

# Un análisis de los usos de las lenguas (indígena y no indígena) entre niños toba/qom y mbýa de Argentina en experiencias lúdicas

Analysis of the uses of languages (indigenous and  
non-indigenous) among Toba/Qom and Mbýa children  
from Argentina drawing on experience at play

Noelia Enriz

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad de Buenos Aires  
Instituto de Ciencias Antropológicas  
nenriz@yahoo.com.ar

Ana Carolina Hecht

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad de Buenos Aires  
Instituto de Ciencias Antropológicas  
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

## RESUMEN

Frente al bilingüismo, las comunidades ofrecen estrategias particulares en los usos cotidianos. En este texto abordamos el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua menos dominante, en niños de comunidades indígenas bilingües (tobas/qom y mbyá) de Argentina.

En particular, este escrito enfatiza cómo impactan ciertos usos de las lenguas menos dominantes en experiencias lúdicas, para los niños de dichos colectivos (lengua toba/qom en el primer caso y español en el segundo). Con ese fin, este texto se organiza en cinco secciones. En la primera se presenta una somera contextualización de la situación sociolingüística de las lenguas que se hablan en los referentes empíricos analizados, para comprender la relevancia y singularidad de los casos de estudio seleccionados. Luego, se desarrolla la metodología de investigación que sustenta nuestras investigaciones. El tercer apartado expone el marco teórico elegido: antropología de la niñez, aunque también retomamos algunos aportes de los estudios sobre el juego y el lenguaje dentro de la antropología. A continuación presentamos las definiciones que los tobas/qom y mbyá tienen de la niñez y analizamos algunos juegos y usos del lenguaje entre los niños. Por último, en las conclusiones reflexionamos sobre el alcance de este estudio para pensar las identidades de los niños indígenas en los contextos contemporáneos.

**Palabras clave:** Niñez indígena; Lenguaje; Juego; Argentina.

## SUMMARY

In view of their bilingualism, these communities adopt specific strategies to everyday language use. This paper addresses the development of communication skills in less dominant languages in bilingual children from Argentina's indigenous communities (Toba / Qom and Mbyá).

In particular, we set out to emphasize how certain recreational practices have impacted on use of less dominant languages among children in these groups (Toba / Qom in the first case, and Spanish in the second). The article is organized into five sections. It begins with a brief contextualization of the sociolinguistic situation of the languages spoken in the empirical referents analysed, to facilitate understanding of the importance and singularity of the case studies presented. We go on to develop the methodology supporting our research and finally consider the selected theoretical framework regarding the anthropology of childhood, while revisiting a number of anthropological contributions to studies on play and language. We also refer to the Toba / Qom and Mbyá definitions of childhood and analyse games and language use among children.

**Key words:** Childhood; Language; Game; Argentina.

## INTRODUCCIÓN

El valor social del juego forma parte de los debates vigentes en materia de educación, pedagogías, infancias y tiempo libre. Especialmente en aquellas sociedades donde el jugar se enfrenta con grandes limitaciones de tiempo y espacio, y donde el hia-to entre el jugar y la vida social parece insalvable. Por eso, la posibilidad de reflexionar sobre el potencial del juego y el jugar en otras sociedades siempre es sugerente y estimula comparaciones que colaboran a desnaturalizar los propios supuestos. En este texto abordamos aspectos particulares del juego en contextos de mayor disponibilidad de tiempo libre y donde se nota claramente la relación entre el jugar y los valores culturales significativos para ese entorno social. Puntualmente, el objetivo de este artículo es analizar algunas prácticas lúdicas en relación con el uso del lenguaje que tienen a los niños indígenas mbyá y toba/qom de Argentina como protagonistas. Nuestro interés es mostrar como una actividad lúdica de los niños redundan en la consolidación de competencias comunicativas en la lengua indígena y el español<sup>1</sup> en dos comunidades indígenas: una con fuerte vitalidad de la lengua nativa y otra en proceso de desplazamiento por el español. De este modo, podremos reflexionar sobre el uso del lenguaje, no sólo como práctica lúdica, sino en su potencial como eje de la construcción de subjetividades e identidades de los niños indígenas en los complejos contextos contemporáneos. La agencia infantil, en lo referido a la lengua, así como al juego y a tantas otras experiencias quedará reducida en este texto a las expresiones lingüísticas que analizaremos concretamente.

Como ya adelantamos, desde una perspectiva etnográfica, dos casos empíricos<sup>2</sup>.

Por una parte, el caso toba/qom —abordado por Hecht desde 2002— remite a un barrio toba/qom ubicado en los alrededores de la ciudad de Buenos Aires. Este asentamiento resulta de un complejo y prolongado proceso migratorio de comunidades indígenas rurales del norte del país. Los habitantes aproximadamente suman unas ciento setenta personas distribuidas en treinta y dos viviendas de similar arquitectura. Las actividades de sustento económico de estas familias son la producción artesanal y la di-

<sup>1</sup> Si bien puede existir cierta sinonimia entre «español» y «castellano», en este texto preferimos referirnos al «español» como término global y para que se diferencie del «castellano» entendido como lengua de Castilla.

<sup>2</sup> Por razones de ética profesional y confidencialidad, en este texto solo se hace referencia general al emplazamiento concreto de las comunidades indagadas.

vulgación de aspectos de la lengua y cultura toba/qom en escuelas de la capital y la provincia donde no asisten niños indígenas. En cuanto a sus rasgos sociolingüísticos, la lengua toba/qom atraviesa un proceso de desplazamiento por el español en la mayoría de las interacciones que involucran a los niños. Es decir, a pesar de que la lengua indígena es la primera lengua que aprendieron y utilizan los adultos para su comunicación cotidiana, para vincularse con los niños y niñas priorizan el uso del español. En consecuencia, en la generación más joven se evidencia un incesante proceso de reemplazo del español por el toba como lengua dominante.

Por otra parte, el caso mbyá remite a la experiencia etnográfica en distintos emplazamientos de la comunidad en la provincia de Misiones, realizados por Enriz desde 2003. Los referentes empíricos presentan gran variabilidad respecto de sus relaciones con el Estado y la sociedad envolvente. Esta variabilidad da cuenta de las particularidades de este colectivo étnico y a la vez nos permite una referencia general a aspectos de lo identitario para esta población. En relación con la lengua nativa, todos los núcleos de la comunidad mbyá visitados presentan el uso de la lengua homónima como primera lengua tanto para los adultos como para los niños, es la lengua preeminente de comunicación cotidiana en ámbitos domésticos y como lengua prioritaria de comunicación entre la población mbyá en ámbitos públicos. De este modo, el español queda relegado a los intercambios con referentes del Estado o bien el resto de la sociedad hispanoparlante (comerciantes, turistas, médicos, etc.). No obstante, el conocimiento del español está muy restringido y no son todos los mbyá quienes utilizan esta lengua en ciertos intercambios, sino mayoritariamente hombres adultos.

En síntesis, más allá de la enorme diferencia entre los dos casos empíricos estudiados, este artículo documenta cómo ciertas prácticas lúdicas —como los juegos verbales— de los niños tobas/qom y mbyá colaboran para el desarrollo de sus competencias comunicativas en la lengua menos dominante de los niños: la lengua toba/qom en el primer caso y el español en el segundo. Con ese fin, este texto se organiza en cinco secciones. En la primera se presenta una somera contextualización ampliada de la situación sociolingüística de las lenguas que se hablan en los referentes empíricos analizados para comprender la relevancia y singularidad de los casos de estudio seleccionados. Luego, se desarrolla la metodología de investigación que sustenta nuestras investigaciones con estos colectivos indígenas. El tercer apartado expone los marcos teóricos de los que se nutre este texto, específicamente dentro de la antropología de la niñez, aunque también retomamos algunos aportes de los estudios sobre el juego y el lenguaje dentro de la antropología. A continuación analizamos algunos juegos y usos del lenguaje entre los niños mbyá y toba/qom, para eso, previamente presentamos las definiciones que esos pueblos indígenas hacen de la niñez. Por último, en las conclusiones reflexionamos sobre el alcance de este estudio para pensar las identidades de los niños indígenas en los contextos contemporáneos.

## 1. SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA ENTRE LOS TOBA/QOM Y MBYÁ-GUARANÍ

La experiencia de investigación etnográfica con población toba/qom se desarrolló en un barrio del conurbano norte de la provincia de Buenos Aires. En términos sociolingüísticos, este barrio se caracteriza porque la lengua indígena (lengua toba o

*gom 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 para la comunicación entre los mayores, mientras que es reemplazada por el español en las situaciones que involucran a los pequeños, excepto en eventos particulares de la relación parental (retos, mimos, ordenes cotidianas) (Hecht 2012 y 2013). 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 escindidos de los adultos, y como consecuencia de su participación en muchos eventos lingüísticos bilingües desarrollan su capacidad comprensiva en la lengua indígena. Incluso, aunque no dominen productivamente el código, en general entienden el tópico, el tipo de evento que está aconteciendo y la clave o tono del mismo. No obstante, el español es la lengua que los niños más conocen y domina en la cotidianeidad (conversaciones, televisión, radio, música, etc.), además de que es la lengua en que son alfabetizados en su escolaridad. En síntesis, 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 simple.

Por otra parte, y contrariamente al caso anterior, la población mbyá a que aludimos en este texto se socializa primariamente en lengua indígena sin excepción, y luego se aproxima de diverso modo al español (preeminentemente en la escuela), al portugués y al guaraní *jopara* (en el contacto fronterizo). Los núcleos de habitación abordados para este texto se encuentran en contacto con distintas fronteras (Paraguay y Brasil) y presentan además distintas relaciones con la escolaridad. Cabe agregar además que la población mbyá presenta lógicas de visitas que permiten mantener las estrategias de movilidad en territorios posibles. Estas dinámicas son el sostén de las relaciones entre las familias en Paraguay, Argentina y Brasil. Por tanto, la lengua indígena se mantiene como la única posibilidad comunicativa a los largo de las fronteras, mientras que las lenguas nacionales son diferentes en cada caso y en un punto limitan la comunicación intrafamiliar. Posiblemente, un aspecto que ha favorecido la persistencia del *mbyá* como lengua haya sido que se mantiene activa en el ámbito doméstico, centralmente a cargo de las mujeres; quienes primero han adquirido el uso de la lengua española han sido los hombres, por encargarse de los vínculos fuera del grupo. En tal situación, los niños y niñas adquieren el *mbyá* como lengua materna y solo más tarde el español, portugués o *jopará*, dependiendo del caso. Las primeras ideas del mundo son adquiridas en aquel lenguaje, los primeros recuerdos infantiles son narrados de ese modo y la palabra para los *mbyá* posee un valor fundamental.

Lo más importante de la filosofía guaraní de la palabra sea tal vez la convicción en los mismos guaraní de que el alma no se da enteramente hecha, sino que se hace con la vida de la persona y el modo de su hacerse es su decirse. Así, la historia del guaraní es la historia de su palabra, la serie de palabras que forman el himno de su vida (Meliá 1995: 52).

Incluso se destaca qué palabra y alma son referenciados con el mismo vocablo en lengua indígena, *ñe'e*.

En resumen, el caso mbyá se presenta como opuesto al toba/qom, ya que la lengua indígena se encuentra totalmente vital y de uso cotidiano entre los niños, mientras que el español es la lengua que tiene valores diferentes según los sujetos y la comunidad de que se trate. En ese sentido, se evidencia la relevancia que cobra un estudio como este, en el que nos proponemos comparar los sentidos que tienen los juegos verbales para los niños en dos comunidades indígenas con patrones sociolingüísticos dispares. Asimismo, este abordaje nos permitirá comprender el papel que tienen estos juegos en relación con el mantenimiento lingüístico e incluso la documentación de estas prácticas podría ser útil para futuros diseños de revitalización lingüística en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina.

## 2. UNA MIRADA SOBRE LA METODOLOGÍA

Los materiales que se analizan en este escrito son parte de los resultados de las investigaciones etnográficas de Enriz y Hecht durante más de una década con los dos pueblos indígenas de nuestro país referenciados con anterioridad.

Respecto de la metodología utilizada en el caso del asentamiento toba/qom de Buenos Aires, cabe señalar que se apelaron a estrategias etnográficas, sociolingüísticas y talleres de investigación-intervención (Hecht 2010). Por un lado, desde el año 2002 hasta el 2010 se efectuó una etnografía del barrio toba para registrar la cotidianeidad de las prácticas de habla intergeneracionales. Por lo tanto, una de las principales herramientas metodológicas fue la observación participante (sin usar grabadora y sin tomar notas frente a los sujetos para fortalecer lazos afectivos) en distintos espacios sociales donde interactúan niños, jóvenes y adultos: hogares, visitas médicas al dispensario, reuniones comunitarias, fiestas, juegos entre los niños, actividades laborales en las escuelas, etc.

Complementariamente, se realizaron entrevistas (en ese caso, al ser instancias de diálogo no-espontáneas se utilizó grabadora y se tomaron notas en el momento), dando un total de treinta entrevistas a adultos (hombres y mujeres de entre 24 y 70 años) y veinticinco a niños y jóvenes (de entre 6 y 17 años). Por otro lado, complementamos este abordaje etnográfico con metodologías cuantitativas propias de la sociolingüística, como una encuesta para el diagnóstico sociolingüístico efectuada en todas las viviendas del barrio. Es decir, se aplicó una encuesta a todas las personas de las treinta y dos unidades domésticas que conforman el barrio, relevando datos sobre las procedencias de las familias, las competencias en cada lengua, los ámbitos de uso y los contextos de aprendizaje, entre otros aspectos. Asimismo, se efectuaron dos talleres de intervención con niños con el fin de generar un dispositivo novedoso a la investigación y para atender algunas demandas y necesidades sociales planteadas por los sujetos. En primer lugar, un taller para la revitalización de la lengua toba; y luego, un taller de reconstrucción de la historia del barrio desde la perspectiva de los niños y jóvenes del barrio. Cabe señalar que consideramos a su vez que estas intervenciones se decodifican como una devolución a la comunidad, en la cual se pudieron aplicar muchos de los aspectos abordados durante la investigación.

Por su parte, la metodología utilizada en el caso de las poblaciones mbyá tuvo otro recorrido. Centralmente se realizaron estadias aisladas de trabajo etnográfico en

co-habitación en distintos núcleos de la comunidad, dentro de la provincia de Misiones (Argentina) en el período comprendido entre 2003 y 2015. Desde 2011 el trabajo etnográfico se realiza en la región de Iguazú. La investigación se centró hasta 2010 en tres localizaciones ubicadas en el centro de la provincia, que expresan tres formas distintas de vinculación con el Estado Nacional y, por lo tanto, con instituciones como la escuela, la salud pública, etc. En dichas experiencias se registraron las actividades cotidianas de los niños y las niñas, las propias reflexiones de éstos sobre su tarea y las de los adultos. La etnografía supuso participación plena de todas las actividades que cada núcleo aceptara compartir. En términos generales, durante el trabajo de campo, no se utilizó grabadora, sino registros escritos con posterioridad a los eventos. A su vez, los registros solo dan cuenta de conversaciones informales y no de entrevistas específicas. Las conversaciones tuvieron como guía los intereses de la investigación, pero las reflexiones de los involucrados sobre esa temática han sido espontáneas. Respecto de la información lingüística de tipo cuantitativo sobre los mbyá, sólo contamos con los datos provistos por el Censo de población de 2010 y la encuesta complementaria para poblaciones indígenas, ya que es un campo de vacancia en nuestro país.

### 3. ANTROPOLOGÍA DE LA NIÑEZ: APORTES DESDE LOS ESTUDIOS SOBRE EL JUEGO Y EL LENGUAJE

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 diversos estudios socioculturales referidos a la niñez indígena.

Desde nuestras investigaciones antropológicas (tanto para la obtención de la licenciatura como para el doctorado y hasta el presente), estamos analizando etnográficamente diversas construcciones sociales acerca de la niñez, reflexionando a partir de contextos educativos o formativos diferentes: espacios escolares (Hecht 2006 y 2010; Enriz, 2011), contextos de socialización lingüística (Hecht 2006, 2010 y 2012) y prácticas lúdicas (Enriz 2006 y 2011). Considerando estos antecedentes, en este texto pretendemos entablar un diálogo entre algunos aportes de nuestros campos empíricos y teóricos para repensar la agencia infantil, en relación con los usos del lenguaje con fines lúdicos.

#### JUEGO Y ANTROPOLOGÍA

Los abordajes más relevantes de la relación entre juego y antropología vinieron de la mano de la escuela de cultura y personalidad. En ese marco, las prácticas de los niños y las niñas cobraron un valor etnográfico particular. El aporte más relevante para nuestra indagación es el de Jules y Zunnia Henry (1974), quienes se propusieron analizar el valor social de los juegos con muñecas en las poblaciones indígenas pilagá residentes en el norte de Argentina.

Como señala De Sanctis Ricciardone (1994) los primeros abordajes de la antropología respecto del juego tuvieron como objeto expresar modelos de interpretación de

la realidad en que se inscribían los teóricos involucrados en ellas, a fines del siglo XIX. Por lo tanto, mientras una parte de las indagaciones se proponía ver a través del juego la dispersión de rasgos culturales (Berta Gomme en De Sanctis Ricciardone 1994); otra parte de las investigaciones estaba orientada a dar cuenta de las relaciones dispares y jerárquicas entre juegos y, a través de esto, entre sociedades (Tylor 1879, 1880, 1882, 1884). Es decir, la tensión entre difusionistas y evolucionistas se hacía explícita en este campo de estudios como en los demás temas que abordaba la disciplina en su período inicial. Estos abordajes no tenían como foco a los niños, sino por el contrario a los adultos y se enmarcaban en indagaciones de tipo folklórico. Incluso aunque el juego parece una temática donde los niños y niñas podrían haber sido protagonistas, las constricciones teórico-metodológicas de la época no permitieron que fueran suficientemente incluidos<sup>3</sup>. Podemos atribuir esta particular modalidad de análisis a que los niños han sido pensados como adultos en miniatura y, por tanto, las prácticas de ambos hayan quedado asociadas.

Los aportes de Lévi-Strauss, tan pocas veces considerados en las investigaciones referidas al juego, persiguieron fines taxonómicos, ya que el autor considera que los juegos cumplen una función similar a los rituales: sirven para integrar sucesos en estructuras (Lévi-Strauss 1964, Enriz 2013). Podríamos decir que a partir de los juegos, las diversas sociedades expresan sus esquemas organizativos, sus principios ordenadores y producen sus diferencias. En su análisis, los rituales aparecen como opuestos a los juegos. Como él mismo expresa, la relación entre juego y rito presenta grandes diferenciaciones:

Todo juego se define por el conjunto de sus reglas que hacen posible un número prácticamente ilimitado de partidas, pero el rito, que también se juega, se asemeja más a una partida privilegiada, escogida y conservada de entre todas las posibles, porque sólo ella se obtiene en un determinado tipo de equilibrio entre los dos campos (Lévi-Strauss, 1964: 56).

Es decir que uno y otro (juego y ritual) aparecen como fenómenos análogos, producidos en contextos diferentes y con fines disímiles. En el rito, el resultado está previsto antes de que la tarea se inicie. En el juego estas posibilidades están más abiertas.

Más allá de estas reflexiones generales sobre el juego, podemos sostener que el juego ha sido y sigue siendo una temática marginal dentro de los abordajes antropológicos, que tuvo más desarrollo allí donde el interés por los niños y su desenvolvimiento social se volvió relevante. En este texto buscamos ponerlo de relieve, porque confiamos en el valor del juego para destacar aspectos de la sociedad. Además porque creemos que las canciones, los juegos de palabras y los juegos con palabras pueden dar lugar a reiteraciones y transformaciones en las que podamos ver la agencia de los niños en su contexto social y a la vez nos permitan reflexionar de modo especial sobre el rol de los niños como generadores —y no meros reproductores— de las prácticas sociales.

---

<sup>3</sup> Claro que han existido excepciones a esta regla general, especialmente los tempranos trabajos de Cullin (1899, 1900 y 1902)

## LENGUAJE Y ANTROPOLOGÍA

Los estudios sobre la lengua han tenido un estatuto más jerarquizado dentro de la antropología como disciplina científica, dando lugar a una rama dedicada especialmente al estudio del lenguaje: la antropología lingüística. Este es un campo interdisciplinario que parte de la etnografía para estudiar al lenguaje en tanto recurso cultural y al habla cotidiana en tanto práctica social (Duranti 2000 y 2002). La antropología lingüística se ocupa del estudio de la diversidad de lenguas habladas por las sociedades humanas y cómo se relacionan con el léxico, las estructuras gramaticales, géneros de habla y los usos lingüísticos con las características culturales de dichas sociedades. Dentro de este campo, hay muchas ramas y líneas de investigación, actualmente los estudios sobre socialización lingüística son los que lideran este área, manifestándose como hegemónicos respecto de los demás tópicos.

Las investigaciones sobre socialización lingüística, apuntan a vincular el proceso de aprender una lengua y convertirse en miembro de una sociedad, con los patrones socioculturales de comunicación adulto-niño y niño-niño (Ochs 1991 y 2002). Se trata de una línea teórica consolidada y con un largo historial de antecedentes (Hecht 2013), sin embargo, lo que interesa señalar aquí es que a pesar de que se proponen diseñar modelos relacionales sobre los procesos de socialización, no profundizan en el análisis del papel de los niños ni revierten algunos de los supuestos adulto-céntricos de las investigaciones sobre los procesos de socialización. Es decir, en muchos de los planteos de esta propuesta persiste una visión del niño como reproductor del habla adulta y como si el fin de la socialización lingüística fuera internalizar un sistema lingüístico que se supone como dado a priori. También se han desatendido las interacciones de los niños entre sí, o sea, el foco de la direccionalidad del habla se ha considerado del adulto hacia el niño sin rescatar las notables influencias que tienen las prácticas de habla de los niños entre sí y de los niños hacia los adultos. Justamente, acercar el foco al uso del lenguaje en los juegos de los niños nos permite captar cómo los usos que los niños hacen del lenguaje imponen cambios rotundos o sutiles y mantenimientos de las lenguas.

En resumen, a través del estudio de los juegos verbales de los niños indígenas tobas/qom y mbyá nos proponemos aportar una mirada holística y reflexiones novedosas a los estudios de la antropología de la niñez, a partir de integrar dos campos que no se han considerado sistemáticamente de manera conjunta: el juego y el lenguaje.

#### 4. ANÁLISIS: JUEGOS DEL LENGUAJE ENTRE LOS NIÑOS TOBA/QOM Y MBYÁ

Antes de adentrarnos en nuestro análisis más específico cabe plasmar algunas reflexiones generales sobre la niñez indígena. En nuestras indagaciones, hemos tomado las categorías nativas que delimitan los diversos modos de ser niño y niña porque consideramos que incorporar al análisis estas categorías facilita la ruptura con los modelos monolíticos y eurocéntricos de abordaje de la niñez, ya que se desnaturalizan los sentidos hegemónicamente asignados a esa categoría (García Palacios *et al.*, en prensa).

En el caso toba/qom, en primer lugar, es importante señalar que en la lengua indígena homónima existe un término cuya traducción sería equivalente a «la niñez y la

juventud»: *nogotsbaxac* (*nogot*, significa «niño/joven» y *sbaxac*, «la manera de ser»; literalmente, entonces, «la manera de ser niño/joven») (Hecht 2006 y 2010). Este período abarca desde el nacimiento de una persona hasta la llegada de su primer hijo y comprende tres etapas distintas. En términos globales, desde esta concepción, la vida se divide en dos grandes momentos: mientras se es hijo (niño) y cuando se es padre (adulto). Las tres etapas de la niñez están evidenciadas en el uso de las categorías lingüísticas que las denominan, e implican características diferenciales, actitudes, deberes, derechos y habilidades esperadas. Primero, con el nacimiento, la persona se convierte en 'o'ó' (bebé). Este período se caracteriza por un estrecho contacto con el círculo doméstico y por una atención central dedicada a los pequeños. 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. En este período, que resulta crucial para la formación social de la persona, los niños y niñas participan mucho más 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 *nototsbaxac* en términos generales, culmina con el nacimiento del primer hijo/a (Hecht 2010).

En las poblaciones mbyá se comparte cierta perspectiva global sobre el ciclo de la vida de la gente toba/qom, ya que el período de la niñez/infancia llega a su fin con el arribo del primer hijo. El término general para la infancia es *kiringue*, y el diminutivo más utilizado es *kiri'i*. Esta definición hace referencia a los niños, entre los 2 y los 11 años aproximadamente, es decir, en la etapa en que adquieren mayor independencia de los adultos y hasta la etapa en que se convierten ellos mismos en adultos. Antes de los dos años, los niños permanecen más ligados a sus padres, o a adultos referentes de sus familias que se encargan de protegerlos, cuidarlos y responder a sus demandas<sup>4</sup>. La etapa de *kiringue* es la más relevante para los aspectos asociados al juego ya que en ella se constituye la «comunidad de juego» (Larriq 1993; Enriz 2010), es decir, el grupo de pares de diversas edades con que los niños mbyá exploran el entorno y en el que circulan los conocimientos más relevantes para esa etapa de la vida. La comunicación entre quienes integran esta comunidad de juego es centralmente la lengua nativa y tan solo se apela al español en contextos puntuales como diálogos con foráneos e intervenciones escolares con docentes y directivos. Ahora bien, los primeros cambios fisiológicos de acercamiento a la madurez, en el período entre los 10 y los 13 años, impactan en las actividades cotidianas que la comunidad les demanda y los llevan a acercarse a las tareas obligatorias de la vida adulta, que en tér-

<sup>4</sup> Al niño por nacer se lo denomina *Mitâ oikota va'e* (el que está para ser un niño). Una vez que nace el niño es llamado *pytâ* o *pytâ'i* (nuevo o nuevito). *Pyta* puede estar acompañado de algún término que indique el género femenino o masculino (*kuña pytâ*, *ava pytâ*) o simplemente *mitâ pytâ* (niño) (Cadogan 1997).

minos generales suponen dejar de lado el juego (para ampliar ver García Palacios *et al.*, en prensa) para focalizarse en tareas asociadas a la reproducción de la vida, tanto se trate de la caza, recolección y siembra, como de tareas laborales. Sin embargo, tal como se señaló, la llegada del primer hijo es lo que da lugar definitivamente al acceso a la adultez, y a la vez, es también una nueva puerta de acceso al juego, ahora en rol de facilitador de esas acciones para el pequeño.

Recapitulando, estos señalamientos sobre las definiciones de la niñez toba/qom y mbyá colaboran para comprender el alcance de esa etapa de la vida en el marco del ciclo vital, así como el rol que tienen las experiencias formativas durante este periodo en relación con las lenguas en contacto (lenguas indígenas-español). Si bien son muchas y muy complejas las vivencias de estos niños en relación con las lenguas porque en todos los casos se trata de comunidades bilingües. En los dos casos son comunidades en las que están presentes al menos dos lenguas (indígena y español) y donde los espacios de uso, representaciones y sentidos asignados a las lenguas varían. Particularmente, en este texto nos interesan aquellas experiencias en las que el lenguaje se usa con ciertos fines lúdicos entre los niños y niñas.

A continuación, nos adentraremos específicamente en el análisis de dicha relación. Como ya se adelantó, las competencias en las lenguas (indígena y español) en los casos analizados son notablemente contrapuestas, si bien indudablemente los niños crecen en entornos bilingües. Mientras que los niños mbyá poseen a la lengua mbyá como primera lengua y como la lengua que usan a diario, la lengua que mejor hablan los niños toba/qom de Buenos Aires es el español. No obstante, en ambos casos encontramos algunas situaciones singulares en las que se usan las lenguas en las que tienen menores competencias: el español en el caso mbya y el toba/qom entre los otros.

En el caso de los niños tobas/qom hay algunas excepciones en las que usan el toba, aunque en su mayoría estas situaciones se producen en ausencia de los adultos. Por este motivo, muchas personas mayores desconocen estos usos del toba y señalan que los niños sólo lo entienden y no saben hablarlo. Para los adultos los usos que ellos hacen de la lengua indígena para sus comunicaciones entre sí, no se visibilizan como potenciales instancias de aprendizaje de la lengua para los niños. Mientras que en el caso mbyá el español solo se usa en los entornos en que se demanda articulación con el Estado o con sujetos de la sociedad envolvente. Las comunicaciones de personas mbyá entre sí, en ámbitos públicos y privados se desarrollan en lengua indígena. Las comunicaciones que involucran a sujetos bilingües, generalmente hombres adultos, y a personas que no son mbyá pueden ser expresadas en español. Hay situaciones en que hablar en español puede atentar contra el grupo, o sea, son aquellas en que es necesaria la comunicación con los dioses. Por lo tanto, el anciano que se dedica especialmente a lo espiritual, abandona el uso de la lengua hegemónica, incluso conociéndola. Por otro lado, quizá como parte de las estrategias de consolidación del alma de los niños<sup>5</sup>, no se les habla en otra lengua que no sea la lengua

---

<sup>5</sup> La idea de consolidación del alma en el cuerpo, también traducida como «hallarse» o estar feliz (Pissolato 2006) refiere a la instancia en que la comunidad interpreta que una persona se encuentra a gusto por completo en el núcleo. En el caso particular de los niños pequeños, para lograr ese estado, el grupo trabaja cotidianamente. Se le suprime cualquier posible sufrimiento, se lo cuida de posibles dolencias. En algunas comunidades consideran que para hallarse en esta tierra no deben recordar la anterior, y por lo tanto no se le muestran cosas bellas (Enriz 2010)

indígena. Por eso formal y sistemáticamente, los niños se acercan al español recién con el proceso de escolarización.

Para comenzar analicemos el uso que hacen los niños indígenas del saludo. En el caso toba los niños regularmente se saludan entre sí y con los demás en español, contando con los saludos en lengua indígena como una de las únicas excepciones en las cuales los niños apelan al toba frente a un adulto indígena. El saludo en la lengua indígena hacia un mayor tiene como función comunicativa mostrar respeto por el interlocutor. O sea, no es por una razón estrictamente comunicativa que se apela a la lengua indígena, sino como un modo de mostrar respeto por esa figura de mayor edad y mayor jerarquía. También encontramos otras curiosas situaciones en las cuales los niños se saludan entre pares en toba, aunque en esos casos cambia la función de ese uso lingüístico. En ocasiones frente a personas ajenas al barrio los niños se saludan entre sí en toba, pero en esos casos parece más bien que a través de esa emisión ciertamente lúdica delimitan fronteras con personas ajenas al barrio y fortalecen una complicidad intragrupal. El ejemplo paradigmático de estos usos es cuando los adultos están ausentes y cuando el barrio es visitado por personas interesadas o atraídas por lo étnico (contingentes escolares que visitan al barrio como excursión escolar, periodistas, antropólogos, lingüistas). En esos casos, el uso lúdico del toba para el saludo es un modo implícito de construir una frontera con los interlocutores no indígenas.

Como queda detallado en el análisis precedente los usos de la lengua por parte de diversos actores presentan particularidades, en este texto tratamos de incluir diversos usos a fin de enriquecer la indagación.

En el caso mbyá estos particulares usos de los saludos funcionan prácticamente al revés. Los niños solo hablan entre sí y con sus familias en mbyá, pero frente a un extraño, mejor dicho a un sujeto no indígena (sin importar la edad), usan el español para saludar, en aquellos casos en que hablen con ese adulto. Más allá de la importancia que tiene ese cambio de código para lograr la comprensión de los otros, también funciona como un modo de acercamiento y reconocimiento de esa diferencia. Un modo de marcar una frontera, pero también de atravesarla para vincularse con esos otros ajenos al propio grupo.

Tanto las poblaciones toba/qom como los mbyá utilizan el español en los intercambios comerciales. En el primer caso, la venta de artesanías forma parte de un conjunto de tareas que nuclean de forma estructural al grupo. La venta de artesanías es una de las actividades comerciales más relevantes de la población del barrio toba, y se enmarca en un circuito de narración de aspectos donde lo identitario incluye referencias a sus creencias y particularidades como grupo étnico. Asimismo, es esperable que los sujetos al momento de vender artesanías o dar charlas de difusión cultural exhiban cierta pericia en la lengua indígena ya que se espera que la lengua nativa forme parte del patrimonio cultural del grupo. En estas situaciones de venta de artesanías los niños se dan espacio para algunas situaciones lúdicas en las que apelan al toba. Así al momento de vender las artesanías denominan a las piezas en la lengua indígena, de ese modo frente a los otros, los potenciales compradores no indígenas se presentan como tobas, hablantes de la lengua nativa. Esos eventos públicos de venta o difusión cultural tienen por función efectuar una puesta en escena de lo que significa «ser indígena», y por ende, para muchos chicos son momentos en los

que se sienten interpelados —e incluso impugnados— como «tobas», en tanto viven en Buenos Aires y no son hablantes fluidos del toba. Sin embargo, cierto uso lúdico de la lengua les da un intersticio para posicionarse como indígenas frente a los otros.

Por su parte, entre la población mbyá encontramos esta misma dinámica de uso del español para los intercambios comerciales, especialmente en aquellas zonas turísticamente más visitadas como es el caso de Iguazú. En la zona de Iguazú, las comunidades realizan recorridos turísticos para los visitantes dónde, acompañadas de un adulto atraviesan una porción de selva paranaense mientras les es narrado un conjunto de conocimientos indígenas sobre la misma. Los distintos recorridos (hay tres núcleos de la comunidad que los realizan y cada uno ofrece una propuesta particular) focalizan sobre aspectos específicos como las trampas de casa, la vegetación, etc. Cada uno de ellos presenta a su vez un puesto de venta de artesanías. En el mismo, adultos y niños suelen involucrarse en la comercialización. Los niños, además identifican otros términos de comunicación con los visitantes. Por ejemplo, expresan frases en las que piden monedas a los turistas en español. La forma en que dicen la frase hace prever que si bien conocen su sentido pragmático último, no pueden referenciar cada término de la misma. Así, repiten de corrido «tienen moredita[monedita]señora» frente a la presencia de un extraño. Suelen ser alocuciones de los más pequeños frente a las cuales se despierta la risa de los demás niños, evidencia que se desconoce el sentido literal de la frase aunque se sabe el sentido pragmático de esa alocución. O sea, este uso «ritualizado» de la lengua, ya que se vacía de contenido lo que se dice, tiene como meta obtener la moneda y no entablar un diálogo con el otro —situación que de hecho no podría sostenerse por la poca competencia en la lengua.<sup>6</sup>

Por último, un espacio de relevancia en relación con las lenguas y lo lúdico, lo encontramos en las danzas y música para niños. Entre la población toba/qom de ámbitos urbanos se presenta un uso reiterado de canciones en lengua nativa que circulan en el ámbito de los niños. Una de las que más se destaca son las canciones de cuna en lengua indígena. Entre aquellas madres que son hablantes nativas del qom es habitual verlas al momento de amamantar a sus hijos cantar canciones como *abuochel lalcolec* (dormite hijito). También en el espacio del culto religioso evangélico es habitual cantar canciones en lengua indígena. Todas estas situaciones tienen la relevancia de estimular en los más pequeños competencias en la lengua. En el caso mbyá, respecto de la relación entre lenguaje y juego, destacamos un momento particular de las prácticas infantiles, el tiempo previo a las ceremonias religiosas nocturnas. En esos instantes, los niños y niñas tienen un lugar asignado —al que denominan juego (*ñeovanga*) y que consiste en canciones y bailes interpretados por ellos. Estos juegos se desarrollan en el marco de las ceremonias religiosas cotidianas. Ruiz (1998) sostiene que «estos rituales constituyen una sucesión continua de expresiones musicales: cantos, y/o danzas, con participación de dos o tres instrumentos musicales» (Ídem: 187). La autora alude a los cantos acompañados de guitarras, violines, *takuapu* y en ocasiones maracas.

<sup>6</sup> Si bien los registros que realizamos han sido dentro de los ámbitos de la comunidad. También existe un comercio que se realiza fuera de la misma, en el que muchas veces los niños se involucran, acompañando a su familia. Puede tratarse tanto de la comercialización de artesanías, como de plantas (orquidáceas fundamentalmente) o bien piedras.

Estos instrumentos producen el entorno sonoro en que se inscriben las canciones. La rima de las canciones es una de las formas de crear juego entre las palabras. Se trata además de canciones que son acompañadas por danzas. Por otro lado, se trata de canciones que se transmiten de una generación a otra, es decir, no interviene aquí la creación sino la reiteración. Del mismo modo, las danzas, si bien son activadas de modo particular por cada grupo y sujetos, por otro lado, también son reiteraciones de danzas que se aprenden a lo largo de las generaciones. Consultados sobre estas danzas los adultos se refieren a que son juegos de niños, pero éstas son las que dan lugar al inicio de las conversaciones con los dioses (Enriz 2013) Otro marco en que las canciones mbyá se ofrecen son los coros de niños que, particularmente en el caso de Iguazú, recorren ámbitos de promoción de la cultura mbyá. Éstos pueden ser tanto espacios turísticos como institucionales de otra índole.

## 5. CONCLUSIONES

En comunidades bilingües es interesante estudiar los sentidos que tienen las lenguas para los sujetos, particularmente para los niños y niñas. No solo por ser un tema de vacancia en el campo académico, son los sujetos quienes en el futuro serán los y las encargados de mantener y transmitir las lenguas a las futuras generaciones. En este texto nos circunscribimos a usos más bien lúdicos del lenguaje y que además curiosamente competen a la lengua menos dominante de los niños: el toba/qom para los niños de ese grupo y el español para los niños mbyá.

Con este texto quisiéramos enfatizar algunos de los resultados y hallazgos de investigación. En primer lugar, nos parece muy importante 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 recuperar la relevancia de registrar y analizar esos aspectos, ya que nos dan pistas de las configuraciones culturales de esas comunidades. En el último tiempo, algunas etnografías utilizan al juego como una estrategia metodológica de acercamiento a los niños y sus temáticas de interés (por ejemplo Donoso 2005). Coincidimos con esa opción ya que, en este texto revelamos que el juego como práctica social nos permite conocer con mayor profundidad ciertos aspectos de un grupo social, en este caso a poblaciones étnicamente particulares, y más específicamente a sus niños/as.

En segundo lugar, en concordancia con lo señalado por los estudios de la antropología lingüística mostramos la singularidad de la lengua como una forma de construir comunidad al interior del grupo y frontera con los otros. En ambos casos, los usos del español y de la lengua indígena expresan modalidades diferentes de vinculación y distanciamiento con la sociedad nacional y la indígena. A su vez, en ambos casos, los usos del lenguaje permiten expresar ámbitos de confianza y camaradería al interior de cada colectivo de pares. Atreverse a cierto uso del lenguaje, a cierto juego con las palabras, supone reacciones en los demás sujetos que, probablemente conozca o pueda predecir el hablante. En tal sentido, el lenguaje y especialmente los juegos con las palabras, dan cuenta de una comunidad en tanto tal.

Respecto de este mismo aspecto, en este texto pudimos mostrar como existen ele-

mentos que pueden ser narrados en lengua indígena o español, dependiendo de las valoraciones de los interlocutores involucrados, tal es el caso de las actividades asociadas al intercambio comercial. Allí donde el español no circula entre pares (el caso mbyá) puede hablarse en español si se trata de una conversación referida al «trabajo», por caso el turismo y venta de artesanías. En sentido inverso, aquellas poblaciones cuya lengua cotidiana es el español, pueden recurrir a las palabras en lengua indígena, si esto es requerido por el público con el que se comercializan artesanías, como parte de una expresión de identidad indígena. Ambos casos, contrarios entre sí, expresan la ocasionalidad del uso de la lengua a la hora de expresar identidades, en los intercambios comerciales.

En sentido contrario, damos cuenta de aquellas experiencias etnográficas en que la lengua indígena es condición necesaria de expresión. Incluso allí donde el español es la lengua que domina todos los intercambios cotidianos, las palabras para dormir y muchas de las palabras dedicadas a los niños más pequeños se expresan en lengua indígena. Entendemos que radica allí un mensaje respecto de la construcción de identidades étnicas, sellado desde la primera infancia, que marcará las identidades a futuro. De allí que exista como horizonte en muchas comunidades, especialmente en la población mbyá, la necesidad de nacer monolingüe, es decir, de ser monolingüe en la primer etapa de la vida. Si bien en el caso toba/qom este aspecto no se expresa de este modo, si visualizamos un fuerte interés por acercar a los niños vocablos, canciones, frases en lengua indígena que les permitan guardar en su memoria estas referencias. Como sostiene Hecht (2010), para estas poblaciones la posibilidad de hablar en lengua toba/qom puede manifestarse como necesaria en otra etapa de la vida, no necesariamente desde el inicio de las alocuciones, si bien forman parte de su cotidianeidad.

De tal modo, encontramos en los juegos una estrategia que las distintas comunidades indígenas exploran con un mismo sentido, como estrategia de acercamiento adulto en la primera infancia. Un acercamiento marcado por el deseo de producir comunidad a través de los juegos, de las palabras, de diversos actos. Producir identidad, producir identificaciones y pertenencias desde el inicio de la vida supone asistir a la generación de nuevos actores sociales del grupo étnico, que se verán interpelados por nuevas realidades y problemáticas. Que puedan enfrentarse a ello desde los conocimientos que brinda una nana en lengua indígena, desde las canciones religiosas, desde los juegos de palabras con los ancianos, supone un acercamiento fuertemente marcado por la cosmovisión del propio grupo en un contexto contemporáneo.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Cadogan, León. 1997 [1959]. *Ayvu- Rapyta. Textos míticos de los Mbya-guaraní del Guairá*. Asunción: Fundación León Cadogan. CEADUC. CEPAG.
- Culin, Stuart. 1899. «Hawaiian Games». *American Anthropologist, New Series* 1(2): 201-247.
- Culin, Stuart. 1900. «Philippine Games». *American Anthropologist, New Series*, 2(4): 643-656.
- Culin, Stuart. 1902. «American Indian Games». *American Anthropologist, New Series*, 5(1): 58-64.
- De Sanctis Ricciardone, Paola. 1994. *Antropología e gioco*. Napoli: Liguori Ed.
- Donoso, Carla. 2005. «Buscando las voces de los niños con VIH-Sida». Ponencia presentada al I Congreso ALA, Rosario, 2005.

- Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro. 2002. «Linguistic Anthropology». *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. 8899-8906. Oxford: Elsevier.
- Enriz, Noelia. 2006. *Etnografía del juego infantil en la comunidad Mbya-Guaraní de la provincia de Misiones*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- Enriz, Noelia. 2010. «Un sueño blanco, reflexiones sobre la educación Mbyá guaraní en Argentina». *Revista Amazónica* 2(1): 24-37.
- Enriz, Noelia. 2011. *Jeroky Porã, Juegos Saberes y Experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones*. Munich: LINCOM Studies in Anthropology 14. ISBN
- Enriz, Noelia. 2013. «Ceremonias lúdicas mbyá guaraní». *Ra Maguaré* 26 (2): 87-118.
- Hecht, Ana Carolina. 2006. «De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)». *Cuadernos Interculturales*, 4(6): 93-113.
- Hecht, Ana Carolina. 2010. «*Todavía no se hallaron hablar en idioma*» *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Munich: LINCOM EUROPA, academic publications.
- Hecht, Ana Carolina. 2012. «The struggle of being Toba in contemporary Argentina: Processes of ethnic identification of indigenous children in contexts of language shift». *Childhood. A Journal of Global Child Research* 19(3): 346-359.
- Hecht, Ana Carolina. 2013. «Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística». *Revista Infancias Imágenes* 12 (1): 7-17.
- Henry, Jhon & Zunia Henry. 1974 [1944]. *Doll Play Of Pilagá Indian Children*. New York: Vintage Books.
- Larriq, Marcelo. 1993. *Ipytma construcción de la persona entre los Mbya-guarani*. Posadas: Editorial universitaria-Universidad Nacional de Misiones.
- Lévi-strauss Claude. 1964. *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ochs, Elinor. 1991. «Misunderstanding children», en Nikolas Coupland, Howard Giles y John M. Wiemann (Eds.) «*Miscommunication*» and *problematic talk*, 44-60. Newberry Park: Sage.
- Ochs, Elinor. 2002. «Becoming a speaker of culture», en: Kramsch, Claire (Ed.) *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological perspectives*. 99-120. Londres: Ed. Continuum.
- Pissolato, Elizabeth. 2006. *A Duração da Pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. Rio de Janeiro. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Ruiz, Irma. 1998. «Apropiaciones y estrategias políticas: una interpretación sobre la dinámica de cambio musical en contexto ritual». *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, 19(2): 186-202.
- Tylor, Edward B. 1879. «On the Game of Patolli in Ancient Mexico, and its Probably Asiatic Origin», *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 8:116-131.
- Tylor, Edward B. 1880. «Remarks on the Geographical Distribution of Games» En *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 9: 23-30.
- Tylor, Edward B. 1882. «Notes on the Asiatic Relations of Polynesian Culture». *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 11: 401-405.
- Tylor, Edward B. 1884. «Old Scandinavian Civilization Among the Modern Esquimaux», *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 13: 348-357.

Fecha de recepción: 26 de julio de 2015

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2016