

Diálogos entre los usos lúdicos que los niños toba/qom hacen del lenguaje y las propuestas de educación intercultural bilingüe.

Hecht, A. C.

Hecht, Ana Carolina.

Dra. En Ciencias Antropológicas (U.B.A)

Investigadora Asistente CONICET – Universidad de Buenos Aires.

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Cita: Hecht, Ana Carolina. 2015. “Diálogos entre los usos lúdicos que los niños toba/qom hacen del lenguaje y las propuestas de educación intercultural bilingüe” en Revista *Lúdicamente*, Vol. 4, N°8, Año 2015 octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 30 de Agosto de 2015 y aceptado para su publicación 30 de septiembre de 2015

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar algunos usos lúdicos de la lengua toba/qom entre los niños y niñas de un barrio ubicado en la provincia de Buenos Aires, en donde se evidencia un proceso de reemplazo de la lengua nativa por el español como medio de comunicación cotidiano de las generaciones más jóvenes. Así, se intenta reflexionar sobre la importancia del juego para el desarrollo de las competencias lingüísticas bilingües, y la posible relación entre estas prácticas lúdicas y las propuestas escolares vinculadas a la planificación lingüística dentro de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

Palabras clave: niñez indígena, lenguaje, juego, educación intercultural bilingüe

Abstract

The aim of this paper is to analyze some ludic uses of Toba/Qom language between children from a neighborhood in Buenos Aires. There a process of replacement of the native tongue by the Spanish one it's evidenced and it's taking place for Spanish is the usual way of communication for the younger generations. The objective of this paper is to ponder the significance that playing has in the development of bilingual skills and analyze the relationship between these ludic practices and the scholarship approaches that are related to the linguistic planification in Bilingual Intercultural Education in Argentina.

Key words: childhood, language, game, anthropology, Argentina



Introducción

En Argentina desde hace décadas se viene debatiendo sobre el foco y alcance de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante). Desde 2006, con la Ley de Educación Nacional, la EIB se define como una modalidad del sistema educativo para el nivel inicial, primario y secundario destinada a los pueblos indígenas y propone “una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (LEN, Capítulo XI, Artículo 52). Sobre estas afirmaciones nos preocupa puntualmente lo referido a cómo la EIB propone acciones para incluir a las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de los niños que se reconocen como pertenecientes a pueblos originarios. Es más, nos interesa cómo se piensa “preservar y fortalecer” la diversidad lingüística, justamente considerando que cada vez son más recurrentes las menciones en artículos académicos y en palabras de los propios hablantes sobre los procesos de pérdida o desuso de las lenguas indígenas a nivel nacional.

Proponemos entonces, en este trabajo, entablar un diálogo entre los usos de la lengua indígena en el ámbito familiar y comunitario de los niños y niñas indígenas, con lo que acontece (o no) en el espacio áulico; y relevar ciertos usos lúdicos de las lenguas menos habladas por los niños indígenas de comunidades bilingües, para luego relacionarlos con un área de vacancia como son las propuestas educativas para la revitalización de las lenguas indígenas dentro de la EIB. En particular, se estudia un caso muy específico de niños y niñas de un barrio toba/qom ubicado en la provincia de Buenos Aires donde se evidencia un proceso de reemplazo de la lengua indígena por el español como medio de comunicación cotidiano de las generaciones más jóvenes. Sin embargo, se han documentado algunas prácticas lúdicas enlazadas al uso del lenguaje que se pueden vincular con el desarrollo de sus competencias comunicativas y que serían un aporte fundamental al mantenimiento de las lenguas indígenas si se las incluyera dentro de la planificación lingüística escolar.

Este artículo se organiza en cinco secciones. En la primera, se expone muy someramente cómo desde las perspectivas antropológicas se ha pensado a la niñez, el juego y el lenguaje. Luego, se contextualiza la situación sociolingüística y escolar de los niños y niñas del barrio toba/qom en Buenos Aires. A continuación, se analizan algunos juegos de palabras y usos de la lengua nativa entre los niños toba/qom, pero para eso, previamente, se presenta la definición que se tiene de la niñez. Por último, se considera el lugar de las lenguas en contacto en los procesos de escolarización de los niños indígenas. Para finalizar, en las conclusiones, resumimos los señalamientos expuestos en este escrito sobre los vínculos entre los usos lúdicos del lenguaje y las planificaciones lingüísticas en el marco de la EIB

1) Juego, lenguaje y niñez: una mirada antropológica

En escritos previos (Enriz 2006, Hecht 2010, García Palacios 2012 y García Palacios et al. 2015) se señaló cómo dentro de los estudios antropológicos, las referencias a los niños y niñas han adquirido una mayor relevancia en épocas recientes. Así, ha crecido el interés por la subjetividad de los niños y niñas indígenas, y se han valorado las investigaciones que tienen a los niños como sus protagonistas. Si bien este renovado interés no puede considerarse como completamente nuevo en la antropología, sí resultan novedosos los

objetivos que las investigaciones más recientes persiguen. De modo general, podríamos arriesgarnos a señalar que la antropología interesada por la infancia y la niñez a nivel local, entre otros objetivos, pretende dar cuenta de los diferentes puntos de vista de los niños y niñas sobre diversos fenómenos y procesos sociales que los atañen (García Palacios et al., 2015). Lejos de presentarse de manera monolítica, estas nuevas perspectivas suponen reconocer que los niños y niñas no son un colectivo homogéneo, sino que tienen diversos puntos de vista sobre el mundo. Por ende, estos estudios suponen un avance para los distintos estudios socioculturales referidos a la niñez indígena.

Particularmente, en anteriores investigaciones antropológicas se analizaron etnográficamente diversas construcciones sociales acerca de la niñez, reflexionando a partir de contextos educativos o formativos diferentes, como: espacios escolares (Hecht 2006, 2010 y 2011) y contextos de socialización lingüística (Hecht 2006, 2010 y 2012). Por ello, y considerando estos antecedentes, en este texto se pretenden mostrar algunos hallazgos empíricos y teóricos para repensar la agencia infantil, en relación con los usos del lenguaje con fines lúdicos. Pero antes, se dedicarán algunas líneas a las apreciaciones teóricas respecto de la mirada antropológica sobre el juego y sobre el lenguaje, temas que nos convocan en este escrito.

Desde una perspectiva antropológica, un aspecto compartido por los estudios sobre juego, por un lado, y lenguaje, por otro, es que han sido marginales en el contexto de la producción global. En el caso del juego se cuenta con algunas excepciones relevantes como la escuela de cultura y personalidad en donde se desarrolla la sistematización de algunas prácticas de los niños y las niñas con un valor etnográfico particular (Enriz 2006 y 2010, Enriz y Hecht 2015). Por su parte, en el caso del lenguaje, su discusión antropológica es mucho más reciente, aunque muy significativa, a través de los aportes de la antropología lingüística, y más puntualmente de las investigaciones sobre socialización lingüística – fundadas por Elinor Ochs y Bambi Schieffelin en la década del 80 en el contexto norteamericano– en donde se apuntaba a vincular el proceso de aprender una lengua y convertirse en miembro de una sociedad (Saville-Troike 2005). Así, más allá de algunos desarrollos particulares, no se trata ni de áreas en extremo desarrolladas, ni de temas que se han considerado sistemáticamente de manera conjunta. Por ende, en este texto se busca ponerlos en vinculación para ver sus aportes mutuos, y así ponderar el valor del juego para destacar aspectos de la sociedad y comprender que los juegos de y con palabras pueden dar lugar a reiteraciones y transformaciones en las que podemos ver la agencia de los niños en su contexto social. A la vez, nos permiten reflexionar de modo especial sobre el rol de los niños como generadores –y no mero reproductores– de las prácticas sociales, en este caso, prácticas lingüísticas.

2) Situación sociolingüística y educativa de los niños toba/qom de Buenos Aires

La experiencia de investigación etnográfica en la que se sustenta este texto se desarrolló con población toba/qom de un barrio del conurbano norte de la provincia de Buenos Aires que resulta de un complejo y prolongado proceso migratorio de comunidades indígenas rurales del norte del país. Los habitantes, que aproximadamente suman unas ciento setenta personas, están distribuidos en treinta dos viviendas similares. Las actividades de sustento económico de estas familias son la producción artesanal y la divulgación de aspectos de la

lengua y cultura toba/qom en escuelas de la capital y la provincia a las que no asisten niños indígenas.

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, ya que en esos casos se prefiere el español. No obstante, los niños en sus actividades cotidianas, no están separados 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 (o sea no hablen), en general entienden el tópico de la conversación, el tipo de evento que está aconteciendo y la clave o tono del mismo. No obstante, el español es la lengua que los niños más conocen y dominan en la cotidianeidad tanto por la alfabetización en la escuela, como por las conversaciones, televisión, música, etc.

En términos sociolingüísticos, este barrio se caracteriza porque la lengua indígena (lengua toba o qom laqtaqa) está siendo desplazada por el español en la mayoría de los contextos comunicativos cotidianos que involucran a los niños y niñas. Las rutinas de interacción adulto-adulto y adulto-niño muestran que la lengua nativa se usa con cierta regularidad 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 y esporádicos de la relación parental (retos, mimos, órdenes cotidianas) y ocasionalmente entre pares (juegos lingüísticos) (Hecht 2012 y 2013). Así, en la generación más joven se evidencia un incesante proceso de reemplazo del toba por el español como lengua cotidiana en la comunicación.

En cuanto a lo educativo, los niños toba/qom de este barrio se han escolarizado –y actualmente continúan– sin ningún tipo de intervención didáctica, pedagógica o política a favor de la EIB. Si bien en la provincia de Buenos Aires se cuenta con el mayor porcentaje de grupos étnicos (según el Censo Nacional de Población 2010, reside el 39% de la población indígena del país) y diversidad (tal como: mapuche, toba, kolla, guaraní, tupí guaraní, diaguita-diaguita calchaquí, ava guaraní, tehuelche, rankulche, huarpe y ona), las acciones concretas de reconocimiento se inician tardíamente. En cuanto a la legislación provincial, existe un número significativo de leyes que simplemente ratifican o adhieren a la legislación nacional que otorga visibilidad a los indígenas, sin contar con una ley propia para la promoción de derechos específicos como sucede en otras provincias (por ejemplo, en el Chaco desde 1987 está la Ley Provincial Nº 3258 “De las Comunidades Indígenas”). En el campo escolar, se cuenta con la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº13688 (2007), en la que se reitera la intención de asegurar el derecho de los pueblos originarios (y comunidades migrantes) a recibir una educación intercultural bilingüe que ayude a “preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas” (Capítulo XIII sobre “Educación Intercultural”). Es decir, se trata de una Ley que repite lo sostenido en la Ley de Educación Nacional. No obstante, en las escuelas de la provincia actualmente son invisibles las propuestas que propician la EIB.

En suma, 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 muy simple. Frente a este complejo escenario, el rol de la escuela podría ser crucial para la promoción del

bilingüismo, sin embargo, no se realizan intervenciones escolares que colaboren para el desarrollo o mantenimiento de la lengua nativa a pesar de la institucionalización que está teniendo la EIB a nivel nacional.

3) Usos lúdicos de la lengua toba/qom entre los niños y niñas

Considerando el complejo y paradójico escenario lingüístico y educativo descrito en el apartado anterior, a continuación, se revisarán los contextos en los que los niños efectivamente producen esas emisiones en la lengua toba y que curiosamente son en diálogos entre pares. Para eso, primeramente cabe plasmar algunas reflexiones generales sobre la niñez indígena que desnaturalizan los sentidos hegemónicamente asignados y rompen los modelos monolíticos y eurocéntricos de abordaje de la niñez (García Palacios et al. 2015).

En el caso toba/qom, en primer lugar, es importante señalar que en la lengua indígena existe un término cuya traducción sería equivalente a “la niñez y la juventud”: *nogotshaxac* (*nogot*, significa “niño/joven” y *shaxac*, “la manera de ser”; literalmente, entonces, “la manera de ser niño/a/joven”) (Hecht 2010). Este período abarca desde el nacimiento de una persona hasta la llegada de su primer hijo/a y comprende tres etapas distintas. En términos globales, desde esta perspectiva, la vida se divide en dos grandes momentos: mientras se es hijo (niño/joven) y cuando se es padre (adulto). Las tres etapas de la niñez se distinguen por el uso de las categorías lingüísticas con que son denominados, e implican actitudes, deberes, derechos y habilidades diferentes. Primero, con el nacimiento, la persona se convierte en ‘o’o’ (bebé). Este período se caracteriza por un estrecho contacto con el círculo doméstico y por una atención central dedicada a los/as pequeños/as. A continuación, cuando el bebé comienza a hablar, se considera que ha ingresado en la siguiente etapa: *nogotole* y *nogotolec* (niña y niño respectivamente). Cabría agregar complementariamente a la destreza de caminar como significativa para el cambio de estatus, si bien no es una característica que haya sido explicitada por los sujetos como condición del cambio. Este período es crucial para la formación social de la persona, ya que los niños y niñas participan muy activamente de la economía y organización familiar, encargándose de cuidar a sus hermanos y de algunos quehaceres domésticos (limpieza, confección de artesanías, etc.). El paso a la etapa siguiente está marcado por la menarca en el caso de las niñas y por el cambio en la voz en el caso de los varones. Las primeras pasan a ser *qañole* (jovencita) y los segundos *nsoqolec* (jovencito), y se considera que ambos ya están listos para independizarse. Esta etapa particularmente, así como todo el período de la vida denominado *nototshaxac* en términos generales, culmina con el nacimiento del primer hijo/a (Hecht, 2010).

Ahora bien, respecto de sus experiencias lingüísticas en la niñez, en el caso de los niños toba/qom, si bien remarcamos que hay un uso privilegiado del español en las comunicaciones de los niños entre sí y con los adultos, hay algunas excepciones en las que usan el toba, aunque en su mayoría estas situaciones se producen con fines lúdicos y en ausencia de los adultos. Incluso, aunque algún adulto se percate de estos usos no los visibilizan como potenciales instancias de aprendizaje de la lengua para los niños. Por este motivo, muchas personas mayores no valoran estos usos del toba y señalan que los niños sólo entienden sin poder hablarlo.

Las situaciones en las cuales los niños utilizan la lengua nativa en ausencia de los hablantes adultos se correlacionan con fines lúdicos. En concordancia 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 y a la vez consolidan cierta pericia productiva en toba en momentos muy específicos y escasos, pero que finalmente terminan siendo funcionales a la puesta en práctica y desarrollo de su competencia lingüística.

Las situaciones lúdicas de uso del toba entre los niños y niñas que hemos registrado pueden clasificarse en las siguientes categorías: juegos de palabras e insultos. A continuación ahondaremos en estos usos:

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 puesto más en la forma del mensaje que en el contenido. No es un fin comunicativo en sentido estricto el que motiva ese uso lingüístico, sino crear un sentimiento en el interlocutor. O sea, el cambio de código no se justifica en la necesidad de comprensión lingüística del interlocutor sino en la intención de crear y fortalecer un lazo. 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 propician la solidaridad intragrupal, fortaleciendo a través de estos usos el sentimiento de pertenencia. 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, pues hay que poseer cierto conocimiento compartido para comprender ese juego. Algunos de los procedimientos más recurrentes que hemos registrado son los siguientes:

a.1) Juegos con palabras homófonas en ambos idiomas: como por ejemplo, jugar con la palabra “abuela” en toba (come) y el verbo comer del español (comé, 2º persona del singular).

a.2) 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 asoma-te, imitando la acentuación de la indicación en toba 'asoma (andá) agregándole el morfema “te” del español para cambiar el sentido de la frase al recontextualizarla.

a.3) Imitación bromista de las pautas de entonación y acentuación del toba pero aplicándolas a palabras del español o del inglés. Un ejemplo con el español es pronunciar fuego'ó en vez de norec (“fuego” en toba), trasladando el patrón de entonación del toba – todas las palabras

b) Insultos o expresiones agraviantes en toba: gritarse 'avapogui na arcolo (literal: 'cerrá el trasero' = 'cerrá la boca' o 'callate'), parodiando la emisión que recurrentemente usan los adultos en el contexto hogareño 'avapogui na lasom ('cerrá la puerta').

Todos estos ejemplos de usos de la lengua toba muestran cómo, en un contexto de desplazamiento y reemplazo del toba por el español, hay lugar para espacios de resistencia de la lengua menos dominante y, en este caso, es más curioso aún, porque ese intersticio se genera en el grupo de los niños y las niñas. Es decir, se evidencia la agencia de los niños no sólo como meros reproductores de los conocimientos que les enseñan los adultos, sino como productores de nuevos saberes, como generadores de un léxico sincrético, dándole un nuevo sentido y espacio a la lengua toba en el seno de la comunidad. Un espacio que a causa de su mixtura queda mayormente invisibilizado por el entorno. Si bien este texto se interesó por rescatar justamente esos usos lúdicos de la lengua, no se detendrá sólo en este aspecto, sino que se pretende avanzar un poco más y en el siguiente apartado se reflexionará sobre la importancia y utilidad de documentar estas prácticas para la planificación de la EIB en Argentina.

4) Lenguaje y escolarización para niños indígenas

Como ya se mencionó, la EIB es una modalidad educativa que incluye como sus destinatarios a los niños indígenas y propone, entre muchas otras acciones, incluir a las lenguas indígenas en su escolarización. No obstante, no hay menciones, diseños ni planificaciones explícitas sobre cómo incluir a las distintas lenguas dentro de las aulas. Este vacío en cuanto a la gestión de la diversidad lingüística no puede minimizarse y resulta sorprendente dado el plurilingüismo de Argentina, ya que el español como lengua oficial convive con lenguas indígenas y lenguas de migración tanto de origen indoeuropeo como indígena.

En el caso de la EIB, en el mejor de los escenarios se parte del supuesto de que los niños indígenas son hablantes de las lenguas de su pueblo y la intervención se focalizaría en la enseñanza del español como segunda lengua y la alfabetización bilingüe. Sin embargo, según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas de Argentina (INDEC, 2004/2005) el 73% de los indígenas afirma no hablar ni entender ninguna lengua indígena, frente a un 20% que tiene esas competencias y un 7% que no habla pero entiende alguna lengua nativa. O sea, la mayoría de las lenguas indígenas están atravesando paulatinos procesos de desplazamiento y reemplazo por el español –tal y como vimos en el caso de los niños toba/qom de Buenos Aires.

Pese estos datos sobre competencias lingüísticas en lenguas originarias, los lineamientos oficiales –como ya dijimos– carecen de una definición clara respecto de la gestión del bilingüismo en contextos de retracción lingüística. En la legislación sólo se encuentra una única mención sobre el desplazamiento lingüístico: “[la educación] puede ser considerada

como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperación de la lengua” (Resolución Nº 549, 2004, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología). Es decir, el requisito previo a la intervención es la necesidad de una voluntad consciente de recuperación lingüística. Sin embargo, esa mirada ignora los procesos hegemónicos de dominación y estigmatización que median entre una “voluntad consciente” y las valoraciones o connotaciones negativas que subyacen al uso de lenguas minorizadas. Estas lenguas han atravesado procesos históricos de sometimiento y represión y, además, actualmente pierden espacios de uso en tanto se asocian al “atraso”, “discriminación” y “pobreza”.

En contraposición, en los casos en los que sí se supone un bilingüismo de los niños indígenas, las intervenciones son igual de difusas, es decir, no se dejan asentados los modos de atender, desarrollar y promover el plurilingüismo. Por ende, no queda claro si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda, o si la alfabetización debe ser bilingüe o en español. En los casos donde se incluyen a las lenguas indígenas, son poco claros los modos de sumarlas: ¿son un contenido a enseñar?, y en ese caso la pregunta es ¿cómo y para qué?, ¿son un medio de comunicación cotidiano o sólo un emblema que se hace presente en la cartelera y nombre de la escuela? En suma, son muchos los interrogantes sobre qué supone una educación bilingüe para los niños indígenas contemporáneos.

Por eso, creemos que los datos plasmados en este texto nos pueden dar pistas para repensar los modos de intervenir en la planificación lingüística de la EIB. Si bien cabe recordar, como se mencionó en un apartado anterior, que los niños toba/qom de este barrio no están recibiendo ningún tipo de escolarización específica en cuanto a la interculturalidad y bilingüismo. Es decir, los niños y las niñas asisten a una escuela donde la lengua indígena no tiene un espacio para reactualizarse y ser apropiada por aquellos que o bien la desconocen, o bien sólo la entienden. La escuela no está llevando adelante ningún tipo de estrategia didáctica particular ni en el área de lengua ni en ninguna otra. Por ejemplo, no existen programas específicos para la enseñanza del toba mientras que se cuenta con clases de inglés durante toda la escolarización obligatoria.

No obstante, según registró Borton (2005) durante su trabajo de campo en la escuela donde asisten los niños toba/qom, una maestra del área de lengua les sugirió a sus alumnos armar en sus carpetas un glosario con palabras en toba y en español. Un vocabulario formado por nombres de plantas o animales del monte chaqueño. Por ende, pese a la intencionalidad de la docente de reivindicar un conocimiento, esa actividad funcionó tanto como una cristalización de una imagen folklórica y exotizante por la lengua indígena como un adorno decorativo, sin significado sociocultural o escolar. Es decir, ese vocabulario no formó parte de la currícula, sino como marca distintiva de la carpeta de los alumnos del barrio toba. Es más, esa visión de la lengua toba como simple nomenclatura con significados unívocos y equivalentes con el español, crea una idea estática y fosilizada de la lengua que no da márgenes a los usos contemporáneos sincréticos y mixturados con el español. Justamente, ese modo de presentar a la lengua indígena se aleja de los usos que pueden hacer los niños y niñas donde, como ya hemos visto, se combinan y mezclan las lenguas de un modo novedoso y creativo. Como sostiene Chiodi (1997) cuando el currículum escolar en contextos interculturales apunta al “rescate de la cultura tradicional” –o de la lengua en este contexto analizado– se efectúa una selección que suele posicionarse mirando hacia el pasado y la “tradición”, dejando de lado a la “cultura

indígena contemporánea”. Y es más “indirectamente se podría estar deslegitimando a la identidad actual del niño indígena [...] se le empuja a identificarse más con una cultura que pertenece a generaciones anteriores pudiéndose descuidar valores, aspiraciones y prácticas actuales porque se desvían de esa cultura” (Chiodi 1997: 11). Justamente, a partir de este análisis de los usos lúdicos del lenguaje, creemos que sería mucho más interesante que la planificación lingüística retomara los escenarios de uso “reales y cotidianos” de las lenguas por parte de los niños para, de ese modo, capturar su atención y retomar sus saberes. Si no, imaginemos lo interesante que sería en el caso de los niños toba/qom de este barrio enseñarles la lengua indígena como una segunda lengua a través de juegos donde el bilingüismo, y la combinación de lenguas sea algo tan palpable como ellos lo viven en su vida diaria.

4) Conclusiones: diálogos y aportes para pensar la EIB desde el juego

En este breve artículo, se analizaron algunos usos lúdicos de la lengua toba/qom entre los niños y niñas de un barrio de Buenos Aires en donde se evidencia un proceso de reemplazo de la lengua nativa por el español como medio de comunicación cotidiano y donde la escuela no programa la inclusión sistemática de la diversidad lingüística. De ese modo, se reflexionó sobre la importancia del juego para el desarrollo de las competencias lingüísticas bilingües, para luego plantear posibles vínculos entre estas prácticas lúdicas y la planificación lingüística de la EIB. O sea, si bien las propuestas de EIB han avanzado en reflexiones sobre la importancia de incluir la diversidad étnica y lingüística en la institución escolar, no se ha avanzado en cómo incluir aquello significativo para los niños indígenas contemporáneos. Por ende, este texto intentó rescatar la importancia de saberes como los descritos en los juegos verbales que llevan a cabo los niños toba/qom de Buenos Aires.

Justamente, pensemos en que la imagen aparente es que los niños tobas de este barrio no conocen la lengua indígena, no obstante, a partir de la investigación etnográfica se pudieron relevar muchos saberes que tienen los niños sobre la lengua de su pueblo y que expresan y ponen en acto a través de juegos con palabras. Este texto nos dio lugar a rescatar la importancia del estudio de los juegos para relevar cuestiones que son invisibilizadas y dan cuenta de la agencia infantil. Lejos de minimizar lo que acontece en el plano lúdico y en las relaciones intrageneracionales de los niños, nos importa rescatar la relevancia de registrar y analizar esos aspectos, ya que nos dan pistas de las configuraciones culturales de esas comunidades. Aunque lamentablemente se trata de saberes que no son visibles al momento de planificar intervenciones para revitalizar las lenguas, y por ende no son retomados para ampliar la competencia de estos niños.

Bibliografía

BORTON, Aristóbulo (2005) Registros de campo en el Colegio. Buenos Aires: Manuscrito Inédito.

CHIODI, Francesco (1997) “Alcances de la noción de interculturalidad en educación”. En: Clase inaugural de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia del Humanismo Cristiano. Santiago de Chile: Manuscrito Inédito.

DE LEÓN, Lourdes (2007) “Parallelism, Metalinguistic Play, and the Interactive Emergence of Zinacantec Mayan Siblings' Culture”. En: *Research on Language & Social Interaction* 40 (4): 405 – 436.

ENRIZ, Noelia (2006) *Etnografía del juego infantil en la comunidad Mbya-Guaraní de la provincia de Misiones*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ENRIZ, Noelia (2010) *Jeroky Porã. Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá- guaraní en Misiones*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ENRIZ, Noelia y Ana Carolina HECHT (2015) “Palabras en juego. Un análisis de los usos de las lenguas (indígena y no indígena) entre niños toba/qom y mbyá de Argentina”. Buenos Aires: Manuscrito Inédito.

GARCÍA PALACIOS, Mariana (2012) *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

GARCÍA PALACIOS Mariana, Ana Carolina HECHT y Noelia ENRIZ (2015) “Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá)”. En: *Cuicuilco* Nº 64 (22): 177-193.

GARCÍA PALACIOS, Mariana y Ana Carolina HECHT (2009) “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”. En: *Tellus* Nº 17 (9): 163-186

HECHT, Ana Carolina (2006) “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)”. En: *Cuadernos Interculturales* Nº 6 (4): 93-113.

----- (2007) “Reflexiones sobre una experiencia de investigación - acción con niños Indígenas. . En: *Boletín de Lingüística* 28 (19): 46-65.

----- (2010) “Todavía no se hallaron hablar en idioma” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications.

----- (2011) “¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba”. En: Novaro, G. (coord.) *La Interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, pp. 45-63. Buenos Aires: Editorial Biblos.

----- (2012) “The struggle of being Toba in contemporary Argentina: Processes of ethnic identification of indigenous children in contexts of language shift”. En: *Childhood. A Journal of Global Child Research* 19 (

3): 346-359.

---- (2013) “Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística”. En: Revista Infancias Imágenes Nº 1 (12): 7-17.

JAKOBSON, Roman (1975) “Capítulo XIV. Lingüística y poética”. En: Ensayos de Lingüística General, pp. 347-395. Barcelona: Planeta Agostini.

SAVILLE-TROIKE, Muriel (2005) Etnografía de la Comunicación. Buenos Aires: Prometeo.