

Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística*

From adultcentrism to childhood critical approach: processes language socialization

Ana Carolina Hecht**

Fecha de recepción: 19/02/2013

Fecha de aceptación 26/03/2013

Resumen

Este artículo se focaliza en el estudio de los procesos de socialización lingüística en el entorno familiar y comunitario. En particular, este trabajo presenta dos objetivos. Por una parte, a través de una sistematización bibliográfica, se desarrolla un estado de la cuestión de las investigaciones sobre socialización lingüística, prestando especial atención al rol de los adultos y los niños en las teorías y perspectivas conceptuales revisadas. El segundo objetivo avanza en los caminos menos explorados en este campo y se exponen los resultados de una investigación etnográfica sobre la socialización lingüística entre niños y entre niños y adultos de familias tobas (*qom*) de Buenos Aires (Argentina). De ese modo, uno de los hallazgos más importantes de este artículo es desechar las construcciones adultocéntricas para destacar que los niños también son agentes socializadores en la transmisión lingüística familiar.

Palabras clave: socialización lingüística, niñez, agencia, tobas (*qom*), adultocentrismo.

Abstract

This article focuses in study of socialization processes in family and community contexts. In particular, this paper presents two different objectives. First aim is to analyze current status of the issue on language socialization processes, with special attention to the role of adults and children in these processes.

The second objective focuses on the results of an ethnographic study on a group of children Toba (*Qom*) of Buenos Aires (Argentina) exploring language socialization between children and also between children and adults. Thus, one of the most important findings of this paper is to reject adultcentrism to emphasize that children are also socializing agents in family language transmission.

Key words: language socialization, childhood, agency, Toba (*Qom*), adultcentrism.

* Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina a través de becas doctorales y posdoctorales entre los años 2004 y 2011.

** Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Antropología FFyL, Universidad de Buenos Aires. Docente de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Correo electrónico: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Introducción

La relación entre lenguaje y niñez ha despertado infinidad de debates entre académicos, pedagogos, psicólogos y diversos especialistas de las ciencias sociales. Hay modos diversos de abordar ese vínculo que van desde la mera comprensión sintáctica, semántica y morfológica de su adquisición y desarrollo hasta miradas más contextuales que analizan al lenguaje en situaciones sociales comunicativas concretas. Más allá de los enfoques, siempre está latente el desafío de pensar en propuestas holísticas que capten los matices que conforman el complejo lazo de la/s lengua/s a través del ciclo vital. Este escrito reflexiona al respecto tomando como marco teórico de referencia a las investigaciones sobre socialización lingüística que se desarrollaron en el marco de la antropología lingüística¹. Asimismo, procura brindar resultados originales de una investigación empírica que aporten nuevas perspectivas y matices a la comprensión de ese lazo.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es bifronte porque se busca sistematizar una corriente teórica importante en la producción antropológica contemporánea a la vez que se aporta a dicha corriente a través de una investigación etnográfica en el tema. Por una parte, respecto del primer objetivo, se presenta un detallado estado de la cuestión de las investigaciones sobre los procesos de socialización lingüística, haciendo un recorrido histórico que parte de los estudios pioneros a los actuales a través de la ejemplificación de algunos casos empíricos relevantes al desarrollo de esta teoría. Así, se revisa y sistematiza críticamente la bibliografía especializada señalando los avances y deudas pendientes dentro de la agenda de investigación. Cabe destacar que este recorrido es significativo ya que mayoritariamente se trata de producciones anglosajonas que han tenido poca circulación en los medios de divulgación académicos hispanoamericanos.

Por otra parte, respecto del segundo objetivo, y con el fin de avanzar en las áreas de vacancia dentro de este campo, se exponen los resultados de una investigación etnográfica sobre el rol de un grupo de niños y niñas tobas (*gom*)² de Buenos Aires (Argentina) como

agentes de socialización lingüística en la transmisión del español y del toba entre la generación adulta y sus pares. De este modo, a través del material etnográfico recabado, se pueden discutir las construcciones teóricas adultocéntricas para ahondar en disquisiciones sobre la agencia que tienen los niños como piezas centrales en la socialización lingüística familiar.

Este escrito está conformado por esta introducción y seis apartados. En el primero se plantea el surgimiento de los estudios sobre socialización lingüística como corriente superadora de la dicotomía entre la producción antropológica focalizada en la socialización cultural y la de índole lingüística centrada en la adquisición del lenguaje. Luego, se señalan las principales contribuciones y limitaciones de los trabajos pioneros sobre socialización. Seguidamente, se debaten los estudios actuales sobre socialización que procuran documentar el cambio lingüístico-cultural mientras se halla en proceso. En el apartado quinto, se explicitan las deudas pendientes y temas vacantes en este subcampo de la antropología lingüística. Por tal motivo, a continuación, se intenta salvar ese vacío y se exponen los resultados de la investigación etnográfica con los niños tobas (*gom*) mostrando el papel fundamental que tienen como agentes de socialización lingüística. Por último, en las conclusiones, se dilucidan las contribuciones que este artículo pretende efectuar al campo de la socialización lingüística y la agencia infantil.

Entre la socialización cultural y la adquisición del lenguaje

A principios de los 80 surge un subcampo dentro de la antropología lingüística denominado «socialización lingüística» con el fin de buscar una perspectiva integradora que supere la dicotomía entre las investigaciones sobre socialización y adquisición del lenguaje (Ochs y Schieffelin, 2010; Schieffelin y Ochs, 1986; Schieffelin y Ochs, 1996; Ochs, 1988, 1991; Schieffelin, 1990). Esta corriente lidera las nuevas tendencias en las investigaciones de dicha rama de la antropología (Duranti,

¹ La antropología lingüística es un campo interdisciplinario que parte de la etnografía para estudiar el lenguaje en cuanto recurso cultural y el habla cotidiana en cuanto práctica social (Duranti, 2000 y 2002).

² Los tobas (*gom*) son uno de los grupos indígenas más numerosos de Argentina. En la actualidad se calcula un total aproximado de 80.000 personas que residen en Chaco,

Formosa, Santa Fe y Buenos Aires. Antiguamente vivían en bandas nómadas que se dedicaban a la caza-recolección en el noreste argentino pero, luego de la conquista y colonización de la región en el siglo XIX, se vieron obligados a llevar un modo de vida sedentario perdiendo sus recursos. Por ende, muchas familias migraron hacia las ciudades y se organizaron en barrios donde seuxtaponen vínculos de vecindad y parentesco, propiciándose nuevos modos de (re)presentarse el “ser toba”.

2002) y apunta a vincular el proceso de aprender una lengua y convertirse en miembro de una sociedad, con los patrones socioculturales de comunicación adulto-niño y niño-niño.

En primer término, respecto de la socialización cultural, la antropología cuenta con una extensa tradición de investigaciones que se han interesado por analizar cómo es la relación entre el individuo y la cultura o sociedad, estudiando el proceso de transmisión cultural y reproducción social. Así, se han conceptualizado los modos a través de los cuales los contenidos culturales, saberes, valores, hábitos, actitudes, normas y costumbres son pasados generación tras generación asegurando la continuidad de ese grupo. Dicho proceso ha recibido diversas denominaciones según distintas corrientes teóricas, tales como enculturación (Mead, 1963; Herskovitz, 1974), socialización (Berger y Luckmann, 1966; Lezcano, 1999), educación (Malinowski, 1981; Linton, 1971; Benedict, 1989; Levinson, 2000) y apropiación o experiencias formativas (Rockwell, 1995; Rockwell, 1997).

Más allá de sus denominaciones hay dos tipos de tendencias en los sentidos que ha englobado la socialización como categoría de análisis. Por una parte, ciertos trabajos más clásicos, la definen como el proceso que asegura la continuidad cultural mediante la reproducción de roles establecidos. Por otra parte, otras producciones más recientes ven en la socialización un proceso a través del cual se puede tanto continuar como discontinuar el orden social preestablecido por medio de interacciones creativas donde hay márgenes para las redefiniciones y transformaciones socioculturales. Sin embargo, más allá de los distintos enfoques, raramente el lenguaje usado por y hacia los niños en las interacciones sociales se ha considerado una fuente de información para antropólogos y sociólogos.³

En segundo término, las investigaciones sobre adquisición del lenguaje –generalmente a cargo de psicolingüistas y psicólogos– suelen considerar que el lenguaje es el medio a través del cual los niños internalizan valores y conocimientos culturales de su sociedad. De este modo, los factores socioculturales son tratados como un «contexto externo», es decir, separados tanto del lenguaje como de los procesos cognitivos que subyacen en su adquisición. El proceso de adquisición se concentra solo en cómo los niños van desarrollando la fonología, la sintaxis y la semántica de su lengua durante sus pri-

meros años de vida, con cierta independencia del medio social circundante. A pesar de las reformulaciones más recientes, persisten varias limitaciones para trascender la mirada sobre la lengua como si fuera independiente de los factores socioculturales.

En síntesis, en los trabajos sobre socialización lingüística se considera que la adquisición de la lengua y la cultura son procesos inseparables y por lo tanto deben estudiarse juntos, ya que dentro de los procesos de socialización, el lenguaje cumple un rol fundamental. En ese sentido, el lenguaje puede ser examinado como un medio para convertirse en un miembro competente de la comunidad, pero también como una herramienta a través de la cual un niño o un novato –en el caso de individuos mayores– adquieren durante su vida conocimientos y prácticas de alguien con más experiencia. Este proceso se interpreta tanto como socialización hacia/para el uso del lenguaje como socialización a través del uso del lenguaje.

Socialización lingüística y reproducción cultural: los pioneros

En las formulaciones iniciales de esta corriente se analizaron unidades de análisis homogéneas que privilegian una perspectiva comparativa, con el fin de aprehender la diversidad sociocultural que subyace a las pautas de enseñanza de la lengua. El foco era desentrañar los patrones similares y diferentes en los tipos de interacciones sociolingüísticas en y entre comunidades de habla (Schieffelin y Ochs, 1986). A pesar de proponer enfoques relacionales –que definen la socialización como un proceso interactivo entre niños y adultos–, en los análisis se privilegia la descripción de las prácticas socializadoras que efectúan los adultos sobre los niños. Uno de sus principales postulados sostenía que, mediante el uso de la lengua, los niños adquieren conocimientos y prácticas necesarias para funcionar –y ser vistos por otros– como miembros competentes de su comunidad.

En estos estudios se pone énfasis en la perspectiva etnográfica, entendiéndolo por ello a las descripciones que toman en cuenta las perspectivas de los miembros del grupo social estudiado, incluyendo las creencias y los valores que subyacen y organizan sus actividades y producciones. En general, en este marco, tiene una importancia central el material comparativo, ya que determinados comportamientos y características, otrora considerados naturales, se reinterpretan como culturales. Uno de los ejemplos más famosos de esta desnaturalización de atributos culturales refiere al papel de la madre

³ Debe hacerse una excepción con Franz Boas y Claude Lévi-Strauss.

como exclusivo y principal agente socializador de los pequeños.

En resumen, los estudios pioneros reiteran el supuesto básico de algunos estudios clásicos sobre socialización, pues consideran que por medio del proceso de aprendizaje de la lengua se reproducen identidades y roles que aseguran la continuidad de las estructuras sociales. Por esa razón, desde este enfoque, el proceso de socialización lingüística ha supuesto una teleología en su desarrollo que perseguía la reproducción social y la continuidad cultural (Garret y Baquedano-López, 2002).

Algunos ejemplos: patrones de socialización lingüística en tres sociedades

En un artículo fundacional de esta corriente, Ochs y Schieffelin (2010) demuestran, desde una mirada etnográfica y comparativa, que las interacciones comunicativas entre niños y adultos están construidas socioculturalmente. Para ello, consideran a tres colectivos sociales con características diferentes: clase media anglosajona, *kalulis* (Papua Nueva Guinea) y samoanos. Particularmente, se concentran en tres facetas del desarrollo lingüístico infantil: la organización social del medio ambiente verbal de los niños muy pequeños, el grado en que se supone que los niños se adaptan a ciertas situaciones o a la inversa, las situaciones a los niños y la negociación del significado entre los niños y los cuidadores.

En la revisión del diseño interactivo, no se encuentran coreografías biológicamente diseñadas, sino que el juego de miradas, vocalizaciones y uso del cuerpo es distinto en cada contexto: en el medio anglosajón las interacciones diádicas (adulto-niño) son la principal estrategia de socialización lingüística, mientras que entre los *kaluli* y samoanos sucede en interacciones diádicas, triádicas y multipartitas, es decir con una mayor cantidad de interlocutores que la diada occidental (Ochs y Schieffelin, 2010).

Por su parte, en cuanto a los registros del cuidador, se cuestiona la construcción que avala que la simplificación del lenguaje (típica de la clase media anglosajona) es un aporte para la adquisición del lenguaje infantil. Caso contrario, los *kaluli* no simplifican el lenguaje porque eso justamente inhibiría el desarrollo del discurso competente; y para los samoanos esas acomodaciones no son aceptadas cuando se considera que el receptor es de un

rango inferior que el emisor. Por ende, para comprender dicho proceso de desarrollo lingüístico es imprescindible incorporar información concerniente al conocimiento y las expectativas culturales, sin presuponer significados equivalentes entre diferentes grupos.

A partir de estas caracterizaciones, Ochs y Schieffelin (2010) establecen una tipología de la socialización y de los patrones discursivos de los cuidadores según dos orientaciones. Por un lado, quienes adaptan la situación al niño (registro y léxico simplificado, negociación del significado con paráfrasis y expansión, situación comunicativa típica de dos partes), y por otro lado, quienes adaptan al niño a la situación (modelado de producciones no simplificadas para los niños, situación comunicativa tripartita, etc.). La variación entre los modelos registrados según estas autoras responde al «cuándo» e «intensidad» de la orientación. En conclusión, este estudio nos lleva a pensar la relación entre los saberes lingüísticos y otros saberes culturales, demostrando cómo la adquisición de la lengua y de conocimientos socioculturales están íntimamente ligados.

Socialización lingüística y cambio social: estudios actuales

En las nuevas tendencias de las investigaciones sobre socialización lingüística existen cambios a partir del trabajo en escenarios diversos. Mientras que los primeros trabajos se caracterizaban por tomar como unidades de análisis, o bien a sociedades uniformes y de pequeña escala –como por ejemplo los *kaluli* de Nueva Guinea (Schieffelin, 1990)–, o bien dentro de sociedades mayores centraban su foco en grupos homogéneos pequeños –como por ejemplo, afroamericanos residentes en los suburbios de Estados Unidos (Goodwin, 1990)–, las investigaciones actuales se desarrollan en comunidades bilingües o multilingües, en contextos de cambio lingüístico o de sincretismo sociocultural, entre otros (Kulick, 1992; Meek, 2001; Rindstedt y Aronsson, 2002; Kulick y Schieffelin, 2004; De León, 2005; Luykx, 2005; Makihara, 2005; Paugh, 2005; Baquedano-López y Kattan, 2007).

Sin embargo, no sólo los escenarios han cambiado; también lo han hecho las aproximaciones teórico-metodológicas. Por un lado, la socialización no sólo se concibe como una etapa inicial en la vida de las personas, sino que se incluye una mirada sobre el desarrollo del ciclo vital (por ejemplo, la socialización lingüística en los roles laborales adultos) (Saville Troike, 2005; Luykx, 2005; Baquedano-López y Kattan, 2007).

Por otro lado, las investigaciones en contextos bilingües o multilingües muestran cómo el proceso de socialización involucra no sólo la adquisición de las formas lingüísticas, sino también el desarrollo de reglas y expectativas que acompañan al uso de las lenguas (Baquedano-López y Kattan, 2007). De este modo, esta línea devela cómo las lenguas se usan para marcar límites y fronteras entre grupos, y en consecuencia, sus posibles cambios se pueden vincular con las ideologías lingüísticas del grupo. Las ideologías lingüísticas remiten a las ideas que los hablantes poseen en relación con el rol del lenguaje en las experiencias sociales cotidianas regulando el uso del habla en esas distintas situaciones (Woolard, 1998). Estas racionalizaciones no se restringen sólo al lenguaje, sino que remiten a su vinculación con otros aspectos de la vida cotidiana, como la socialización infantil, la escolarización, la identificación grupal y nociones locales de identidad, persona y niñez, entre otros aspectos.

En síntesis, estas nuevas tendencias modifican los supuestos básicos del enfoque sobre socialización lingüística ya que acentúan el dinamismo y la mutabilidad social (Garret y Baquedano-López, 2002; Kulick y Schieffelin, 2004). Así, se revierte la mirada teleológica sobre el proceso, ya que la socialización lingüística deja de ser el locus de la reproducción social para ser el locus de los procesos de cambio y transformación, dado que las estructuras sociales no sólo se reproducen, sino que se encuentran en una constante y creativa reformulación.

Algunos ejemplos: socialización y desplazamiento lingüístico

Dentro de las investigaciones recientes sobre socialización lingüística destacamos los trabajos de Kulick, (1992), Meek (2001), Rindstedt y Aronsson (2002), Makihara (2005) y Paugh (2005). Estas investigaciones son una excepción en su marco, ya que son de las pocas que se centran en el corte de la transmisión intergeneracional de la lengua dentro de los procesos de socialización, a pesar de que cada una se desarrolla en un contexto empírico muy diferente del otro.⁴

⁴ Kulick trabajó en una pequeña comunidad denominada Gapun (Papúa Nueva Guinea) donde el uso de la lengua vernácula (*taiap mer*) se estaba reduciendo en favor de la lengua oficial (*tok pisin*). Meek estudia un proceso de cambio lingüístico donde el *kaska* es reemplazado cotidianamente por el inglés en el territorio de Yukon (Canadá). Rindstedt y Aronsson estudian las prácticas de habla intergeneracionales en quechua y en español en San Antonio (Ecuador). Makihara observa cómo los niños *rapa nui* están reemplazando la lengua indígena por

Los aspectos más novedosos de estas investigaciones, según nuestro criterio, son los siguientes: en primer lugar, de modo explícito (Kulick, 1992; Makihara, 2005; Paugh, 2005) e implícito (Meek, 2001; Rindstedt y Aronsson, 2002) abordan las prácticas de habla intergeneracionales con un enfoque etnográfico, revisando la cotidianidad del proceso de reemplazo de una lengua y documentando el cambio lingüístico mientras se encuentra en proceso. En segundo lugar, también en relación con el tipo de enfoque, el eje de estos trabajos son las prácticas lingüísticas cotidianas con la intención de comprender qué sucede en esa primera generación de niños que no habla la lengua vernácula, focalizándose en un área vacante: la transmisión de la lengua dentro de los procesos de socialización lingüística. Por último, todos los trabajos abordan las prácticas lingüísticas como prácticas sociales, encontrando nexos entre el desplazamiento de la lengua y las ideologías lingüísticas comunitarias, como concepciones sobre el cambio para la comunidad (Kulick, 1992), nociones de etnicidad (Rindstedt y Aronsson, 2002; Makihara, 2005) y jerarquías de edades (Meek, 2001; Paugh, 2005).

Deudas pendientes: ¿y la agencia infantil?

Las investigaciones pioneras y las recientes reformulaciones sobre los procesos de socialización lingüística se niegan a definir a los niños o novatos como recipientes pasivos del conocimiento cultural. Contrariamente, los perciben como activos colaboradores en el significado y resultado de las interacciones con otros miembros de su grupo social (Schieffelin y Ochs, 1986 y 1996; Goodwin, 1990; Ochs, 1991). Incluso, según Hirschfeld (2002) y LeVine (2007), la mayoría de las etnografías de las últimas cuatro décadas que dan cuenta de las experiencias de los niños en diferentes contextos culturales tuvieron como foco al lenguaje.

Sin embargo, a pesar de que se proponen diseñar modelos relacionales sobre los procesos de socialización, no profundizan en el análisis del papel de los niños ni revierten algunos de los supuestos adultocéntricos de las investigaciones generales sobre los procesos de socialización. Es decir, los adultos son el modelo, el parámetro y la meta del proceso, minusvalorando a los niños por lo que son y considerándolos sólo por lo que llegarán a ser. Según

el español como lengua materna en la Isla de Pascua (Chile), a la vez que introducen nuevos modos sincréticos de hablar español-*rapa nui*. Paugh estudia el cambio del *patwa* por el inglés en los niños de Penville (Dominica).

nuestra revisión bibliográfica, en las exploraciones sobre las prácticas de habla hay ciertas omisiones con respecto a la descripción de las vivencias particulares de los niños que terminan por encubrir el potencial de esa mirada. Es decir, si bien todas las investigaciones citadas parten de enfoques relacionales, en los que se contempla el vínculo adulto-niño en la transmisión de la lengua, sólo Makihara (2005), retomando los estudios de la antropología de la niñez, enfatiza la centralidad del papel de los niños en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, coincidimos tanto con Makihara (2005) como con Luykx (2005) cuando alertan sobre la necesidad de profundizar en las implicancias que acarrearán aquellas investigaciones que conciben a los niños como agentes activos del proceso de socialización lingüística con la capacidad de interpretar su propio rol y el mundo social circundante. No obstante, se deben tener recaudos para que la mirada en los niños no nos conduzca a pensar en términos de culturas infantiles, ya que no deben descuidarse los abordajes relacionales escindiendo las prácticas y concepciones de los niños de las de los adultos.

Los niños como agentes de socialización lingüística

En este apartado se expondrán algunas reflexiones sobre la agencia infantil en el marco de los resultados de una investigación etnográfica más amplia –realizada entre 2002 y 2009– con niños tobas (*qom*) de Buenos Aires, con el fin de aportar una mirada sobre los niños como agentes activos dentro de los procesos de socialización lingüística.⁵

Respecto de la metodología utilizada se apelaron a estrategias etnográficas y sociolingüísticas (Hecht 2010). Por un lado, se efectuó una etnografía del barrio toba para registrar la cotidianeidad de las prácticas de habla intergeneracionales. Por lo tanto, una de las principales herramientas metodológicas fue la observación participante (sin usar grabadora y sin tomar notas frente a los sujetos para fortalecer lazos afectivos) en distintos espacios sociales donde interactúan niños, jóvenes y

adultos: hogares, visitas médicas al dispensario, reuniones comunitarias, fiestas, actividades laborales en las escuelas, etc. Complementariamente, se realizaron entrevistas (en ese caso, al ser instancias de diálogo no-espontáneas se utilizó grabadora y se tomaron notas en el momento), dando un total de treinta entrevistas a adultos (hombres y mujeres de entre 24 y 70 años) y veinticinco a niños y jóvenes (de entre 6 y 17 años). Por otro lado, complementamos este abordaje etnográfico con metodologías cuantitativas propias de la sociolingüística, como una encuesta para el diagnóstico sociolingüístico en todas las viviendas del barrio. Es decir, se aplicó una encuesta en las treinta y dos unidades domésticas relevando datos sobre las procedencias de las familias, las competencias en cada lengua, los ámbitos de uso y los contextos de aprendizaje, entre otros aspectos.

El caso estudiado es muy peculiar por las siguientes características: la lengua indígena (lengua toba o *qom laqtaqa*) está siendo desplazada por el español en la mayoría de los contextos comunicativos cotidianos, el asentamiento donde viven las familias tobas resulta de un complejo y prolongado proceso migratorio de comunidades indígenas rurales del norte de Argentina hacia la ciudad de Buenos Aires, y la edad de los interlocutores parece funcionar como una variable fuertemente condicionante para la elección de lengua y/o la alternancia de código. A continuación, se sintetizan los rasgos etnográficos más salientes sobre los usos de las lenguas (Hecht 2010), para luego analizar el papel que cumplen los niños en estos procesos de cambio lingüístico.

En el barrio toba, las rutinas de interacción adulto-adulto y adulto-niño muestran que la lengua nativa se usa para la comunicación entre los mayores, mientras que es reemplazada por el español en las situaciones que involucran a los pequeños, excepto en eventos particulares de la relación parental (retos, mimos, ordenes cotidianas). En la cotidianeidad del contexto comunitario –asambleas, conversaciones ocasionales entre vecinos, el «culto» religioso y las visitas de parientes del Chaco– predomina el uso mixto del idioma toba y el español, a menos que el interlocutor sea un niño porque en esos casos se prefiere el español. No obstante, los niños en sus actividades cotidianas, no están escindidos de los adultos, y como consecuencia de su participación en muchos eventos lingüísticos bilingües desarrollan su capacidad comprensiva en la lengua indígena. Incluso, aunque no dominen productivamente el código, en general entienden el tópico, el tipo de evento que está aconteciendo y la clave o tono del mismo.

⁵ Una aclaración importante es que cuando se hace referencia a los «niños/as» se está pensando en dicha categoría en el sentido que es utilizada por la propia comunidad indígena. Entre la población toba el período de la niñez/juventud se denomina *nogotshaxac*, que literalmente significa «la manera de ser niño/joven» (*nogot* = «niño/joven» y *shaxac* = «manera de ser»). Este vocablo remite al período comprendido entre el nacimiento de un individuo y el nacimiento de su primer hijo y no se invoca ni a concepciones etarias ni a una marcación de la edad biológica para caracterizar a los niños.

Por otro lado, 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, aunque el toba se utiliza en las interacciones con los bebés y en las órdenes domésticas cotidianas a los niños, o sea, al darles instrucciones o consignas simples que les indican cómo comportarse en la vida diaria. Por su parte, los niños en sus diálogos entre sí apelan casi exclusivamente al español (con excepción de algunos juegos verbales o bromas), ya que predomina en su vida diaria a través de la escuela, los vecinos, la salita médica, el hospital, la televisión, etc. Incluso, cabe aclarar que los niños suelen tener un mejor dominio de la lengua hegemónica que sus padres, tíos o abuelos.

La situación sociolingüística del barrio nos muestra que mientras los adultos hablan y entienden las dos lenguas, los chicos tienen como primera lengua el español, y al toba tan sólo lo entienden o producen emisiones de estructura prácticamente monosilábica. Además, la sistematización de las prácticas comunicativas indica que no sólo varían los sentidos que subyacen a los usos de las lenguas entre las edades de la vida, sino que adultos y niños diferencian sus prácticas discursivas según la franja etaria del interlocutor.

Ahora bien, en los párrafos siguientes se expondrán algunas situaciones y reflexiones que posibilitan una comprensión del rol de los niños en este escenario de cambio lingüístico. El foco está depositado en explorar el papel de los niños como agentes socializadores, es decir dimensionar cómo pueden influir en el desarrollo lingüístico de sus familiares adultos y pares, documentando los mecanismos que operan para que esto ocurra. En consecuencia, en esta investigación se relevaron dos grandes escenarios en los que los niños actúan como agentes socializadores, por un lado, del español con sus abuelos, padres, tíos/as, hermanos/as y primos/as, y por otro lado, del toba entre sus pares.

Respecto del primer contexto, se encuentra que los niños son agentes de socialización lingüística del español en dos sentidos diferentes. En un principio de sus pares y niños más pequeños, dado que las prácticas de socialización entre niños suceden en y a través del español. Así, en cierto modo los niños son vistos como «responsables» por la pérdida del idioma de sus pares o hermanos, primos, amigos o vecinos menores. Veamos el siguiente testimonio de una madre:

Acá [el barrio] casi hay muchos más chicos que vivieron acá, están hablando en castellano (...) enton-

ces ellos ahora están creciendo y entre ellos nomás juegan, se hablan (...) adonde se va habla castellano, nos encontramos con unas nenas y habla en castellano [mirando a su hija], entonces no precisa que le esté enseñando el castellano, ella misma parece que guían con el otro compañerito (...) a veces le hablo en toba y ella entiende, entiende lo que hablo en toba, pero cuando sale ya se habla castilla, ella también guía como... como éstas [refiriéndose a sus otras hijas] se van a jugar y están con los otros chicos, hablan, hablan, cada vez más (...) ya está hablando en castellano, yo no estoy al lado de ella enseñando el castellano (Antonia, 33 años, 27/XII/04).

En esta apreciación sobre los niños se considera que ejercen una influencia directa sobre el desarrollo lingüístico de sus pares, idea que queda sintetizada en la frase “ella misma parece que guían con el otro compañerito”. Asimismo, estas percepciones se vinculan directamente al papel que ocupa la institución escolar en la consolidación de sus competencias lingüísticas en la lengua oficial. Un abuelo del barrio sostiene:

[Mis nietos hablan español] por la escuela, porque cuando llegan a la escuela hablan en castellano, en la casa apenas comen y se van otra vez, donde están los otros chicos. Recién a la noche nos encontramos juntos y no siempre escuchan (Mateo, 56 años, 4/IV/05).

Con respecto a la escuela, aunque reine el español eso no implica una mirada descalificadora de la institución. Contrariamente; la escolaridad se valora muy positivamente, por cuanto implica la posibilidad del ascenso social (Hecht, 2009). En ese sentido, estas familias consideran que dominar el español significará alcanzar un mejor desempeño escolar en lo inmediato, y en un futuro mejores condiciones laborales y de vida. Incluso hay padres que afirman estar motivados por las aspiraciones lingüísticas de una mejora en las competencias en español de sus niños, y por esa razón deciden no regresar a sus comunidades de origen en el Chaco.

En segundo término, se destaca el rol de los niños como agentes socializadores del español para sus abuelos, padres y tíos/as, es decir para las generaciones mayores. En el barrio toba muchos adultos se sienten inseguros con la lengua hegemónica, particularmente, son pocos los que dominan su lectoescritura. Por ello, suelen requerir la ayuda de los chicos en algunas actividades laborales, como cuando asisten a las charlas para las ventas de artesanías en los colegios o ferias, o cuando

tienen que concurrir al médico o para hacer trámites bancarios o burocráticos. Un matrimonio, durante una conversación informal, explicó una situación que ilustra estos aspectos. Aurora y Carlos (43 y 45 años, respectivamente) fundamentan que ambos participan de las reuniones de padres de la escuela de sus hijos porque «todos suelen hablar con palabras más difíciles», y estando los dos y ayudándose mutuamente, logran reconstruir y entender lo que se discutió. Incluso, aseguran que la mayoría de las veces, cuando retornan a su casa, consultan a sus hijos acerca del significado de algunas de «esas palabras que no entendemos». Estas situaciones tienen mucha relevancia, porque nos muestran cómo los niños pueden ser agentes en la socialización lingüística de sus padres, y también cómo ese proceso se desarrolla a lo largo del ciclo vital de la persona, excediendo la niñez (Luykx, 2005; Baquedano-López y Kattan, 2007).

Sin embargo, se debe contemplar la contracara de este proceso en lo referido a las implicancias que acarrea sobre las jerarquías en las relaciones intrafamiliares. Es decir, estas apreciaciones sobre las competencias lingüísticas de los niños tobas pueden relacionarse con otros estudios sobre el rol de los hijos como agentes socializadores de sus padres, como es el caso de Mandel (1995) sobre migrantes turcos en Alemania y como el de Luykx (2005) sobre bolivianos quechua-hablantes. Dichas investigaciones encuentran modificaciones en las relaciones intergeneracionales porque muchas veces los padres entran en relaciones de dependencia con sus hijos, en la medida en que éstos dominan mejor la lengua hegemónica. Incluso señalan que la distribución de poder y estatus al interior de la familia se modifica a partir de estas diferencias generacionales entre los saberes de los adultos y los niños (Mandel, 1995; Luykx, 2005). En nuestro caso, en reiteradas ocasiones los mayores suelen requerir la ayuda de los niños por su mejor dominio del español y la lectoescritura, y estas modificaciones impactan los vínculos y jerarquías familiares. En este sentido, un anciano comentaba sobre las nuevas generaciones:

Ahora, los chicos de ahora, es al revés las cosas, es al revés las cosas porque... los ven a los papás, los ven a los papás y ya los miran de otra forma, como que son ignorantes ¿no?, en esa parte ellos... aunque ellos no digan así ¿no? pero ya se nota que... O sea que ya, por ejemplo, si soy el papá, ellos escuchan por escuchar pero no tragan lo que yo le digo (Vicente, 77 años, 20/VI/08).

Respecto del segundo escenario, referido al papel de los niños como agentes de socialización lingüística

de la lengua indígena entre sus pares, se destacan como significativos a los juegos lingüísticos. Más allá de la caracterización sociolingüística del barrio, en la cual se mostró que es poco frecuente el uso del toba entre los niños, a partir de la investigación etnográfica encontramos que hay algunas excepciones en las que los niños la usan, aunque en su mayoría estas situaciones se producen en ausencia de los adultos. Por este motivo, muchas personas mayores desconocen estos usos del toba y señalan que los niños sólo lo entienden y no lo hablan. Estos eventos en los cuales los niños utilizan la lengua nativa se correlacionan con fines lúdicos, más que con satisfacer una meta comunicativa en sentido estricto. En coincidencia con De León (2007), encontramos que el lenguaje es un recurso cultural importante como un juguete, una herramienta o un utensilio hogareño, y como tal, los juegos verbales de los niños cuentan como una actividad por sí sola: un juego con una herramienta cultural. Así, a través de estos usos de la lengua, los niños despliegan cierta pericia productiva en toba en momentos muy específicos, pero que finalmente terminan siendo funcionales a la puesta en práctica de su competencia lingüística. Las situaciones que hemos registrado pueden clasificarse en: a) juegos de palabras, b) insultos y c) cambio de código y uso de frases congeladas.

- a) Juegos verbales o de palabras en los que se evidencia el contacto entre lenguas:

Muchas de las situaciones en las que los chicos ponen en juego sus conocimientos sobre el toba parecen enfatizar la función poética del lenguaje (Jakobson, 1975), por cuanto el foco está en la forma del mensaje más que en el contenido. Estos usos ingeniosos del lenguaje se basan en modificaciones del significado de una palabra a partir de agrupar de un modo diferente las sílabas, o superponiendo palabras, o jugando con la homofonía. Sin embargo, estos juegos de palabras más que generar un mero placer estético, propician el desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática (De León, 2007). Asimismo, estimulan la creatividad y las habilidades con el lenguaje, pero sobre todo estimulan la solidaridad intragrupal. Es decir, las construcciones lingüísticas elegidas y producidas por los niños para sus diálogos intentan producir en el destinatario un efecto de goce e identificación. Algunos de los procedimientos más recurrentes que hemos registrado son los siguientes:

- b) Juegos con palabras homófonas en ambos idiomas:
Toba: *come* = ‘abuela’

Español: comé = verbo comer, 2º persona del singular

- c) Innovación léxica combinando una palabra en toba con otra en español, lo que en este caso da una palabra en español: llamarse entre sí diciendo *asomate* (verbo «asomar»), imitando la acentuación de la indicación en toba *'asoma* ('andá', indicación muy recurrente que se profiere a alguien para requerir un pedido de otro) agregándole el morfema «te» del español para cambiar el sentido de la frase al recontextualizarla.
- d) Imitación bromista de las pautas de entonación y acentuación del toba pero aplicándolas a palabras del español o del inglés. Un ejemplo es pronunciar *fuego'ó* en vez de *norec* («fuego» en lengua indígena), trasladando el patrón de entonación del toba –todas las palabras se acentúan en la última sílaba– al español. Un ejemplo con el inglés es pronunciar al pronombre de la primera persona del singular (*yo*) como «*ayiam*» sintetizando el término nativo para la primera persona del singular *aÿem* con su par en inglés *I am*.
- e) Insultos o expresiones agraviantes en toba: gritarse *'avapogui na arcolo* (literal: «cerrá el trasero» = «cerrá la boca» o «callate»), parodiando la recurrente emisión que suelen decir los adultos: *'avapogui na lasom* («cerrá la puerta»).
- f) Cambio de código en relación con el léxico correspondiente al medio hogareño. En general, cuando conocen los nombres de algunos objetos en toba suelen utilizarlos intercalados dentro de una emisión en español. Algunos de los vocablos más conocidos por todos son: *piok* (perro), *olga-xa* (gallina), *chonec o chona* (llorón/a), *nauole* (torta de grasa a la parrilla), *qoto'* (paloma), *pela'* (zapatilla), *huaxaÿaxa* (zorro), *'oonolec* (número uno), entre otros. Asimismo, se registró el uso de expresiones o frases fijas/congeladas en idioma. Algunos ejemplos son: *agai* («¡ay!»), onomatopeya usada cuando uno se golpea), *caiqa* (no hay/no tengo), *la'* (hola) o *'asoma* (andá).

Con respecto a estos saberes de los niños, destacamos la importancia que ha tenido el enfoque etnográfico para aprehenderlos, ya que ni los niños ni los adultos tenían un registro consciente de estos usos lingüísticos. Obviamente, se trata de conocimientos no sistematizados y por eso, parafraseando a Lahire (2006), pareciera que los saberes sostenidos por instituciones son más visibles y declarables, mientras que los conocimientos independientes de

dispositivos pedagógicos explícitos muchas veces no son palpables para los actores. Por ello, surge la clásica distorsión entre «lo que se dice hacer/saber» y «lo que se hace/sabe». En este caso, pudimos comprobar cómo los niños y niñas hacen muchas más cosas con la lengua que lo que los adultos visualizan.

Estas destrezas lingüísticas en toba que poseen los niños se explican en el marco de las prácticas de socialización lingüística generales del barrio ya que las actividades cotidianas no escinden niños de adultos. Contrariamente, los niños participan de las mismas con una escucha atenta; y –como ya se mencionó– en muchas de esas actividades los mayores priorizan el uso del toba. Por ende, concluimos que los niños tienen un papel mucho más activo y creativo en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus competencias en la/s lengua/s de lo que se comúnmente se cree.

Conclusiones

Este artículo se centró en el análisis de los procesos de socialización lingüística cotidianos de y entre los niños. Con ese fin, en una primera instancia, se sistematizó la bibliografía más sobresaliente de este campo teórico; reconociendo, caracterizando y diferenciando dos grandes tendencias: las investigaciones pioneras y las actuales. Así, se evidenció un cambio de perspectiva, ya que las nuevas tendencias revierten los supuestos básicos de los enfoques pioneros sobre socialización lingüística por cuanto acentúan el dinamismo y la mutabilidad social. En otras palabras, se modificó la mirada sobre el proceso de socialización lingüística, dejando de ser el locus de la reproducción social para ser el locus de los procesos de cambio y transformación.

Ahora bien, este viraje en el análisis de las implicancias que acarrea la socialización lingüística en relación con el entorno social mayor es muy importante. No obstante, aún se encuentran senderos poco explorados en esta área, como por ejemplo ahondar en el papel de los niños dentro de estos procesos. Si bien las producciones pioneras y actuales sobre socialización definen a los niños como sujetos activos, no se profundizó cabalmente en su capacidad de agencia en la transmisión lingüística. La mirada adultocéntrica que define a los adultos como el parámetro y meta del proceso sigue imponiéndose (sostentadamente) en las percepciones sobre los niños. Por eso, en una segunda instancia, este artículo presentó los resultados de una investigación etnográfica sobre el papel de los niños en la socialización lingüística, tomando como caso etnográfico a familias indígenas tobas (*qom*)

de Buenos Aires. Entre los hallazgos más relevantes se destacó que los niños contribuyen activamente al desarrollo de las competencias lingüísticas bilingües de sus pares o parientes de menor edad, y además impulsan mejoras en el español de sus padres y parientes de mayor edad. O sea, las prácticas comunicativas infantiles influyen al habla de toda la familia.

Por ende, y a modo de conclusión, a través de los resultados expuestos en este escrito se ampliaron las dimensiones analíticas que enlazan lenguaje, educación y niñez, sin concebir la capacidad de agencia como propia y exclusiva de los adultos, pero tampoco sin esencializar ni aislar a los niños de su contexto de vínculos intra e intergeneracionales. Contrariamente, la meta ha sido ubicar el papel de los niños en la socialización lingüística comprendiendo sus prácticas cotidianas de un modo activo, relacional y dinámico.

Referencias

- Baquedano-López, P., y Kattan, S. (2007). Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization. En A. Peter y L. Wei (Eds) *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 69-100). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Benedict, R. (1989). *El hombre y la Cultura*. Barcelona: Ediciones Edhasa.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1966). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México D.F.: CIESAS y CONACULTA, INAH.
- _____ (2007) Parallelism, Metalinguistic Play, and the Interactive Emergence of Zinacantec Mayan Siblings' Culture. *Research on Language & Social Interaction*, 40(4), 405 – 436.
- Duranti, A. (2000) *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- _____ (2002) Linguistic Anthropology. En *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 8899-8906). Oxford: Elsevier.
- Garret, P., y Baquedano-López P. (2002). Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 3, 339-361.
- Goodwin, M. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.
- Hecht, A. (2009) Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas. En P. Melgarejo (comp.) *Educación Intercultural en América latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 175-199). México: Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Plaza y Valdés Editores.
- _____ (2010) “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. München: Lincom Europa Academic Publications.
- Herskovitz, M. (1974) *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hirschfeld, L. (2002). Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 2 (104), 611-627.
- Jakobson, R. (1975) Capítulo XIV. Lingüística y poética. En *Ensayos de Lingüística General*(pp. 347-395). Barcelona: Planeta Agostini.
- Kulick, D. (1992) *Language shift and cultural reproduction; Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, D., & Schieffelin, B. (2004). Language socialization. En A. Duranti (Ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 351-368). Oxford: Basil Blackwell.
- Lahire, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Levine, R. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. En *American Anthropologist*, 109(2), 247–260.
- Levinson, B. (2000) The Symbolic Animal: Foundations of Education in Cultural Transmission and Acquisition. En B. Levinson, K. Borman, M. Eisenhart, M. Foster, A. Fox y M. Sutton (Eds.) *Schooling the Symbolic Animal. Social and Cultural Dimensions of Education* (pp. 13-24). Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lezcano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En S. Carli (Comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 41-75). Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Linton, R. (1971). *Cultura y Personalidad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- Luykx, A. (2005). Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. En J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1407-1414). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Makihara, M. (2005). Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children's voices on Easter Island. *Anthropological Theory*, 5(2), 117-134.
- Malinowski, B. (1981) *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Editorial Pocket Edhasa.
- Mandel, R. (1995). Second Generation Noncitizens: Children of the Turkish Migrant Diaspora in Germany. En S. Stephens (Ed.) *Children and the Politics of Culture* (pp. 265-281). Princeton: Princeton University Press.
- Mead, M. (1963). Socialization and Enculturation. *Current Anthropology*, 4(2): 184-188.
- Meek, B.(2001). *Kaska language socialization, acquisition and shift*. (Tesis de Doctorado). University of Arizona, Tucson.
- Ochs, E. (1988) *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ (1991). Misunderstanding children. En N. Coupland, H. Giles y J.M. Wiemann (Eds.) *Miscommunication" and problematic talk* (pp. 44-60). Newberry Park: Sage.
- Ochs, E., y Schieffelin B. (2010) Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En L. de León (Coord.) *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: estudios interdisciplinarios* (137-194). México D.F.: CIESAS.
- Paugh, A. (2005). Acting Adult: Language Socialization, Shift, and Ideologies in Dominica, West Indies. En J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1807-1820). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Rindstedt, C. y Aronsson, K. (2002) Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, 31, 721-742.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-56). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1997) La Dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez (Ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Saville troike, M. (2005) *Etnografía de la Comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schieffelin, B.(1990) *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- _____ (1996). The Microgenesis of Competence: Methodology in Language Socialization. En D. Slobin, et al. (Eds.), *Social Interaction, Social Context and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp* (pp. 251-263). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En B. Schieffelin, Bambi, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-47). Oxford: Oxford University Press.