

Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas

Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht

En este artículo las autoras exploran las conductas relacionadas con el uso de la(s) lengua(s) de los niños que habitan en el barrio toba de la localidad de Derqui, en el Conurbano bonaerense.

Introducción

Argentina ha negado históricamente la presencia indígena en su territorio. Sin embargo, a partir de la recuperación democrática surgen nuevas legislaciones en relación con los derechos aborígenes.¹ Según datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas relevada durante 2004 y 2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec), residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires* 64.362 indígenas de las etnias mapuche, toba, kolla, guaraní, tupí guaraní, diaguita/diaguita calchaquí, ava guaraní, tehuelche, rankulche, huarpe y ona. Esta cifra da cuenta de que – además de la población migrante proveniente de los países limítrofes–, el 16 % de la población indígena total del país se concentra en la provincia de Buenos Aires.

La situación sociolingüística de la población indígena, en especial la de los niños que nacen y crecen en el Gran Buenos Aires, es diversa y compleja y presenta variados matices de bilingüismo. En general invisibilizada por el sistema educativo, dicha situación demanda una atención particular dado que la mayoría de estos niños asisten a las escuelas públicas.

Con el propósito de contribuir a la formulación de políticas lingüísticas, culturales y educativas orientadas a los grupos indígenas, especialmente a aquellos asentados en comunidades urbanas, este artículo tiene como objetivo específico revisar la categoría tradicional de *hablante bilingüe* a partir del estudio de un caso particular: los niños del barrio toba de Derqui (Partido de Pilar*, provincia de Buenos Aires).

* Área comprendida por la ciudad de Buenos Aires, en el sentido administrativo, y 24 partidos completos (Indec, 2003). [N. de C.]

* El Partido de Pilar, asentado sobre la cuenca del río Luján, se encuentra ubicado al Noroeste de la provincia de Buenos Aires, a 58 km de la ciudad de Buenos Aires [N. de C.].

¿Qué es ser bilingüe?

El bilingüismo ha sido y es un tema de preocupación e investigación por parte de sociolingüistas, pedagogos, maestros, sociólogos, psicólogos y políticos. Dadas las diversas perspectivas teóricas así como las diferentes dimensiones en las que puede ser analizado el concepto, este resulta muchas veces demasiado amplio, polisémico y por lo tanto poco operativo para describir y explicar situaciones específicas en las que se entrecruzan variables geográficas, históricas, sociales, culturales y psicológicas, entre otras. Una primera distinción surge entre el bilingüismo social y el individual. En el primer caso se hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad de habla. El bilingüismo individual, en cambio, se relaciona con los grados de competencia que una persona posee de dos lenguas y con los factores que intervienen en el proceso de adquisición. No obstante, las variables sociales e individuales se entrecruzan y relacionan en situaciones específicas de contacto lingüístico.

Para el caso que presentamos a continuación, dos nociones provenientes de la sociolingüística resultan especialmente útiles: a) competencia comunicativa, y b) semihablante o bilingüe casi-pasivo.

Sobre la base del concepto de competencia gramatical de Chomsky (1957), y en el marco de la etnografía de la comunicación, Dell Hymes (en Ardener, 1971, 115-151) acuña el término *competencia comunicativa*. Lo define como el conjunto de habilidades que se aprenden en el proceso de socialización y que abarca no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua en distintas situaciones sociales. Esta noción adquiere fundamental importancia en los estudios intra e interculturales sobre adquisición y socialización lingüística dado que resalta la importancia de la vinculación existente entre el proceso de adquisición de una lengua y el de convertirse en miembro de una sociedad (Ochs y Schieffelin, en Shweder y Sevine, 1984, 276-320). De esta manera, dentro de los procesos de socialización en general, se debe subrayar que el lenguaje cumple un rol fundamental ya que al mismo tiempo que los niños aprenden a hablar una lengua devienen miembros de una sociedad. 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 está implícita y explícitamente estimulado a aprender (Schieffelin y Ochs, 1989).

Desde la sociolingüística, Dorian introduce la categoría de *semi-hablante o hablante casi-pasivo* que le permite incluir dentro de los límites de la comunidad de habla a hablantes lingüísticamente marginales pero social y culturalmente pertenecientes a dicha comunidad (Dorian, en Romaine, 1982, 25-33). Para Dorian, los semi-hablantes son bilingües cuya lengua dominante no es la lengua indígena. A pesar de que no usan su lengua vernácula de manera regular, ellos comparten las normas sociolingüísticas con los otros miembros de la comunidad de habla, es decir, son comunicativamente competentes. Esta habilidad les permite comportarse apropiadamente en situaciones en las que se usa la lengua indígena, devolver un saludo, entender un chiste o responder a una orden. Desde el punto de vista de su competencia lingüística, un semi-hablante es aquel que entiende más de lo que puede transmitir. En otras palabras, sus habilidades receptivas superan sus destrezas productivas. La noción de bilingüismo incluye entonces, para Dorian, no

sólo la competencia gramatical de ambas lenguas sino también el uso receptor de una de ellas así como también los sentimientos de pertenencia e inclusión social dentro de una comunidad.

La noción de bilingüismo excede el campo exclusivamente lingüístico e incorpora aspectos relacionados con procesos socio-históricos de identificación étnica. *Saber una lengua* involucra aspectos que trascienden el código lingüístico, y que se vinculan con escenarios sociales e identitarios particulares.

Niños monolingües en una comunidad bilingüe

En el barrio toba de Derqui, el español –al menos desde la perspectiva del código– está sustituyendo al toba (*qom l'aqtaqa*²) en la mayoría de las situaciones comunicativas cotidianas. De este modo, un alto porcentaje de niños adquiere el español como primera lengua y crece como hablante monolingüe del español en una comunidad bilingüe toba-español. No obstante, pese a esa situación de desplazamiento lingüístico y transformación sociocultural, el idioma vernáculo constituye para el grupo un rasgo en torno al cual se construye la identificación étnica.

Cuando se les pregunta a los padres acerca de la lengua que hablan sus hijos ellos habitualmente sentencian “[...] los chicos de Buenos Aires no saben toba, ellos sólo hablan castilla”. No obstante, la investigación etnográfica y sociolingüística ha identificado situaciones comunicativas específicas para el uso del toba y del español (Hecht, 2006). Por un lado, en la cotidianidad de la vida comunitaria – asambleas, conversaciones ocasionales entre vecinos, el *culto* religioso y las visitas de familiares provenientes del Chaco– prevalece el uso de la lengua nativa. Si bien los niños no tienen un rol activo en estas interacciones, participan como oyentes y espectadores atentos en la mayoría de los eventos sociales.

Por otro lado, en el ámbito del hogar, las conversaciones entre esposos y los demás adultos de la casa se dan particularmente en lengua toba. Si bien la mayoría de las interacciones entre niños y adultos suceden en español, existe una situación doméstica particular en la que el toba es la lengua de preferencia. Se trata de instrucciones o consignas muy simples que le indican al niño como comportarse en la vida diaria, por ejemplo: *'anachil* (bañate); *'anso'ooñi* (sentate), *'anapogui na lasom* (cerrá la puerta); *'asoma* (andá), etcétera. Las órdenes domésticas constituyen piezas centrales en la socialización infantil toba ya que regulan la conducta cotidiana, el control social, así como también la organización cooperativa del trabajo en la familia.³ Estas emisiones, lejos de ser autoritarias, constituyen un modo efectivo y persuasivo de transmitir ciertas conductas sociales esperadas. Es significativo el comentario de los padres quienes afirman que sus hijos responden y actúan – es decir, comprenden– de manera más eficaz cuando se les habla en toba. Ellos sostienen que una orden o un pedido emitido en la lengua indígena posee mayor “fuerza” ya que no es necesario repetir la consigna varias veces como cuando utilizan el español.

Esta valoración de la competencia receptiva se ve también reflejada en lo que podríamos llamar una teoría toba acerca de la adquisición del lenguaje, teoría que se manifiesta en la siguiente afirmación: “[...] lo tienen en la cabeza [al idioma toba] pero no pueden pronunciar”.

A su vez, esa misma capacidad receptiva alimenta la esperanza de la preservación y continuidad de la lengua en un futuro próximo:

[...] los chicos cuando sean grandes van a hablar [...] 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.

[...] porque lo llevan en la sangre, por eso no lo pueden hablar pero lo entienden. Ellos cuando se lo propongan lo van a lograr, eso viene de herencia, ellos lo van a hablar y entender.

La actitud de los mayores hacia el uso de la lengua toba (utilizarla en las órdenes domésticas, por ejemplo) y la creencia que considera la capacidad receptiva como señal de la continuidad y preservación de la lengua vernácula forman parte de un proyecto más amplio de identificación étnica. En ese sentido, las argumentaciones que enfáticamente muestran la certeza de que en una etapa futura los niños hablarán toba, forma parte de una proyección del prototipo de adulto toba que vincula el “hablar la lengua vernácula” y alcanzar un estadio de madurez social.⁴ En este sentido, la capacidad receptiva de los niños de Derqui es garantía de que el proceso de aprendizaje del toba está en marcha y de que, en un futuro –cuando estos niños se conviertan en adultos– la hablarán.

Por otra parte, a pesar de la situación de riesgo lingüístico que caracteriza al toba en la actualidad, las personas se muestran perplejas e incrédulas frente a la idea de desaparición de su lengua nativa. Admitir dicha pérdida contribuiría a deslegitimar la reivindicación de sus derechos como pueblo originario frente a la sociedad global ya que es la lengua toba la que les permite diferenciarse de otros sectores sociales con quienes se los confunde por sus similares condiciones de marginación y pobreza.

En este sentido, la lengua constituye un diacrítico en torno al cual se construye el proceso de identificación étnica. Funciona, a su vez, como estrategia aglutinadora de resistencia étnica en un contexto de cambio sociocultural, como es el caso de este grupo indígena relocalizado en un entorno urbano.

Reflexiones finales

Las consideraciones arriba expuestas sobre la situación sociolingüística del barrio toba de Derqui nos permitieron, en primer lugar, revisar la categoría de hablante bilingüe en función del tipo de competencia lingüística. En este sentido, saber una lengua incluye para los tobas tanto la capacidad productiva como la habilidad receptiva de las personas. Involucra, además, aspectos comunicativos por los cuales un niño, a pesar de desconocer el código y las reglas gramaticales de la lengua vernácula, puede ser comunicativamente competente en esa lengua.

Desde el punto de vista de una teoría nativa sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, el estadio más alto de madurez lingüístico se adquiere cuando se es adulto. Por lo tanto, el niño toba que sólo habla español es

un bilingüe toba-español en potencia. Su capacidad de hablar toba se activará en algún momento de su desarrollo como persona, dado que ser bilingüe forma parte del ser adulto toba. Esto nos llevó a considerar la fuerte vinculación que existe para la gente de Derqui entre la lengua y la identidad

Si bien es posible que las situaciones de otras comunidades indígenas asentadas en el Gran Buenos Aires difieran de la que acabamos de describir, destacamos la necesidad de conocer y respetar no sólo la lengua indígena en tanto patrimonio nacional sino también las teorías nativas acerca del lenguaje y la socialización infantil en estas comunidades. Dicho conocimiento podrá contribuir a enriquecer la perspectiva de la educación intercultural bilingüe en nuestro país.

Notas

- ¹ Ley Nacional N° 23.302 sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” (1985), Decreto Reglamentario N° 155 (1989), Artículo 75 -inciso17- de la Constitución Nacional Argentina (1994), entre otras.
- ² La lengua toba pertenece, junto con el pilagá, el mocoví y el caduveo a la familia lingüística guaycurú. En la actualidad, el toba es la lengua hablada en la región del Gran Chaco (Argentina, Bolivia y Paraguay) y en asentamientos permanentes denominados “barrios” en las ciudades de Resistencia, Presidencia Roque Sáenz Peña, Rosario, Santa Fe, Buenos Aires y La Plata (Argentina). Desde el punto de vista sociolingüístico, puede considerarse una lengua “en peligro” ya que en ciertos ámbitos comunicativos ha sido desplazada por el español y su transmisión intergeneracional - especialmente en las comunidades urbanas- está interrumpiéndose (Messineo, 2003).
- ³ Los chicos ayudan en las tareas domésticas, cuidan a sus hermanos/as más pequeños y participan de la economía familiar colaborando en la producción-comercialización artesanal.
- ⁴ Estas consideraciones se vinculan con las conclusiones similares de la investigación de Hill y Hill (1999) y de Rindstedt y Aronsson (2002, 721-742).

Bibliografía

- Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*. La Haya, Mouton, 1957.
- Dorian, Nancy, “Defining the speech community to include its working margins”, en Romaine, Susan (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres, Edward Arnold, 1982.
- Hecht, Ana Carolina, “Para mí que esos chicos son *gom* pero *doqshe laqtaq*. Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano”, en *Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006. Edición en CD.
- Hill, Jane y Hill, Kenneth, *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México DF, Instituto Nacional Indigenista, Ciesas y SEP- Conacyt, 1999.
- Hymes, Dell, “La sociolingüística y la etnografía del habla”, en Ardener, E., *Antropología social y Lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1971.

- Messineo, Cristina, *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Alemania, Lincom Studies in Native American Linguistics 48, Lincom Europa Academic Publisher, 2003.
- Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi, "Language Acquisition and Socialization: Three Development Stories", en Shweder y Levine (eds), *Culture Theory: Essays of Mind, Self and Emotion*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Rindstedt, Camilla y Aronsson, Karin, "Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox", en *Language in Society* 31, 2002.
- Schieffelin, Bambi y Ochs, Elinor (eds), *Language Socialization across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Cristina Messineo

Doctora en Lingüística, UBA. Investigadora del Conicet. Profesora adjunta, UBA. Autora de *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*, y de numerosos artículos en revistas internacionales.

Ana Carolina Hecht

Licenciada y profesora en Ciencias Antropológicas; becaria del Conicet. Docente UBA. Publicó varios artículos en revistas.