

Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní

Ana Padawer* / Noelia Enriz**

Resumen

En este trabajo se analizan las experiencias formativas de niños mbyá guaraní que acontecen fuera de la escuela, tanto aquellas que se producen mediante su participación periférica en actividades productivas realizadas en el monte y destinadas a la reproducción familiar doméstica, como en aquellas formas de participación en juegos infantiles entre pares. En ambos procesos se identificarán saberes implicados, y se plantearán algunas relaciones entre la participación y las diferenciaciones de género y transiciones etarias. Este análisis pretende mostrar algunas formas de articulación de las diversas experiencias formativas de los niños mbyá guaraní en relación con la producción del conocimiento del mundo, necesario para su autonomía como futuros adultos.

Palabras clave: Experiencias formativas; Participación periférica; Género; Edad; Mbyá Guaraní.

Abstract

In this article we analyze Mbyá Guaraní children's formative experiences. They take place outside school, by their peripheral participation in productive activities in forest, which are oriented to family reproduction; and also by participating in children's play. At both processes we will identify knowledge involved, and also consider relationships between participation, gender and age transitions. This paper attends to analyze some articulations between Mbyá Guaraní children's formative experiences, attending to their knowledge of world's production, necessary for their autonomy as future adults.

Keywords: Formative experiences; Peripheral participation; Gender; Age; Mbyá Guaraní.

Fecha de recepción: Diciembre 2008 • Fecha de aprobación: Octubre 2009

*Ana Padawer, Investigadora y docente de UBA-CONICET, Doctora de la UBA con mención en Antropología Social (UBA). E-mail: apadawer@filo.uba.ar.

**Noelia Enriz, Becaria de CONICET, Doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). E-mail: nenriz@yahoo.com.ar. Trabajo presentado en la Mesa 9. Antropología y Educación. Comisión 1: Interculturalidad en educación en el contexto Latinoamericano. Problemas, perspectivas, debates y propuestas. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. Posadas, Agosto de 2008.

Presentación

Las experiencias formativas de los niños mbyá-guaraní en las poblaciones rurales transcurren en la escuela, pero también a través de su participación en las actividades destinadas a la producción dentro del grupo doméstico y las prácticas lúdicas entre pares y con adultos, entre otras. El juego es una actividad social que históricamente se ha asociado a la niñez, cuando en la división entre tiempo de ocio y de trabajo, propia de la modernidad, el primero es asociado al juego y a quienes se relega de la actividad productiva, en particular a los niños. Luego se ha incorporado, desde diversas perspectivas pedagógicas, como estrategia educativa; sin embargo no es esta noción de juego la que nos interesa abordar, en tanto se restringe a una noción instrumental del concepto. Por otra parte, a la luz de los derechos universales de la infancia -y en particular, la condena del trabajo infantil- la participación de los niños en la producción familiar doméstica sólo puede ser entendida como una experiencia formativa si se la analiza como parte de procesos de socialización donde el conocimiento proviene de la acción y reflexión en procesos contextualmente situados.

En las poblaciones mbyá-guaraní referidas aquí, estos procesos formativos se producen en una configuración socio-histórica de importantes transformaciones en el modelo económico predominante en la región que habitan, orientado hacia la producción agroindustrial, que afecta diferencialmente a pequeños productores y poblaciones indígenas en sus formas de acceso a los recursos, empleo y sobrevivencia. Por otro lado, se evidencia un progresivo reconocimiento de las comunidades indígenas, que reclaman y ejercitan derechos ciudadanos desde sus particularidades como comunidad política, lo que produce transformaciones en las actividades económicas, políticas y formativas de las jóvenes generaciones en los grupos de referencia.

A partir de la presentación de distintas situaciones de campo registradas por una de las autoras¹, en este trabajo analizaremos experiencias formativas de niños mbyá guaraní que acontecen fuera de la escuela: por un lado su participación periférica en actividades productivas realizadas en el monte y destinadas a la reproducción familiar doméstica, y por otro formas de participación en juegos infantiles. En ambos procesos se identificarán los saberes implicados, y se plantearán algunas relaciones entre la participación y las diferenciaciones de género y transiciones etarias. Este análisis pretende mostrar las formas de articulación de las diversas experiencias formativas de los niños mbyá guaraní en relación con la producción del conocimiento del mundo, necesario para su autonomía como futuros adultos desde la construcción occidental de los sujetos propia de la modernidad.

Transmisión, apropiación y participación periférica

Los estudios que desde distintas disciplinas se han hecho sobre la escuela han enfatizado su función, como institución moderna, de transmitir intergeneracionalmente los conocimientos cultural y socialmente relevantes. Este objetivo tuvo históricamente dos desafíos políticos y pedagógicos: ofrecer las mismas oportunidades a los alumnos de distinta condi-

¹ Noelia Enriz ha realizado trabajo de campo en comunidades mbyá guaraní de la provincia de Misiones en diversas oportunidades durante los últimos 6 años. Los fragmentos que aquí se incluyen corresponden a registros obtenidos en dos de los núcleos visitados.

ción social; y enseñar un currículo nacional en ámbitos de diversidad sociocultural (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Walsh, 2001; Aguado, 2003; Novaro, 2006; Padawer, 2008).

Con estos desafíos como sustrato, la idea de la escuela como institución encargada de la transmisión de contenidos culturales fue problematizada por la Antropología, tanto en relación a la presentación del conocimiento escolar; la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo (Rockwell, 1995: 30, 37 y 45). A partir de esta crítica, la transmisión intergeneracional de conocimiento puede ser definida más precisamente como una heterogeneidad de experiencias formativas que acontecen dentro y fuera de la escuela, en las cuales se dan procesos de apropiación de la cultura, entendidos como relaciones activas entre los sujetos y el conocimiento como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender (Rockwell, 1995: 56-57).

En la educación rural, estos debates han asumido la forma particular de la problematización de los contenidos curriculares enseñados en relación a los procesos productivos, encontrándose diversas posiciones sobre los procesos formativos que transcurren dentro y fuera de la escuela (Ezpeleta, Weiss y otros, 2002). Las posiciones pedagógicas y políticas que se adoptaron en distintos períodos no pueden comprenderse si no se consideran tanto los modelos como las formas en que las escuelas son atravesadas por transformaciones estructurales, así como sus correlativos cambios en las condiciones de reproducción de las familias que inciden en las expectativas de las comunidades hacia la educación.

Por otra parte, en los estudios etnográficos en educación producidos en la región en los últimos años pueden recogerse avances en el estudio de la participación simultánea de los niños en distintos contextos formativos, especialmente los procesos de aprendizaje en dispositivos de socialización familiares y comunitarios de distintos grupos étnicos que se producen ante una presencia fuerte de la escuela moderna occidental (Gomes y Mendes Pereira, 2005; Szulc, 2005; Enriz y Palacios, 2008; Quadrelli, 1997; Larricq, 1993).

En este sentido, la participación de los niños en la producción familiar doméstica puede ser entendida como una experiencia formativa si los procesos de socialización son concebidos como contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se produce mediante comunidades de práctica y participación periférica legítima (Lave y Wenger, 2007). El concepto de participación periférica está estrechamente vinculado al de participación guiada, ampliamente utilizado por Barbara Rogoff y sus colaboradores, quienes se apoyaron en los desarrollos de Vygotsky para reformular el estudio del conocimiento infantil en distintos contextos socioculturales. Desde su perspectiva, los niños avanzan en el entendimiento en un proceso creativo mediante el cual transforman aquello que conocen y el propio mundo, al tiempo en que se vuelven progresivamente participantes de las actividades de su comunidad (Rogoff et al, 1993: 6).

La participación periférica de Lave y Wagner se refiere más directamente al conocimiento desde el hacer, a partir de una reformulación del término adiestramiento (*apprenticeship*) en relación a la naturaleza del aprendizaje. La misma supone que el aprendizaje es siempre situado: esto no implica solamente entender que se realiza en el tiempo y el espacio, con otras personas, o dependiente del contexto en que se produce, sino enfatizar su carácter de actividad situada. En este sentido la participación periférica legítima es un concepto que describe el involucramiento en prácticas sociales que están constituidas por procesos de aprendizaje y no viceversa (Lave y Wenger, 2007).

A diferencia de las nociones de transmisión e internalización, la apropiación y la participación periférica permiten entender el proceso de aprendizaje compartiendo la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales, de manera que las relaciones entre aprendices y veteranos son parte de procesos de transformación social acaecidos a nivel cotidiano. No se trata solamente de ser capaz de involucrarse en nuevas actividades, desarrollar nuevas tareas, dominar nuevos conocimientos, sino poder establecer nuevas relaciones habilitadas por ese dominio, por las cuales el sujeto participa en la producción y reproducción de las estructuras de las comunidades de práctica en las que se ve involucrado.

De estas consideraciones es evidente que esta noción de adiestramiento (*apprenticeship*) se distancia de las aproximaciones clásicas al concepto, entendido como una actividad ligada a la producción artesanal, individual y en pequeños grupos, la utilización de herramientas simples y conocimiento tácito, la división del trabajo basada en la adaptación individual y la prevalencia de códigos de protección tradicionales: el adiestramiento asume diversas formas históricas, tradiciones culturales y puede encontrarse en diversos modos de producción; no es inherentemente igualitario ni explotador, sino que debe analizarse bajo qué forma de organización política y social se desarrolla en cada contexto, bajo que principios formativos (Lave y Wagner, 2007: 62-63).

Estas definiciones permiten complejizar el análisis de las experiencias formativas de los niños mbyà, y a la vez plantear nuevos interrogantes a los derechos universales de la infancia (o al menos al uso predominante de dichas regulaciones), respecto de si el derecho a la educación no se traduce habitualmente en la garantía de acceso a la forma escolar hegemónica, no exigiéndose de manera similar el cumplimiento de otras formas, particulares y propias de distintas comunidades indígenas y rurales, y aún de colectivos informales, de formación en el conocimiento del mundo.

En este sentido, no se trata solamente de reconocer el estatus de conocimiento relevante para aquellos saberes locales y particulares de las comunidades indígenas, sino de estudiar cómo se articulan con los conocimientos habitualmente producidos en contextos escolares, hibridaciones tanto cuando se refiere a abstracciones como cuando se alude a conocimientos asociados a prácticas concretas. Si la producción de conocimiento es continua y contingente a oportunidades locales de experiencia, observación y reflexión, incidiendo factores históricos y socioeconómicos así como personales (Brodt, 2002: 65), es posible postular como proceso la profundización de las declaraciones de derechos la garantía del Estado para que ese conocimiento local sea asimismo recreado a través de las generaciones.

Las poblaciones en el ámbito rural, especialmente aquellas integradas por indígenas y campesinos con economías domésticas de subsistencia vinculadas a procesos de producción y reproducción capitalista, se caracterizan por una incorporación relativamente temprana de niños y jóvenes a las tareas productivas, cuestión que no se vincula con modelos únicos de familia sino con las condiciones sociales históricamente determinadas de surgimiento del campesinado. La organización de las labores es llevada a cabo por el jefe de la unidad doméstica no solo en función de la edad sino también de la división sexual del trabajo, y es quien asigna las tareas de los integrantes del grupo familiar, incluyéndose a sí mismo y a otros adultos involucrados, hombres y mujeres (Meillasoux, 1998; Trincherio et al, 1998; Balazote y Radovich, 1992).

De esta manera, la escolaridad obligatoria de los niños se articula en la vida cotidiana con tareas de la unidad doméstica. Su incorporación es progresiva, participando en tareas de complejidad y exigencia física crecientes: los aprendizajes tempranos acerca del trabajo doméstico y predial se realizan a través la observación y luego la imitación, lo que permite la apropiación paulatinamente del repertorio de conocimientos especializados útiles para resolver problemas prácticos -conocimiento de los ciclos climáticos, operaciones necesarias para el cultivo, manejo de instrumentos, ciclo de vida de los animales- (Cragolino, 2006).

Es necesario establecer la distinción conceptual entre la incorporación de los niños a las actividades productivas del grupo doméstico y el trabajo infantil: la primera es condición para la transmisión de un patrimonio de saberes y la construcción de sucesores en la actividad desarrollada por los adultos del grupo doméstico, y se vincula con las expectativas de formación para la vida laboral de las unidades familiares; el segundo implica la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades (Leite de Sousa, 2004; Neves, 1999).

A partir de estas definiciones, podemos analizar en las situaciones concretas bajo estudio, de qué manera la incorporación de los niños en las actividades productivas puede o no implicar la reproducción de los circuitos de pobreza y desigualdad, considerando su incidencia en la ampliación de la estructura de oportunidades de las futuras generaciones. En estas consideraciones deben incluirse los debates conceptuales sobre la categoría misma de trabajo, entendida como una creación socio-histórica y con cambios sustantivos en las últimas cuatro décadas, producto del crecimiento sostenido del desempleo en el mundo (Novacovsky, 2001; Macri y otros, 2005; Neffa, 2003).

Si es posible identificar procesos de aprendizaje en la participación de los niños en tareas productivas en el contexto familiar, de manera similar es posible considerar estas dimensiones en otras experiencias cotidianas infantiles como el juego. Si sus definiciones no son unívocas, nos inclinamos por considerar la categoría de práctica lúdica, propuesta por Scheines (1984) que postula la acción de jugar considerando centralmente la definición de los sujetos que en ella intervienen.

De manera coincidente, Brougere (1998) define el juego como una práctica que se emplaza en un contexto determinado, marco de las condiciones y condicionado por estas; que produce transformaciones y es transformadora de los sujetos y del grupo en que éstos están inmersos. Otro de los aspectos que este autor destaca a la hora de definir el juego es el estructural, entendiendo por este al conjunto de reglas en que el jugador enmarca su actividad y que otorgan sentido a la práctica². Las prácticas lúdicas son un componente importante a la hora de pensar las formas de acercamiento infantil a distintos conocimientos, ya que en ellas el grupo de pares constituye una comunidad de juego (Meliau, 1979) en la que circulan diversos saberes, vinculados tanto al conocimiento del monte y el entorno, la destreza física y la actividad grupal. Este último aspecto es particularmente relevante porque la comunidad de juego constituye, desde nuestra perspectiva un preludeo de la dinámica comunitaria adulta mbyà, en tanto se establecen formas organizativas que también se utilizan en etapas posteriores de la vida, como el establecimiento de consensos, acuerdos tácitos y colaboración.

² En este trabajo dejaremos de lado el aspecto material, que refiere al conjunto de objetos vinculados entre sí para jugar, dada la escasa utilización de objetos de juego en los casos de nuestro interés. (Brougere 1998)

Como presentaremos luego, las categorías de adultos y niños no se aplican estrictamente en los núcleos mbyà como una estructura dicotómica para describir las edades de la vida, sino que cada uno de estos momentos está compuesto de varias categorías³. Con esta advertencia, utilizaremos la distinción básica adulto-niño en términos analíticos, ya que nos permite describir genéricamente actividades vinculadas a las edades no adultas. En este sentido, las actividades para los distintos sujetos difieren sustantivamente de acuerdo a la edad: en el caso de los niños, estas se definen centralmente en dos categorías: una referida a “lo que hay que hacer” (*jajagua*) y otra al juego (*ñeovanga*). En el caso de los adultos es posible distinguir tres: *jajagua*, trabajo (refiere a las actividades que se realizan a cambio de dinero) y actividades religiosas. En aquellas comunidades con acceso a la escolaridad, como es el caso de Aldea Grande que presentaremos a continuación, los niños ubican a la escuela dentro de la categoría *jajagua* junto con las tareas que desempeñan cotidianamente en su núcleo; por su parte los adultos suelen considerar todas las actividades de los niños como ñeovanga, cuestión que deseamos destacar aquí, y analizar en posteriores trabajos.

Niños mbyá guaraní, contextos y experiencias.

Si la antropología aportó a las oposiciones en el plano simbólico entre lo rural y lo urbano a partir de los modelos del continuum folk-urbano (Redfield, 1941), actualmente el campo y la ciudad son considerados como realidades históricas variables, que llevan implícitas complejas articulaciones de modos de asentamiento y explotación (Williams, 2001).

En la Argentina de las últimas décadas, la importancia de la etapa inaugurada en 1976 radica en que allí se produce un quiebre en la estructura política institucional y en las modalidades del proceso de acumulación de la sociedad nacional, donde la crisis agrícola y el deterioro de la economía campesina se produjeron junto con cambios en la concentración de la propiedad de la tierra, acelerándose el proceso de descampesinización (Manzanal y Rofman, 1989; Cragnolino, 2006). Actualmente, con una reinserción de los productos agrícolas en el mercado mundial, en las distintas regiones de la Argentina se observan transformaciones en el modelo económico predominante hacia la producción agroindustrial, afectando diferencialmente a pequeños productores y poblaciones indígenas en sus formas de acceso a los recursos, empleo y sobrevivencia (Neiman y otros, 2002; Bidaseca y Mariotti, 2001; Gordillo, 1995).

En el caso de las poblaciones rurales de la provincia de Misiones, se trata de un espacio geográfico en que conviven miembros de comunidades mbyá-guaraní con pobladores descendientes de inmigrantes europeos y países limítrofes, habitualmente denominados *colonos*⁴. Es importante aclarar que la población mbyá guaraní se encuentra atravesada por las fronteras nacionales, que han establecido diferencias en el desarrollo particular de esta

³ Para el caso de las mujeres, por citar un ejemplo, se pueden identificar los términos de Kuña va'era (joven en la menarca), Kuña tai (mujer joven), Kuña (mujer), Tujai kueve (vieja) y Guaimi'i Kueve (mas vieja).

⁴ Los mbyá se instalaron en la provincia de Misiones en la segunda mitad del siglo XIX trasladándose desde Paraguay y alojándose en zonas selváticas libres de población blanca (Cadogan 1997, Susnik 1983). Por otra parte, el proceso de ocupación y explotación iniciado a comienzos del S. XX como frontera agraria se llevó a cabo mediante la colonización asociada a las explotaciones forestales, finalizando hace poco más de diez años con el agotamiento de las tierras fiscales (Reboratti, 1979; Bartolomé; 2000).

población en los últimos 40 años: si la mayoría vive en territorio de Brasil y Paraguay, un número importante se aloja en territorio de Argentina -5000 personas, exclusivamente en la provincia antedicha⁵. A partir de políticas indigenistas con diferencias significativas, el desarrollo de las poblaciones en cada país ha asumido formas particulares (Mura, 2006, Gorosito, 2005, Rehenfeld, 2007).

Las unidades productivas actuales de los colonos se han dedicado progresivamente al tabaco -en contraposición al patrón clásico de plantación de yerba mate, té y tung-, aunque en las chacras existe cierta diversificación productiva basada en la ganadería, forestación y horticultura para el consumo doméstico. En los últimos quince años, los colonos sufrieron un creciente empobrecimiento por la pérdida de valor de los cultivos tradicionales, la limitada presencia del Estado y un proceso de concentración capitalista de la producción, manufactura y comercialización de los cultivos en manos de acopiadores y molineros. También se multiplicaron los conflictos con los propietarios de bosques nativos, quienes en su momento habían facilitado la ocupación por parte de los colonos, pero con el desarrollo de explotaciones forestales de especies exóticas por parte de capitales concentrados, reclaman las tierras ahora altamente valorizadas (Ferrero, 2006; Schvorer, 2003).

Estos procesos afectaron también a las comunidades mbyà: mientras sus asentamientos pudieron mantenerse en sectores relativamente poco explotados de la masa selvática, pudieron articular sus relaciones de intercambio con la sociedad regional y conservar relativamente el control de sus propios procesos organizativos. Los cambios acontecidos en la estructura social y económica de la zona, así como las relaciones establecidas con el Estado en las últimas décadas, condujeron a una significativa multiplicación de unidades residenciales autónomas, con alianzas débiles de organización política (Gorosito, 2005).

Dependiendo de la proximidad con las poblaciones no indígenas, actualmente las comunidades realizan actividades de subsistencia mediante caza, pesca y recolección en el monte, tareas agrícolas, y actividades derivadas del turismo. Además de sus modos de subsistencia, los núcleos de la comunidad mbyà guaraní en la provincia de Misiones son heterogéneos en otros aspectos: uno de los más significativos quizás sea el conocimiento diferencial de otras lenguas como el guaraní *jopara* -guaraní de habla cotidiana en Paraguay-, el castellano o el portugués⁶.

Aproximadamente un tercio de la población mbyà de la provincia de Misiones tiene posibilidades de acceder a la escuela: aunque la mayoría de los niños ingresan siendo monolingües, los maestros no dominan su lengua -solo algunos tienen conocimiento del guaraní jopará-. En 2004 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe conducido por el gobierno provincial instaló la figura del Auxiliar Docente Indígena -ADI-, por lo que el proceso de incorporación de la lengua y cultura mbyà en estas escuelas es incipiente (Arce, 2007).

⁵ Esta cifra es estimada en función de la que expresa la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas del INDEC (2006). Este organismo contabiliza 4083 habitantes, pero se reduce a los núcleos que cuentan con personería jurídica.

⁶ Asimismo, son diversas las relaciones que establecen con congregaciones religiosas, fundamentalmente la iglesia católica, con consecuencias no sólo en términos de creencias y prácticas rituales sino en cuanto a su disponibilidad de fondos y ayuda social. Es diferencial el acceso de las comunidades a planes asistenciales del gobierno, al sistema de salud, y a la educación.

No obstante estas intervenciones estrictamente educativas, las políticas del estado provincial se coordinan fundamentalmente desde la Dirección de Asuntos Guaraníes, dependencia creada en 1989 que en los últimos años ha recibido importantes cuestionamientos por parte de las comunidades, y distintos actores vinculados a esta población. Esto ha conducido a la limitación de sus atribuciones respecto de la administración de programas alimentarios, por ejemplo, que recientemente han sido reasignados al Ministerio de Salud en vez de la citada dependencia (Enriz, 2005).

Considerando que toda realidad sociocultural es heterogénea, en este trabajo se abordarán experiencias formativas de los niños en dos comunidades, con la intención de producir algunas reflexiones de índole general (Geertz, 1987). Uno de los núcleos, al que llamaremos Aldea Grande, se encuentra ubicado en el centro de la provincia, próximo a la República de Paraguay; cuenta con una gran densidad y cantidad de población, y acceso a la escolaridad desde hace más de 25 años. La subsistencia se encuentra asociada a planes sociales, trabajo masculino temporario y pequeñas huertas. La población es en su mayoría trilingüe (castellano, *mbyà* y *jopara*), y aproximadamente un 60% de la población del núcleo está compuesta por menores de 16 años. El otro de los núcleos, al que llamaremos Aldea Antigua, es una comunidad notablemente diferente, pequeña, sin acceso a la escuela, monolingüe, sin planes sociales y que subsiste en base a la caza, recolección y cultivo.

La infancia puede ser entendida de modos muy diversos en relación a los contextos de su desarrollo y a las condiciones que cada grupo particular asigna a esta parte de su población. El período comprendido como no adulto en los núcleos *mbyà* muestra experiencias y expectativas diferentes en relación a la edad y el género de los sujetos involucrados, los que en su mayoría son similares, tanto en Aldea Grande como en Aldea Antigua.

Mientras los niños pasan los primeros años de su vida asociados directamente a su madre o en su defecto a una hermana o tía que colabore directamente con esta (Larriq, 1993), logran una mayor autonomía a partir de los 3 años aproximadamente y comienzan a establecer relaciones con el grupo de pares. Esta diferencia se corresponde con denominaciones específicas tales como *pyta'i va'e* y *kiringue'i* (o *kiri'i*) respectivamente.

La segunda etapa, que abarca hasta alrededor de los 10 años será central en nuestro análisis, dado que el grupo de pares constituye un ámbito de gran importancia a la hora de acercarse a nuevos conocimientos. A partir de esta edad, los niños y las niñas comienzan diferenciar sus actividades entre sí. Las niñas realizan actividades vinculadas al interior del núcleo, la recolección, selección y preparación de alimentos y el cuidado de niños menores, mientras que los niños de igual edad comienzan a visitar el monte o la exterioridad del núcleo con los varones adultos, acercándose a los conocimientos de caza, pesca, recolección de insectos y miel, entre otros. El límite último lo encuentran las niñas en la llegada de la menarca y los varones en el engrosamiento de la voz; es el inicio al mundo de la sexualidad y la reproducción, una frontera central a la hora de pensar el ingreso al mundo adulto (Enriz y García Palacios, 2008).

La definición de las edades de la vida en relación con los conocimientos y actividades asociadas a ellas encuentra en aquellos núcleos que cuentan con acceso a la escuela una especial complejidad: en tanto los niños próximos a la edad adulta son asignados a ciertos grados escolares en relación a su edad cronológica y conocimientos, al mismo tiempo se espera su participación progresiva en actividades productivas fuera de este marco que no se corresponden estrictamente con esos agrupamientos escolares. Por ese motivo, su perma-

nencia en la escuela es resuelta de formas muy diversas, interviniendo en las decisiones la familia, el grupo, e incidiendo de manera decisiva en la oportunidad de acceso a planes estatales.

La participación de los niños en la producción familiar doméstica

El cultivo en huertas ha sido una actividad incorporada en las últimas décadas por los mbyá guaraní de Misiones (Sero y Kowalski, 1992). Como se ha dicho, la subsistencia de esta población ha estado ligada centralmente a la caza y recolección estacional de productos de diversa índole en el bioma *Selva Paranaensis*. La paulatina sedentarización los ha ligado a la producción de huertas domiciliarias explotadas con prácticas comunitarias; del mismo modo se ha incorporado la cría de animales pequeños (aves de corral y cerdos, mayoritariamente).

En los dos fragmentos que siguen, correspondientes a notas de campo de los núcleos de Aldea Antigua y Aldea Grande respectivamente, puede analizarse de que manera los niños son incorporados en actividades de caza de pequeños animales, aunque dicha actividad ocupa distinto lugar en la reproducción de los grupos domésticos en los núcleos, ya que como se dijo, en el primero de ellos la caza es una actividad central, mientras que en el otro es complemento del trabajo asalariado y de otras actividades extractivas.

“En una ocasión muy particular, deben ausentarse del núcleo una gran cantidad de adultos. Quedamos allí una mujer que había dado a luz, una religiosa –compañera de tareas en las clases de alfabetización–, cinco niños y yo ((investigadora)). Antes de la partida, un hombre adulto se había encargado de indicarle a un niño de 12 años (Ka) que controlara las trampas de caza cercanas para entregarle lo obtenido a su madre, quien prepararía los alimentos. Ka era el hijo mayor de esa mujer, y ante ese requerimiento, se encargó de visitar las trampas en reiteradas ocasiones, probablemente dado a que su aporte constituiría el único producto animal para consumo en esos días. El niño expresó claramente que esta actividad no era parte de sus juegos, dejando a sus compañeros para concretar el control de trampas. Esta actividad fue muy reconocida por los adultos y por sus pares, realizando su madre un relato detallado de las tareas del niño para lograr una pieza de gran tamaño” (15/05/03- Aldea Antigua).

“Una tarde en Aldea Grande, una madre cuyo hijo había pasado un período largo de enfermedad y rehabilitación me cuenta ((a la investigadora)) sobre el actual estado de salud del niño. Lo hace positivamente, diciendo que “Se repuso muy bien del golpe ese, corre y todo. No le molestó nunca más. El otro día bajo (cazó) un tucán, lo trajo y lo comimos en guiso. Él siempre lleva su honda y ahora ya trae cosas para comer”. La misma tarde, el propio niño me dijo que en esa zona de la costa del río: “El monte está bien, hay monos y otros animales para cazar y sale mucho pescado, pero nosotros ya no cazamos porque mi papa trabaja” (06/08/07- Aldea Grande).

En ambas situaciones es posible ver que el crecimiento del niño es reconocido a partir del ejercicio de sus capacidades para encargarse de la provisión de ciertos alimentos, para consumo del grupo doméstico. En Aldea Antigua encontramos experiencias de niños que comienzan a encargarse de estas tareas productivas acompañados, y luego solos; mientras que en Aldea Grande la posibilidad de éxito en el monte es asociada al bienestar general del niño, ya que la alimentación se garantiza actualmente a través de otras actividades.

Para poder desempeñarse en estas tareas es necesario contar con ciertos conocimientos. Es necesario conocer qué tipo de animales se pueden comer, en qué momento estos deben ser cazados, cual es la trampa más adecuada, de qué modo construirla, colocarla y revisarla y, fundamentalmente es necesario que se incorpore en las plegarias propias de su religiosidad. Para la situación relatada de Aldea Antigua, por ejemplo, el niño había acompañado por el monte a los adultos, había construido y colocado la trampa con anterioridad (elaborada con ramas finas y atada con filamento de raíz de *guembe*) y probado su funcionamiento. Por último, la noche anterior a la partida de los adultos se incorporó a las plegarias este tema, para que los dioses acompañaran a *Ka* en su tarea.

Considerando el concepto de participación periférica, estas situaciones permiten discutir las nociones de trabajo infantil: si bien los niños consideran que la caza es una tarea que “hay que hacer”, a la vez constituye una actividad de aprendizaje, permitiendo que los niños asuman ciertas responsabilidades, de acuerdo a los conocimientos disponibles habilitados desde los adultos a partir de compartir esas actividades previamente. De esa manera lo que en principio puede parecer una tarea peligrosa, no lo es. Es importante señalar que estas actividades no obstaculizan la escolaridad de los niños, cuestión que sí se vuelve problemática unos años más tarde.

Juego, edades y conocimiento del mundo

Las prácticas lúdicas asociadas a balones se encuentran fuertemente arraigadas en las prácticas infantiles en general (Huizinga, 1972; Manson, 2001). Los primeros registros etnográficos entre los mbyà recogen estas actividades (Muller, 1889; Metraux, 1984), aunque desde nuestra perspectiva adolecen de la dificultad de asimilar prácticas lúdicas muy diversas al modo en que se desarrollaron los juegos de pelota en diversas regiones del mundo, específicamente al fútbol. Cabe señalar que en la actualidad este juego aparece exclusivamente en aquellos núcleos con acceso a la escolaridad, y su apropiación presenta aspectos destacables, como veremos a continuación.

“Varias tardes en Aldea Grande habíamos observado como los maestros proponen a los niños jugar a la pelota; si bien la escuela cuenta con este instrumento, los niños disponen del conocimiento para construir pelotas de hojas, que a veces recubren de bolsas de nylon. En una ocasión un maestro y una decena de niños y niñas van con una pelota de la escuela a un terreno sin árboles. El maestro se ocupa de recordar las reglas muy a menudo: les pregunta frecuentemente para que equipo juegan, cuáles son sus compañeros; sin embargo los niños fundamentalmente definen quien es el arquero y marcan la zona de juego. Durante el desarrollo de la actividad, si la pelota sale fuera del perímetro fijado, definen si amerita un tiro desde el arco o desde la esquina del perímetro aunque estos cri-

terios no son mantenidos durante todo el juego en forma estable. Además, cuando el maestro se retira del juego para ocuparse de la merienda, los equipos se disuelven y del mismo modo queda de lado la función del arquero y los "fuera de juego". En esta etapa del juego, el objetivo es mostrar las habilidades personales para manejar la pelota, mostrar dominio y flexibilidad en el uso del cuerpo y no necesariamente marcar goles, que cuando se realizan son festejados por todos" (01.08.07 Aldea Grande).

En el relato queda expuesto que la practica asociada a reglas es un interés que el maestro demanda a los niños. Por su parte, el juego que ellos desarrollan estando sin el adulto presente responde a reglas diferentes de las establecidas por aquel: los jugadores pueden cambiar de equipo o constituir todo un mismo grupo, los momentos de "fuera de juego" no se rigen por los límites formales del espacio sino por otros criterios como la edad. Finalmente el propósito del juego no es vencer a otra parcialidad sino mostrar la destreza personal. Esta última característica es destacable en tanto la destreza física es un atributo que permite buen desempeño en el monte en diversas tareas: la caza y pesca, la recolección y el trabajo agrícola; aunque también estas actividades se realizan a través de la coordinación de tareas distribuidas al interior de un grupo determinado. Asimismo, es importante señalar que en las distintas situaciones de juego observadas en este núcleo, la práctica lúdica en el grupo de pares no suele incluir antagonismos, ya que las relaciones de poder o dominio se expresan, en continuidad con el mundo adulto, mediante mecanismos sutiles y extendidos en el tiempo, y no confrontaciones directas.

Por su parte, en la Aldea Antigua el único juego de pelota habilitado por parte de los adultos es el *mangá* (juego reconocido como tradicional de los mbyá guaraní, consistente en arrojar un balón construido con hojas de maíz que debe ser atrapado por otro compañero). En cambio, nos encontramos con otras prácticas lúdicas que incluyen una exploración del entorno y, por lo tanto, procesos de aprendizaje en relación al mismo. Allí donde el monte representa más recursos y más extensión para recorrer, coincide con la ausencia de escuela y por tanto con otra disponibilidad del tiempo. Los niños recorren los senderos y, en ese tránsito, los construyen avanzando sobre el monte, como puede verse en el fragmento siguiente.

"Una tarde, un grupo de niños recorría el sendero entre dos grupos de casas, atravesando el maizal y los fogones. Así llegaban también a los árboles de mandarinas, ubicados detrás de las casas, que comenzaban a madurar. El sendero entre unas casas y otras estaba ensanchado por el arado, que se había utilizado para realizar el sembrado. Los niños aprovechaban la presencia de maíces altos al costado del sendero, para correr y esconderse. Habiendo recorrido el trayecto en varias oportunidades comienzan a utilizar unas cañas, sobre las que se apoyan de costado y dan con ellas unos saltos de aproximadamente un metro. Luego, utilizan esas mismas cañas para bajar las mandarinas del árbol" (10.06.05 Aldea Antigua).

Así como la destreza del cuerpo formaba parte de los objetivos del juego relatados en el caso del fútbol, también aquí estas habilidades aparecen como centrales. Los niños necesitan agilidad y habilidad con el cuerpo para avanzar en medio de los pastizales y los sembrados pero, fundamentalmente a la hora de apropiarse de ciertos productos del monte para producir sus propios objetos. Eligen cierto tipo de caña (*tacuara*) que puede soportar su peso a la hora de jugar, utilizándola como una jabalina que los traslada por distancias cortas. Aparecen, así mismo, conocimientos sobre el manejo del cuerpo, balanceo del peso y apoyo. Luego, de modo grupal utilizan ese mismo objeto para recoger mandarinas de los árboles: mientras unos trepan y arrojan frutos al suelo, otros los recogen y además con la caña alcanzan los frutos más altos. Generalmente comparten los frutos en ese mismo momento.

Las experiencias formativas de los niños y los aprendizajes extraescolares.

Si bien en los relatos anteriores y con fines analíticos se distinguieron escenas correspondientes a conocimientos de los niños vinculados respectivamente a la vida productiva y a las prácticas lúdicas, nos interesa enfatizar la articulación del carácter formativo de estas actividades en la vida cotidiana. Esta articulación es evidente en la siguiente situación, reconstruida en Aldea Antigua.

“Una tarde, los niños expresan con gritos la presencia de un gato del monte (chi’i). El animal atacó a una gallina, los niños lo espantaron, aunque ya era tarde: el ave estaba muerta. Este evento interrumpe un juego infantil, que denominan el “camión”. El mismo consiste en colocar todo lo que se tiene a mano sobre un carro de madera con ruedas: cáscaras de fruta, trozos de utensilios de cocina, niños pequeños y hasta a sí mismos. Uno de los niños más grandes empuja el carro hasta que lo pierde en el monte y vuelve corriendo, los demás vuelven detrás persiguiéndolo” (Aldea Antigua 16.05.2003).

La escena antes descrita expresa varios aspectos que deseamos destacar respecto de los conocimientos que se apropian los niños mbyà guaraní de estos núcleos. Por un lado, los niños desde muy pequeños aprenden a distinguir animales domésticos y del monte, y en particular respecto de estos últimos aquellos que son peligrosos, a los que hay que evitar o espantar, según el caso. Este conocimiento es transmitido por los adultos en primera instancia, en ciertas ocasiones a los niños varones mayores de 10 años aproximadamente, en recorridos por el monte. Luego estos conocimientos circulan en el grupo de pares cuando se ponen en práctica a través de situaciones como la relatada.

Por otro lado se ponen en juego conocimientos sobre los animales domésticos, considerados como aquellos a los que se deben atender, aunque esta actividad se realiza en medio de juegos, como vimos. También es posible distinguir en esta situación que los niños se desempeñan con autonomía respecto de los adultos, quienes no intervienen sino a través del conocimiento que ha circulado con anterioridad. Es decir, los adultos están atentos a los llamados de atención de los niños, comentan la escena y comparten las consecuencias de lo sucedido con ellos.

Los niños se apropian de conocimientos sobre el mundo mediado por la transmisión de los adultos, pero también de sus pares y de la experiencia concreta. En este sentido, además de lo ya señalado, en la situación anteriormente relatada se destaca la presencia del juego del “camión” que permite distinguir procesos de conocimiento de la realidad menos inmediata producidos a partir del juego en el grupo de pares. En las proximidades de este núcleo se extraen rollos de madera que son transportados en estos vehículos. Si bien los adultos no participan de estas tareas, cuando los niños los acompañan a realizar otras actividades fuera del núcleo tienen posibilidad de observar de manera directa los procedimientos e instrumentos de trabajo.

Por otra parte, las actividades que se desarrollan fuera del monte y del núcleo requieren distintas habilidades a las ya mencionadas. Inicialmente el manejo de alguna otra lengua, ya sea el español o el portugués. Adicionalmente, requieren el conocimiento del dinero, y de ciertas habilidades contables asociadas a este. Luego, dependiendo de qué tarea vaya a realizarse, los requerimientos varían. Como dijimos, las tareas mayoritarias a que suelen dedicarse los *mbyà* que venden su fuerza de trabajo es la actividad agrícola en chacras de colonos. Otra tarea habitual es la cosecha de la yerba mate –*tarefa*–, actividad estacional e intensiva.

Si bien participan de las actividades productivas, los adultos se refieren a la presencia de los niños en ámbitos de trabajo asalariado en términos de *acompañantes*. La permanencia familiar en estos espacios productivos rurales es bastante habitual, en contraposición a otras actividades –menos frecuentes asimismo– tales como el trabajo en secaderos o en la construcción. Dado que las tareas agrícolas son similares a las que se realizan en el propio núcleo, es posible considerar que la participación de los niños en distintos espacios productivos constituye en alguna medida un proceso de conocimiento a través de la observación y la participación periférica y creciente, que aporta a su comprensión de actividades que les permiten sobrevivir, y tendrán a su cargo cuando adultos. Si bien las situaciones relatadas con anterioridad refieren a actividades productivas en el monte consideramos que es posible extender el análisis, con las previsiones del caso, a otros ámbitos de desempeño laboral.

En este sentido es posible pensar que las políticas estatales de erradicación del trabajo infantil tienen como prioridad garantizar la escolaridad de los niños, el juego y la salud como una serie de derechos universales asociados entre sí. Si bien las recomendaciones de los organismos internacionales y los gobiernos tienden a reconocer de manera declarativa las particularidades de distintos contextos socioculturales, consideramos que estudios como el actual permiten ampliar la acción estatal de manera de que también sean garantizados aquellos derechos particulares que están implicados en el acceso a formas de conocimiento que no son mediadas a través de la escuela. Estos procesos, como dijimos, se verifican al distinguir aquellas situaciones participación en actividades productivas de aquellas donde se produce una venta de la fuerza de trabajo infantil y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, o aquellas donde se verifican situaciones de riesgo o implican escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades.

Bibliografía

Aguado, María Teresa.

2003. *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España.

Arce, Hugo.

2007. "Mboe'akuéry Mbyarekópy. Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Misiones. Argentina". En: S.M. García y M. Paladino (eds.), *Educación Escolar Indígena*. Buenos Aires: Antropofagia.

Balazote, Alejandro y Radovich, Juan.

1992. "El concepto de grupo doméstico" En: H. Trincherro (comp.) *Antropología Económica II*. Buenos Aires: CEAL.

Bartolomé, Leopoldo.

2000. *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: EdUNaM.

Bidaseca, Karina y Mariotti, Daniel.

2001. "Viejos e nuevos actores en la protesta rural en la Argentina". En: *Sociologías*. Vol.3, Nº 5. Porto Alegre. Pp.148-189.

Brodt, Sonja.

2002. "Learning About Tree Management in Rural Central India: A Local-Global Continuum". En: *Human Organization*. Vol. 61, Nº. 1. Oklahoma: Society for Applied Anthropology.

Brougere, Gilles.

1998. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cadogán, León.

1997. *Ayvu- Rapyta. Textos míticos de los Mbya-guaraní del Guairá*. Asunción: CEADUC-CEPAG. Fundación León Cadogan

Cragolino, Elisa.

2006. "Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales". En: *XI Simposio de Investigación Etnográfica en Educación*. Buenos Aires: UBA.

Enriz, Noelia y García Palacios, Mariana.

2008. "Deviniendo Kuña va'era". En S. Hirsch (Ed), *Mujeres indígenas*. Buenos Aires: Biblos.

Enriz, Noelia.

2005. "Los paisanos en la plaza". En: *III Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires: UBA.

Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo.

2000. *Cambiar la escuela rural*. México: DIE. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie.

1983. "Escuela y clases subalternas". En: *Revista Colombiana de Educación*. II semestre. Santafe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ferrero, Brian.

2006. "Territorios ambientalistas e identidades rurales. El caso de los colonos de Misiones, en el noreste argentino". En: *VI Reunión de Antropología del Mercosur*. Porto Alegre. UFRGS.

Geertz, Clifford.

1987. *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.

Gomes, Ana y Mendes Pereira, Verónica.

2005. "Alternativas para a escolarizao indígena: o caso dos xacriabá". En: *I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología*. Rosario. UNR.

Gordillo, Gastón.

1995. "Después de los ingenios: La mecanización de la zafra saltojujeña y sus efectos sobre los indígenas del Chaco Centro-Occidental". En: *Desarrollo Económico*. Vol 35, N° 137. Buenos Aires. IDES. Pp.: 105-126.

Gorosito, Ana.

2005. *Liderazgos guaraníes, breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión*. En: *VI Reunión de Antropología del Mercosur*. Montevideo. Universidad de la República.

Huizinga, Johan.

1972. *Homoludens*. Madrid: Alianza editorial / Emecé editores.

Larricq, Marcelo.

1993. *Ipytũma. Construcción de la persona entre los Mbya-guarani*. Misiones: Editorial Universitaria.

Lave, Jean y Wenger, Etienne.

2007. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Leite de Sousa, Emilene.

2004. *Que trabalhaiis como se brincásseis: trabalho e ludicidade na infância Capuxu*. Tesis de Maestría. Brasil: PPGS/UFPB.

Macri, Mariela y otros.

2005. *El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infante-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Buenos Aires: Stella/La cruzja.

Manson, Manuel.

2001. *La historia del juguete: un ámbito inexplorado en la historia de la educación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Manzanal, Mabel y Rofman, Alejandro

1989. *Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo*. Buenos Aires: CEAL.

Meliasoux, Claude.

1985. *Mujeres, graneros y capitales*. México: Siglo Veintiuno.

Melia, Bartolomeu.

1979. *Educação Indígena e alfabetização*. Sao Paulo: Ediciones Loyola.

Metraux, Alfred.

1984. "The Guaraní" En: J. Steward (Ed). *Hand book of Southamerican Indians*. Vol. 3 Part. 1 Washington: United States Government Printing Office.

Muller, Franz.

1989. *Etnografía de los Guaraní del Alto Paraná*. Rosario: Centro Argentino de Etnografía y Antropología.

Mura, Fabio.

2006. *À Procura Do "Bom Viver" Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa*. Rio de Janeiro. UFRJ. PPGAS.

Neffa, Julio Cesar.

2003. *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: CEIL. PIETTE. Lumen. Humanitas.

Neiman, Guillermo y otros.

2002. *Al campo siempre lo ayudo con otra cosa*. Documento de Trabajo. N° 40. Buenos Aires: CEIL-PIETTE-CONICET.

Neves, Delma.

1999. *A perversão do Trabalho Infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção*. Niterói: Intertexto.

Novacovsky, Irene.

2001. "Minoridad y pobreza en la Argentina: Cada minuto es un minuto menos." En: *Revista Encrucijadas*. Vol. 2, N° 14. Buenos Aires: UBA.

Novaro, Gabriela.

2006. "Educación intercultural en Argentina, potencialidades y riesgos". En: *Cuadernos interculturales*. Año 4, N° 6. Valparaíso: Universidad de Valparaíso. Pp. 49-60

Padawer, Ana.

2008. *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires: Teseo

Quadrelli, Andrea.

1997. *Ejapo letra para'i*. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones. Tesis de Maestría. Posadas: PPAS-UNaM.

Reboratti, Carlos.

1979. "Migraciones y frontera agraria: Argentina y Brasil en la cuenca del Alto Paraná-Uruguay". En: *Desarrollo Económico*. Vol. 19, N° 74. Buenos Aires: IDES. Pp. 189-209.

Redfield, Robert.

1941. *Yucatán, una cultura en transición*. México: FCE.

Rehnfelt, Marilyn.

2007. "La Política indígena en Paraguay". En: VII Reunión de Antropología del Mercosur. Porto Alegre: UFRGS.

Rockwell, Elsie.

1995. *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Rogoff, Bárbara et al.

1993. "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers". En: *Monographs of The Society for Research in Child Development*. Vol 58, N° 8.

Scheines, Graciela (org.).

1984. *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires: EUDEBA.

Schvorer, Esther.

2003. *Etnografía de una Feria Franca*. Tesis de Maestría. Posadas: PPAS-UNaM.

Sero, Liliana y Kowalski, Alejandro.

1992. "Cuando los cuerpos guaraníes se erigieron sobre el papel" En: *Después de la piel. 500 años de confusión entre desigualdad y diferencia*. Dossier de la Revista Con-Textos. Posadas: Departamento de Antropología Social. FHyCS. UNaM.

Susnik, Bratislava.

1983. *Los aborígenes del Paraguay V. Ciclo vital y estructura social*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.

Szulc, Andrea.

2005. "Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'". En Wilde, G. y P. Schamber (Eds): *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB.

Trinchero, Hugo.

1998. *Antropología económica. Ficciones y producciones del hombre económico*. Buenos Aires: Eudeba.

Walsh, Catherine.

2001. *La Interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación. Programa FORTE-PE.

Williams, Raymond.

2001. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.