

Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela

Childhood, schooling and indigenous language. An
anthropological approach on language diversity in school

Ana Carolina HECHT¹

Resumen

En esta exposición se reflexionará sobre algunas problemáticas de la diversidad lingüística de los niños y niñas indígenas como alumnos dentro de instituciones educativas formales. Particularmente, se hará foco en la visibilidad/invisibilidad de las lenguas habladas por los niños en la escuela y las posibles implicancias que eso conlleva para la definición de los niños indígenas como alumnos de programas escolares que se enmarcan dentro de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe. Estas reflexiones se basan e ilustran a partir de una investigación con niños y niñas indígenas tobas (qom) residentes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Palabras clave: Niños y niñas indígenas. Escolarización. Diversidad lingüística.

Abstract

In this presentation we will reflect about some issues of linguistic diversity of indigenous children as students in formal educational institutions. In particular, we will focus on the visibility-invisibility of the languages spoken by children in school and on the possible consequences that entails for the definition of indigenous children in school as students within programs and policies of Intercultural Bilingual Education. These reflections are based on research performed with indigenous children Toba (Qom) who are resident in the Province of Buenos Aires (Argentina).

Keyword: Indigenous children. Schooling. Linguistic diversity.

1 Licenciada e Professora em Ciências Antropológicas pela Universidad Buenos Aires (UBA) Pós-Doutora do CONICET y Docente de la Escuela de Capacitación Docente de Buenos Aires (CePA). Atua como antropóloga e linguista e desenvolve sua pesquisa em um bairro toba de Buenos Aires, especialmente com crianças pequenas. Endereço: Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Puan 480, 4º piso (oficina 415), CP: 1405. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono: 4432-0606. E-mail: <anacarinahecht@yahoo.com.ar>.

Introducción

La escuela ocupa un espacio complejo en la vida cotidiana de los niños y niñas, ya que a través de su escolarización ingresan en un campo de múltiples yuxtaposiciones, disputas y tensiones entre las ideas que circulan en las familias respecto de cómo *ser niño-en tanto nieto/hijo/sobrino/hermano* y aquellas presentes en las escuelas respecto de cómo *ser niño-en tanto alumno/compañero*. Ambas instituciones, la familia y la escuela, son agentes socializadores con fines y expectativas diferentes, donde circulan diversos tipos de contenidos y modos de transmitirlos, aunque no siempre se oponen tajantemente sino que existen solapamientos y apropiaciones mutuas (NEUFELD, 2000; CERLETTI, 2005; HECHT, 2006). Por ello, las relaciones entre estos espacios son heterogéneas y complejas, y ameritan análisis pormenorizados que nos permitan entender las cuantiosas aristas que conforman los vínculos entre las escuelas y las familias.

Ahora bien, si focalizamos la perspectiva en lo que refiere al ámbito escolar, nos preguntamos: ¿Qué significa para la vida de los niños y las niñas transcurrir cuantiosas horas, días, meses y años dentro de las instituciones escolares? ¿Qué relaciones existen para los sujetos entre lo que acontece puertas adentro y puertas afuera de la escuela? Estas preguntas condensan muchos interrogantes que suman complejidad cuando los reformulamos y repensamos para el caso de las escuelas que se insertan en contextos de diversidad sociocultural y lingüística, como puede ser el caso de las comunidades indígenas. ¿Cuáles serán las huellas que esa experiencia escolar dejará en la vida de los niños y niñas indígenas que a diario asisten a instituciones escolares donde pueden encontrarse con experiencias y expectativas disímiles a las de su cotidianeidad? Es decir, los interrogantes se acrecientan cuando consideramos los impactos que el transitar por instituciones escolares puede dejar en la vida de niños y niñas que no se ajustan al patrón de alumno/a que la escuela añora.

Con el fin de profundizar en estas cuestiones, esta conferencia se propone abordar aspectos que atraviesan la experiencia escolar de niños indígenas, documentando el caso de una comunidad toba (*gom*) residente en la Provincia de Buenos Aires. En particular, se reflexionará en torno a la visibilidad/invisibilidad de la diversidad lingüística de los niños y niñas indígenas en el espacio escolar, para así dar cuenta de algunas de las muchas complejidades implícitas en la construcción de los niños indígenas como destinatarios de proyectos y procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Intercultural Bilingüe. A su vez, se entablará un contrapunto con las miradas que desde el medio familiar se construyen acerca de la pluralidad lingüística de sus niños. Cabe señalar una aclaración importante,

preferimos referirnos a diversidad lingüística en lugar de bilingüismo ya que justamente nuestra intención es problematizar las relaciones que se entablan entre las lenguas en contacto, así como la definición misma de lengua, incluyendo dentro del análisis las prácticas paralingüísticas, las ideologías lingüísticas y los sentidos asignados al habla.

Las reflexiones expuestas toman como caso de referencia a un grupo de familias de un barrio toba ubicado en las afueras de la Ciudad de Buenos Aires. Este barrio se construyó en 1995 por un grupo de treinta y dos familias migrantes –oriundas de comunidades tobas rurales y semiurbanas de las provincias del Chaco y Formosa (Gran Chaco argentino) – que se encontraban dispersas en distintos asentamientos marginales de Buenos Aires. A través de un largo proceso – que a partir de distintas cualidades podemos caracterizar como de etnogénesis y reafirmación identitaria (HECHT, 2010) – estas familias se organizaron colectivamente y obtuvieron las tierras en donde actualmente residen. No obstante, las nuevas condiciones de vida urbana implicaron una serie de impactos por el contacto lingüístico-cultural que repercutieron en distintas dimensiones de sus vidas cotidianas, en particular sobre las prácticas comunicativas familiares que paulatinamente están dejando de ser bilingües (toba-español) para ser monolingües (español) (HECHT, 2010). Y, curiosamente, frente a este complejo panorama sociolingüístico, nos encontramos con miradas heterogéneas y estereotipadas respecto de la diversidad lingüística de los niños tobas cuando son vistos en las escuelas como alumnos.

Respecto de la metodología de investigación utilizada, se combinaron estrategias metodológicas etnográficas con otras propias de los diseños de investigación colaborativa. Por un lado, al investigar con niños y niñas, fue necesario reflexionar acerca de qué metodologías poner en práctica con el fin de aprehender sus diferentes puntos de vista. Diversos investigadores e investigadoras han reflexionado sobre el uso de distintas técnicas con el fin de tomar al niño o niña como informante y así construir una mirada exhaustiva sobre la sociedad, además de contemplar los desafíos éticos que esto implica. Dentro de ese abanico, la aproximación etnográfica es un marco muy importante para acercarnos a los puntos de vista de los niños y niñas, ya que a través de una de sus técnicas principales —la observación participante— es posible acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social. Sin embargo, existen otros medios a los que diversas investigaciones han apelado para la expresión de los niños y niñas: entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), uso de dibujos (como un fin en sí mismo, y también como un medio para trabajarlos en las entrevistas), juegos, el pedido a los niños y niñas de textos escritos específicos, y el uso de medios audiovisuales. Asimismo, diseñamos como complemento de la etnografía talleres participativos con los niños, por ello

los talleres han resultado espacios imprescindibles en donde se expresan las voces infantiles y, por ende, se pueden construir saberes a partir de sus opiniones e ideas. El espacio del taller permitió problematizar aspectos del consentimiento de los niños a la investigación, así como posibilitó construir con los niños y niñas un lazo diferente al de la escuela y la casa, por lo que ha sido escenario de fructíferos intercambios con los niños, y además el taller ha funcionado como un dispositivo para la transferencia del saber. En resumen, apelamos a diversas estrategias metodológicas con el fin de comprender a los niños y niñas en el entramado de relaciones e instituciones en que se encuentran.

Desarrollo

Si bien históricamente la presencia de niños indígenas en instituciones escolares ha sido un desafío para los diseños educativos estatales, en las últimas décadas la educación intercultural se ha vuelto un eje particular de intervención y un campo específico de debate. Ahora bien, la educación intercultural no puede entenderse como un diálogo armónico entre culturas, sino que el respeto mutuo entre éstas depende del resto de las condiciones sociales de poder (DIEZ, 2004). Así, se puede prever que dadas las condiciones asimétricas y desiguales entre los pueblos indígenas y la sociedad hegemónica, ese encuentro no está libre de tensiones, disputas y negociaciones. Especialmente si consideramos que ese encuentro se efectúa en un espacio tan particular como es la escuela, ya que esta puede ser entendida como la institución que tradicionalmente ha abogado por la construcción y transmisión de una identidad y cultura homogéneas y consideradas legítimas.

En Argentina, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) nace del reclamo que los pueblos originarios efectúan al Estado para que se les garantice el reconocimiento pleno de sus derechos y su activa participación en la vida nacional, incluyendo sus derechos respecto de recibir una educación que incorpore sus lenguas y sus culturas además de darles instrucción en la lengua nacional oficial. No obstante, la EIB surge como una política focalizada en el contexto general de la descentralización, segmentación y focalización de las políticas sociales impulsadas por el neoliberalismo conservador (GRASSI; HINTZE; NEUFELD, 1994). En este sentido, a pesar de efectuar cuestionamientos pedagógicos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas, aún tiene muchas inconsistencias. Principalmente, porque la EIB quedó reducida dentro de los programas de políticas compensatorias en educación, pareciendo implicar el supuesto de que la diversidad es un problema a subsanar. Es por ello que consideramos

que, solapadas detrás del rechazo a la generalización de medidas derivado del desencanto por los proyectos educativos universalizadores, las políticas focalizadas de este tipo terminan siendo en cierta medida funcionales al encubrimiento de las desigualdades socioeducativas (BORDEGARAY; NOVARO, 2004; HECHT, 2007). Cabe señalar, no obstante, que en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26206, la EIB deja de depender del área de políticas compensatorias y pasa a definirse como una modalidad del sistema educativo para los pueblos indígenas. Pese los buenos augurios que esto podría implicar para dejar de ver a la diversidad como una debilidad del sistema, aún no se evidencian resultados que den cuenta de un cambio realmente positivo. Además de las complejidades que se derivan al definir quienes son los destinatarios de la EIB (HECHT; SZULC, 2006), más aún en casos como el analizado por tratarse de indígenas urbanos migrantes que no son hablantes activos de la lengua indígena.

La escuela puede ser vista como un espacio de conflicto por diversos motivos. Por un lado, mientras la educación intercultural pareciera implicar una modificación del status quo, se abre el debate acerca de la potencialidad real que esa intervención efectúa para subvertir las relaciones escolares naturalizadas. Asimismo, se discute sobre el *para qué* y el *desde dónde* de una escuela y una educación en contextos de diversidad étnica y desigualdad social (ALONSO; DÍAZ, 2004). Por otro lado, a la vez que puede considerarse a la escuela como una amenaza para la lengua indígena, también se le puede atribuir el actuar como motor para la revitalización lingüística (HECHT, 2010). En este sentido, además de lo mencionado en el párrafo anterior, el caso que se analizará en esta exposición devela intrincadas situaciones donde el plurilingüismo y la interculturalidad se revelan a través de múltiples y diferentes matices.

Ahora bien, en las últimas décadas la Educación Intercultural Bilingüe comienza a ser una temática de interés para antropólogos, educadores, lingüistas y pedagogos vinculados a distintos centros universitarios. En líneas generales, las temáticas privilegiadas en sus producciones suelen focalizarse en el rol del Estado en el diseño de políticas educativas, las relaciones entre las lenguas indígenas y el español, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, y el rol de los docentes, entre otros. No obstante, aún se ve desdibujada la referencia a los niños y las niñas indígenas como destinatarios y protagonistas en la mayoría de las discusiones sobre educación intercultural bilingüe (HECHT; SZULC, 2006). Este tipo de abordajes aún pendientes son imprescindibles ya que potencialmente colaboran para deconstruir prejuicios, estigmas y miradas que circulan sobre los niños y las niñas indígenas que aún no han sido estudiados en profundidad. Además, una cabal comprensión al respecto ayudaría al diseño de estrategias interculturales inclusivas en educación (BORTON et al, 2010).

Con el fin de profundizar nuestra reflexión sobre aspectos concernientes a los potenciales conflictos debidos a la diversidad lingüística de los niños indígenas en el marco de las escuelas, procuraremos atender a la visibilidad/invisibilidad de las lenguas habladas por los niños. Luego, se hará un contrapunto con lo que acontece respecto de lo mismo en el ámbito familiar. Pero, previamente, efectuemos algunas precisiones acerca de las implicancias de definir a la niñez según la perspectiva nativa y la de la institución-escuela.

Las diversas sociedades imprimen sobre cada período de la vida valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones disímiles, tanto para los que se hallan atravesando dichas etapas como para el resto del grupo social. Por ello, el momento de la vida que se denomina infancia o niñez debe entenderse en un sentido histórico y sociocultural. La niñez no remite a una etapa única e indivisible, sino que incluye diferentes instancias delimitadas por cambios sociales y biológicos visualizados como significativos para el crecimiento de la persona. Merced al estudio de las formas mediante las cuales cada sociedad estructura las fases del ciclo vital, delimitamos aspectos sumamente importantes. Por una parte, nos ayuda a estructurar las condiciones sociales que son asignadas a los miembros de cada grupo de edad (FEIXA, 1996; DE LEÓN, 2005). Así, se reconoce el sistema de derechos y deberes que cada persona posee según su momento en el ciclo vital. Por otra parte, nos sirve para reconstruir las imágenes culturales que están asociadas con estos diferentes momentos y para explorar el sistema de representaciones, estereotipos y valores que legitiman y modelan el capital cultural de cada generación (FEIXA, 1996).

Varios autores (GIMENO SACRISTÁN, 1997; PINEAU, 1999, NARODOWSKI, 1999) plantean que la escolarización en nuestra sociedad institucionaliza a la infancia (y por ende la adolescencia), dándole un status, sentido y especificidad particular. La permanencia dentro de la escuela implica una separación de la vida que transcurre afuera, “[...] la infancia es la espera, ser niño solamente consiste en esperar” (NARODOWSKI, 1999, p. 47). Mientras el niño *espera para salir afuera*, a la vida adulta, transcurre su tiempo que es el *tiempo de jugar e ir a la escuela*. Desde este paradigma, niñez y escuela van de la mano, y se conceptualiza a la *pedagogización de la niñez e infantilización de la infancia* como procesos complementarios. Es decir, se trata de una categorización donde se dividen etapas claramente delimitables en las que los derechos y las obligaciones varían según si esté o no transitando esa etapa y donde uno (el niño) aparece tutelado/cuidado por el otro (el adulto).

En contraste con esto, las sociedades indígenas definen la niñez según otros condicionamientos culturales. En el caso del pueblo toba, cabe destacar que en la lengua toba existe el término *nogotsbaxac* que literalmente significa

‘la manera de ser niño/joven’ (*nogot* = ‘niño/joven’ y *shaxac* = ‘manera de ser’) y cuya traducción al español es equivalente a niñez. Este vocablo hace referencia al período comprendido entre el nacimiento de un individuo y el nacimiento de su primer hijo, y se subdivide en tres etapas que poseen una denominación específica y se caracterizan por actitudes, expectativas y conductas particulares tanto del niño como de su entorno: a) ‘ó’ó’ (bebé, desde el nacimiento hasta la adquisición del habla); b) *nogotole/c* (niña/o, desde la adquisición del habla hasta la primera menstruación en las niñas y el engrosamiento de la voz en los niños) y c) *qá’añole/nsoqolec* (jovencita/o, desde la primera menstruación en las niñas y el engrosamiento de la voz en los niños hasta el nacimiento del primer hijo/a). Respecto de esta definición de niñez basada en valoraciones culturales significativas para el desarrollo de la persona –independientemente del papel de la institución escolar–, se destaca que esos momentos no están tajantemente opuestos sino que se encuentran lazos que trascienden las barreras entre etapas. Es decir, si bien se trata de dos etapas claramente distintas en cuanto al estatus (niñez-adulter), muchas prácticas cotidianas son compartidas por aquellos que están transitando una u otra etapa.

Diversidad sociolingüística, escuela y niñez toba

La situación sociolingüística de la población toba, en especial la de los niños que nacen y crecen en el Gran Buenos Aires, es diversa y compleja y presenta variados matices de bilingüismo. A este respecto, en el barrio toba se observa que a pesar de que la gente considera a la lengua como una marca fundamental de su etnicidad, los niños transitan por un proceso de desplazamiento lingüístico de la lengua toba por el contacto con el español (HECHT, 2010). En el barrio, el español –especialmente desde la perspectiva estricta del código lingüístico– sustituye progresivamente al idioma toba en la mayoría de las situaciones comunicativas. O sea que si bien un alto porcentaje de niños adquiere el español como primera lengua, muchos de éstos tienen competencias receptivas en la lengua toba. Cabe destacar que dicha lengua, como mencionamos, constituye para el grupo una marca explícita de su etnicidad. Por tal motivo, la idea de saber o no una lengua excede el campo exclusivamente lingüístico e incorpora aspectos extralingüísticos como aquellos relacionados con procesos socio-históricos de identificación o manejo de normas de la competencia comunicativa, entre otros (HECHT, 2010).

Según los datos de nuestra investigación sociolingüística respecto de las competencias en toba de los niños: 5% habla y comprende perfectamente toba

y español; 57% es hispanohablante y comprende nociones básicas del toba, algunos de los cuales incluso pueden producir ciertas emisiones simples y 38% es monolingüe en español. La gran mayoría, a pesar de que no emplean esta lengua de manera regular, comparten las normas sociolingüísticas con los otros miembros de la comunidad de habla, es decir, son comunicativamente competentes. Desde el punto de vista de su competencia lingüística, entienden más de lo que pueden transmitir, o sea, sus habilidades receptivas superan sus destrezas productivas. El desarrollo lingüístico del niño es resultado de las actividades sociales y culturales en las que participa regularmente, así como también, de la(s) lengua(s) que está implícita y explícitamente estimulado a aprender (OCHS; SCHIEFFELIN, 1995). Ahora bien, extrapolando estas apreciaciones a nuestro caso, se comprende que la socialización lingüística de los sujetos residentes en este barrio incluye a la lengua toba y al español, porque se crían en ambientes caracterizados por interacciones comunicativas bilingües ya que a pesar de que los niños no hablen la lengua los adultos entre sí se comunican en toba.

Esta compleja situación sociolingüística es interpretada de distintas maneras en relación con la escuela. Las representaciones acerca de los niños indígenas como sujetos de aprendizaje en el ámbito escolar muestran imágenes contradictorias, ya que por un lado, en algunas ocasiones se desvaloriza su potencial educativo por su misma raigambre indígena, pero a la vez en otros momentos se lo exotiza y naturaliza como parte pintoresca del paisaje escolar. Pero, analicemos con mayor detenimiento las implicancias de ambas y sus correlatos con la mirada que desde las familias indígenas se construyen sobre sus niños.

En primer lugar, desde la institución se considera que por la migración a la ciudad se ha dejado de hablar en lengua toba y por eso la escuela no tiene ningún programa específico de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, al mismo tiempo, algunos padres argumentan que, debido a que en la escuela no existe ningún programa de enseñanza bilingüe, se pierde la lengua indígena. Así, por ejemplo, en la escuela donde asisten los niños tobas se carece de adecuaciones para la enseñanza de la lengua toba mientras que se cuenta con clases de inglés durante todo el ciclo escolar, hecho sobre el que llaman la atención muchos de los padres del barrio. No obstante, paradójicamente, no hay un consenso entre las personas del barrio toba con respecto a si le compete a la escuela la enseñanza de la lengua toba. Algunos hablantes, identifican la oralidad y la escritura como equivalentes y afirman que no hay necesidad de “enseñar” la lengua porque los chicos “*ya la escuchan en la casa*”. Otros evalúan que incluir al toba en la currícula implica una apropiación –o mejor dicho una nueva expropiación– de los no-indígenas sobre su patrimonio lingüístico. Para otras personas, en cambio, el aprendizaje de la escritura en toba que podría ofrecer la escuela es significativo como herramienta

para la revalorización étnica, así como para ampliar las funciones del lenguaje a través de la palabra escrita.

Sumada a esta explícita negación de la lengua indígena como parte de la currícula escolar o como parte de un diseño escolar más amplio, la mayoría de los docentes y directivos de la escuela considera que justamente porque sus alumnos *hablan toba* tienen dificultades de aprendizaje en todas las asignaturas. Más allá del mencionado proceso de desplazamiento del toba por el español entre los niños y de la mirada descalificadora de la migración, cuando estos mismos niños asisten a la escuela se construye una perspectiva totalmente contraria. O sea, se considera que los alumnos tienen distintas dificultades de aprendizaje porque *hablan toba*. Es decir, se encierra en una paradoja a la lengua indígena ya que cuando se trata de definir la identidad étnica de los niños se le niega lugar como parte de su construcción identitaria debido a la migración, pero cuando se trata de evaluar su desempeño escolar se lo descalifica enraizando los problemas en las competencias lingüísticas.

De este modo, las posiciones que esta escuela ha ido construyendo a lo largo del tiempo con respecto a los alumnos provenientes del barrio no son unívocas y muchas veces ponen de manifiesto la conflictiva articulación que se da tanto entre las familias de los distintos barrios (toba y no toba), como entre éstas y los docentes y autoridades de la institución.

En términos generales, la visión negativa de la diversidad lingüística se debe a que el idioma indígena se considera un factor nocivo que interfiere en el correcto aprendizaje de la lecto-escritura en español, dificultando a su vez todos los aprendizajes posteriores. En un trabajo previo (BORTON et al, 2010), analizamos cómo en la escuela se registran actitudes positivas hacia la diversidad cultural, a la vez que se observan testimonios negativos hacia el idioma toba. Así, por ejemplo, durante una clase, una docente que en varias ocasiones se manifestó a favor de la presencia de alumnos tobas en el colegio, explicó que el dispar rendimiento académico de los alumnos tobas se asocia con la frecuencia con que sus padres priorizan el idioma indígena por sobre el castellano, clasificando a los padres según su interés por el buen desempeño académico de sus hijos. Sobre esa base, elogió a los “*interesados*” y criticó a los “*no tan interesados*”: los primeros fueron caracterizados por no darle tanta importancia a la lengua toba y los segundos como gente que no asiste a las reuniones de padres convocadas por el colegio y que prioriza el uso de su idioma por sobre el castellano (BORTON et al, 2010).

Aisladamente, registramos testimonios de directivos y maestros sobre la lengua vernácula que oscilaban entre desconocerla y folklorizarla. El desconocimiento puede ser leído en un doble sentido: o bien se soslayan u omiten las diferencias entre los alumnos, o bien ni se las conoce, ni se las

intenta conocer. En cuanto a la curiosidad folklórica y exotizante por la lengua indígena, Borton (2005, citado en HECHT 2010) durante su trabajo de campo relevó cómo una maestra del área de lengua, dando por sentada la competencia lingüística de los niños, les sugirió armar en sus carpetas un glosario con palabras en toba y en español. Ese vocabulario funcionó, simultáneamente, como una naturalización y cristalización del cuestionado bilingüismo de los niños, así como un adorno decorativo, sin significatividad sociocultural o escolar, ya que no formó parte de la currícula, sino como marca distintiva de la carpeta de los alumnos del barrio. Es más: esta visión de la lengua toba como simple nomenclatura con significados unívocos y equivalentes con el español puede correlacionarse con la importancia asignada a la escritura –en contraste con la oralidad– como medio para el mantenimiento lingüístico. Además, esta imagen atenta contra los procesos de revitalización lingüística por crear una imagen esencializada y fosilizada de la lengua (HECHT, 2010).

Pese a la ausencia de una situación efectiva de incomunicación lingüística, se perciben muchas tensiones entre los docentes por un lado, y los alumnos y sus padres, por el otro. En ese sentido, con el fin de *desnaturalizar* la imagen del alumno toba como tímido y callado como si fuera un atributo cultural inmanente, en un trabajo previo (NOVARO et al, 2008) hemos advertido las diferentes interpretaciones que los docentes atribuyen a los *silencios* de sus alumnos tobas en el aula. Estas formas se vinculan con la idea del silencio no en un sentido literal sino amplio: no se trata sólo de la carencia de palabras, sino de diversas formas de incomunicación. Es decir, no debe ser entendido literalmente como el *no hablar*, sino como toda una variedad de formas de conducirse que implican no estar dónde, cómo y cuándo la escuela lo requiere. Esto último se manifiesta en diferentes situaciones que implican no sólo a los alumnos sino también a sus familias, las cuales –según la mirada escolar– tampoco hablan, ni se acercan en los horarios y las formas deseadas por la institución.

Las representaciones de los docentes con respecto a la lengua y los niños indígenas son diversas, aunque homogéneamente se considera que los alumnos indígenas se encuentran fuera de una norma lingüística estándar. Es decir, los chicos parecen quedar en una encrucijada entre las lenguas y sus representaciones, hablando una lengua que para sus maestros no es el español estándar –ya que la *tonada* o variedad del español que hablan los padres se caracteriza por *acentos* o *modismos* propios de la región guaraníca (VIDAL DE BATTINI, 1964)– y que para sus padres tampoco es la aborigen, ya que los niños no son hablantes competentes en toba, sino que se enmarcan dentro del grupo de los que entienden pero no hablan con fluidez.

Más allá de que las propuestas educativas actuales explicitan la importancia de desligar las ideas que asocian unívocamente a la *diversidad* con *carencias*, en las prácticas cotidianas de las escuelas podemos notar cómo esta imagen pervive. En este sentido, en las prácticas educativas de la escuela de Buenos Aires, el hecho de que los niños y las niñas tobas no sean hablantes fluidos de la lengua indígena parece implicarles una distancia con respecto al diseño de una educación bilingüe en los términos en que es definida por la legislación. Cabe destacar que no se han diseñado propuestas claras para los casos de desplazamiento lingüístico como el que está atravesando este asentamiento. A su vez, tampoco se puede desconocer la experiencia cotidiana que estos niños tienen tanto con la lengua toba como con las normas sociolingüísticas del toba que se extrapolan a las prácticas de habla en español. O sea, son niños que no son representados por la norma lingüística tanto para una educación bilingüe como para una monolingüe. La omisión de realidades como ésta es sumamente peligrosa porque se descuidan los complejos procesos de cambio lingüístico. Es decir, la invisibilidad de tan particular situación sociolingüística deja a los niños y las niñas tobas en una encrucijada con respecto a qué se hace con las lenguas en contacto.

Consideraciones finales

La experiencia de transitar por la escuela deja huellas para el resto de la vida. No sólo por lo que los niños aprenden con respecto al mundo en que viven, sino también por lo que olvidan de éste cuando terminan su escolarización. Con *aprendizajes* estamos refiriéndonos a su más amplio sentido, y no a un mero listado de contenidos y destrezas escolares plausibles de ser discriminadas como áreas o campos específicos del saber. Con *olvidos* aludimos a todo aquello que al ser silenciado y negado parece no presentarse como significativo para formarse como el adulto que anhela la sociedad en que viven. En ese sentido, la escuela presenta una encrucijada para la vida de aquellos que transitan por ella, y más en casos como el que analizamos, porque se entrecruzan simultáneamente fuerzas centrípetas y centrífugas que los atraen y los repelen con respecto a lo que allí acontece. Así, para las familias del barrio, la escuela se presenta como un espacio atrayente al que aspiran, veneran y codician pero simultáneamente rechazan, pues le adjudican gran parte de la responsabilidad por la pérdida de la lengua valorada como uno de sus más preciados diacríticos étnicos.

El panorama presentado respecto de la situación sociolingüística que están viviendo los niños y las niñas tobas de este barrio urbano es muy complejo y está atravesado por múltiples contradicciones que nos invitan a reflexionar sobre cómo

sus experiencias escolares impactan sobre los usos del toba y el español. Por un lado, son niños catalogados como indígenas, pero al vivir en un contexto urbano pareciera que se alejan del prototipo de alumno que las políticas educativas interculturales proyectan (HECHT; SZULC, 2006). El hecho de que sus familias hayan migrado hace que su identificación étnica se dé conjuntamente con otros etiquetamientos identitarios. Por otro lado, más allá de la construcción escolar del bilingüismo, estos niños no hablan la lengua indígena y eso también pareciera implicar una distancia con respecto al diseño de una educación bilingüe, ya que estatalmente no se han diseñado propuestas educativas claras para los casos de desplazamiento lingüístico, como el que está atravesando este asentamiento. A su vez, mientras las familias tobas depositan en la lengua indígena un valor identitario central, se registra una estrecha asociación entre el español como una lengua de prestigio y ascenso social porque está ligada a la escolarización. Por ello, la lengua de preferencia para la socialización de los niños pareciera ser el español, aunque los adultos manifiestan tener una escasa competencia y apelan al toba en eventos comunicativos muy particulares e importantes para la relación padre-hijo. Por otra parte, 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 educación intercultural bilingüe considera positiva la incorporación de la lengua indígena a la currícula, aunque pareciera que se diseñó sobre un único ideal. En otras palabras, aparenta contemplar sólo los casos de niños que hablan perfectamente dos idiomas antes de ingresar a la escuela. Por ello, las situaciones de los niños en comunidades indígenas rurales hablantes de una o más lenguas de raigambre indígena son el foco de atención en los diseños educativos bilingües e interculturales. A la vez, existen muchas otras realidades que aún siguen ocultas y esperan respuestas, como pueden ser niños y niñas que se autorreconocen como indígenas pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena. O sea, situaciones como la de los niños de Derqui –ubicados en un intersticio, ya que ni están representados por la norma lingüística de una educación bilingüe ni por la de una monolingüe– son invisibles para el sistema (HECHT, 2009).

Por ende, creemos que las escuelas con propuestas bilingües e interculturales tienen un límite al desentenderse de aquellos casos que requieren el fortalecimiento de una lengua en proceso de pérdida de espacios comunicativos. En este sentido, entendemos que definir una política educativa como intercultural o como homogeneizadora depende también de si el sistema educativo se detiene a pensar qué hacer con las lenguas indígenas (CENSABELLA, 2005). Una perspectiva intercultural debiera suponer un conocimiento previo con respecto a qué pasa con las dos o más lenguas que están en contacto, partiendo del análisis de las prácticas e ideologías que tiene esa comunidad lingüística. Consideramos que aquellas

intervenciones que tienen por fin paliar los procesos de sustitución lingüística deben conocer qué hacen los hablantes con la lengua indígena, si es aprendida como primera o como segunda lengua, en qué momento la utilizan, para transmitir qué tipo de saberes, qué correlato tiene con las adscripciones identitarias y con qué reglas de interacción pragmática se usa, entre otros aspectos. Sólo a partir de entender la lengua como un fenómeno social y como una práctica comunicativa dentro de un contexto histórico específico se podrán pensar distintas alternativas que medien para su mantenimiento futuro. En consecuencia, más allá de los mandatos o discursos escolares a favor de la diversidad étnico-lingüística, en la medida en que una lengua indígena pareciera estar perdiendo espacios de uso y la escuela no interviene para su recuperación, consideramos que aún estamos muy lejos de alcanzar un enfoque intercultural.

La escuela se presenta ambigua y simultáneamente como un agente habilitante y limitante. Por una parte, los mayores perciben que en un futuro podría habilitarlos para el campo laboral –y por ende, el ascenso socioeconómico–, deseable aunque esa experiencia implique situaciones desagradables para ellos y sus hijos. Al mismo tiempo, esa entrada en un mundo de nuevas oportunidades parece oponerse a su mundo pasado (y presente), a *los antiguos* y sus raigambres. Asimismo, la valorización de los títulos escolares parece repercutir en las relaciones intergeneracionales, ya que en la mayoría de los casos los niños superan el grado máximo de escolaridad de sus padres, lo cual genera tensiones y confrontaciones. En ese sentido, nos encontramos con situaciones similares a las descritas por Czarny (2007) sobre las trayectorias escolares de los migrantes triqui en la Ciudad de México, donde el paso por la escuela (o por la escolaridad) aparece como un espacio complejo donde se encuentran nociones y expectativas diversas acerca de lo que se espera de él una vez finalizado. La experiencia de la escuela para las comunidades indígenas presenta la tensión entre el *permanecer* (según los valores que la propia comunidad pretende retener) y el *llegar a ser* (según lo que se espera para el futuro), es decir que se dan cita el pasado, el presente y el futuro de las personas (PESHKIN, 1997, en CZARNY, 2007).

Referencias

- ALONSO, G.; R. DÍAZ. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En: Díaz, R. y G. Alonso (comps.) Construcción de espacios interculturales. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- BORDEGARAY, D.; G. NOVARO. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. En: Cuadernos de Antropología Social 19, p. 101-119.

BORTON, A.; N. ENRIZ; M. GARCÍA PALACIOS y A. C. HECHT. (2010). Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En: Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (Comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

CENSABELLA, M. (2005). La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural. En: V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras. Salta: Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Salta.

CERLETTI, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. En: Cuadernos de Antropología Social 22, p. 173-188.

CZARNY, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* n. 34 (XII), p. 921-950.

DE LEÓN, L. (2005). La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. México DF: CIESAS y CONACULTA, INAH.

DIEZ, María Laura. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad En: Cuadernos de Antropología Social, n. 19, p. 191-213.

FEIXA, C. (1996). Antropología de las edades. En: Prat, Joan y Ángel Martínez (Eds.). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, p. 319-335. Barcelona: Editorial Ariel.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). Curriculum y diversidad cultural. En: Gimeno Sacristán, J. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos aires: Lugar Editorial.

GRASSI, E; S. HINTZE, M. R. NEUFELD. (1994). *Políticas sociales-crisis y ajuste estructural* Buenos Aires: Editorial Espacio.

HECHT, A. C. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). En: *Cuadernos Interculturales* 4 (6), p. 93-113.

_____. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (1): 65-85.

_____. 2010. "Todavía no se hallaron hablar en idioma" Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. *LINCOM Studies in Sociolinguistics* 09. Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications.

HECHT, A. C. y A. SZULC. (2006). Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina. En: Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe 4 (4), p. 45-66. Hecht 2010.

NARODOWSKI, M. (1999). Capítulo II: El lento camino de la desinfantilización (o infantilización generalizada) y Capítulo III: La ruptura del monopolio del saber escolar el padre ha muerto (¡Viva el maestro!). En: Narodowski, M. Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

NOVARO, G.; A. BORTON; M. L. DIEZ ; A. C. HECHT. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa 36 (XIII), p. 173-201.

OCHS, E.; B. SCHIEFFELIN. (1995). The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. En: Fletcher y Mac WhEney (Eds.) The Handbook of Child Language, p. 168-300. Oxford: Blackwell.

PINEAU, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”. En: Pineau, Dussel y Caruso (comps.) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Ed. Paidós.

NEUFELD, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. En: Revista Ensayos y Experiencias 36, p. 3-13.

VIDAL DE BATTINI, B. E. (1964). El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Recebimento em: 15/12/2012

Aceite em: 22/01/2013