

DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA. EL CASO TOBA*

CRISTINA MESSINEO y PABLO WRIGHT**

Universidad de Buenos Aires

En la etnia toba de la provincia del Chaco (Argentina) se observa una preocupación constante por el desarrollo de una enseñanza educativa acorde con su idioma y pautas culturales. Estos proyectos se hallan concretados parcialmente en dos emprendimientos bilingües interculturales de esa provincia.

Este artículo recoge experiencias y opiniones de uno de ellos respecto del proceso de representación escrita de la lengua toba. Se tienen en cuenta las variables socioculturales, políticas e históricas que intervienen en esta problemática, así como los problemas lingüísticos que supone el paso de un código oral a uno escrito. Finalmente se examina el valor social y funcional de la alfabetización en el contexto educativo indígena.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la escritura entre los toba¹ constituye uno de los tantos casos en que un pueblo de tradición oral, por distintos factores, intenta desarrollar y poner en práctica un sistema de representación escrita.

Aunque desde la década del '50 circulan materiales —traducciones bíblicas, vocabularios, recopilación de relatos tradicionales, gramáticas, cartillas, etc.— codificados por misioneros protestantes y lingüistas, el problema de la escritura ha cobrado vigen-

*Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el IV Congreso de Lingüística, Bahía Blanca, Argentina, septiembre de 1989.

**Becaria de Formación Superior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina), en el caso del primer autor. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina), en el caso del segundo.

¹Los toba —autodenominados *qom*— constituyen uno de los grupos indígenas más numerosos de la región chaqueña. Tradicionalmente se hallaban ubicados en la zona central y meridional del Gran Chaco. Su ubicación actual comprende las provincias de Chaco, Formosa y Salta (Argentina); la localidad de El Cerrito (Paraguay) y algunos enclaves en el sudeste de Bolivia. Desde mediados de la década del '50 han migrado, en busca de recursos laborales y de nuevos modos de subsistencia, hacia los centros urbanos del área chaqueña y hacia grandes ciudades como Santa Fe, Rosario y Buenos Aires.

La organización socioeconómica de los toba responde al modelo cazador-recolector nómada. Sin embargo, a partir de mediados del siglo pasado y como consecuencia de la conquista y colonización del Chaco, han ido transformando sus pautas de vida hacia un modelo agricultor sedentario.

La lengua toba —*qom l'aqtak*— pertenece a la familia lingüística guaycurú. El número de hablantes excede los 30.000, concentrándose en su mayoría en la provincia del Chaco (Argentina).

cia dado el avance de programas educativos que se valen del toba como lengua materna y como lengua instrumental en los planes de enseñanza bilingüe.

El ámbito educativo, reforzado por el marco legal², constituye el motor fundamental de las discusiones y enfrentamientos entre los distintos sectores de poder —indígenas y no indígenas— en torno a la representación escrita de esta lengua. Tanto los líderes de las comunidades aborígenes como los docentes y profesionales que colaboran con el programa se hallan inmersos en esta problemática que, si bien atañe a la forma de escribir la lengua, excede ampliamente la dimensión lingüística.

Por otra parte, en cuanto al aspecto pedagógico se observa una marcada preocupación del equipo docente por la búsqueda de metodologías para la enseñanza de la lectoescritura. El énfasis aquí puesto pareciera estar relegando otros aspectos relacionados ya con la larga tradición oral de esta lengua ya con las posibilidades funcionales concretas de la escritura como herramienta interna para producir e intercambiar información.

En el presente trabajo nos interesa, por un lado, focalizar el problema atendiendo a los supuestos sociolingüísticos y culturales que subyacen en la consolidación de un sistema de escritura toba y, por otro, examinar el valor funcional y social de la alfabetización en el contexto educativo indígena.

2. ORALIDAD Y ESCRITURA

No obstante su amplia difusión, la escritura no es un fenómeno humano universal sino una actividad artificial distribuida selectivamente en la población y adquirida tardíamente sobre la base de otros modos humanos de comunicación, entre éstos, el lenguaje oral (Kaplan 1988: 42). Construido a partir de signos gráficos y lineales, constituye un sistema de representación *convencional*. Como habilidad socialmente adquirida, necesita ser aprendida cada vez, en cada generación.

El traslado de un código oral a uno escrito implica un proceso complejo que no puede reducirse a una mera transcripción de lo hablado a lo escrito. Investigaciones recientes sobre el tema (Kaplan 1983, Connor y Kaplan 1987, Kaplan 1988) hacen referencia a la alta probabilidad de que la manera en que se organiza un texto escrito dependa de factores culturales más que de cualquier rasgo universal del lenguaje. Estos autores sostienen que si bien, en principio, un determinado esquema organizacional de una lengua puede ser potencialmente trasladado a otra, en la práctica existen diferencias en la frecuencia y distribución de los distintos esquemas en las distintas lenguas. Según Kaplan "cada parte de la escritura es un producto derivado de la aplicación de un

²En mayo de 1987, se sanciona la "Ley del Aborigen Chaqueño", N° 3258, que en el artículo 14 expresa: "Los aborígenes tobas, maticos y mocovíes tienen *derecho a estudiar su propia lengua* en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes".

Y en el artículo 15:

"La educación impartida en los establecimientos escolares se realizará en forma *bicultural y bilingüe*".

Estos objetivos contenidos en la ley dieron lugar a la puesta en marcha y legitimización de dos experiencias educativas que se llevan a cabo en la provincia del Chaco: la del Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC), destinada a la educación de adultos, y la del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, dedicado a la formación de maestros aborígenes y a la investigación de las lenguas y culturas toba y mocoví.

proceso. Tales esquemas organizacionales, culturalmente determinados, se hacen manifiestos en el producto pero no resultan tan claramente perceptibles en el proceso" (1988: 43). Por lo tanto, en la enseñanza de la escritura se deben tomar en cuenta las operaciones que entran en juego no sólo en el texto escrito como producto sino también en el proceso de escribirlo, reconociendo qué aspectos de la enseñanza pertenecen a uno y a otro y, sobre todo, reparando en el hecho de que la escritura no es un mero registro del lenguaje oral.

La lengua escrita, por otra parte, opera en favor de una comunicación *descontextualizada*, suprimiendo las pausas, los contornos entonacionales, los gestos, etc., a la vez que permite registrar y sistematizar mayor cantidad de información de carácter proposicional (Lynch 1989: 32). Las diferencias individuales, sociales y dialectales del lenguaje desaparecen otorgando una forma unificada y permanente al habla. Esto exige un grado mayor de abstracción y convencionalismo, más aun en el caso de los sistemas alfabéticos que en los ideográficos.

Al ser el *código escrito* una representación descontextualizada y convencional del lenguaje, algunas relaciones gramaticales, léxicas y semánticas, a veces imperceptibles en el plano oral, se explicitan y se concretan gráficamente. Esto permite una inspección más objetiva de aquélla, en donde lo asistemático y complejo se torna sistemático, taxonómico y exhaustivo (Goody 1977, citado en Lynch 1989: 32).

De este modo, la capacidad de lectoescritura requiere de un aprendizaje gradual y sistemático que tiene tanto que ver con las etapas evolutivas del individuo como con su contexto sociocultural. Los estímulos sensoriomotores y visuales —carteles de propaganda, televisión, periódicos, etc.— del medio urbano, por ejemplo, favorecen el desarrollo temprano de esta habilidad en el niño.

En nuestra sociedad, literaria por excelencia, lo escrito domina a lo oral, estructurando, organizando y normativizando las formas del lenguaje. Los periódicos, las revistas, la publicidad, así como también los discursos de los políticos y académicos, la información radial y televisiva —construidos a menudo sobre el texto escrito— elaboran nuevas expresiones y nuevas estructuras que dejan su huella en el lenguaje oral. Este tipo de comunicación se transforma así en una manera de "ver el mundo", alcanzando su grado máximo en los sistemas altamente digitalizados de la computación³.

En aquellas sociedades que no han desarrollado un sistema de comunicación escrita, la información, almacenada en la memoria y transmitida en forma oral, se

³De acuerdo con las ideas de Ong (1967, citadas por Kaplan 1988: 41-42), una clasificación de las sociedades humanas puede realizarse a partir del modo en que se transmite la información:

- a. Sociedades principalmente orales
- b. Sociedades principalmente literarias
- c. Sociedades que combinan modos orales con literarios
- d. Sociedades posliterarias (modos telemáticos y automatizados de transmitir y recuperar la información).

Desde esta perspectiva global, los toba no se situarían exclusivamente en sociedades de tipo *a.*, sino que se encontrarían en un momento de transición entre *a* y *b*. Si bien existe dentro del grupo una permanencia en el modo oral (principalmente en los asentamientos rurales, sobre todo en la población adulta y anciana no escolarizada), se da, en los asentamientos urbanos y periurbanos, especialmente en los jóvenes, una tendencia hacia la transición del modo oral al literario.

recupera y varía de acuerdo con el emisor, la audiencia y las circunstancias que rodean al acto de habla en cada situación particular.

El discurso oral es, ante todo, comunicación intersubjetiva construida dentro de un contexto situacional, siendo éste el que otorga plena significación al habla. Las pausas, la entonación, los gestos, las referencias indiciales, los recursos de apelación, las repeticiones, etc., constituyen, junto con la expresión lingüística, un todo indisoluble.

La ambigüedad y descontextualización de la escritura con respecto a la expresión oral se hace incluso más evidente cuando se trata de escribir una lengua que por razones históricas, socioculturales o de otra índole no se vale de la escritura como forma extendida de comunicación social y cultural.

Atendiendo específicamente a la lengua toba, tomaremos un ejemplo en donde se observan claramente las posibilidades de la expresión oral frente a la escrita. En trabajos anteriores (Messineo y Wright 1987), hemos hecho hincapié en la información deíctica expresada por medio de un sistema de seis formas posicionales⁴. La forma /*ʒe*/ indica la posición "horizontal" o "acostada" de un objeto:

1. /*ʒe pjoq*/ "el perro (acostado)"
2. /*ʔannalek ʒe ʔarmala*/ "acostate en tu cama (horizontal)"
3. /*ʒe awiaq*/ "la extensión (horizontal) de monte".

Sin embargo, en determinados contextos su significado varía y puede explicitarse sólo si se conocen las circunstancias que acompañan al acto de habla:

4. /*saGasogonek na awiaq*/ "voy a cruzar el monte (éste)"
5. /*saGasogonek ʒe awiaq*/ "ya crucé el monte (aquél)"
6. /*wo'o ana qajaGaraj*/ "Tengo un pan (en la mano)".
7. /*wo'o aʒe qajaGaraj*/ "Hay mucho pan (sobre la mesa)"

En 4. /*na*/ indica la cercanía espacial y temporal del monte respecto del hablante; en contraposición, en 5. /*ʒe*/ refiere tanto a la lejanía del objeto como a la temporalidad de la acción. En 6. y 7. /*ana*/ y /*aʒe*/ (formas femeninas de /*na*/ y /*ʒe*/) se oponen, además, en cuanto a la relación singular-plural. Lo mismo ocurre con la expresión /*so awiaq*/ que, separada de su contexto, puede significar "el monte desmontado", "aquel monte que estoy dejando atrás", "el monte que recién vi", etc. Tal información se halla contenida en el contexto situacional, dependiendo exclusivamente de las circunstancias físicas y temporales en las que se produce la emisión y no de la emisión en sí.

Si bien los límites establecidos entre *códigos escritos* y *códigos orales* merecen aproximaciones mucho más amplias, creemos que lo hasta aquí expuesto puede abrir el

⁴El sistema de partículas posicionales y deícticas, al que anteriormente hicieron también referencia Buckwalter (1980), Klein (1978, 1987) y Fernández y Pérez (1983), está constituido por las siguientes formas:

- /*na*/ 'viniendo, cerca'
- /*so*/ 'yéndose, lejos'
- /*ra*/ 'parado, vertical'
- /*ni*/ 'sentado'
- /*ʒe*/ 'acostado, horizontal'
- /*ka*/ 'ausente, desconocido'

camino para profundizar en la problemática tanto lingüística como pedagógica de la escritura del toba.

3. FUNCIÓN Y FINALIDAD DE UNA ESCRITURA EN TOBA

La existencia de los primeros textos escritos en lengua toba se debió, en gran parte, a la labor de traducción, confección y recopilación de diversos materiales lingüísticos. Entre ellos, se halla la Biblia —traducida al idioma por misioneros protestantes—, cartillas didácticas, gramáticas, vocabularios y descripciones lingüísticas, así como también material informativo proveniente de distintas organizaciones indigenistas. Si bien en su producción han intervenido aborígenes (como informantes o traductores), resulta obvio que la escritura no surgió como una necesidad interna de los toba por la búsqueda de nuevas formas de comunicación dentro del grupo, sino por la acción de agentes externos. En esta primera etapa, entonces, no podemos hablar de desarrollo de un sistema de escritura, aun cuando algunos pocos hablantes aprendieron a leer y escribir en su lengua.

El avance de los programas educativos bilingües, a la vez que trajo la problemática a escena, legitimó el modo vigente de escritura, transformando la necesidad de unos pocos en necesidad de muchos. De esta manera, pedagogos, lingüistas, líderes y maestros aborígenes, religiosos y laicos de distintas organizaciones no gubernamentales, coincidieron en la urgencia por consolidar el modo de escritura. Ésta dejó de ser una preocupación limitada a los traductores bíblicos para insertarse en un marco institucional mucho más amplio: la educación aborígen.

Dado lo breve de esta introducción al problema, nos interesa destacar dos aspectos relacionados con la escritura de la lengua toba: su función y su finalidad. En cuanto al primero, se presentan dos alternativas posibles. Atribuirle a la escritura una función *receptiva*, por la cual los hablantes son considerados meros destinatarios de una información que proviene de medios externos, con contenidos y esquemas de organización culturalmente diferentes pero “escrita” en su propia lengua. El texto escrito no resulta un producto ni implica un proceso de los hablantes nativos sino una simple traducción (aun cuando no se trate de una traducción palabra por palabra). La otra posibilidad es la de otorgarle una función *productiva*, en tanto que los usuarios desarrollen la habilidad no sólo de decodificar información sino también la de generar sus propios textos escritos. En este punto se halla implícita la flexibilidad y diversidad del lenguaje oral, siendo el producto el resultante de un proceso mucho más complejo que el que significa el traslado de un modo de comunicación a otro.

Como habilidad tecnológica, escribir el toba significa mucho más que resolver un problema ortográfico. Ello requiere de una instrucción sistematizada en donde se tomen en cuenta, en primera instancia, las diferencias entre las distintas lenguas (en este caso, entre toba y español) y se reconozca, además, que la organización de un texto escrito varía significativamente de una lengua a otra. Volviendo al trabajo de Kaplan (1988: 43), este autor destaca que, en la producción de textos, las diferencias entre lenguas no reflejan sólo diferencias a nivel de la oración sino también a nivel del texto, incluyendo aspectos relativos a la responsabilidad del escritor/lector, tales como: tolerancia para la digresión, dirección del argumento, elección de determinados esquemas lógicos para presentar la evidencia, etc. Tales aspectos, estrechamente relacionados con

sistemas de representación social y cultural, influyen en la producción de un texto. Por lo tanto, si el desarrollo de la habilidad para escribir el toba se considera desde esta segunda alternativa, las metodologías para su enseñanza deben contemplar las operaciones implicadas en el proceso de producción. De otra manera, se corre el riesgo de trasladar el modelo normativo del español, reforzando así la asimétrica y conflictiva relación toba-español y favoreciendo la actual situación de *diglosia*⁵.

Si consideramos la *finalidad* de la escritura en toba, el problema no resulta menos sencillo, dado que entran en juego aspectos tanto intra como interétnicos relacionados con el uso social y concreto de la misma y con sus posibilidades históricas de desarrollo frente a la lengua oficial. Los interrogantes que surgen ante esta cuestión son los siguientes: ¿en qué medida la escritura constituye una necesidad real de la comunidad toba en su totalidad? y ¿cuál es su valor social y funcional como herramienta de comunicación interna del grupo?

Desde el punto de vista de aquellos hablantes que, de una u otra manera, tienen o han tenido contacto con la educación formal y aspiran a un modelo socioeconómico acorde con los patrones de la sociedad blanca⁶, las expectativas y aspiraciones se sintetizan en los siguientes argumentos, entre otros:

“Lo que está escrito nadie puede destruir. Si no escribimos nuestra lengua, todo se perderá”.

“Si escribimos la lengua tenemos más educación, podemos conseguir un trabajo y relacionarnos mejor con los blancos”.

“Con la escritura podemos defender nuestros derechos, recuperar nuestra tierra y defendernos mejor”.

Es obvio que en estas argumentaciones se evidencia una internalización de pautas socioculturales ajenas, producto de un largo proceso histórico de relaciones interétnicas entre los toba y la sociedad global. Para los primeros, la escritura es valorada como fuente de prestigio y como símbolo de ascenso social, más que como herramienta de uso funcional e inmediato.

En tanto que la educación indígena (bilingüe e intercultural) responda al modelo primordialmente “alfabetizante” de la educación formal, no ayudará a objetivizar tales conflictos, sino más bien a crear necesidades y a aumentar las expectativas y aspiraciones cuyos logros parecieran concretarse a través del modo de representación de nuestra sociedad: el literario.

⁵Utilizamos el término *diglosia* para caracterizar una situación asimétrica y conflictiva de lenguas en contacto. Según Siguán y Mackey (1986), la diglosia constituye un tipo específico de bilingüismo social, en donde el desequilibrio entre una lengua A y otra B se halla directamente relacionado con factores de poder y prestigio entre las lenguas en cuestión. En tal situación de contacto, A constituye la lengua de la administración, la cultura y la información masiva; es escrita y empleada por las clases sociales favorecidas. B, en cambio, es usada en la vida familiar y cotidiana; es oral, no sistematizada y empleada por las clases sociales de bajos recursos o campesinas. Por otra parte, es siempre mayor el número de bilingües A-B para quienes poseen B como lengua materna.

⁶Nos referimos especialmente a los maestros indígenas, auxiliares docentes, administrativos y líderes políticos y religiosos quienes, por su formación y buen dominio del español, poseen un nivel socioeconómico más alto que el resto de la comunidad y que, en la mayoría de los casos, actúan como agentes de enlace entre ésta y la sociedad blanca.

4. IMPLICANCIAS LINGÜÍSTICAS, PEDAGÓGICAS Y SOCIOPOLÍTICAS DEL ALFABETO TOBA VIGENTE

Las discusiones en torno a la elección de un sistema ortográfico para representar la lengua toba constituyen un caso particular del problema general de la escritura. Éstas translucen la complejidad de las relaciones de poder dentro del grupo, al mismo tiempo que evidencian la situación sociolingüística conflictiva entre el toba y el español. El alfabeto utilizado en los programas bilingües provinciales y en la difusión de materiales impresos responde al propuesto por los misioneros protestantes de la década del '50 y se halla cristalizado en los textos bíblicos por ellos compilados.

Un breve análisis del alfabeto toba vigente nos permitirá observar las implicancias lingüísticas, pedagógicas y sociopolíticas derivadas de su uso.

Desde una perspectiva estrictamente lingüística, un alfabeto será consistente si responde al *principio fonémico*, es decir, si cada fonema de la lengua está representado por un único signo y si a cada signo del alfabeto le corresponde un solo fonema (Albó 1987: 435). Si bien un alfabeto exclusivamente fonémico posee amplias limitaciones⁷, constituye un sistema económico y práctico de representar los sonidos de la lengua. Desde este punto de vista, el alfabeto actual no responde a este principio sino que se basa en la grafía del español para representar los sonidos del toba. Esto presenta algunas dificultades relativas, en primer lugar, al criterio de economía. Por ejemplo:

| FONEMAS | GRAFEMAS |
|---|--|
| /k/ consonante velar oclusiva sorda | c (cuando ocurre seguida de /a/ y /o/ y en posición final de palabra) <i>caayo</i> 'caballo' <i>cos</i> 'chancho' <i>natte<u>c</u></i> 'lo encuentra' |
| | qu (cuando ocurre seguida de /e/ e /i/) <i>quishiguem</i> 'sube' <i>huotai<u>q</u>e</i> 'quiere' |
| /g/ consonante velar oclusiva sonora | g (cuando ocurre seguida de /a/ y /o/) <i>olgaxa</i> 'gallina' <i>alogo</i> 'su ropa' |
| | gu (cuando ocurre seguida de /e/ e /i/) <i>te<u>g</u>esan</i> 'cuervo' <i>nanigu<u>g</u>ishi</i> 'vegetal' |

⁷Un alfabeto basado exclusivamente en el principio fonémico no contempla, por ejemplo, la coexistencia de variantes dialectales, la evolución fonológica a través del tiempo o la posibilidad de que exista más de un sistema fonológico en un mismo individuo o en un mismo grupo de hablantes (Albó 1986: 436-437).

| FONEMAS | GRAFEMAS |
|-----------------------------|--|
| /w/ semiconsonante bilabial | <u>hu</u> (en posición inicial, seguida de /a/, /e/ y /o/) <u>huaaca</u> 'vaca' <u>huo'o</u> 'hay, existe' |
| | <u>u</u> (en posición intervocálica, seguida de /a/, /e/ y /o/) <u>caua</u> 'los dos, ausentes' <u>nauec</u> 'el montecito' <u>pa'a<u>u</u>o</u> 'está adentro' |
| | <u>v</u> (cuando ocurre seguida de /i/) <u>vi</u> 'verano' <u>qovi</u> 'amarillo' |

En segundo lugar, y desde una perspectiva sociolingüística, se pueden observar dos tendencias. La primera —implícita en el criterio fonémico— al delimitar con mayor claridad las diferencias entre las lenguas en contacto, permite enfatizar la autonomía del toba respecto del español. La segunda —y actualmente vigente— al ser castellanizante, tiende a acentuar las semejanzas entre las dos lenguas. Esto coadyuva, por un lado, a reforzar la situación de diglosia y, por otro, crea predisposiciones hacia una actitud normativa que traslada las inconsistencias ortográficas del alfabeto español —derivadas de un complejo proceso histórico— al del toba.

Un ejemplo que ilustra lo anterior es el caso de la pronunciación de la semiconsonante bilabial /w/:/b/ seguida de /a/, /e/ y /o/, cuya forma de representación en el alfabeto vigente —*hua*, *hue*, *huo*— resulta de la asimilación del sonido toba a la grafía del español (*hueso*, *huevo*). Si bien existen diferencias fonéticas entre el sonido de una y otra lengua, se observa una tendencia de los hablantes de toba hacia la re fonologización del mismo, siguiendo el modelo de la escritura del español.

Desde el punto de vista pedagógico, la elección de un determinado tipo de alfabeto —fonémico o castellanizante— puede facilitar ya sea la rápida asimilación del español usando como vehículo la lengua materna, ya sea la formación de un individuo bilingüe con un desarrollo parejo de una competencia comunicativa en ambas lenguas. Nuestra experiencia, llevada a cabo en el curso de formación de auxiliares docentes toba (Sáenz Peña, Chaco), muestra que mediante una metodología contrastiva para determinar las diferencias y semejanzas fonológicas entre las lenguas en contacto (Messineo y Wright 1986), se logra una mayor diferenciación de los dos sistemas lingüísticos, a la vez que se facilita la internalización y toma de conciencia de la propia lengua.

Por otra parte, y más allá de los criterios que primen en la elección de un sistema de escritura, es importante que en una pedagogía bilingüe se haga hincapié en el carácter *convencional* de todo alfabeto. De esta manera, la actitud normativa basada en el desconocimiento de que la escritura no es un fiel registro del habla puede ser reemplazada por una actitud crítica y reflexiva de los usuarios frente a la ortografía de su lengua. Es en la experiencia productiva de la escritura en donde surgirá el espacio para la discusión, solución y consolidación de un alfabeto para la lengua toba.

Si bien los criterios lingüísticos y pedagógicos resultan relevantes en el desarrollo de un alfabeto, su funcionalidad estará principalmente determinada por el consenso de los usuarios. La construcción de un consenso para el alfabeto está ligada a factores sociopolíticos e históricos. En el caso del toba, existe una cristalización del alfabeto a partir del material escrito por misioneros protestantes, inicialmente, por los propios aborígenes, más tarde, y por grupos no indígenas que la utilizaron como forma de representación unificada. Ésta ha devenido en la forma “oficial” de escritura y presenta algunas peculiaridades que es necesario destacar.

En primer lugar, gran parte del material escrito con que cuentan los aborígenes corresponde a una determinada variante lingüística. De este modo, se observa un proceso de incorporación a la lengua oral de formas que la lengua escrita —en una variante particular— ha difundido por todo el Chaco, logrando una legitimidad pragmática frente al resto de las variantes locales.

Por otra parte, la existencia de una representación escrita para el toba puede ser analizada como una etapa crucial en las relaciones interétnicas de los aborígenes chaqueños ya que, si bien su origen es externo, en la actualidad se ha integrado como tópico central en las discusiones políticas internas al más alto nivel. Es decir, se observa un proceso de reelaboración del sistema escrito que supone toma de decisiones acerca de su diseño y de los destinos que a éste se le darán⁸.

Sin embargo, dentro del marco de los enfrentamientos políticos internos, las discusiones de orden lingüístico pueden entenderse como la “arena” en donde se dirimen las luchas de poder dentro del grupo.

Dado que la escritura en toba se ha visto transformada, por los factores ya señalados, en una necesidad de muchos, el grupo que logre imponer su propuesta tendrá control sobre el modo de *nominar las cosas*. Este acto, entre los aborígenes, parece no ser una mera representación convencional, sino un conjunto de signos motivados (Lévi-Strauss 1975) cuya relación con las *cosas* parece ser más próxima que la postulada por nuestra visión literaria occidental. La reapropiación del código escrito, en este caso, será paralela al logro de una autoridad no sólo de orden “lingüístico” sino también en términos de poder y prestigio.

Por ese motivo, lejos de ser un problema técnico y neutral, la escritura del toba moviliza una serie de mecanismos tanto intra como interétnicos, en donde se da una correlación, una puja permanente de fuerzas y grupos que aspiran a obtener su primacía sobre los otros. Para el sector no indígena representa el logro de la deseada alfabetización bilingüe como meta de un proceso de transferencia tecnológica dirigida. Para el sector aborígen más intelectualizado, el control de una herramienta fundamental para la inserción y negociación con el mundo blanco y la posibilidad de “permanencia” de la lengua frente a la evanescencia y variabilidad de la transmisión oral.

En el plano social, esto constituye el reflejo de un largo proceso histórico de relaciones asimétricas entre los toba y la sociedad envolvente, en donde la representación escrita —patrimonio de esta última— simboliza para los aborígenes la posibilidad

⁸En efecto, las polémicas en torno al uso del alfabeto vigente ilustran la dimensión política. Una de las discusiones más arduas gira alrededor de la representación del fonema postvelar fricativo sonoro /G/ (el grafema *x* representa este sonido en la ortografía vigente). Para algunos representantes prestigiosos de la comunidad, esto constituye una incongruencia ya que en español ese signo representa otro sonido. Para superar tal dificultad, se proponen formas alternativas no contradictorias con el español (g, g̃, etc.).

de moverse con soltura y *legitimidad* en un medio tradicionalmente adverso y difícil para ellos.

Por otra parte, en el medio rural y no escolarizado, los mecanismos de la oralidad muestran aún la integridad de su fuerza y su pasaje a lo escrito implica el precio de la pérdida de la riqueza *sígnica* contenida en la comunicación intersubjetiva.

5. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos enfocado el problema de la escritura entre los toba teniendo en cuenta, fundamentalmente, que, si bien su puesta en práctica no surge como necesidad natural e interna del grupo, constituye un hecho inevitable. Sin embargo, dado el momento de transición en el que este proceso se halla, es necesario tomar conciencia de su complejidad y de las dificultades lingüísticas, socioculturales y políticas en él implicadas⁹.

La escuela, si bien no constituye el único factor de cambio, desempeña un papel importante en esta problemática dado que es allí en donde se evidencia con mayor fuerza el conflicto toba-español. Mientras que, fuera de la institución escolar, el uso de ambas lenguas —en sus variantes locales y regionales particulares— satisface las necesidades básicas de la comunicación oral, dentro de ésta, la enseñanza de las lenguas se orienta hacia la valoración de las formas cultas del español y de las variantes estandarizadas y sistematizadas del toba. Esta valoración lleva a considerar la *alfabetización* como el objetivo principal de la educación bilingüe, aunando el esfuerzo de docentes, representantes aborígenes y profesionales en la elaboración de alfabetos, gramáticas normativas y metodologías para la lectoescritura del toba.

En cambio, si la escuela bilingüe e intercultural es reconocida por todos como transmisora de los intereses y necesidades reales del grupo en su totalidad, debería, en primer lugar, rescatar el valor comunicativo del toba en su forma oral y del español en su variante regional para favorecer el desarrollo de una competencia comunicativa pareja en ambas lenguas. En segundo lugar, debería hacer hincapié en el contexto sociocultural de la alfabetización, deslindando el uso funcional y cotidiano de la escritura de su valoración como forma simbólica de ascenso y prestigio social.

Ahora bien, si esta situación se reconoce, la consolidación de un sistema de escritura para el toba podría considerarse —dentro del contexto educativo— como una tecnología desarrollada para objetivar y sistematizar las estructuras de la lengua, tomando conciencia de su carácter convencional y generando el espacio apropiado para la discusión y el intercambio de propuestas sobre la ortografía. Al mismo tiempo, la escuela debería favorecer el ingreso de la lengua escrita en el plano de la producción y no meramente en el de la decodificación de la información.

⁹Los sectores de poder implicados en estas discusiones están representados por líderes de ciertas organizaciones burocráticas y políticas, tales como el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDADCH), la Iglesia Evangélica Unida, las asociaciones comunitarias y otros organismos que actúan como intermediarios entre la comunidad y la sociedad mayoritaria.

La solución no residiría, entonces, en volcar el modelo *alfabetizante* de nuestra educación formal a la pedagogía toba sino más bien en desentrañar los aspectos sociales, culturales y políticos que inciden en el proceso y desarrollo de tal habilidad. Por otra parte será necesario definir con mayor claridad la función, la finalidad y la perspectiva histórica del toba como lengua escrita.

REFERENCIAS

- ALBÓ, X. 1987. Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua: Una reciente experiencia boliviana. *Allpanchis*, 29-30: 431-450.
- BUCKWALTER, A. 1980. *Vocabulario toba*. Buenos Aires: Talleres Grancharoff.
- CONNOR, U. y R.B. KAPLAN. 1987. *Writing across languages: Analysis of L₂ text*. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- FERNÁNDEZ G. y M. PÉREZ. 1983. Those who come from the sky. *Latin American Indian Literatures* 7, 2: 122-133.
- KAPLAN, R.B. 1983. An introduction to the study of written text: The "discourse compact". *Annual Review of Applied Linguistics* III: 138-151.
- KAPLAN, R.B. 1988. Process vs. product. Problem or strawman? *Lenguas Modernas* 15: 35-44.
- KLEIN, H.M. 1978. *Una gramática de la lengua toba: Morfología verbal y nominal*. Montevideo: Universidad de la República.
- KLEIN, H.M. 1987. The future precedes the past: Time in toba. *World* 38, 3: 19-31.
- LÉVI-STRAUSS, C. 1975. *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LYNCH, F. 1989. *Una aproximación al problema de la enseñanza en comunidades aborígenes*. Inédito. Primer informe. Beca de Iniciación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MESSINEO, M.C. y P. WRIGHT. 1986. Tiempo y espacio en las categorías verbales del toba y del español. Consideraciones para una enseñanza contrastiva. *II Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad de Buenos Aires.
- MESSINEO, M.C. y P. WRIGHT. 1987. Elementos para el análisis etnolingüístico de la deixis en la lengua toba. *VIII Congreso Internacional de Filología y Lingüística (ALFAL)*. Tucumán. Argentina.
- SIGUÁN, M. y W.F. MACKEY. 1986. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Ed. Santillana y UNESCO.