

*NAPAXAGUENAXAQUI NA QOM LLALAQPI DA YIYIÑI NA L' AQTAC**
**REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA
DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON NIÑOS INDÍGENAS**

Ana Carolina Hecht
Universidad de Buenos Aires
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

RESUMEN

Los procesos de cambio lingüístico que amenazan a las lenguas indígenas son una preocupación tanto para los académicos como los no-académicos latinoamericanos vinculados con estos grupos étnicos. Frente a esta problemática se inician acciones que tratan de revertir las inminentes pérdidas. En este artículo se presenta una experiencia de investigación-acción que tiene como objetivo la revitalización y el fortalecimiento de la lengua toba (*qom*), hablada en una comunidad indígena en la ciudad de Buenos Aires (Argentina), en el marco de un taller de lengua para niños. En dicha comunidad, el español está sustituyendo a la lengua toba en la mayoría de las situaciones comunicativas cotidianas y muchos niños adquieren el español como primera lengua.

PALABRAS CLAVE: desplazamiento lingüístico, niñez, investigación-acción

ABSTRACT

Processes that involve linguistic shift threaten Indigenous languages. This problem is of great concern for academics as well as non-academics interested in these ethnic groups. Anthropologist and linguists have initiated projects to help prevent the disappearance of endangered languages. The aim of this paper is to analyze a particular case of collaborative research project, focused on the revitalization of Toba (an Indigenous language spoken in Argentine). The present study examined an urban setting where monolingual practices (Spanish) are replacing bilingual ones (Spanish-Toba). Consequently, many children are rapidly shifting to Spanish and losing their command of the Toba language.

KEY WORDS: linguistic shift, childhood, action research

* El lugar donde los descendientes de los *qom* aprenden a escribir su lengua.

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los noventa se ha incrementado la frecuencia con la que se publican trabajos académicos, por lingüistas y antropólogos, así como de agentes no académicos, maestros, políticos o líderes indígenas, que nos alertan sobre algunas de las consecuencias del desplazamiento lingüístico. Así, para explicar estas consecuencias negativas, se apela a metáforas tales como: muerte de una lengua, lenguas en peligro o en vías de extinción y/o la pérdida de los derechos lingüísticos (Krauss 1992; Hagège 2002; Crystal 2003; England 2003; Errington 2003; Mosonyi *et al.* 2003). Con la intención de contrarrestar estas tendencias, se propician proyectos científico-políticos que procuran detener la pérdida del patrimonio lingüístico de la humanidad.

En este artículo se presenta una experiencia que tiene como objetivo la revitalización y el fortalecimiento de la lengua con niños toba (*qom*) a través de un taller realizado en la comunidad *Daviaxaiqui* de Derqui (provincia de Buenos Aires, Argentina).¹ En dicho lugar, el español está sustituyendo a la lengua toba (*qom l'aqtaqa*) en la mayoría de las situaciones comunicativas cotidianas. De este modo, un alto porcentaje de niños adquiere el español como primera lengua, lo que constituye una de las principales señales de que la lengua toba está amenazada.

Se enfatizan aquí los logros, los problemas y los desafíos que surgieron en el taller, así como el análisis de esta investigación como espacio en el que se combinan el trabajo de campo y el cambio social. Asimismo, se reflexiona sobre las posibles repercusiones que tiene este tipo de proyectos, que conjugan los aportes teóricos y metodológicos de la etnografía, la antropología y la lingüística e incorporan la participación activa de los miembros de las comunidades indígenas frente a la problemática del cambio lingüístico-cultural.

Este artículo se divide en cinco secciones. En la primera se presentan someramente algunos rasgos para caracterizar al pueblo toba y la comunidad de Derqui. En la siguiente, se analizan aspectos que ayudan a entender la articulación entre la lengua y la identidad étnica en dicha comunidad. En la tercera sección, se analiza el taller como espacio para la revitalización de la lengua, rescatando sus antecedentes, participantes, objetivos y actividades. Luego, se analiza el

1. Este taller se efectúa en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires denominado *Del Chaco a Buenos Aires. Continuidad y transformaciones de la lengua y la cultura en la comunidad toba "Daviaxaiqui" de Derqui* dirigido por la Dra. Cristina Messineo y distinguido durante el año 2004 por la *Society for the Study of Indigenous Languages of America* (SSILA, USA) con el premio *Kenneth Hale*.

taller como espacio donde se combina tanto el trabajo de campo como la transferencia en el marco de un proyecto de investigación dialógica, con especial atención a la etnografía con niños. Para finalizar, se sintetizan las disquisiciones propuestas en este artículo.

1. LA COMUNIDAD *DAVIAXAIQUI* DE DERQUI

Los tobas, cuyo etnónimo es *qom*, forman parte junto con los mocoví y los pilagá, del grupo étnico y lingüístico denominado *guaycurú*. Su población, según diversas fuentes, se estima entre 36.000 y 70.000 personas que habitan en la región del Gran Chaco (Argentina, Bolivia y Paraguay). En Argentina, se concentran principalmente en las provincias de Chaco, Formosa, Salta y en asentamientos próximos a grandes ciudades del país. Tradicionalmente, hasta las primeras décadas del siglo XX, se organizaban en familias extensas matrilocales que se desplazaban por el Gran Chaco y sus prácticas económicas se basaban en la recolección, la caza, la pesca y la agricultura (Braunstein 1983). Luego de la conquista y colonización de la región así como también por el deterioro ambiental, los profundos cambios en el estilo de vida y la problemática territorial, muchas de las comunidades tobas, al igual que otros indígenas del Gran Chaco, modificaron su estilo de vida hacia dos grandes patrones de asentamiento. Unos tendieron hacia la sedentarización en los territorios que el Estado argentino les concedió en el noroeste del país, mientras que otros migraron a la periferia de las grandes ciudades de Argentina como Resistencia y Presidente Roque Sáenz Peña (provincia del Chaco); Rosario y Santa Fe (provincia de Santa Fe) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata (provincia de Buenos Aires) (Miller 1979; Wright 2001; Tamagno 2001).

Una vez instalados en un contexto urbano, se produce una serie de impactos por el contacto lingüístico-cultural que repercuten tanto en lo material (en la organización familiar y comunitaria, en las fuentes de subsistencia, etc.) como en lo simbólico (en las creencias religiosas, en la lengua, etc.).

El barrio *Daviaxaiqui* de Derqui, ubicado aproximadamente a 50 km. de la ciudad de Buenos Aires, nace como resultado del mencionado proceso migratorio que atraviesa el pueblo toba. Comenzó a conformarse en el año 1995, luego de una donación de tierras por el Obispado de Morón bajo el rótulo de *reparación histórica* y después de constituirse una cooperativa de artesanías *Qom lo'onatac* y una organización civil denominada *Daviaxaiqui*. Algunas familias invitadas a ocupar el predio, pero que no formaban parte de la cooperativa, tenían lazos de parentesco tanto con personas que ya vivían en Buenos Aires como con

otras que vinieron especialmente de sus lugares de origen para formar parte de la nueva comunidad urbana.

Habitan actualmente en la comunidad 32 unidades domésticas vinculadas entre sí por diferentes lazos familiares y provenientes de diversas comunidades (rurales y semiurbanas) del Chaco y Formosa, muchas de las cuales previamente vivieron en distintos asentamientos de la ciudad de Buenos Aires (Ciudad Oculta, Mataderos, Fuerte Apache) y Gran Buenos Aires (San Martín, José Ingenieros y Quilmes). Las 32 viviendas de igual arquitectura fueron construidas por ellos mismos y están provistas de electricidad, gas y agua potable. En el barrio hay además un amplio salón comunitario (con tres aulas y una sala de atención médica), una iglesia evangélica y un comedor comunal.

En el barrio se recrea una red de vínculos sociales con base en las relaciones de vecindad y parentesco, que imita la forma de las comunidades de origen. De esta manera, a pesar de la diáspora, por medio de este espacio colectivo y de los fluidos contactos que se mantienen a través de viajes periódicos hacia y desde su provincia natal, se aminora la permanente nostalgia sufrida por la distancia y la lejanía. Además, es interesante destacar que los jóvenes suelen privilegiar las uniones intragrupalas, por lo que tan sólo 30% de matrimonios que se registran en el barrio son mixtos (frecuentemente implican el enlace de mujeres toba con hombres no-toba aunque también se registraron algunos pocos casos de hombres toba con mujeres no-toba).

Desde el punto de vista socioeconómico, en el contexto urbano se ha conformado un novedoso campo laboral con base en los subsidios del estado² y otro tipo de actividades tales como los trabajos esporádicos en relación de dependencia (albañilería, vigilancia, servicio doméstico); la producción y venta de artesanías y la organización de charlas para la difusión de la lengua y la cultura toba en escuelas de la ciudad de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires y en el barrio mismo.

Los niños del barrio asisten a una escuela católica³ privada⁴ que aglutina una población con diversas trayectorias socio-económicas. Si bien el

2. Se trata de planes sociales, denominados Jefes y Jefas de Hogar, Abuelos y Discapacitados, entre otros, otorgados por el estado nacional por un monto de \$150 (alrededor de US\$ 50).

3. La enseñanza de religión en la escuela acarrea múltiples contradicciones porque las familias tobas pertenecen al cristianismo evangélico (Menonita, Evangélica Unida, Cuadrangular, entre otras). En consecuencia, se han registrado casos de niños que se convirtieron al catolicismo así como otros que son estigmatizados por la institución porque ni participan de las clases de catequesis ni de las misas.

4. Dadas las condiciones de pobreza del barrio, la inscripción en esta escuela es posible porque tanto la institución como una fundación privada subsidian becas para la matrícula y las cuotas mensuales de los alumnos indígenas.

sistema educativo no es suficientemente equitativo, ya que la matrícula de alumnos indígenas decrece a medida que se avanza en el ciclo escolar, es muy valorado por las familias *qom* como una vía de progreso y ascenso social. Aunque en Argentina se reconoce el derecho oficial de las comunidades indígenas a la Educación Intercultural Bilingüe,⁵ en dicha escuela no se está efectuando ningún tipo de estrategia didáctica particular con los niños tobas, ni en el área de lengua ni en la de sociales. En consecuencia, se carece de programas específicos para la enseñanza del idioma toba mientras que se cuenta con clases de inglés desde el preescolar hasta el polimodal.⁶

2. LENGUA E IDENTIDAD TOBA EN DERQUI

La lengua toba denominada por sus hablantes como *qom l'aqtaqa* ('el idioma de los *qom*') pertenece a la familia lingüística *guaycurú*. Messineo (1999, 2001, 2003) presenta datos sobre la situación sociolingüística de la lengua toba tanto en los asentamientos rurales como en los urbanos aunque estadísticamente se carece de datos precisos sobre el número de hablantes.⁷ Si bien el toba puede considerarse como una lengua amenazada ya que presenta un permanente retroceso y pérdida frente al español, este proceso de desplazamiento es sumamente diverso según los diferentes modelos residenciales. El retroceso es más acentuado en las comunidades urbanas que en las rurales, y, en estos contextos, depende también de variables como la edad, el sexo y el grado de escolaridad de los hablantes. En general, en asentamientos rurales, los hombres y mujeres mayores y los niños en edad preescolar suelen ser hablantes monolingües del

5. Cabe especificar que en la provincia de Buenos Aires no se están efectuando programas oficiales de Educación Intercultural Bilingüe ya que en la legislación al respecto se suele construir un isomorfismo entre las áreas aborígenes y las zonas rurales. De este modo, las comunidades indígenas urbanas y la población migrante que habita en el Gran Buenos Aires son invisibles para la legislación que afirma este derecho.

6. Si bien actualmente en Argentina se está revisando la Ley de Educación, la Educación General Básica (EGB) junto a la Educación Inicial se consideran obligatorias luego de la anterior Reforma Educativa del año 1993. La EGB se divide en tres etapas, EGB1, EGB2 y EGB3, con una duración de 3 años de cada etapa. Por último, está el Polimodal (no obligatorio) con una duración de 2 años.

7. Para la escritura en idioma toba se recurre al alfabeto toba estándar de Buckwalter porque está ampliamente difundido entre los hablantes toba. La existencia de los primeros materiales escritos en toba se debió, en gran parte, a la labor de misioneros menonitas como Buckwalter quien no sólo confeccionó un *Vocabulario toba* (1980) con aproximadamente 8.500 términos y algunos aspectos de la gramática toba sino que, además, trabajó en la traducción de la Biblia al toba. Así, a partir de estos escritos, comenzaron a circular relatos tradicionales, material didáctico escolar, cartillas para la alfabetización, material informativo proveniente de distintas organizaciones indigenistas, que utilizaron la grafía propuesta inicialmente por los menonitas (Cf. Messineo 2003).

toba. Los adultos jóvenes generalmente son bilingües,⁸ aunque el grado de bilingüismo varía según la escolarización o la actividad laboral que desempeñen. En los asentamientos urbanos, se observa una mayoría de hablantes bilingües y niños que adquieren el español como primera lengua.⁹

Ahora bien, como ya se ha adelantado, el hecho de que la comunidad toba de Derqui se halle asentada en un contexto urbano impacta sobre la lengua toba. El toba que se habla en Derqui no puede considerarse homogéneo, ya que es un conglomerado de variedades dialectales marcadas por diferencias fonológicas y léxicas provenientes de las cuatro grandes áreas etnodialectales toba (Messineo 1989).¹⁰ De este modo, hemos caracterizado a las diversas categorías de hablantes en Derqui de acuerdo con su edad y competencia lingüística: a) niños cuya primera lengua es el español y no hablan toba; b) niños recién llegados del Chaco, toba-hablantes y con baja competencia en español; c) niños hispanohablantes con competencia receptiva del toba; d) jóvenes hablantes monolingües del español; e) jóvenes semi-hablantes;¹¹ f) adultos bilingües competentes en toba y en español; g) ancianos toba-hablantes con baja o mediana competencia en español (Messineo *et al.* 2003). Específicamente, según una encuesta para el diagnóstico sociolingüístico educativo (2004-2006), confeccionada para nuestra investigación, se registró que un 70% de los adultos habla y comprende el toba perfectamente (personas cuya lengua materna es el toba), un 22% sólo la comprende (los bilingüe-pasivos) y, por último, tan sólo un 8% son hablantes monolingües del español.

8. Respecto al bilingüismo vale remarcar que el grado de competencia lingüística es muy dispar, puesto que se agrupan, en la misma categoría, a los bilingües coordinados y a los bilingües subordinados.

9. En un sentido similar, Tamagno e Ibañez Caselli (1992) efectúan una pormenorizada caracterización sociolingüística de los habitantes de los barrios toba de La Plata (Buenos Aires) y muestran las diversas situaciones de bilingüismo que se registran según la edad, el lugar de procedencia, el momento de la migración o el grado de escolarización de la persona.

10. Según Messineo (1989) estas áreas son: 1) noroccidental: comprende las comunidades tobas de Castelli, El Colchón, El Espinillo y la zona cercana al río Bermejo (Chaco) y coincide, en parte, con la denominación del subgrupo étnico *ra pigem l'ek*; 2) centro-norte: incluye los grupos ubicados en las cercanías de Pampa del Indio (Chaco) y cuyos habitantes se autodenominan *no'olGaGanaq*; 3) centro-sur: comprende las localidades de Sáenz Peña, Machagay y Quitilipi (Chaco) y residen individuos pertenecientes a la parcialidad denominada *lañagashék* y 4) sudoriental: incluye la localidad de Las Palmas (Chaco) y se extiende hacia el este de la provincia de Formosa, en donde se halla asentada la mayor parte de la parcialidad *takshék*.

11. Dorian (1982) propone la categoría de semi-hablante, ya que le permite incluir dentro de los límites de la comunidad de habla a hablantes lingüísticamente marginales, pero social y culturalmente pertenecientes a una comunidad de habla. Los semi-hablantes son bilingües cuya lengua dominante no es la lengua vernácula. No obstante, comparten las normas sociolingüísticas con otros miembros de su comunidad. Desde el punto de vista de su competencia lingüística, un semi-hablante tiene mayores habilidades receptivas que productivas y es comunicativamente competente para su comunidad.

Cuando se trata de los niños, estos datos se invierten: un 5% de los niños habla y comprende el toba perfectamente, un 57% sólo lo comprende y un 38% son monolingües en español (Hecht 2006b). La mayoría de los niños ha adquirido el español como primera lengua, pero posee una competencia receptiva del toba, dada su participación en interacciones cotidianas entre los adultos y en reuniones comunitarias o a causa de las frecuentes visitas de familiares provenientes del Chaco. Asimismo, entre los niños bilingües se percibe un constante desplazamiento de la lengua materna por el contacto con el español, causado principalmente por el impacto de la escolarización y por el hecho de que esta comunidad está asentada en Buenos Aires en un contexto urbano. En síntesis, la mayoría de los habitantes del barrio que son toba hablantes son adultos o ancianos.

A pesar de este complejo panorama en la investigación antropológico-lingüística que estamos desarrollando, se observa cómo, más allá de la enorme variedad de categorías de hablantes y, pese al desplazamiento lingüístico y a la transformación sociocultural, el idioma vernáculo constituye, para el grupo, un valor distintivo en torno al cual construyen su identificación étnica. Es decir, la lengua es para esta comunidad una de las marcas fundamentales sobre la que se asienta la identidad toba.

Desde nuestra perspectiva, las identidades se conciben dentro de un proceso en el que se construyen y reconstruyen significados, mediante los cuales unos sujetos se auto-definen como miembros de un endogrupo. En este proceso histórico de construir una identificación, las identidades cambian constantemente sin poder remitirse a elementos esenciales de una cultura estereotipada e inasequible. No obstante, sin negar la existencia de rasgos y características culturales específicos, se enfatizan las transformaciones de éstos en otros, gracias al devenir del tiempo y a las (re)significaciones y apropiaciones de los mismos sujetos (Beckett 1988 y Vázquez 2000).

En síntesis, a los fines de este artículo, es interesante destacar la coexistencia de dos creencias aparentemente contrapuestas con respecto a la relación lengua-identidad en las jóvenes generaciones *gom* que, aun cuando viven en Buenos Aires, no hablan la lengua toba. Una, mayoritaria en el barrio, es que la identidad toba integra tanto a la gente que aún habla la lengua como a la que ya no la habla, pero que tiene una competencia receptiva, es decir, los semi-hablantes y/o bilingües pasivos (Dorian 1982 y Rodríguez Cadena 1996). Otra creencia, sostenida por personas externas al grupo y minoritarias dentro del barrio es que el desplazamiento de la lengua inhibe la identificación de esos niños como parte del pueblo toba (cf. Hecht 2006a).

De esta manera, se comprende la importancia social y simbólica que

adquieren las acciones tendientes a revitalizar la lengua, ya que además de ser un patrimonio de la comunidad toba, actualmente los aglutina y define como etnia.

3. EL TALLER DE LENGUA PARA NIÑOS

3.1. *Antecedentes*

A partir de año 2002, surge, del interés conjunto de investigadores y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires e integrantes de la comunidad toba de Derqui, un proyecto de investigación dialógica y participativa para la documentación, el estudio y la preservación de la lengua y la cultura toba (Messineo *et al.* 2003 y Messineo *et al.* En prensa). Siguiendo con los lineamientos del proyecto, se instrumentalizó, a nivel metodológico, un taller de lengua toba en donde, a través de la transcripción y traducción de textos en lengua vernácula, se examina y se discute, junto con los adultos de la comunidad toba, sobre los problemas que enfrenta la comunidad.

Esta metodología de taller permite reflexionar sobre la práctica y permite, al mismo tiempo, crear saberes nuevos, partiendo de las experiencias previas y de los problemas de los participantes. Además, la finalidad última del trabajo es lograr que los resultados de la investigación se adapten a las necesidades de la comunidad. En ese sentido, en el marco de la misma investigación, se detectó la necesidad de emprender alguna acción colectiva orientada a resolver la problemática del desplazamiento de la lengua toba por el español en los niños de la comunidad.

3.2. *¿Quiénes y para qué hacemos el taller?*

En marzo del año 2004 surge una demanda de la comunidad para realizar un taller de lengua toba para los niños del barrio. El objetivo que se le ha asignado a este espacio es trabajar para la revitalización y el fortalecimiento de la lengua toba, ya que, como se ha aclarado, se vislumbra una situación de peligro por la pérdida gradual de la lengua, puesto que los niños la hablan cada vez menos.

La coordinación del taller está a cargo de un equipo conformado por una lingüista, una antropóloga, una joven y un anciano, miembros de la comunidad.¹²

12. Me refiero a Ana Medrano, a Ramón Yurica, a Gladys Ojea y a mi misma.

Más allá de este equipo, se ha llegado a un acuerdo con los participantes del taller de lengua toba de adultos para que el rol del maestro/a *qom* sea rotativo en el caso de que no se encuentren disponibles ninguno de los dos maestros *qom* instituidos como coordinadores. Cabe especificar que ninguno de los denominados maestros recibió capacitación docente formal sino que ocupan este rol porque han construido su legitimidad frente al resto de la comunidad, gracias a su participación en el taller de adultos; es decir, cualquiera de los integrantes de ese taller puede dictar clases a los niños. De ese modo, se enriquecen las propuestas con los aportes de cada uno de los potenciales docentes.

El taller se realiza semanalmente en el salón comunitario del barrio y asisten aproximadamente unos 20 niños entre 3 y 12 años de edad. En la convocatoria se ha invitado a todos los niños del barrio. Han acudido al taller, además de los hijos de los integrantes del taller de adultos, otros niños del barrio cuyos padres no han mostrado abiertamente su interés en la situación de la lengua toba en Derqui.

3.3. *¿Qué hacemos?*

El espacio del taller está en constante construcción. Es decir, si bien se cuenta con una planificación previa definida colectivamente, ésta está sujeta a modificaciones según lo que acontece en cada encuentro. Así, el trabajo se “funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de las representaciones y saberes que [todos] despliegan en el ámbito del taller” (Achilli 1987: 15). Este dinamismo de la propuesta tiene varios matices, ya que implica la existencia de confianza entre todos los participantes: conlleva desorden, creatividad y actividades muy diversas que enfatizan tanto la escritura y la reflexión como el juego. Si bien participamos del taller personas ajenas a la comunidad, nuestra idea es dejar en manos de los maestros *qom* la propuesta de las consignas, en tanto creemos que de ese modo se atiende no sólo el contenido (qué se enseña) sino también el método (cómo se enseña).

A modo de ilustrar nuestro trabajo mencionaremos algunas de las tareas que diseñamos y propusimos con el fin de enseñar el vocabulario referido al entorno familiar (mamá, papá, abuelo, abuela, hermana, hermano, tíos, entre otros), a los animales y los objetos cotidianos. Por ejemplo, se confeccionaron unas fichas para que los chicos completen con sus datos: “*Aỹ emỹ éenaxat__*” (yo me llamo) “*Añi ãate’e leenaxat__*” (mi mamá se llama) y “*Ñi eta’a leenaxat__*” (mi papá se llama). Esta actividad no sólo nos permitió introducir términos de parentesco en toba sino que además sirvió como punto de partida para varias

charlas referidas a los modelos de familia. Es decir, más allá del contenido lingüístico, se reflexionó sobre dónde se encontraban estos parientes (la mayoría de los participantes tiene parientes que viven en las distintas localidades del Chaco o en otras ciudades de Argentina), el tipo de relaciones que tienen con cada uno y las diferencias entre las familias que viven en el Chaco, Rosario y Buenos Aires.

Asimismo, en este marco se posibilitó el diálogo sobre los sentimientos que los mismos niños tienen sobre su identificación étnica, ya que muchos plantearon su origen mixto (padre/madre toba y padre/madre criollo) o puro (padre/madre toba).

En las actividades diseñadas para aprender acerca de los animales se han introducido, además de los nombres, otra serie de conocimientos tales como: qué animales se cazan o se pescan en el Chaco, cómo se los caza/pesca, qué tipo de uso se le da a la carne, cuero, entre otros aspectos. Además, se le destinó un rol central a las prácticas lúdicas. Así, se jugó al dominó con los nombres de los animales en *qom l'aqtaqa* o se anotaban los nombres en toba de las situaciones u objetos dibujados por los niños.

Uno de los mayores inconvenientes que se tiene en la organización y planificación de las actividades es la amplia franja etaria de los niños. Es decir, las diferentes edades dificultan plantear una propuesta que mantenga la atención constante y homogénea de todos por igual, en especial cuando son actividades que conllevan la práctica de la escritura. Sin embargo, en reiteradas ocasiones se incluyó la cooperación de los niños mayores para que colaboraran con los más pequeños en diversas tareas. Asimismo, en respuesta provisional a esta disparidad de edades y habilidades, organizamos el espacio del aula para que todos “los que aún no saben escribir” se sienten en una mesa y “los que escriben” en otra. De esta manera, intentamos trabajar con dos consignas diferentes en paralelo. Quizás uno de los mayores fracasos ha sido el especial énfasis que se le asignó a la escritura por encima del interés en las competencias orales y comunicativas de los niños. No obstante, la centralidad de la escritura estuvo motivada por la demanda tanto de los padres como de los niños. Por un lado, las representaciones de los adultos sobre la escritura suelen referirse a ésta como una “herramienta política” para la defensa de sus derechos. En el imaginario social, la escritura se concibe como el medio por el cual se puede luchar por el futuro según los códigos de la sociedad hegemónica. Por otro lado, el trabajo escrito les permitía a los niños materializar sus saberes y mostrarles a sus familiares, tanto del Chaco como de Buenos Aires, el vocabulario aprendido.

Otro inconveniente, común a todos los proyectos educativos en lenguas

indígenas es la escasez de materiales didácticos. Sin embargo, esta dificultad se subsanó, ya que, con la ayuda financiera del INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) y del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, se logró la publicación de los textos producidos en el taller de adultos (Messineo y Dell’Arciprete 2005).

4. EL TALLER COMO ESPACIO DE INVESTIGACIÓN

A continuación se examina el taller como espacio donde se combina el trabajo de campo y el cambio social que supone la construcción colectiva del conocimiento dentro de este proyecto de investigación-acción. De esta manera, se puede afirmar que el taller tiene dos funciones: una, sociopolítica de auto-reconocimiento para los niños del barrio, y otra, metodológica para la investigación etnográfica. Es decir, el trabajo de campo supone una relación con los sujetos que participan en la investigación, relación que adquiere distintas formas, según los modelos de acercamiento y los vínculos que se entablan, tales como: trabajo de campo “sobre” una lengua, trabajo de campo “para” una comunidad lingüística, trabajo de campo “con” los hablantes de una comunidad lingüística y trabajo de campo “por” los hablantes de una comunidad lingüística (cf. Grinevald 2003).

En esta investigación se presenta un modelo de trabajo de campo “con” hablantes muy particulares o, mejor dicho, con los no-hablantes de una comunidad lingüística como son los niños. No obstante, la antropología como disciplina no ofrece un método específico para la investigación de poblaciones infantiles. Es decir, además de la “invisibilidad” de los niños dentro de las etnografías, se agrega la supuesta “imposibilidad” de sistematizar las ideas acerca de los niños o la “incredibilidad” que se le asigna a cualquier dato etnográfico relacionado con ellos. Ahora bien, apreciamos que la opción que considera o descalifica a los niños y las niñas como interlocutores válidos del investigador depende del paradigma teórico desde el cual se conciba la infancia. Es decir, para unos, los niños son sujetos pasivos que poco pueden informar sobre el entorno social donde viven, mientras que para otros son agentes activos que construyen interpretaciones acerca de su propia realidad.

Este trabajo opta por retomar y registrar la mirada de los niños mismos y se ubica, por tanto, en contraposición con aquellos planteamientos que desestiman a los niños como agentes sociales legítimos dentro de la investigación social. De esta manera, el taller ha sido una herramienta central para la investigación

etnográfica con los niños y las niñas toba. En este espacio se construyó un vínculo más estrecho y una interacción diferente al contexto del hogar o de la escuela, lo que hizo posible que se (re)crearan y (re)inventaran colectivamente sus conocimientos y sus vivencias particulares frente a la lengua toba. Se estableció una relación de confianza que hizo posible el registro de las interacciones y las concepciones acerca de su identidad de un modo que difícilmente hubiera podido obtenerse por medio de otras técnicas etnográficas como la entrevista. Es decir, durante las distintas actividades se ha podido registrar la mirada reflexiva de los niños sobre sí mismos, sobre su origen y su contexto de cambio socio-cultural.

A continuación, se presentan algunas situaciones que reflejan el tipo de información que se construyó durante el taller. En los contextos de juego se indagó sobre las representaciones que tienen de las lenguas toba y español, así como el constante contrapunteo que hacen entre el toba y el inglés. Son muy frecuentes las bromas en las que mezclan el toba, el español y el inglés en juegos lingüísticos, pese a que los diferentes maestros *qom* que han estado a cargo del taller enfatizan lo imprescindible de “hacer a un lado el castellano en la clase de *qom l’aqtaqa*”. Por ejemplo, en varias ocasiones, los chicos jugaban con el significado de la palabra “abuela” en lengua toba (es decir *come*) y el significado del verbo *comer* en español. También, en un encuentro, los niños empezaron a discutir si eran o no tobas: uno decía que sí porque ellos viven “en el barrio *qom*”, otro empezó a bromear y a decir “*I am qom*”, mientras los demás se reían. Otro día, un niño decía que hablaba en toba y repetía las palabras sueltas que sabía, mientras otro que lo escuchaba le cuestionó “si hablás toba por qué no decís me llamo tanto, vivo en el barrio toba y tengo tantos años”. Frente a ese comentario, algunos de los niños empezaron a hacer chistes diciendo esas palabras en toba y en inglés. Cabe recordar que la presencia del inglés en las prácticas de habla de los niños se debe a que en Argentina se considera obligatorio enseñar al menos un idioma extranjero en todas las escuelas de nivel primario y secundario. En este caso, la escuela en donde asisten los niños y niñas toba tiene al inglés como una asignatura curricular obligatoria. De este modo, representaban el contraste entre hablar una lengua y poseer una correcta competencia comunicativa. A su vez, el maestro *qom*, mientras presenciaba la escena, remarcaba la imposibilidad de decir su nombre o su edad en *qom l’aqtaqa* porque han caído en desuso los nombres tradicionales en la propia lengua y porque la lengua toba carece de numerales que posibiliten expresar la edad. Esta particular situación registrada durante una clase del taller nos invita a reflexionar sobre los diferentes usos que tiene la lengua indígena para los niños

de la comunidad, ya que, salvo algunas excepciones, ninguno puede entablar una conversación en *qom l'aqtaqa* con algún hablante adulto competente.

No obstante, los niños tienen una competencia rudimentaria de la lengua en situaciones particulares de uso en el ámbito doméstico. Vale la pena aclarar que, si bien durante la investigación se tenían algunas expectativas, el taller ha sido un espacio vital para confirmar las suposiciones que poseíamos respecto al uso doméstico de la lengua toba. Así, en uno de los primeros encuentros, con el fin de efectuar un diagnóstico sobre la competencia lingüística de los participantes, les dimos como consigna a cada uno que dijera una palabra en toba y la explicara, para luego dibujar el significado de la emisión. Mientras algunos sabían frases enteras, otros sabían palabras sueltas, pero todos tuvieron algo que aportar. Más allá de que surgieron palabras y frases muy diversas, observamos que todas correspondían a situaciones u objetos del ámbito doméstico cotidiano. Transcribiremos algunos ejemplos para ilustrar: 'anachil '¡bañate!', 'anso'ooñi '¡sentate!', 'anapogui na lasom '¡cerrá la puerta!' y 'asoma '¡andá!', chonec 'llorón', piok 'perro', qolac 'vamos', come 'abuela', chot 'dame', 'olgaxa 'gallina'.

Este tipo de frases nos invitan a cuestionar la idea de que los niños toba de Buenos Aires no “saben” toba, ya que las influencias lingüísticas explícitas e implícitas de los adultos, por el uso del toba en diversas situaciones (familiares y comunitarias), nos señalan que la mayoría posee una competencia receptiva. En los procesos de socialización, el lenguaje cumple un rol fundamental ya que, al mismo tiempo que los niños aprenden a hablar una lengua, devienen miembros de una sociedad. Desde esta perspectiva, la adquisición de la lengua no puede separarse de la “socialización por el lenguaje”, término que debe ser interpretado tanto como socialización hacia el lenguaje como socialización a través del lenguaje (Ochs y Schieffelin 1984; Schieffelin y Ochs 1989; Ochs 1997). Entonces, el desarrollo lingüístico de un niño debe ser visto como resultado de las actividades sociales y culturales en las que los niños participan regularmente, así como también en la(s) lengua(s) que los niños, explícita e implícitamente, están estimulados a aprender.

Ahora bien, si se identifican las prácticas de habla intergeneracionales en las familias toba de Derqui, se revela que en el contexto comunitario cotidiano se usa casi exclusivamente el idioma toba a menos que el interlocutor sea un niño. 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, excepto en las órdenes domésticas cotidianas. Ahora bien, en el caso de los matrimonios mixtos, se

utiliza el español en los diálogos entre adultos, aun cuando el padre (o la madre) que habla la lengua toba suele repetir el patrón e indicarle a sus hijos esas mismas órdenes en toba. Cabe destacar que los niños en sus diálogos apelan exclusivamente al español, motivo por el cual los adultos, en tanto agentes socializadores, responsabilizan a los mismos niños por la pérdida del idioma toba de sus hermanos menores. Es decir, el hecho de que los padres utilicen tanto el toba como el español en las interacciones con los pequeños conlleva una negación con respecto a su responsabilidad en la transmisión de la lengua a sus hijos. Se concluye que la socialización lingüística de estos niños incluye las dos lenguas aunque predomine el español por sobre el toba. No obstante, las breves interacciones domésticas en toba explican el conocimiento receptivo que los niños tienen de la lengua indígena.¹³

En otro tipo de actividades del taller, cocinamos *nauole* (tortilla de grasa a la parrilla), una comida típica del pueblo toba. Mientras hacíamos el fuego y amasábamos, se pusieron en evidencia situaciones interesantes tales como juegos para adivinar quién sabía más palabras en *qom l'aqtaqa* referidas a la comida como *harina, masa, fuego, agua*, entre otras. En ese contexto, muchos niños empezaron a hacer chistes imitando perfectamente la entonación y acentuación del toba pero con palabras en español tales como decir *fuego 'ó*¹⁴ en vez de *norec*. Según creemos, a partir de situaciones como éstas, podemos hallar pistas para repensar la relación lengua-identidad a la luz de una redefinición de la comunidad de habla mediante un análisis de la competencia comunicativa de los hablantes (Hymes 1976). Para ello, es necesario tener en consideración no sólo la competencia lingüística sino también las reglas sociales que permiten a los bilingües pasivos participar de eventos comunicativos de su comunidad de habla. No obstante, la meta final de nuestro taller es que los niños puedan convertirse en hablantes competentes del toba.

Asimismo, durante esa actividad se pudo comprobar cómo todos conocían perfectamente los pasos a seguir para la preparación del fuego y de la masa del *nauole*. Durante la cocción del plato, se registraron frases muy

13. Según los datos recopilados a través de la aplicación de una encuesta para el diagnóstico sociolingüístico y educativo del barrio de Derqui (2004-2006), se registró que el 70% de los adultos usan la lengua toba y el español para comunicarse entre sí, mientras que este porcentaje se reduce a tan sólo un 57% cuando se refiere a la interacción con los niños. Complementariamente, el porcentaje de los adultos que se comunican entre sí exclusivamente en español se reduce a un 30 % y cuando se incluye a los niños asciende a un 43% (Hecht 2006b).

14. Debemos aclarar que en *qom l'aqtaqa* todas las palabras se acentúan en la última sílaba. De esta manera, los chicos trasladaron el patrón de entonación del toba a una palabra en español.

interesantes por parte de los niños y los maestros *qom* como por ejemplo: “hay que ver para aprender”, “tenés que mirar”, “hay que prestar atención”, “tenés que hacerlo vos mismo”. Estos comentarios nos permiten aprehender las concepciones *qom* sobre la forma de la pedagogía aborigen, con base en una tradición oral establecida a partir de la observación, la imitación y el juego en el marco de las interacciones donde se fomenta la reciprocidad y la cooperación (Mendoza y Wright 1986; Messineo 1998).

Por último, nos parece interesante retomar el origen del título de este artículo *Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da ñ yiyiñina l'aqtac*, ya que ésta fue la traducción no-literal de “taller de lengua toba para niños” que hizo la maestra *qom* junto a otros miembros de la comunidad. La idea expresada en esa frase es “el lugar donde los descendientes de los *qom* aprenden a escribir su lengua”. Realmente nos maravilló la creatividad en la sugerencia de ese nombre, ya que no sólo se trascendió la traducción literal sino que, además, esas palabras enfatizan la escritura por sobre la oralidad y a la vez conllevan un significado revelador si consideramos la compleja situación sociolingüística de la comunidad. Así, a pesar de que algunos niños no dominan el código, a esa lengua se la identifica como propia y a ellos como “los descendientes *qom*”. Es decir, la comunidad de habla integra a la gente independientemente de su competencia lingüística en tanto se apela a términos tales como “hijos”, “sucesores” o “herederos” que construyen una metáfora de la “continuidad” y los incluye dentro de un continuum cuyo extremo opuesto es el de la “retórica de la discontinuidad” o la desaparición o muerte de la lengua (Burke, citado por Hill y Hill 1999: 444). En este sentido, esa visión de los niños como los “descendientes” contrasta con los miedos que la comunidad tiene por la posible pérdida de la lengua toba a partir del contacto estrecho con el español y debido a la migración a Buenos Aires.¹⁵ Asimismo, cabe enfatizar que la competencia receptiva es el

15. Hill y Hill (1999) y de Rindstedt y Aronsson (2002) llegaron a conclusiones similares en sus investigaciones acerca de situaciones de lenguas en contacto y procesos de desplazamiento lingüístico, puesto que encontraron un vínculo especial entre “hablar la lengua vernácula” y alcanzar un estado de madurez social. Así, Hill y Hill (1999) perciben la preeminencia de una “retórica de la continuidad” entre los buenos hablantes del mexicano o náhuatl (ancianos) y los hablantes de español (jóvenes). Sus diferencias sociolingüísticas se perciben como inherentes al devenir del ciclo vital; es decir, hablar mexicano correctamente se asocia con la vejez y finalmente, todos serán ancianos algún día. Asimismo, Rindstedt y Aronsson (2002) afirman que, para los adultos indígenas de una comunidad bilingüe en Ecuador, el hecho de que los niños no hablen la lengua quechua no es alarmante, ya que están convencidos de que los niños la hablarán eventualmente después de terminar la escuela o al casarse. Por tanto, en la creencia nativa se considera que hablar quechua es un rasgo innato característico de la etnicidad. El hecho de que no sea visible en un momento dado sólo implica que se requiere más tiempo para exteriorizarse. Justamente, la garantía actual es que todos los adultos hablan quechua, puesto que es una conducta inherente de un adulto indígena.

factor central que alimenta la esperanza de la continuidad lingüística en las futuras generaciones.

5. PALABRAS FINALES

Las reflexiones presentadas en este artículo tienen el objetivo de mostrar una experiencia de un taller de lengua toba que se propone revitalizar una lengua indígena amenazada en un contexto donde el idioma se vincula estrechamente con la identidad étnica. Este taller ha tenido dos funciones centrales, por un lado, una sociopolítica, de auto-reconocimiento étnico para los niños del barrio y, por otro lado, como herramienta metodológica para la investigación etnográfica.

Si bien no está aún definido completamente el rumbo del taller, ni los posibles alcances que tendrá para efectivamente revitalizar la lengua, ha sido fundamental la creación de este espacio porque parte de una demanda de la comunidad, posibilitando la participación activa de sus miembros en la investigación, y porque la finalidad última del trabajo es contribuir con la conservación de la lengua toba. Este taller permite promover ideologías lingüísticas para conservar la lengua toba, fortaleciendo la representación positiva sobre la lengua indígena como un patrimonio del pueblo. Sin embargo, esa decisión siempre está, en última instancia, en manos de la comunidad, dado que son los sujetos hablantes de la lengua quienes tienen la respuesta a la pregunta siempre abierta de si las presiones hacia el cambio cultural y la pérdida lingüística son mayores que los esfuerzos hacia la revitalización lingüística-cultural (England 2003). A la vez, como sostienen Mosonyi *et al.* (2003), es imperioso el desarrollo de programas educativos para revitalizar las lenguas indígenas que se hallan amenazadas. Sin embargo, frente a la carencia de una política que incluya dichas lenguas en el ámbito escolar, programas y proyectos como el aquí presentado pueden disminuir el riesgo del desplazamiento lingüístico.

Ahora bien, es importante entender que el proceso de cambio-desplazamiento lingüístico y transformación sociocultural que se mostró en este artículo, se correlaciona con otros aspectos de la vida cotidiana de la gente de Derqui. En particular, el idioma vernáculo constituye para la comunidad un rasgo en torno al cual se construye la identificación étnica. Por esa razón, los esfuerzos por su revitalización se deben entender como parte de un proceso más amplio de exaltación y resistencia étnica dentro de un campo de disputas donde el estatus de la lengua toba es parte del proceso histórico de relaciones de opresión y

resistencia frente al poder y las lenguas hegemónicas. En consecuencia, los intentos por recuperar la lengua que los identifica y legitima como etnia son parte del derecho reivindicatorio para cambiar permaneciendo y permanecer cambiando (Hernández Castillo 2001).¹⁶

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, Elena Libia. 1987. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Beckett, Jeremy (ed.). 1988. *Past and present. The construction of Aboriginality*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Braunstein, José. 1983. *Algunos rasgos de la organización social de los indígenas del Gran Chaco*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Buckwalter, Alberto. 1980. *Vocabulario toba*. Formosa, Argentina: Equipo Menonita.
- Crystal, David. 2003. Endangered languages: What should we do now? En Peter Austin (ed.), *Language documentation and description*, Vol. 1, 18-34. Londres: The Hans Rausing Endangered Languages Project.
- Dorian, Nancy. 1982. Defining the speech community to include its working margins. En Suzann Romaine (ed.) *Sociolinguistic variation in speech communities*, 25-33. Londres: Arnold.
- England, Nora. 2003. Mayan language revival and revitalization politics: Linguists and linguistic ideologies. *American Anthropologist* 105, 4. 733-743.
- Errington, Joseph. 2003. Getting language rights: The rhetorics of language endangerment and loss. *American Anthropologist* 105, 4. 723-732.
- Grinevald, Colette. 2003. Speakers and documentation of endangered languages. En Peter Austin (ed.), *Language documentation and description*,

16. Esa idea fue promulgada por diferentes organizaciones indígenas mexicanas en el Congreso Nacional Indígena de México cuando se debatía en torno a la Ley de derecho y cultura indígena.

Vol. 1, 52-72. Londres: The Hans Rausing Endangered Languages Project.

- Hagège, Claude. 2002. *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.
- Hecht, Ana Carolina. 2006a. 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 María Rosa Neufeld y Graciela Batallén, (dirs.), *Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, 850-866. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hecht, Ana Carolina. 2006b. Análisis del diagnóstico sociolingüístico y educativo del barrio toba de Derqui. En *Libro de Actas del Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas en la Universidad Nacional de La Pampa*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa (edición en CD).
- Hernández Castillo, Rosalva Aída. 2001. Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista* 12, 24. 206-230.
- Hill, Jane y Kenneth Hill. 1999. *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista- CIESAS y SEP- CONACYT.
- Hymes, Dell. 1976. La sociolingüística y la etnografía del habla. En Edwin Ardener (comp.), *Antropología social y lenguaje*, 103-113. Buenos Aires: Paidós.
- Krauss, Michael. 1992. A loss for words. *Earthwatch* 11, 3. 10-12.
- Mendoza, Marcela y Pablo Wright. 1986. El fracaso escolar en comunidades tobas. *Aprendizaje hoy* 7. 79-84.
- Messineo, Cristina. 1989. *Áreas etnodialectales del toba hablado en la provincia del Chaco*. Manuscrito inédito. Buenos Aires: CONICET.
- Messineo, Cristina. 1998. Oralidad y escritura. Hacia un modelo indígena de alfabetización. *Papeles de Trabajo* 6. 67-76.
- Messineo, Cristina. 1999. Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización

- bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco. En *Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas*, 105-117. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Messineo, Cristina. 2001. Diagnóstico lingüístico educativo del Barrio Toba de Resistencia (Chaco-Argentina). *Suplemento Antropológico* 36, 2. 311-383.
- Messineo, Cristina. 2003. *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Munich: LINCOM Europa Academic Publisher.
- Messineo, Cristina; Ana Dell'Arciprete; Paola Cúneo; Ana Carolina Hecht; Mariana Milano y Gladys Ojea. 2003. Programa participativo de preservación de la lengua y la cultura toba en una comunidad indígena urbana (Derqui, provincia de Buenos Aires, Argentina). En Alicia Tisera de Molina y Julia Zigarán (comps.), *Lenguas y culturas en contacto*, 101-112. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Messineo, Cristina y Ana Dell'Arciprete (comps.). 2005. *Lo'onatacpi na qom Derquil'ecpi. Materiales del taller de lengua y cultura toba*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Messineo, Cristina; Ana Dell'Arciprete; Paola Cúneo y Ana Carolina Hecht. [En prensa]. Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Buenos Aires). *Signo y Señal* 15.
- Miller, Elmer. 1979. *Los tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad*. México D.F.: Siglo XXI.
- Mosonyi, Esteban Emilo; Arelis Barbella y Silvana Caula. 2003. *Situación de las lenguas indígenas en Venezuela*. Caracas: Casa de las Letras-Casa de Bello.
- Ochs, Elinor. 1997. Cultural dimensions of language acquisition. En Nikolas Coupland y Adam Jawroski (eds.), *Sociolinguistics: A reader*, 430-437. New York: St. Martin's Press.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin. 1984. Language acquisition and socialization: Three development stories. En Richard Shweder y Robert Levine (eds.),

Culture theory: Essays of mind, self and emotion, 276-320. Cambridge: Cambridge University Press.

Rindstedt, Camilla y Karin Aronsson. 2002. Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society* 31. 721-742.

Rodríguez Cadena, Yolanda. 1996. *Los semihablantes bilingües: habilidad e interacción comunicativa*. Bogotá: Cuadernos del Seminario Andrés Bello. Instituto Caro y Cuervo.

Schieffelin, Bambi y Elinor Ochs (eds.). 1989. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

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.

Tamagno, Liliana y María Amalia Ibañez Caselli. 1992. Lenguas en contacto: el caso toba-castellano en el Gran La Plata. En *Actas de las 1ª Jornadas de Lingüística Aborigen*, 255-260. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Vázquez, Héctor. 2000. *Procesos Identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Wright, Pablo. 2001. El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento. *Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* 26. 97-106.

ANA CAROLINA HECHT

Licenciada en Ciencias Antropológicas egresada de la Universidad de Buenos Aires. Es actualmente becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Desempeña sus funciones de investigación en el Instituto de Lingüística y sus funciones docentes en la asignatura “Elementos de Lingüística y Semiótica”, impartida por el Instituto de Ciencias Antropológicas; ambos centros pertenecen a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.