

*Ser juntos en el territorio vivido.
Caminar, trepar, nadar, andar con los niños y niñas
de Puerto Viejo, Misiones*

María Lucila Rodríguez Celín
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES CONICET

ABSTRACT

The aim of this article is to state the importance of sociability and circulation through territory by children in relation to certain apprenticeships related to the progressive development of abilities, skills and knowledge necessary for the future production and social reproduction and the construction of social identifications. Following this aim I will focus on the ethnographic analysis of the daily practices of a group of children *mbya* and *criollos* in Misiones, Argentina. I will consider the ethnic question and focus on the appropriation of the division between relatives and non-relatives that occurs among the first years of life.

Keywords: Childhoods; sociability; circulation; identifications; kinship.

En este trabajo reflexiono acerca de la importancia de la sociabilidad y la circulación en el territorio por parte de las infancias en relación con ciertos aprendizajes vinculados al desarrollo progresivo de habilidades, destrezas y saberes necesarios para la futura producción y reproducción social y la construcción de identificaciones sociales. Para ello me centraré en el análisis de las prácticas cotidianas de un grupo de niños y niñas *mbya* y *criollos* en Misiones, Argentina. Contemplaré la cuestión étnica y profundizaré en la apropiación de la división entre parientes y no parientes que ocurre en los primeros años de vida.

Palabras clave: Infancias; sociabilidad; circulación; identificaciones; parentesco.

Presentación

En este trabajo referiré a la circulación que realizan en su vida cotidiana los niños y niñas del Barrio de Puerto Viejo: primero dentro y en las inmediaciones de su propia casa, luego hacia las de sus parientes y vecinos, el arroyo, la cancha de fútbol, el monte, la escuela y el río Paraná. Sostengo que gran parte de dicha circulación está impulsada por la necesidad intrínseca de sociabilizar. Poniendo la mirada en las actividades cotidianas, daré cuenta de cómo a través de la observación y la práctica los niños y niñas van progresivamente incorporando destrezas, habilidades y saberes. Esta adquisición de conocimientos les permite grados crecientes de autonomía que se visibilizan en los territorios por los que circulan que van siendo cada vez más amplios a medida que pasan los años. En una relación dialéctica, estos nuevos espacios van posibilitando a su vez nuevas experiencias formativas. Argumentaré aquí que los modos en que el territorio es vivido y el habitar los distintos ámbitos de forma conjunta hace que se produzcan ciertos anudamientos que hacen a la construcción del *ser juntos*. Referiré a la apropiación de la división del mundo entre parientes y no parientes, siendo el compartir alimentos una instancia clave en estos procesos.

Con este propósito, comenzaré por hacer una breve caracterización de la zona y los sujetos de estudio. Luego anticiparé las articulaciones conceptuales entre circulación, experiencias formativas e identificaciones. Para ello principalmente referiré a los debates que conciben las infancias en su multiplicidad de manifestaciones y en cuyas experiencias formativas tienen un rol activo. También referiré al concepto de comunidad de práctica y a la importancia que tienen la observación y la experiencia en los procesos de volverse experto y autónomo en una práctica. En el siguiente apartado me introduciré en el análisis etnográfico contemplando la articulación entre experiencias formativas y circulación por distintos territorios los primeros años de vida. A continuación, complementaré este análisis introduciendo la cuestión de las identificaciones, centrándome en las relaciones de parentesco. Finalmente, presentaré las conclusiones y anticipo una futura línea de análisis como es la dimensión metodológica de la articulación entre circulación e identificaciones.

Caracterización de Puerto Viejo y sus familias

El trabajo de campo en esta zona comenzó en el año 2013 en *tekoa*¹ *Tava Miri*, ubicada a dos kilómetros del *centro* de San Ignacio, provincia de Misiones, Argentina, específicamente en el barrio de Puerto Viejo. El mismo está conformado

¹ Término *mbya* guaraní que significa aldea

por unas 20 viviendas que se extienden de forma irregular a la vera de un camino sin pavimentar de 3.5 kilómetros que va desde el centro de la ciudad hasta el Río Paraná. Dichas viviendas están ocupadas por unas pocas familias *criollas*² que ocupan la región desde principios del siglo veinte y cuyo sustento principal proviene del trabajo por jornal en una cantera de piedra laja que se encuentra ubicada en las cercanías del río, el cual es complementado por trabajos informales de changas. Asimismo, se suman a estos ingresos la transferencia de recursos del Estado a través de programas de asistencia social otorgados por la Administración Nacional de la Seguridad Social como la Asignación Universal por Hijo y Alimentar³.

Asimismo, en esta zona hay asentadas dos de las 17 aldeas *mbya*-guaraní que hay en la localidad⁴. Mi trabajo de campo se ha focalizado en una de ellas: *Tava Miri*, la cual fue creada en el año 2011⁵. Las familias que allí residen realizan actividades agrícolas orientadas al autoconsumo, cultivan pequeñas chacras y crían animales, fundamentalmente gallinas. Además, algunas de ellas se dedican a la producción de artesanías y el cultivo de orquídeas; estas últimas son vendidas en las inmediaciones de las Ruinas de San Ignacio que es afluente diario de turistas, siendo el segundo centro turístico de la provincia. Estas familias son beneficiarias de los mismos programas sociales anteriormente mencionados. El cacique de la aldea posee un cargo como Auxiliar Docente Indígena en el Nivel Inicial y es trabajador de planta permanente en la Subsecretaría de Agricultura Familiar de la provincia; a su vez, su mujer es agente sanitaria, lo que da cuenta de cierta heterogeneidad interna hacia el interior de la aldea.

Con respecto a la situación de la propiedad de la tierra, *criollos* y *mbya* presentan distintos grados de precariedad y fragilidad: mientras que los primeros ocupan

² *Mbya* y *criollos* son etnónimos por lo tanto, en el texto aparecen en cursiva con el fin de visibilizar que son categorías nativas. Excede los fines de este trabajo referirme a la construcción histórica de estas dos categorías identitarias de alteridad (Ver Barth 1976; Bartolomé 2009; Padawer 2010 2013 2014; Briones 1998; Enriz 2015; Cebolla Badié y Gallero 2016; Gole y Rodríguez Celín 2018)

³ Durante el 2020, a raíz de la pandemia causada por el COVID-19, recibieron además una ayuda extraordinaria denominada Ingreso Familiar de Emergencia (IFE).

⁴ El número de diecisiete aldeas es aproximado dado que por la dinámica de movilidad propia de los *mbya* con frecuencia se crean comunidades nuevas. Además, por la precariedad en la titularidad de las tierras también algunas comunidades sufren desalojos.

⁵ En un trabajo previo, doy cuenta de que la creación de esta aldea es parte de una dinámica novedosa por su conformación más cercana al centro urbano y porque su origen está ligado a la conformación de un aula anexa de otra escuela de Modalidad Intercultural Bilingüe (Gole y Rodríguez Celín 2018). Como analizamos en dicho trabajo la creación de estas aulas es parte de un nuevo momento de apertura de las comunidades que, aproximadamente, desde mediados de la década de 1990 comenzaron a manifestar “un cambio que continúa en la actualidad, una mayor apertura y el reclamo por las tierras y por mejores servicios de salud y educación...” (Cebolla Badié 2016, 62-63).

una fracción menor a una hectárea de tierras fiscales, ubicándose en las inmediaciones de la calle, los segundos poseen el derecho de ocupación de 4 hectáreas que pertenecen a una fundación católica, situación que se expresa a través de un comodato que se renueva automáticamente cada dos años. Este panorama contrasta con la de las grandes extensiones de tierra privadas que los rodean, cuyos propietarios se dedican al monocultivo del pino y además desarrollan una pequeña actividad ganadera. De esta manera, el ambiente de *mbya* y *criollos* tiene una configuración similar⁶. Específicamente, los niños con quienes trabajo son los alumnos del aula satélite que está situada dentro de la aldea. La mayoría de ellos, *criollos* por un lado, y *mbya* por el otro, están emparentados por lazos de consanguinidad⁷ (son hermanos y primos hermanos) y el pequeño porcentaje que no lo está mantiene una relación de vecindad.

⁶ La misma, al igual que en otras zonas rurales de este país, es el resultado de un proceso de reconfiguración agraria iniciado desde mediados de la década del setenta. Concretamente, en el SO misionero el mismo estuvo vinculado a sucesivas crisis en la producción de tung, té y yerba mate en los años '60 y '70 (Bartolomé 2007). Asimismo, en paralelo, en esos años se inició una reconversión productiva hacia el modelo agroindustrial y en consecuencia se incrementó la concentración de la propiedad de la tierra destinada a la explotación forestal, donde principalmente se desarrolló el monocultivo especies exóticas como el pino. En consecuencia, se produjo el desplazamiento de ocupantes que previamente explotaban esas tierras, colonos afectados por las crisis mencionadas y los indígenas que utilizaban los recursos del bosque nativo (Baranger 2008; Padawer 2010 2013 2014; Gole y Rodríguez Celín 2018)

⁷ La aldea indígena actualmente está conformada por 7 viviendas, 6 de las cuales sus miembros están emparentados por lazos de consanguinidad: de una familia de 9 hermanos, 7 de ellos y su madre residen allí. Además, una séptima casa está constituida por una familia que no guarda relación de parentesco con el resto, pero que comparte la aldea de origen.

La familia *criolla* está conformada por seis viviendas: la casa de Evarista, de 81 años, que tiene permiso de ocupación de una porción de unos 120 mts. 2 de tierra y medio km. más al río, sobre las 4 has. mencionadas, están las viviendas⁷ de 5 de sus 8 hijos: una hilera de casas apenas separadas por una línea de alambre, conformando de este modo una distribución y una dinámica espacial y social muy similar, como describiré en mayor detalle más adelante, a la aldea vecina.



Imagen 1. Camino de Puerto Viejo. Familia *mbyà* regresando de vender artesanías en *el centro* de San Ignacio. Foto de la autora

Debates conceptuales: Experiencias formativas, comunidad de práctica, observación intencional

En este trabajo intentaré mostrar las articulaciones teóricas entre las prácticas de sociabilidad, que involucran la circulación en el territorio, y las experiencias formativas en las infancias vinculadas al desarrollo progresivo de habilidades, destrezas y saberes necesarios para la futura producción y

reproducción social y la construcción de identificaciones sociales. Considero para ello necesario en primer lugar recuperar ciertos debates en torno al concepto de experiencias formativas. En el campo de la antropología, especialmente en la tradición de la etnografía educativa latinoamericana, utilizamos esta categoría porque nos permite aprehender ese entramado de relaciones y prácticas cotidianas en las que los niños se involucran activamente y que configuran tanto las posibilidades como las limitaciones de sus apropiaciones (Achilli 2005). Dentro de esta tradición se reconoce a los niños como sujetos con agencia, con capacidad de apropiarse de las estructuras heredadas, como partícipes activos y no meros objetos de un proceso unidireccional (Rockwell 2011; Ames 2013; James y Prout 1997). A su vez, la noción de apropiación enriquece y complejiza el concepto de producción cultural de la persona educada, reconociendo el hecho de que todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y ciertas definiciones hegemónicas de la misma (Levinson y Holland 1996).

Dentro de este campo, el concepto de experiencias formativas es utilizado para destacar la relevancia de los procesos educativos que tienen lugar en los contextos familiares y comunitarios en relación con el contexto escolar. Estos trabajos reconocen las múltiples determinaciones entre dichos espacios y destacan que las formas de conocimiento instaladas y legitimadas en las escuelas no son las únicas posibles, poniendo en evidencia la relación entre conocimiento, saber y poder en su forma institucionalizada por la sociedad occidental moderna. Desde este lugar, los procesos de escolarización, crianza, cuidado y distribución social de obligaciones y responsabilidades parentales y familiares son pensados de forma articulada. (Rockwell 1995; Salgueiro 1998; Beillerot 1998; Da Silva 2001; Novaro 2006; Novaro y Padawer 2013; Santillan 2012). En este sentido, la distinción entre escolarización y educación que hicieron Levinson y Holland (1996), es fundamental para entender lo educativo en sus manifestaciones cotidianas y no limitado a lo escolar, ampliando las miradas sobre la infancia y las prácticas y procesos a partir de los cuales los niños y niñas aprenden.

En este trabajo me centraré en las experiencias formativas en las que se adquieren conocimientos vinculados a lo práctico en un abanico de situaciones informales y no escolarizadas. La perspectiva que adopto entiende que el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento. Dicha conceptualización implica una crítica a la teoría cognitiva tradicional, que contempla un aspecto limitado del aprendizaje (Chaiklin y Lave 2001). Los procesos sobre los cuales indago suponen la incorporación paulatina, a través de la experimentación y la experiencia (Lave y Wenger 1991; Sautchuk 2015; Dias Escobar Brussi 2019). Estos autores se apoyan en el concepto de aprendizaje situado y en la idea de que el mismo se produce a partir de la participación periférica legítima de una comunidad de práctica. Esta perspectiva implica el

reconocimiento de que se aprende a través del hacer y que el conocimiento proviene de la acción y reflexión en procesos contextualmente situados. En un sentido muy similar, Rogoff et al (2010), exploraron la participación en actividades cotidianas compartidas en las que se produce un involucramiento informal. A partir de su trabajo propusieron el concepto de participación intencional en comunidades la cual involucra la atención aguda, observación y escucha (Rogoff et al.) Estos autores consideran que la observación en sí misma es un aspecto de la participación en el cual lo distintivo es la expectativa de involucrarse en algún futuro a la actividad.

Las propuestas de los autores mencionados en los párrafos precedentes permiten hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica. En términos de Lave y Wenger podríamos definirlo como “volverse experto”, convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural. Dicho proceso social, compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje e incluye, de hecho subsume, el aprendizaje de destrezas conocibles. La mirada puesta en la dimensión práctica de las experiencias formativas, permite contemplar que hay cierta posibilidad de invención de conocimiento nuevo en estos procesos, en contraposición con la idea de uniformidad del conocimiento y la mera reproducción de un conocimiento dado. En este sentido recuperamos la idea de Engeström sobre “la producción de un conocer como proceso flexible de compromiso con el mundo.” (Engeström 1987 en Chaiklin y Lave 2001, 25). De esta manera, se considera que el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado, siempre existe una reconceptualización (Chaiklin y Lave 2001: 20) y una apropiación de lo aprendido, en lugar de una simple absorción. La antropología de la técnica y del trabajo permiten dar cuenta de que los conocimientos y las técnicas se recomponen constantemente, involucrando en esta dinámica las configuraciones sociales y culturales que les otorgan sentido. La promulgación de los oficios y conocimientos técnicos implica la conservación de un conjunto de prácticas sociales vinculadas a su ejercicio y es pues imperativo comprender plenamente las condiciones históricas y sociales, económicas y culturales de su transmisión (Chevallier y Chiva 1996).

En lo que refiere a las experiencias infantiles, numerosas investigaciones reconocen que los niños y niñas son parte fundamental de las actividades productivas y reproductivas, contribuyendo tanto a su propia subsistencia como a la de sus hogares; pero lo que es más importante, es que dichas investigaciones han demostrado que la participación de los niños en el trabajo agrícola y doméstico tiene una dimensión formativa mediante la participación periférica legítima en una actividad se apropian progresivamente de conocimientos mediante

experiencias que adquieren simultáneamente el carácter de juego, labor y aprendizaje. (Katz 1996 en Szulc 2006; Cavagnoud 2011; Woodhead 2007; Bourdillon 2006; Boyden *et al.* 1998; Padawer 2010; Ames Paradise y Rogoff 2009).

En los trabajos previamente referidos suele pensarse la participación de las infancias en actividades realizadas por los adultos. El foco en esta investigación en cambio está puesto en las relaciones de sociabilidad entre niños y niñas y las experiencias formativas que ocurren en esas instancias de compartir entre pares. Este tipo de prácticas han sido analizadas por Tassinari (2007) quien recuperando a Codonho (2007) destaca que en estos grupos opera una transmisión horizontal de saberes, donde los más grandes transmiten habilidades, técnicas y conocimientos a los más pequeños. Específicamente en relación con la infancia mbyà, Remorini (2010) refiere principalmente al contacto diario intergeneracional como fundamental para el bienestar del grupo doméstico, sobre todo por el apoyo que significa para padres y madres la cercanía de abuelos y abuelas. No obstante, como demostraré aquí la construcción de lazos de parentesco y vecindad intrageneracionalmente también ocupa un lugar central en la reproducción social. En este sentido, las prácticas lúdicas infantiles son valiosos espacios de aprendizaje (Enriz y Palacios 2008) y a veces los propios niños son los expertos (Correia Da Silva 2013). La circulación de niños en el monte misionero y las prácticas de sociabilidad propician la consolidación de una comunidad de juego (Meliau 1979 citado en Padawer y Enriz 2009) que también adquiere el carácter de comunidad de práctica donde “las personas en actividad por lo general se ayudan mutuamente a participar de maneras cambiantes en un mundo cambiante” (Lave y Wenger 2001:17) y donde dichas experiencias revisten un fuerte valor formativo.

Por último, me gustaría mencionar aquí que diversos trabajos etnográficos de distintos grupos indígenas de Suramérica enmarcados en los debates conceptuales previamente explicitados han referido a los agrupamientos por edad vinculados a la apropiación gradual de saberes y los desplazamientos en el territorio en los primeros años de vida. Son particularmente relevantes y esclarecedores los trabajos de Ames en comunidades quechuas en Perú y los de Larricq con los mbya en la provincia de Misiones, Argentina. La primera, recupera la conceptualización de comunidades de práctica de Lave y Wenger y piensa las distintas edades de la vida en función de la creciente autonomía que se va adquiriendo hasta convertirse en participante pleno de la vida familiar y productiva, lo cual ocurre entre los 12 y 13 años; apoyándose en la idea de observación intencional, subraya la importancia de la motivación intrínseca en la persona que aprende (para mirar a la gente, prestar atención), interés por aprender la tarea que se está desarrollando e identificación con quienes la realizan.

Me interesa extenderme aquí en las conclusiones a las que llegó Larricq con su análisis etnográfico, por un lado porque focalizó en la circulación diferencial en

el espacio de acuerdo a las distintas edades de la vida en el mismo grupo étnico que es objeto de esta investigación, sino porque además me permite introducir la cuestión de la sociabilidad. A partir de una investigación sobre los sistemas educativos no formales, sistematizó las prácticas de crianza de los *mbya*-guaraníes. En su trabajo, este autor refiere a la comunidad de juego como afectivamente relevante para el niño, ya sea por parentesco o localización. Este autor sostiene que la primera limitación del niño es espacial y define a la madre como punto de partida (2012, 54). Del año y medio en adelante ya sea porque la madre delega muchas veces el control de los más chicos o por la mera “curiosidad del pequeño caminante”, el niño emprende varias excursiones más allá del alcance de la madre (2012, 56). Mientras que los niños y niñas de 2 o 3 años tienen un papel subordinado y complementario y son lideradas por hermanas o niñas mayores a partir de los 3 se convierten en miembros plenos de la comunidad de juego (2012, 63). Por otra parte, de acuerdo con Larricq, los juegos imitan la vida cotidiana y allí son asumidos y reforzados los roles sexuales. Entre los 4 y 8 años colaboran de forma intermitente y sin obligación y luego los niños y niñas van asumiendo determinadas responsabilidades.

Para finalizar este apartado, entonces, quiero volver a la idea de Larricq de que los desplazamientos muchas veces ocurren por la propia “curiosidad del pequeño caminante”, desde mi punto de vista puede ser interpretado como el impulso de sociabilidad en los términos de Simmel (1949) como disposición genérica del ser humano para entablar con los demás algún tipo de relación social, impulsada por la satisfacción de asociarse y unirse con otros. Heller profundiza este concepto y lo considera una necesidad fisiológica imprescindible para la apropiación de la naturaleza y la reproducción social. A su vez, como argumentaré en el último apartado, estos procesos son indisolubles en la construcción de las relaciones de parentesco.

Edades de la vida, espacios y autonomía

En Puerto Viejo, los niños suelen moverse en grupos que comprenden un rango que va aproximadamente desde los 2 a los 12 años de edad. En su vida cotidiana, tanto los niños *mbya* como *criollos* a lo largo del día circulan en las inmediaciones de las casas, en general impulsados simplemente por una cuestión de sociabilidad, se buscan entre primos y vecinos para estar juntos. Como veremos a continuación, dichos agrupamientos espontáneos y autónomos varían en composición de número, género y edad de acuerdo a diversas circunstancias, algunas de las cuales son coyunturales. En el transcurso de la jornada, los niños innumerables veces se acercan al arroyo ya sea para higienizarse, refrescarse, jugar o acompañar a su madre que va a lavar ropa. Para acceder al mismo es necesario

cruzar el camino de tierra, referenciado al comienzo de este trabajo, que atraviesa toda la zona desde el *centro* hasta el Río Paraná, y adentrarse unos 20 metros en el monte. Esta actividad, implica una serie de habilidades y saberes: asegurarse que no pase ningún vehículo antes de cruzar la calle, distinguir el sendero en el monte que conduce al arroyo, no resbalarse si el camino está mojado, no pincharse ni lastimarse, ya que suelen andar descalzos; saber cómo entrar y salir del arroyo, dónde y cómo apoyar los pies o utilizar una rama o raíz para sujetarse; aprender cómo higienizarse usando un pan de jabón blanco; introducir la cabeza bajo el agua y nadar.



Imagen 2. Mañana en *Tava Miri*. Niños, sorteando acumulación de agua de lluvia para adentrarse en el monte y acceder al arroyo para jugar. Josesito en brazos de su hermana. Foto de la autora.

Asimismo, con menor frecuencia, sobre todos los *mbya*, recorren distancias más amplias, donde en general el destino final es el río Paraná, a donde suelen ir para refrescarse o eventualmente para acompañar a un adulto que va a pescar. A lo largo de mi trabajo de campo, realicé con los niños varias salidas con fines recreativos. En estas situaciones, pude observar que los caminos de acceso y regreso nunca son exactamente idénticos, lo que revela un conocimiento muy exhaustivo de la zona por parte de los niños. Otra cuestión importante a mencionar es que en estas salidas el rango de edad de los niños varía en relación con los agrupamientos que se forman cuando circulan en radios más estrechos: en estos casos que recorren distancias más amplias, los niños menores de tres años no suelen acompañar a sus hermanos, primos y vecinos. Ya a partir de los tres años y medio o cuatro, son incluidos a pesar de que no puedan sostener caminatas tan largas o realizar ciertas destrezas que exige el camino, con lo cual en ciertos tramos son cargados por los niños o niñas mayores. De esta manera, desde pequeños, no solo se incorporan saberes del entorno y del mundo natural y se adquieren habilidades y destrezas, sino que se aprende cuáles son los lugares habilitados para circular.

En las actividades previamente referidas, los niños mayores, como dejé entrever, ocupan un rol fundamental de cuidado respecto de los menores; muchas veces los alzan ya sea porque están cansados o el camino presenta alguna dificultad. Se ayudan entre ellos en distintas circunstancias como por ejemplo para recoger diversos frutos: algún niño se trepa al árbol, arranca y arroja las ramas que otros recogen o sacude las ramas para que los frutos caigan; también puede ocurrir que el más alto, sin necesidad de subir al árbol, tome alguna rama principal y ponga al alcance de los demás ramas secundarias para que se sirvan por sí mismos. Muchas veces, los pequeños simplemente observan las proezas de los mayores, sabiendo que luego recibirán su parte. Si los padres tienen que alejarse del ámbito de la casa, ya sea para hacer alguna compra en el centro del pueblo, una visita médica o alguna actividad laboral, son los niños mayores los que quedan al cuidado de los menores.

A su vez, dichas actividades están acompañadas de juegos que también requieren del desarrollo de ciertas habilidades como hacer burbujas frotando un poco de espuma jabonosa en sus manos y soplando, subirse a los árboles, colgarse de las lianas. Se desarrollan progresivamente destrezas y saberes vinculados al entorno natural como saber trepar a los árboles, distinguir qué frutos son comestibles y cuándo están aptos para el consumo, reconocer flores que también se pueden comer, identificar ciertas huellas en la tierra y saber a qué animales pertenecen. De esta manera, los juegos y quehaceres cotidianos tienen un importante carácter formativo.



Imagen 3. Ezequiel y Celeste haciendo burbujas. Foto de la autora.

Como señalaba anteriormente, en este trabajo focalizo en las experiencias formativas que ocurren entre pares en contextos familiares y comunitarios. La perspectiva que adopto, reconoce las múltiples determinaciones entre estos espacios y las instituciones escolares. En este sentido, a la hora de pensar los cambios que se van produciendo en las distintas edades de la infancia, como advierte Patricia Ames (2013), es preciso señalar que la participación en la escolarización formal necesariamente implica nuevos momentos de cambio y rituales que le son propios. Esta concepción parte de entender que los cambios individuales en los primeros años de vida no acontecen como hechos aislados, sino como parte de procesos interpersonales y comunitarios. Reconociendo estas cuestiones, mi trabajo de campo inicialmente consistió en sostenidas horas de observación dentro de la escuela. Para pensar las implicancias que tiene la participación de los niños en este espacio recuperé el concepto de Ingold de que es en la malla (*meshwork*) de senderos entrelazados por la que la gente lleva adelante su vida (Ingold 2011). En este sentido, concibo la escuela como un nudo donde se refuerza la construcción de la alteridad étnica, pero a la vez vehiculiza que se novedosas identificaciones entre *criollos* y *mbya* a partir de habitar ese espacio en el que viven experiencias comunes y se generan nuevos sentidos compartidos.

En el caso de los *mbya* una cuestión fundamental es el aprendizaje del español al ingresar al nivel inicial porque su primera lengua es el guaraní. También significa una modificación en los ritmos y prácticas cotidianos. Una forma clara de

ver cómo niños y niñas tienen incorporada la asistencia a la escuela y cómo la misma influye en las rutinas incluso por fuera de las horas que pasan dentro de la institución, es cuando a media mañana, alrededor de los diez años los niños ya saben, sin necesidad de que un adulto se los indique, que tienen que prepararse para ir a la escuela, cruzan al arroyo y los hermanos pequeños los siguen. El objetivo es higienizarse y entonces los juegos, aunque siempre presentes, ocupan un lugar secundario, un tiempo más acotado. La situación referida anteriormente, sobre cómo los niños tienen incorporada la práctica de alistarse para concurrir a la escuela, refiere a dos cuestiones centrales en este trabajo. La primera tiene que ver con la adquisición de grados crecientes de autonomía y la segunda es que esto está vehiculado por las relaciones de sociabilidad entre pares.

La autonomía de los niños no es algo que carezca de regulaciones por parte de los adultos, sino que es el producto de la transmisión de saberes que se va realizando entre pares a través de la experiencia. De la misma manera, la toma de decisiones por parte de los niños y niñas surge a partir de la apropiación de estos saberes que se desarrollan en las prácticas cotidianas de circulación por diversos espacios. Mientras que *criollos* y *mbya* pueden desplazarse “solos”⁸ dentro de un radio de un kilómetro y medio en dirección hacia el oeste o noroeste, no suelen hacer la misma distancia en la dirección opuesta, es decir hacia *el centro* donde habitualmente van acompañados de un adulto como lo refleja la imagen 1. La adquisición gradual de autonomía refiere a la interiorización de saberes y destrezas que permiten convertirse en un miembro adulto en el seno de su sociedad (Paradise 2011; Spindler 1993), volverse experto (Lave y Wenger 1991), una persona educada (Levinson y Holland 1996). En este sentido, la circulación en el territorio no es irrestricta y es en la práctica misma que se aprende a qué hora, dónde, cómo y con quién moverse. Esto ocurre en forma de círculos concéntricos que tienen como centro la casa y se van ampliando a medida que también lo hacen las actividades en las que los niños participan y las personas con las que se relacionan (Correia Da Silva 2013; Larricq 2012).

Es interesante observar cómo estas cuestiones se despliegan en la vida cotidiana de José, un niño *mbya* de un año y diez meses. Él es el más pequeño de su grupo doméstico y ya ha comenzado a alejarse de la madre o de otros cuidadores adultos y del entorno de la casa y ha empezado a acompañar al grupo de edad de la aldea. En ese acompañamiento que hace José, a veces caminando, otras a *upa*, de la casa, al arroyo o a algún árbol donde los mayores recogen frutos, en ocasiones se involucra más que otras, está más o menos a gusto, fue llevado por

⁸ Nunca están solos porque siempre están con un experto en términos de Lave y Wenger (1991), que a su vez ha sido aprendiz de un experto que ya no se encuentra con ellos, sino en otro espacio físico, pero sí están los saberes que este ha transmitido.

las hermanas mayores o fue siguiendo a sus primos o vecinos, a veces un tanto contra la voluntad de estos, que le dicen que se vuelva a su casa. José principalmente observa, con atención, en una actitud aparentemente más pasiva. Como cuando la comunidad de juego, va a bañarse al arroyo que está inusualmente crecido por las lluvias de los días anteriores. Mientras que niñas y niños mayores se bañan, juegan, experimentan con la corriente y el caudal que los empujan con fuerza, se ríen, se ayudan, él observa desde el margen del arroyo con suma atención. En otras ocasiones, revela sus horas de observación cuando se encuentra con un machete y un palo e imita perfectamente la práctica adulta o juega con una desmalezadora que está a su paso, tira de la correa de arranque, toma las manijas e imita los movimientos del desmalezador.



Imágenes 2 y 3. Marcelito experimentando con desmalezadora y Josesito con un machete⁹. Fotos de la autora.

⁹ Quiero destacar que las imágenes de Josesito imitando las maniobras de arranque y agarre de la desmalezadora que tengo en mi archivo son en el interior de un hogar con poca luz; por eso en este caso elegí una similar pero en este caso es su primo hermano tres años mayor quien realiza la actividad en la foto 2.



Imagen 4. Josesito observando a sus pares en el arroyo inusualmente crecido. Foto de la autora.

Estas situaciones demuestran que, en contraste con las interpretaciones usuales que consideran la observación como una conducta pasiva, como he señalado previamente, «la observación es un proceso activo, que acompaña o se anticipa a contribuir con eventos de importancia en la familia y la comunidad» (Rogoff y Paradise 2009, 104). Estos juegos imitativos además nos permiten distinguir una división sexual en los roles. Mientras que José elige el machete o la desmalezadora, Edith de tres años juega junto a su madre mientras lava: cepilla un pantalón, lo escurre, lo moja, le pone jabón en polvo al agua. Sus movimientos imitan a la perfección los de una lavandera adulta, pero a su vez es posible distinguir los elementos de juego: pasa diez minutos con el mismo pantalón, coloca varias veces jabón al agua, mueve agua de un cacharro a otro, los vacía, los vuelve a llenar, bebe agua –seguramente jabonosa- de uno ellos. Los movimientos -escurrir, enjuagar, cepillar, poner jabón- son iguales a los de su madre, pero la secuencia de la tarea no es la misma y el sentido con el cual es realizada tampoco, no apunta a lavar el pantalón sino que involucra la adquisición de habilidades para el lavado en un futuro. Por otra parte, volviendo a la cuestión de las edades y los

espacios en los que se circula, como se ve en la imagen 7 Edith aún toma el pecho y a veces permanece junto a su madre y otras mujeres de la aldea. Pero también ya está en condiciones de acompañar a los niños mayores al río Paraná, aunque a veces necesita que la alcen o ayuden en algún tramo más dificultoso del camino. Esto coincide con la argumentación de Larricq de que a los tres años niños y niñas ya son miembros plenos de la comunidad de juego. En cambio, Josesito aún es pequeño para emprender esas distancias sin la compañía de un adulto, pero, volviendo a Larricq nuevamente, al haber pasado el año y medio, en general la curiosidad lo impulsa a seguir a los niños más grandes a distancias que exceden el ámbito inmediato de la casa, como son el arroyo, la cancha de fútbol u otras casas de la aldea.



Imagen 5. Edith jugando con ropa mientras su madre lava. Foto de la autora.



Imagen 6. Edith con fuentón en la cabeza y primas yendo al arroyo. Foto de la autora.

Sociabilidad, circulación y parentesco

Si bien en la provincia de Misiones en general, y en el contexto de estudio en particular, la construcción de categorías étnicas, concretamente en lo que refiere a la alteridad *mbyaljurua*, es una cuestión fundamental, en este trabajo me interesa focalizar en el modo en que durante los primeros años de vida niños y niñas se apropian de la división entre parientes y no parientes. En ese sentido, vale aclarar que si bien en la reconstrucción etnográfica me detengo con mayor atención en las prácticas cotidianas de los *mbya*, considero importante señalar que muchos de estos procesos ocurren en forma similar en los vecinos *criollos*.

En cuanto a la cuestión de las identificaciones en general, numerosos autores han referido a las vinculaciones entre circulación, aprendizajes y sentidos de pertenencia en las infancias indígenas (Nunes 1997; Cohn 2000; Tassinari 2007;

2009; Correia Da Silva 2013). Concretamente en lo que refiere a la articulación entre el saber práctico y las identificaciones, Ames recupera de forma muy pertinente la dimensión moral que tiene la participación de los niños en actividades domésticas (Ochs e Izquierdo 2009), subrayando que la misma ofrece además de competencias prácticas, la posibilidad de desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo en el cual los niños participan, lo cual a su vez se expresa en una identidad compartida. En este mismo sentido Paradise y De Haan (2009) han señalado que dichos aprendizajes hacen al fortalecimiento de una relación de identidad con la familia y la comunidad, a reconocerse como miembro de un colectivo específico. En cuanto a los *mbya*, la incorporación de este tipo de conocimientos, como señala Larricq, está vinculada a la producción de personas capaces de mantener el modo de vida *mbya*, esto es a la producción de miembros del grupo (2012, 129). En este sentido, es preciso contemplar no solo aquellas experiencias que tienen una dimensión formativa vinculada a la incorporación futura a una actividad laboral y a la reproducción social como es aprender a usar un machete o una desmalezadora, sino también aquellas donde dicha dimensión no es tan evidente o directa, pero hacen a la identidad grupal, como por ejemplo romper los coquitos de un árbol para comer su fruto o hacer burbujas. En definitiva, como diría Ames (2013) adquirir habilidades adultas valoradas por ellos mismos y por su grupo social, hacen a la construcción de la identidad y la pertenencia.

En lo que respecta al parentesco específicamente, dentro de los estudios contemporáneos en Argentina, Ramos y Briones utilizan la categoría de relacionalidad para dar cuenta del sentimiento de estar relacionados. Dentro de este marco, conciben al parentesco como uno de los lenguajes posibles de relacionalidad, la cual se construye de forma procesual y permanente “en los actos de negociación y formación del ser juntos” (Ramos y Briones 2016, 39). Sostengo que en Puerto Viejo la sociabilidad en la infancia es la que habilita en la vida cotidiana esa construcción a partir de la circulación de los espacios, y la realización de distintas actividades en cada uno de ellos, vehiculizando la participación de los niños en sistemas de interacciones o relaciones. Esto fue analizado por Correia Da Silva (2013) quien demostró que la circulación de los niños por el espacio de las casas es el momento y el lugar de hacer parientes y que ya desde el nacimiento la vida es entre parientes. Como señalara Larricq, el punto de partida del niño es la madre y las otras mujeres de la aldea y la vida transcurre al principio en las inmediaciones de las casas.



Imagen 7. Tarde en *Tava Miri* en las inmediaciones de la casa del *Cacique*. De izquierda a derecha, la mujer de este amamantando a Edith de tres años, una de sus hermanas, su madre y su cuñada.

Foto de la autora.

Específicamente en lo que respecta a la población *mbya*, Enriz (2009), recuperando a Silva Noelli (1993), ha dado cuenta de la importancia que tiene en este grupo étnico la circulación en las infancias en relación con las experiencias formativas y las identificaciones, en tanto la posibilidad de desarrollar el modo de ser (*teko, reko*) está directamente ligado a la posibilidad de desarrollarse en el territorio. Otra cuestión importante sobre este grupo étnico fue señalada por Bartolomé para quien “Las personas no *tienen* sino que *son* sus relaciones parentales, que los insertan en una específica red social desde la infancia y que permiten ir construyéndolo como una *persona* en comunidad” (2009, 312). Este autor considera a las relaciones de parentesco fundamentales para la reproducción social, lo cual me remite a Heller, quien hace una distinción entre los vínculos de amistad y los de parentesco. Esta autora, considera que las necesidades de sociabilidad están al mismo nivel que las fisiológicas. Unas y otras son necesidades existenciales, dentro de las cuales incluye necesidades básicas tanto materiales como no materiales. Por otra parte, están las necesidades no alienadas, de carácter cualitativo, como las de amor, estima, amistad, actividad cultural, de desarrollo personal.

Volviendo a Briones y Ramos, estas autoras recuperan el concepto de Sahlins (2011) de mutualidad del ser juntos. Recordemos que Sahlins pensó el territorio en términos de círculos concéntricos a la hora de analizar el parentesco, postulando la existencia de una relación inversa entre reciprocidad y distancia social y/o espacial. Si bien el concepto de Ingold de meshwork y anudamientos se

ajusta más al modo en que ocurren los desplazamientos, es interesante el antecedente que sentó Sahlins en el sentido de poder pensar la intensidad con la que se comparte un territorio en relación con la construcción del sentimiento de pertenencia. También sentó un precedente clave al abordar el pasaje conceptual de la unidad doméstica a la comunidad doméstica.

Si bien no puedo extenderme aquí en las articulaciones entre sociabilidad, comensalidad e identificaciones, este autor es un referente ineludible a la hora de pensar el valor social de los alimentos, como instrumento de destrucción o mantenimiento de la sociabilidad. Las articulaciones entre sociabilidad, comensalidad e identificaciones han sido abordadas por numerosos autores, poniendo en evidencia que compartir el momento de la comida involucra un fuerte sentido de comunalidad, que al comer juntos los sujetos se convierten en compañeros, se refuerzan sus vínculos sociales o fundan comunidad. La comida en común -lo que come, cómo se come, cuándo y con quiénes- constituye un medio universal para expresar sociabilidad, igualdad y diferencia; comprende un gran número de contextos y prácticas reiterativas con el objeto de asegurar y facilitar lazos de cohesión y la solidaridad grupal (Arnaiz 2001; Maury Sintjago 2010; Rodríguez Celín y otros 2018).

En el campo de las infancias indígena Antonella Tassinari (2007) recuperando a Overing (2002) hizo aportes bien interesantes en lo tocante a la articulación teórica entre sociabilidad, el compartir alimentos y las identificaciones. En su trabajo dicha autora analiza el modo en que la primera está estructurada a partir de la división entre parientes y no parientes, cosanguíneos y afines; la vida social es dividida entre aquellos con quienes convivo y aquellos con quienes no convivo, aquellos con los que hago trueques y aquellos con los que no. A su vez, le atribuye a la circulación de los niños y niñas un importante papel en la construcción de lazos de parentesco y la delimitación del espacio familiar de aquellos con quienes se comparte y se intercambia. Como señala Correia Da Silva (2013) los lazos de parentesco se actualizan en la vida cotidiana, particularmente en la circulación diaria que hace niños y niñas entre las casas, pero también en la producción, el compartir alimentos, el trueque y la reciprocidad. En lo que a la población *mbyà* respecta, Bartolomé también reconoce que la comensalidad ocupa un lugar fundamental en la construcción de las relaciones de parentesco “es lo que expresa la mayor solidaridad y frecuencias de intercambios recíprocos entre los miembros de una unidad doméstica, que se reúne en torno a una misma hoguera colectiva” (2009, 302).

En mi trabajo de campo, he podido observar en numerosas oportunidades cómo los niños indígenas son los encargados de pedir harina, aceite, o alguna hortaliza de la huerta familiar. No obstante, estas escenas no son exclusivas del colectivo *mbya*. Entre los criollos también se producen estas situaciones de

intercambio e incluso muchas veces los niños son los protagonistas y toman ellos mismos la iniciativa. Hacia el interior de ambos colectivos existe entre los niños y niñas un compartir intenso y cotidiano, registrándose por lo tanto que entre ellos numerosas acciones cotidianas como preparar alimentos, comer juntos, el intercambio de productos. De hecho, tanto *criollos* como *mbya*, comparten, unos y otros por separado, la merienda con sus parientes y vecinos inmediatos. La práctica compartida de la merienda remite no solo a la cuestión de compartir los alimentos sino que además allí se pone en juego la sociabilidad entre los niños y niñas tal como la venimos conceptualizando en los párrafos precedentes.

La siguiente escena en *Tava Miri*, permite ver cómo estas situaciones se ponen en juego: Llego un sábado a las 14.45 hs a la aldea. Celeste, una de los cinco hijos del cacique, con 9 años, amasa tortas fritas. Su hermano Ezequiel de 10 años, las fríe en una olla con aceite sobre el fogón que está en las inmediaciones de su casa. En una pava hay leche que ha sido previamente calentada. 8 chiquitos de entre 2 y 6 años juegan a unos tres o cuatro metros del fogón y luego se acercan a tomar la merienda. Ezequiel sirve la leche en diversos cacharros y reparte tortas fritas. Los niños y las niñas van buscando un lugar donde acomodarse para consumir los alimentos recibidos. Matías de 6 años, lo ayuda a su hermanito Kevin de 4 años. Toman del mismo cacharro la leche. Mariana Alejandra, de 4 años, vierte de su taza un poco para la de su vecina Evelyn de 6 años. La pequeña escena descrita da cuenta de cómo los niños se agrupan entre sí y realizan acciones de manera autónoma, sin presencia adulta, y cómo despliegan habilidades y saberes como Ezequiel que con diez años manipula una olla con aceite hirviendo o su hermana que amasa tortas fritas. Así comparten alimentos y utensilios, se ayudan entre sí y refuerzan vínculos identitarios, a la vez que participan periféricamente de la preparación de los alimentos.

Una última cuestión que me gustaría mencionar es cómo se hace visible la potencia que tiene la articulación entre parentesco y comensalidad en el ámbito donde desarrollo esta investigación en el espacio escolar. En los distintos espacios y actividades escolares, como es el desarrollo de las clases en el aula y en los recreos, los agrupamientos de los niños se producen de forma espontánea, sin que sea posible visibilizar un patrón étnico evidente. Sin embargo, a la hora de sentarse a almorzar en el comedor, se refleja un indiscutible criterio étnico, pero a su vez, los niños y niñas eligen sentarse entre hermanos, mostrando la ligazón que hay entre el compartir alimentos y parentesco.

Reflexiones finales y nuevas líneas de trabajo

En este trabajo recuperé los debates que consideran la sociabilidad como un impulso genérico del ser humano. Asimismo intenté mostrar cómo la misma

estimula la circulación de niños y niñas por distintos territorios y vehiculiza experiencias formativas en la vida cotidiana. En muchos casos, esto ocurre a partir de compartir espacios donde los adultos trabajan, pero como he demostrado en este trabajo, entre los 2 y los 12 años ocupan un rol fundamental en estos procesos el juego entre pares. Así he argumentado que estas experiencias son fundamentales para la futura reproducción social, pero también para la construcción de identificaciones sociales y la apropiación de la división entre parientes y no parientes.

En análisis etnográfico doy cuenta de una serie de experiencias cotidianas que tienen un valioso carácter formativo. Está claro que la observación en sí misma es considerada un aspecto de la participación. Lo distintivo de estos procesos de observación intensa y escucha, es la expectativa de involucrarse en algún futuro a la actividad. Esta expectativa está presente en todos los casos analizados y se vincula con la idea de volverse experto, ya sea para saber por dónde y cómo circular, el cuidado propio y de los menores y la adquisición de disposiciones necesarias para el trabajo y el desenvolvimiento futuro. Por dónde transitar y qué lugares evitar, y cómo hacerlo, distinguir especies de flora y fauna, reconocer mareas, caminos, tolerar el frío, el calor, las largas jornadas y caminatas.

Para cerrar, en primer lugar me gustaría dejar al final algunas imágenes que dan cuenta de la diferencia que establece Heller entre los vínculos de amor, estima, amistad, actividad cultural, de desarrollo personal y los de parentesco. Recupero la idea de que cuanto más se comparte, como mutualidad intensa, en un territorio vivido en términos de anudamiento de Ingold, se achican las distancias de pertenencia, más nos acercamos a esa mutualidad del ser juntos. Las imágenes muestran la relación de amistad que hay entre criollos y mbyà por el hecho de ser parte de un mismo territorio histórico, compartir caminos comunes hacia *el centro* y *el Paraná* y sobre todo por el encuentro cotidiano en el espacio escolar. Asimismo, la imagen del comedor, refleja el hecho de que compartir comida es algo que ocurre entre parientes y así es como espontáneamente niños y niñas se distribuyen por criterios étnicos, de familiaridad y vecindad.

En segundo término, me gustaría mencionar algunas líneas de análisis sobre las que no pude profundizar en este artículo y que serán desplegadas en trabajos próximos. Una está vinculada a la cuestión de la motricidad y el movimiento, vinculada a los estudios sobre el cuerpo y a la antropología de la técnica. Particularmente relevantes son los estudios de Remorini quien recupera debates del campo de la psicología y la psicomotricidad en los cuales desde un abordaje del movimiento de las infancias mbyà y argumenta que la comunicación se contempla como un elemento fundamental del aprendizaje y la identidad. A partir del concepto de “expresividad motriz” manifiesta que a través del movimiento el niño o niña expresa su particular manera de ser y de estar en el

mundo. Muy asociada a la cuestión del movimiento, hay un tema que aquí apenas pude sugerir que son los estudios que reconocen no solo la dimensión formativa de este y de la circulación, sino también la el componente afectivo y emotivo de ese *ser juntos* (Remorini 2010; Wallon 1974; Briones y Ramos 2016; Larricq 2012).

Finalmente, hay una cuestión sumamente interesante con respecto a la articulación entre circulación e identificaciones, que es la dimensión metodológica. A lo largo de los años en mi investigación etnográfica, yo misma fui circulando por distintos territorios, la red de caminos en los que anduve y los anudamientos en los que me fui encontrando con los sujetos de estudio fue creciendo, ampliándose, haciéndose más densa. Lo que es sumamente interesante es que dicha cuestión se fue reflejando en la forma en que mis interlocutores me fueron nombrando. Como mencioné, mi trabajo de campo comenzó con sostenidas horas de observación participante dentro de la escuela y allí era nombrada por los niños y niñas como *maestra*; luego con el tiempo, y a medida que me fui acercando a ámbitos familiares y comunitarios, pasé a ser *Lucila*; una vez una niña me dijo que yo era *medio turista*; un día de compartir intenso con los niños, estuvimos jugando dentro de una casa -el ámbito privado por excelencia- y ese día una niña por error me llamó *mamá*; sin embargo, para el cacique soy *amiga*, hay estima, pero no soy pariente, no estoy del lado del *nosotros*.



Imagen 8. Comedor de la Escuela 44. Foto de la autora.



Imagen 9. Niños comiendo cocu, antes de ingresar a la escuela. Foto de la autora.



Imagen 10. Niños regresando del río Paraná. Foto de la autora.



Imagen 11. Niña criolla y mbya regresando del río Paraná. Foto de la autora.



Imagen 12. Niña mbya y criolla camino al río Paraná. Foto de la autora.

Bibliografía

- Achilli, Elena. 2005. *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Ames, Patricia. 2013. "Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades". *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 42(3): 389-409.

- Baranger, Denis. 2008. "La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra". En *Campesinos y Agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX*, coordinado por Gabriela Schiavoni, 99-132. Buenos Aires: Ciccus.
- Barth, Fredrik. 1969. *Ethnic groups and their boundaries*. Boston: Little Brown
- Bartolomé, Leopoldo. 2007. *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 2009. *Parientes de la selva. Los guaraníes mbyà de la Argentina*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica.
- Beillerot, Jacky, Blanchard La-Ville, Claudine y Mosconi, Nicole. 1998. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Briones, Claudia. 1998. *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Briones, Claudia y Ramos, Ana. 2016. "Agenciando formas de ser juntos en contextos interculturales: anudamientos de memoria, parentesco y política". En *Parentesco y política. Topologías indígenas en la Patagonia*, coordinado por Briones, Claudia y Ramos, Ana, 11-53. Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro.
- Cebolla Badie, Marilyn y Gallero, Cecilia. 2016. "'Eran sólo indios...' La construcción de la alteridad mbya en el Alto Paraná de Misiones, Argentina (1920-1960)". *Cadernos de Lapaarq*, (XIII)26: 87-105.
- Chevallier, Denis y Chivas, Isaac. 1996. "L'introuvable objet de la transmission". En *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, coordinado por Denis Chivas, 1-11. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Codinho Guedes, Camila. 2007. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. Dissertação Mestrado em Antropologia Social. Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- Cohn, Clarice. 2000. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação Mestrado em Antropologia Social. São Paulo: PPGAS/USP.
- Correia Da Silva, Rogerio. 2013. "Circulando com os meninos: participação e aprendizado da criança Xakriabá na exploração do território e da atividade da caça". *Tellus* 13 (25): 35-55.
- Dias Escobar Brussi, Julia. 2019. "The Sound of Technique: Gesture, rhythm and form in bobbin lacing in the Brazilian Northeast". *Vibrant* 16: 1-20. <https://doi.org/10.1590/1809-43412019v16d603>
- Enriz, Noelia. 2015. "Volver al Teko'a. Procesos de reafirmación identitaria en la provincia de Misiones". *Temas de Educación* 21(2): 261-272.

- Enriz, Noelia y Palacios, Mariana. 2008. "Deviniendo kuña va'era". En *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*, coordinado por Silvia Hirsch, 205-231. Buenos Aires: Biblos.
- Gole, Carla y Rodríguez Celín, María Lucila. 2018. "Reconfiguraciones del vínculo entre escuelas y la diversidad étnica: criollos, mbyà-guaraníes y colonos en el sudoeste misionero desde principios del siglo XX". *Historia de la Educación. Anuario: Sociedad Argentina de Historia de la Educación* 18 (2): 228-250
- Heller, Ágnes. 1976. *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Ingold, Tim. 2011. "Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento." *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* 2(2): 9-26
- James, Allison y Prout, Allison. 1997. *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Routledge Falmer.
- Larricq, Marcelo. 2012. *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbya-Guarani*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Chaiklin, Seth y Lave, Jean. 2001. *Estudiar las prácticas*. España: Amorrortu.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Levinson, Bradley y Holland, Dorothy. 1996. "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, coordinado por Levinson, Bradley, Foley, Douglas y Holland, Dorothy, New York: State University of New York. Traducción de Laura Cerletti.
- Novaro, Gabriela. 2006. "Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos". *Cuadernos Interculturales*, 4 (7): 49-60.
- Novaro, Gabriela y Padawer, Ana. 2013. "Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina" *Século XXI. Revista de Ciências Sociais* 3 (1): 10-38.
- Nunes, Ângela. 1997. *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante: por uma antropologia da criança*. Dissertação Mestrado em Antropologia Social. São Paulo: PPGAS/USP.
- Ochs, Elinor e Izquierdo, Carolina. 2009. "Responsibility in Childhood: Three Developmental Trajectories". *Ethos* 37 (4): 391-413.
- Padawer, Ana y Enriz, Noelia. 2009. "Experiencias formativas en la infancia rural mbyà-guaraní". *Revista de Antropología Ava* 15 (Julio): 315-332.
- Padawer, Ana. 2010. "La protección de los derechos de la infancia mbyá-guaraní: aportes de la etnografía en la problematización de las experiencias formativas". *Espaço Ameríndio* 4 (2): 52-81.
- — —. 2013. "Soy colono y vivo con mi familia: procesos de identificación, construcción de sucesores y apropiación generacional de saberes en el SO

- misionero". VII *Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- — —. 2014. "'Hacer chacra' o 'ser de la chacra': identidades contrastivas en el SO misionero". *Estudios Rurales* 7: 61-80.
- — —. 2010. "Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa". *Horizontes Antropológicos* 16 (34): 349-375.
- — —. 2013. "El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones". *Astrolabio* 10: 156-187. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n10.3391>
- Padawer, Ana, Greco Julieta, y Rodríguez Celín, María Lucila. 2013. "Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural". *Revista del IICE* 33: 47-64
- Padawer, Ana y Rodríguez Celín, María Lucila. 2015. "Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino". *Cuicuilco* 22(62): 265-286.
- Paradise, Ruth. 2011. "¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad". En: *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*, coordinado por Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo y Virginia Zavala, 41-60. Lima: PUCP.
- Paradise, Ruth y De Haan, Mariette. 2009. "Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices". *Anthropology and Education Quarterly* 40: 187-204.
- Paradise, Ruth y Rogoff, Barbara. 2009. "Side by side: Learning by observing and pitching in". *Ethos* 37: 102-138.
- Remorini, Carolina. 2010. "Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8 (2): 961-980
- Rockwell, Elsie. 1987. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". En *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, coordinados por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, 41-101. México: DIE.
- — —. 2010. "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, coordinado por Nora Emilce Elichiry, 25-40. Buenos Aires: Manantial.
- — —. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- — —. 1995. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rogoff, Barbara, Paradise Loring, Ruth, Mejía, Anjuz Rebeca, Correa Chávez, Maricela y Angelillo, Cathy. 2010. "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades". En *Socialización, lenguajes y culturas infantiles estudios interdisciplinarios*, coordinado por Lourdes León Pasquel, 95-134. México: Publicaciones de La Casa Chata.
- Salgueiro, Ana María. 1998. "Referentes para el estudio de la cotidianidad desde una perspectiva etnográfica", En *Saber docente y práctica educativa*, coordinado por Ana María Salgueiro, 25-60. Barcelona: Octaedro.
- Santillan, Laura. 2012. *Quiénes educan a los chicos*. Buenos Aires: Biblos.
- Sautchuk, Carlos Emanuel. 2015. "Aprendizagem como gênese: prática, skill e individualização". *Horizontes Antropológicos* 21 (44): 109-139. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200006>.
- Simmel, Georg. 1949. "The sociology of sociability". *American Journal of Sociology* 55 (3): 254-261.
- Spindler, George. 1993. "La transmisión de la cultura". En *Lecturas de antropología para educadores*, coordinado por Honorio Velasco Maillo, 205-241. Madrid: Trota.
- Tadeu Da Silva, Tomaz. 2001. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro
- Tassinari, Antonella. 2007. "Concepções indígenas de infância no Brasil". *Tellus* 7, (13): 11-25.
- Wallon, Henri. 1974. *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.

María Lucila Rodríguez Celín

María Lucila Rodríguez Celín es Profesora en Ciencias Antropológicas en Nivel Medio y Superior, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En la misma casa de estudios, integra desde el año 2013 el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas y es Adscripta de la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo. Becaria Doctoral de CONICET.

Contacto: marialucilarc@hotmail.com

Recibido: 20/08/2021

Aceptado: 23/11/2022