULTA, INAH.
- FEIXA, Carles
1996 «Antropología de las edades». En Joan Prat y Ángel Martínez (eds.). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 319-335.
- HAMERS, Josiane y Michel BLANC
1983 *Bilingualité et Bilinguisme*. Bruselas: Pierre Mardaga Editor.
- HECHT, Ana Carolina
2006 «Análisis del diagnóstico sociolingüístico y educativo del barrio toba de Derqui». En *Libro de Actas del Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
e/p «Una aproximación antropológica a la categorización toba de las primeras etapas del ciclo vital». En C. Messineo, M. Malvestitti, R. Bein (eds.). *Estudios en lingüística y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- HECHT, Ana Carolina; Gustavo MARTÍNEZ y Paola CÚNEO
e/p «Infancia toba y mundo natural: de la atención del malestar físico a las pautas de socialización infantil». *Acta Americana*. 16 (1). Upsala.
- LUYKX, Aurolyn
2005 «Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift». En James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad y Jeff MacSwan (eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 1407-1414.
- MAKIHARA, Miki
2005a «Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children’s voices on Easter Island». *Anthropological Theory*. 5 (2): 117-134.
2005b «Rapa Nui ways of speaking Spanish: Language shift and socialization on Easter Island». *Language in Society*. 34 (5): 727-762.

- MEAD, Margaret
1963 «Socialization and Enculturation». *Current Anthropology*. 4 (2): 184-188.
1972 *Educación y cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- METRAUX, Alfred
1946 «Ethnography of the Chaco». En Julian Steward (ed.). *Handbook of South American Indians*. Volumen 1: The Marginal Tribes, pp. 183-197. Washington D.C.: Smithsonian Institution.
- MILLER, Elmer
1979 *Los tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad*. México D.F.: Siglo XXI.
- REMORINI, Carolina
2004 «Emäe nde Kypy-I Re! (Cuidá por tu hermanita!). Un análisis del papel de las interacciones infantiles en el proceso de endoculturación Mbya». En *Actas del Congreso Argentino de Antropología Social*. Villa Giardino: Universidad Nacional de Córdoba.
- RINDSTEDT, Camilla y Karin ARONSSON
2002 «Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox». *Language in Society*. 31: 721-742.
- SAVILLE TROIKE, Muriel
2005 *Etnografía de la Comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- SUSNIK, Branislava
1983 *Los aborígenes del Paraguay V. Ciclo vital y estructura social*. Asunción: Edición del Museo Etnográfico «Andrés Barbero».
- SZULC, Andrea
2007 «‘Eso me enseñé con los chicos’. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén». En *VII Reunión de Antropología del Mercosur*. Puerto Alegre: Universidad Federal de Río Grande do Sul.
- TAMAGNO, Liliana
2001 *Nam Qom Hueta'a na Doqshi Lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, Memoria y Utopía*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- TOLA, Florencia
1998 «La restricción sexual en la lactancia y la “lucha entre hermanos” en un grupo toba de Formosa». *Anales de la Sociedad Científica Argentina*. 228 (2): 432-445. Argentina.

- 2007 «‘Eu não estou só(mente) em meu Corpo’. A pessoa e o corpo entre os toba (qom) do chaco argentino». *Mana* .13 (2): 499-519. Río de Janeiro.
- WEISNER, Thomas y Ronald GALLIMORE
1977 «My Brother’s Keeper: Child and Sibling Caretaking». *Current Anthropology*. 18 (2): 169-180.
- WONG, Laiana
1999 «Authenticity and the Revitalization of Hawaiian». *Anthropology & Education Quarterly*. 30 (1): 94-115.
- WRIGHT Pablo G.
1999 «Histories of Buenos Aires». En Elmer S. Miller (ed.). *Peoples of the Chaco*. Westport, CT: Bergin & Garvey, pp. 135-156.