

Jeroky Pona.

Juegos, saberes y experiencias infantiles mby-guaraní en Misiones

Autor:

Enriz, Noelia

Tutor:

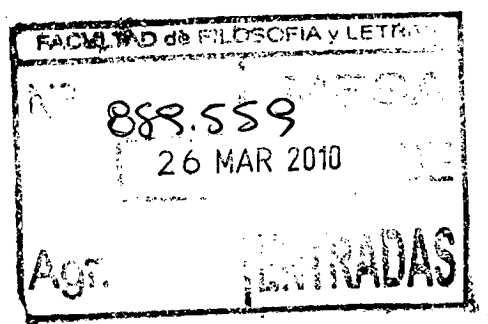
Cordeu, Edgardo Jorge

2010

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

Tesis
14.4.12



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Tesis de doctor de la Universidad de Buenos Aires, con mención en

Antropología Social

Marzo 2010

Jeroky Ponã

Juegos, saberes y experiencias infantiles

mbyá-guaraní en Misiones

Tesista: Lic. Noelia Enriz

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Departamento de Bibliotecas

Director: Dr. Edgardo Jorge CORDEU

Co-directora: Dra. Gabriela NOVARO

Consejero de estudios: Dr. Pablo WRIGHT

1944

DIRECCIÓN DE F.F. y L-USA	
NUMERO	419243
TOPOGRAFIA	TESIS 14-4-12

Índice

Agradecimientos	4
Introducción	6
Reflexiones en torno a esta investigación	11
Organización del texto	12
Capítulo 1 “Contexto general: Los <i>mbyá guaraní</i> en Misiones”	14
Introducción	14
Apuntes respecto del territorio	18
La ocupación <i>mbyá</i> del territorio	25
La relación con el Estado Argentino	33
Las trayectorias indígenas	45
Las formas de organización	55
Las condiciones de frontera	60
Capítulo 2 “Formas de la etnografía”	66
Introducción	66
Formas de la etnografía	68
Etnografía “en casa”	73
Etnografía y niñez	76
Plan, desarrollo y diálogo	86
Postulados iniciales	87
Transformaciones por el propio grupo	90
Capítulo 3 “Ser niña y niño <i>mbyá</i> ”	101
Introducción	101
Nombres y almas de los niños y niñas	102
<i>Tekoa</i> y niñez	116
El juego como analizador	126
Etapas de la vida y formas de vivirla	136
Capítulo 4 “Juego y niñez indígena”	152
Introducción	152
Antropología y juego, una revisión histórica de los abordajes	156

Juego y niñez indígena Argentina	159
Juego y niñez <i>mbyá</i>	163
Juego y grupalidad	163
Juego y procesos de identificación	175
Tradiciones e innovaciones	182
El juego como ceremonia cotidiana	187
<i>Mangá</i> : Juego, identidad y religiosidad	191
Capítulo 5 “Saber y prácticas”	197
Introducción	197
Escolaridad	201
Juegos	216
Religiosidad y ceremonias	225
Conclusiones	236
Bibliografía	245
Anexos	270

Agradecimientos

Esta investigación ha incluido en su desarrollo a una gran cantidad de personas que hicieron posible su realización, involucrándose de modo activo y determinante en mi formación como investigadora.

En primer lugar, quiero agradecer a la población *mbyá* guaraní de los núcleos donde desarrollé trabajo de campo que permitió que esta investigación se llevara a cabo, y más aún que me permitió compartir su cotidianeidad por completo y aprender muchas cosas.

Mis directores no han tenido una tarea fácil. Fueron necesarias muchas horas de trabajo, y muchas más serán necesarias todavía. Quiero reconocer a mis directores el tiempo que han dedicado a la lectura y los comentarios de este trabajo. Quiero agradecerle especialmente al profesor Dr. Edgardo Cordeu por haber depositado su confianza en esta investigación en el año 2003, y haberla impulsado hasta aquí. A la Dra. Gabriela Novaro, por sus valiosos comentarios y por apoyar mi incorporación en discusiones grupales.

A mi grandiosa familia. A mis padres, Susana y Oscar que pudieron acompañarme en la penumbra de este proceso. A mis hermanos Eduardo, Javier, Gustavo y Cecilia que me enseñaron una incomparable perspectiva de la niñez. A mis cuñadas, cuñados, tíos, tías, sobrinas, con quienes he compartido las experiencias vividas en tardes de mate y "domingueras".

A Caro y Mari que hicieron de la relación entre pares un lugar privilegiado para mis mayores dudas, que escucharon hasta el cansancio y me brindaron siempre palabras cálidas, de cariño y reconocimiento. Quiero agradecer especialmente la generosidad de Caro, sobretodo a la hora de incorporarme en grupos de trabajo.

A la *Università Degli Studi di Siena*, que durante seis meses albergó mis lecturas, y a mi tutor en esa casa de estudios Dr. Fabio Mugnaini.

A la *Universidade Federal de Saõ Carlos*, casa de estudios superiores en donde recibiera los primeros comentarios a este trabajo, aún en proceso de escritura. A la Dra. Clarice Cohn, a quien agradezco sus sugerencias y especialmente su calidez y simpatía.

A mi familia en Misiones, el Tío Daniel, Graciélita y Flor, que me incluyeron como a una más en su casa.

A Raquel y Kiki, que supieron guiarme hasta el lugar indicado. A Ariel Vera, Emma Carolina Gnass y su familia por encontrarle sentido a mis visitas. A Fátima Escobar, Mario Fleitas y sus hijos, por acogerme en su casa. A Olga, Joel, Nicanor, Cynthia, Kambá y Susana, por haberme permitido *rondar* la escuela.

Durante el pasado período de formación fui parte de diversos equipos a quienes debo en diversa medida la posibilidad de inmiscuirme en nuevas discusiones. Por ello, mi agradecimiento a mis compañeros del UBACyT "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales" (dirigido por Gabriela Novaro) María Laura Diez, Aristóbulo Borton, Ana Carolina Hecht, Mariana García Palacios y Douglas Cairns que escucharon todas mis anécdotas. A los integrantes del equipo "La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: Revisión y exploración", especialmente a Andrea Szulc. A mis compañeros del equipo "Teorías en Juego", con quienes emprendo un nuevo camino, en especial a Carolina Duek por su apoyo personal.

A mis compañeros del Centro Cultural de Los Trabajadores de Los Troncos, sin quienes nada hubiera sido igual.

A mis amigos de siempre Vicky, Tavo, Jonás, Nina, Belen, Marce, Nati...

A Fabio por haberme acompañado siempre en este periplo, quiero agradecerle especialmente por la tranquilidad de sus palabras y por la fuerza de su confianza.

Introducción

“El extrañamiento de la realidad es uno de los puntos que fundamenta la perspectiva del antropólogo desde que a partir de Malinowski la investigación de campo se impuso como una marca de nuestra identidad académica... Al no participar como nativo en las prácticas sociales de las poblaciones que estudia, en las imposiciones cognitivas de una determinada realidad social, el antropólogo existencialmente experimenta en el extrañamiento una unidad contradictoria, por ser al mismo tiempo aproximación y distanciamiento. Es como estar delante de un sistema de signos –vivirlo relacionándose primeramente con sus significantes pero sin comprender del todo sus significados–. (...) El antropólogo se ubica, así, en una posición/perspectiva de un actor social ‘descalificado’, cuyo equivalente más próximo sería el niño”

Lins Ribeiro, G. (1998: 233)

Comenzamos a investigar la dimensión social del juego en la población *mbyá* guaraní de Misiones en el marco de una tesis de licenciatura hace siete años. Ya entonces vimos que la relación entre juego, infancia y antropología aparecía como un núcleo desplazado de los intereses centrales de esta disciplina.

El lugar socialmente otorgado a los niños y a los antropólogos en el campo, al que refiere la cita del comienzo, establece una relación que hemos explorado ampliamente en el desarrollo de esta investigación, que se basó en diferentes

relaciones sociales en las que estaban presentes niños. La relación entre los diversos problemas teóricos abordados a partir de los vínculos establecidos a través de cierta metodología de indagación, entre investigadora, niños y metodología, ha dado como resultado las reflexiones que introduciremos a lo largo de este escrito.

He trabajado con niñas y niños en el contexto urbano paralelamente a mi formación como estudiante desde el año 1999. Si bien entonces las relaciones entre los intereses académicos y la niñez no aparecían tan claramente delineadas, se fueron articulando en las experiencias concretas. El trabajo con niños en el conurbano bonaerense se inició en relación con niños migrantes de países limítrofes, en particular de Paraguay. En ese contexto, de mayor intervención el objetivo era lograr la alfabetización. A través de diversas estrategias se proponía –junto al grupo con el que estas tareas se desarrollaban– estimular la escritura, la expresión escrita. Así fue como ingresé a esos insospechados mundos relatados de viajes a través del monte, de leyendas, espesura y densidad. Estos primeros relatos, además, incluían una forma particular de uso del español, marcada por la presencia –en ocasiones muy solapada– del guaraní *jopara*. Y por ese camino me dejé llevar, al punto de llegar a Misiones e intentar comprender algo de esos relatos.¹

Claro que, una vez en territorio misionero, los intereses se transformaron. La población *mbyá* guaraní que habita esa región se veía inscripta en una serie de tensiones que analizaremos en este escrito y que en aquel momento potenciaban mis intereses particulares. Los materiales antropológicos disponibles sobre la población indígena en el área eran muy estimulantes. Así confluyeron los intereses locales por la niñez, las relaciones entre pares en dicho período y su desarrollo, junto con la posibilidad de acercarse a la realidad indígena.

Volviendo a Ribeiro, ese actor social ‘descalificado’ que hemos sido en el trabajo de campo nos ha asejado con nuestro sujeto de mayor interés, permitiéndonos focalizar en las experiencias cotidianas de los niños y niñas *mbyá* guaraní. Inicialmente estábamos motivados por abordar las dimensiones sociales que el conocimiento y el

¹ En este párrafo se utiliza la primera persona del singular porque las características del relato lo exigen.

saber tenían en un ámbito particular donde, entre otros aspectos, el acceso a la escolaridad se daba de un modo irregular. Nos interesaba acercarnos al conjunto de prácticas y experiencias que los niños *mbyá* desarrollaban y el modo en que éstas constituían aspectos de lo identitario, de lo religioso, de la formación para la vida adulta, etc.

Abordamos el juego, centralmente, como un modo de introducirnos en las experiencias de los niños y niñas, y ellos como una vía a través de la cual pensar la sociedad en su conjunto dando cuenta de todos los actores que la constituyen. Por su carácter polisémico podríamos abordar el juego desde muy diversas perspectivas, tanto desde aquellas ligadas al biologicismo, el instinto o lo innato, como también desde perspectivas evolutivas, o aquellas asociadas a la libertad individual. No obstante, lo consideramos como una práctica de formación en varios sentidos ya que aporta en la constitución de grupos, en la circulación de saberes y conocimientos y en la comprensión del contexto. Al hablar de juego, estamos considerando un concepto flexible más próximo al de práctica lúdica, que dé cuenta no sólo de las reglas que constituyen a estos fenómenos, sino de las transformaciones que esas mismas reglas y prácticas posibilitan.

La actividad lúdica había sido abordada por la bibliografía específica sobre la región de manera muy escueta. No obstante, el interés de la antropología por el juego como fenómeno social se remonta a los comienzos de la disciplina. Al historizar la relación entre esta última y el juego, Handelman (1974) sostiene que los primeros intereses de la antropología rondaron los diversos mensajes que se brindan sobre aspectos de la sociedad en el marco del juego. Por otro lado, Schwartzman (1976) señala la necesidad de recuperar los primeros abordajes, particularmente a partir de la obra de Tylor, Culin y Gomme. La autora considera que hasta mediados del siglo XX no volvieron a darse avances, y que éstos fueron condensados en la creación de la Anthropological Association for the Study of Play (que luego devino en la Association for the Study of Play).

En su propuesta de historización de la relación entre antropología y juego, De Sanctis Ricciardone (1994) explica que luego de 1930, particularmente con los aportes

de Huizinga (1938) y Caillois (1958), se manifiesta una tensión entre las investigaciones que se interesan en particular sobre el juego y aquellas en las que éste está completamente ausente; cita por caso la obra de Evans Pritchard. A mediados de siglo, sostiene la autora, tanto a partir de las perspectivas de Lévi-Strauss como de la obra de Goffman, pueden recuperarse ciertos aspectos de la “teoría del juego” de Von Neuman y Morgestern. Para esta misma época, Bateson (1955) ya se interesaba por el juego; posteriormente, él mismo recupera los aportes que hace Geertz (1972) en su estudio sobre la riña de gallos en Bali. A través de esta cronología, De Sanctis Ricciardone concluye –y coincidimos con ella– que el juego ha seguido un curso desde los comienzos de la disciplina hasta la actualidad, de modo permanente pero con ciertos focos de desarrollo más intenso.

El tema central de esta investigación son las experiencias formativas de los niños y las niñas *mbyá* guaraní. Uno de los aspectos que dinamizó la investigación fue dimensionar el concepto de niñez a partir de las categorías nativas. Nos hemos interesado por la experiencia de los niños y niñas, dando lugar a la reflexión sobre un sujeto que ha sido en cierta medida relegado en las investigaciones antropológicas, mas aún en aquellas realizadas por medio de trabajo de campo con poblaciones indígenas. En el caso argentino esta postergación se ha visto drásticamente revertida en la última década, como quedará expresado en el capítulo 3.

El objetivo de esta investigación ha sido recuperar de las experiencias cotidianas, aquellas asociadas a la formación de los niños en tanto miembros de un grupo, con características particulares en relación con la cuestión étnica, lingüística, religiosa, etc (el juego ha sido abordado centralmente en tano práctica que forma parte de la formación de los niños y niñas). En este sentido, distintos aspectos ligados a la adscripción étnica y a los mandatos sociales que se espera que cumplan los miembros del grupo, se manifestaron como ejes que atraviesan por completo el recorte de esta indagación. A lo largo del escrito se presenta una concepción de ‘modo de vida’, más cercano a modelos ideales. Con estos modelos hemos intentado debatir a través de los registros de las experiencias concretas. Los registros suelen dar cuenta de una pretensión de relaciones armónicas que se nos presenta más como un

interrogante que como una certeza, y en tal medida la consistencia de este 'deber ser' perdura como un problema.

La indagación ha articulado de manera compleja este particular recorte teórico y problemático, y la necesidad de producir una etnografía lo suficientemente sólida como para enmarcarlo, recuperando los elementos salientes de este tema de investigación. En tal sentido la elección metodológica de inclinarnos por una etnografía, basada en trabajo de campo prolongado en co-habitación, dio lugar a una serie de nuevos interrogantes que en gran medida dinamizaron esta investigación.

La observación participante ha sido un elemento valioso en el caso particular de investigar experiencias, permitiendo tanto la integración de la investigadora en ciertas prácticas, y la interacción con los niños. Los registros que articularan las argumentaciones de esta tesis han sido realizados en primera persona, incluyendo impresiones del momento en que fueron registrados, lo cual da cuenta del involucramiento de la investigadora en las instancias de observación participante.

Este trabajo tiene por objeto reflexionar sobre los significados socialmente otorgados a una serie de experiencias cotidianas de los niños y niñas *mbýá* guaraní. Éstas fueron registradas en tres zonas diferentes de la provincia de Misiones (Argentina) durante diversos períodos de trabajo de campo entre los años 2003 y 2009. Hemos desarrollado trabajo de campo en tres regiones que presentan contextos específicos, y que dan lugar a pensar modos diferentes en que se experimenta lo identitario en cada caso. Cabe aclarar aquí que en modo alguno esta Tesis se ha propuesto una comparación sistemática entre los distintos ámbitos de trabajo sino que, por el contrario, hemos considerado a cada uno de ellos como parte de un todo y, en tal sentido, cada uno ha aportado elementos que iluminaron la comprensión de los otros. Esta diversidad de ámbitos de registro en cierta medida ha dado lugar a una reflexión particular referida a la tensión entre tradición y cambio en estas poblaciones.

En el marco de este trabajo entendimos por tradicional, a todo aquello que los interlocutores indígenas consideraran como propio del ser *mbýá* y también a los aspectos registrados de este modo por los autores clásicos de la región: Cadogan, Hanke, Métraux, Müller, Nimuendaju, Schaden, Susnik. Esta conceptualización

presenta gran cantidad de matices y tensiones a la hora de abordar experiencias, pero ha sido un aporte a los fines analíticos, permitiendo comprender las conceptualizaciones indígenas relativas a ciertas experiencias.

Reflexiones en torno a esta investigación

El problema que comenzaba a articularse era en relación con la niñez y los saberes infantiles. En este marco, hemos analizado el juego por diversas razones: en primer lugar, porque lo lúdico supera el ámbito escolar, aspecto necesario para dar cuenta de una mayor cantidad de experiencias infantiles, pero también de una población con un acceso irregular a la escolaridad; en segundo lugar, porque el juego se reveló como un organizador del tiempo, en cuanto elemento diferenciador de las categorías de edad. Tercero, porque en el juego, como elemento de producción cultural, se manifestaban elementos de identificación. En ocasiones, esta relación ha puesto de manifiesto aquellos mandatos sociales sobre el “modo de vida”, y los diversos significados de ello para diferentes actores. A su vez, el juego ha permitido considerar la agencia de los niños y niñas en el manejo cotidiano de sus experiencias, y por último, ha puesto de manifiesto una profunda vinculación con lo religioso, elemento que se redimensionó por completo esta investigación.

Jeroky ponã –“bailá lindo”– es la frase que las madres utilizan para estimular la participación de los niños y niñas en las danzas que anticipan las plegarias. Es un mensaje de aliento, ya que, como veremos, el baile tiene un valor importante en la comunicación con los dioses. Es, además, una frase donde queda de manifiesto el punto sobre el que se pone énfasis: llevar a cabo la tarea bellamente. Las danzas, si bien son una actividad lúdica, forman parte de una instancia valiosa y, a su vez, de una instancia grupal. Por tanto, bailar bien es integrarse en esa grupalidad. Es un mandato que puede ser recibido por cualquier niño, pero es simultáneamente un deseo de que las cosas sean del mejor modo posible. En este mismo sentido anticipábamos que estudiar las experiencias de los niños implica hacer alusión a los mandatos sociales que reciben en tanto miembros de un grupo.

El juego es considerado por la población *mbyá* como *ñeovanga*. Partiendo de esa definición podremos acceder a una serie de problemas que intentaremos abordar, centralmente en relación con la categoría de juego y el modo de categorizar las experiencias. También, respecto de quiénes juegan y de qué modo acceden a los conocimientos necesarios para incluirse en esas prácticas. Estos interrogantes dispararán otros, y ese andamiaje será la estructura de este trabajo. Como veremos, se indagaran tres aspectos de este eje principal: lo referido a la identidad en el contexto actual, a las dimensiones de la niñez y a las prácticas que en esa etapa se desarrollan.

Organización del texto

Este escrito se ha estructurado en cinco capítulos. Los dos primeros serán la base introductoria necesaria para el análisis desarrollado en los tres últimos.

El primer capítulo permitirá conocer algunos elementos de la realidad indígena de Misiones en los últimos cincuenta años. Fundamentalmente, intentaremos pensar la situación de los núcleos visitados para el trabajo de campo, sus similitudes y diferencias. En esta primera etapa, quedará claro por qué se realizó trabajo de campo en diferentes lugares y qué aporte especial brindó esta estrategia. La contextualidad del trabajo ha sido necesaria para pensar las características específicas de esta población. Para dar un sentido más complejo al abordaje de campo, en el segundo capítulo se reflexionará respecto de cuestiones metodológicas, particularmente en lo referido a la relación entre antropología y niñez. Aquí nos detendremos en ciertos aspectos generales y en algunos específicos de esta investigación para delinear las estrategias particulares de trabajo.

A partir del tercer capítulo comenzará un análisis más profundo de los registros de campo, sostenido en los elementos generales sobre la población que hemos recuperado en los capítulos anteriores. Cada capítulo contará con una breve introducción dónde se avanzarán algunos elementos de la discusión teórica que luego se desarrolla.

El interés fundamental del tercer capítulo será relevar las dimensiones socialmente otorgadas a la categoría de niñez y las relaciones que las categorizaciones etarias mantienen con las experiencias cotidianas, con particular énfasis en las experiencias lúdicas. Así, revisaremos las características de las categorías nativas y sus vínculos.

El cuarto capítulo estará plenamente dedicado al juego y las relaciones que en él se establecen con el entorno social y ambiental. Aquí se recuperarán actividades de los niños y niñas y se ofrecerá un ordenamiento de ellas a partir de sus características centrales, presentando una taxonomía de las prácticas.

El último capítulo estará dedicado a considerar diversos ámbitos de saber y conocimiento en que los niños y niñas están incluidos. Así, reflexionaremos en relación con tres ámbitos (el escolar, el religioso y el lúdico), sus características y relaciones. Estos ámbitos serán los indicados para considerar modalidades diversas de acceso a saberes y conocimientos.

Finalmente, en las conclusiones, serán recuperados aquellos elementos centrales de cada capítulo que articulados ofrecen una nueva visión de la problemática sistematizada en esta Tesis. A su vez, se sistematizarán algunos ejes transversales, que permitirán vincular diferentes dimensiones de cada capítulo.

La escritura del trabajo ha pretendido avanzar a partir de los registros de campo y los elementos que éstos brindan orientados por ciertos interrogantes, preguntas y análisis de las temáticas particulares que hemos mencionado. De este modo, los fragmentos de registros de campo citados estructuran la argumentación y proponen una modalidad de acercamiento a las experiencias cotidianas, que tiene por objeto dar lugar a la construcción de nuevas dimensiones a los interrogantes o, incluso, la construcción de nuevos problemas.

Capítulo 1

Contexto general: los *mbyá guaraní* en Misiones

Introducción

Nuestro interés será abordar prácticas infantiles, y a partir de allí, reflexionar respecto de una serie de aspectos que giran en torno a dichas prácticas: la cuestión comunitaria, la escolaridad, lo religioso y finalmente los saberes. La población *mbyá guaraní* de la provincia de Misiones es el grupo étnico sobre el cual versará esta Tesis. En este primer apartado desarrollaremos el contexto general en que se emplazó la investigación, es decir las características del medio y las condiciones de desarrollo de esta población.

En primer lugar, revisaremos una serie de aportes de la antropología clásica de la región *guaraní*, para reconstruir la historia del grupo étnico: el poblamiento del territorio y las características históricas de los *mbyá*. Luego nos detendremos en los últimos cincuenta años de esta población en el territorio de Misiones y sus implicaciones directas en el trabajo de campo. Nuestro interés en la historia reciente

de los *mbyá* está vinculado con dos aspectos. Por un lado, reflexionar sobre lo que desarrollaremos como la visibilización indígena en la provincia. Es decir, el período en que cobra notoriedad la existencia de población indígena en Misiones, así como las diversas manifestaciones referidas a lo indígena y acciones que se desarrollan a través de diversos medios. Por otro lado, tratar de reponer las relaciones entre ese período y los períodos anteriores, que han sido relevados por los clásicos.

El apartado está dividido en siete partes: esta presentación y seis apartados. En la primera, abordaremos el proceso de poblamiento del territorio, así como los aspectos vinculados con las características generales de los *mbyá* y de las otras parcialidades guaraníes de la región. Luego, cada una de las secciones tendrá como objetivo desarrollar en profundidad algún aspecto de la población *mbyá*: el territorio, la relación con el Estado, las trayectorias, las formas de organización y la frontera. En cada caso, se desarrollarán temas ligados con la experiencia concreta de campo y sus vinculaciones con los problemas que atraviesa la población en la actualidad (territorio, escolaridad, lo político). Consideramos que cada uno de estos temas es necesario a la hora de comprender las dinámicas infantiles y viceversa, es decir que las prácticas de los niños y niñas permiten dimensionar el valor de los aspectos generales encarnados en situaciones concretas. Solo por adelantar en alguna medida estas conexiones, la cuestión territorial o de depredación del territorio se verá manifestada en el juego del camión: donde se ponen de manifiesto los modos en que los niños incluyen experiencias como la tala del monte en una práctica lúdica (ampliaremos este tema en el capítulo 4).

Aventurarnos a conocer el modo de vida de la niñez *mbyá* guaraní requiere, en primer lugar, conocer algunos antecedentes. Para expresar el largo alcance de las relaciones que la población indígena actual mantiene con la población indígena precolombina, comenzaremos a considerar algunos aspectos etnohistóricos, referidos a la ocupación de estos territorios. Del mismo modo, será necesario acercarnos a ciertos conocimientos sobre la historia más reciente de este pueblo en la región.

Los modelos de ocupación y poblamiento guaraní son estudiados por la arqueología actual como parte de los intereses por desentramar las rutas a través de las cuales las

poblaciones amerindias han desarrollado el poblamiento. Girando en torno al uso y producción de cerámicas, se cuestiona el lugar medular otorgado a la Amazonia central en las teorías del desarrollo poblacional de la región (Hockembreg et al., 1998). En la actualidad parecen presentar mayor consenso aquellas perspectivas que reconstruyen los orígenes y la dispersión de las poblaciones tupí a través de aspectos lingüísticos y etnológicos (Viveiros de Castro, 1992). Estos enfoques sostienen que las lenguas del tronco tupí-guaraní se habían expandido rápidamente a partir de un centro localizado en el sur de Amazonia (Viveiros de Castro, 1992; Hockembreg et al., 1998). También hay consenso respecto de la existencia de patrones dinámicos de poblamiento de la región en tiempos pre-coloniales.

En su reconstrucción del proceso de constitución de las parcialidades guaraní que habitaron el centro y el sur del Amazonas, Susnik (1988) consideró que se trataba de pueblos con modelos similares en el tipo de organización social. Caribes y tupí-guaraníes se instalaban a orillas de los ríos y se dedicaban a la caza, la recolección y la agricultura de roza, sencilla pero de cultivos varios. Hacia el interior del continente aumentaba el seminomadismo o nomadismo, así como la construcción ocasional de viviendas, y se desconocía la cerámica. Desde esta perspectiva, la cerámica que investiga la arqueología actual en la región no aportaría información directa sobre los *mbyá*. Sin embargo, los estudios actuales permiten utilizar el conocimiento de la cerámica para dar cuenta del poblamiento tupí-guaraní y sus posibles intercambios de productos con los *mbyá*, por lo que ofrece alguna información sobre esta última población de manera indirecta.

Hace unos cinco mil años, cuando ya se implementaban estrategias de domesticación de plantas, se dieron migraciones hacia el sur de la región amazónica de *arawaks* y *caribes*, que migraron hacia tierras de los *gé* y otras tribus chaqueñas. Hay quienes sostienen que los tupí-guaraní es pueden haber sido frutos de estos contactos (Susnik, 1988). Ciertos cambios climáticos hacia el 4000 ap. los instaron a seguir más hacia el sur. De acuerdo con estos supuestos, el tronco tupí-guaraní comenzó a marcar diferencias respecto de los demás pueblos amazónicos y volvió a dispersarse en reiteradas oportunidades. Lo que aún hoy se manifiesta como evidencia es que se instalaron a lo largo de los cursos de los grandes ríos, Paraná y Uruguay,

concentrándose en Paraguay, el Mato Grosso, la costa atlántica de Brasil y la provincia de Misiones. Ya desde esta primera dispersión se manifestaron dos tendencias: la *protombyá* y la *protocario canoera*. Los *protombyá* se repartieron en pequeñas comunidades, asentadas en ríos angostos y de poco caudal (Susnik, 1988).

En la actualidad se evidencian cuatro parcialidades dentro del tronco guaraní. Los *mbyá*, que habitan el sur de Brasil, Paraguay y noreste de Argentina (Misiones); los *avá chiripa* o *avá katú eté* o *ñandeva* en el sur de Brasil, Paraguay, Bolivia, el noroeste y noreste argentino (Salta y Misiones), en ocasiones mixturados dentro de los núcleos *mbyá*; los *paĩ-taviterá*, también denominados *kaiova* o *kaiowa*, que habitan en Brasil y Paraguay; y los Aché sólo en Paraguay (Bartolomé, 2005; Mura, 2006; Wilde, 2007).

Según destaca el mapa denominado *Guaraní Reta* (2008)², una investigación impulsada por organizaciones de Argentina, Brasil y Paraguay que recupera valiosa información, los guaraníes suman más de cien mil en la región (aproximadamente cincuenta y un mil en Brasil, cuarenta y dos mil en Paraguay y seis mil quinientos en Argentina), con muy altas y sostenidas tasas de crecimiento. A su vez, los *paĩ* son la parcialidad más numerosa, ya que suman más de cuarenta y tres mil personas. En tanto, los *mbyá* y *avá* suman veintisiete mil y veintiséis mil, respectivamente, mientras que los *aché* son aproximadamente mil doscientos.

Un aspecto interesante de estas divisiones del grupo étnico, de las particularidades que las asemejan y los diferencian, es el idioma. La rama del guaraní hablada por los *mbyá* es muy rica desde el punto de vista filológico y etnológico, ya que contiene numerosas voces de las que carece la llamada "lingua geral" o guaraní clásico de Ruiz de Montoya. Esto hace presumir que su idioma ocupa un lugar

² La construcción de este mapa y el material que lo acompaña es producto de una investigación desarrollada por: la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), Encuentro Misiones de Pastoral Aborigen (Argentina), Centro de Trabalho Indigenista (Brasil), Conselho Indigenista Missionario (Brasil), Instituto Sócio Ambiental (Brasil), Universidade Federal de Grande Dourados (Brasil), Cordinadora por la Autodeterminación de los Pueblos Indígenas (Paraguay), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guarani (Paraguay), Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (Paraguay), Gente Ambiente y Territorio (Paraguay), Servicio de Apoyo Indígena (Paraguay), Servicios Profesionales Socio-Antropológicos y Jurídicos (Paraguay), Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (España), Brot für die Welt (Alemania), Evangelische Entwicklungsdienst (Alemania) y UNICEF. El mismo constituye la fuente más reciente, confiable y amplia base de información sobre esta población que puede consultarse.

intermedio entre una lengua madre y la rama más *desarrollada* del guaraní, entendiendo por esta al guaraní clásico (Bertoni, 1948; Cadogan, 1959, 1962; Melià, 1995).

Entre los *mbyá*, además del vocabulario corriente, existe el religioso, llamado *ñande ary guá ñe'é* (palabras de los situados encima de nosotros) o *ne'é porá* (palabras hermosas). Este vocabulario es empleado exclusivamente en plegarias, himnos sagrados y mensajes divinos recibidos de los ancianos y ancianas para ser transmitidos a los miembros del grupo. Son palabras, frases y alocuciones pronunciadas siempre con el mayor respeto, y en ningún caso se divulgan a personas que no gocen de la plena confianza de los indígenas.

Apuntes respecto del territorio

El intento de relevar la complejidad del mundo social puede volverse infinito. No obstante, es absolutamente necesario distinguir dimensiones que constituyen el contexto de las poblaciones con que trabajamos. Más aun cuando se trata de una población indígena que vive en un Estado Nación cuya consolidación se dio soslayando la existencia de dicha población, ya sea por la negación de su existencia o bien por la aceptación de un ideal a-histórico.

Abordaremos los aspectos referidos al territorio, sus características y condiciones actuales como elementos para pensar la realidad de los niños y niñas *mbyá*, centralmente porque en esos territorios se desarrolla su niñez, lo que supone que muchas de las limitaciones y características de la movilidad, las posibles amenazas, los recursos, etc. atraviesan su cotidianeidad. Esto lo veremos plasmado luego en los juegos y otras prácticas (Cap. 3, 4 y 5).

Las diversas instancias administrativas que se han ido ensamblando sobre los territorios indígenas constituyen hoy un entramado de instituciones de gobierno con quienes la población se ve obligada a generar instancias de diálogo y negociación. Estas instituciones no son solo de tipo territorial, sino también administrativas.

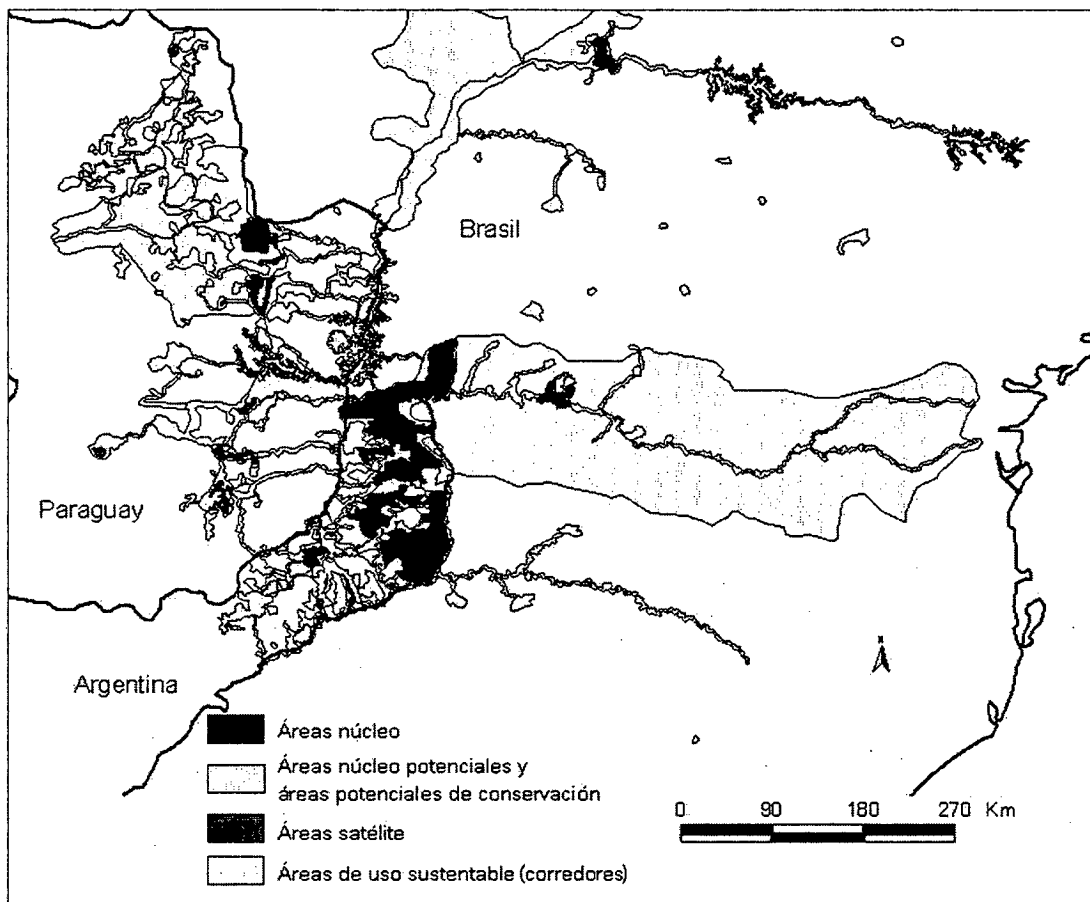
El trabajo que da lugar a este escrito se ha desarrollado en la provincia de Misiones, en el noreste argentino (NEA)³. Las primeras superposiciones jurisdiccionales son el Estado nacional y el provincial. La población *mbyá* guaraní -y la *chiripá* incorporada en los núcleos *mbyá* -, sobre la cual versará todo este escrito, ha sido atravesada por las fronteras nacionales de tres países. El territorio ancestral de ocupación ha sido la selva paranaense.

Como sostuvo la etnógrafa Susnik (1988), hace poco más de 500 años los tupí-guaraníes cubrían cerca de 3.000 kilómetros de tierras, abarcando el Paraguay, el curso del Amazonas, zonas de Uruguay y parte de las provincias de Corrientes y Misiones, en Argentina. Esta expansión parece estar ligada no sólo a razones económicas (uso extensivo de la selva) o religiosas (búsqueda de la tierra sin Mal), sino también al ataque de tribus enemigas, que los llevó a dispersarse por el territorio.

La zona que ocuparon en aquel entonces ya era lo que denominamos selva paranaense, el bioma que se distribuye a través de Paraguay, Uruguay y Argentina, uno de los bosques más biodiversos del mundo y el de mayor biodiversidad del continente, luego del Amazonas. La reserva "Es el refugio natural de grandes predadores como el yagareté (*Panthera onca*) o el águila harpía (*Harpia harpyja*). Sus selvas albergan más de 1.500 especies de mamíferos, más de 500 especies de aves, más de 300 de peces y una gran variedad de animales acuáticos vertebrados e invertebrados". (Brown et al., 2006: 198)

Como veremos en el siguiente mapa, las áreas centrales de conservación de la biodiversidad se alojan, mayoritariamente en territorio argentino.

³ La provincia de Misiones tiene una superficie de 29.801 km² y está ubicada entre los paralelos 25° 28' y 28° 10' de latitud sur y los meridianos 53° 38' y 56° 03' de longitud oeste. Casi la totalidad de sus límites está conformada por ríos: el Iguazú al Norte, el Paraná al Oeste, el Pepirí Guazú y el Uruguay al Este y el Chimiray al Sur. Más del 80% de sus límites son internacionales; linda al Norte y al Este con la República del Brasil y al Oeste con la República del Paraguay. Se vincula con el resto del territorio nacional a través de la provincia de Corrientes, con quien linda al Sur. La población total de la provincia es de 965.522 habitantes (según el censo de 2001); de ellos, 5.000 se autodefinen *mbyá* guaraníes y habitan en núcleos de la comunidad dispersos en áreas no urbanas. Los chiripás han habitado (y habitan) el territorio de Misiones en muchísima menor proporción que los *mbyá*, con quienes conviven.



Fuente: Brown et al. 2006.

Mapa de la región indicando las zonas selváticas, donde se destacó la importancia de la prov. de Misiones para la continuidad de este bioma.

La selva paranaense como ambiente se encuentra profundamente dañada. Según las fuentes citadas, actualmente solo se conserva el 7,8% de los 47 millones de hectáreas de selva que había originalmente, éste porcentaje a su vez permanece de un modo muy fragmentario. Esta dispersión de la selva es diferente en los tres países que la comparten y que cuentan con población *mbýá*.

El retroceso del bioma se debe a la expansión de la frontera agropecuaria, con las diversas características que ha presentado en cada país. Mientras en Paraguay y Brasil las zonas ocupadas por la selva paranaense han sido los primeros focos de

desarrollo económico del país, en el caso de Argentina la provincia de Misiones ha recibido tardíamente la mirada atenta de las políticas de desarrollo del capital. En los dos primeros casos, la selva está siendo reemplazada por soja y maíz, mientras que en el caso argentino las empresas más pujantes están asociadas a la comercialización de la madera y el papel, la yerba mate (*Ilex paraguariensis*), el té y el tabaco, este último en menor medida debido a que se necesita menos tierra para su cultivo. En Misiones se reemplazó la selva paranaense por bosques implantados, fundamentalmente de pinos (*Pinus taeda*, *Pinus elliottii*, *Pinus caribaea* var. *caribaea*, *Pinus caribaea* var. *hondurensis*) y eucaliptos (*Eucalyptus grandis*, *Eucalyptus dunii* y *Eucalyptus saligna*), todas variedades exógenas.⁴

Estas transformaciones en el medio ambiente tienen un efecto doble. Por un lado, debilitan la selva y resienten, la posibilidad de subsistencia con los recursos que esta ofrece. Por otro lado, demandan mano de obra para estos cultivos, ofreciendo como alternativa la proletarización de los hombres o de las familias.

Según el último informe de indicadores económicos de la provincia (2005-2006), el sector forestal sigue siendo el de mayor magnitud en la economía provincial, con 380.000 hectáreas implantadas y 650 aserraderos de diversa magnitud. Pero la potencialidad del mercado supera la disponibilidad de esta materia prima, aun cuando la producción de madera implantada creció más del 70% en los últimos tres años. El desfase entre oferta y demanda se subsana con lo que se denomina silvicultura, es decir, la explotación de montes y bosques. En nuestra experiencia de campo, la depredación del monte se manifestó como obstáculo de desarrollo de las comunidades desde el comienzo, con picos de diversa intensidad.

En las primeras llegadas al campo, las empresas madereras que ingresaban a depredar el monte eran una posibilidad de acceso a los núcleos. Luego, las presiones contra el desmonte hicieron que los camiones no se aproximaran más a estas regiones, distanciándose de los núcleos de habitación de la población dentro de la reserva de biósfera.

⁴ Fuente: Indicadores Económicos 2005-2006, gobierno de la provincia de Misiones.

La yerba mate también ha tenido un crecimiento sustantivo en la economía misionera. Según el informe de indicadores económicos de la provincia (2005-2006), ocupa unas 175.000 hectáreas y se producen más de 200.000 toneladas de yerba mate canchada (molienda gruesa). En esta actividad se ocupa mano de obra indígena.

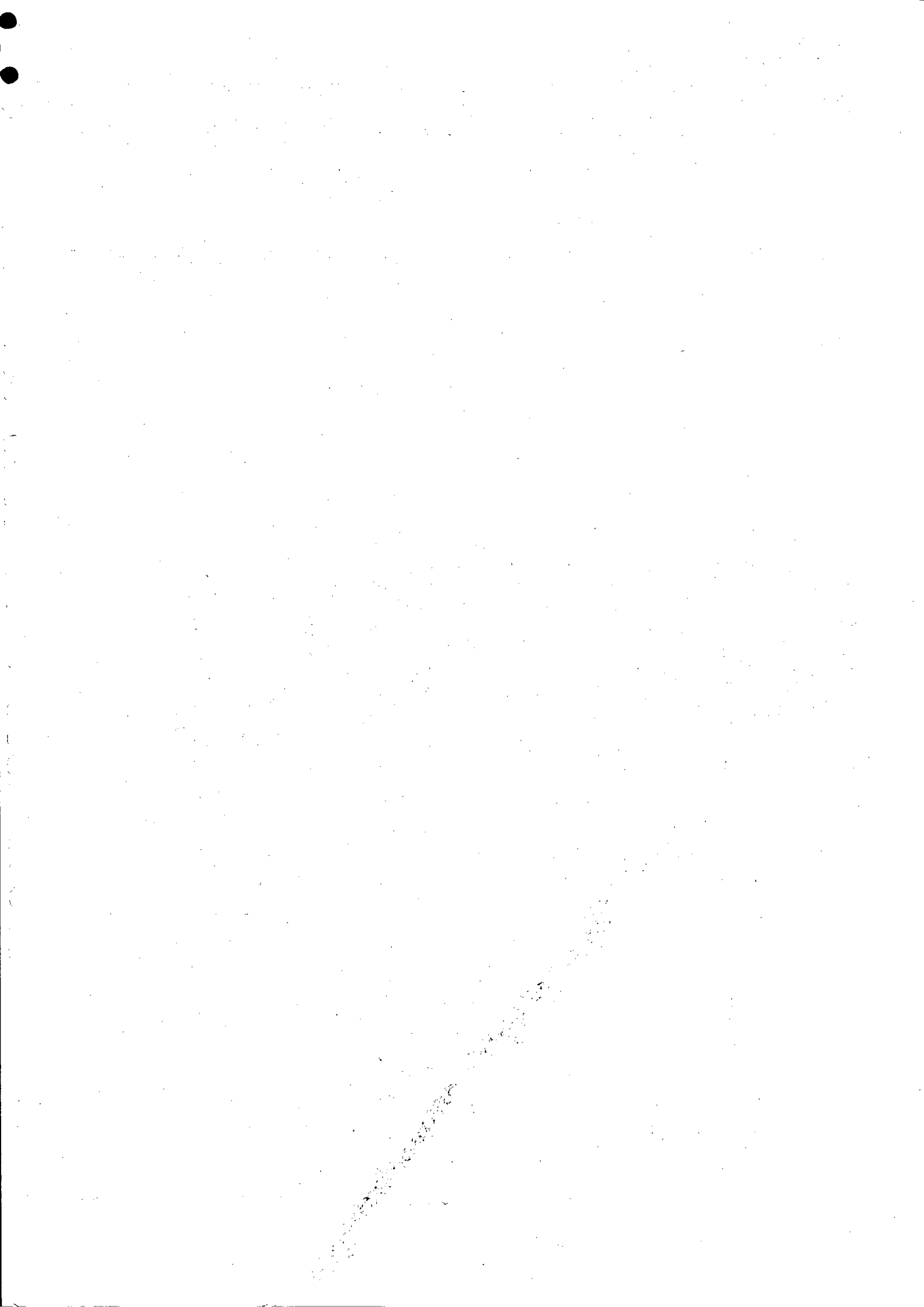
Por otra parte, se producen 60.000 toneladas de té seco y la superficie ocupada se mantiene en 40.000 hectáreas (Corrientes y Misiones, juntas, producen el 9% del total mundial de té; Argentina es el séptimo país exportador de este cultivo). El té es una industria que actualmente utiliza maquinaria en la cosecha, por lo que su impacto en el empleo de mano de obra es bajo comparado con la yerba mate.

Por último, la producción de tabaco ronda las 45.000 toneladas y aporta ingresos a 17.000 colonos⁵.

En cuanto al turismo, cerca de un millón de personas visitaron Puerto Iguazú en 2006 y algo similar sucedió en 2007. De allí en adelante las cifras decrecieron, quizá asociadas a los brotes de fiebre amarilla sucedidos en la región, particularmente en Paraguay. El turismo se presenta como una fuente de recursos para la población indígena que se dedica a la producción y comercialización de artesanías, no sólo en Iguazú sino también en otras regiones de la provincia como las Ruinas de San Ignacio y la zona de la ruta provincial 7 que une las localidades de Aristóbulo del Valle y Jardín América, donde también se ha desarrollado parte del trabajo de campo de esta Tesis.

Del mismo modo, el desmonte se ha visto acompañado por las obras de infraestructura, en particular represas y rutas. En el caso de Misiones, las represas merecen un interés especial. Con la construcción de represas, se detienen ríos y se crean enormes embalses que afectan los ecosistemas y desplazan a las poblaciones humanas. Lins Ribeiro (2003), en su estudio sobre la represa de Yacyretá, habla de procesos regionales de impacto y transformación de los que Misiones participa porque "en su capital, Posadas, habita la mayor parte de la población que tendrá que ser reasentada" (134).

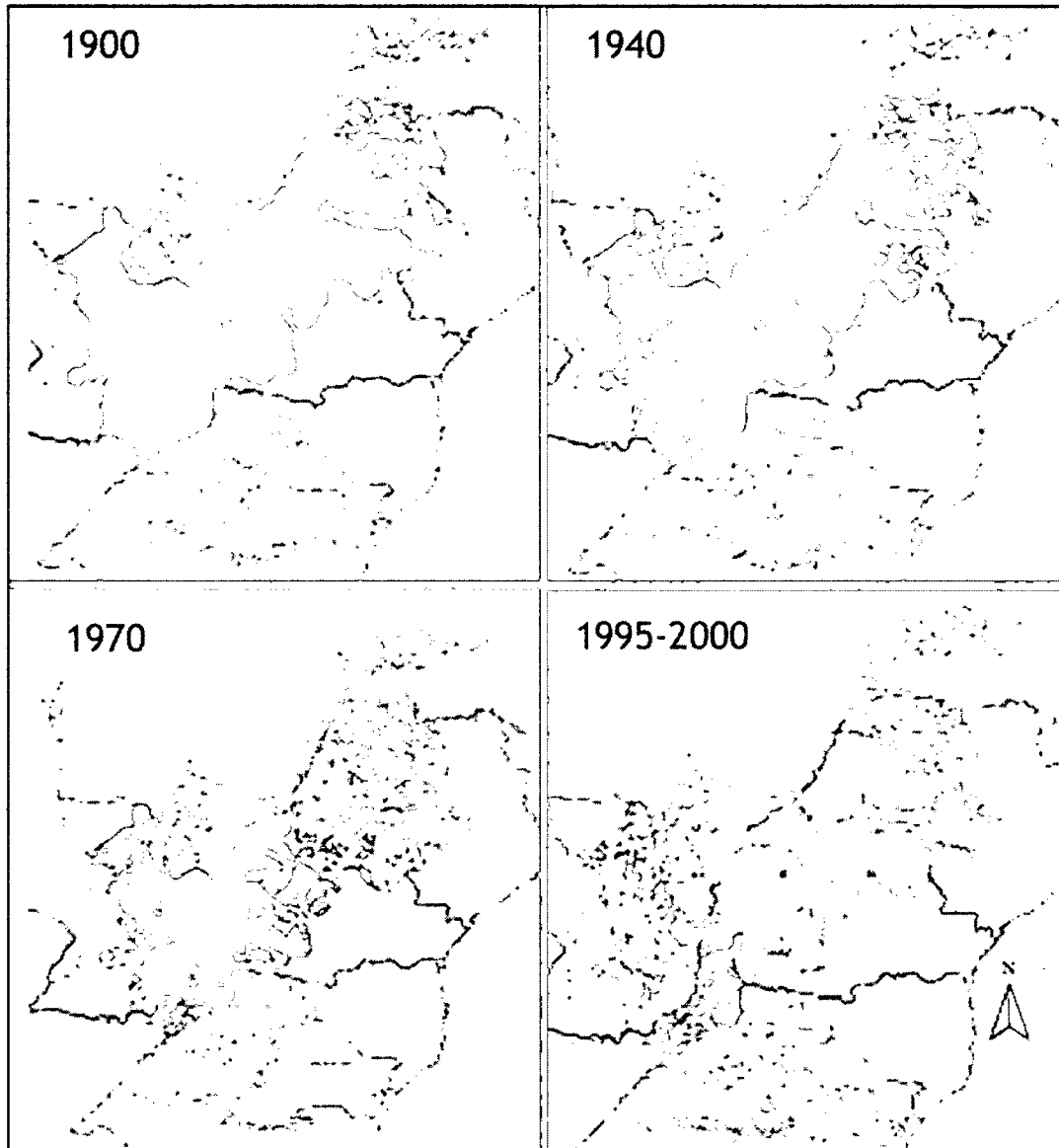
⁵ En Misiones se conoce como colonos a los europeos que se radicaron en la provincia gracias a las políticas de colonización de territorios, durante la posguerra. Son productores agrícolas de pequeña escala, alojados más densamente en la zona centro y sur de la provincia.



La represa de Yacyretá se encuentra emplazada en Ituzaingó, provincia de Corrientes, pero el fuerte impacto de su instalación sobre la provincia de Misiones no ha culminado aún. En la actualidad se realizan obras públicas –como la elevación de puentes en la ruta 12 sobre los arroyos Garupá y Yabebiry o la transformación del trayecto férreo– que serán necesarias cuando, en el corto plazo, se eleve la cota de la represa de Yacyretá a su punto máximo, lo cual anegará cientos de hectáreas de territorio misionero.

Por otro lado, aunque la represa de Urugua'i, en el noroeste de la provincia, es la única que actualmente se encuentra en actividad, hay varios proyectos de instalación de centrales eléctricas, debido a la cantidad y el caudal de los ríos misioneros. Entre los planes más relevantes se encuentra el de la represa de Corpus, cuya construcción ha sido obstaculizada por un plebiscito en abril de 1996. Las inundaciones originadas por estos emprendimientos forman parte de los procesos de cercamiento territorial que han afectado a la población *mbyá*.

No obstante, Misiones posee el mayor bloque de selva paranaense de la región que aún permanece en pie, y que ocupa cerca del 50% de la superficie de la provincia. Allí, 1.128.343 hectáreas de monte conforman lo que se conoce como Corredor Verde, tal como lo indican los siguientes mapas:



Fuente: Brown et al. 2006.

El mapa expresa en cuatro momentos diferentes el retroceso del bioma *paranaense* en la región donde habitan los *mbyá*. En el último cuadro queda expuesta la provincia de Misiones como región de protección.

Este paisaje ha convivido con las explotaciones agropecuarias. Fundamentalmente estos sectores verdes han sido privilegiados por la población indígena como zonas de ocupación donde es posible reproducir el modo de vivir *mbyá*,

es decir la consolidación del *tekoa*⁶. Sin la posibilidad de un ambiente propicio de desarrollo del *teko* o *reko*⁷, el “modo de ser”, no es posible constituir un *tekoa* (el lugar donde podemos ser) y viceversa (Noelli: 1993).⁸ Cuando avancemos en las explicaciones referidas a cómo se realizó el trabajo de campo, quedará claro hasta qué punto el contexto actuó como un elemento facilitador u obstaculizador de la indagación. Particularmente los conflictos referidos a la tenencia de la tierra han dificultado la actividad, ya sea porque el grupo se enrarecía frente a algunas situaciones, porque la llegada se entorpecía o por los conflictos con otros antropólogos (en el caso de la Universidad de La Plata en la región del Kuña Piru).

La ocupación *mbyá* del territorio

Desde los primeros relatos de viajeros se hace notoria la reciprocidad que practicaban las poblaciones del territorio y que constituía un incentivo para la construcción de las ciudades. Estas últimas habían sido fundadas durante el siglo XVI en torno a las comunidades indígenas, aprovechando la facilidad de conseguir servicios a bajo precio, sosteniendo las ambiciosas expediciones (Schmidl, 1995; Ruy de Guzmán, 1972; Cabeza de Vaca; Díaz de Solís).

En sus crónicas, Sebastián Gaboto asegura haber surcado el río Paraná guiado por un grupo de nativos. Según afirma, pretendió entablar una relación mercantil, mediada por la imposición de los recién llegados de la idea de “intereses mutuos”: los extranjeros habrían obtenido leña y comida, y los guaraníes, preciados cuchillos y hachas de hierro. En proporciones muy dispares.

En 1536, cuando Pedro de Mendoza fundó Buenos Aires, envió expediciones que debían remontar el río Paraná en busca de los reinos del Perú y sus fabulosas riquezas, conocidos como El Dorado. Uno de estos grupos llegó hasta el río Pilcomayo y fundó Asunción en Paraguay. En un primer momento, las relaciones con los

⁶ Literalmente el lugar donde puede desarrollarse el *teko*, modo de ser guaraní. Según el Diccionario *Mbyá* -guaraní: “poblado” (Cadogan: 1992: 172).

⁷ Modo de ser, según el Diccionario *Mbyá* -guaraní “vida; costumbre; ley; norma” (Cadogan: 1992: 172).

⁸ Profundizaremos sobre el valor del desarrollo del *teko* en la consolidación de la persona *mbyá* en el Capítulo 3.

guaraníes fueron buenas, pero rápidamente aumentó el abuso de los españoles, quienes convirtieron a los indígenas en mano de obra esclava. Dicho abuso se fue incrementando paulatinamente, mediante la instalación de un sistema de encomiendas para realizar todo tipo de labores, como cuidar ganado, recolectar yerba mate desde la selva en grandes fardos a hombro o, en el caso de las mujeres, hilar y tejer. Algunos corrían peor suerte, ya que se transformaban en yanaconas y vivían como sirvientes de los españoles. A principios del siglo XVII se sumaron los bandeirantes portugueses, grupos armados que incursionaban en Paraguay y raptaban a los indios para venderlos como esclavos. A ello se agrega una serie de enfermedades nuevas, para las cuales los guaraníes, como el resto de los indígenas, no tenían defensas ni medicinas; así se produjo una gran mortandad (Roulet, 1993; Godoy, 1995).

En sus relatos, el viajero alemán Schmidl destaca las riquezas indígenas: “trigo turco, maíz, mandioca, batatas, mandioca-poropi, mandioca-pepirá, maní, bocacaja y otros alimentos, así como pescado y carne, venados, puercos salvajes, avestruces, ovejas indias, conejos, gallinas y gansos” (Schmidl, 1995). Esas posesiones representaban un hallazgo para las hambrunas de los viajeros.

Desde entonces, en toda el área y en estas poblaciones en particular, se consolidaba la conquista religiosa, que se desarrolló a través de la creación de reducciones destinadas a “pacificar y evangelizar a los bárbaros”. Las implicancias de este proceso merecen especial interés, pero este texto tiene otros objetivos; por eso me limitaré a mencionar algunos ejes centrales del proceso.

En un primer momento, el proyecto evangelizador contó con un amplio apoyo político, encarnado en las figuras del gobernador Hernandarias y el obispo Ignacio de Loyola, que estaban interesados en resolver el conflicto político jurisdiccional al cual se enfrentaban: la frontera de la Corona española debía consolidarse. Los nuevos habitantes de Asunción acompañaban estos intereses. Más adelante se dio una expansión de las reducciones hacia el sur (Gálvez, 1995).

La Compañía de Jesús instaló misiones o reducciones en Paraguay, en el sur de Brasil y en las provincias argentinas de Misiones y Corrientes. Con el objeto de

incorporar la población a la religión católica rezaban oraciones cristianas, para lo cual habían normalizado la lengua guaraní (Melià, 1993; Wilde, 2009).

Las reducciones implicaban la concreción de modelos de organización social, plasmados no solo en la construcción de edificios particulares, sino sobre todo en la transformación de las prácticas cotidianas de los sujetos que habitaban estas tierras.

Frente a la ocupación española de los territorios de frontera, los portugueses reaccionaron con violencia: hubo incursiones de bandeirantes y ataques a poblaciones. La avanzada portuguesa dio como resultado una importante retracción de la frontera norte y este de los dominios españoles en la región (Avellaneda y Quarleri, 2007). En el Paraná y el Uruguay la concentración defensiva de las reducciones y su entrenamiento militar representó una estrategia para enfrentar al enemigo y detener su avance sobre la región. El primer gran triunfo contra los portugueses lo alcanzaron las milicias jesuitas en la batalla de *Mbororé* en 1641 con un ejército de guaraní es entrenados por hermanos legos veteranos de las guerras de Flandes (Blanco, 1898, en Avellaneda y Quarleri, 2007).

Respecto de los *mbyá*, las fuentes señalan su presencia a partir del siglo XVIII (Métraux, 1948); dichas fuentes los consideran parte de los guaraní es que no fueron cooptados durante el siglo XVII en misiones religiosas y que por lo tanto no fueron cristianizados.⁹ Los *mbyá* aparecen circunscritos al siguiente territorio: "Habitaron los bordes forestados de la sierra de Maracayú (25º 27' latitud sur, 25º longitud oeste) y la región alrededor de Corpus, en el territorio argentino de Misiones. Grupos de *mbyá* (o caingúá) están aún más ampliamente dispersos en el Mato Grosso y en los estados de Paraná y Río Grande do Sul" (Métraux, 1948. Traducción propia).¹⁰

⁹ Métraux hace referencia a la categoría caingúás, apuntada por Juan Bautista Ambrosetti, al referirse a los indígenas que no formaban parte del proyecto jesuita.

¹⁰ La denominación "caingúá" parece ser una transformación de *ka'a gua*, 'el que es del monte', 'el que pertenece al monte'. Este apelativo habría sido utilizado por los misioneros jesuitas para considerar a los indígenas que se negaban a ser incorporados a las reducciones (Fausto, 2005; Gorosito, comunicación personal; Wilde, 2003 y 2009). *Jeguakava Tenonde Porangue'í*, 'los primeros escogidos para llevar el adorno de plumas', es la denominación ritual que se dan a sí mismos (Cadogan, 1997). De acuerdo con lo dicho por Métraux, es la población *mbyá* la que no fue incorporada a la conquista, permaneciendo en medio de la selva paranaense.

Las transformaciones de la región tienen un punto de inflexión a comienzos del siglo XIX, cuando la economía de la provincia de Misiones creció impulsada por la actividad rural, fundamentalmente de yerba mate, té y tabaco, en chacras y establecimientos agropecuarios. La provincia de Corrientes ejerció jurisdicción en la zona desde 1830 hasta 1882, cuando fue creado el Territorio Nacional de Misiones. Para entonces, la Ley Nacional de Colonización (1876) y la Ley de Ventas de Tierras Fiscales (1882) comenzaban a acelerar el proceso de colonización. A partir de entonces, la provincia de Misiones se caracterizaría por verse habitada con población europea de diversos países, fundamentalmente del Este. La zona estaba poco explotada, y la nueva legislación fue aprovechada para dar consistencia a un territorio de frontera estratégico.

A partir de 1890, la provincia comienza a poblarse de campesinos provenientes de distintas zonas de Europa. Mucha menor proporción pasó a tener la población de paraguayos, brasileños y argentinos.¹¹ De acuerdo con Bartolomé, tal proceso inmigratorio no encuentra, al llegar, una matriz cultural argentina que pudiera asimilarla (Bartolomé, 1982).

Las posteriores desregulaciones de la producción estimularon la concentración de territorios. Para los colonos quedó la producción de consumo doméstico, y un cambio del perfil productivo provincial dio impulso a los negocios forestales, en detrimento de la productividad agropecuaria.¹²

En esta Tesis intentamos sostener que la población indígena en la provincia de Misiones ha sido invisibilizada durante varias décadas. En efecto, su condición de minoría étnica no es sólo numérica; otros aspectos contribuyeron a dicha

¹¹ Durante el proceso de colonización (desde 1897 a 1937, aproximadamente) se crearon 85 colonias en la provincia (38 oficiales y 47 privadas). La colonización de tipo oficial tuvo lugar principalmente en la zona centro-sur. En la mayoría de los casos, los inmigrantes se asentaron de acuerdo a sus orígenes étnicos y nacionales, formando grupos de descendientes de polacos, ucranianos, escandinavos, alemanes y suizos.

¹² El último Censo Nacional Agropecuario confirma una gran concentración: en la provincia existen 27.000 explotaciones agropecuarias; solo 161 de ellas (el 0,6%) poseen el 44% de la tierra de Misiones (917.000 hectáreas). El mismo estudio revela que, en la última década y en la zona del Alto Paraná, descendió un 27% la cantidad de pequeñas chacras. "Con su lógica de maximización del beneficio en el menor plazo posible, el sector forestal no respeta las normas de preservación, produce despoblación de las zonas y exterminio de gran parte de los recursos naturales", afirman desde el Foro de la Tierra. Ilustrativo es el caso de la Papelera Alto Paraná: es propietaria del 10% del suelo provincial: 233.000 hectáreas. En el municipio de Puerto Piray, la firma es dueña del 62,5% de la tierra.

invisibilización, como por ejemplo, indudablemente, la negación general de la existencia indígena en la construcción del Estado Nacional.

Las fuentes de circulación vulgar (periódicos y documentos recuperados de archivo) relativas al período anterior a 1950 no dan cuenta de la presencia indígena, del mismo modo que cierto corpus histórico (Amable, Dorhman y Rojas, 1996; Schiavoni, 1998; Villar, 2004). Desde mediados de los 50, en los documentos de gobierno se hace manifiesta la necesidad de generar un ente administrativo relativo a la población indígena (decretos 324/1954 y 2366/1957), con particular énfasis en la protección.

El primer mapeo poblacional, del año 1966, se realizó en el marco del Decreto 3998/65, que ordena la realización del Censo Nacional Indígena (Novick, 2002: 13). La cifra obtenida es de 1.500 habitantes.¹³ A su vez, este censo da lugar a las primeras manifestaciones en los medios masivos de comunicación, al menos en los gráficos (*El Territorio*, 1969, una nota titulada "Mujeres que indicaron la condición de vida de los indígenas de Misiones").

En un trabajo anterior (Enriz, 2006c) dimos cuenta de cómo la presencia *mbyá* en los medios de comunicación gráficos provinciales hasta mediados de 1980 advertía permanentemente sobre la posible extinción. A modo de ejemplo: el 22 de agosto de 1976, el periódico *El Territorio* titulaba "Entre la extinción y la supervivencia: grupo de aborígenes de Colonia Lanusse". Al desconocimiento se sumaba el deseo normalizador: "Se precisó que los indígenas pertenecen a la raza guaraní, sin acusar mayor evolución en relación a su grado cultural anterior (...) Y que se verán obligados a abandonar su hábitat porque el progreso es cruel y el blanco es el enemigo natural de lo autóctono, desde el indio hasta el pez" (*El Territorio*, 14/08/1970).

Como vimos, las instituciones de la sociedad provincial comenzaron a reconocer la existencia de la población indígena hace aproximadamente cincuenta años. El tardío reconocimiento se articula con varios factores. En primer lugar, la independencia de la población indígena del comercio: en efecto, la subsistencia en el

¹³ Fuentes extraoficiales hacen mención a un censo anterior, en 1956, en el cual se habrían contabilizado apenas 300 individuos. No hemos tenido acceso a ese relevamiento.

monte no genera relaciones comerciales. En segundo lugar, la movilidad por el territorio podría haber contribuido a dicha invisibilidad. Además, la vida en las regiones selváticas posibilitó mayor intimidad por las características particulares de la selva paranaense. Por último, quizá lo más relevante: las características ideales propias del modo de vida *mbyá* poco tienen que ver con los vínculos por fuera del propio grupo. Quizá el uso de una lengua particular, así como el sostenimiento de prácticas religiosas y de organización política propias cercanas a la autosuficiencia, coadyuvaron en el establecimiento de grandes distancias entre la población indígena y no indígena de la provincia de Misiones. La población no-indígena local mantenía una dinámica propia, paralela a la *mbyá*, en los territorios ya explorados, es decir que ambos coexistían sin vinculaciones. Sin embargo, a partir de cierto avance en las tierras indígenas debido al aumento de la presión productiva sobre el territorio, comenzó a hacerse tangible una conflictividad hasta entonces enmascarada.

Abordamos los aspectos referidos a la movilidad por su vinculación con las trayectorias de niños y adultos, y forman parte de los relatos que se comparten cotidianamente. Consideramos que, paralelamente al comienzo de su visibilización en el territorio se fue imponiendo la sedentarización *mbyá*. Seguramente las presiones productivas sobre los territorios y la imposición de controles administrativos sobre los sujetos han sido algunas de las necesidades que empujaron al sedentarismo. La antropóloga Gorosito (2006), dedicada a investigar en población *mbyá* en las últimas tres décadas, ha descrito este proceso de presiones como de 'desespacialización', destacando las nuevas prácticas indígenas frente a la presión a través de cuatro ejes: dispersión de las familias extensas en grupos atomizados, invisibilización de estos grupos, reterritorialidad (ocupación de nuevos espacios) y movilidad del tipo viaje-visitas.

Respecto de este último punto, es importante considerar que las visitas permiten mantener las relaciones de la comunidad, ya que suponen el establecimiento de una familia en otro núcleo durante un tiempo. Del mismo modo, hay una importante traslación de familias entre núcleos hasta el momento en que se localizan, particularmente en familias jóvenes. Estos movimientos presentan dos características importantes. Por un lado, no están restringidos al territorio argentino, sino que se dan

entre diversos núcleos que pueden estar ubicados en Brasil o Paraguay. Es muy habitual que en las conversaciones se manifiesten comparaciones con la vida en esos territorios:

Braulio (± 40 años) cuenta que conoce Paraguay, que vivió allá mucho tiempo. Le pregunto cómo es. Dice que en Paraguay ni una sombrita hay, nada. Y que por eso no hay qué comer. (Kuña Pirú, 03/03/09)¹⁴

Del mismo modo, los núcleos más cercanos a Brasil suelen conocer el portugués en igual o mayor medida que el español, ya que los han adquirido a través de prácticas de conversación.

Nos recibe Mario (± 50 años), nos cruza el río con la canoa, es un momento de distensión. Nos saluda en mbyá, luego en español, luego en portugués, y se ríe. Dice que ahora quiere aprender a saludar en alemán, como Ludwin, el colono para quien trabaja algunas veces. (Yabotí, 08/06/2005)

En segundo lugar, las nuevas diferencias que se manifiestan entre los núcleos de la comunidad en relación con los recursos de que disponen y las relaciones que mantienen con la sociedad envolvente reconfiguran este proceso de movilidad. Como se ve en el siguiente registro de la conversación con un cacique, el conocimiento sobre los núcleos es un elemento de afirmación del propio lugar y un tema recurrente en los encuentros.

¹⁴ Los textos que aparecen indicados con este formato se corresponden con registros de campo propios de diversas estancias realizadas en la provincia de Misiones (Argentina) entre 2003 y 2009. Los nombres de los interlocutores han sido alterados para mantener la confidencialidad.

Sergio (40 años) me pregunta si hace mucho que no voy a Yabotí. Cuenta que nunca fue allá, porque le parece muy lejos. Dice que allá viven más como indígenas, de forma más "natural", más "tradicional". Cree que no se hallaría viviendo allá porque (nosotros, dice) estamos acostumbrados a la harina, el aceite, la sal... y a veces tomamos jugos. Allá usan mandioca o batata en lugar de harina y sacan del monte. Usan miel para el jugo, dice. "A mí la miel me gusta de abejas o de yateí, hay otras que no". Yo agregó que hacen jugo con el fruto de pindo (guapoy); dice que él tomó pero hace un montón que ni se acuerda. (Kuña Pirú, 28/02/09)

Por último, es necesario destacar que este proceso de movilidad no es definitivo; forma parte de una búsqueda que no debe ser lineal, por lo que las familias pueden ir y volver a diversos núcleos, como quedará plasmado en los arboles de parentesco (Ver Anexo).

Camilo volvió, pero dejó a Eladio (1 año) en la casa de su suegra en Pozo Azul. Ana y Pablo están viviendo en la colonia en Brasil. Darío volvió a vivir a lo de sus abuelos con su mujer. (Yabotí, febrero 2009. Relato de terceros)

A su vez, este recurso se ve dificultado por diversos aspectos, como las largas distancias entre ciertos grupos, algunas actividades que demandan la presencia –como los empleos temporarios o los vinculados al Gobierno– y los mismos reclamos por territorio que muchas veces suponen viajes reiterados, lo cual hace disminuir las posibilidades de visitas.

En este escrito sostenemos que los *mbyá* guaraní se incorporaron recientemente al proceso de sedentarización –podríamos aventurar que en los últimos

50 años—, e incluso utilizan estrategias que permiten considerar que la trashumancia permanece vigente. Estas condiciones pueden haber dado lugar a que, mientras en los medios masivos de comunicación se expresaba su existencia como frágil¹⁵, los desarrollos teóricos consideraran su expansión y permanencia (Susnik, 1983; Cadogan, 1971; 1948; 1997). Desde la perspectiva de Sero y Kowalsky (1993), se trata de población que pasada la conquista religiosa realizó dos nuevos flujos migratorios a la provincia: el primero se inició a fines del siglo XIX y el segundo hacia la segunda década del XX. “Todos ellos procedentes de la región oriental del Paraguay, en especial de la región centro-oriental y de la llamada del Guayra” (Sero y Kowalski, 1993: 228).

Nos inclinamos por pensar que estas oleadas fueron parte del movimiento por el territorio que los *mbyá* habían desarrollado durante siglos. Este proceso nunca fue debidamente registrado, quizá por el escaso interés del Estado por la presencia de esta población. O tal vez porque las herramientas de estudio aplicadas a la medición poblacional, los censos, nunca podrían reconstruir este tipo de estrategia (menos aún en una población que no dispone de documentación).

Garlet y Assis (2009) sostienen que la tensión entre *desterritorialización* y *reterritorialización* ha sido la calve de circulación *mbyá*, ya que destinados a habitar el monte, pero obligados por las presiones -del ‘contacto interétnico’- sobre el territorio debieron alojarse también otras zonas. En el caso misionero estas migraciones dieron lugar a la visibilización de la población y el diseño de políticas específicas, aunque no han dado origen a asentamientos urbanos ni periurbanos, como en otras regiones.

En síntesis, se trata de un territorio que, aunque luego fue surcado por fronteras, ha sido ocupado ancestralmente por esta población y sigue siendo recorrido por ella, más allá de que se lo denomine Paraguay, norte de Argentina o sur de Brasil.

La relación con el Estado Argentino

En las páginas anteriores comenzamos a pensar la situación de la población *mbyá*. Vimos algunos aspectos de su historia en el territorio, desde el primer

¹⁵ Con titulares del tipo “Los indígenas que aún quedan”, El Territorio, 5/08/1969, pp. 5 y 6.

poblamiento hasta las relaciones que fueron estableciendo con la población campesina y las dinámicas del Estado Argentino.

El objetivo de este apartado es considerar la cotidianeidad para poder pensar la idea de comunidad, sus diferencias y sus tensiones. Nos interesa pensar el presente del pueblo *mbyá* para avanzar hacia las prácticas infantiles –las lúdicas en particular– y los aspectos identitarios que en ellas se desarrollan.

De los elementos contextuales actuales, la relación con el Estado es uno de los factores que interviene más directamente en la cotidianeidad infantil. Ya sea, por la presencia de instituciones reguladoras de la misma (la escuela, las instituciones de salud) o bien por las políticas que transforman las prácticas de alimentación y regulan elementos de la organización familiar.

Como vimos, la población *mbyá* ocupa ancestralmente los territorios de la selva paranaense. Desde mediados de la década de 1950, además, comienza lentamente a ser considerada habitante de la región por diversos actores de la sociedad envolvente. A partir de entonces se dan las primeras políticas de gobierno, comienzan a hacerse exploraciones sobre las condiciones de vida *mbyá* y empiezan a aparecer las primeras manifestaciones en los medios de comunicación. No obstante, durante dos décadas este interés se revela como muy paulatino. Hasta los primeros años de la década de los setenta, la presencia indígena no cobra mayor relevancia y su aparición en los medios es escasa.

Por ejemplo, se destaca su “paupérrima” condición de vida, señalando que no producen de forma intensiva. Dicha situación es atribuida por el periodista a dos razones: que no están habituados a hacerlo y que, por ser un terreno muy pedregoso, no cuentan con las maquinarias utilizadas en esa zona. Esta circunstancia los lleva a “subsistir de lo poco que ofrece la naturaleza circundante: larvas, insectos, mamíferos, frutas, peces” (*El Territorio*, 14/08/1970). Estas expresiones en los medios masivos enuncian el desconocimiento sobre las condiciones de vida y las formas de subsistencia que los *mbyá* habían utilizado ancestralmente. Esa “paupérrima” modalidad de subsistencia ha sido registrada desde las primeras etnografías sobre el

grupo, y puede considerarse que representa la forma de subsistencia de los pueblos de esta zona (Susnik, 1983).

Las palabras de los medios masivos de comunicación regionales de este período adelantan acciones que luego expresarán las políticas públicas. Para mediados de la década de 1970, comienzan a pensarse los proyectos de intervención sobre la población *mbyá* más ambiciosos que se hayan desarrollado en la región.

Estos proyectos se centran en dos núcleos de la provincia, donde se lleva a cabo un programa denominado “Proyecto de desarrollo integral de las comunidades guaraníes” cuyo programa central habría sido la “aculturación planificada, controlada, que se plantea como sistemática y que apunta a largo plazo” (Amable y Dohmann, 2003: 5). En tal sentido, la impulsora de la iniciativa sostiene: “Esta fue dictada por las mismas sociedades descolonizadas que no querían perder las ventajas de la civilización occidental; fueron ellas mismas las que pidieron ayuda a las naciones occidentales para el aprendizaje de la tecnología moderna. Pero el pedido implicaba que tal aculturación material fuese manejada por los sujetos mismos (...) bajo el modo de una evolución interna, de un desarrollo coherente, y no de una revolución negativa y destructora de sus valores fundamentales” (Amable y Dohmann 2003: 5).

Nos vincula a este programa una serie de preguntas surgidas de la experiencia de campo, ya que el núcleo al que denominamos Centro Oeste es uno de aquellos donde se plasmó la experiencia. Sus características generales –en cuanto a la forma de organización del espacio, las edificaciones, las relaciones con distintas lenguas y hasta la popularidad– distinguen este núcleo de los demás. En ese marco, es innegable la necesidad de una historia propia para comenzar a pensar las particularidades de Centro Oeste. Lejos del desarrollo interno y coherente que se manifiesta en las ciudades líneas de las mentoras del programa, en la práctica el proyecto supuso una serie de innovaciones tecnológicas que parecen haber sido guiadas por una particular idea de desarrollo.

A Centro Oeste se ingresa por un camino transversal a la ruta, como a otros de los núcleos que conozco, solo que en este caso en la ruta hay un cartel vial que indica el ingreso. El primer trayecto es de vegetación abundante y a un kilómetro de distancia, luego de una curva, se abre un claro: una cancha de fútbol mantenida a machetazos y corridas. Frente a la cancha comienzan las edificaciones pintadas, correspondientes a la escuela y el centro de salud, y frente a estas hay una edificación de material y madera: la casa de las religiosas. En ese punto confluyen los caminos más anchos, que se pueden surcar con vehículos. Al final del camino está la casa del anciano, que refleja fielmente el estilo del núcleo: casas de material construidas por el Gobierno con adaptaciones propias hechas en madera. (Centro Oeste, 23/11/2005)

En términos concretos, el “Proyecto de desarrollo integral de las comunidades guaraníes”, había sido elaborado en 1978 para ser ejecutado durante diez años y abarcaba una serie de subprogramas. La iniciativa fue impulsada por el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISPARM) y contó con el amplio apoyo del gobierno militar de turno. El 13 de junio de 1981 se inauguró en Centro Oeste¹⁶ la estructura edilicia y sus chacras (el 20 de junio de 1983 se hizo lo propio en el otro de los núcleos elegidos). Dadas las condiciones políticas de la época, la información de gobierno ha sido poco transparente: los mayores centros de documentación del país no han conservado sus materiales, fundamentalmente de prensa. Es el caso de la Biblioteca del Congreso de la Nación, por citar uno solo.¹⁷

Los subprogramas del Proyecto eran los siguientes: Vivienda, higiene y casa de la salud para la vida sedentaria; Nutrición infantil y del adulto; Trabajo agrícola y ganadero (aves y cerdos); Economía familiar y comunitaria; Agua potable y energía; Educación bilingüe y escuela de doble escolaridad; Comedor escolar y huerta comunitaria; Alfabetización de los adultos; Formación laboral de la mujer (costura,

¹⁶ Allí desarrollamos trabajos de campo, en diversas instancias, entre 2005 y 2008.

¹⁷ Sirva este comentario de reserva respecto de las fuentes encontradas en el Archivo de la Provincia de Misiones, no solo escasas, sino fragmentarias e inconexas.

cocina, panadería, peluquería); Cooperativa de consumo y cooperativa artesanal; Casa de la cultura y relación social con la comunidad circundante; Talleres de máquinas y carpintería.

Para llevarlo a cabo, se establecieron viviendas de material para las familias, una carpintería (con un gran tinglado, maquinaria y profesionales que aportaban el conocimiento para la explotación), un criadero de pollos y cerdos (con herramientas para faena) y una panadería (igualmente instalada), a lo que se sumó una escuela doble turno con comedor escolar perteneciente a la gestión privada y vinculada al Obispado, un taller de costura para las mujeres y las viviendas necesarias para docentes y representantes eclesiásticos.

Por si fuera necesario aclararlo, el programa se proponía “posibilitar la paulatina integración de los aborígenes en el proceso de desarrollo provincial favoreciendo la participación de los mismos” (Fuente: Acción de gobierno 1976-1983). Se estimulaba la inclusión en el mercado y la formación para esta participación, para lo cual era necesario “incentivar al máximo el deseo de progreso, participación y toma de decisión por parte de la comunidad en todo lo que respecta a los subprogramas” (Amable y Dohmann, 2003: 26). Quedar por fuera suponía atraso, así como participar sin la sistematicidad necesaria para originar proyectos de lucro. Esto queda plasmado en la evaluación de una docente, quien, respecto de los frutales, sostiene que “se observa sobreproducción por falta de adecuada comercialización” (Ibídem: 31).

En una conversación sobre los proyectos que existen en el núcleo y sobre el comedor que actualmente se lleva a cabo en el marco de la escuela, un docente dice: “Hay que sostenerlo desde afuera con la presencia e insistencia de alguien [se refiere a algún docente], porque como no les es propia la cuestión de andar cumpliendo horarios, no mantienen el ritmo y menos aún los horarios para la comida”. (Centro Oeste, 24/11/2005)

Como sostuvimos en un trabajo anterior (Enriz, 2008), consideramos que la sedentarización y la obtención de alimentos a través de las políticas de Estado tienen como contrapartida el confinamiento a zonas muy reducidas. En este caso particular, unas tierras que habían sido donadas al Obispado y donde se invitó a vivir a la comunidad más próxima. Hay más de 300 personas en unas 590 hectáreas. Estas condiciones exigen una ruptura con las formas de subsistencia tradicionales, lo que fue dicho en términos de desarrollo en el comienzo del proyecto: "El objetivo final del este proceso será que logren afirmar cierto dominio sobre la naturaleza y, por lo tanto, independencia con respecto a ella" (Amable y Dohmann, 2003: 19), lo que permitiría seguramente producir en términos capitalistas.

Todas estas transformaciones dan indicios claros de cómo los niños han estado influidos por estas propuestas, y claramente involucrados en el proyecto de transformación del que eran protagonistas. Unos años más tarde, todos los subprogramas fueron abandonados, en una lenta pero contundente respuesta respecto de los intereses reales del grupo. Aquí, cómo en otras menciones, las relaciones con la población no indígena parecen estar marcadas por cierta instrumentalidad en los vínculos. De estos emprendimientos solo la escuela permanece en pie lo que vuelve relevante la reflexión sobre la niñez. El desconocimiento o la falta de herramientas necesarias generaron una escuela bilingüe donde la lengua indígena estaba ausente.

Se convocaron docentes del Paraguay para educar, no solo en el ámbito escolar, sino también en la comunidad, para cuidar "este aspecto tan delicado y donde la interacción de aborígenes y no aborígenes debe estar guiada por la comprensión que nace de la generosidad, la confianza y la clarividencia que es siempre cauta, la perspectiva general será necesariamente la del bilingüismo y del biculturalismo, sin embargo siempre a partir de la lengua y la cultura *guaraní*" (Micolis en Amable y Dohmann, 2003: 21). La educación bilingüe comenzó a proyectarse en una lengua que no era la *mbyá*, sino el guaraní del Paraguay o jopará.¹⁸

¹⁸ Este aspecto lo abordaremos en el capítulo 5, donde nos referiremos a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Misiones.

Por ser inicial, de tan amplio impacto y tan visible, esta forma de vinculación con el Estado y con instituciones de la sociedad, como la Iglesia católica, nos ha sido útil para pensar algunos aspectos del contexto. Hay una gran transformación de esta experiencia —y una perspectiva crítica— desde varios sectores de la Iglesia católica, e incluso desde quienes hoy ocupan lugares relevantes en su estructura. En el campo educativo, a partir de comienzos de la década del 80 se establecieron las primeras escuelas para población indígena dependientes del gobierno provincial. Ello no significaba necesariamente ningún proyecto educativo intercultural o bilingüe, sino en la medida en que los miembros de las escuelas se interesaran en tal sentido.

Sin embargo, el camino de intervención en los núcleos de las comunidades indígenas, que con tanto vigor se desarrolló en el caso analizado, dio lugar a distintas propuestas de trabajo con esta población. En su mayoría, las propuestas tuvieron que ver con la escolaridad, la salud y la propiedad de las tierras en algunos casos (fuentes: Decretos nº 2265/1981, 2571/1981, 2580/1982 y 3006/1987).

En este marco de creciente visibilización de la cuestión, en 1987 se promulgó en la provincia de Misiones la Ley 2.435, que reconocía al pueblo guaraní sus sistemas políticos, sociales, económicos y culturales. Dicha norma fue rápidamente reemplazada por la Ley 2.727 (1989), en uno de cuyos párrafos se consigna la creación de la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes. Ambas fueron gestadas al reparo de la Ley Nacional 23.302 (1985), que crea la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas.

La Dirección Provincial de Asuntos guaraní es debería encargarse de la “promoción integral de las comunidades” a través de la implementación de diversos planes y programas de gobierno.

El modo de trabajo a través de planes es una característica del marcado acercamiento del Estado a las poblaciones indígenas. Frente a diversos aspectos que pasan a ser considerados relevantes, se proponen planes que suelen ser acotados a una problemática¹⁹. La relación de la población *mbyá* con los diversos actores de

¹⁹ Cuando nos referimos a un plan de gobierno, consideramos decisiones de carácter general, como lo fue, por ejemplo, la aculturación programática. Dicho plan se desarrolló a través de varios subprogramas, con una serie de lineamientos políticos y la asignación de recursos acordes. Un programa suele coordinar varios proyectos específicos que lo vuelven operativo. En un programa materno-infantil,

gobierno se fue transformando. En el período en que se desarrolló el trabajo de campo, la instancia de mayor tensión política entre los indígenas y el Estado fue una manifestación que se desarrolló en la plaza central de Posadas.

Posadas es la ciudad capital de la provincia, y las comunidades indígenas más cercanas distan de ella unos 150 kilómetros. Hasta la plaza 9 de Julio, frente a la cual se erigen la Casa de Gobierno Provincial y la Catedral, llegaron el 27 de agosto de 2004 un grupo de “200 hombres, mujeres y niños aborígenes de unas 30 comunidades de Puerto Iguazú, Andresito, Montecarlo, El Alcázar, Dos de Mayo, Jardín América y Capioví”, según publicó *Primera Edición* (*Primera Edición*, 28/08/04: 6). Esta irrupción en el ámbito urbano se debía a la necesidad de reclamar por el cumplimiento de un plan de gobierno.

Se trataba del “Plan Nacional Alimentario”, entre otros proyectos enviados desde el Gobierno Nacional y que el Ministerio de Bienestar Social —a través de la Dirección de Asuntos guaraníes— debía hacer llegar a los distintos núcleos de la comunidad. En este caso, se esperaban alimentos y herramientas de labranza. Como los recursos no habían sido distribuidos, la comunidad reclamaba una reunión de sus autoridades con el Gobernador y la pronta renuncia del director de Asuntos guaraníes.

En los casi ochenta días durante los cuales los indígenas permanecieron con sus familias en la plaza, nunca fueron atendidos por las autoridades de gobierno y, como quedara expreso en la cronología de los eventos, el regreso a sus núcleos fue en situaciones de mayor debilidad.

Los materiales periodísticos nos vuelven a resultar de interés para considerar la mirada respecto de la población indígena. Muchos medios reflejaban las incomodidades que la protesta ocasionaba a quienes esperaban “a la intemperie (en estos últimos días de lluvia, viento, relámpagos y un frío húmedo más que molesto), casi sin alimentos y con la incomodidad que implica no poder acceder libremente a un baño” (*Primera Edición*, 29/08/04: 4).

por ejemplo, deberían confluir proyectos sobre aspectos sanitarios, alimentarios, habitacionales, etcétera. Los proyectos son las actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas con el fin de satisfacer necesidades o resolver problemas.

Con el correr de los días, el punto de interés pasó a ser el “miserable campamento *guarani*” y no los reclamos. Un tema que se puso en relieve fue la escasez de agua y su lógica repercusión sobre la salud cuando el gobierno provincial decidió cortar el agua en la plaza, lo cual generó que varias personas fueran internadas por deshidratación.

Los conflictos de fondo –como el del plan alimentario o el desmonte y sus efectos sobre la vida cotidiana de los indígenas– quedaban solapados. El 30 de octubre se registró la muerte de una mujer “por inanición” después de pasar unos días en la plaza 9 de Julio. El Gobierno cambió su actitud, se reunió con los “paisanos” y estableció un cronograma de acciones. Finalmente, el 10 de noviembre de 2004, los indígenas abandonaron la plaza, asegurando que controlarían el cumplimiento de las promesas.

Como veremos más adelante, las comunidades parecen haber explicitado en sus reclamos ciertos aspectos de la relación con el Estado. Los reclamos se asientan en la Ley Provincial 2.727, esta ley en la Constitución Nacional (artículo 75, inciso 17) y, por intermedio de ella, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Frente a las manifestaciones indígenas de vulneración de derechos, en la prensa aparecen los reconocimientos de sindicatos, instituciones, particulares y hasta ciudadanos de Nueva York. De modo tal que, nuevamente, la idea de Estado nacional es puesta en tensión, no ya a través del entrecruzamiento territorial de las fronteras y el uso de una lengua transnacional, sino mediante el uso de herramientas legales y de apoyos que atraviesan las fronteras locales.

Este conflicto desnuda las tensiones del Estado, ya que se trata, como lo señala Trouillot (2001), de un entramado de relaciones entre instituciones que se han convertido en un órgano irreductible al gobierno. Tal como él mismo lo define, es un conjunto de prácticas y procesos, sumados a sus efectos: en la era de la globalización, las prácticas, funciones y efectos del Estado ocurren en sitios que no coinciden con el espacio nacional, pero nunca lo superan enteramente (Trouillot, 2001).

Es aquí donde podemos hablar de instituciones homologables al Estado, organismos a los que los habitantes recurren como si fueran parte de la maquinaria

estatal establecida y que son en realidad espacios multinacionales. Tal el caso de la OIT, que de este modo produce efectos de Estado (Poulanzas, en Trouillot, 2001).

Como vimos desde el comienzo, el reconocimiento de la población indígena y sus particularidades por parte del Estado provincial es un hecho bastante reciente. Desde el principio, la presencia en los medios ha funcionado como un reconocimiento-desconocimiento, es decir, un reconocimiento de la existencia de los sujetos que funciona a la vez como un desconocimiento de sus particularidades, de sus intereses y fundamentalmente de sus necesidades. En este reconocimiento, el Estado ha construido una categoría identitaria: indígena. Una categoría que unifica a todos los pueblos originarios, a la vez que esconde, en cierta medida, las particularidades de cada uno.

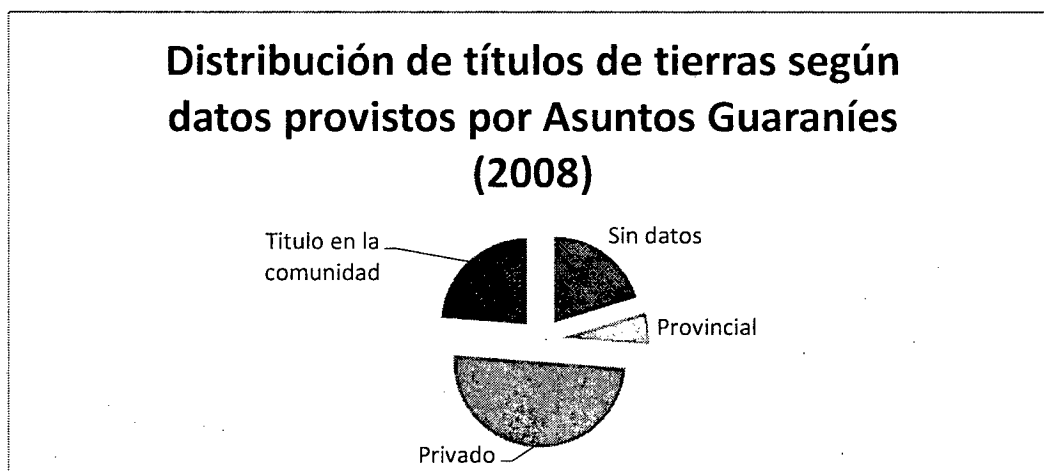
Las relaciones que mantiene con las diversas instituciones de Estado no son homogéneas, sino que presentan matices y modalidades diversas. Volveremos sobre el caso particular de la escuela cuando nos adentremos en las prácticas infantiles cotidianas; por ahora nos limitaremos a señalar que la escuela como institución cobra una dimensión particular entre las instituciones de Estado que establecen vínculos con los diversos núcleos de la comunidad. Todos estos elementos los enlazaremos cuando avancemos en torno a las características particulares de cada uno de los núcleos visitados y las razones por las cuales éstos han sido ponderados a la hora de considerar la continuidad del trabajo de campo.

Entre los múltiples aspectos de la materialidad de las comunidades existe uno, no menor, al que no hemos aludido en este proceso de reflexión sobre el contexto del trabajo de campo: la propiedad de los territorios. No es menor en tanto se manifiesta relevante para los sujetos en cada instancia de trabajo de campo, y tampoco es menor en tanto de éste depende la posibilidad de uso de las tierras en un proceso de incesante avance de la explotación sobre los territorios.

Los núcleos cuentan con parcelas de tierra de distintas dimensiones. Según informes oficiales provistos por la Dirección de Asuntos Guaraníes²⁰ sobre datos de 84

²⁰ El número de comunidades y la cantidad de personas que las habitan es un dato que presenta diferencias en distintas mediciones. En esta ocasión consideraremos las cifras de Asuntos Guaraníes

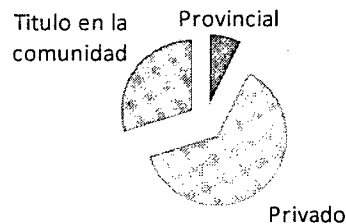
comunidades, la situación de la titularidad de la tierra es la siguiente: el 26% de dichos núcleos cuenta con títulos de propiedad; el 49% se encuentra en tierras cuyo título está en manos de privados; el 5% vive en tierras provinciales, mientras el 20% restante no se poseen datos. Entre las segundas, poseen títulos de propiedad de las tierras de las comunidades distintos particulares, el Obispado, la Universidad de Misiones y la Universidad de La Plata, entre otros.



Si nos concentramos en las comunidades de las que tenemos datos y las pensamos como el todo, los valores se transforman de la siguiente manera: el 30% de las comunidades cuentan con títulos de propiedad; el 63% se encuentra en tierras cuyo título está en manos de privados; el 7% pertenece a tierras provinciales. Probablemente, los datos más relevantes son los que consideran la cantidad de hectáreas que componen estas comunidades, pero no contamos con estos valores.

(2008), una dependencia provincial altamente cuestionada, porque estimamos que para este tema en particular –la titularidad de la tierra– sus datos son valiosos.

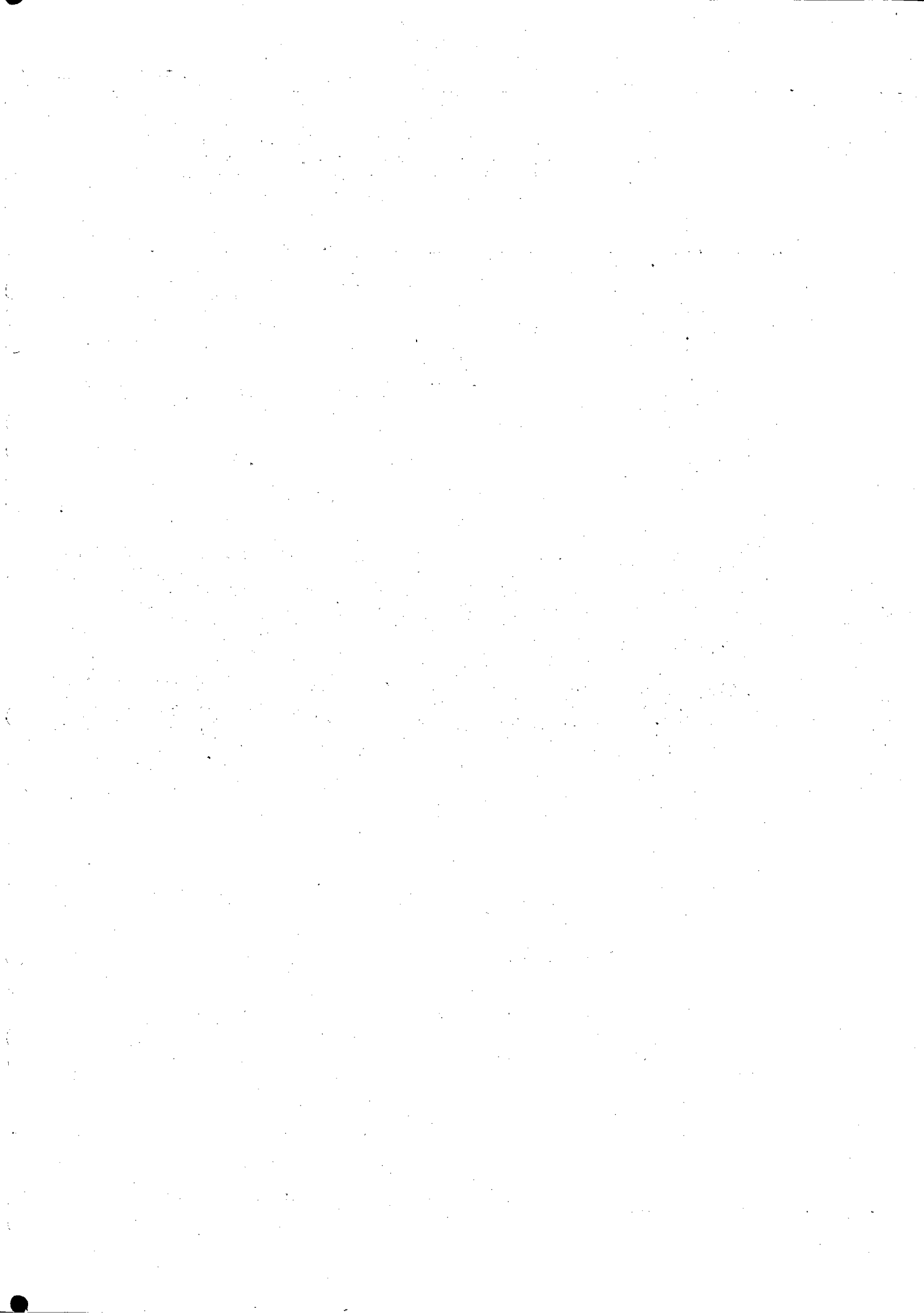
Estimación a partir de los datos citados



Respecto de las comunidades asentadas en tierras cuyos títulos de propiedad están en manos de privados, emerge de forma relevante el reclamo de las comunidades de la ruta provincial 7, ubicadas en el valle del río Kuña Pirú, quienes se encuentran en disputa con la Universidad Nacional de La Plata. Este reclamo es el que más fuertemente ha atravesado mi propio trabajo de campo (Martínez et al. 2004; Tamagno et al. 2004). Por un lado porque mi trabajo en la región coincidió con dos etapas de intensificación del conflicto por el territorio. En el primer momento (2003) cuando en la región se comenzó a impedir el ingreso de antropólogos de la Universidad de La Plata. En la última visita (2009) coincidió con la cita judicial que dio como resultado el inicio de un juicio. Por otro lado, a nivel personal, implicó poner en cuestión supuestos éticos del quehacer antropológico.

El predio –ubicado, como se dijo, en el valle del río Kuña Pirú– linda con una reserva provincial de 18.000 hectáreas de tierra. La Universidad recibió el terreno (al que denomina “Reserva de la Universidad Nacional de La Plata”) en donación por parte de una empresa privada en 1992. El predio, de 5.522 hectáreas, ya estaba ocupado por la población indígena y lo estaba también, seguramente, cuando la propia empresa lo adquiriera, porque se trata de un territorio ancestralmente ocupado.

Los reclamos de los núcleos que ocupan la zona comenzaron en 1994, y desde entonces la tensión se fue profundizando. Uno de los momentos clave fue el año 2003, cuando las comunidades comenzaron a negarles el acceso al predio a los



investigadores de la Universidad que realizaban allí sus indagaciones. El otro, muy reciente, ocurrió en marzo de 2009, cuando la Universidad no se presentó a la última instancia de negociación previa al comienzo del juicio.

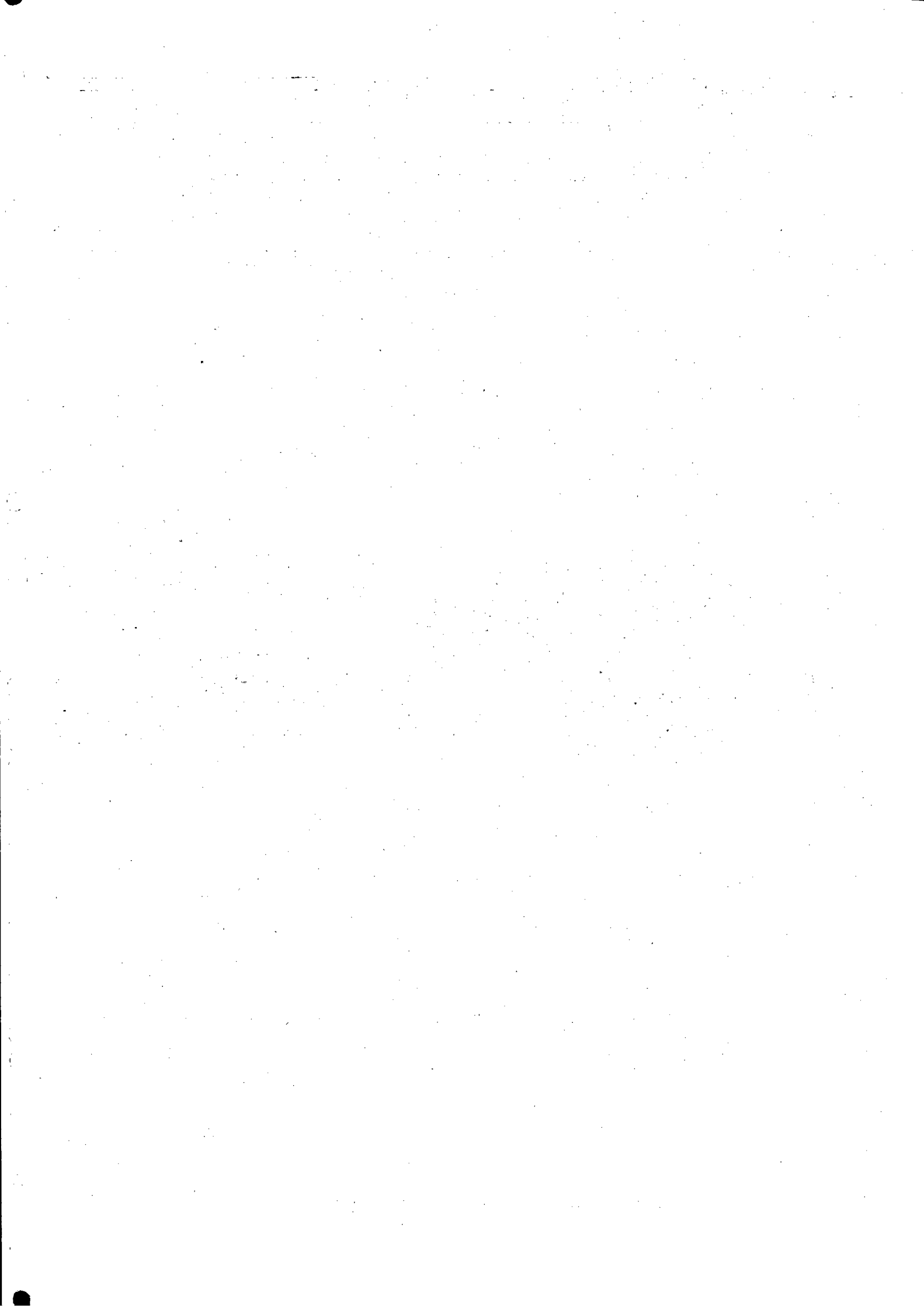
La población indígena y la población campesina se enfrentaron a tensiones similares respecto de la desposesión de los territorios, aunque desde la perspectiva de la legislación, unos y otros están amparados por diferentes recursos. Mientras para el caso campesino las tierras de las unidades domésticas se reclaman considerando la ley de arraigo y colonización (Ley 4.093), para el caso indígena los resguardos son la Constitución Nacional y el Convenio 169 de la OIT.²¹

Las trayectorias indígenas

La sedentarización es el requisito que el Estado demanda para comenzar a reconocer la existencia de estas poblaciones. Por otra parte, con el avance sobre el monte de las industrias locales se desarrollan nuevas instancias de vinculación con la sociedad envolvente. En estas nuevas situaciones, se concretan diálogos con sujetos particulares, es decir con representantes de cada núcleo individualmente. Estas relaciones establecen diferencias entre los núcleos pero, a la vez, suelen estar encadenadas entre sí.

Dado nuestro interés por la niñez, en la inmersión en el campo uno de los primeros aspectos que relevamos ha sido el diverso acceso a la escolaridad. En términos generales, sin embargo, nos interesa la vinculación con planes de gobierno. Es decir la escolaridad, pero también el sistema de salud, los planes de asistencia alimentaria, etcétera. Luego consideramos la accesibilidad física a los núcleos como un elemento que permite la comunicación con otros espacios. Consideramos los recursos, la disponibilidad de la tierra y, simétricamente asociada a ésta, las estrategias de

²¹ Mientras este trabajo se escribe, se están procesando los datos del proyecto "Pueblos guaraníes, cultura y sociedad" de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, que permitirán un mejor conocimiento de la región. El equipo está dirigido por Mg. Ana María Gorosito Kramer.



subsistencia utilizadas. Por otro lado, la cantidad de población que compone el grupo y, por último, la proximidad a las fronteras.

Para poder en alguna medida representar aspectos de la diversidad de núcleos *mbyá*, hemos centrado el trabajo en tres áreas. No diremos tres núcleos, porque en uno de los casos se visitaron dos núcleos de una misma zona. Llamaremos a esas áreas Yabotí, Centro Oeste y Kuña Pirú, utilizando categorías de disposición geográfica. Haremos una breve descripción de las características particulares de cada una de dichas áreas, con el objeto de expresar la diversidad que ha sido abarcada.

El núcleo al que llamaremos Yabotí se encuentra ubicado en el centro este de la provincia de Misiones, dentro de la Reserva de Biosfera Yabotí²². Se encuentra a unos ocho kilómetros de la frontera con Brasil y a unos cincuenta kilómetros de la localidad argentina más cercana, El Soberbio. Solo cuenta con la posibilidad de transporte público a unos dos kilómetros de la frontera con Brasil (aproximadamente a siete kilómetros de su ubicación). Del mismo modo, encuentra en esa región la posibilidad de comercio y de venta de mano de obra a colonos campesinos con explotaciones pequeñas.

El núcleo estuvo conformado durante todo nuestro trabajo de campo, por una familia extendida. Un matrimonio de ancianos que cohabita con algunos de sus hijos (dos de modo permanente y dos ocasionalmente) y con los hijos y nietos de éstos, es decir cuatro generaciones de una misma familia. Ocasionalmente, algunos otros *mbyá* permanecieron allí por un tiempo. El grupo no supera las 40 personas, para ampliar estas características se pueden consultar los árboles de parentesco en Anexo.

La subsistencia estuvo siempre asegurada por productos del monte y recursos de agricultura. En ocasiones, el desmonte puso en peligro la organización del núcleo. Se siembra maíz, porotos negros, batata y mandioca. Hay una gran cantidad de árboles

²² La reserva de biosfera fue creada el 26 de agosto de 1993 por Ley 3.041 y reconocida por la UNESCO en 1995. Está compuesta por 119 lotes y ocupa una superficie total de 253.773 hectáreas, en su mayor parte de propiedad privada con un régimen de explotación según el área en que se encuentren. La Reserva está dividida en un Área Núcleo de 20.685 hectáreas, coincidente con la Reserva de Esmeralda (Ley 2.939 de 1992), un Área de Amortiguamiento de 21.921 hectáreas y un Área de Transición de 194.034 hectáreas. En esta última se ubica el Parque Provincial Moconá, con más de 37818 hectáreas de superficie, creado inicialmente mediante el Decreto n° 1.434 del 4 de julio de 1988, y luego por la Ley n° 2.854 del 27 de junio de 1991.

frutales: naranjas, limas, pomelos, bananas y mandarinas. Los recursos del monte más aprovechados son los animales de caza (coatí, mono, jabalí y aves), miel, palmitos, ichoo (larvas de coleópteros), maní y algunos frutos (Keller, 2001).



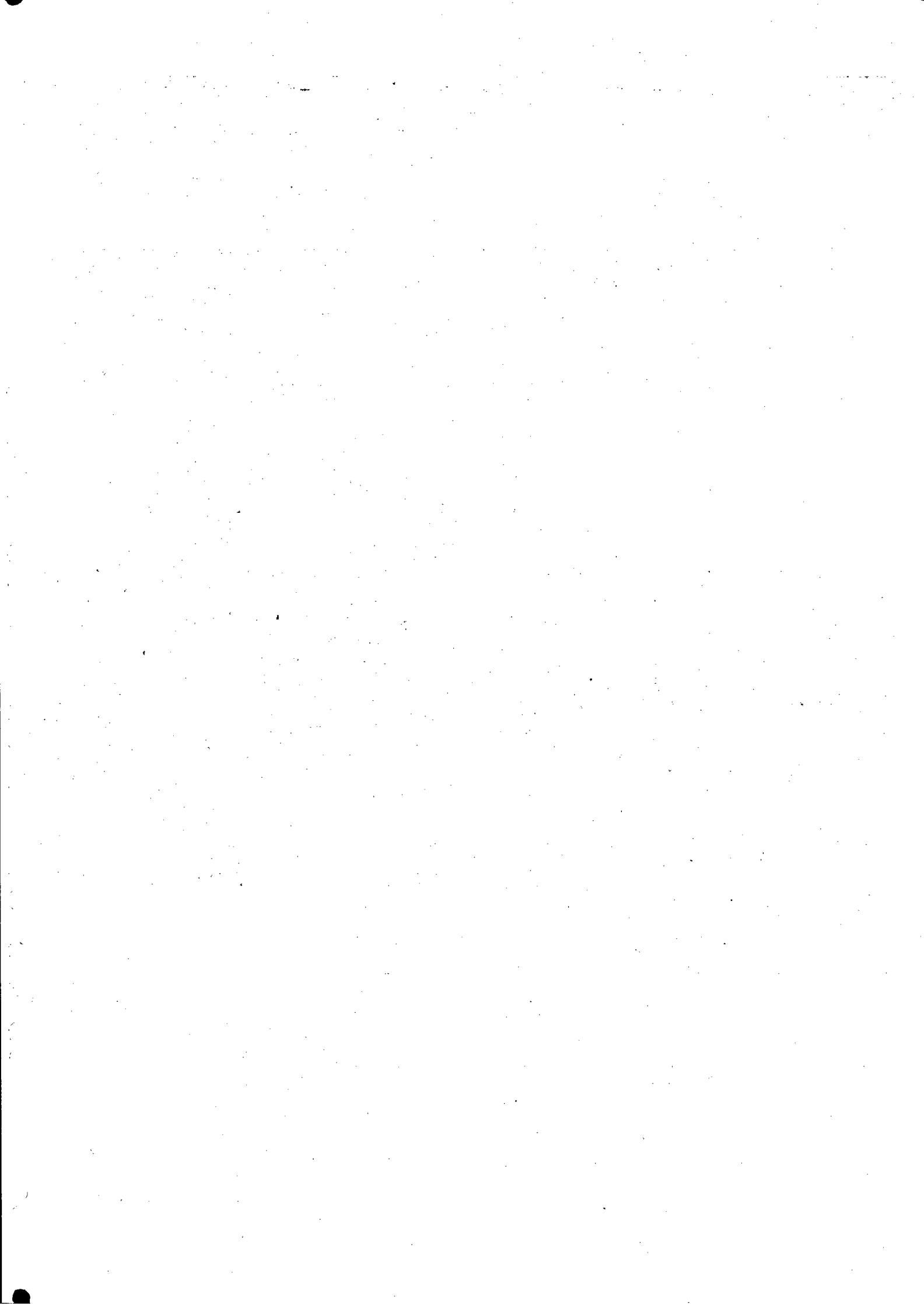
Foto: Noelia Enriz. Tratamiento digital pluma: Victoria Bordoni

Viviendas tradicionales entre los frutales, en la zona de Yaboti.

Del mismo modo, el monte provee los recursos para la construcción de las viviendas, en particular madera, tacuaras y pindó, como aparece graficado en la fotografía precedente. También los recursos necesarios para cocinar, construir el mobiliario y producir utensilios de cocina y adornos personales.²³

La población que habita el núcleo es monolingüe en lengua *mbyá*, aunque algunos han adquirido ciertas competencias en idioma portugués como consecuencia de las vinculaciones con sus vecinos más cercanos. No han tenido acceso a la escolaridad, pero en los últimos cinco años, producto de la relación que establecieron con EMIPA (Equipo Misiones de Pastoral Aborigen), los niños y niñas han comenzado

²³ El biólogo Montenegro (2004) sostiene que los *mbyá* que habitan de esta región conocen 240 especies distintas de plantas, de las cuales 150 tienen finalidad medicinal, 61 son utilizadas como combustible, 54 para fabricar objetos y viviendas y 35 como alimento. Cebolla (2003) distinguió las 229 especies de aves que ellos identifican.



una muy interesante experiencia de alfabetización, de la que he formado parte en mis visitas.

A partir de 2007 algunos planes de gobierno llegaron al núcleo. Obtuvieron herramientas de labranza y algunos animales de granja (cerdos y gallinas). También se estableció un generador de energía eléctrica, a través de células fotovoltaicas, que alimentaría un refrigerador. En algunas ocasiones, entre 2007 y la actualidad llegaron alimentos envasados como parte del plan de gobierno (fideos, yerba, harina, sal, azúcar).

Respecto del sistema de salud, solo han llegado, en unas pocas oportunidades, agentes de vacunación. La población no dispone de documentos de identidad, aunque algunos están en trámite. Están registrados como comunidad para la Dirección de Asuntos *Guaraníes* y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). En la Reserva de Biosfera también se han establecido otros núcleos, con los que mantienen amplia comunicación, intercambio y visitas. No tienen el título de propiedad de la tierra y llevan adelante una demanda para obtenerlo. Por ser una reserva natural, hay guarda parques que recorren la zona.

El núcleo al que llamaremos Centro Oeste se encuentra ubicado en el centro oeste de la provincia de Misiones y sólo un río lo separa de la zona de Colonia Ape Aimé, en Paraguay. El predio sobre el cual se establece limita con la ruta nacional 12, por la que circula gran cantidad de vehículos, ya que vincula la capital provincial, Posadas, con el mayor atractivo turístico de la provincia, las cataratas del Iguazú, y a través de ellas con Brasil y Paraguay.

En el predio de 590 hectáreas habitan 320 personas. Como se mencionaba en el apartado anterior, las vinculaciones de este grupo con la política provincial son muy particulares. La población se instaló en estas tierras a partir de una invitación del Obispado local. Antes vivían en zonas muy próximas, en lo que hoy denominan Aldea *Kué* (antigua). Cuentan que todavía puede verse el ojo de agua y las plantaciones en el sitio anterior. El núcleo estuvo siempre conformado por población *mbyá* y *chiripá*, esta última en menor medida.

Dada la particularidad de su desarrollo en relación con la productividad, la subsistencia está asegurada a través de diversos recursos. Por un lado, planes alimentarios del Gobierno y el comedor escolar para los niños. Por otro, la venta de fuerza de trabajo de hombres adultos, sobre todo a una empresa de yerba mate, aunque también a otras industrias locales. Los recursos naturales disponibles son árboles frutales (naranjas, mandarinas y bananas), ciertas huertas domiciliarias, la pesca de los ríos vecinos y las maderas para el fuego. Algunas personas de la comunidad tienen salarios como empleados de dependencias gubernamentales (de educación y de salud). Hay cierto comercio interno de mercaderías a través de pequeños comercios.

Por su particular vinculación con lo educativo y con otros ámbitos, podríamos decir que la población del núcleo es trilingüe. Las lenguas que circulan en la comunidad son el *mbyá*, el guaraní jopará y el castellano. La escuela está presente hace más de 25 años, con lo cual el español es una lengua afianzada. Por otro lado, se utilizan muchos vocablos del *jopará*. Creemos que esto último está ligado a dos cuestiones. Por un lado, como es lógico, la proximidad con Paraguay; por otro, el desconocimiento de quienes establecieron en los primeros tiempos la currícula educativa, que convocaran a docentes paraguayos. (Quadrelli, 1998)

Desde fines de los setenta se desarrollan distintos tipos de programas, planes y proyectos, tanto de gobierno como de organizaciones de la sociedad civil y de particulares. Durante el trabajo de campo, hemos visto desde extranjeros que se presentaban a hacer donaciones hasta políticos locales que desarrollaban allí sus campañas proselitistas.

Cuentan con los edificios escolares y el edificio del centro de salud, además de la casa de las religiosas y las casas de los docentes, ahora en desuso. Disponen de energía eléctrica en todas las casas y varios planes sucesivos de tendido de red de agua potable. La población sostiene que cuenta con el título de propiedad comunal de las tierras que habita, porque el Obispado de Iguazú se encargó de hacer la transferencia a nombre de ellos.

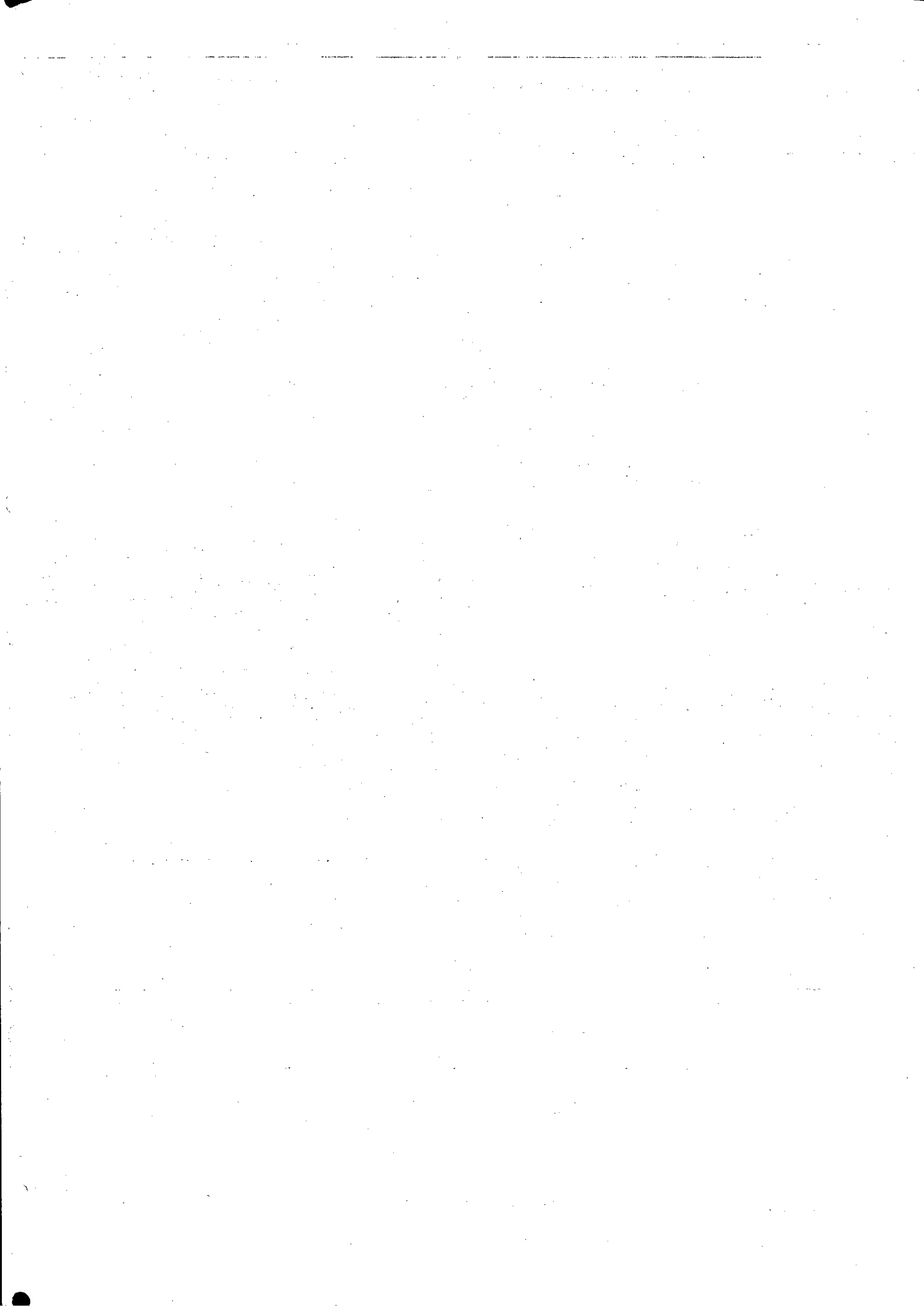
De la zona que llamaremos *Kuña Pirú* hemos visitado dos núcleos diferentes en dos momentos distintos. La región se ubica en el centro de la provincia, en un área de sierras entre Aristóbulo del Valle y Jardín América. Es una región de amplio verde, conformada por un parque provincial de 18.000 hectáreas, un parque en litigio de 5.500 aprox. (cuyo título de propiedad posee la Universidad Nacional de La Plata), ambos colindantes, a los que se suma una serie de predios habitados por comunidades en un corredor indígena muy amplio sobre la ruta provincial 7. Por ella circulan servicios de transporte público que permiten llegar a toda la provincia. El *Kuña Pirú*²⁴ es un río delgado y muy sinuoso que surca el fondo del valle.

En la zona habitan más de 250 personas, distribuidas en dos núcleos de 25 personas y dos de 100. Nuestro trabajo se desarrolló en los dos núcleos pequeños. Al igual que en la Reserva Yabotí, la ocupación de este sitio es considerada ancestral.

La subsistencia está asegurada a través de varios recursos, en particular los del monte y los de las huertas familiares, con el mismo tipo de productos que en el primer caso descripto. A las especies destacadas para la zona de Yabotí, en este caso se suman el loro negro, el guatambú blanco, el cedro, el alecrín, la grapia, la palma pindó, el loro blanco. Entre la fauna que alberga el área se destaca la presencia de tres especies de tucanes, la pava de monte, el urú, la urraca azul y el yeruvá. Entre los mamíferos del parque se encuentran dos especies de venados, el gato onza, el *irará* o hurón mayor, el chanco de monte, el acutí y el oso mielero.

La región presenta una particularidad turística que ha permitido el desarrollo de la venta de artesanías. Todo el corredor de la ruta se encuentra intervenido por puestos de venta de artesanías, entre ellas canastos urdidos con fibras vegetales y tallas de madera de gran variedad. La producción y venta de artesanías se ha convertido en otra estrategia de subsistencia, generada desde las unidades domésticas. La gran diversidad de flora queda expresada en estas producciones; particularmente en las tallas, que se realizan en maderas duras (guabirá, loro blanco). En la región habitan excelentes artesanos talleres.

²⁴ Su nombre refiere a *Kuña* (mujer) *Pirú* (flaca).



Por último, hay en la región planes asistenciales del Gobierno (de entrega de alimentos) y, en menor medida, venta de mano de obra para pequeñas producciones agrícolas o para la cosecha de la yerba mate, conocida como tarefa. Tal como en el caso de Centro Oeste, algunas personas de la comunidad tienen salarios como empleados de dependencias gubernamentales (en las áreas de educación y salud).



Foto: Noelia Enriz. Tratamiento digital pluma: Victoria Bordoni.

Vivienda tradicional de techo de takuara y paredes de pindó, en la zona de Yaboti.

La población de la zona manifiesta cierta receptividad del español, seguramente estimulada por la presencia de la escuela, que lleva veinte años de funciones, y por el comercio, que requiere competencias lingüísticas. En general se habla el *mbyá* en todos los ámbitos, salvo en las comunicaciones de algunos hombres adultos con gente no *mbyá*.

Todas las comunidades del área cuentan con acceso a la escuela; algunas disponen de sus propios establecimientos y otras de aulas satélites. En esta región se estableció la primera escuela pública en comunidades indígenas.

En la zona hay energía eléctrica, pero no está instalada en los domicilios. Respecto de las viviendas, ha habido diversos planes de construcción, por lo que

pueden verse casas de material modificadas, casas de madera con chapa y casas tradicionales de tacuara. El agua es de vertiente. Como dijimos, el título de propiedad de las tierras está en manos de privados, tanto de la Universidad de La Plata como de otros particulares.

Las tres zonas visitadas expresan diferentes formas de organización, particularmente en las relaciones con el exterior de los núcleos.

Repasando un poco las características desarrolladas (ver cuadro en página 53), encontramos que dos de los cuatro núcleos visitados cuentan con escuela. Esta cifra no representa lo que ocurre en la totalidad de la provincia, ya que según fuentes oficiales solo un tercio de las comunidades tiene acceso a la escuela (fuente: Mesa de Gestión EIB, Oberá, noviembre de 2008). Si bien no se respetó la proporción, intentamos abordar esta complejidad visitando un núcleo sin acceso a la escuela, otro con escuela pública de simple turno y otro con escuela privada doble turno: tres situaciones que se repiten. En diciembre de 2008 eran 32 los recursos educativos, entre escuelas y aulas satélites sobre un total de 78 núcleos consignados.

Del mismo modo, nos enfrentamos a tres situaciones distintas de relación con el español: unos con gran desarrollo del bilingüismo, otros con escasísimo conocimiento y otros con ciertas herramientas intermedias.

Respecto de lo productivo, uno de los grupos se sustenta a partir de la caza, la recolección y la producción doméstica. Los otros dos realizan transacciones: unos se dedican a la comercialización de artesanías y los otros venden su fuerza de trabajo en el mercado. Estas tres estrategias de subsistencia, ensambladas de distinto modo, representan las estrategias generales de la comunidad *mbyá* en la provincia de Misiones.

En cuanto a la cantidad de población, visitamos núcleos con 15, 20, 40, 100 y hasta 300 personas, de acuerdo con los momentos y las características generales de cada uno de los núcleos en el momento del trabajo de campo. Esto da una aproximación general de cómo se desarrolla el poblamiento en general para los distintos núcleos.

Vimos, también, núcleos con parcelas de territorio muy amplias (5.500 hectáreas) y otros con parcelas pequeñas y altas densidades de población. Estas diferencias se manifiestan en muchos otros núcleos.

Respecto de la propiedad de las tierras, hemos visitado un núcleo que dice que cuenta con el título de propiedad, cosa que es absolutamente excepcional en la provincia, ya que según cifras de la oficina de Asuntos *Guaraníes* solo tres núcleos disponen de él. Los otros dos se encuentran en litigio legal, en uno de los casos la demanda existía, en el otro se fue dando en el transcurso del trabajo de campo.

Podrían considerarse muchas otras características para comparar las comunidades entre sí y en relación con las no incluidas aquí, pero estos son los aspectos que utilizamos para mantener los espacios de trabajo. Más adelante veremos cómo se da la organización en el interior de los núcleos, donde residen las características que los establecen claramente como parte de una comunidad. En el siguiente cuadro, expresaremos gráficamente los elementos descriptos con anterioridad a fin de facilitar la comparación entre los distintos núcleos a los que nos referiremos.

	Yaboti	Centro Oeste	Ka'a Kupe
Ubicación geográfica	Centro Este de Misiones (límite con Brasil)	Centro Oeste de Misiones (límite con Paraguay)	Centro de Misiones
Distancia localidad más cercana	50 km. sin ruta	6 km. con ruta y transporte público	8 km. con ruta y transporte público
Cantidad de población estimada	+/-40 personas	+/- 320 personas	+/- 250 personas (en cuatro núcleos)
Actividades de subsistencia	Recursos del monte	Planes sociales. Trabajo asalariado. Huertas domiciliarias. Comedor escolar.	Venta de artesanías. Productos del Monte. Planes sociales. Trabajo asalariado.
Viviendas utilizadas	Pindo y takuara	Cemento, ladrillos, madera y chapas (Planes de vivienda)	Pindo y takuara. Chapa y madera (Planes de vivienda)
Lenguas en uso	Monolingüe en <i>mbyá</i>	Español, <i>guaraní</i> del Paraguay, <i>mbyá</i> .	Español y <i>Mbyá</i>
Escolaridad	Sin escolaridad	Escuela pública de gestión privada (Obispado).	Escuela pública
Acceso al sistema de salud	Sin acceso	Agente de salud.	Agente de salud.
Título de tierras a nombre de...	Privados		Organismo del estado

Para el caso de las poblaciones del sur de Brasil, Ladeira (2007) indagó las rutas migratorias *mbyá* intentando vincular antiguos y nuevos asentamientos. Dado que no disponemos de ningún estudio de estas características en la zona, solo podemos afirmar que en los tres casos se trata de territorios ancestrales. En el caso de Centro Oeste, ha cambiado el lugar de asentamiento y residencia, pero varios abuelos cuentan que nacieron y se criaron en esa zona, en las tierras que se ubican del otro margen del trazado nuevo de la ruta 12.

Las formas de organización

En el interior de los núcleos se desarrollan dinámicas que, si bien son particulares, convierten a dichos núcleos en partes de una comunidad. Aquí destacaremos algunos aspectos de esa organización. No nos referiremos a cada unidad doméstica ni a cada familia sino al núcleo como tal, ya que los recursos existentes circulan a través de la población. Como vimos, a través de diversas estrategias cada núcleo genera lo necesario para su subsistencia. En principio, es notorio que lo que se produce como alimento se consume, por completo mediante la circulación del envase donde se alojan los alimentos. En las situaciones en que la población se alimenta, se dan ingestas entre algunos, luego se reparte lo restante entre otros y así sucesivamente hasta llegar a todos e ingerir todo lo que se dispone.

De un mismo cacharro pueden comer varias personas. En el trabajo de campo, esto era más evidente aún entre los niños y niñas, a quienes, debido a la naturaleza de esta investigación, les dispensemos mucha más atención en los registros. Ante la oferta de comida por parte del comedor escolar, muchos de los niños y niñas tomaban sus platos y salían a compartir la comida fuera del salón, incluso ante la presión de los docentes en sentido contrario. Muchas veces comían una parte, pedían más comida y luego se iban a sus casas, a compartir eso con algún otro miembro de la familia. En Centro Oeste, donde hay acceso a las mercaderías de gobierno, muchos niños y niñas llegaban al comedor con un poco de reviro²⁵ en sus platos para mezclar con la comida de la escuela. Era habitual ver cómo les acercaban reviro a los maestros y a otros niños. Tanto en la escuela como en el comedor escolar —en aquellos núcleos que contaban con ambos—, era cotidiana la presencia de niños muy pequeños en las aulas, con sus hermanos o tíos.

El compartir se manifiesta en diversas situaciones como un comportamiento socialmente valorado y en coincidencia con la no acumulación. La pauta de no acopiar bienes o productos está íntimamente ligada a los patrones de movilidad por el territorio. Quien debe alternar entre territorios con su familia no puede disponer de

²⁵ Alimento cocido, preparado en base a harina, grasa y agua, muy habitualmente consumido en toda la región del NEA, así como en Paraguay.

gran cantidad de elementos que deban ser transportados o que dificulten esa actividad. Por lo tanto, consumir lo que se tiene está asociado a un aprovechamiento de los recursos, sin la necesidad de acarrearlos luego. (Susnik, 1988)

Esto también se manifiesta en conocimientos religiosos. Tradicionalmente, la primera siembra debe efectuarse durante la luna menguante en que florece el árbol del *tajy* (*Tabebuia alba*, comúnmente Lapacho), porque la floración de este árbol anuncia la terminación de las heladas. Dicha siembra consiste en maíz, mandioca, porotos, batata dulce y maní. La segunda, de maní, maíz enano precoz y porotos, se efectúa cuando se halla madura la fruta del güembe. En las plegarias que elevan a *Jakairá*, dios de la primavera, para que envíe a sus hijos a proteger los sembrados contra la langosta y otras plagas, recalcan el hecho de que lo que han sembrado está destinado a alimentar a toda la población y que no son ellos los únicos que lo aprovecharán. (Cadogan, 1997)

“Para que se alimenten todos es que llegan los frutos a su madurez, y no para que sean objeto de avaricia. Dando qué comer a tu prójimo, verán los de arriba que amas a los del asiento de tus fogones y ellos añadirán días a tu vida, para que repetidas veces puedas volver a sembrar”
(Conversación informal, anciano 07/08/2007)

En los núcleos más pequeños, es evidente que los lazos de solidaridad tienen mucho poder; ésta se presenta en las huertas, donde se siembra para todo el grupo y al cosechar se reparte lo que se consigue entre todos los habitantes del grupo, previa reserva de algunas semillas para la temporada siguiente. Lo que se obtiene de las recolecciones del monte y de la caza se distribuye de la misma manera: se reparte y se consume cuando se obtiene. Todos tienen acceso a lo que hay en circulación.

Los lazos de solidaridad que se sostienen permiten que puedan mantenerse quienes por alguna razón no pueden conseguir recursos temporaria o

permanentemente: los padres durante la *couvade*²⁶, un enfermo, una joven durante la menarca, etc. Del mismo modo, estas reglas permiten el sostenimiento de las visitas a familias en otros núcleos de la comunidad, lo cual permite mantener el sistema de comunicación e intercambio.

El dinero es algo que no se distribuye. Nadie regresa de trabajar en la tarea y reparte lo ganado. El dinero transforma las prácticas. En efecto, las únicas actividades que son denominadas trabajo son aquellas que se realizan a cambio de dinero. Como desarrollaremos más adelante (Capítulo 3), la categoría de trabajo representa situaciones muy particulares. En algún caso hemos visto que pudiera compartirse un bien que se obtuvo por dinero, pero no el dinero en sí mismo.

La venta de tallas, collares y cestería al turismo es una de las actividades de subsistencia en varias comunidades. Lo obtenido del comercio también se comparte, pero no se distribuye como los demás productos. Las crecientes transformaciones en el número de núcleos en las nóminas estatales permiten pensar que las dinámicas de reagrupamiento y dispersión permanecen, lo cual posiblemente dé lugar a una mejor utilización de los recursos del monte, cada vez más escasos. Subsiste, empero, la obligación sagrada de dar de comer a todo miembro que llegare al *tapýi* (vivienda).

El valor social de la religiosidad para los *mbyá* es un atributo que se manifestará en reiteradas situaciones durante esta investigación. Los aspectos religiosos han sido relevados por todos los etnógrafos de estas poblaciones (Cadogan, Clastres, Melià, Métraux, Nimuendajú, Schaden, Susnik, entre otros) y en muchas obras estos han sido centrales (Clastres, 1993; Cadogan, 1997).

La profundidad del sistema de creencias religiosas *mbyá* ha sido recabada por el prestigioso etnógrafo alemán, León Cadogan, quien durante del década del cuarenta realizó estudios con población del Guairá, en Paraguay. De esos estudios surge el *Ayvu Rapyta*, un texto donde se recopilan las reflexiones religiosas *mbyá*, donde se explica su cosmovisión. La religiosidad no sólo es relevante, en esta investigación, para

²⁶ Período posterior al nacimiento de un niño, en que los padres respetan una serie de prescripciones sobre su comportamiento. Ampliaremos los sentidos otorgados a esta categoría en campo en el capítulo 3.

entender las ceremonias religiosas cotidianas y el lugar de los niños y niñas en las mismas, sino también para entender la participación de los niños y niñas en las sanaciones y, en tal medida el valor del *Mangá*. (Cadogan 1997)

Nos interesa destacar en este momento, el fragmento dónde se explica la prohibición de existencia de gemelos en la comunidad, que parece tener un contenido aún más complejo. Es la esposa del padre primero *Ñanderuvusu* quien esperaba dos hijos. Él los consideraba propios, pero la mujer lo había engañado y uno de los hijos no le pertenecía. Cuando éste lo supo, decidió irse. La mujer dio a luz a las dos criaturas y las llevó consigo a la selva. Se encontraron ahí con la abuela de los jaguares, que se ofreció a ocultarlos. Uno de los jaguares descubrió a los niños y los puso a hervir para comerlos, pero los niños enfriaron el agua y apagaron el fuego con solo tocarlo. Entonces el jaguar decidió conservarlos, y ellos existieron como el futuro sol y la futura luna. Los jaguares destruyeron a la madre. Ambos niños se fueron de la tierra, huyendo de los jaguares, y le suplicaron a *Tupã* que los mantuviera en el cielo.

Las plegarias e himnos de la religión narran la aparición del Creador y la creación del lenguaje humano, así como la alocución dirigida por *Ñande Ru* a los padres del alma sobre el envío de palabras–almas a la tierra. Estas palabras, de indiscutible valor poético todas ellas y, algunas, de profundo contenido filosófico, se llaman *ñe'e porã tenondé* (primeras palabras hermosas), se consideran sagrados y se divulgan únicamente a los miembros de la tribu. Los *mbyá* son los verdaderos poseedores de lo humano, los elegidos por los dioses, quienes siguen marcando el sendero de los *mbyá* a través de los sueños y del tiempo.

El psicólogo paraguayo Vara (1984) destaca que, para la sociedad guaraní, el universo religioso es lo que los mantiene como un yo colectivo, y las comunidades cuyo espíritu religioso y comunicación con los dioses está en peligro son las que empiezan a sufrir daños. La escasa permeabilidad de los guaraníes a los embates misionales, su capacidad de resistencia a estos intentos y la capacidad de reencontrar sus propios intereses después de ser abordados coloca a este pueblo en un lugar destacado en el marco de la colonización religiosa.

Esta tierra y esta vida eran la imperfección frente a la imagen del lugar donde todo era perfecto, la Tierra Sin Mal. La vida del hombre, por tanto, debía ser un andar hacia aquel sitio, al que se podía llegar luego de la muerte física o —en algunos casos excepcionales— incluso corporalmente, sin pasar por el trance de la muerte. Era un lugar real, concreto, que se creía ubicado hacia el este, más allá del Gran Mar (Océano Atlántico). La búsqueda de la Tierra Sin Mal generó durante mucho tiempo y hasta que la sedentarización y el cercamiento comenzó a impedirlo, grandes migraciones. Las migraciones tenían, entonces, otra explicación: además de la búsqueda de recursos concretos para la subsistencia, se trataba de una permanente peregrinación hacia la tierra prometida, la de la superación de las personas, la de la comunidad perpetua.²⁷

Contrariamente, en su abordaje sobre la religiosidad *mbyá*, el antropólogo francés Clastres (1993) destaca la persistencia de este discurso. “Si se compara el contenido de este antiguo discurso profético con la palabra de los sabios guaraníes contemporáneos, se advierte que dicen exactamente lo mismo, y que las bellas palabras de ahora repiten el mensaje de antaño. Con una diferencia: como no es posible alcanzar ahora el *ywy mara ey*, la Tierra Sin Mal, por medio de la migración religiosa, los indígenas ahora esperan que los dioses les anuncien la venida del tiempo de las cosas que no mueren, de la plenitud acabada, de ese estado de perfección en y por el cual los hombres trascienden su condición” (Clastres, 1993: 12).

La Tierra Sin Mal será una tierra nueva, por lo que será necesario un cataclismo, cuyo artífice será *Tüpa*, señor de las destrucciones. La Tierra Sin Mal será un lugar al cual accederán los vivos, al cual, sin pasar por la prueba de la muerte, se podrá ir en cuerpo y alma y gozar de la inmortalidad de la que gozan los dioses. Es el lugar de lo bello y lo bueno, donde la vida será otra y la felicidad será plena. (Cadogan, 1997)

²⁷ En el año 2006 la prensa nacional cubrió exhaustivamente un problema vinculado con la salud de un niño *mbyá* guaraní (de 7 años de edad) con dificultades coronarias congénitas cuyos padres eran interpelados por el Estado para atenderlo dentro del sistema público de salud. Los padres rechazaban este método y preferían mantener un tratamiento con el *opygüa*. Hallándome en campo entonces, le consulté a uno de mis informantes respecto de por qué una enfermedad congénita salía a la luz cuando el niño tenía 7 años de edad. Él me respondió: “Llegaron hace poco acá, vienen caminando de Paraguay, buscando la sanación del niño”. Esto podría haberse interpretado como búsqueda de la medicina del Estado argentino, si no fuera porque la familia se negaba a esta atención. Nos inclinamos a pensar que se trataba de la peregrinación para que el alma del niño se hallara —*ayvu’a*— en un intento por lograr la Tierra Sin Mal.

En la cotidianeidad, estas metas religiosas se plasman a través de plegarias privadas, en las cuales cada uno puede comunicarse con los dioses. El momento de las rogativas incluye a todos los integrantes del grupo que lo deseen, en posiciones diferenciales que más adelante abordaremos (Capítulo 5). La comunidad se compromete profundamente con las ceremonias, ya que la comunicación divina está asociada a aspectos fundamentales del desarrollo del grupo. Un sueño negativo, por ejemplo, puede condicionar la salida de algún hombre al monte, advertir dificultades, definir las tareas de un día, etcétera.

Las condiciones de frontera

La provincia de Misiones es un territorio de frontera, una banda de tierra ubicada entre los territorios de Paraguay y Brasil. Casi todos sus límites están conformados por ríos: el Iguazú al Norte, el Paraná al Oeste, el Pepirí Guazú y el Uruguay al Este y el Chimiray al Sur. Más del 80% de sus límites son internacionales, con la excepción de la provincia de Corrientes. Como mencionamos al referirnos a las dinámicas de expansión y retracción de la colonización jesuita en la región, su posicionamiento geográfico ha sido un elemento particular desde los tiempos de la Colonia española.

La posterior consolidación del Estado nacional fue construyendo otras concepciones en relación con la frontera. En este caso se trataba de fronteras internas, límites dentro del territorio pretendido como propio. De algún modo, la selva se constituyó en *desierto*, de acuerdo con el modo en que ésta fue concebida e incluso denominada mientras duró el avance sobre los territorios indígenas, durante las campañas de expansión. Tal como señala Miguel Bartolomé (2005), a fines del siglo XIX el Estado suscribió al desafío de conquistar y consolidar las "fronteras interiores". Hablar de *desierto* era acelerar el proceso de conversión occidental (Wright, 2008).

El caso de Misiones presenta particularidades: por un lado, no se desarrollaron campañas militares de avance sobre las tierras indígenas del modo en que se realizaron sobre Patagonia o en Gran Chaco. Las campañas militares en la región

tuvieron como objeto la incorporación del territorio a la Nación. Como destaca Wilde (2009) algunos indígenas fueron ampliamente activos en el sostenimiento de estas luchas y se convirtieron en líderes. Por otro lado, el modo de avance sobre los territorios no ha sido otro que el desmonte. La verdadera irrupción sobre las tierras indígenas se dio en el marco del desmonte, cuando comenzó a destruirse la selva paranaense y, con ella, el ambiente donde tradicionalmente desarrollaron su vida los *mbyá*.

Desde la perspectiva del Estado nacional, las tierras indígenas de Misiones suponen la expresión más clara de interioridad, pensada ésta en términos de “geografía conceptual” y presa de un uso histórico de lugar común, como el que se le dio al concepto de desierto (Wright, 2008). En cualquier caso, los territorios indígenas han sido por un lado el interior de la Argentina, definido esto en términos de lo que está fuera de la Capital y, por otro lado, el interior de la provincia de Misiones. Fundamentalmente los territorios indígenas son el interior del monte, a tal punto que el avance profundo sobre ellos se ha dado recién en los últimos años, al amparo del avance sobre esas tierras de monte.

Podemos aventurar que el elemento en común de estas expansiones, ya sean ellas sobre el desierto o sobre el interior o monte, es su interés por ampliar las zonas productivas. En el mismo sentido, se trata a la población indígena como frontera, como límite a la expansión más homogeneizadora sobre los territorios. Algunos aspectos de esta concepción serán abordados nuevamente cuando nos refiramos al sistema educativo de la provincia. En efecto, el programa de educación bilingüe que establece las normas generales de la educación indígena y que rige desde 2005 surgió como un programa de integración regional, orientado al trabajo con escuelas cuya población se encontraba vinculada al portugués. De hecho, su denominación es Programa de Educación Bilingüe (EIB) de Frontera. Solo más tarde comenzó a trabajar con las escuelas de población indígena. Problematizaremos más adelante las concepciones de cultura y lengua que este modelo propone. (Ampliaremos esto en el Capítulo V)

Por su parte, la población indígena local también establece criterios que podríamos pensar a la luz de las concepciones de frontera. Los núcleos de la

comunidad son pensados como territorios por donde se puede circular y permanecer, donde pueden alojarse las familias, etcétera. En este sentido, la distancia entre núcleos no constituye fronteras. Y en este marco queda incluida la circulación entre núcleos que se encuentran en otros países. No obstante, la presencia de Estados nacionales, así como economías y políticas indígenas diversas, establecen diferencias en los entornos.

Las visitas entre *mbyá* argentinos, paraguayos y brasileños forman parte de la cotidianeidad y no suponen más frontera que el entorno. Los conflictos se presentan, en ocasiones, cuando quienes circulan no disponen de documentos nacionales y se enfrentan a cruces aduaneros. Es así como las fronteras son establecidas por los Estados, mientras los *mbyá* las minimizan con sus prácticas.

Hemos desarrollado nuestra investigación en lo que denominamos núcleos o pequeñas porciones de una comunidad, la *mbyá*. Se trata de un tipo de asentamiento humano que supone la asociación y formación de grupos de personas con valores, propósitos comunes y cohesión social, generadores de su propia subsistencia dentro de una óptica de gran familia gobernada por los integrantes de la comunidad. En nuestro trabajo de campo hemos visto que tienen en común algunos aspectos que los hacen formar parte de lo que podríamos llamar comunidad mayor, y que podría manifestarse como la frontera, el límite simbólico de la extensión posible de identidades. Es decir que los límites de esta pequeña comunidad, que en apariencia son tan claros como la cantidad de familias, la ubicación de las viviendas o el espacio potencialmente utilizable, están asociados a los de los núcleos vecinos o vinculados.

El espacio social (Bourdieu, 2001) dispone una forma de ordenamiento particular, por la organización de sus viviendas y el uso general de las parcelas. Del mismo modo, existen centros de atención en el interior de los núcleos: la vivienda del anciano de la comunidad encargado de aconsejar y eventualmente curador de dolencias (*Opygua*²⁸), el fogón en cada vivienda, como espacio de desarrollo tanto de

²⁸ *Opygua*, hombre espiritualmente elevado, generalmente el anciano del grupo. Se encarga de las comunicaciones con los dioses y de ofrecer palabras que guíen a los más jóvenes en lo que consideren necesario. Es el hombre del *Opy*, que según el Diccionario *Mbyá* -guaraní es: "interior de la casa, generalmente designa la casa en que se realizan los ejercicios espirituales y se guardan los artículos de culto" (Cadogan: 1992: 135).

la preparación y socialización de alimentos como de la propia vida, y, por supuesto en los casos en que estén presentes, escuela, centro de salud y centros religiosos católicos o similares.

Podríamos pensar la lengua como el elemento que establece frontera. En efecto, las fronteras nacionales y de otras índoles que atraviesan los territorios indígenas son vividas en tanto lo hacen mediante diversas lenguas. Claro que luego se suma a ese primer contacto cotidiano la política local y sus implicancias. Pero en primera instancia, del mismo modo en que lo propone el proyecto EIB, la lengua parece manifestarse como un elemento de diferenciación, de frontera social (Gordillo/Leguizamón, 2002: 144), donde “la propia práctica y acción política de los grupos indígenas es una fuerza social que resulta copartícipe en la construcción de la frontera”. Los *mbyá* guaraní en Argentina hablan la lengua homónima que en todos los casos es la lengua materna, incluso para los niños que acceden a la escolaridad y desarrollan allí su bilingüismo. Además, la lengua *mbyá* cuenta con el mismo capital fonético que el guaraní que se habla en distintas zonas de América del Sur, no solo entre población indígena, sino también entre criollos. De hecho, el guaraní de Paraguay –el “guaraní inventado”, según Bartomeu Melià–, lengua oficial de ese país, se encuentra estrechamente familiarizado con ésta.²⁹

Como señala el padre jesuita Bartomeu Melià (1995), notable investigador de los guaraní, el guaraní paraguayo fue creado como un lenguaje a los fines de constituir una comunidad lingüística (Bourdieu, 1985). Durante la conquista religiosa, los padres jesuitas quisieron constituir un lenguaje que unificara los distintos dialectos que se hablaban en el territorio. Para ello contemplaron las diferentes formas fonéticas presentes, algunas reglas gramaticales existentes y algunas propias del castellano. Esta construcción permitía un mismo catecismo y, del mismo modo, constituía una

²⁹ La lengua propiamente guaraní, cuyos hablantes viven en Paraguay, Argentina, Bolivia y Brasil, presentan una densidad demográfica numerosa: más de cinco millones de hablantes para el guaraní paraguayo, más de 60.000 para los guaraníes occidentales de Bolivia. Los pueblos indígenas de lengua guaraní en Paraguay –según el Censo de Población y Viviendas de 1992– presentaban ese año el cuadro siguiente: paĩ-Tavyterã, 8.026; *mbyá*, 4.744; ava katú, 6.918; guarayo, 1.254; tapieté, 1.827; aché, 639. Hay que tener en cuenta que estas cifras están muy por debajo de la realidad debido a los grandes problemas surgidos en la recolección de datos, como anotamos al hacer el análisis de dichos datos (Melià, 1997).

comunidad de hablantes, o pretendía constituirla, orientado a “un mercado unificado y dominado por una lengua oficial” (Bourdieu, 1985: 19).

Al tiempo que se constituyó a esta variedad del guaraní como lengua hegemónica, el *mbyá* guaraní permaneció como una lengua en estado práctico, un habitus lingüístico (Bourdieu, 1985: 20). Así permanece, dando lugar a otra comunidad lingüística cercana y a la vez distinguible de la anterior. El Estado paraguayo reconoció el guaraní como lengua oficial cinco siglos más tarde, en la Constitución nacional reformada de 1992, que en su artículo 140 declara que “el Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní”. En términos del guaraní paraguayo, el *mbyá* es una forma antigua de la lengua, y por lo tanto menospreciada y no reconocida. La devaluación de los llamados dialectos parece ser una constante en las unificaciones idiomáticas. (Ibidem)

En el caso de Argentina, la unificación lingüística desconoció todas las lenguas prehispánicas. Hace dos años, la provincia de Corrientes incluyó en sus programas educativos el guaraní como segunda lengua. No obstante, en el interior de la comunidad *mbyá* guaraní, la homogeneidad sigue sin ser la regla. Tal como lo revelara Cadogan (1997), los ancianos son las personas espiritualmente más preparadas. Son encargadas de aconsejar y de establecer el diálogo con los dioses. A tal fin disponen de un vocabulario específico que utilizan en ciertos contextos y que los otros *mbyá* pueden entender, pero no necesariamente hablar. Tal como suele ser en las prácticas religiosas, hay un estilo expresivo (Bourdieu, 1985) que es reconocido y valorado, lo cual contribuye a la distinción dentro de la comunidad de fieles.

Posiblemente, un aspecto que ha favorecido la persistencia del *mbyá* como lengua haya sido que se ha mantenido en el ámbito doméstico, centralmente a cargo de las mujeres; quienes primero han adquirido el uso de la lengua española han sido los hombres, por encargarse de los vínculos fuera del grupo. En tal situación, los niños y niñas adquieren el *mbyá* como lengua materna y solo más tarde el castellano. Las primeras ideas del mundo son adquiridas en aquel lenguaje, los primeros recuerdos infantiles son narrados con estas palabras y la palabra para los *mbyá* posee un valor fundamental. “Lo más importante de la filosofía guaraní de la palabra sea tal vez la

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

Capítulo 2

Formas de la etnografía.

Introducción

Frente al escenario descrito en el capítulo 1, las características de la región y de los grupos abordados, es necesario reflexionar en torno a las metodologías para este acercamiento.

En este capítulo nos proponemos abordar algunos aspectos de lo metodológico que consideramos relevantes para comprender las características particulares de esta investigación. Avanzaremos en dos sentidos, por un lado revisando aspectos de lo que puede significar la distancia etnográfica, dependiendo de los contextos de emplazamiento de las indagaciones. Por otro lado consideraremos el lugar de la antropología de la niñez. En ambos casos, serán preludios para comprender las características particulares trabajo de campo que sustenta esta indagación. Estas problematizaciones referidas a las concepciones de etnografía, la concepción de distancia (y antropología en casa) y por último la cuestión de la niñez se desprenden de los intereses de esta investigación. Por un lado porque hemos realizado una etnografía, con observación participante, a través de estancias prolongadas de

cohabitación, y consideramos necesario reflexionar sobre este método. En segundo lugar porque esa etnografía se ha desarrollado con una población que es a la vez cercana –por habitar a pocos kilómetros de distancia de aquí- y lejana por sus parámetros de comprensión de la realidad. En tercer lugar, porque la investigación con niños y niñas es un campo pujante y relativamente nuevo. Estas relaciones las recuperaremos a lo largo del trabajo con mayor profundidad.

Nos esforzaremos por delinear estos problemas teóricos mientras damos cuenta de la forma en que estas preguntas se vinculan con nuestro propio intento de realizar una investigación de campo con población indígena en lapsos de indagación de campo de aproximadamente un mes, que se repitieron dos o tres veces al año durante el transcurso de la Tesis de licenciatura y este doctorado (2003-2009).

En estas estancias, comenzamos un acercamiento lingüístico que tuvo un particular beneficio en la relación con los niños y niñas, que facilitaron ese proceso y aportaron sus traducciones. El mismo permitió el grado de comunicación necesario para comprender conversaciones y expresar las frases necesarias para manejarse en las cuestiones cotidianas.

Las diversas estancias de investigación abarcaron períodos diversos a lo largo del año, en períodos de mayores y menores recursos, con la estacionalidad conocida para los cazadores recolectores (Barnard: 2001). Así, hemos acompañado las prácticas infantiles en diversos períodos del año.

“En la disciplina antropológica la palabra *etnografía* se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente una monografía” (Rockwell 2009: 18). Quizá esta tensión entre práctica y textualidad haya sido uno de los ejes más problemáticos de mi trabajo, mas vinculado a largas y profusas discusiones que a producciones gráficas o sonoras. Ese interés más ligado a constituir un corpus, si bien puede ser una tarea eterna, parecía intrigarme e interesarme. Luego, con el desarrollo del trabajo en sí mismo algunos problemas se volvieron tan relevantes que la etnografía se fue convirtiendo en un medio para pensarlos. Esto no ha inhibido mis relecturas de registros con el afán de encontrar en ellos, relaciones nuevas. Uno de los puntos nodales serán, las

características de la entrevista y sus condicionamientos particulares en el trabajo de campo.

Formas de la etnografía

Esta investigación se ha interesado en los aspectos cotidianos de la niñez *mbyá*, en las experiencias más habituales y hasta repetidas de los niños y niñas. El trabajo ha conservado como escenario los ambientes domésticos, dentro de los núcleos de la comunidad,³⁰ donde transcurre el tiempo de los grupos de niños. Para acceder a ese tipo de experiencias fue necesario utilizar una metodología que abriera esos ámbitos íntimos, que pudiera captar elementos de las prácticas *mbyá* con la idea de conocer aspectos de su cosmovisión. Esta forma de acceso a los conocimientos cotidianos, de la cual se valió la antropología para consolidarse como ciencia, es el método etnográfico. Abordaremos algunos aspectos que describen las características centrales de este método, para luego puntualizar sobre el desarrollo particular de nuestra experiencia de campo.

La etnografía nos ha permitido realizar un acercamiento al conocimiento local a través de las narraciones y las acciones de las personas. Como estrategia de investigación, la etnografía permite acceder a múltiples prácticas y relaciones locales que dan lugar a la comprensión de lo vivido sin descartar la complejidad y la inenarrable densidad local (Geertz, 1994). Esta riqueza expresa la complejidad del método, en tanto abre dimensiones que luego deben ser registradas de un modo restringido. Su valor reside, quizá, en las posibilidades que ofrece y el tipo de información que provee (Raffles, 1999).

La etnografía conjuga dos experiencias, dos procesos íntimamente ligados: el trabajo de campo y la escritura. En ocasiones, las elaboraciones que surgen de estas experiencias han sido narradas en un registro neutro y permanente que permitía pensar la perpetuidad. El uso del presente etnográfico en los escritos ha sido ampliamente criticado como reflejo particular de la relación entre observación y

³⁰ Con núcleos de la comunidad *mbyá* guaraní nos referimos a los grupos de familias o familias ampliadas que se ubican en ciertas zonas del territorio. Cada uno de esos núcleos forma parte de la comunidad *mbyá* guaraní en cuanto grupo mayor que puede ser relevado en otros países.

distanciamiento, entendido este último como un momento vago y a histórico asociado al sincronismo. Consideramos, en cambio, que la misma presencia del investigador, sus intervenciones y los intereses que lo mantienen en campo construyen la realidad que él mismo registra. En ese sentido, el presente etnográfico puede ser pensado como una creación intersubjetiva. Porque “antes de ser ciencia, el trabajo de campo debe convertirse en texto. La práctica de la antropología implica la escritura de las culturas” (Hastrup, 1990: 47).

La profundidad a la que se alude al hablar de la etnografía como método permite reflejar aspectos que no son estrictamente verbalizados. Lo que los sujetos manifiestan en palabras luego es vinculado a las prácticas relevadas y a los sentidos que otorgan a esas palabras y prácticas. Es aquí donde los supuestos de los sujetos intervienen, en el momento en que logran registrarse las interpretaciones de los otros sobre ciertos dichos o prácticas. Captar aquello que están entendiendo los sujetos frente a diversas experiencias es un elemento constituyente de la etnografía.

Las expresiones más cotidianas actualizan comprensiones generales del entorno. Como destaca Cabral (2003), cuando alguien dice “Qué lindo día” se actualiza una serie de creencias y concepciones de que disponemos para entender el mundo, referidas a la relación entre el cielo y la tierra, la lluvia, la luz y el color, la temperatura y el bienestar físico y el buen humor, la posición geográfica, las actividades que debemos realizar, el tiempo que ha pasado, etc. Los parámetros que comparten los integrantes del diálogo deben ser parte del registro que acerque a los lectores de la etnografía al significado de estas frases.

Para acceder a esta información, a la diversidad de datos que se reflejan en las palabras, la investigación social dispone de una amplia gama de elementos. Pero, un prerrequisito de estas fuentes – que nosotros privilegiamos en este trabajo– es la permanencia en campo. Permanecer largo tiempo con las poblaciones permite acceder al conocimiento de un modo cotidiano, a través del sentido otorgado a diversos aspectos en la vida cotidiana. Muchas veces este tipo de información ha sido criticado por su potencial subjetivismo. Para sortear esa dificultad, Hammersley y Atkinson (1994) destacan la importancia de la reflexividad en la investigación social. Y respecto de la reflexividad, proponen tres preceptos. El primero es considerar al investigador

como un instrumento central de la investigación. Luego, la necesidad de explicitar las teorías que sustentan las investigaciones, los marcos de indagación que nutren a los investigadores. Por último, sugieren que las teorías que se desarrollan para explicar el comportamiento de los grupos que se estudian deberían ser aplicadas a otras posibles investigaciones.

La etnografía asume cierto umbral de distancia como punto de partida, en los términos en que Malinowski lo planteó en la introducción a *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Cierta distancia inicial entre los sujetos que forman parte de la investigación y el propio investigador. Cualquiera sea la distancia física, las otras son de mayor complejidad de definición. Y la relación con la presencia del umbral es ambiguo: si bien se considera necesario cierto distanciamiento, luego éste debe ser sorteado a fin de poder acercarse a los conocimientos y postulados de los sujetos.

La diversidad (entendida como imagen que expresa la diferencia entre grupos, no entre sujetos) puede ser considerada como el primer motor de las investigaciones en ciencias sociales y particularmente de la antropología, heredera de los conflictos generados por la expansión colonial. En cualquier caso, el objetivo de los investigadores es intentar comprender la diversidad humana de un modo ordenado, pero teniendo en cuenta la extensión y la hondura de los postulados de los sujetos, los puntos de vista particulares y las estructuras sociales en que se enmarcan (Mills, 2004).

El modelo de trabajo de campo inaugurado por las exploraciones trobriandesas de Malinowski se ha transformado en muy diversos sentidos, y también han cambiado las poblaciones donde tuvieron lugar esas investigaciones. Tal vez uno de los aspectos más estables ha sido la noción de "observación participante" como elemento clave. En ella, el investigador se establece como instrumento central de registro del grupo en cuyo seno se realiza la investigación, del cual se participa observando y que observa participando (Bourdieu, 2003).

Como queda dicho, la etnografía se plasma en registros, los más popularizados de los cuales son los cuadernos de campo. En los cuadernos se registra, se escribe lo que de algún modo ha sido informado, lo que se destaca de las palabras y los actos. Mantener el registro es una tarea necesaria de la investigación antropológica en campo, una actividad sistemática.

Muchas investigaciones se han nutrido, también de grabaciones sonoras, fotográficas y hasta filmicas. Este tipo de registro permite gran dinamismo a la tarea de campo. Dos de estos soportes –las fotografías y las películas– se han convertido en especialidades dentro de la disciplina etnográfica, y han dado lugar a investigaciones y exposiciones particularmente dedicadas a esto (Bateson y Mead, 1977; De Brigard, 1975; Ardèvol, 1998).

En nuestro caso, solo hemos utilizado registros del tipo notas de campo. Las mismas fueron tomadas en tiempos privados, donde las personas del grupo se encontraban ocupadas en otras tareas. Nuestros registros han tenido como características que recuperaban algunas alocuciones o frases pero centralmente las experiencias grupales. Ha sido un gran ejercicio de memoria poder recuperar durante la noche, a partir de algunas palabritas anotadas a las corridas, todas las actividades desarrolladas por diversas personas a lo largo del día. No obstante consideramos que esta estrategia permitió mayores niveles de inserción en las actividades generales y menor distancia con la población. Solo en algunas ocasiones, los niños han tomado fotografías y realizado algunas grabaciones. Otra característica relevante de los registros de que este trabajo se nutre es que hemos construido dato a partir del propio lugar, lo que ha dado como resultado registros del tipo de alocuciones comentadas. En este sentido volvemos a destacar el involucramiento dentro de la investigación, que se ha expresado en los registros como así también en la construcción de nuevo focos de interés.

En el desarrollo de la antropología como ciencia y de la etnografía como método han sido relevantes los manuales, hoy en desuso. Los manuales clásicos surgieron como guías de trabajo, grillas de elementos que debían ser registrados sistemáticamente en el campo a fin de describir claramente la población investigada, sin pasar por alto ningún elemento valioso. A su vez, han funcionado como ordenadores de categorías sociales, no solo en su relevamiento sino en la posterior vinculación de sus aspectos. No hemos utilizado este tipo de recurso en esta investigación, sino las propias guías de elementos necesarios para comprender la realidad social que emergieron en la indagación de campo y consideramos pertinentes.

Si hay una característica destacable de la experiencia etnográfica, ella es que, luego de cierto tiempo de trabajo de campo, se abre la posibilidad de intentar otros aportes creativos a la indagación que realimentan la etnografía. En ocasiones, estos recursos metodológicos particulares permiten acceder a informaciones que no habrían podido ser relevadas de otro modo.³¹ Así, el uso de entrevistas abiertas o entrevistas antropológicas (Guber, 1991) es un recurso que, adicionado a la etnografía y subsidiario de ésta, ha dado lugar al desarrollo de nuevas potencialidades del trabajo de campo. Como desarrollaremos posteriormente, esta estrategia tuvo rasgos particulares en el caso de nuestro trabajo de campo.

Queda de manifiesto, entonces, que la mayor fortaleza de la etnografía reside en que sus postulados iniciales, contrariamente a delinear un modelo estricto, generan una apertura que dispara nuevos intereses y da lugar al uso de los métodos de investigación que puedan sumarse.

Los primeros tiempos de desarrollo de la antropología como ciencia –y de la etnografía como método de indagación y como texto producido a partir de éste– se desarrollaron durante el siglo XIX. En aquellos trabajos, la validez estaba dada por la observación directa, por el acceso a lo aprehensible (Tylor, Frazer, Morgan)³². La antropología buscaba legitimarse como ciencia, lo que por entonces significaba contar con un método, leyes generales e hipótesis que permitieran la contrastación. Para Malinowski, el trabajo de campo se garantizaba a través de la permanencia en terreno de científicos profesionales. Era necesario concentrarse en la perspectiva del nativo, y para esto conocer la lengua de los sujetos. Pero, simultáneamente, inaugurar el punto de vista del nativo suponía relevar la diferencia entre lo que se decía y lo que se hacía. En esta tensión giraba la indagación etnográfica. Desde estas reflexiones la idea de modo de vida se convierte en una temática valiosa de indagación.

³¹ Tal es el abordaje de Lesorogol (2005). La posibilidad de combinar métodos permite comprender los cambios asociados con la conversión de tierras de pastoreo de propiedad comunal en propiedad privada de los pastores de Samburu, en el norte de Kenia. Esa investigación puso de manifiesto el potencial y los desafíos de llevar a cabo experimentos en el campo y contribuyó a la nueva literatura sobre el uso de estos métodos no occidentales en las sociedades de pequeña escala (Ensminger, 2000; Henrich et al., 2001, 2004; Cárdenas, 2003; Tracer, 2003;).

³² Tylor (1879, 1880) describe los juegos desde los objetos y el modo, considerando la relación entre otros objetos y modalidades de juego a fin de sostener la difusión de rasgos culturales.

Luego, la fenomenología (Merleau-Ponty) y posteriormente el interpretativismo (Beattie, Bourgois, Geertz, Scheper-Hughes) intervendrán, pasada la mitad del siglo, para recuperar como objeto de interés las acciones y los sentidos que expresan los sujetos. La realidad debería ser conocida a través de vivencias subjetivas, narradas. El punto más extremo de estas expresiones será la *descripción densa* como modelo de acercamiento e interpretación de los hechos o fenómenos culturales. Como sostiene Citro (2006), en la fenomenología de Merleau-Ponty el *ser en el mundo* permite plantear la experiencia de la percepción corporal como un medio de conocimiento pre-reflexivo. Estas perspectivas, mas ligadas a las percepciones de experiencias sensoriales de los sujetos permiten grandes avances en temas como el juego, donde la corporalidad se manifiesta. Más aún, en algunas de las experiencias que recuperaremos en el capítulo IV, el juego se convierte en el vehículo central de comunicación.

A partir de la década de 1970 los intereses y las distancias entre las posturas objetivistas y subjetivistas dentro de la misma antropología generan grandes cambios. El discurso gana poder y la etnografía se postula como una negociación entre realidades compartidas por el investigador y los sujetos. Dentro del trabajo de campo se ponderan los eventos lingüísticos y en cuanto a los registros se producen nuevas formas de texto (coautorías, transcripciones, nuevos soportes, etc.) Algunos de estos elementos también los recuperaremos en el transcurso del trabajo, en torno a las prácticas religiosas.

Etnografía "en casa"

La antropología ha mantenido una relación tensa entre cercanía y distancia. En sus comienzos, la distancia física era acompañada por otras distancias vinculadas con la lengua y la cosmovisión en general. Esto dio lugar a la creación de una tradición de trabajo de campo antropológico que supuso la distancia geográfica como un elemento necesario para realizar una indagación. Luego, con las transformaciones que el mundo y la antropología como ciencia llevaron a cabo, la idea de distancia geográfica como condición se fue desvaneciendo. Sin embargo, esta concepción persistió en algunos de los países que formaron parte de la colonización y descolonización de territorios.

De hecho, existe una tradición que valora muy positivamente que los investigadores se alejen a otros países o continentes a desarrollar su tarea como antropólogos. Desde esta misma lógica, realizar trabajo de campo en el país de origen del investigador podría ser pensado como "antropología en casa", lo cual implicaría un desconocimiento de las distancias propias de esta cohabitación y de las diferencias regionales y de clase que aportan a las diversas construcciones identitarias.

Durante mucho tiempo la antropología se mantuvo ligada muy fuertemente al exotismo y la distancia, tanto cultural como geográfica, que clasificaron por separado al investigador del grupo investigado. Así, el investigador y la población donde este desarrollaba su investigación suponían cierto intervalo que permitía, o al menos tendía a generar extrañamiento. Sin embargo, la relación entre distancia geográfica y distancia cultural se ha ido desvaneciendo (Peirano, 1998).

En este camino con implicaciones teóricas y políticas se ha abierto la posibilidad de pensar una "antropología en casa", es decir una práctica de investigación antropológica en un campo que al investigador le es familiar. En esta línea, una indagación referida al juego infantil, o incluso a la niñez en sí misma, puede ser considerada una investigación nativa, ya que todos hemos pasado por la experiencia del juego y de la niñez aunque en contextos muy diversos.

Las antropologías europeas (en particular la inglesa y la francesa), así como la norteamericana, han centrado su interés en la tensión entre las concepciones de centro y periferia como elementos que delinearon el esquema de trabajo (Gerholm y Hannerz, 1982). Para el caso de Estados Unidos esto se ha dado incluso en aquellos sitios dentro del propio territorio que quedaban configurados mediante este esquema.

Ahora bien, las condiciones reales de esta "antropología en casa" han contado con la distancia interna como un elemento significativo. Si bien, hay distintos significados asignados a la expresión "antropología en casa", una primera aproximación se refiere a las investigaciones en las que los "otros" somos a la vez nosotros mismos y los relativamente diferentes a nosotros, son parte de la misma colectividad. Esta distancia interna de las "antropologías en casa" no puede ser entendida sino en términos de coexistencia de modos contemporáneos y simultáneos de pensamiento.

Como propone Krotz (1993), los miembros de las antropologías del sur podríamos pensar técnicas y modos de conocer con particularidades propias de esta región. La formación académica de los antropólogos establece puentes entre sujetos muy distantes, en cierta medida miembros de las comunidades transnacionales de códigos compartidos, expectativas, rituales y un cuerpo de literatura clásica que permite garantizar múltiples diálogos. Al mismo tiempo, como la socialización y la identidad social de las personas están vinculadas a una colectividad determinada, lo político y las responsabilidades sociales también corresponden a un contexto determinado.

Como apunta Bartolomé (2003), es necesario asumir la contemporaneidad de los Otros, la coexistencia de sujetos muy diversos en los mismos territorios y de modo contemporáneo. Esto supone a la vez un reconocimiento teórico o retórico junto con la aceptación de la existencia culturalmente diferenciada.

Es cierto que, desde sus comienzos, la antropología ha propuesto diversas formas de abordajes de poblaciones, abordajes que han estado centrados en la experiencia, incluso con el objeto de dar cuenta de las transformaciones de esas poblaciones (Feito, 2006). Pero, para algunos autores, los etnógrafos deben encontrar el punto de equilibrio entre estar dentro y estar fuera para poder encontrar el tono apropiado, tanto en la escritura como en la realización de su trabajo de campo (Engelke, 2002).

Los horizontes que dan lugar a considerar la etnografía, tomando como eje su escritura narrativa serían esencialmente de dos tipos. En primer lugar, pueden dar lugar a pensar la antropología en un sentido descriptivo, que se sostenga sólo en la coherencia de este tipo de texto. Por otra parte, la escritura etnográfica exige un principio de correspondencia con las diversas situaciones, que la simple descripción podría dejar de lado (Cabral, 2003).

Como destaca Okely (1984), existe el supuesto de que la antropología se refiere al contraste entre culturas, un contraste que muchas veces se establece a partir de la distancia. La población *mbyá* guaraní es muy distante de nuestra cotidianeidad, aunque se enfrenta a lógicas estatales similares a las que nosotros manipulamos a diario. No es una reflexión sobre nosotros mismos; ya que en estos casos, los sujetos

involucrados se constituyen como miembros de una parcialidad étnica, lo que se establece a partir de una forma de organización y comprensión del mundo, el uso de una lengua particular, un ambiente con el que se relacionan a través de ciertas estrategias, etc. Todo ello des-esencializa nuestro lugar y el de los sujetos involucrados en la investigación.

La concepción de antropología en casa, pensada en términos territoriales y nacionales, no brinda elementos para pensar las tensiones y distancias que la idea de nación o de Estado implica. Sin negar las potencialidades de realizar indagaciones en un contexto relativamente próximo, en modo alguno la antropología indígena en Argentina podría ser pensada como una antropología en casa, en tanto las distancias entre los sujetos de la indagación y quienes desarrollan el trabajo de campo se expresa a través de los más variados aspectos. En todo caso, la antropología con población indígena no supone una autorreflexión sino, por el contrario, un plan de trabajo en relación con perspectivas del mundo, en muchos sentidos diferentes a la propia, en muchas ocasiones narradas en lenguas distantes de las hispanas y referenciadas en marcos en cierta medida contra-hegemónicos.

En este sentido esta obra se enfrenta a una compleja tensión. Este ejercicio antropológico ha sido en casa, si tenemos en cuenta a los estados nacionales. No lo es, en tanto los sujetos involucrados en la investigación formaban parte de un grupo particular al que se adscriben, con una lengua particular, una religiosidad específica, etc.

Etnografía y niñez

Los abordajes antropológicos sobre la niñez presentan una serie de características específicas en su desarrollo, particularmente en la antropología reciente. Pondremos en su marco de desarrollo este trabajo, considerando sus influencias locales.

Este deseo tensionado de la etnografía en casa encuentra una brecha en la niñez, porque es algo de lo que formamos y no formamos parte en un mismo acto. No somos niños y niñas, pero lo hemos sido. No somos niños y niñas, pero formamos

parte del conjunto de sujetos que definen categorías de niñez, que luego en uso intervienen en las perspectivas de trabajo con niños y niñas.

Desde sus comienzos, la antropología se ha interesado de diversas formas por la niñez. Los niños expresaban una posibilidad a escala de relevar aspectos de la sociedad en general, es decir, hablan del grupo de que forman parte y reflexionan con cierto extrañamiento sobre muchos preceptos sociales. Como señala Levine (2007), la etnografía sobre niñez en el siglo XX incluye trabajos en antropología biológica, lingüística y psicológica. En aquellos casos, la niñez solía ser vista como un preludio de lo adulto.

Según destaca Szulc, "La niñez ha sido hasta los 90 un tema marginal en los estudios antropológicos y de las ciencias sociales en general, que no han dirigido su atención a los niños, del mismo modo en que por mucho tiempo excluyeron del análisis a las mujeres" (Szulc, 2006: 1). Es decir que relevar aspectos de la cotidianeidad de la niñez no necesariamente suponía un abordaje de la niñez, ya que estos abordajes solían depreciar el punto de vista de los niños y niñas.

La niñez indígena se ha hecho presente en estos avances, fundamentalmente a partir de sus presencias urbanas y periurbanas. Aunque no podríamos asegurar la linealidad de esta relación, consideramos que en cierta medida la aparición en la escuela de diversas particularidades vinculadas con la cuestión étnica ha sido uno de los caminos por los cuales la antropología ha llegado a debatir las experiencias de la niñez indígena en Argentina (sólo para el caso de Misiones ver Larriq, 1993; Quadrelli, 1998).

Para el caso de los *mbyá* guaraní, las reflexiones han llegado a destiempo: los primeros planes de educación intercultural se implementaron sin contar con la suficiente reflexión sobre estas poblaciones. Un segundo momento en la historia de la educación intercultural local fue el desarrollo de la educación pública, en esta materia es importante considerar este dato, ya que los primeros abordajes educativos se vieron enmarcados en la educación religiosa de gestión privada. Las reflexiones sobre la educación intercultural serán centrales en el capítulo 5.³³

³³ Posteriormente, el interés se desplazó de la niñez en sí misma a la educación como tema y así quedó plasmado en nuevas publicaciones específicas, como la *American Education Quarterly*, que surgió en 1976. En la antropología argentina, análogamente, la educación como tema de interés logró

Decíamos que este segundo momento de la educación intercultural en la zona estimuló muy interesantes reflexiones sobre la niñez indígena (Larriq, 1993; Quadrelli, 1998). Algunos de estos recorridos, están más atravesados por las perspectivas de la psicología sobre el desarrollo infantil y se proponen abordajes antropológicos de estos problemas.³⁴

En este sentido, coincidimos con Toren (1993) en que las categorías que los niños y niñas utilizan para conocer son tan importantes como las de los adultos. El riesgo que han corrido las teorías sobre el desarrollo infantil ha sido el de volverse a históricas, en su afán por generalizar el desarrollo infantil. Nuestra investigación se propone partir de las experiencias prácticas de los niños y niñas en contexto, al menos como punto de partida. El interés por el juego infantil tampoco estuvo ausente en los primeros registros etnográficos, en las últimas tres décadas del siglo XX se ha manifestado en los estudios de David Lancy (1996; véase también Lancy y Tindall, 1977), Helen Schwartzman (1978) y Goldman y Lawrence (1998), así como en las observaciones de los niños de las actividades previstas por el estudio comparativo de Merlan y Edwards (1988), la etnografía de Gaskins (2003) y en muchas etnografías no centradas en el juego.

Como bien han puesto de relieve los etnógrafos que la han aplicado, la observación participante con niños tiene la particularidad de que las relaciones de poder sustentadas sobre la diferencia de edad entre el investigador y los "objetos de estudio" constituyen un importante obstáculo para acceder a los mundos infantiles ocultos a los adultos, es decir, a las prácticas sociales, redes de relaciones y sistemas de significados que les son propios y los distinguen como grupo social. La mera decisión de hacer de la población infantil objeto de estudio etnográfico supone una ruptura epistemológica (Bourdieu) con la perspectiva adultocéntrica (Hirschfeld, 2002), dominante en las ciencias sociales, que considera a los niños y niñas versiones inacabadas, incompletas, proyectadas hacia el futuro, de las personas adultas (*adults-in-the-making*); efímeros y frágiles apéndices sujetos a un proceso de socialización que

establecerse una década más tarde, y de ello dieron cuenta investigaciones individuales y luego equipos de trabajo. Así, la niñez como tal se instaló recientemente con indagaciones sobre identidad, salud, socialización lingüística o religiosa y juego.

³⁴ En este sentido es interesante considerar, para el caso argentino, los esfuerzos de Castorina y García Palacios tendientes a vincular los abordajes metodológicos de la Psicología Genética y la Antropología. Dichos intereses coinciden con los de Toren y Pires.

camina en un único sentido: los adultos “socializan” y los niños “son socializados” (Ballestín González, 2009).

En el siglo XX, la antropología de la infancia y la niñez creció y se diversificó, con el estudio de campo etnográfico. Esta reseña histórica ha tomado nota de algunas de las principales tendencias y los problemas sin pretender realizar una crítica exhaustiva, analítica, ni una revisión completa de la literatura. Antropólogos pioneros como Malinowski, Mead y Sapir identificaron formas en que la infancia era un sujeto etnográfico digno de atención, y la literatura creció a un ritmo cada vez mayor desde la década de 1920 hasta el presente. Aunque, en un comienzo de la disciplina, apareció una gran cantidad de publicaciones en revistas especializadas (a los ya citados podríamos agregar Blodgett, 1893; Fletcher, 1896; Boas, 1899; Kroeber, 1916; Kroeber, 1920), este interés no se mantuvo de forma estable, sino que se desplazó por un tiempo, volviéndose de nuevo relevante para la escuela de cultura y personalidad (Mead, Whiting, Henry, Du Bois). Esta situación volvería a repetirse más adelante.

Ha habido perfiles etnográficos de la niñez en muchos entornos de diferentes sociedades, y los últimos 15 años han visto la publicación de un número sin precedentes de monografías y otros libros (por ejemplo, Hewlett, 1991, 1992; Norman, 1991; Kurtz, 1992; Riesman, 1992; Morton, 1996; Briggs, 1998; Goldman, 1998; Seymour, 1999; Gottlieb, 2004; Hewlett y Cordero, 2005; Bolin, 2006; Kramer, 2006). Por otra parte, ha habido estudios especializados sobre el terreno de la niñez, la adopción y las relaciones de los niños, el juego y el idioma, como se mencionó anteriormente.

Desde el principio, los datos etnográficos parecen ser utilizados para observar críticamente algunas formulaciones de la psicología, dando lugar a que la crítica cultural se convierta en un género establecido. Dado que el lugar que la psicología otorga a la niñez es muy preponderante, los estudios etnográficos con niños, se acercaron a estas tensiones y dieron comienzo a un amplio diálogo. (Du Bois, 1959a y 1959b)

Los etnógrafos han documentado la diversidad a través de las poblaciones humanas en la crianza de los hijos, tanto en las normas y prácticas que forman la niñez como en los entornos de referencia, vías de desarrollo de los niños desde el

nacimiento hasta la adolescencia. Se han descrito las formas en que los niños aprenden a través de la participación en diferentes entornos sociales y simbólicos, que les permite adquirir significados culturales en los primeros años.

A partir de la década de 1960 la antropología –particularmente la antropología norteamericana– transformó su relación con la niñez y este cambio se plasmó en la etnografía. El interés por la “transmisión” de la cultura (Mead, Bateson, Du Bois, Whiting, Henry) llevó a los antropólogos a establecer nuevos objetivos dentro de la etnografía.

La producción etnográfica referida a la niñez, aunque amplia, no puede crear por sí sola una antropología de la niñez que tenga una importancia más que marginal para los antropólogos (Hirschfeld, 2002) o para otros científicos sociales, sin más teoría que la construcción y la comparación intercultural (Quinn, 2005; Shweder *et al.*, en prensa).

Las investigaciones realizadas hasta la fecha, sin embargo, han empezado a darse cuenta del potencial de la contribución de la antropología para la comprensión de la niñez, y del mismo modo del potencial de la niñez como entrada a la sociedad en términos generales. Por supuesto, los estudios etnográficos de la niñez podrían ser mejorados en su profundidad y en su sofisticación con relación a las tecnologías utilizadas. Ya Mead (Bateson y Mead, 1942; Mead y MacGregor, 1951) abogó por el uso de registros visuales para profundizar en la comprensión etnográfica de la niñez y, aunque hay disponible una potente tecnología de grabación de video portátil, sólo en raras ocasiones ha sido utilizada fuera de los estudios lingüísticos. Algunos avances en relación al uso de filmaciones para documentar prácticas infantiles destacan que mostrar videos de las prácticas de cuidado de niños y niñas propias de una cultura a los padres y profesores de otra puede provocar no sólo expresiones de conmoción emocional y desaprobación, sino también una explicación espontánea de las hipótesis relativas a los niños y niñas que habían eludido en las entrevistas etnográficas convencionales.

Según destaca la antropóloga brasileña Lopes da Silva (2002), Florestan Fernandes observa, en su abordaje de la niñez, que las sociedades tradicionales privilegian lo que se repite frente a lo que cambia. Fernandes fundamenta esta

definición en la participación en las actividades cotidianas y en la asimilación de los valores tradicionales; por eso el énfasis aparece en los ritos de pasaje, entendidos como instancias de cambio controlado por parte de la sociedad. Según los preceptos que Lopes da Silva recupera de Fernandes, en la niñez aparecen manifestadas ideas supremas de personalidad, realidad y una moral menos chocante e impuesta.

Nos detendremos a considerar el modo en que la niñez *mbyá* ha sido recuperada por diversos momentos de la etnografía, en la región donde esta población habita.

En torno a las particularidades de la niñez *mbyá*, las indagaciones han ofrecido escasas oportunidades. Las etnografías de los siglos XIX y XX comienzan a hacer visibles a estos *otros*, los *mbyá*, a través de mapeos generales de las formas de vida del grupo en los que se pretende revisar la mayor parte de los aspectos de la vida cotidiana (Müller, 1989; Cadogan, 1955; Hanke, 1995; Métraux, 1996; Schaden, 1998). En este contexto de producciones, la niñez recibe cortas menciones.

El tradicional etnógrafo de la región, Franz Müller (1989) considera a la niñez un momento previo a la adultez, en que los sujetos deben prepararse para el futuro. Las niñas juegan "a ser madres" y los niños practican puntería, modelado de figuras, etc. Desde este pragmatismo, el juego aparece como entrenamiento; en el caso masculino, para la lucha por la subsistencia, la pesca, etc.; en el femenino, para la maternidad. La niñez y el juego aparecen como preparaciones para el futuro, lo que se repetirá en otras obras. Esta perspectiva parece imbuida de cierto halo evolucionista. Mientras lo adulto nunca es referido como lo que ha dejado de ser niño, ni visto como "lo que le sobra", la niñez es descrita como un preludio, algo que está por ser.

Por otro lado, cuando la antropóloga Hanke se propone replicar el recorrido de esta indagación, presenta algunas diferencias. En principio, conceptualiza los juegos dentro de la cultura espiritual del grupo, lo cual atribuye a los niños rasgos diferentes de los mencionados. Hanke considera que "todos los juegos tiene un carácter útil y significan una preparación para la vida real" (Hanke, 1995: 65): una afirmación que vuelve a otorgar a la niñez el lugar de preparación. Considera que "ningún deporte, en el cabal sentido de la palabra, les es conocido. Por placer se ejercitan en tirar o saltar. Pero no es común entre ellos pasar el tiempo así. Lo que más les gusta es estar

sentados fumando o tomando mate. Son capaces de quedarse así todo el día en su hamaca o al lado del fuego” (Hanke, 1995: 66). Lo interesante es observar cómo las aproximaciones teóricas y valorativas respecto de los adultos son extrapoladas sobre la conceptualización de los niños. El interés de expresar la haraganería de los adultos es volcado simétricamente sobre los niños.

Si bien se reconocen diferencias, en ambas perspectivas “niño” parece ser una expresión de futuro, que incluso debe ser moldeado para realizar el proyecto deseado: debe ser pensado como lo que será, como vimos en otras concepciones teóricas.

Frente a estas consideraciones encontramos los aportes del célebre Cadogan, vitales para el conocimiento de la cultura *mbyá* guaraní. En sus expresiones referidas a los conocimientos religiosos, existen diversas menciones de la niñez. Nos detendremos en el relato sobre “El *mbyá* que se deshizo de sus hijos”, publicado primero en el segundo número de la “Revista de la Agrupación Folklórica de Santiago de Chile” y luego incluido en el *Ayvu Rapyta* (1997). Allí se narra la historia de un hombre que por tener muchos hijos no comía a gusto y que, cansado de esto, decidió con su esposa deshacerse de dos de ellos. En la narración aparecen los niños como seres plenamente activos, que reconocen la intención de su padre y logran sobrevivir a los inconvenientes que se les van presentando. Si bien la mejor comprensión de los sentidos de esta narración debe ser entendida en el contexto de los textos míticos, nuestro interés será aquí considerar el lugar otorgado a la niñez.

En la historia, el padre lleva a los hermanitos al monte, diciéndoles que irán allá a comer miel, maíz y calabaza. Ya en la primera línea del diálogo entre los chicos, uno expresa con claridad que “nuestro padre nos trae para deshacerse de nosotros” (Cadogan, 1955: 10). Del mismo modo, cuando se les presenta una mujer que se ofrece para ayudarlos, ellos reconocen que es un ser maligno y logran matarla. Los niños vencen la adversidad del hambre, logran comunicarse con los animales y finalmente, por una enemistad entre ambos, uno de los hermanos muere y el otro que sobrevive se casa y forma su propia familia.

Desde nuestra perspectiva, este relato transcrito por Cadogan nos presenta a los niños como sujetos con plena actividad. Seres que pueden entender más allá de lo que les es dicho, que pueden presentir y que pueden sobrevivir sin la presencia de los

adultos. En esta narración y en otras del mismo autor (ver Cadogan 1955a y 1955b), la niñez no aparece como la carencia de adultez, sino como una condición en sí misma, con plenitud de posibilidades, sustentabilidad y proyecciones. Por otro lado, ofrece una perspectiva distinta a la hora de considerar la integración de la niñez en los valores centrales de la comunidad. Por caso un grupo que tiene como valor central compartir, como precepto religioso, un aspecto que debe adquirirse a una edad temprana. Este será un aspecto destacado en relación a los juegos *mbyá*.

Por otro lado, consideramos que en la obra inaugural de Métraux se destaca el afecto demostrado por los indígenas a sus hijos, así como la falta de castigo corporal o hasta de palabras severas al tratar con ellos: “Los *mbyá* satisfacían todos los caprichos de sus niños, y de buen grado vendían sus caballos o se mudaban de campamento si los niños así lo deseaban” (Métraux, 1996: 182). A esta perspectiva idealizada de las relaciones en los contextos familiares guaraní es, subyace cierta comparación con otros contextos.

Métraux expresa también cómo los niños, en compañía de los adultos, van accediendo a los conocimientos de la vida adulta, vinculada a la caza en el caso de los varones y al lavado de ropa para las mujeres. Además, rescata la poca violencia de los niños entre sí, la capacidad de jugar en grupos y la enseñanza por parte de los adultos de algunos valores: “desde temprana edad se les enseña a compartir la comida” (Métraux, 1996: 184).

En esta misma línea se inscriben las consideraciones de Schaden, quien dedica una importancia notable al tema de la niñez. Schaden reconoce en la niñez *mbyá* una gran independencia, producto de la libertad con que los niños son tratados. En su perspectiva, el niño es considerado casi como un adulto por el grupo: “en la medida en que lo permiten su desarrollo físico y la experiencia mental, [el niño] participa de la vida, de las actividades y de los problemas de los adultos” (Schaden, 1998: 79). La niñez aparece entonces asociada a un lugar cercano a la actividad de los adultos, aunque expresa “la personalidad humana y la noción de que ésta se desarrolla libre e independiente en cada individuo”. Estas afirmaciones dan la noción de que en la niñez existe un desarrollo individual de los sujetos que se da en el contexto de la comunidad, en diálogo con los saberes de esta última.

Tal como queda enunciado en estos aportes, la crianza sucede en íntima vinculación entre adultos y niños, e involucra a la comunidad completa. Es la reproducción del grupo y por tanto se establecen mecanismos que dan consistencia grupal. Pero en esta construcción los niños desarrollan activamente sus habilidades, se implican en el despliegue de sus particularidades.

Contrariamente a lo que veíamos en los primeros autores citados, aquí se pretende que los niños tienen la capacidad de maniobrar aspectos importantes de la vida de los adultos. El aporte de Schaden presenta ciertas particularidades. La enseñanza/aprendizaje de los niños, tanto de los aspectos religiosos como de las valoraciones del grupo, sucede incluyéndolos en actividades cotidianas, muchas de las cuales se desarrollan con adultos. Los niños y niñas aprenden los rezos a fuerza de oírlos.

Es necesario destacar –como lo hace Schaden– que una creencia central es la que sostiene que el saber proviene de Dios, lo que puede ayudar a comprender por qué los padres no se ocupan de reprender a sus hijos, algo que preocupaba tanto a los cronistas. A ello se suma la creencia de que los niños y niñas tienen almas que poseen saberes anteriores, que no vienen “vacías” a encontrarse con ellos, sino que son reencarnaciones: “El Capitán Edmidio murió. Después fue para el cielo. Volvió, me dio mi rezo y mire allá está él. Es el Capitán Edmidio”, así le fue revelado a Müller (en Schaden, 1998: 85).

Estas vinculaciones entre adultos y niños y niñas establecen reglas de enseñanzas y aprendizajes particulares porque parten de considerar un sujeto que tiene cierta capacidad para aprender, desarrollar sus habilidades y conoce el mundo por sí mismo, guiado y acompañado, pero no permanentemente vigilado. El niño puede afrontar el monte, puede operar con los saberes que los adultos manejan delante de él; los adultos guían y acompañan a los niños y niñas. Es sin duda esa libertad la que los grupos desean transmitir, a pesar de encontrarse cercados.

Tal como lo expresara Sandra Carli (1999) nos interesa recuperar el modo en que los adultos construyen una mirada del niño que lo que perfila es al que mira. Quienes señalaron la falta de reglas, límites o retos a los niños aborígenes,

seguramente consideraban que esos mismos límites les faltaban a los adultos. Lo que en muchos casos se dice sobre los niños, se dice sobre los adultos.

Para el caso de los desarrollos expresados por León Cadogan, coherentemente con el caso que hemos desarrollado con anterioridad, el niño es presentado como un ser con un alto nivel de independencia y con capacidad de manejo en el medio ambiente. Llamados *Ñevanga porãnguei*, los privilegiados que juegan en el vocabulario religioso, según el diccionario *mbyá* guaraní -castellano que escribiera León Cadogan, los niños son poseedores de la capacidad de jugar y de desarrollarse; son cuidados por todos los integrantes del grupo y educados en la independencia. "Al hablar de las aldeas no hay que olvidarse de los niños. Los pequeños juegan, pero también ayudan a los mayores. Su vida transcurre en jovial libertad, sin palizas y sin palabras duras" (Nordeskiöld, 2002: 179).

Susnik (1983), en cambio sostiene que el niño debe ser protegido por padre y madre, y que por un tiempo ambos están obligados a permanecer con él en el núcleo habitacional: es el primer paso hacia el establecimiento de la relación del niño con el grupo. Luego, el padre vuelve a sus tareas (la caza y/o el trabajo como peón) y el niño es cuidado por su madre. Ambas etapas de la relación se dan en estrecho vínculo con los otros integrantes de la comunidad. A medida que el niño crece y va logrando mayor autonomía, se van estableciendo las relaciones entre el niño y el resto del grupo.

Son justamente las dimensiones centrales de esta adquisición de saberes las que las etnografías clásicas omiten, tal como lo expresa el antropólogo misionero Larriq: "Participar en el juego implica conocer sus reglas; en otras palabras, referir las acciones inmediatas a un conjunto de preceptos que les dan sentido pero que no son accesibles sino a través de una serie de simbolizaciones" (Larriq, 1993: 44). Es decir, simbolizar sentidos vigentes en el grupo de juego, valores que se vinculan directamente con la comunidad.

Por otra parte, debemos reconocer que en la niñez existen saberes, valoraciones, vínculos que no están presentes en la vida adulta porque son propios del grupo de edad. Del mismo modo, existen actividades infantiles de las que no participan los adultos, quienes en ocasiones admiten explícitamente quedar fuera.

Para el caso *mbyá* la organización familiar sigue manteniendo como centro la familia ampliada, que incluye a varias generaciones. Esto da lugar a que adultos y niños compartan ámbitos y tiempo. Además, estimula la creación de consensos grupales respecto de lo que se debe punir o admitir, dado que esto queda en manos de una serie de sujetos. No obstante, Alfredo Vara considera que “todas las pautas represivas que la cultura quiere imponer al individuo aparecen en el caso guaraní desplazadas a lo religioso” (Vara, 1984: 73).

Más adelante, Schaden (1988) se dedica a registrar la reacción que los niños indígenas experimentan ante los “adultos blancos” y en contacto con los “niños blancos”, de lo cual recoge, por un lado, que frente a los adultos externos al propio grupo los niños *mbyá* se muestran retraídos; por otro, que ante los niños blancos recogen y adaptan los juegos a las posibilidades de estos últimos, por ejemplo construyendo juguetes con otros materiales. De algún modo, todo ello ha sido expresado en los escritos de Müller. Específicamente a partir de la relectura de estos autores es que la noción de armonía que se manifiesta en lo cotidiano, se vuelve una pregunta con mayor énfasis.

Plan, desarrollo y diálogo

En los diversos materiales que abordamos, referidos a la etnografía vimos que a partir de esa vinculación pueden construirse y transformarse problemas de investigación. De eso nos ocuparemos en este apartado del surgimiento y las transformaciones de la investigación que en esta obra narramos.

Desde el comienzo de mi formación universitaria, transité paralelamente por ámbitos de trabajo con niños y niñas de sectores populares. Estas actividades convirtieron el tema de los aprendizajes ajenos a los ámbitos formales escolares en un interés central de mi formación. Los niños y niñas desarrollaban una serie de habilidades en la producción grupal de contenidos y experiencias, y al hacerlo desarrollaban relaciones sociales que luego influían en otros ámbitos de su desarrollo. Para pensar otra complejidad, decidí tensionar mis perspectivas con poblaciones indígenas, en lugar de trabajar con poblaciones que tuvieran diversas identidades nacionales.

Postulados iniciales

Esta investigación ha estado centrada en las experiencias de campo, en línea con enfoques que tiene en cuenta la subjetividad y que problematizan la posibilidad de construir objetividad de experiencias sociales. Si bien el objeto central de interés –que inicialmente formó parte de la Tesis de licenciatura en antropología social *Etnografía del juego infantil en la comunidad mbyá - guaraní de la provincia de Misiones* (Enriz, 2006) – ha sido el juego, las dimensiones que la investigación adquirió no fueron advertidas con anterioridad al trabajo de campo. Durante el diseño previo de la investigación, relevamos materiales diversos entre etnografías generales referidas a población *mbyá* y algunos materiales más específicos. En ese momento, no dimos con bibliografía específica referida al juego, con excepción del trabajo de Raúl Martínez Crovetto (1968). Este daba cuenta de una serie de actividades, nominadas por el autor y descritas a partir de sus reglas.

En el período previo al viaje de campo inicial (2003), fuimos construyendo diversos objetivos de la investigación, algunos de los cuales fueron descartados antes de la salida al campo. El proceso de consolidación de los elementos necesarios para la investigación tuvo como objetivo recortar algunos problemas (experiencias, saberes y conocimientos infantiles) y descartar otros (las cuestiones de cambio generacional, o las de desarrollo infantil).

Entonces definimos como tema central el juego infantil en las comunidades *mbyá* guaraní de Misiones. Esto suponía un recorte poblacional específico, a la vez que una delimitación geográfico-espacial y temporal. De modo que el trabajo de campo pudo comenzar a planearse. El problema que entonces intentábamos abordar era el estudio de los diferentes aspectos de los juegos infantiles en las comunidades *mbyá* guaraní es como parte de las estrategias de socialización. Comenzar a hablar de la socialización como problema al que abocarnos tenía dos objetivos. Por un lado, diferenciar qué aspecto del juego nos interesaría considerar. Por otro, establecer diferenciaciones respecto de ciertos modos de abordaje del juego más ligados a la recopilación de datos o la creación de repertorios (Martínez Crovetto, 1968).

Los objetivos particulares eran tres. En primer lugar, ubicar la posición del juego infantil (establecer sus coordenadas temporales, sociales y espaciales) y sus características particulares dentro de los diferentes espacios de socialización de la comunidad. Luego, dar cuenta de los diferentes juegos que se desarrollan en la comunidad, estableciendo relaciones y particularidades. Por último, analizar los conocimientos que circulan en esas prácticas; identificar diferentes saberes y maneras de reproducir, transmitir, reinventar los saberes.

Este tercer objetivo, el estudio de los saberes y conocimientos que circulaban en las prácticas lúdicas, manifestó en la experiencia de campo una gran potencialidad y fue volviéndose central con el desarrollo de la investigación. Durante el trabajo de campo pudimos acercarnos a una práctica lúdica mucho más fructífera, ya que se desarrollaba en ámbitos muy diversos e incluía modos de conocimiento muy vastos. Por otro lado, la realidad *mbyá* guaraní requería un trabajo de campo muy prolongado para poder ser comprendida: presentaba una gran diversidad, inabarcable empíricamente y a la que solo se podía acceder analíticamente. Por último, la niñez como categoría presentaba una densidad mayor que el resto de las categorías referidas a las etapas de la vida.

El primero de los objetivos mencionados, fue abordado en la Tesis de licenciatura y pretendemos profundizarlo aquí. Así mismo procuramos dar cuenta de los otros dos (Capítulos 3 y 4), y especialmente del tercero (Capítulo 5).

Para las primeras experiencias de campo contábamos como diseño con un listado de aspectos organizados en siete ejes, a saber: Definición de juego, Dimensiones de la categoría niño, Elementos incluidos en el aprendizaje, Trayectorias de los grupos, Historia propia del juego, Conexiones con otros aspectos, Juguetes-herramientas. Con estos ejes se abarcaría una cantidad de temas presentes en el campo en la instancia inicial.

Metodológicamente, el proyecto suponía un primer momento de observación y participación en el marco de una convivencia más o menos prolongada, durante la cual intentaríamos incluirnos en la cotidianeidad de cierto grupo social. La tarea pretendía abordar las actividades rutinarias de los sujetos, teniendo conciencia del impacto de la presencia del propio investigador en las mismas y considerando las expresiones más

generales y no los meros detalles (Barragán, 2001). El modelo era el de una etnografía centrada en una temática particular, al modo de las que se realizaron en estas comunidades desde la década de 1980 en adelante. En un segundo momento se esperaba poder realizar entrevistas antropológicas informales pero ello no sucedió entonces. Volveremos sobre este tema en el próximo apartado, porque las entrevistas como tales nunca fueron realizadas. En tal sentido se mostró una limitación de este método en el caso particular.

La cantidad, densidad y relevancia de los materiales de campo fueron centrales en las transformaciones que la investigación fue asumiendo. En particular el interés por los saberes que circulaban en las experiencias lúdicas si bien fue inicial pudo ser abordado posteriormente, ya que demandaba una serie de aptitudes, entre ellas la comprensión básica de las conversaciones. Íntimamente, el juego como tema había sido diseñado como un elemento de ingreso, de acercamiento al grupo étnico. Los elementos de contexto que no habían sido contemplados, al menos como parte del diseño, se volvieron muy relevantes a la hora de pensar diferencias y similitudes entre experiencias. Las particularidades de cada núcleo, que describimos en detalle en el capítulo anterior, ofrecían posibilidades diferentes para el desarrollo de la cotidianidad en cada grupo.

Si bien, en ninguno de los casos se estableció una negociación para permitir mi ingreso, o visita, en cada núcleo las relaciones se dieron de forma diferente. En el caso del núcleo ubicado en la reserva Yabotí, que no cuenta con escuela, se desarrollaba allí un plan de alfabetización. Quienes oficiaban de alfabetizadoras eran las personas con quienes visitaba el lugar, por esta razón, formé parte de esa propuesta en mis visitas. El trabajo se daba de forma grupal, y cada niño trabajaba a partir del nivel en que se encontraba por su trayectoria dentro del proyecto de alfabetización. En general mis tareas estaban asociadas al español o la matemática, lo que requería menor demanda de conocimiento de la lengua *mbyá*. Esta experiencia aportó mucho en mi vinculación con los niños y niñas *mbyá*, y constituyó un vínculo claro entre mis actividades externas a la universidad con niños y niñas en el conurbano bonaerense, y esta investigación.

Inicialmente consideramos la necesidad de dar cuenta de lo *mbýá*, el desarrollo del trabajo de campo estimuló la ampliación de las experiencias indagadas, lo que dio como resultado que el trabajo se realizara en tres ámbitos diferentes, como quedó explicitado en el capítulo anterior. Es necesario aclarar, entonces, que en ningún momento este objetivo se prefiguró de modo de dar lugar a una comparación. En cambio, nos interesó dar cuenta de la realidad *mbýá* a partir de una mayor multiplicidad de actores, cosa que fue beneficiada por la realización de trabajo de campo en diversas regiones. Esta investigación pretende insertarse entre aquellas que se interesan por reflexionar sobre la población *mbýá* como un grupo que se inserta en contextos muy heterogéneos.

Transformaciones por el propio grupo

Al realizar el trabajo de campo, los postulados y las formas del trabajo se modifican en función de los intereses del grupo *mbýá* en cuyo marco se lleva adelante la investigación. Intentaremos profundizar en estos aspectos y detallar los recaudos metodológicos contemplados en relación con el grupo particular.

El primer problema a la hora de proponerse el trabajo de campo es, lógicamente, la entrada al campo, es decir la situación de negociación inicial que debe dar como resultado la admisión en el grupo de la permanencia del investigador. Luego, hay muchas instancias posteriores en que se renuevan estas decisiones, pero el momento fundante de la relación es la llegada al campo. Esa aceptación por parte del grupo general no supone la aceptación del grupo particular sobre el cual recae el mayor interés, en nuestro caso los niños y niñas.

A la hora de iniciar relaciones con la población *mbýá* fue necesaria la presencia de ciertos sujetos conocidos por cada núcleo en particular, que oficiaron a la vez de mediadores y de referencias para que las autoridades admitieran mi presencia. En el comienzo, además, tallaba el idioma como barrera insoslayable, otro factor que hacía indispensable la compañía de personas conocidas por el núcleo. Esto supuso una doble evaluación para el ingreso: en primer lugar, de quienes con su presencia avalarían la investigación; en segundo lugar, del propio grupo y sus autoridades. Como veremos en

el siguiente párrafo, y en otros de las páginas que siguen, en aquellos grupos con acceso a la escuela, vincularse con ésta es un buen comienzo del vínculo:

Son cerca de las tres de la tarde y nos recibe la directora. Es una religiosa de nombre María (± 40 años) que da clases en el salón de primer ciclo. Yo me presento y le explico cuál es mi interés en el lugar. Ella me escucha atentamente y se ofrece a acompañarme a hablar con el cacique el lunes siguiente. (Kuña Pirú, 01/05/2003)

Como queda claro en este registro, es necesario establecer relación con alguien que esté vinculado al núcleo, pero que a su vez sea considerado por la investigación como un facilitador del acceso al campo; se trata de una instancia intermedia de ingreso. Este tipo de ingreso presenta riesgos, ya que los diversos interlocutores tienen sus propios intereses, quizá dar con interlocutores diferentes puede confundir los intereses de la investigación o hasta imposibilitarla. En varios registros de campo está presente el supuesto de que con los docentes o los religiosos la comunicación será más fluida y sencilla, y de que a partir de ellos el ingreso al campo se verá facilitado, aunque como veremos esto no se da así en todos los casos.

Viajo con un persona (a la que llamaré R) que oficia de maestra a distancia del secundario para los adultos que deseen terminar el secundario (aquí hay uno). Ella me cuenta durante el viaje que, desde que conoce la comunidad (hace unos ocho años), una sola vez hubo antropólogos trabajando. Dice que era una pareja de jóvenes (suecos o suizos, no recuerda) que querían trabajar el tema de la religiosidad. Se habían preparado mucho: no solo habían leído autores, sino que además ambos habían aprendido guaraní paraguayo con casetes. Cuenta que ella los acompañó a encontrarse con el cacique, de apellido Escobar, y que vio cómo les iba impresionando todo. En primer lugar, que el guaraní paraguayo no les servía de mucho, y casi nada en las primeras conversaciones (porque el saludo, la forma de negar y asentir y la forma de

agradecer son muy distintas), lo cual fue un impacto. En segundo lugar, que el cacique les pidió una enormidad de productos comestibles a cambio de permitirles permanecer allí (recuerda varias bolsas de 50 kilos de harina, leche, azúcar), productos que ellos le entregaron. En tercer lugar que, cuando llegaron acampar, el mismo cacique los ubicó en un espacio que limpiaron de pastos para ellos a un kilómetro de la casa más cercana. Así, esperaban que ellos se fueran para dar lugar a sus ceremonias religiosas. Finalmente los jóvenes cambiaron de tema y trabajaron sobre los actores de religiones occidentales y su vínculo con la comunidad. Según dice R, se fueron desilusionados. (Kuña Pirú, 06/05/2003)

Estas reflexiones y referencias a experiencias pasadas que se conocen a través de intermediarios actúan como elementos de presión y condicionamiento para la tarea. Luego vimos también que la presencia de estos interlocutores puede convertirse en una limitación, ya que se establecen asociaciones. En nuestra experiencia esto fue altamente positivo y beneficioso, porque hemos dado en todos los casos con personas que facilitaban relaciones, pero la posibilidad de acceder al campo a través de la persona equivocada puede atentar contra la misma investigación. Antes de la primera experiencia nos relacionamos con una persona que mantenía vínculos económicos con algunos núcleos. Llegar con esta persona al campo podría haber supuesto o bien una transacción económica para permanecer, o bien una devolución de favores hacia ella. Más aún: las opiniones de esos sujetos que actúan como nexos muchas veces influyen en las decisiones que se toman respecto del comportamiento en el núcleo, así como respecto de ciertas inquietudes difíciles de indagar.

Pero un punto central sobre el que este fragmento nos habla es la pertinencia o aceptación del tema de indagación por parte de la población involucrada. A la hora de presentar los intereses por los cuales uno se presenta en el campo, estos mediadores resultaron involucrados en dos de las tres presentaciones, por las insalvables limitaciones lingüísticas al comienzo:

R y yo habíamos pactado que por las distancias idiomáticas entre el cacique y yo, y porque no está Héctor (un mbyá que es bilingüe), ella iba a hacer una presentación en mbyá, y luego el cacique y yo podíamos intentar conversar, hacer preguntas, etc. En esa presentación ella dice que yo estudio los juegos de los chicos, y que me interesaría ver cómo son los juegos de los chicos en la comunidad. Una vez dicho esto, el cacique rompe en una carcajada que descoloca a todos los que estamos escuchando. Los demás miran asombrados y yo me río con él. Repite reflexivamente como para sí mismo "Ñeovanga, kiringue ñeovanga". Nos reímos un rato los dos, los demás se ríen también. Mi informante le aclara que ya conozco a María y que ella ha estado de acuerdo con que viniera. El anciano sigue riéndose y pregunta si yo voy a jugar con los chicos; yo asiento con la cabeza y entonces dice que él también, que vamos a jugar y se ríe fuerte de nuevo. Va terminando la risa y dice que para ver a los chicos hay que ir a la escuela, que van ahí a correr, a cabezudear y estudiar. Le pregunto si puedo venir, si está de acuerdo con que me quede. Vuelve a reírse y asiente con la cabeza. Cuando él se ríe yo también lo hago. Quedamos en volver a conversar en unos días, me dice que me quede por ahí por la escuela y que ayude. Que venga cuando quiera, que él me va a ir a acompañar, cuando pueda. (Kuña Pirú, 06/05/2003)

Esta presentación fue un gran impulso, ya que era la primera y fue muy agradable. Desde aquí quedó explicitado que podía moverme con total comodidad por el ámbito en torno a la escuela y por donde fueran los niños y niñas. Esto supuso, en esa etapa de la investigación, un primer límite importante en mi acceso a las viviendas. En este núcleo, la gran mayoría de las casas está muy alejada de la entrada. Allí hay solo dos familias, ubicadas cerca de la escuela, y el resto de las casas están alejadas aproximadamente un kilómetro. Plantearme que permaneciera en torno a la escuela supuso inicialmente no ingresar más allá. A la vez, en la cotidianeidad se expresó que el tiempo de mi permanencia también estaría asociado al de la escuela, y se me invitaba a irme cada noche. Por lo tanto, si mi trabajo de campo se hubiera restringido

a esta experiencia, nunca hubiera conocido el valor de la religiosidad *mbyá*, ni el lugar de los niños y niñas en ella. Por suerte, visité otros núcleos también, sin acceso a la escolaridad y donde tuve otras actividades además de la construcción de los registros, como por ejemplo acompañar las clases de alfabetización:

K me presenta como una compañera que va a ayudar en las clases (que ellas dan de alfabetización, porque aquí no hay acceso a la escuela). Parece que hay muchos temas de que hablar, pero K hace un momento para hablar de mi presencia. Ella me transmite que el anciano dice que a ningún turista le permiten llegar y quedarse, así nomás. Pero que como vengo con ellas, no hay problema en que mire. Entonces, el anciano cuenta que cuando él era chico, el juego era con los adultos, para aprender a sembrar mandioca, cosechar mandioca, cazar con trampas y esas cosas. Así, con el adulto el juego aseguraba la trascendencia. Ahora, dice, los adultos tienen poco tiempo para estar con los chicos y los chicos juegan solos. Su hijo mayor, explica que para que yo conozca eso van a tener que mostrarme ellos. Yo les aclaro que no hace falta que me muestren nada, que me lo cuenten nomás. El anciano dice que cuando él va a otro lado, lo primero que le llama la atención es el juego de los chicos, en la ciudad sobre todo. (Yabotí, 18/05/2003)

El valor positivo otorgado a los intereses de la investigación actúa como un elemento legitimador de nuestra presencia. No obstante, queda claro que la misma se da en el marco de un intercambio asociado a la alfabetización de los niños y niñas. Así, desde el comienzo se definen lugares y temas que se consolidan en la relación. Luego de este tipo de acuerdos, proponer otro tema de investigación supone una nueva negociación, cuyo éxito no depende del sujeto en sí mismo, sino de su interés particular en ese momento. Lo mismo puede plantarse respecto de los intermediarios en la llegada al campo.

Entre quienes actuaron como interlocutores para el acceso a distintos núcleos de la comunidad han estado algunos docentes. Esta relación ha estado ligada a la

presencia de los niños y niñas en este ámbito, y paulatinamente fue colocando a la escuela como tema dentro de la investigación. Posiblemente, si el tema no hubiera involucrado a los niños, los docentes no habrían sido interlocutores. La niñez es un campo que parece “corresponder” a los docentes. Quizá también existiera un interés de los docentes sobre esta temática, que haya estimulado el interés por establecer esta vinculación.

Los chicos entraron al aula; yo los observo desde el patio. En el aula siguen moviéndose, entrando y saliendo. María me llama y entro al aula. Los chicos están en permanente movimiento. Son cerca de veinte, en proporciones iguales mujeres y varones; hay pocos sentados, la mayoría de ellos escriben parados y van de una mesa a otra. Escriben en los cuadernos de otros y en propio sin problemas. En el aula funcionan tres niveles diferentes. María reparte todos los útiles: cuadernos, lápices, gomas. Todo está en su escritorio, y ella se encarga de hacer la entrega niño a niño, llamándolos por su nombre en castellano (que aparece escrito en unos carteles en la pared). (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Otro de los temas que fue imponiéndose en el trabajo de campo fue la lengua. Cuando los chicos comprendieron que me interesaba aprender y que sabía algunas cosas, se fueron involucrando en mi bilingüismo.

(Observo desde el patio.) Los chicos están dentro del aula, moviéndose de un lado a otro. Me traen los cuadernos para que vea qué escribieron, y yo reviso. Uno de los chicos pinta y después dibuja. Se empeña en ayudarme a hablar. Para eso me va señalando cada dibujo de su cuaderno, diciendo la palabra que le corresponde y esperando a que repita varias veces hasta lograr decirlo bien. Ellos dicen las que tienen para graficarme: sol, casa, agua. Se ríen de mi pronunciación. El que me enseña se llama Néstor. Unos me muestran sus dibujos y otros me piden que les saque punta a los lápices. (Kuña Pirú, 08/05/2003)

La importancia de conocer la lengua *mbyá* se manifestó como una necesidad desde el comienzo de la investigación. Como expresábamos en la revisión del contexto, la lengua *mbyá* es central como código de comunicación, sobre todo entre los niños y niñas.

Tal como queda dicho, los niveles de admisión en el campo son varios. En nuestro caso fue necesario que, en cierto modo, admitieran nuestra presencia los intermediarios en la llegada a cada núcleo. Luego, resultó indispensable que las autoridades *mbyá* aceptaran la posibilidad de realizar el trabajo; en particular el anciano, como autoridad general de cada núcleo, pero también los caciques. A través de ellos se daba por supuesta la aceptación de toda la población, pero era necesario que los niños y niñas dieran sus propios avales.

Los chicos aparecieron en la puerta al mediodía, cuando paró la lluvia. Tardé un poco en salir para no alterar el ritmo. Cuando salí dejaron de jugar; salí caminando un poquito, pero lentamente fui volviendo y me quedé con ellos. Estaban armando ramilletes con helecho. Colgaron uno en la puerta de esta casa, lo ataron con bolsas. A la hora de la siesta, toda la casa quedó cubierta de ramitos de helechos y florcitas celestes (Centro Oeste, 24/11/2005)

La aceptación de la investigación por parte de la comunidad puede haber estado ligada a cuestiones de género. Lo que deseamos destacar aquí es que la aceptación de la investigación por parte de los niños se mantiene en duda, en tanto la asimetría entre adultos y niños parece permanente (Corsaro, 2005). En nuestro caso, consideramos que experiencias como la que acabamos de detallar manifiestan un gran nivel de aceptación de la tarea por parte de los propios niños. Del mismo modo, un

elemento importante para considerar la valoración positiva de mi presencia ha sido que se me asignaran marcantes³⁵.

Camilo (± 20 años) dice que me llamen Kuchiu, por el pájaro que llora cuando llueve. Se ríen y recuerdan la situación. Les recuerdo que me llamaban uguaipei, pero me dice que eso era antes. (Yaboti 13/11/2006)

Por último, respecto de las devoluciones, han sido los sujetos que actuaron como nexos con la comunidad quienes se han interesado por ellas, lo cual puede expresar ciertos intereses a la hora de oficiar de nexos.

Me llama el director de la escuela. Me plantea hacer una actividad de reflexión con los docentes. Suspenderían las clases el viernes a la mañana y tendríamos tres horas para trabajar. Yo le planteo que la reflexión depende de ellos, los tiempos y el rumbo. Le propongo trabajar la presencia de la escuela: ¿por qué de todo lo que se propone a la comunidad lo que permanece es la escuela? (Centro Oeste, 18/10/2006)

Como vimos, desde los registros de los viajeros comenzó a manifestarse la evidencia de ciertas diferencias respecto del desarrollo de la niñez en las poblaciones visitadas y las propias. Esto queda de manifiesto en las etnografías que a partir de la década del 30 proveen evidencias sobre dichos desarrollos. En esos casos, los estudios vinculan la antropología y la psicología evolutiva, en ocasiones influidos por las teorías de Freud. Inicialmente, los elementos registrados en campo se utilizan en el marco de la crítica a los postulados desarrollistas de la niñez. Como lo destaca Nickerson (1963), los estudios sobre comportamiento infantil coadyuvaron a redimensionar la categoría de cultura en la antropología norteamericana de mediados del siglo XX.

³⁵ En el capítulo 3 nos detendremos a desarrollar que son los marcantes. Nos referiremos de este modo a las categorías que se utilizan para nombrar a ciertas personas, que no son sus nombres y que cambian con el tiempo. La palabra marcante, se utiliza en Paraguay como sinónimo de apodo.

Pires, James y Christensen (2000), en un libro referido a cuestiones metodológicas en los estudios con niños y niñas, afirman que estudiar niños no requiere métodos especiales; los métodos de indagación deben adaptarse al contexto investigado, como en cualquier otro caso, lo cual expresa la necesidad de desarrollar estrategias apropiadas para cada circunstancia. La reflexión más habitual es la referida a la entrevista como método. En algunos casos, realizar entrevistas a los niños se ha revelado como una estrategia fecundísima. Sin embargo, en nuestra indagación particular la entrevista no ha sido un elemento valioso. En las indagaciones con población *mbyá*, hemos relevado que los tiempos de las dinámicas comunicacionales propias no se corresponderían con los tiempos de una entrevista. Las expectativas de la entrevista se refieren a la posibilidad de realizar una indagación que pueda ser correspondida con afirmaciones vinculadas al tema citado. Esta dinámica debe ser relativamente aceptada a los fines de dar lugar a otra pregunta, y así sucesivamente. En los casos relevados en campo, las dinámicas de entrevista no se correspondían. Mientras sobre una pregunta pueden recuperarse reflexiones grupales durante varios días, e incluso reflexiones en las que se cite a sujetos que nunca fueron interpelados, la pregunta directa suele ser dejada de lado y considerada impropia.

Por tanto, la etnografía ha sido, por un lado el enfoque que permitió dar cuenta de todas las experiencias. Por otro, el recurso para recuperar las reflexiones referidas a las preguntas durante las diferentes instancias en que se daban *respuestas*, o más precisamente, reflexiones referidas a ciertos temas propuestos. La entrevista como tal fue reemplazada por la propuesta de interrogantes en espacios grupales generales, cuyo retorno eran reflexiones de diversos actores, en ámbitos grupales. Estas reflexiones, no necesariamente homogéneas, sino que permitían diversos puntos de vista. Esta estrategia obligaba a realizar grandes interrogantes. A su vez, ha permitido obtener respuestas amplias, complejas e insertas en diálogos grupales.

Desde la metodología particular de esta investigación, se recupera el valor central que tuvo la observación, que se mostró muy valiosa para abordar los juegos infantiles y que disparó una serie de temas de diálogo, en los cuales se conjugaron reflexiones de muy variados sujetos. Las reflexiones posteriores a la práctica y las estrategias menos invasivas (solo registros escritos con posterioridad) han sido los

elementos que, junto con la permanencia, dieron lugar a las afirmaciones de que se nutre este texto.

Por su parte, la observación participante con niños y niñas permitió experimentar las estrategias de aprendizaje y las condiciones necesarias para que este se llevara a cabo. Cuando los niños y niñas permitieron mi incorporación en los grupos fue que se revelaron las mayores posibilidades de acercamiento a las reflexiones propias de los niños y niñas *mbyá*. Por otro lado, cada experiencia de campo dio lugar a diferentes estrategias. En los momentos en que los niños concurrían a la escuela fue posible recibir dibujos o mapas de ellos, que representaron útiles insumos de investigación. En cierta ocasión los niños descubrieron que contaba con una cámara de fotos y tomaron sus propias fotografías.

La observación ha sido modo más favorable de acercamiento al conocimiento sobre el juego. Hemos logrado con esta estrategia dar cuenta de una serie de fenómenos, relaciones, características, que posiblemente no fueran relevadas a través de entrevistas. Del mismo modo, la observación reiterada, permitió considerar más especialmente algunos elementos de las prácticas, en función de su repetición o excepcionalidad.

Cuando nada de esto tuvo lugar, mi incorporación en las danzas infantiles resultó de gran valor para comprender el lugar de la niñez en el marco religioso. En cada caso, se tuvo el recaudo de adaptar las estrategias al contexto y las potencialidades. En una de las experiencias, habilitar a los niños una cámara de fotos parecía ser potenciador del vínculo con la investigadora, mientras que en otro de los casos esto podría haber sido disruptivo. Potenciar la traducción de materiales o la escritura conjunta de textos, ha sido una estrategia valiosa en aquellos núcleos con acceso a la escolaridad. En otros casos la inmersión en lo religioso brindaba muchos elementos de reflexión.

En ocasiones se podían contrastar las diversas experiencias de campo, ofreciendo a unos niños algunas reflexiones de otros, o relatos o canciones, para escuchar las opiniones de éstos. En el caso de Centro Oeste, y de un grupo de jóvenes que culminaban los estudios medios en una institución escolar fuera del núcleo, se utilizó la entrevista.

ALGEBRA

A lo largo del texto, se hará evidente que en muchas ocasiones las categorías de uso corriente *mbyá* fueron profundizadas. Consideramos que el acercamiento a una lengua nueva (el *mbyá* guaraní), poseedora de una lógica particular de organización gramatical, y muy diferente al español, puede haber beneficiado la reflexión específica. No obstante es necesario destacar otros dos elementos que se sumaron a éste. Por un lado, que la lengua *mbyá*, y el guaraní en general dispone de una gran cantidad de prefijos, sub-fijos y relaciones entre términos que fue posibilitando en el acercamiento un juego de definiciones. Es decir, frente a una palabra nueva, era posible establecer descomposiciones que permitieran reflexionar sobre su traducción. Por otro lado, encontrar las dimensiones sociales de esas palabras y los significados que estas tenían en la práctica, particularmente de los niños, fue una decisión que se fue dando con el desarrollo de la investigación. Éste último elemento dinamizó especialmente el trabajo de campo y permitió contraponer explicaciones y concepciones referidas a diferentes términos y luego contrastarlas con las explicaciones canónicas de los autores clásicos de la región.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Capítulo 3

Ser niña y niño *mbyá*

*“Después de hundirse el espacio y al amanecer de una nueva era,
yo he de hacer que circule la palabra nuevamente por los huesos
de quienes portarán la vara insignia,
y haré que vuelvan a encarnarse las almas” dijo nuestro Primer Padre.
(León Cadogan, Ayvu Rapyta, 1997, p.87)*

Introducción.

Antes de realizar cualquier reflexión sobre el lugar de la niñez *mbyá*, a partir de los registros del trabajo de campo que sostienen esta investigación, consideramos necesario dar cuenta del modo en que la niñez *mbyá* ha sido relevada por la etnografía, a partir de una breve revisión bibliográfica. Nos interesará tomar como soporte esas indagaciones antes de volcarnos sobre un análisis que se encuentra en

diálogo con estos abordajes. Hemos avanzado ya en esta línea de interés en el capítulo anterior.

Las etnografías del siglo XIX y el XX comienzan a hacer visibles a estos *otros* indígenas de la Selva Paranense a través de mapeos generales de las formas de vida del grupo, en los que se pretende revisar la mayor parte de los aspectos de la vida cotidiana (Müller: 1989; Cadogan: 1955; Hanke: 1995; Metraux: 1996; Schaden: 1998). En este contexto de producciones, la niñez recibe cortas menciones.

En gran medida hemos adelantado aspectos referidos a la niñez en el capítulo anterior, cuando revisamos los diversos abordajes de autores clásicos sobre la niñez *mbyá*, pero en este capítulo veremos especialmente las referencias asociadas a elementos constitutivos de la experimentación de esta etapa de la vida.

Nombres y almas de los niños y niñas

Siguiendo a Cadogan, la mitología *mbyá* supone que de todos los seres que pueblan el mundo, solo los *mbyá* lograron conocer las bellas palabras. Ellos serían, entonces quienes –a diferencia de los animales– adquirieron el lenguaje humano y obtuvieron sus respectivos nombres, una vez que el Padre Ñamandú hubiera creado la tierra en el extremo de su vara. Además de la tierra, existen siete planos superiores donde se ubican los dioses, y el cielo que vemos se encuentra sostenido por cuatro varas. Los *mbyá* y los animales habitan en este mismo plano, pero los primeros lograron el don de la palabra que permite, por sobre todas las cosas, la comunicación con los dioses (Cadogan, 1997).

En esos tiempos todo era monte. Los animales se fueron encargando de las primeras transformaciones, que dieron lugar a las praderas y campos. La religiosidad *mbyá* sostiene que cuando fue creada la tierra, el Padre Primero Ñamandú Ru Ete pidió a cuatro deidades que generaran las almas de los hombres. Estas fueron Ñamandú, Jakaira Ru Ete, Karai y Tupã. Él sólo se encargó de enviar los signos que diferenciarían lo femenino de lo masculino, inspirando sus respectivos cantos sagrados.

Consideramos que las reflexiones asociadas a los preceptos religiosos *mbyá*, que León Cadogan recuperó y ordenó en el *Ayvu Rapyta*, se expresan cotidianamente en diversos ámbitos de la vida *mbyá*. Como algunos autores sostienen (Melià, 1991; Bartolomé M., 2006), la trascendencia de los cánones religiosos entre los *mbyá* ha llevado a que se los considere un pueblo mesiánico. El valor social otorgado a la búsqueda religiosa y al seguimiento de sus reglas fue considerado un motor de la organización social. En nuestro trabajo de campo hemos dado cuenta de diversas situaciones de contacto y transformación de los núcleos *mbyá* donde estos sentidos religiosos se manifiesten de forma diversa, por ejemplo en lo relativo a la posicionalidad de la tierra, y las tierras superiores. También es importante destacar el alcance de las concepciones religiosas referidas a las almas y la gestación.

Habitualmente, la noticia sobre un futuro nacimiento, sus tiempos y condiciones son informadas a la población por el líder espiritual, normalmente un anciano, al que llaman *opygua*. Éste recibe la información a partir de su comunicación con los dioses, a quienes el *opygua* (anciano, líder espiritual) logra elevar sus palabras y cuyos mensajes recibe. Los mensajes de los dioses dan lugar a una gran variedad de transformaciones de lo cotidiano: desde las visitas y salidas a otros núcleos hasta la posibilidad o imposibilidad de cazar u obtener otros alimentos.

El anciano avisa a los padres que los dioses le han transmitido la novedad de un nacimiento, luego los futuros padres deben seguir una serie de reglas a fin de que el nacimiento y la vida futura de los niños y niñas estén seguras entre los *mbyá*, lo que se expresa en términos de *ombo apyka* (lograr asiento) o bien *ayvu'a* (hallarse). "Hallarse" implica sentirse a gusto en el lugar; es una condición necesaria para que cualquier persona permanezca en el *tekoa*. En el caso de las almas de los niños y niñas, no hallarse puede implicar incluso la muerte. En los adultos, no hallarse puede explicar tanto la movilidad por el territorio como algunas dificultades particulares.

Tal como afirmamos, la gestación de un nuevo ser supone dos procesos: por un lado, la llegada de un alma, enviada por los dioses desde cierto sector del cielo. Por otro lado, la construcción y creación de un cuerpo en el vientre de la madre. A partir de aquel momento en que el niño comienza a formarse se dan una serie de

prescripciones de comportamiento de los padres que encuentran su punto mayor en la *couvade*³⁶, es decir, con posterioridad al nacimiento. Madres y padres deben seguir una serie de reglas respecto de su comportamiento y alimentación con el fin de asegurar las mejores condiciones para la llegada del niño. Una vez que el alma del niño fue depositada en la mujer por los dioses, el hombre, futuro padre, debe encargarse de formar el cuerpo del bebé a través de las relaciones sexuales. Larriq (1993) destaca que el rol de la mujer en esta etapa es descripto como pasivo.

Como analizamos en un trabajo anterior (Enriz y García Palacios, 2008), la *couvade* implica una serie de tabúes y restricciones, tanto para mujeres como para hombres, durante el período posterior al nacimiento de un hijo. Todas las acciones inscritas en este período tienden al buen desarrollo de la relación entre el cuerpo del niño que acaba de nacer, su alma y el *tekoa* donde va a desarrollarse. Estos tres componentes pueden resumirse a través de la idea de *ayvu'a*, y quedan superados cuando los niños y niñas logra *ombo apyka*. Los peligros y las dificultades que podría tener el alma del recién nacido refuerzan la idea de que el padre no puede alejarse por el monte y que, entonces, debe acompañar la llegada de su hijo/a modificando sus actividades cotidianas. Es así como este período se caracteriza por la permanencia de los hombres en el núcleo.

Respecto de la *couvade*, en el caso de las madres la prohibición está asociada al consumo de ciertos alimentos y la regulación de ciertas tareas. En los hombres, la regla más saliente es la imposibilidad manifiesta de salir del ámbito del *tekoa* a trabajar o al monte a cazar. En ese período, el resto de los miembros se encarga de proveer los recursos necesarios para la subsistencia. Aquí el rol masculino vuelve a ser muy relevante: la imposibilidad de que el padre se aleje del núcleo se explica mediante la posibilidad de que el alma del niño recién nacido se vaya tras él y se pierda en el monte. Durante el embarazo el lugar femenino parece ser un tanto pasivo, ya que se considera que el niño toma cuerpo fundamentalmente a partir del semen, del mismo modo durante el primer tiempo de la vida se considera que el alma del niño se mantiene ligada al padre.

³⁶ Como vimos en el capítulo 1 (página 56).

Como expresábamos, la imposición masculina está asociada a la imposibilidad de salir al monte: “*odjepota* es la triste suerte que espera a todo hombre que no respete la prescripción de quedar en casa cuando la esposa da a luz, si no resiste la tentación de salir a cazar. El primer animal que encuentre se le figura como gente” (Schaden en Vara, 1984: 66). Como sostiene Levi-Strauss (1986), la finalización de la *couvade* suele estar acompañada de una serie de elementos que benefician su cierre, en las experiencias que registramos se utiliza a este fin los *popygua*.

Un hombre que acaba de tener su primer hijo porta unos popygua muy pequeños, de unos cinco centímetros de largo. Los popygua son unas varitas de madera delgadas, que por lo general miden unos veinte centímetros de largo y se usan para percutir. En sus palabras, los popygua sirven para avisar que uno está llegando del monte a la comunidad, aunque en ocasiones se utilizan también durante ceremonias religiosas. El hombre construyó estos pequeños popygua para su hijo, para que el alma del bebé se quede con él cuando el papá se va al monte a cazar. La madre los busca, nos los muestra y, acercándoselos al bebé, percute cerca de él. (Yabotí, 12/06/2005)

La presencia femenina en el interior de la comunidad también se asocia con el cuidado de los niños y niñas y las niñas, aunque éste no recaer exclusivamente sobre las madres, sino sobre todos los que permanezcan a su lado, dentro del *tekoa* (hermanos y hermanas, otros niños y niñas, abuelas, etcétera). A medida que niños y niñas crecen y van logrando mayor autonomía, se van estableciendo relaciones más amplias entre cada sujeto y el resto del grupo. Una vez que el padre vuelve a realizar sus tareas fuera del *tekoa* (la caza y/o el trabajo como asalariado, generalmente como peón), el niño es cuidado fundamentalmente por su madre y las otras mujeres del grupo. Los primeros años de vida transcurren en estrecha relación con un núcleo social que, para estos fines, puede estar representado o bien solo por la madre, o bien por ella, los hermanos, las hermanas y alguna de las tías o abuelas del niño.

Como detallábamos en el comienzo de este capítulo, las almas de los niños y niñas provienen de cuatro zonas y por tanto se corresponden con cuatro deidades distintas de la esfera celeste. Durante una ceremonia anual, los dioses se comunican con los *opygua* a fin de comunicarles de qué alma se trata y qué nombre debe llevar ese ser. El repertorio de nombres posibles no llega a los cuarenta, contando nombres de mujer y de hombre.³⁷

La evidente falta de cambios en los nombres probablemente se deba a que en ellos queda plasmada la asociación entre las almas y ciertas deidades. Hay que señalar que quienes son *mbyá* y por alguna razón no cuentan con nombre indígena mantienen el deseo de conseguirlo. La palabra *mbyá* para referirse al nombre del alma es *rery*.³⁸

Entrevista informal con dos jóvenes que estudian en escuelas fuera del núcleo. Refiriéndose a su abuela:

³⁷ La lista de nombres que Ana Gorosito (2003 –1983–) repone no dista, como ella misma lo destaca, de la lista de nombres descrita por León Cadogan. Coincidimos con la autora en que esos nombres están vigentes actualmente entre los *mbyá* de Misiones, y destacamos con un asterisco (*) los que hemos registrado en nuestro trabajo de campo.

Entidad clase	Nombres masculinos	Nombres femeninos
Ñamandú	Kuaray * Kuaray Mimby Kuaray Miri * Kuaray Endyju Kuaray Jeju Kuaray Rataa	Jera * Ara * Ara Miri * Ara Jera Ara Poty * Jachuka * Jachuka Rataa
Jakaira	Karai * Atachy	Keresu * Tatasy * Yva *
Karai	Karai * Karai Rataa Karai Ñe'ery * Karai Ñeengija Karai Tataendy * Karai Atachy	Keresu * Keresu Poty * Keresu Yva * Keresu Rataa
Tupa	Vera * Vera Miri * Vera Chunua * Tupä Kuchuvi Veve Tupä Guyra	Para * Para Rete Para Miri * Para Poty * Para Jachuka

³⁸ Para conocer el nombre *mbyá* se realiza la siguiente pregunta: "*Mbaeicha nde rery*" (¿Cuál es tu nombre *mbyá*?). Para conocer el nombre criollo, "*Mbaeicha nde rera*" (¿Cuál es tu nombre criollo?). La primera pregunta se realiza generalmente cuando ya se han estrechado ciertos vínculos con la persona.

N: ¿Cuando estaba ella iban al opy -casa de oración-?

K (responde apurada, interesada): No, no fui nunca pero me gustaría, porque yo no tengo mi nombre mbyá.

F: Yo sí tengo mi nombre, porque fui varias veces a un opy. Y allá en Fortín Mbororé me pusieron mi nombre mbyá, que es Vera Mirí.

(Centro Oeste, 05/06/2008)

En un trabajo referido a los vínculos entre indígenas y no indígenas, escrito a principios de la década de 1980, Gorosito (2003) registra nuevas dinámicas en torno a las denominaciones de las personas entre los *mbyá* de Misiones. Desde su perspectiva, disponer de un nombre criollo es uno de los elementos que permite acceder a trabajos. Para ello, también es necesario disponer de vestimenta y la posibilidad de tramitar un documento nacional de identidad. Por tanto, para quienes desean incorporarse de algún modo al mercado, a la escuela o a otras instancias de gobierno, se vuelve imprescindible disponer de un nombre criollo. Estos nombres en ocasiones se adquieren instantáneamente luego del nacimiento. El nombre criollo es definido como *rera*.³⁹

Dentro del aula, la maestra reparte todos los útiles: cuadernos, lápices, gomas. Todo está en su escritorio, y ella se encarga de hacer la entrega niño a niño, llamándolos por su nombre en castellano (que aparece escrito en unos carteles en la pared). (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Entro a primer grado. En el salón hay colgados carteles con letras y números. Hay un cartel con un caracol y palabras puestas encima: son los nombres criollos de los niños inscriptos, que han sido escritos por la maestra. (Centro Oeste, 08/08/2007)

³⁹ Así aparece mencionado en Melià, Farré, Pérez (1997), *El guaraní a su alcance*, CEPAG, Asunción.

El uso de los nombres criollos tiene ciertas particularidades. Suele cambiarse espontáneamente, varias veces en la vida. Sin importar el apoyo o no de los adultos, los niños y niñas cambian de nombre cuando encuentran uno que les gusta más o que les parece apropiado.

En nuestra perspectiva, esta forma de uso y cambio de los nombres criollos entre los niños *mbyá* (también destacada por Andrea Quadrelli, 1998) está asociada al modo de uso de los marcantes. Los marcantes son palabras con las que se denomina a los sujetos y que vinculan algún aspecto de su personalidad con aspectos de la naturaleza. Los marcantes cambian con el correr del tiempo, como cambian las personas, y su funcionamiento es similar al de los apodos. De este modo, los niños y niñas deciden cambiar su nombre según gustos, preferencias, etcétera.

Me preguntan por una de las auxiliares bilingües de la escuela y la llaman Moni. Me queda la duda sobre si recuerdo bien el nombre, si lo escribí bien, y vuelvo a preguntar. Me repiten la pregunta. Expreso mi confusión y pregunto: "¿No te llamás Vani?". Ella responde: "Sí, pero como no me gusta ese nombre uso otro". La joven tiene 19 años. (Centro Oeste, 10/06/2008)

*Tomo un cuaderno que dice al comienzo "Alejandra" y pregunto de quién es. Los chicos se ríen y nadie me responde. Sigo mirando las páginas, veo que aparece el nombre *mbyá* de una niña y le pregunto si su nombre en español es Alejandra. Ella responde: "Jouldriña me gusta más. Alejandra no me gusta y no lo uso. Antes sí, pero ahora no". (Yabotí, 08/06/2005)*

El uso de los marcantes ha sido un recurso de incorporación de mi presencia por parte de la población *mbyá*. A partir de mi segunda visita a uno de los núcleos, me

fue asignado un marcante que no necesariamente era utilizado en otros de los núcleos, a pesar de que yo lo informaba en mis visitas. La colocación de un marcante es una situación social en la que alguno de los miembros del grupo propone una denominación y la fundamenta. Los demás concuerdan —o no— y comentan las razones de cada caso. Luego comienzan a utilizarlo como una forma de asumir su pertinencia. El primer marcante que recibí fue *uguaipei*. Me dijeron que se trataba de un animalito, aunque nunca tuve mayores datos. La descripción era similar a la de una ardilla y las razones esgrimidas eran centralmente dos: mi incapacidad para estar quieta y mi tamaño físico.

Unos años más tarde mi marcante cambió. Durante un período de trabajo de campo, comenzó una tormenta que se prolongó por varios días y que no permitía cruzar el río para salir del núcleo donde me hallaba. Esta situación comenzó a preocuparme y terminó por angustiarme. Toda la población vivía mi cambio en el ánimo, y lo explicaban diciendo que “extrañaba a mi marido”. Finalmente, un día resolvieron cambiarme el marcante por el apelativo *kuchiu*, que aún mantengo. Según el diccionario *mbyá* guaraní -castellano, se trata de un “pajarito que grita cuando truena; *kuchiu àra ryapu oènduramo ajaèò*: el *kuchiu* llora cuando oye tronar; *guyra kuchiu*” (Cadogan, 1992: 86). Los cambios de las personas a través del tiempo en relación con el grupo son acompañados por estas transformaciones de los marcantes, para acomodarlos a las nuevas características que el grupo destaca de cierto sujeto.

Volviendo sobre el nombre *mbyá*, es necesario destacar que éste permite mostrar desde el comienzo cómo la vida está íntimamente ligada a los dioses. Ellos son quienes anuncian el embarazo, puesto que enviarán un alma al grupo. Este último, a su vez, se comunica luego del nacimiento para hacer saber el nombre del recién nacido, a partir de la relación que se ha establecido con esa alma. En primer lugar los padres, primero haciendo que se desarrolle el cuerpo y luego, tras el parto, haciendo que alma y cuerpo se consoliden. El valor de lo religioso se manifiesta muy fuertemente frente a la vida, ya que ésta como tal es producto de la relación entre hombres y dioses. Los dioses se encargan de enviar un alma, a la que los *mbyá* le brindan cuerpo y un ambiente propicio para su desarrollo. Lo mismo sucede frente a la muerte, que vuelve a ser un evento de contacto entre los dioses y los *mbyá*.

La muerte de un niño, así como los daños que éste pueda sufrir, están asociados al tratamiento del alma por parte del grupo, aunque centralmente de los padres. Nuestro interés será ver el modo en que estas lógicas se expresan cotidianamente, a partir de las excepciones, de las modalidades socialmente aceptadas de evitación de estas reglas de protección y cuidado. Consideraremos de este modo el nacimiento de gemelos, la discapacidad de los niños y niñas, la muerte de un niño, es decir situaciones excepcionales. La separación, cualquiera que sea, pareciera ser excepción a la regla general de cuidado *mbyá*, y nos interesará considerarla como elemento para pensar las modalidades generales.

En la tradición antropológica, esta modalidad de indagación podría permitirnos pensar el equilibrio, a partir de las posibles perturbaciones de ese equilibrio (Malinowski, 1991). Avanzaremos primero respecto de las reglas asociadas al infanticidio. Luego volveremos sobre los cambios en el nacimiento, asociados a las transformaciones de la sociedad envolvente.

Frente a un embarazo múltiple, en la creencia tradicional⁴⁰ *mbyá*, se establece el abandono de ambos niños. La explicación de este acto responde a valores religiosos. Siguiendo a León Cadogan (1995), los primeros gemelos de la religiosidad *mbyá* han sido *Kuaray* (el futuro Sol) y *Jacyra* (la futura Luna). En efecto, los dos hermanos son engendrados en el vientre de Nuestra Madre por dos padres diferentes. Dado que los *mbyá* reconocen una filiación patrilineal, los niños no serían gemelos, sino hermanos que nacieron en un mismo momento. La historia sostiene que la presencia de dos niños en un mismo vientre indica que la madre formó esos cuerpos con dos hombres distintos: la creación de las personas se presenta asociada al semen que los hombres aportan durante la gestación. La presencia de gemelos expresa la violación del tabú de la monogamia femenina como regla. Y a causa del valor social de estas reglas, violarlas

⁴⁰ Como expresamos en la Introducción, entendemos por tradicional a todo aquello que los *mbyá* consideraran como propio del "modo de ser" y también a los aspectos registrados por los autores clásicos de la región: Cadogan, Hanke, Métraux, Müller, Nimuendaju, Schaden, Susnik. Consideraremos cambios a los aspectos o elementos que no forman parte de lo descrito como tradicional, pero que a la vez no aparezca en todos los núcleos visitados, sino que aparezca en algunos y no en otros.

supone períodos de crisis que han debido ser superados mediante el abandono de los niños.

En la historia que narra Cadogan, el mayor de ambos hermanos, el futuro Sol, sería hijo de *Ñamandú*; la futura Luna, de *Ñande Ru Mba'ekuá*. Al enterarse *Ñamandú* del "adulterio", por boca de su esposa, toma sus collares y su maraca, se coloca la corona de plumas sobre la cabeza y se marcha a su morada eterna. Luego se cuentan las múltiples peripecias de ambos hermanos –primero en el vientre de la madre, después en la selva– para alcanzar la tierra sin mal, la morada del Padre (Cadogan, 1997). Para impedir una crisis como esa, en la vida *mbyá* la presencia de gemelos ha sido evitada.

Las primeras noticias que tuve en campo sobre experiencias referidas a gemelos surgieron durante mi primera indagación, en 2003. En aquel momento conocí a una religiosa del noroeste de Misiones, quien manifestaba su alegría frente al primer cumpleaños de gemelos en los núcleos de la provincia que ella visitaba. La mujer refería haber hablado mucho con los padres de los niños desde el embarazo. Las presiones que en este caso, junto con otras de organismos sanitarios, dieron como resultado la sobrevida de los niños. Un tiempo más tarde, pobladores de otros núcleos de la comunidad *mbyá* guaraní, al referirse a ciertas dificultades que atravesó el núcleo donde los niños vivían, recordaría la sobrevida de los gemelos como un hito negativo.

En mi trabajo de campo, encontré la primera referencia a gemelos durante una visita a un núcleo que se caracteriza por su amplio nivel de contacto con la población no indígena. En una entrevista, en casa de un representante político del grupo, surge el tema de sus nietos.

Mientras conversamos, se acerca a nosotros un bebé. Le pregunto quién es y me dice: "Es hijo de Tito; tuvo dos y por eso trajo uno acá". La abuela está contenta. Dijo: "Tito tuvo una nena junto, y por eso lo dejó acá".

Más tarde, otra mujer decía al respecto: "Ella no amamantaba más a la mujercita y ellos [se refiere a los abuelos] estaban preocupados. Después la mamá tuvo enseguida otro bebé y se encargaba [sólo de este último]. El papá se encarga siempre de la nena melliza y el varón [mellizo] se lo dieron a los abuelos". (Centro Oeste, 25/10/2006)

Nos encontramos, queda dicho, frente a un núcleo poblacional que por razones diversas ha mantenido grandes contactos con la población no indígena. Además, se trata de una familia de representantes políticos, que son quienes se encargan de viajar para diligenciar subsidios y planes sociales y tienen amplio acceso a la escolaridad. Una familia que ha buscado estrategias para dar cuenta de la dificultad de los gemelos y zanjarla.

En la actualidad, los núcleos de Argentina en los que se admite la sobrevida de los gemelos suelen separar a los niños de sus padres para disipar el conflicto. Esta práctica aparece fundamentalmente en aquellos sitios donde se han establecido vínculos con la Iglesia católica. De manera que este desenlace pone en circulación (Fonseca, 1998) a los niños, tal como se espera en aquellos casos en que los padres se hayan separado. Es decir que, cuando nacen gemelos, los padres pueden optar por no criarlos ellos mismos y no ser punidos socialmente por no quererlos. En estos casos, son los abuelos quienes suelen criar a los niños, algunas veces juntos y otras, separados, como lo refleja el registro anterior. En ese caso, ante la imposibilidad de que los niños permanecieran en la casa con sus padres y hermanos, los caminos socialmente establecidos desembocaron en una separación entre sí. En un primer momento –dónde se inscribe el registro anterior– uno de los niños fue llevado a casa de sus abuelos, que viven en el mismo núcleo. Más tarde, ambos niños fueron criados por los abuelos, y en la práctica estuvieron a cargo de cada uno de los distintos integrantes de la casa, en particular de la abuela y la tía de los niños.

Considerando el nacimiento de gemelos desde la perspectiva religiosa –es decir, desde el tabú de la bigamia–, la madre es quien recibe la carga social negativa. Esta situación encubre un verdadero quiebre que se manifiesta en la relación entre

hombres: es el semen de dos hombres el que se "rechazaría" dentro del vientre femenino, dando origen a dos seres diferentes. Sostenemos que, expresada a través de la tensión en el cuerpo femenino, y de las prescripciones sobre su comportamiento sexual, se esconde una alusión a la reacción de los fluidos masculinos al encontrarse; así pues, son los hombres los que no deberían entrar en contacto. Cabe agregar, además, que nada se manifiesta en estos relatos respecto de la posibilidad de que un hombre engendre simultáneamente dos vientres diversos.

En el caso que trabajamos, el padre decidió encargarse de uno de los niños. Como corolario, la madre volvió a quedar embarazada. Una vez que nació este nuevo bebé, el padre decidió llevar al otro de los bebés mellizos con los abuelos. Este circuito evidencia que el modo socialmente establecido de circulación de los niños es que sean atendidos por los padres de sus padres, en la medida en que estos habiten el mismo núcleo. Si los padres decidieran cambiarse de lugar, los niños permanecerían con sus abuelos.

En una entrevista a una religiosa que vivió largo tiempo en este núcleo, ella se refiere al tema de los mellizos en estos términos:

Hay una chica que espera mellizos y para ellos es siempre un tema ver cómo son aceptados. Hay casos recientes aquí en que la abuela se negaba a que fueran amamantados. Yo los visito e intento apuntar a que la familia se ocupe de ambos chicos. Por ahora lo logro, pero no sé cómo será el próximo caso. (Centro Oeste, 24/11/2005)

Las intervenciones referidas a estos temas no sólo tienen que ver con cuestiones legales, sino también con aspectos éticos. En este sentido, los valores que llevan a los indígenas a tratar de un modo particular a los gemelos y aquellos que los instan a permanecer con ellos y criarlos se encuentran parangonados, salvo por el hecho de que quienes creen que los gemelos deben permanecer en el grupo puede utilizar como argumento la legislación para presionar a favor de esta decisión. La

excepcionalidad en este caso es la ruptura de la pauta de crianza de los niños por parte de sus padres.

Existe una serie de transformaciones del nacimiento centradas en la tensión entre la realización del parto en el propio núcleo o en un hospital, y las diversas relaciones y consecuencias de estas opciones. Los circuitos ilegales de la adopción en la provincia de Misiones, tan claramente analizados por la antropóloga Tarducci (2006), han repercutido sobre los modos de nacer de la población *mbýá*. Dado el irregular y dificultoso acceso al sistema de salud, las mujeres cuentan con dos opciones frente al parto: el modo tradicional, es decir parir acompañada por las mujeres mayores en la casa del anciano, o el parto en un hospital, sin la compañía de sus familiares. Entre las que prefieren parir dentro del núcleo, las explicaciones están asociadas a la confianza en quienes las atienden, la necesidad de hacerlo acompañadas por su familia y el valor que otorgan a lo religioso como constituyente de la persona. Como vimos, en la religiosidad *mbýá* guaraní las almas habitan los cuerpos durante el nacimiento y es necesario conocer la procedencia de esa alma para nominar al niño. Como dijimos, este conocimiento se obtiene a través del diálogo de los ancianos con los dioses en el marco de una ceremonia anual, dedicada únicamente a estos fines, que se realiza en el período estival.

Las prácticas estatales de regulación de la vida y la organización social comienzan por establecer documentos de nacimiento, lugares donde parir y formas válidas para hacerlo. En los partos dentro del núcleo no participan médicos, y los partos hospitalarios no son asistidos por abuelas. Además, al nacer el niño debe ser nominado, y este dato es inscripto en registros, a través de los cuales el Estado reconoce a ese sujeto. Quienes deciden parir en los hospitales argumentan, por un lado, que de ese modo el niño estará más protegido ante posibles dificultades de salud, pero, por otro lado, que estando registrado nadie podrá sacárselo.

Existe una nueva legislación sobre adopción en Argentina,⁴¹ pero –tal como lo expresara Tarducci (2006) – existe una serie de prácticas que convierten a los niños y

⁴¹ Hasta 1946 no hubo en Argentina ningún tipo de legislación que regulara estas relaciones. La primera ley (Nº 13.252) que hablaba de la adopción en términos generales, fue reemplazada por la ley 19.134

niñas de la provincia de Misiones en vulnerables: pueden ser quitados de sus hogares y trasladados a otros por fuera de las regulaciones y las garantías de la adopción legal, tanto dentro como fuera del país. Las mujeres *mbýá* que deciden parir en el hospital lo hacen, justamente, para que el Estado regule esos nacimientos, y los niños puedan estar protegidos de eventuales delitos. Un caso que expresa la densidad de estas dificultades es el de Asunción Benítez, a quien le sustrajeron su bebé de pocos días de vida del hospital de Eldorado en agosto de 2005.⁴²

Tratando de recapitular temas que revisamos, podemos destacar que a lo largo de este apartado, la gestación y el nacimiento han aparecido como altamente condicionadas, incluyendo en este condicionamiento una serie de elementos identitarios de diversa índole. En principio, entre los *mbýá*, la llegada de un niño está permeada por el deseo de los dioses de que esto suceda. El alma que ellos envían a ese grupo debe ser correctamente alojada. Así, a partir del anuncio de los dioses al anciano, el grupo se prepara para construir las condiciones necesarias para el albergue de ese alma.

En una primera instancia, los futuros padres se encargan de procurar un cuerpo. Luego, durante el período de *couvade*, se esfuerzan por que esa alma se aloje en ese cuerpo y en ese lugar específicamente; que logre asiento. Esto se da en un complejo contexto en que la posibilidad de parir en lugares públicos, como queda dicho, se expresa como una alternativa frente al riesgo de la sustracción. Por otro lado, consideramos que en este nuevo contexto, la *couvade* podría cobrar un nuevo sentido, actuar como un elemento de protección del niño y de la madre frente al temor al

(de 1971), que estableció distinciones frente a la adopción, llamando plena a la que sustituye íntegramente el vínculo de parentesco de sangre, y simple a aquella en la que se extingue la patria potestad de los padres biológicos. Con la reforma constitucional de 1994, se incorporó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (de 1989) y por lo tanto debieron ajustarse las legislaciones. Sin embargo, la legislación argentina establece diferencias respecto de esta norma, sobre todo en relación con la adopción internacional: la ley 24.779, de 1997, exige que el adoptante tenga residencia permanente en el país por un período no menor a cinco años anteriores al pedido de guarda. La nueva ley propone un registro nacional unificado de adoptantes.

⁴² “Una pareja marplatense fue detenida por una patrulla de Gendarmería durante un control realizado sobre la ruta 14, mientras intentaban irse con un bebé ajeno. El fiscal sostuvo en los alegatos que el enfermero que había planificado la sustracción fue hasta la aldea *mbýá* Ysasy, cerca de la localidad de Mado, en el norte de Misiones, y bajo engaños llevó al hospital a (...) con su hijo. En el camino, adormeció a la mujer con un medicamento y se apoderó del bebé, que luego entregó a la pareja. Además, les dio un certificado de nacido vivo. La pareja pagó 4.000 pesos para “adoptar” a ese bebé (diario *El territorio*, 20-08-2005).

robo del bebé. A su vez, el primer período de vida se sostiene socialmente mediante las prácticas que todo el grupo realiza para acompañar a la familia, tanto material como espiritualmente. Es que en ellos reside la potencialidad de lograr el *tekoa* (modo de ser *mbyá*), no como un evento individual, sino como un logro que depende de todo el grupo.

Según la cosmovisión *mbyá*, en un niño confluyen una serie de factores que aportan a la construcción identitaria. Ya advertimos el valor otorgado a las formas de nacimiento, así como a la asignación y el uso de los nombres. Con sus múltiples factores, el nombre y el nacimiento expresan el encuentro de diversas prácticas y experiencias de contacto. Los nombres de cada persona encierran una multiplicidad de elementos, de diversas lenguas, distintas funciones y sobre todo valores muy diferenciales. Las experiencias a través de las cuales el nombre se adquiere y se utiliza permiten pensar la autonomía y la utilidad de ciertas nominaciones, así como el valor social de otras.

A continuación, avanzaremos hacia el análisis de los elementos que van dando lugar al desarrollo de otros aspectos de la niñez. La niñez es definida a través del acercamiento a prácticas, la capacidad de hablar la propia lengua y la participación en los fogones como ámbitos privilegiados de socialización. Allí veremos los aportes identitarios, en diálogo con la propia adscripción y la adscripción por los otros.

Tekoa y niñez

Desde la perspectiva de Susnik (1988), la población guaraní se cohesionaba a través de tres ejes de sentido: *avá-teko*, *avá-ñe'e* y *tamoi*, correspondientes a la identidad de la costumbre, la identidad lingüística y el ancestro común como concepto social, respectivamente. El '*buen modo de ser*' incluye también la obtención del nombre *mbyá* y otros aspectos, entre los cuales el *ava-ñe'e* (habla) resulta central (Porto Borges, 2002).

En su Tesis de doctorado, el antropólogo brasileño Francisco Noelli (1993) describe las condiciones necesarias para el desarrollo del *teko* (*reko* o *avá-teko*) es decir el “modo de ser” guaraní. Entre otros elementos, Noelli distingue la relevancia, en este desarrollo, del lugar, de la posibilidad de vivir en un ambiente construido a través de reglas sociales propias (Prudente Freitas, 2007). Este proceso de constitución del *teko* es a la vez de cada individuo y del grupo. Para que cada individuo crezca y desarrolle sus aptitudes, debe hacerlo en el marco de un grupo que acompañe ese transcurso.

El valor del territorio donde el núcleo se asienta está ligado estrictamente a la potencialidad que ofrece para el desarrollo del *tekoa* (el modo de ser *mbyá*), conformando un espacio físico donde el grupo puede desarrollarse como tal.

El trabajo de campo se desarrolló centralmente en torno a los fogones. Los niños circulan entre fogones, allí se alimentan y se expresan los comentarios que guían sus cotidianidades. Queremos destacar de estos espacios algunos elementos particulares: aquellos que tienen que ver con el mobiliario. Quienes se nuclean en torno a los fogones utilizan diversos instrumentos para sentarse, pero fundamentalmente “banquitos”, asientos de unos veinte centímetros de altura. Nos interesa destacar de estos elementos que admiten el uso por parte de cualquier miembro, niño o adulto. Sus características benefician la cercanía al fuego, pero también mantienen la mirada a la altura de los niños.

Dentro de los límites de los núcleos, los niños y niñas *mbyá* guaraní deambulan en su reconocimiento del monte desde muy pequeños. Los primeros años de vida transcurren en la cercanía de su madre, y por tanto del ámbito doméstico más cercano: la casa y el fogón⁴³. Las madres se encargan de cuidarlos, en compañía de otras mujeres de la familia (Larriq, 1993). Cuando se trata del primer hijo de una pareja, el tratamiento por parte de los padres y de la comunidad como tal es sustancialmente distinto.

⁴³ Cuando hablamos del *fogón*, nos referimos a el lugar donde la gente se reúne, dónde normalmente se enciende fuego para prepara alimentos o calentar agua. El fogón puede establecerse fuera de las viviendas o dentro de ellas dependiendo de las características climáticas y también del horario del día. Diversas unidades domésticas pueden compartir un mismo fogón. En general hay dos o tres veces más casas que fogones, en tantos ámbitos de encuentro para compartir los alimentos y también la palabra.

Camilo (± 20 años) tiene su bebé en brazos y me cuenta los objetos necesarios para que el niño esté bien. El pecho de tortuga ayuda a prevenir enfermedades de los niños; hay que pasarlo por el cuerpo del bebe para mantenerlo sano. También me muestra un tipo de colgante que se usa para evitar la diarrea de los bebés: es una valva delgada y larga. Durante el relato, padre y madre juegan con el bebé, sacudiendo su cuerpecito en posición vertical y haciéndole flexionar sus piernitas sobre las de ellos. (09/06/2005, Yabotí)

Camilo y Elisa habían tenido su primer hijo y vivían con los padres de él. Seguían todos los consejos sobre cómo criar al niño a fin de hacerlo bien, es decir de lograr que el niño tomara asiento entre ellos.

Cuando los niños y niñas van logrando deambular solos, son incluidos en diversos colectivos infantiles a través de sus hermanos o de otros niños, y de este modo se van formando en las relaciones de pares. La presencia grupal de los niños en diversos ámbitos, como los fogones de otras familias, es muy habitual. Los niños y niñas *mbyá* adquieren gran independencia en su desenvolvimiento en el núcleo. Esta movilidad en el espacio no necesariamente establece nuevos vínculos, pero es una forma de vinculación en el marco de una comunidad y por lo tanto renueva los lazos comunitarios (Larriq, 1993).

En estos ámbitos se construyen los primeros saberes sobre la lengua, las formas de expresión, la destreza, etcétera. Todos estos conocimientos aparecen asociados a la propia experimentación de cada sujeto constituyente de este todo. El mismo grupo es, a su vez, la puerta de entrada a otros conocimientos que se adquieren en el marco de la formación en el grupo de pares, como los conocimientos relativos a los frutos o los animales, como veremos más adelante.

Aquí, el *avá-teko* (modo de ser o identidad de la costumbre) y el *avá-ñe'e* (la identidad lingüística) se manifiestan juntos. Lograr asiento es relevante, pero debe

verse acompañado por la adquisición del lenguaje. Comenzar a emitir sonidos y luego vocablos es un elemento que al grupo le asegura logros. Que los niños y niñas adquieran el lenguaje en cierta medida *los hace mbyá*.⁴⁴ Desde la perspectiva religiosa –indisociable de la vida social– los *mbyá* se diferencian de los demás seres de la creación (los animales) por la obtención del lenguaje. Adquirir el lenguaje de las *ñe'e porã* (bellas palabras), que permite la comunicación con los dioses, establece la diferencia entre los *mbyá* y el resto de los seres. Comenzar a emitir sonidos y dominar la lengua son los primeros pasos hacia la adquisición de las *ñe'e porã*. Como vimos en el primer capítulo los *mbyá* utilizan dos registros diferenciales de lenguaje: uno de uso corriente y otro reservado sólo a lo religioso.

La circulación de niños y niñas entre diversos fogones es parte de las prácticas que aseguran la continuidad de la comunidad. Ante la imposibilidad de cuidar a un niño, la práctica socialmente más consolidada es su circulación (Fonseca, 1998) por los fogones de distintos parientes. Hemos visto el caso de los gemelos, cuando los padres toman la decisión de llevar a ambos niños o a alguno de ellos a la casa de los abuelos. Del mismo modo, una pareja joven que no logra perdurar como tal, y se desvincula, dejará su descendencia a sus respectivos padres.

Alejandra es hija de una hija de Lucrecia y Armando, con quienes vive. Ella cuenta que su madre vive en Argentina, en la zona del Kuña Pirú, y su padre en Brasil. Ella nació aquí y nunca se fue, ni si quiera para visitarlos. Aquí viven también las hermanas de su madre. (Yabotí, 13/11/2006)

En esas ocasiones, los niños conocen perfectamente la relación filial que mantienen con las personas que los crían; saben incluso dónde viven sus padres y

⁴⁴ La lengua *mbyá* se mantiene sólidamente en el uso cotidiano, y no conocemos casos donde los niños hablen español antes que *mbyá*.

reciben las visitas de éstos. De hecho, verbalizan esta situación y logran expresar sus propios puntos de vista. Ante la falta de visitas, invocan diversas razones.

Sin que yo le pregunte nada, Alina comienza a hablar de ella. Lo cuenta todo en español. Fue criada por su abuela, porque la mamá y el papá "se dejaron" antes de que ella naciera. Ambos son mbyá y su mamá vive en Ka'a Kupe. Su madre volvió a hacer pareja con otro mbyá y tiene otros hijos allá. No la quiso llevar con ella cuando se volvió a juntar para que "no le pase nada"; por eso la dejó con la abuela. (Centro Oeste, 10/06/2008)

Cabe señalar que las distancias de que se habla no suponen dificultades para posibles visitas (entre otras razones por la disponibilidad de medios de transporte).

Estos dos tipos de situaciones –la presencia de gemelos o la separación de un matrimonio joven– son las que dan lugar a las traslocaciones de los niños. Decimos que el cambio es entre fogones porque estos nuclean varias casas, es decir varios sitios habitacionales. Los niños pueden no cambiar de fogones y aun así cambiar su marco de referencias, pueden pasar a vivir con sus abuelos o con algún otro pariente cercano. Por ejemplo, en los casos de matrimonios separados, los niños no cambiaron de lugar; fueron sus padres quienes se desplazaron. Los niños permanecieron en el mismo fogón, mientras sus padres se trasladaron de núcleo.

Sostenemos con esto que, en los casos en que los niños y niñas no pueden ser atendidos por sus padres, siempre y en todos los casos son recibidos y alojados por otros integrantes del propio grupo, lo cual permite la continuidad de los demás elementos necesarios para la maduración del niño: se mantienen los principios que lo convierten en *mbyá*. Lo que permitiría la posibilidad de desarrollar su *ava teko*, del mismo modo que el acceso a las bellas palabras.

La circulación de los niños y niñas entre familias sucede dentro del núcleo, o bien de los familiares más cercanos, fundamentalmente abuelos. En aquellos casos en que es necesario cambiar a los niños de su casa materna a otra, esta segunda casa estará ubicada dentro de un núcleo de la misma comunidad *mbyá* guaraní.

Las dos condiciones que expresamos, que bajo diversas formas aparecen en varios núcleos, son dos instancias que conocimos en que los niños se desarrollan lejos de sus padres. Estas coinciden con las descritas por el reconocido investigador Chase-Sardi para el caso de los *avá* guaraní:⁴⁵ “En caso de que uno de los cónyuges se enamore de otra persona y abandone el hogar, no puede llevar a sus hijos. Ellos quedan con el cónyuge que permanece en la casa. No puede llevarse a los hijos detrás de sí” (Chase-Sardi, 1992: 225). Refiriéndose a los niños recién nacidos, un anciano expresaba:

“Durante el primer tiempo no puede ver flores, ni bichitos, ni pajaritos, ni cosas lindas. No pueden ver cosas que les recuerden lo de arriba. Ellos vienen de un lugar donde todo era lindo y si extrañan pueden querer volver”. (Yabotí, 10/11/2006)

En cambio si se promueven los gestos cariñosos y amables, y se enfatiza la necesidad de que los niños no lloren, especialmente durante el primer tiempo de vida. El llanto aparece como un indicador de desagrado por parte de los niños de la realidad que viven. El desagrado puede contribuir al deseo de volver a la situación previa, es decir a la tierra de más arriba, donde el alma se encontraba anteriormente.

⁴⁵ La población *avá* guaraní habita en el noroeste de Argentina (principalmente en las provincias de Salta y Jujuy) y el sur de Bolivia, con fuertes lazos entre las poblaciones de ambas regiones (Hirsch: 2008). Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC 2005), suman 21.800 entre descendientes y miembros de comunidades. De acuerdo con Chase-Sardi los *avá*-guaraní habrían sido denominados *Chiripá* por Métraux, categoría que consideran peyorativa. Cadogan y Susnik los habrían denominado de igual modo, y esta última también *Ava Katu Ete*, término que recupera Miguel Bartolomé en sus escritos y que refiere a los ‘hombres del poder verdadero’. Nimuendaju y Schaden consideran que todos los guaraníes se denominan a sí mismos *Nandeva* (Chase-Sardi 1992).

Del mismo modo, y sin llegar a que el alma del niño quiera retornar a su estado anterior, las enfermedades de los niños y niñas —en particular las afecciones estables— son interpretadas como errores en la crianza. El hecho de que un niño padezca pone en cuestión el cuidado que se le brinda, y por lo tanto el desempeño de sus padres. Esto genera una atención permanente del grupo sobre sí mismo a fin de cuidar del niño y aconsejar a los padres de éste.

En nuestro trabajo de campo, este tema fue abordado particularmente a partir de ciertas experiencias de discapacidad infantil. Allí donde se expresaron lesiones permanentes en los niños y niñas, nos interesó considerar qué elementos eran distinguidos, cuáles eran las ideas sobre el comienzo de esa afección y qué actividades desarrollaba el grupo con ese niño.

Llega Elisa (± 18 años) con su hermana menor, cada una tre un niño en brazos: Eladio (2 años) y María (4 meses), ambos hijos de Elisa. Eladio aparece en mis registros de julio del año pasado, pero ahora tiene la cabeza caída, no logra enderezarla, babea, no camina ni se para y presenta menor desarrollo muscular en las piernas. Poco tiempo después de que yo lo conociera, el niño comenzó a tener fiebre y llegó a convulsionar. Camilo, su papá, cree que debe mudarse; parece que no se halla lo suficiente. Quiere irse a Brasil; averiguó de un lugar y quiere irse con su familia. (Yabotí, 17/08/2007)

Como vimos en el relato, para los padres, que el niño tenga una dificultad es un signo de incomodidad que los lleva a querer mudarse. El escaso desarrollo del niño es vivido como una condición particular; por un lado, fue necesario que alguien acompañara a la pareja en el cuidado del chico. Por otro, piensan en ir a otro lugar, quizá con la idea de que las cosas sean distintas allá. Veremos más adelante cómo estos elementos se expresan en el marco religioso.

Cabe observar que las dificultades que presenta el acceso al sistema de salud reinstalan la necesidad de cambios sustanciales a la hora de enfrentarse a una dificultad severa. Fue muy resonante en los medios masivos de comunicación, a nivel nacional, el caso de Julián Acuña, un niño *mbýá* que presentaba una dificultad coronaria congénita. El niño, de tres años, fue diagnosticado por la intervención de un agente sanitario. Cuando se estableció la gravedad del problema, comenzó la tensión entre la familia del niño y la comunidad, por un lado, y los agentes sanitarios por otro. Julián fue llevado junto con sus padres y su abuelo a Buenos Aires para ser intervenido en el Hospital Garrahan. Los médicos incluían entre sus posibilidades una operación, lo que era absolutamente rechazado por la familia del niño.

La prensa reflejó la tensión⁴⁶ entre las pretensiones médicas y las posturas de la familia. Finalmente, luego de los diversos tratamientos que durante varios meses se desarrollaron en el hospital –contra la voluntad familiar–, el niño regresó a Misiones, donde murió un tiempo más tarde al igual que su hermano, que padecía la misma dolencia y nunca fue intervenido.

Al respecto, nos fue referido lo siguiente:

“Los padres venían buscando un lugar donde el niño estuviera bien. Ahora (luego de la muerte) se cambiaron más al norte, a la comunidad de Cándido. Parece que están bien allá”. (Yabotí, 15/08/2007)

Respecto de otra dificultad padecida por una niña, y frente a la imposibilidad de mantener el tratamiento que le permitiera desarrollarse sin dificultades, una familia optó por enviarlo a realizar un tratamiento muy alejado de su casa.

⁴⁶ Sólo a modo de referencia, un diario provincial y uno nacional: www.territorioidigital.com/nota.aspx?c=6425833187175030 y www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-55033-2005-08-13.html

La llevaron ahí porque tiene un problema renal y era difícil atenderla aquí. El tratamiento comenzó a desarrollarse lentamente en Eldorado y después pasó a ser periódico en Buenos Aires, pero se hacía difícil sostenerlo y "las Hermanas con la familia" decidieron que el niño permaneciera en Buenos Aires y se atendiera en el hospital. Parece que la última vez que vino no quería volverse y daba vueltas, hasta que un día contó que no le gustaba una de las mujeres que la buscaba los fines de semana. Regresa durante las vacaciones de invierno y de verano. (Centro Oeste, 18/10/2006)

En este caso, al igual que en el de Julián Acuña, se trata de propuestas de intervención por parte de sujetos que se vinculan con la población *mbyá* pero se manejan a partir de las concepciones de salud-enfermedad y de prácticas paliativas que a los *mbyá* les resultan ajenas.⁴⁷ De modo que sus propuestas resolutorias, que pueden ser comprendidas por los *mbyá* como parte de las movilidades propias de la búsqueda de un lugar donde *ayvu'a* (estar bien, hallarse) responden al paradigma médico de intervención sobre la enfermedad. Estas diferencias en los objetivos de las traslocaciones en el territorio derivan en tensiones como la que se expresó en el caso de Julián Acuña. Por último, en los casos descriptos, las intervenciones médicas no han dado el resultado esperado.

Mientras algunas afecciones son reconocidas por los niños e indicadas como diferencias:

Un grupo de niños menores de 5 años juega a perseguirse y huir. Quien perseguía a los demás era denominado Javinju. Pregunto quién es y me explican que es un joven que está enfermo, que se cae y se golpea. (Centro Oeste, 20/10/2006)

⁴⁷ Para ampliar algunos aspectos referidos a la salud y la enfermedad *mbyá*, ver Remorini (2008).

Otras, son incorporadas en el marco del juego, por ejemplo en aquellas instancias en que los niños utilizaban la imagen del joven enfermo como la de alguien que generaba temor, y del que por tanto huían. Esto, en el marco de risas y corridas de las que el mismo joven era cóconcedor. Su imagen parece disruptiva y los niños la destacan en su juego. En relación con el joven, los maestros consideran que tiene epilepsia.⁴⁸

Por otro lado, los relatos sobre la muerte de algún niño pueden permitir comprender las características de dichas situaciones y, a la vez, las relaciones de los adultos con los niños. En uno de los períodos de trabajo de campo, permanecí en la casa de una mujer que había perdido un hijo. Ella creía que el bebé había muerto de 'ojeo': por estar mal, por sentirse mal debido a algo.

"Lo cuidaba mucho, pero en el último tiempo peleaba mucho con mi marido y eso hace mal al bebé. Por eso murió de ojeo, de triste". (Centro Oeste 17/10/2006)

Por fuera del marco de los mellizos, la muerte de los niños se presenta siempre como un elemento que desestructura las relaciones familiares. Hay un alma que no pudo alojarse en el grupo, y eso es vivido como un fracaso.

Como vimos, más allá de otras explicaciones, la madre sentía que algunas de las actividades y situaciones familiares que el niño había vivido podían haber intervenido en su malestar y ocasionado la muerte. Los docentes de la escuela local, en cambio, consideraban que el niño había sido mal medicado.

Sintetizando lo anterior, podríamos decir que la posibilidad de criar un niño establece relaciones entre los dioses y los *mbyá*; estos últimos reciben el alma del niño

⁴⁸ Según Pissolato (2007: 285), *e'ó'a*.

y deben hacer todo lo posible para que permanezca con ellos, para que *ombo apyka* (tome asiento) en sus fogones. Si esto no sucede, el alma vuelve junto a los dioses. Mientras tanto, los *mbyá* establecen estrategias cotidianas para que los niños y niñas *ayvu'a* (se hallen), tanto con su familia como con los demás miembros del grupo. Estas estrategias no son nuevas, sino que forman parte de un repertorio de conocimientos, saberes y técnicas de cuidado y de comportamiento. Ya hemos dicho que un aspecto importante es la nominación, donde aparece la relación con los dioses de manera muy explícita. Otras pautas tienen que ver con los procedimientos de los adultos durante la consolidación del niño, entre los cuales puede inscribirse el caso de la muerte que abordamos en el último apartado. Como propone Pissolato (2008), *ayvu'a* (reírse o hallarse) son elementos constitutivos del ser *mbyá* que por lo mismo atravesarán todas las etapas de la vida, ya que perder esa condición supone peligro de muerte. Nosotros abordaremos las dimensiones de este valor en la niñez, así como sus vinculaciones con los adultos.

El juego como analizador

Adelantamos en el apartado anterior que la niñez, como proceso social, se construye en lo cotidiano a través de diversas prácticas y experiencias que los niños y los adultos desarrollan en sus *tekoa*.

Una parte de estas experiencias están sustentadas en explicaciones generales sobre la vida, y aquí es donde encontramos las referencias religiosas más generales. Veremos más adelante, en la última sección de este capítulo, las dimensiones de estas referencias en torno a la niñez como categoría y los diversos aspectos que la transforman. Aquí será relevante considerar el lugar que el juego tiene en las diferenciaciones sobre estas prácticas.

Por otro lado, hay experiencias que parecen constituir a la persona y se manifiestan en lo cotidiano. Estas prácticas tienen que ver con la subsistencia, y las estrategias que permiten a los sujetos desarrollarse en términos del *tekoa* como ámbito donde se desarrolla el *teko*.

En el marco de la escuela, algunas de estas actividades transforman el ritmo escolar. El trabajo grupal, más allá de las propuestas docentes, el movimiento dentro y fuera del aula y la vinculación de la escuela con el marco general comunitario, se manifiesta recurrentemente. La escuela será abordada con más profundidad en el último de los capítulos de este texto, en el cual nos dedicaremos a los saberes y los conocimientos de los niños y niñas. No obstante, es necesario mencionar aquí algunos aspectos de su relevancia en el ámbito cotidiano y las relaciones que los niños y niñas van construyendo con ella.

Yo me quedo fuera del aula, en la galería. Los chicos van y vienen, entran y salen del aula. Me saludan a través de la ventana. En cierto momento salen corriendo del aula seis varones juntos, se ponen en fila frente a la pared del aula, del lado de afuera, y hacen pis contra ella. Cuando terminan, salen de nuevo corriendo juntos, se empujan, saltan la tarima hacia arriba y hacia abajo varias veces, uno corre alrededor del árbol y después entra al aula, dos entran por la ventana, todo en medio de risas. (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Las dinámicas que vinculan la escuela, como ámbito, con el contexto son variadas y permanentes. Desde esas actividades –como la narrada aquí arriba– que los grupos de chicos realizan dentro y fuera del aula, hasta distintas intervenciones de quienes no son miembros de la escuela (niños o adultos). Lo recurrente es que el modo en que los niños se manejan en un sitio y otro presenta coincidencias, vínculos entre estos ámbitos (Quadrelli, 1998; Larriq, 1993; Arce, 2007).

Los conocimientos escolares se expresan en algunos juegos, y estos se producen a través de nuevas escenas. Si bien las mencionadas prácticas de salir corriendo, entrar por diversos caminos, etcétera, son experiencias que suceden fuera de la escuela, los niños y niñas llevan allí los conocimientos escolares. Respecto del juego del *kapichu'a*, similar a la payana, recuperamos lo siguiente:

Cualquiera de los grupos sigue la cuenta durante una serie de partidas, y después empieza de nuevo. Las tres nenas a veces tiran dos veces seguidas. Hacen multiplicaciones por diez y suman mentalmente con mucha facilidad. En el medio hacen piruetas y dan saltos, todo para pasar el tiempo mientras llega el turno. (Kuña Pirú, 09/05/2003)

Aquí la matemática –en particular el cálculo mental– aparece en medio de prácticas ajenas a la escuela de un modo muy dinámico. Se trata de actividades organizadas por el propio grupo, que posiblemente comparta el aula en la escuela. Sin embargo, como hemos dicho, son varias las intervenciones en el ámbito escolar de quienes no participan directamente en la escuela.

Hay tres chiquitos que revolean piedritas y se ríen en el patio de la escuela. Se abre el salón y todos salen. En la galería quedan estos tres chiquitos y dos más, que aparecen y se van. (Kuña Pirú, 12/05/2003)

Mientras las clases se desarrollaban, los niños y niñas desde fuera intervenían en la clase. Una vez que el aula queda vacía, ningún niño queda tampoco en sus ventanas.

Durante las caminatas comienzan a correrse, hasta que uno de ellos (el niño) empuja a la nena al suelo y empieza a arrastrarla. Cuando la suelta, ella hace lo mismo, y así pasan un rato recorriendo con la espalda el suelo de la galería. Luego entran al aula. (Kuña Pirú, 12/05/2003)

Las distancias entre el aula y otros ámbitos parece ser fácilmente franqueable. Los niños y niñas ingresan con sus parientes al aula por diversas razones relacionadas con lo doméstico (acompañarse, cuidarse, alimentarse, etc.); del mismo modo, en los juegos la relación del aula con el exterior parece muy fluida. También son relevantes las relaciones que los niños establecen con diversos aspectos de la naturaleza: la vegetación, los animales, el agua, etcétera.

Mientras volvemos caminando, Miguel (5 años) se pone a buscar coquitos de Pindó. Los rompe con una piedra y comemos lo de adentro. Hay para todos: es una pepita ínfima, pero igual se comparte. Así se pasa un rato. (Centro Oeste, 30/11/2005)

En los recorridos por el territorio, los niños y niñas van dando cuenta de sus conocimientos en relación con la naturaleza y, al hacerlo, permiten que otros niños experimenten esos conocimientos y los incorporen en sus experiencias. Reconocer la semilla entre otras, saber cómo abrirla y obtener de ella un producto tan delicado es una técnica que varios niños desarrollan y conocen.

Mientras estamos en el río pasa un muchacho con un arco de la misma altura que él. Lleva también dos flechas de cuerpo de caña y punta de cuchillo. El arco era de madera. Lo siguen dos perros y tiene un cuchillo en la cintura. Lo acompaña su mujer. (Centro Oeste, 29/11/2005)

Si bien las experiencias relacionadas con la subsistencia –directamente ligadas a cuestiones de género, tal como quedó plasmado en el fragmento anterior– conciernen a los adultos o los jóvenes, los niños y niñas experimentan esas actividades de un modo particular. La escena descrita en el registro anterior fue comentada desde el agua y me fue explicada por los niños, quienes proveyeron los siguientes datos:

- *Vuelven cerca de la noche.*
- *Van a traer algún animal.*
- *Caminarán hasta el otro lado del río.*
- *Él mismo preparó el arco y las flechas.*
- *(Centro Oeste, 29/11/2005)*

Las reflexiones grupales tienden a expresar diferentes sentidos, todos los cuales circulan en el diálogo y permiten conocer percepciones diferentes. En este caso, la salida de caza de un joven permite que los niños y niñas consideren cómo será su trayecto y su regreso. Para realizar estos comentarios, necesariamente parten de conocimientos que tienen sobre estas temáticas, que posiblemente hayan adquirido a través de otras conversaciones, ya que los niños y niñas no experimentan directamente estas situaciones.

Del mismo modo, la naturaleza aparece incorporada entre las prácticas estrictamente lúdicas, estimulando algunas actividades al constituirse en objeto de juego o bien ámbito propicio.

Cuando el juego se agota, cansados de correr, se tiran sobre las hojas secas de los árboles que forman un colchón en el piso. Son hojas de palta, gruesas y fuertes. Después de un rato de estar tirados empiezan a hundirse y a resurgir. Se ríen, se cubren, se tapan unos a otros. (Centro Oeste, 30/11/2005)

Los objetos de la naturaleza dan lugar a nuevas actividades, de las cuales, en cierta medida, son el elemento central o inspirador. De este modo, la naturaleza es utilizada en tanto no se genere un conflicto con estos bienes, particularmente en el caso de los animales.

Augusto (10 años) le hace algo a un animal. Todos lo retan y su madre pega con una varita en el suelo cerca de él. Le dice que no sabe cuidar a los animales, que así no va a poder tener animales. Su abuela se enoja. (Yabotí, 14/11/2006)

Entre los elementos de la naturaleza, el conocimiento de los animales, particularmente, supone un cuidado mayor. Primero, el reconocimiento de los animales: los del monte y los domésticos, los que se deben cuidar. Luego, respecto de los domésticos, aquellos que son animales que producen alimentos; se trata de proteger los alimentos que aseguren la subsistencia. En la escena relatada, interviene también el valor social que se otorga a un niño que está en camino de convertirse en un joven. Es decir, un niño que en poco tiempo deberá asegurarse y aportar al grupo alimentos, particularmente animales del monte. Seguramente la sanción habría cambiado si se hubiera tratado de una niña o de un niño de menor edad.

Del mismo modo, a través de estas actividades pueden percibirse las pautas correctas de conducta, es decir, las formas socialmente aceptadas o aprobadas de comportamiento. En tal sentido, el tratamiento incorrecto de un animal es un comportamiento inadecuado, porque no se ajusta a los intereses de esa población y su familia lo destaca. A través de este tipo de sanciones e indicaciones se establecen los consensos sobre la buena conducta, ya que las impugnaciones se desarrollan en un marco grupal: el fogón donde varias familias asociadas por algún vínculo de parentesco comparten el día.

Tres nenes que estaban corriendo golpean un banco que cae sobre la espalda de la abuela. Se hace un silencio. Alba se para y pone el banco patas arriba. (Yabotí, 08/06/2005)

Muchas veces las miradas negativas sobre ciertas prácticas no se manifiestan verbalmente, sino que se expresan a través de gestos. En el relato anterior, por ejemplo, no quedaron dudas del disgusto adulto sobre el accidente. Este tipo de marcas sobre las conductas tienen gran peso y transforman las actividades de los niños, ya que establecen un control a partir de la llamada de atención. Es decir que, una vez que los adultos señalan una actividad de los niños como negativa, la mirada sobre ellos permanece latente hasta que cambian de actividad. Es en estas escenas donde se percibe el control adulto sobre las actividades de los niños. Fuera de estos llamados de atención, pareciera que los chicos se manejan de forma autónoma permanentemente.

*Jesi (12 años) está jugando con el arado. Desde el otro extremo le gritan que lo deje porque es peligroso. Ella no lo deja y los papás insisten.
(Yabotí, 08/06/2005)*

Hay escenas en las que la distancia permite pensar que los niños y niñas están experimentando solos. Sin embargo, en el predio donde el núcleo habita, las condiciones permiten a la vista cubrir grandes distancias, y de este modo se pueden observar las actividades de cualquier persona desde lejos. Así, más allá de que los niños y niñas estén a cientos de metros de algún fogón, los adultos pueden controlar sus actividades e intervenir sobre ellas, si fuera necesario, como en el caso anterior.

Un tiempo después, cuando nos acercamos, son sus dos hermanos los que juegan con el arado. Se suben del lado en que va el hombre y hacen equilibrio con la pala hasta que el arado cae de lado. Se ríen, se acerca el bebé y dejan el juego. Nadie los reta. (Yabotí, 08/06/2005)

Este control sobre las prácticas de los niños sin duda expresa valoraciones ligadas al concepto de niñez. Jesi es una niña próxima a tener su menarca, lo cual quizá influya en las recomendaciones de no jugar con el arado. Como expresáramos en un trabajo anterior (Enriz y García Palacios, 2008), las prácticas de las niñas en el período en torno a la menarca son fuertemente pautadas por los adultos. En este período las diferencias de género se hacen manifiestas.

Las formas de control adulto de las prácticas infantiles son parte del entramado de relaciones que construyen y expresan ideas de niñez diversas en contextos diversos. En este caso, se trata de establecer distancias entre los niños y los adultos, a partir de las prácticas que cada uno desarrolla. El establecimiento social de pautas de comportamiento no se circunscribe a la tensión entre lo adulto y lo no adulto, sino que se manifiesta en otros aspectos, como veremos más adelante en cuestiones de género, pero también en otros comportamientos infantiles cotidianos.

Ser considerado un niño *mbyá* supone una serie de acciones por parte de niños y adultos. Respecto de los adultos, hay prácticas en las que se ponen límites y se valoran positiva o negativamente las acciones de los niños y niñas. En uno de los núcleos, los niños cargan agua hasta sus casas desde la vertiente o desde una canilla, lo que supone un esfuerzo para ellos.

En medio de la tarde la madre trajo agua para que los chicos se bañaran. Ellos jugaron un rato a salpicarse, a correr, esconderse, mientras ella les decía que se bañaran. (Centro Oeste, 17/10/2006)

Temprano nos levantamos y vamos al opy. Mientras la charla y el mate comienzan, se escucha a los hijos de Alba correr por fuera de la casa. Entre las corridas se escucha un ruido de algo que golpea sobre las tacuaras de la casa de la abuela y se supone que han sido los chicos. La abuela desde adentro los reta (Ety ma rata). Suena algo más y se van corriendo. (Yabotí, 18/08/2007)

En la escena anterior podemos ver cómo, mientras los niños juegan fuera de la casa, una jovencita (apenas un par de años mayor que ellos) se encarga de las cosas domésticas del desayuno, como parte de sus actividades posteriores a la menarca. Por otro lado, vemos cómo algunas prácticas lúdicas infantiles generan cierto malestar adulto, y en ese caso son punidos por los adultos. La indicación sobre lo incorrecto de cierta práctica suele ser verbal, con el estilo de una conversación entre adultos, donde se habla del comportamiento en cuestión y los adultos coinciden.

Estas valoraciones positivas y negativas de las actividades de los niños y niñas por parte de los adultos suelen tener mayor influencia en el ámbito religioso. En estos casos, la presencia adulta y las manifestaciones de los adultos son más usuales.

A la tarde César (aproximadamente 10 años) está con un cigarro y a la noche casi todos los nenes tienen su pipa de cerámica con pico de tacuara. (Yabotí, 14/11/2006)

En esas ocasiones en que la vida social del núcleo está orientada a algún aspecto particular, la participación de los niños tiene el mismo sentido. En aquellos períodos en que las ceremonias religiosas adquieren mayor relevancia, ya sea porque es época de ceremonias, o por algún tipo de curación, o por la presencia de la menarca en alguna joven, los niños y niñas son particularmente estimulados a participar. El aporte de los niños a los intereses comunes, como en el caso del humo en relación con lo religioso, son particularmente destacados.

El humo es usado para curar. Armando (± 65 años) curo a Alba (± 40 años) y a Ivana (± 15 años) soplando y aspirando cerca de ellas el humo de su pipa. Pablo (± 20 años) curó de igual modo a Teo, que no logra

sentarse ni caminar. Le sopló con mucha fuerza todo el cuerpo y pidió por él a Ñamandú. Después de que sopla Pablo, los chicos se acercaron a Teo para repetir la operación. Mientras Pablo reza, ellos soplan de su pipa cerca del cuerpo acostado de Teo. (Yabotí, 14/11/2006)

La producción de humo es parte de los elementos necesarios para curar, y los niños y niñas aportan a ese fin. En algunos casos aportan directamente, generando humo mientras se elevan las plegarias religiosas para que la curación sea efectiva. El humo como tal, se presenta como un elemento de transmisión de fuerza.

Antes de esto hubo un poco de baile tangara. Bailaron tres parejas armadas de la siguiente forma: Cesar y Jonás (dos jóvenes de unos 12 años); Mauro y Alejandra (6 y 13 años); Jesi y Cami (una niña de unos 10 años y otra de unos 2). (Yabotí, 14/11/2006)

El aporte de los niños y niñas a otras prácticas, como las curaciones, no va en desmedro de la realización de los bailes, en el marco de la ceremonia religiosa. Estas actividades son exclusivas de ellos; los adultos no las realizan.

Por otro lado vemos, en la constitución de las parejas de baile, cómo las niñas mayores establecen relaciones directas con los pequeños que comienzan a incorporarse a las ceremonias religiosas. Ellas estimulan la participación y acompañan el proceso, se encargan tanto de la parte de destreza del baile como de las canciones y el conocimiento de las letras.

Alejandra (± 15 años) me invita a moler maíz. Tomamos un mazo cada una y al mismo tiempo golpeamos el maíz en el mortero de tronco que está bajo el árbol. Ella decide en qué momento lo sacamos, lo cernimos

y volvemos a moler el que está grande. Lo cierne con una fuente donde lo sacude hasta que el más liviano queda arriba y abajo el más grueso, que vuelve al mortero. Yo no logro cernirlo bien en la fuente; sólo ayudo a moler. Luego trae un colador, y con esto sí puedo ayudar. (Yabotí, 17/08/2007).

Hay tareas que son exclusivas de las jóvenes. Las más chicas se encargan de la molienda del maíz y de la mayoría de las actividades que se realizan en el mortero. Esto supone una técnica compleja de preparación y selección de los productos, en la que podrían ser guiadas si fuera necesario. Por lo general ellas acceden a este conocimiento a lo largo de un tiempo y a través de la observación de otras mujeres. No obstante, mientras realizan la tarea, las mujeres mayores observan y eventualmente sugieren cómo continuar. En este caso, la sugerencia fue traer el colador, para que yo pudiera cernir el maíz.

Etapas de la vida y formas de vivirla

Para abordar esta sección, haremos un breve repaso de las etapas que han sido mencionadas hasta ahora y que cubren los primeros años de vida de los niños y niñas *mbyá*. Como vimos al comienzo de este capítulo, las noticias referidas al embarazo y el nacimiento incluyen los avisos de los dioses a los líderes religiosos, los *opygua*. La mujer grávida es denominada *ipuru'a*. Luego, durante las ceremonias, se hace conocida la noticia y se agradece a los dioses por el alma que han depositado. Como vimos esta es la primera ocasión en que la idea de *tomar asiento* se hace manifiesta: el alma que los dioses envían toma asiento en el vientre materno, luego el niño logra asiento en el grupo. Tomar asiento es darle un lugar a un alma, por tanto una vez que el niño ha nacido esto se asocia con *ayvu'a* (hallarse). Hallarse es la concreción, el dar verdadero lugar al niño para que se instale en el grupo. En este período se lo denomina al niño por nacer *Mitã oikota va'e* (el que está para ser un niño).

Una vez que nace el niño es denominado *pytã* o *pytã'i*⁴⁹ (nuevo o nuevito). No obstante su generalización, esta categoría no puede usarse para cualquier ser que acaba de nacer. *Pyta* puede estar acompañado de algún término que indique el género femenino o masculino (*kuña pytã*, *ava pytã*) o simplemente *mitã pytã* (niño) (Cadogan, 1992).

Este primer período presenta algunas características particulares de comportamiento para los niños y niñas: permanecen muy ligados a los padres y a la abuela, como queda dicho, y pasan todo el tiempo en brazos, en ámbitos sociales (el fogón, la casa de los ancianos). En este primer período, la madre y la abuela son quienes le hablan de cerca e intentan llamar su atención.

Sostenemos con Pissolato (2007) que, para el caso de la población *mbyá*, las *ñemongarai* (ceremonias de nominación infantil) destaca el interés por la niñez, en cuyo marco el niño adquiere condición de tal. Ser denominado implica que el *opygua* (anciano, líder espiritual) y los dioses se comunicaron, y que aquél logro saber de qué región provino el alma del niño. Así, es a través de la colocación del nombre como se cierra sobre el niño un largo proceso, durante el cual los dioses y los *mbyá* establecieron un diálogo que dio como resultado la presencia y la permanencia del niño en el núcleo, lo cual lo convierte en niño *mbyá*.

En relación con la ceremonia de nominación *ñemongarai* o *ñimongarai*, Irma Ruiz (1984) sostiene que la misma se realiza al comienzo del verano, particularmente en enero. Para entonces está maduro el maíz que se siembra durante la primavera, lo que dispone la posibilidad de realizar *mbyta* (tortas de maíz fresco) (Cadogan, 1992) para la ceremonia. Éste parece ser uno de los productos necesarios para la realización, junto con el fruto del *güembé*. En referencia a la relación que se establece entre las prácticas de los *mbyá* y la de los dioses, la autora refiere que el fruto del *güembé* y la miel de *jate'i* abundan en la *yvy maraey*⁵⁰ (Tierra sin Mal). La presencia de estos

⁴⁹ La letra *i* al final de cualquier término indica el diminutivo.

⁵⁰ Tierra sin Mal es la traducción hispana de *Yvy-maraey*, "tierra sin mal" o "tierra sin maldad". El *Yvy maraey* ha sido considerado como un lugar donde se alcanzaba el pleno *aguiyé* (bienestar o felicidad), consistente en el encuentro con los antepasados, la abundancia de comida, la superación de la muerte y el triunfo sobre los enemigos en un contexto lúdico de canto y fiesta sin fin; "plenitud de su modo de ser auténtico", según Meliá (1989). El acceso al *Yvy maraey* se realizaba a través de un largo *oguatá* (andar,

productos en la ceremonia simboliza la necesidad de asegurar el bienestar durante el resto de la vida de quien será nominado. La presencia de la torta de maíz estaría asegurada por las mujeres, mientras que el fruto del *güembé* sería un recurso aportado por los hombres.⁵¹

Como en otras ceremonias importantes –por ejemplo aquellas que se encargan de la curación de afecciones profundas y que abordamos unas páginas atrás–, la vida de todo el núcleo está dispuesta en torno a esas realizaciones religiosas. Desde el comienzo del día se encargan de cumplir con los compromisos necesarios y prepararse para lo que está por venir; cada uno cumple con sus tareas y permanecen en el hogar a disposición de la ceremonia. Por la tarde dejan sus ofrendas y luego, por la noche, se acercan a realizar la ceremonia que comienza con los bailes de los niños, igual que todas las demás. Hay humo, fuego, mate. Se elevan las plegarias y los dioses indican el origen del alma de los nuevos niños y niñas, lo que da como resultado su denominación.

Nimuendaju (2001) describe la ceremonia en que le fue colocado su nombre como una situación de gran confusión, donde se expresan muchos vocablos que desconoce en medio de un clima de alimentos y cantos análogo a la descripción de Irma Ruiz. El autor destaca: “Pasada la segunda vuelta, Avacaujú se colocó bien delante de mí y exclamó, excitante y excitado, pero en voz bien alta y clara: ‘¡Muendaju-manderery! ¡Nandereyigua nde! ¡Nandeva nderenoi, Nimuendaju!’ [‘¡Muendaju es tu nombre!’ ‘¡Tú formas parte de nuestra tribu!’ ‘¡Los guaraní te llaman Nimuendaju!’]. Y luego, apuntando a Ponochi y su mujer: ‘¡Cova-ma ndeanga!’ [Literalmente, ‘¡Es de tus parientes!’], que quiere decir padrinos de bautismo]”. (Nimuendaju, 2001: 149 – traducción propia)

Si, como sostiene la antropóloga brasileña Pissolato (2007), la obtención del nombre establece las condiciones necesarias para ser considerado persona, hay que

caminar) bajo la conducción de un líder-profeta. (Diccionario de Filosofía Latinoamericana, Centro de investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México).

⁵¹ Tal como lo planteamos respecto de la *couvade*, las mujeres están asociadas a la interioridad del núcleo, y se ocupan de las tareas de cocción y preparación de alimentos, la producción en las huertas, la recolección en zonas próximas, el cuidado y la cría de animales, etc. Por su parte, los hombres se encargan de tareas de caza, recolección en zonas lejanas y cualquier otra tarea que implique distanciamiento del núcleo. Ver también Enriz y García Palacios (2008).

tener en cuenta también que en el período en que los niños y niñas son incluidos en la *ñimongarai* ya cuentan con un tiempo de desarrollo, unos cuantos meses de vida o hasta un año. Durante este período, los niños y niñas van adquiriendo una serie de habilidades: generalmente logran sentarse, emitir algunos sonidos y deambular.

Un detalle de gran valor en este proceso de consolidación del niño es el control de esfínteres. En efecto, la vinculación permanente de la madre u otra persona con el niño permite un acompañamiento muy temprano del control de esfínteres. Ya desde los primeros meses, cuando la madre nota que el niño tiene la necesidad de *oka'a* (defecar) lo lleva a cierto lugar, fuera de la casa y alejado del fogón. Del mismo modo, va incorporando el control de la orina, llevando al niño a un mismo lugar. El contacto permanente con el cuerpo del niño permite el desarrollo de esta tarea desde tiempos muy tempranos de la vida del niño. Cuando el niño ya deambula, se lo estimula a independizarse paulatinamente respecto de esa tarea.

Ana (18 años) está con su bebé (5 meses). Lo sienta frente a ella en un banquito, lo sostiene un poco y luego lo suelta. También le da comida. En cierto momento le dice any ('no'). Se levanta y se dirige con el bebé hacia una palmera detrás de la casa. La abuela explica que el bebé iba a hacer caca. Pasa allá un rato y vuelve al lugar donde estaba antes. (Yabotí, 16/11/2006)

El valor de la palabra frente a la posibilidad de consolidar la persona es innegable, en particular si se considera que palabra y alma forman parte de un binomio.⁵² Pero para poder tener nombre y lograr ser interpretado a través de las palabras de los dioses, el niño debe haber tomado verdadero asiento, a través de otras prácticas que lo acompañan en su establecimiento.

⁵² "Ñe'e: canto de las aves, chirriar de insectos; excepcionalmente, palabra humana; utilizada en una invocación o plegaria, designa la 'palabra' de los dioses; alma de origen divino". (Cadogan, 1992: 125)

Una vez que se es poseedor de un nombre, con sus primeras alocuciones y, fundamentalmente, frente al desarrollo de su capacidad motora (ya cerca de los dos años), comienza a ser denominado *kiringue*, *kiringue'i*, *kiri'i*. El niño que puede deambular con seguridad logra incorporarse paulatinamente al grupo de pares, junto a otros niños y niñas de diversas edades que lo acompañan en el conocimiento y el reconocimiento de su entorno.

En primer lugar, la movilidad permite recorrer distancias desde el fogón y la casa. Esas distancias se enmarcan en el área de terrenos limpios, donde la vista llega y algunos peligros son evitados. En esa área los niños suelen contar con frutales, agua y distintos elementos que les permiten gran independencia y potencian una serie diversa de actividades.

Por otro lado, deambular permite establecer nuevos vínculos con otros niños y niñas, en prácticas que encuentran su mayor expresión en la ceremonia religiosa. Como veíamos en un registro anterior, en las ceremonias religiosas, los pequeños son incorporados a las danzas y las canciones a través de las niñas mayores (de más de 10 años), que se encargan de entrenarlos en los diversos bailes, sus formas y su vinculación con otras actividades. Profundizaremos sobre este aspecto en el próximo capítulo.

La etapa de *kiringue* es la más explorada por esta indagación en torno al juego. Ello se debe a varias razones, pero fundamentalmente a que es un período durante el cual se desarrolla fuertemente la experimentación entre pares. Los niños recorren el territorio experimentando, no están a cargo de la subsistencia y sus actividades se inscriben en dos grandes grupos: actividades lúdicas (*ñeovanga*) y aportes a la comunidad (*jajagua*). En los casos en que los niños tienen acceso a la escolaridad, se suma esta última.



Foto: Noelia Enriz. Tratamiento digital pluma: Victoria Bordoni.

Niños pequeños en la tarima exterior del edificio escolar en una vista a sus parientes, durante las clases, Kuña Piru.

Durante este período los niños y niñas tienen abierta disponibilidad de desarrollar prácticas lúdicas grupales en diversos escenarios, construyendo sus objetos de juego y desarrollando múltiples estrategias de acceso a esos juegos. Sobre este tema en particular también trabajaremos en el próximo capítulo:

Susnik (1983) sostiene que, así como el nacimiento es un momento de crisis (porque se teme la interferencia de fuerzas del mal durante este período, lo que atentaría contra la continuidad del grupo social), “Empero, para la mayoría de los indígenas, tanto la vida como el destino de un ser comienzan recién en la frase de prepubertad, según el concepto que tienen de fuerza vital (...) porque implican la idea de un nuevo renacer sociobiológico” (p. 7). En síntesis, la autora propone que, entre los aborígenes del Paraguay, se manifiestan dos conceptos de producción de la vida: la vida *como nacer* y *como fuerza vital*. Una comienza con la gestación y la otra con los ritos de pasaje.

Pero es notable que, a partir de las diversas prácticas que conducen a la juventud (la ceremonia de la menarca o el engrosamiento de la voz), se establece la negación del juego como práctica y se suman actividades productivas ligadas a la subsistencia del grupo, como cuidar las trampas de caza o ayudar en la preparación de los alimentos.

Para volver sobre las diferencias que pueden manifestarse incorporaremos un registro de campo de una situación muy excepcional, en la cual se manifiestan las distintas experiencias etarias y se introducen algunos aspectos de las diferenciaciones de género:

Al rato de llegar se preparan para salir a la reunión en un núcleo vecino. Por la importancia de la reunión, sólo permanecerán aquí quienes no pueden salir de ningún modo. Nos quedamos con una mujer que acaba de tener un bebé. Ella no puede irse porque así son las reglas del caso: una mujer que acaba de parir no debe alejarse de su casa, ni consumir carne, ni miel.

También se queda una chica de unos 12 años, Alejandra, que ha tenido la menarca hace poco tiempo. Tiene el pelo cortado al ras. Me cuentan que la ceremonia terminó hace pocos días y que duró más o menos una semana. Durante esos días, la chica permaneció en un lugar alto dentro del opy, y fue acompañada por su abuela. Ella también mantiene una dieta.

Quedan tres niños, todos hijos de la mujer. Uno de los chicos que se queda es Darío. Tiene 12 años y es el hijo mayor de la mujer que dio a luz. Él queda encargado de cuidar las trampas de caza. Lo hace con gran responsabilidad: lo que traiga será el único animal que se coma en esos días. (Yabotí, 16/05/2003)

La masividad de la partida es de bajísima frecuencia,⁵³ pero nos permite ver cuáles son, precisamente, las alteraciones, la excepción. Respecto de lo etario, por un lado, vemos las diferencias que se manifiestan alrededor del nacimiento. La madre y el bebe no salen; la salida del padre ha sido muy conversada y resuelta en el consejo de los ancianos. Salen otros bebés, salen niños pequeños, incluso va en el grupo mujeres embarazadas. Permanece una joven que acaba de atravesar la menarca; su estado de vulnerabilidad es análogo al del bebé y su madre porque, como indica Susnik (1983), la vida puede refundarse a partir de los rituales de pasaje.

Por otro lado, permanecieron algunos niños con la madre; a ellos se les ofreció la posibilidad de ir o no, teniendo en cuenta que en el núcleo se quedaría su madre. A quien no se le consultó fue al jovencito, quien se quedó en cierta medida al cuidado de su madre y de los demás, al resguardo de los alimentos que deben traerse del monte. No obstante la responsabilidad, su estado también es de resguardo: las trampas quedan colocadas y él solo debe controlarlas. Además, le encargan el cuidado de las trampas de ave, lo que supone menor peligrosidad. Por último, yo no participé de la reunión, por supuesto, y permanecí junto con la joven, la mujer y sus hijos.

Terminando la tarde vamos para la casa del anciano, donde duermen todos los que se quedaron. Después de comer esperamos un rato, pero como no llegan, volvemos para nuestra casa. La cena es mandioca y un pájaro que ha caído en una trampa; Darío lo mostró a todos cuando lo trajo. Él es el más grande de los varones hoy, ya que no hay otros adultos. Los niños tocan la guitarra, así que volvemos para el opy. Hay mate y los chicos se ubican para bailar, corriendo sus cosas de dormir. (Yabotí, 17/05/2003)

⁵³ Según me explicaron, en un campamento de madereros (así se denomina a quienes sacan la madera nativa del monte) hubo un robo, y alguien señaló a los indígenas como posibles responsables. La decisión que tomaron fue juntarse a conversar hasta saber quién había sido. Se reunieron los tres núcleos más cercanos al lugar del robo. La reunión duró tres días y dio como resultado que ninguno de ellos había sido, lo que fue comunicado a los madereros.

La diferenciación entre los niños se hace manifiesta en un período de dos o tres años. Entre los diez y los trece, muchos aspectos de la organización cotidiana de sus vidas cambian. En la escena antes mencionada –que viene en correlato con la anterior– se manifiesta cómo el niño de aproximadamente doce años tiene a cargo actividades que no se les pedirían a sus hermanos dos años menores. Se trata de un cambio en las actividades que refleja una transformación de categoría social: de *Ñe'enguchu ramota va'e* (el que está para que se engrose su voz - 11/12 años) a *Mitan ruchu* (el que tiene su voz engrosada, muchacho desde aproximadamente los 13 años en adelante).

Cuando se desarrollaba la ceremonia del *tembetá*, el cambio se operaba a partir de ella. Las investigaciones recientes sostienen que la ceremonia de perforación del labio masculino ya no se practica en la actualidad (Pissolato, 2007). Para Schaden, “la imposición del ‘tembetá’ entre los *mbyá* tiene lugar en la época de la prepubertad, con alguna instrucción conferida por el padre del novel. Susnik destaca que poca importancia se concede a esta fase de transición y nunca queda sujeta al estado crítico de ‘yeko’aku” (Susnik, 1983: 40).

La posibilidad de cazar y pescar son indicadores de crecimiento: en cierta medida, lograr acceder a medios de subsistencia permite desarrollarse como adulto. Como vimos en el registro anterior, incluso donde no se desarrollan las ceremonias masculinas los indicadores de crecimiento están asociados al mismo tipo de experiencias.

En el caso femenino, las transformaciones comienzan de modo paulatino y tienen su punto máximo en la menarca como paso necesario hacia la edad adulta. En el período previo a la menarca, cuando comienzan a notarse ciertas transformaciones en el cuerpo de la niña, ésta es denominada *lñe'engue ramo va'e*, (la que está lista para escuchar las palabras). Como veremos más adelante, esta denominación está asociada a la posibilidad de escuchar los consejos femeninos que las mujeres adultas refieren a las jóvenes durante la ceremonia *ñemondyiá*. Una vez que la menarca se manifiesta, la joven pasa a ser denominada *Kuña va'era*, (la que está lista para ser

mujer), y luego, una vez que da a luz su primer hijo, se la denomina *Kuña tai* (mujer joven).

La ceremonia que se desarrolla durante la menarca se mantiene, con algunas diferencias en cada caso. Schaden considera que "No hay duda de que la primera menstruación es tenida como el acontecimiento responsable por la manifestación de la crisis más delicada de la vida de la mujer guaraní" (Schaden, 1998: 108). La ceremonia que se desarrolla entonces en la *ñemondyá*: "los *mbyá* guaraní someten a la muchacha púber a una rigurosa observancia ritual; se la recluye en un rincón de la vivienda, con cara a la pared, por espacio de tres semanas; no debe hablar, reírse, rascarse o ya soplar el fuego" (Müller, 1989: 188).



Foto: Niños Centro Oeste. Tratamiento digital pluma: Victoria Bordoni

Grupo de juego, donde se observa la presencia de niñas y niños de diversas edades.

Como expresamos junto a García Palacios en un trabajo anterior (Enriz y García Palacios, 2008), la serie de recaudos rituales que se toman durante este período está relacionada con la consideración de que la menarca, en tanto eclosión pubertaria, está

rodeada de gravísimos peligros (Schaden, 1998: 108). En este sentido, como lo describe Susnik, "A veces preparan para la muchacha una plataforma para evitar el contacto con el suelo y, por ende, evitar la interferencia del siempre dañino *yvy-ya*" (1983: 53). Schaden coincide con esta apreciación al sostener que los "Mbüa toman la precaución de construir para la niña un catre bien alto para quedar bastante alejada del suelo y no ser alcanzada por el *yvydjá*, espíritu de la tierra" (Schaden, 1998: 109).⁵⁴ Muchos autores asocian estas restricciones en la movilidad con las que se desarrollan para los hombres durante la *couvade*. Consideran que los *mbyá* no permiten a la joven caminar por el monte para no ser víctima de la serpiente, ni de *yvyrádjá* ("espíritu de los árboles"). Tampoco la dejan atravesar los ríos para no ser agarrada por el *ydja* ("espíritu de las aguas"), ni tocar una piedra para evitar a *ytadja* ("espíritu de la piedra") (Schaden: 1998). Mientras la joven es mantenida en la vivienda, suele purificársela con humo de tabaco. Una vez que reanuda sus actividades cotidianas, "el shamán realiza un lavado ritual con decocción de corteza de cedro" (Susnik, 1983:53).

A lo largo del tiempo, como resultado del entramado de diversos factores, la *ñemondyiá* ha sufrido ciertas modificaciones. De hecho, como práctica generalizada, se considera en retroceso (Vara, 1984). En un trabajo reciente con población de la zona del Kuña Pirú, Remorini destaca una niña a quien, a partir de la menarca, se le cortaran los cabellos a la altura de los hombros (Remorini 2008). Nosotros hemos registrado algunos cambios de naturaleza similar en la zona de Centro Oeste.

Según nos refirió un docente "A veces vienen y me avisan 'Mi hermana no va a venir, señor' y es que no van a venir en toda la semana por la menarca. Después vuelven con el pelito más corto, cambiadas".
(Centro Oeste, 11/06/2008)

⁵⁴ Cabe destacar que *yvydjá* e *yvy-ya* son dos formas de grafía diferente para una misma palabra, hemos respetado la forma de escritura de cada autor.

Veremos ahora las diferentes actividades que desarrollan las niñas de edades similares, pero que representan estatus sociales diversos. Cabe aclarar que la niña que aparece como Alejandra, tiene su cabello cortado al ras.

Mientras tanto, las mujeres de esa edad (Ivana y Vani) están por la casa con los más chicos; caminan y no participan hoy de la lucha (ayer participaba Ivana). Alejandra, que tiene 12 años, está lavando ropa en el arroyo. Hay una nena chiquita (5 años aproximadamente) que también lava en el arroyo. Ana, que tiene la misma edad que Alejandra, pero está casada y tiene un bebé (Teo), está en su casa con su marido y su hijo. Al rato pasa para ir a bañarse. (Yabotí, 18/05/2003)

Pasadas estas ceremonias que certifican la incorporación en el mundo adulto, no hay cambios en las denominaciones. Con el paso del tiempo se denomina a mujeres y hombres *tujai kueue* ("viejo") o *guaimi'i kueue* ("muy viejo"). En tal caso, como al comienzo de la vida, las categorías no reconocen diferenciaciones de género: estas sólo se plasman en torno a la menarca y durante la vida adulta.

En el siguiente cuadro, colocaremos las categorías de ordenamiento de la vida, dando cuenta de las diferencias de género donde exista.

<i>Categoría</i>	
<i>Mujer</i>	<i>Varón</i>
<i>Mitã oikota va'e</i>	
<i>Pytã /pytã'i</i> <i>(Kuña pytã, Ava pytã, mitã pytã)</i>	
<i>Kiringue, kiringue'i, kiri'i.</i>	
<i>Ñe'enguchu ramota va'e</i>	<i>Iñe'engue ramo va'e</i>
<i>Kuña va'era</i>	
<i>Kuña tai</i>	<i>Mitan ruchu</i>
<i>Kuña</i>	<i>Karya Karai</i>
<i>Tujai kueue</i>	
<i>Guaimi'i kueue</i>	

Las diversas etapas de la vida se manifiestan a través de categorías particulares que diferencian de un modo específico las diversas instancias sociales. Al comienzo, los bebés viven una cotidianeidad ligada a la madre y el ámbito doméstico. Luego, los niños que deambulan comienzan a formar parte de grupos de juego. Más tarde, el período previo a la pubertad, la pubertad en sí misma y sus etapas posteriores incorporan una serie de categorías que expresan condiciones diversas y que suponen una transformación pronta hacia la vida adulta.

A partir de la pubertad, las categorías se vuelven diferenciales según el género, mientras que la vejez es una etapa carente por completo de estas diferenciaciones. La etapa adulta está marcada por la procreación y las actividades asociadas a ella tales como las productivas. Esta posibilidad es vivida como la consumación de la persona porque, como vimos, supone una puerta de vinculación con los dioses, que confían un alma a los *mbyá*.

Categoría	Período	Significado
<i>Mitã oikota va'e</i>	Antes de nacer	"El que está para ser un niño"
<i>Pytã /pytã'i</i> (<i>Kuña pytã, Ava pytã, mitã pytã</i>)	Bebé recién nacido	"Nuevo", "nuevito"
<i>Kiringue, kiringue'i, kiri'i.</i>	Desde que deambula hasta la pre pubertad (entre 2 y 10 años aproximadamente)	"Niño", "niñito"
<i>Ñe'enguchu ramota va'e</i>	Masculino, entre 11 y los 13 años	"El que está cambiando la voz"
<i>lñe'engue ramo va'e</i>	Femenino, entre 10 y 12 años	"La que está lista para escuchar las palabras"
<i>Kuña va'era</i>	Femenino, durante la menarca y el tiempo posterior. Aproximadamente a partir de los 13 años.	"La que está para ser mujer"
<i>Mitan ruchu/ Kunumi</i>	Masculino, luego del engrosamiento de la voz. Aproximadamente desde los 14 años.	"Hombre joven"
<i>Kuña tai</i>	Femenino, a partir del nacimiento del primer hijo. Aproximadamente a partir de los 15 años	"Mujer joven"
<i>Kuña</i>	Femenino, en general a partir de los 20 años	"Mujer"
<i>Karya Karai</i>	Masculino, en general a partir de los 20 años	"Hombre"
<i>Tujai kueue</i>		"Viejo"
<i>Guaimi'i kueue</i>		"Muy viejo"

Respecto de los cambios asociados a la llegada de un niño, consideramos relevante recuperar las discusiones teóricas referidas a la reencarnación. Para Schaden (1998), la noción de alma se vuelve comprensible a partir de las creencias relacionadas con la concepción y la reencarnación. Schaden recupera la historia de un informante suyo, llamado Poydju, que relató la muerte y reencarnación de sus hijos y, junto con ello, su nuevo impulso religioso. Pero respecto de los *mbyá*, el mismo autor sostiene

que no se admite el renacimiento. “Si no gustó, no se acostumbró al bosque, a la Tierra, volvió’ expresóse un informante de la aldea Río Branco, ‘no es para regresar más; cuando uno va subiendo, otro baja’” (Schaden, 1998: 136).

Contrariamente, Cadogan (1997) menciona el caso del Capitán Chikú, quien se originó a partir de los restos de un ser muerto (Takuá Verá): “Depositó Tukuá Verá Chy Eté los huesos del que portara la vara en un recipiente de cañas trenzadas. Cantó, oró, danzó en honor de ellos. Obtuvo con ellos la gracia divina; con ellos se hizo acreedora de la resurrección; hizo que circulara por los huesos el decir. Los Seres Buenos iluminaron el cadáver; llamaron a Takuá Verá”. (Cadogan, 1997: 229)

Pero en este caso se trata de la posibilidad de lograr la perfección, es decir, de ingresar al paraíso sin la prueba de morir. Entre los seres que alcanzaron esta perfección, se encuentra el caso del Capitán Chikú, que logró reencarnar para alcanzar la morada divina. Respecto de Takuá Verá Chy Eté, también refiere el autor que obtuvo el *aguyje* (la perfección) danzando y entonando himnos en honor de los huesos de un hijo que se le había muerto.

Pissolato (2007) sostiene que algunos de los niños que conoció en su trabajo de campo habían sustituido a otros niños muertos dentro de su misma familia, según refirieran las madres de éstos (Pissolato, 2007: 270). Según la autora, este regreso del alma de un niño muerto suele producirse con un cambio respecto del sexo: quien murió niño renace niña y viceversa.

Como vimos, el concepto de niñez en sí mismo comenzó siendo un elemento central de la indagación en campo. La posibilidad de problematizar las dimensiones y de relevar las facetas propias de esta categoría permitió comprender los puntos de inflexión de la niñez, así como sus límites sociales. Dar cuenta de las experiencias que los niños y las niñas desarrollan permitió definir el campo de prácticas posibles para esa etapa. Por contraste, las experiencias que éstos no desarrollan se constituyeron en nuestro interés en las etapas de transición entre la niñez y la adultez.

La pubertad es indicada como un tiempo trascendental (Susnik, Métraux, Müller, Schaden); en ella se plasma lo que la niñez no debe ser, al prescribir cómo y

cuándo se reemplazan unas actividades por otras. Como vimos, la subsistencia queda a cargo de los adultos, y simétricamente el juego es dejado de lado. Sobre este punto particular volveremos en el próximo capítulo.

Quizá el acercamiento a una lengua nueva (el *mbyá* guaraní), poseedora de una lógica diferente de organización, haya sido un estímulo para la posibilidad de pensar las palabras indígenas como categorías en sí mismas. Lo cierto es que las prácticas diferenciales y las categorías particulares se retroalimentaron en campo. El registro de unas y el conocimiento de otras se fue ensamblando en un diálogo que permitió establecer diferencias entre los ordenamientos temporales de la vida y las prácticas legítimas para cada caso.

Las características particulares de cada período se manifiestan más allá de las palabras, de las categorías que definen cada momento. Sostenemos que son diferencias visibles en sus experiencias cotidianas, razón por la cual nos hemos propuesto cruzar ambas variables. Las relaciones particulares que los adultos y los niños establecen entre sí manifiestan particularidades para cada caso que se han convertido en elementos diferenciadores de las etapas de la niñez, y mas claramente de los roles adultos. Nuevas reflexiones sobre la experimentación, se manifestarán en el próximo capítulo, referido centralmente al juego.

Capítulo 4

Juego y niñez indígena

Introducción

El presente capítulo concentra el tema medular de esta investigación: el juego infantil en la población *mbyá* guaraní de Misiones. Consideraremos al juego en un sentido amplio. Diversos abordajes relativos al juego, han destacado la polisemia de esta categoría y por tanto la dificultad de utilizarla. El investigador francés Gilles Brougere (1998) resalta la presencia de tres aspectos que combinados entre sí permiten considerar cierta instancia como lúdica. Por un lado el aspecto material, que refiere al conjunto de objetos vinculado entre sí para jugar, claro que no son los objetos en sí mismos quienes cuentan con esta virtud, sino que el uso que se hace de ellos los convierte en lúdicos. No obstante, un objeto lúdico puede ser utilizado en cierto marco sin esta condición y un objeto no lúdico puede ser utilizado para jugar. El segundo aspecto de análisis es la estructura, que referencia al sistema de reglas en que

el jugador enmarca su actividad y que otorgan sentido a la práctica. Este sistema no basta para la existencia del juego, y a su vez, no basta denominar juego a una acción si no se inscribe en un marco de reglas que definan lo posible e imposible para tal. Para superar esta instancia se encuentra la práctica en sí, es decir la acción de jugar. Práctica que se emplaza en un contexto determinado, marco que las condiciones y es condicionado por estas prácticas. Y por otra parte, como otra cara de la misma moneda, y las acciones o mejor dicho las actitudes que convierten la actividad en tal. Abonando fuertemente a este último aspecto es que nos inclinamos por considerar la categoría de práctica lúdica, porque en ésta el último aspecto está fuertemente resaltado y esa es nuestra perspectiva. Práctica en tanto tiene como interlocutores centrales a los sujetos que la constituyen y son constituidos por ésta. Práctica porque el juego como toda experiencia, y experiencia que en términos psicológicos es repetida, produce transformaciones, es transformadora. En el caso del juego transformadora de los sujetos y del grupo en que éstos están inmersos.

Hemos tomado el juego como analizador central ya que es un fenómeno que permite entender aspectos de la sociedad. Trabajamos en particular con la niñez *mbyá*, dónde el juego ha permitido una serie de cruces. Por un lado, frente a la diversidad que la realidad *mbyá* manifiesta –y de la cual dimos cuenta en el primer capítulo de este trabajo–, el juego se manifiesta en todos los casos. Claro que presenta particularidades y manifiesta diferencias, pero es una práctica que los sujetos reconocen siempre. Por otro lado, es una práctica que cuenta con una categoría nativa que la define, y es incluso recuperable en registros referidos a esta población en otras épocas. De hecho –como queda desarrollado en el capítulo 3–, los registros etnográficos referidos a la niñez recuperaron el juego, lo que nos permite establecer relaciones marco.

El juego como fenómeno permite dar cuenta de aspectos organizativos, simbólicos, etc. Ya hemos visto como permite adelantar relaciones entre la niñez y la adultez. Las dificultades para definirlo como fenómeno han sido ampliamente destacadas, pero la necesidad de expresar algunas de sus características se vuelve insoslayable a la hora de narrar experiencias. En cualquier caso, las conceptualizaciones de que podamos dar cuenta serán cualidades meramente

formales, que permitirán anticipar ciertos elementos del juego y de ese modo darán lugar al establecimiento de parámetros comunes a la hora de abordar prácticas que pueden expresarse de modos muy disímiles.

En sus reflexiones referidas al juego, Huizinga (1943) destaca tres aspectos definitorios: es libre, no es la vida "corriente" y reconoce límites de tiempo y espacio. Es libre en tanto los individuos que juegan por mandato no están jugando, y los que juegan lo hacen porque encuentran gusto en la práctica; en eso consiste la libertad. Frente al concepto de tiempo de ocio y tiempo de trabajo el autor refuerza estas expresiones. El juego se diferencia de la vida corriente porque es una forma de escaparse de ella generando tiempos y espacios propios. En este punto, el autor compara la abstracción lúdica con la de los cultos religiosos.

Quizá la relación entre juego y libertad haya sido la más ampliamente explorada por los teóricos, la que mayor interés ha suscitado en diversas investigaciones y la que mayores aportes generales ha posibilitado, si bien el concepto mismo de libertad presenta una tensión muy compleja. Entre los teóricos que parten de estos abordajes, Caillois (1967) logra diseñar una clasificación de los juegos, a los que considera impulsados por una libertad primera y una necesidad de relajación que pueden conjugarse, incluso en las formas lúdicas más complejas. Según su clasificación, existen juegos de competición, azar, ficción y vértigo. Éstos se enmarcan en dos formas de manifestación del impulso lúdico: la *paidía* –juego puro, expresión feliz y desordenada– y el *ludus*, que implica la necesidad de someter y encauzar el juego mediante reglas y límites. Según el mismo autor, el segundo corresponde a sociedades civilizadas, donde el cálculo, la combinatoria, la legalidad y el orden son la base de la organización. En esta dimensión, la del *ludus*, se suceden épocas convulsionadas y caóticas durante las cuales las reglas del juego de la vida se mezclan y la vida tiende a convertirse en hipertrofia o atrofia del juego. Es decir, en jugar desmesuradamente o no jugar a nada.

Caillois (1967) define el juego a partir de seis características esenciales: es libre (el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda su sentido de divertimento); es separado (está marcado por límites específicos de tiempo y espacio previstos

anticipadamente); es incierto (no se pueden prever el resultado ni las condiciones específicas de su desarrollo); es improductivo (no crea bienes comerciales, ni ganancias, ni rédito); es reglado (se encuentra bajo reglas generales y a su vez establece nuevas reglas que sólo se aplican a su práctica); es ficticio (confronta la vida corriente frente a una irrealidad diferente de lo cotidiano). En este sentido, si bien nos hemos basado en la categoría nativa de juego, daremos cuenta de una práctica cuyos elementos se encuadran en esta definición.

Si bien este trabajo se centrará en la categoría nativa de juego –es decir que consideraremos juego a las prácticas que los mismos niños y niñas hayan definido como tales– estos elementos permitirán establecer cierto diálogo con los postulados. En cierta medida, estas categorías se harán presentes a la hora de conceptualizar aquellos fenómenos que están siendo concebidos como juego. En particular, la improductividad será un elemento destacado.

A su vez, para Caillois las prácticas se encuadran en cuatro tendencias: *Agon* (competencia), *Alea* (azar), *Mimicryx* (simulación) e *Ilinx* (vértigo). No obstante, la tipología que se propone no nos ofrece elementos para reflexionar sobre las experiencias de campo. Las prácticas relevadas no se encuadran en ese esquema; recuperan sólo elementos dispersos o condicionados (como es el caso de los juegos de competencia en el marco de la escuela).

Recordemos que son dos polos opuestos los que definen al fenómeno lúdico *paidía* y *ludus*, y que mientras el primero refiere a un principio de turbulencia, improvisación y energía vital, el segundo da cuenta del disciplinamiento, las convenciones y los resultados. Consideramos con Graciela Scheines (1985) que en esta tensión se enmarca la relación entre juego y deporte, éste último como profesionalización de ciertos aspectos presentes en el juego.

De esta misma línea de intereses asociados con la relación entre el juego y la libertad de los sujetos son subsidiarios también aquellos desarrollos que consideran al juego como una conducta instintiva, donde se coloca a los hombres en un mismo plano con los animales, concepción que claramente desconoce los aspectos culturales que mas fuertemente destacamos en este trabajo. El juego es concebido allí como parte

del desarrollo instintivo de los seres, y en tal medida está dotado de absoluta libertad. Desde esta perspectiva, en estrecha relación con el medio ambiente, los seres desarrollan sus habilidades instintivas y construyen sus conductas características, que no son más que rasgos únicos. Mediante estos actos se liberan los instintos, y por lo tanto el juego no es más que la expresión de esta libertad, una libertad entendida en términos de la naturaleza. "Ser libre significa hacerse libre; la libertad se comprende como el vencimiento de aquello que se le opone. Ya desde su origen, la libertad se ve encerrada en el límite representado por el orden, y solamente dentro de este límite puede existir" (Bally, 1973: 99). Aquí no sólo está en juego la discusión filosófica sobre la libertad, sino el sesgo de considerar la animalidad humana.

Es necesario abordar esta tensión a la hora de pensar una práctica que es voluntaria, como el juego, pero que a su vez se inscribe en una serie de conocimientos necesarios para desarrollarla.

En este capítulo abordaremos aspectos teóricos. En primer lugar, intentaremos dar cuenta de dos cuestiones: por un lado, los distintos hitos de la relación teórica entre juego y antropología; por otro, el recorrido por los abordajes referidos al juego indígena en Argentina. En segundo lugar, avanzaremos en las prácticas lúdicas *mbyá* guaraní actuales y nuestras perspectivas respecto de ellas.

Antropología y juego, una revisión histórica de los abordajes

El interés de la antropología por el juego como fenómeno social se remonta a los comienzos de la disciplina. En efecto, esta última se ha dedicado a aquél de modo intermitente, y podemos recuperar menciones de teóricos relevantes. En su propuesta de historización de la relación entre antropología y juego, De Sanctis Ricciardone (1994) explica que si bien el foco de la antropología en el juego se ha manifestado desde los comienzos de la disciplina, se produce un quiebre a partir de la obra de Huizinga (1938). Entonces se manifiesta una tensión entre las investigaciones que se dedican en particular al juego y aquellas donde el juego está completamente ausente.

Entre quienes piensan este fenómeno se destacan los aportes de Lévi-Strauss (1964), quien, interesado por los sistemas clasificatorios, considera que los juegos cumplen una función similar a los rituales: sirven para integrar sucesos en estructuras. Dado que, para el autor, el mundo mítico se encuadra en el bricolaje —es decir, en la forma en que opera la lógica de lo concreto—, los rituales aparecen como opuestos a los juegos. En efecto, los primeros tienen como fin recuperar la afinidad entre dos grupos, mientras que los otros son disyuntivos, ya que diferencian ganadores y perdedores. Unos aparecen asociados a la magia y otros a la ciencia. En estas reflexiones, la referencia clara es al juego agonístico, en el que hay vencedores y perdedores. Como el propio Lévi-Strauss expresa, esta relación entre juego y rito presenta grandes diferenciaciones: “Todo juego se define por el conjunto de sus reglas que hacen posible un número prácticamente ilimitado de partidas, pero el rito, que también se juega, se asemeja más a una partida privilegiada, escogida y conservada de entre todas las posibles, porque sólo ella se obtiene en un determinado tipo de equilibrio entre los dos campos” (Lévi-Strauss, 1964: 56). Es decir que uno y otro aparecen como fenómenos análogos, producidos en contextos diferentes. En este trabajo hemos visto como, a partir del juego pueden relevarse algunos aspectos de ordenamiento social, como los etarios.

En tanto, Bateson (1972) se ha interesado con gran detalle en el juego como fenómeno de la comunicación entre sujetos. Nos interesa recuperar de su teoría justamente el lugar que otorga a los sujetos como definidores de cierta práctica como juego, ya que en esa definición el autor da por tierra con dos aspectos centrales del juego: por un lado, que sus mensajes no suelen ser tomados en serio (ya que forman parte de un universo particular) y, por otro lado, que lo que las señales del juego denotan es inexistente. En tal caso, denominar cierto fenómeno como lúdico, y hacerlo verbalmente en cierto contexto, a pesar de las paradojas que presenta, será para nosotros un elemento indicador.

Será luego Geertz (1972) quien realice los aportes más significativos en este sentido: en su estudio sobre la riña de gallos en Bali, define una conceptualización de juego y da lugar a pensar el contexto donde éste se desarrolla y los actores que lo constituyen.

A través de su cronología, De Sanctis Ricciardone sostiene –y coincidimos con ella– que el juego ha seguido un curso desde los comienzos de la disciplina hasta la actualidad, de modo permanente pero con ciertos focos de desarrollo más intenso. Para recuperar los primeros abordajes antropológicos referidos al juego, deberíamos dar sucinta cuenta de la obra de Tylor, Culin y Gomme. Así fue cómo los abordajes iniciales de la antropología sobre el juego han estado vinculados con la tensión entre evolución y difusión. Tylor (1879; 1880; 1882; 1884) utilizó registros y relatos sobre juego en diversas regiones para sostener sus explicaciones generales. En ese marco, la población de América pareció despertar mayor interés y fue inspiradora de diversas obras. Contemporáneamente a estas investigaciones, se desarrollaron las de Alice Berta Gomme (De Sanctis Ricciardone, 1994), que inauguran la indagación folklórica en relación con los juegos. Ambos abordajes daban cuenta de intereses muy disímiles y no establecieron diálogo, a pesar de ser contemporáneos.

En términos generales, antes de 1920 se habían publicado más de veinte artículos dedicados a los juegos en revistas especializadas de antropología (Babcock, 1888; Coxe Stevenson, 1903; Culin, 1899, 1900 y 1902; Dorsey, 1901; Harrington, 1912; Hoffman, 1890; Hough, 1888; Kroeber, 1916; Laufer, 1919; Mason, 1896; McGee, 1899; Mooney, 1890; Reagan & Waugh, 1919; Simms, 1908; Speck, 1917; Stearns, 1890; Wilkinson, 1895). Algunos incluso suscitaban polémicas y generaron comentarios y revisiones (Culin, 1899 y 1902).

La autora recupera diversos abordajes del juego, a través de tres recursos diferentes. Por un lado, aportes que no son estrictamente antropológicos pero que abonan a la problematización de las escenas de juego que hemos observado en campo. Consideramos que estos abordajes pueden ser entendidos a partir de distinguir, por un lado, aquellos que hacen hincapié en las relaciones que los sujetos establecen con el juego como elemento en el desarrollo y la formación. En segundo término, una serie de propuestas que recuperan el simbolismo presente en el juego, a partir de diferentes recorridos teóricos. Por último, los abordajes cuyo objetivo está más ligado a las taxonomías del juego como práctica.

En el otro extremo de la cronología, el más actual, se ubican los aportes de la Anthropological Association for the Study of Play (que luego devino en la Association for the Study of Play).

Nuestro interés por el juego estará centrado en las prácticas de los sujetos, en tanto dimensión central de producción de saber, de organización social y de construcción de experiencias que por lo repetidas son superadoras de lo cotidiano. En este sentido, nos inclinaremos por considerar la categoría de práctica lúdica, ya que ésta enfatiza el valor de los sujetos. Hablaremos de práctica porque el juego produce transformaciones en los otros a la vez que se transforma en sí misma. Es decir, es una experiencia transformadora tanto de los sujetos como del grupo. De modo que las prácticas lúdicas permiten desdibujar un poco los límites de lo que es y lo que no es juego, considerando en cambio la forma de aproximarse a diferentes situaciones y las definiciones de los sujetos sobre la práctica.

Juego y niñez indígena en Argentina

Consideramos que la categoría nativa relativa al juego es un interesante timón de abordaje, es decir, el elemento que indique que lo que se desarrolla es definido como juego, más allá de las propias percepciones del investigador. Por tanto, avanzaremos con estos puntos ahí donde *ñeovanga* –la categoría *mbyá* para definir el juego– sea indicado por niños o adultos (he aquí una diferencia de la que hablaremos más adelante).

Como plantea Ángela Nunes (1994), entendemos que las prácticas lúdicas infantiles son ámbitos cuya principal función es la vinculación con reglas y valores socialmente válidos.

En los últimos tiempos, el juego ha sido utilizado como parte de las estrategias metodológicas de ciertos investigadores interesados por indagar temáticas diversas (Leal Ferreira, 2002; Donoso, 2003), pero esa no será la perspectiva presente aquí.

Por el contrario, nos interesará indagar el juego en sí mismo, como fenómeno. Específicamente, nos interesa reflexionar sobre los sentidos que cobra la dimensión lúdica para la población *mbyá*. Desde la perspectiva de los adultos *mbyá* de las comunidades visitadas, el mundo infantil no supera el juego, sino que se restringe a él. Esto puede sostenerse tanto en las preguntas específicas sobre las actividades infantiles, como en las reflexiones sobre las cosas que los niños hacen. En el período liminar entre edad adulta y niñez, cuando los niños y niñas realizan tareas referidas a lo adulto, se considera a estas como actividades lúdicas, por carecer de la responsabilidad de lo adulto.

No obstante, desde el punto de vista infantil, ciertas actividades no se corresponden con el juego. Las diferenciaciones que los sujetos establecen parece asemejarse a las que Nunes (1994) establece entre juego y juego responsable. Este último es el que se realiza en medio de tareas domésticas y actividades productivas que los niños realizan "de verdad" (Nunes, 1994: 163).

En Argentina, los juegos indígenas han sido abordados de manera diversa pero con gran interés. Estos abordajes han sido en su mayoría de corte simbólico, dando lugar al establecimiento de relaciones entre las prácticas concretas y el mundo simbólico que las incluyera.

Como vimos en el capítulo 3, diversas investigaciones etnográficas generales incluyen al juego como tema de consulta. De formas muy diversas y con variados resultados.

Pero, lo que nos interesará recuperar aquí es el corpus de indagaciones que se propusieron de modo sistemático relevar las prácticas lúdicas. En primer lugar, es importante destacar las sistematizaciones del grupo de investigadores de la universidad Nacional del Nordeste, que entre los años 1930 y 1950 realizaron diversas indagaciones en campo con población guaraní, vilela, toba, pilagá, chaqueños en general y de la Patagonia. Estas indagaciones fueron realizadas por E. Palavecino (1933), Millán de Palavecino (1958, 1968) y Martínez Crovetto (1968), y tenían como objetivo común recuperar aspectos de la cultura de estas poblaciones mediante la construcción de un repertorio de prácticas, organizadas por los autores. Luego,

dependiendo de cada experiencia, los resultados fueron más taxonómicos o más descriptivos.

Uno de los temas que estos relevamientos abordan es el de los juegos de hilos, que fue luego profundizado por las investigaciones de José Braunstein (1984, 1992, 1993, 1994a, 1994b). Allí, Braunstein da cuenta de un enorme corpus documental de figuras, que permiten establecer diversas relaciones con la naturaleza. Su interés no ha estado centrado solo en los resultados de las imágenes, sino también en las técnicas físicas de construcción de estas imágenes y los símbolos de la naturaleza a que éstas refieren.

Las figuras de hilos han permitido una revisión por la región del Gran Chaco, en poblaciones diferentes, con las consiguientes comparaciones entre estas poblaciones. Además, dejan explicitadas las diversas figuras con las denominaciones asignadas por la población involucrada.

En sus indagaciones sobre la población del Gran Chaco, Cordeu (1978, 1986, 2003) ha recuperado diversas relaciones entre festividades rituales y aspectos etarios de la organización de ciertas poblaciones. No solo a través de las prácticas, sino también de la ornamentación y otros aspectos organizacionales, dio cuenta de los valores simbólicos de prácticas rituales y lúdicas de las poblaciones en cuestión.

Ambos autores han centrado su interés en poblaciones específicas a partir de las cuales dieron lugar a la comprensión del universo simbólico involucrado. Un ejercicio análogo realizaron Henry y Henry (1974), quienes indagaron específicamente el juego de muñecas en la población pilagá. Pero en este caso el interés no estuvo centrado en la cosmovisión, sino en las prácticas de crianza que recuperaron a partir de diversos elementos, en particular el juego de muñecas. Otro elemento relevante que diferencia el abordaje de los Henry es que su interés está centrado en la niñez, en los juegos infantiles.

Por otro lado, se desarrollaron trabajos cuyos objetivos han estado ligados a comprender prácticas en regiones muy diversas. Tal es el caso del estudio referido a la rayuela en Argentina (Menéndez, 1968), donde se establece una serie de

características de esta práctica para luego recuperar diversos modos de su implementación, diversas formas de dibujo y hasta modalidades de jugarla en contextos varios. El autor se interesa por la difusión de esta práctica. Eugene Fink (1972) sugiere que la persistencia de ciertos juegos y juguetes nos mantiene conectados a través del tiempo, conservando ciertos parámetros comunes, a pesar de los cambios contextuales, casi como un hilo conductor del juego humano a través del tiempo. Quizá este supuesto esté subyacente en las investigaciones citadas. Otros trabajos han sido de corte compilatorio, y han recuperado en términos generales abordajes sobre el juego indígena en Argentina (Magrassi *et al.*, 1984; Dupey, 1998).

Recientemente, en un estudio referido al juego incaico de la pichica (Castro y Uribe Rodríguez, 2004), se destaca que este juego habría servido al Inka para ganar tierras para sí y, al mismo tiempo, para donar y entregar tierras. El trabajo sostiene la posibilidad de entender este juego como una relación entre conquistador y conquistado, de incorporación y reproducción del imperio.

Finalmente, es necesario destacar que las prácticas lúdicas son, en nuestra perspectiva, experiencias formativas de los sujetos (Rockwell, 1996), en tanto son constitutivas de un desarrollo activo y transformador, a la vez que están condicionadas por este mismo. Las experiencias de los sujetos son, a la vez, formadoras de saberes en interacción con el medio e instancias de circulación de este saber, en las que aparecen aspectos identitarios.

Si bien, como vimos, el juego y la niñez han estado presentes en las indagaciones desde el comienzo de la antropología, es a partir de los impulsos dados por antropólogos norteamericanos a mediados de los años 40 cuando estos temas toman vigor en el campo disciplinar. En este marco se destacan los trabajos de Jules y Zunia Henry (1974 [1944]), acompañados por otros de la misma época y corriente, pero cuyo eje no ha sido el juego (G. Mead, 1975; Whiting, 1979 [1975]). El trabajo del matrimonio Henry expresa, para nosotros, el antecedente más importante. Por un lado, porque trabaja con niñez indígena en Argentina; por otro porque, en cierta medida, pretende avanzar respecto del lugar social que al juego le es atribuido por un grupo particular en cierto contexto, lo cual representa un punto en común con

nuestros objetivos. Esta orientación de trabajo se mantiene hasta entrados los años 70.

Juego y niñez *mbyá*

Hay juegos que, a través de relatos que se acompañan con dibujos, van construyendo una historia que da como resultado un dibujo final. Tal es el caso del juego que analiza Early (1897), donde se cuenta una historia que da como resultado gráfico un gatito. Así, intentaremos construir un relato que dé como resultado algo nuevo, que no sea cada una de estas prácticas por separado, sino que nos permita descubrir el mensaje que hay detrás de todas ellas.

El próximo recorrido –fragmentado– de las prácticas de los niños *mbyá* estará marcado por ejes que no tendrán necesariamente el mismo nivel pero que servirán de ordenamiento para el repertorio de actividades que los chicos desarrollaron durante la estadía. Recuperamos varias líneas diferentes dentro de las prácticas lúdicas, entre las que nos interesará recuperar tensiones poblacionales, como las referidas a lo grupal o comunitario, la identificación, las relaciones con aspectos tradicionales y lo ritual.

Juego y grupalidad

Como hemos dicho con anterioridad, las prácticas lúdicas presentan una gran complejidad a la hora de ser registradas. Su característica principal, podríamos decir, es la simultaneidad. Hay una serie de actividades que suceden al mismo tiempo cuando los niños se disponen a jugar. En varias ocasiones, realizar un registro se convierte en algo frustrante por la incapacidad de registrar varias actividades a la vez.

Una niña (4 años) se acerca y abraza a otros dos (un niño y una niña, ambos de 5 años) que están corriéndose. Los tres abrazados se caen al piso y ruedan un rato. Mientras están abrazados, tirados en el piso,

aparece Alan. Se acerca y les tira todo lo que tiene en sus manos: hojas, ramitas, piedritas, chapitas, etc. Una de las nenas lo corre y le pega; otra le cuenta al hermano. Alan se va corriendo y al rato vuelve y repite lo mismo. Para salir de la situación, la nena toma todo y se cambia de lugar hacia el mástil. Los otros la siguen. Juegan a poner todo lo que tienen en línea y así pasan un rato.

Cerca de ellos, Cristian (6 años) se pone a practicar kapichu'a y ellas quieren imitarlo, pero no lo logran porque tienen materiales inapropiados. La que está con las chapitas no puede hacerlo porque no le entran en la mano y se pincha con el filo. La otra, porque sostiene los pastos, que no pesan y no se levantan. Y el de las piedritas, porque son muy grandes. (Kuña Pirú, 13/05/2003)

Como en un mismo momento pueden suceder varias cosas a la vez, la complejidad del registro es mayor que en otros eventos.

Como quedó expresado, la mayor dificultad –la de no poder registrar todas las acciones a la vez– resulta relevante por las relaciones que las diversas prácticas establecen entre sí. Aquí vemos cuántos eventos lúdicos pueden suceder en un mismo momento. A su vez, estos pueden establecer gran cantidad de conexiones con otras actividades y con el contexto; la multiplicidad de eventos demanda grandes descripciones.

Otra característica central, que deseamos relevar antes de concentrarnos en otras prácticas, es su condición social. El juego es una práctica necesariamente social en la población *mbyá* guaraní. Incluso en aquellas ocasiones donde parece ser individual:

Paz (6 años) salta en una pierna. Mientras salta dice: "Estoy cansada, me canso...". Baja la pierna, nos mira y se ríe. "Estoy cansada",

dice, y vuelve a empezar. La familia la mira mientras la nena salta entre el fogón y los asientos. Salta hasta que apoya su otra pierna y dice: "Perdí".

Aquí está nuevamente la simultaneidad, la presencia permanente de varias prácticas. Pero nos interesa destacar, de entre éstas, la práctica que parece ser individual: la de la niña que salta sobre su pie. Salta y manifiesta reglas de su práctica en voz alta; va relatando cómo debe seguir su juego y cuando traspasa la regla y considera que el juego ha terminado, lo manifiesta en voz alta hacia su familia. Las actividades, además de simultáneas, son sucesivas.

Por un rato, comen en el fogón. Hay un preparado de maíz molido con miel, secado al fuego. Mientras comen, conversan. Un rato después de comer, vuelven las corridas. Son cinco chicos (cuatro varones e Ivana); se persiguen entre sí, se empujan y se agarran como si fuera una lucha (pero no parece haber tensión ni brusquedad). Mientras tanto, Alejandra pela mandioca en el fogón: ella ya tuvo la menarca y, aunque comparte todo con los demás, parece que tiene otros deberes. La lucha es un poco larga; dura hasta que se cansan y se dejan caer, todo en medio de risas. (Yabotí, 17/05/2003)

Aquí lo importante de la simultaneidad y las prácticas es tener en cuenta, justamente, a quienes no forman parte de la actividad. Como vimos, eso es relevante a la hora de dar cuenta de quiénes son considerados niños por el grupo y quiénes no. Alejandra, que no juega a nada de lo propuesto, acaba de atravesar su menarca.

Como marcamos con anterioridad el valor de lo grupal, en el caso que desarrollaremos a continuación, la grupalidad es un requisito que se persigue como sea necesario.

Unas cinco nenas se me acercan como para jugar o charlar. Les pregunto por dos juegos que antes estuvieron jugando. Uno era un juego de persecución que habían repetido varias veces durante la mañana. Las niñas gritaban ("Peteñ bicho") y mientras tanto un chico corría a unas seis nenas (todos más o menos de la misma edad). Se corrían y, si el chico las tocaba, ellas seguían corriendo. Él las perseguía y ellas gritaban. Cuando les pregunto, quieren repetirlo y el muchacho no corre lo suficiente, así que se quejan, llamándolo ("¡Eju, ejuque!"). Finalmente, una de ellas toma la dirección del juego y empieza a correr a las otras. Todo va igual, e incluso lo corre a él, hasta que otra nena quiere hacer lo mismo (ser quien corre y atrapa a los otros); la nena anterior primero acepta y luego no. (Centro Oeste, 16/10/2006)

Lo grupal incorpora sujetos muy diversos, con actividades que suceden sin tener vinculaciones concretas. Pero además, lo grupal supone que la ausencia de algunos o el cambio de personajes pueden variar la práctica sin que esto detenga la práctica en sí misma:

Unos veinte chicos de entre 10 y 13 años están ubicados en un área de cinco metros cuadrados. Todos están viendo lo que hace cada uno. Un grupo charla sentado, riéndose. Uno se levanta y trae un bebé; el bebé llora y lo lleva de vuelta. Otros, unos seis varones y mujeres, barren el patio de la escuela; lo hacen con ganas. Barren hasta el costado, se apuran para barrer. Otros juegan a la pelota. Inicialmente son seis (varones y mujeres), pero enseguida las mujeres se van y el juego pasa de ser aéreo a ser terrestre (vóley/fútbol). Ellos siguen: son cuatro varones, un solo equipo, un solo arco, ningún gol gritado (por jugar nomás). Han estado así cerca de una hora, sin problema alguno. (Centro Oeste, 17/10/2006)

A su vez, entre niños y adultos se desarrollan algunas prácticas que también se vinculan con las prácticas lúdicas, en tanto definen características y roles de la niñez, como desarrollamos en el capítulo anterior.

Voy a la casa de Rocío. El bebé que ella lleva encima todo el día tiene 2 años. Hablamos un poco de la salud del chiquito, que ha estado enfermo. Salgo caminando hasta la ruta. En el camino está Marcelo (5 años) con un machete, cortando el pasto de la casa mientras el padre mira con el bebé en brazos. Más adelante hay una familia sentada en torno a un canasto en preparación que cuelga de un árbol; el padre está tejiendo. (Centro Oeste, 19/10/2006)

Las relaciones de los niños con los adultos también modifican las relaciones de ellos entre sí. A veces, la incorporación en el grupo significa tener que tomar ciertos lugares que pueden ser tensos.

En cierto momento, lara me toma como referencia y se apoya en mí para no ser golpeada. Así que yo la tengo, la acaricio y desde ahí ella le tira golpes y empujones a Willy. Después no quiere dejar que Ana Laura, la otra nena, suba a upa mío. Yo la agarro igual y lara se enoja y se queja con la hermana. La hermana (no me acuerdo su nombre) hace que Ana Laura se baje y, cuando lara se sube a mí, le dice: "Y quedate".

Roles adultos que los mismos niños saben cómo deben configurar y que por lo tanto, en este caso en particular, les permiten a ellos establecer las condiciones de sostenimiento del vínculo. Quien sube en brazos, si desea mantener ese estado no debe bajarse. Si se baja, debe asumir que cualquier otro pueda estar en ese lugar.

Por otro lado, hay juegos cuyo objetivo es el grupo mismo y las prácticas que en éste se desarrollen. Encontrarse o no verse, tocarse o huir se constituyen en la centralidad de la tarea. Esas actividades suelen comenzar imprevisiblemente.

Se abrazan y se corren entre todos. Dos de ellos se caen y se ríen. Dos nenas empiezan a perseguirse de nuevo, reavivando el juego. Todos vuelven a sumarse, en distintos lugares. Dos varoncitos comienzan a saltar desde lugares altos. Al rato se cansan y se van. Cuando terminan las clases cada uno se va a su casa. (Kuña Pirú, 09/05/2003)

Estas corridas, saltos y encuentros tienen un gran nivel de transformación, aunque se repiten cotidianamente. Los niños y niñas cambian elementos de la práctica y continúan sus corridas.

Las chicas más grandes conversan apoyadas en el árbol. Hay un grupo de varones alrededor, que estuvieron un rato sobre el árbol y ahora se han bajado. Están corriendo para distintos lados, a veces por detrás del edificio de la escuela, a veces por delante. Cuando se encuentran se señalan, se ríen y uno de los nenes hace un ruido –“Chuíf, chuif, chuif”– que acompaña con un gesto de ambas manos juntas que apuntan con los dedos. Luego siguen corriendo. Al rato de jugar, este mismo nene dice a otro en castellano “Estás muerto”, y siguen corriendo para distintos lados. Luego se repite la escena; vuelven a encontrarse y el nene vuelve a decir “Estás muerto”, pero nada cambia. Las corridas, escondidas y persecuciones siguen por un rato. Tras más o menos media hora de juego, empiezan a agregar saltos desde lugares muy altos, trepadas a las tarimas de la escuela y al árbol como parte de la persecución, corridas muy rápidas de cada chico en distintos sentidos. (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Tanto en el juego de la descripción anterior como en el próximo podemos advertir la presencia de elementos que parecen salidos de otros marcos. El niño utiliza frases en español, y el hecho de que se trate de órdenes no parece ser un código que se presente en otras circunstancias ni en otras prácticas. Pero lo más relevante es que estas expresiones, más allá de su sonoridad, no presentan ninguna transformación de la escena. Los niños y niñas indicados como muertos siguen corriendo tanto como los que no lo están. En la escena siguiente, vemos cómo también se diluye una práctica que supone la oposición de dos grupos:

Cuando los varones terminan de salir del salón, arman dos grupos para jugar al mismo juego del mediodía. En un equipo quedan tres y en el otro cuatro. Invitan a los demás y ninguno quiere jugar, así que pregunto si puedo jugar yo. Me miran, se ríen y me aceptan. Me paro cerca de mis compañeros de equipo y pregunto cómo se juega; me dicen que haga como ellos. Corremos alrededor de la casa y cuando nos encontramos con otro hacemos "Chuíf, chuíf, chuíf". Eso es lo que veo e imito, y ninguno me dice que algo esté mal. Hacemos todo el recorrido alrededor de la escuela, todos corriendo a la vez. Yo empiezo imitando a los de mi grupo, pero es lo mismo que los del otro equipo: cualquiera, cuando se encuentra con otro, hace "Chuíf, chuíf, chuíf", sin importar el grupo donde ha empezado a jugar, y sigue corriendo. En cierto momento paran todos en la galería, se sientan un rato, toman aire y siguen corriendo. Yo imito. Al rato de empezar de nuevo, se van yendo de a dos, de a tres, hasta que no queda ninguno (asumo que terminó el juego). Doy la vuelta hasta la galería a ver en qué andan los demás. (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Aquí se juegan los supuestos de cómo debe ser. Se supone que, más allá de que se establezca una dicotomía, ésta debería significar algo en el juego, y que si no lo hace es porque este sentido no representa ningún contenido en la práctica, como veremos más adelante:

Unos diez chicos van cerca del mástil. Uno de ellos dice "mancha" y todos salen corriendo. Se establecen dos lugares como "casas": un chico empieza a correr y toca a alguien, los dos corren y siguen tocando a otros. Algunos de los que son tocados se van a las "casas"; otros corren y siguen tocando chicos. Se ríen y gritan mientras corren; algunos se van lejos. El juego dura un rato, que es seguido por un período de silencio. En cierto momento empieza todo de nuevo. Salen jugando algunos y otros se van sumando. Al final, todos los chicos están jugando. Los chicos se corren, algunos son tocados, pero deciden ya no ser mancha y vuelven a ser perseguidos. La circulación no es muy regular, sino que va y viene en distintos sentidos. En cierto momento tres nenas se separan y van a jugar al kapichu'a: son las mismas de antes. Mientras tanto, los demás siguen corriendo. Hay dos chicos que en medio de la mancha se empiezan a hacer cosquillas y transforman el juego en otro juego.

Abrazados y tirados en el piso, los dos se ríen fuerte. Uno sobre otro se hacen cosquillas, hasta que de tanta risa uno de los dos se queda paralizado y el otro sale corriendo. Cuando uno se repone de la risa, sale corriendo, lo alcanza y empieza de nuevo; corre, lo alcanza, lo abraza y empiezan a hacerse cosquillas otra vez.

Mientras tanto, los que jugaban a la mancha ahora saltan desde el piso de la escuela hasta la tierra, se trepan al árbol y así siguen, hasta que se cansan y se quedan quietos un rato. Algunos permanecen sentados en el borde de la galería y los otros parados o sentados por ahí atrás. Al rato, los que estaban parados empujan a los otros y los hacen caer a la tierra. El juego de los empujones se generaliza y están un rato corriendo para empujarse. Así sigue todo hasta que llegan la leche y el pan. Entran al aula y se sientan para comer. (Kuña Pirú, 08/05/2003)

Del mismo modo, las corridas también se han convertido en prácticas donde la destreza física cobra gran valor, como la posibilidad de trepar:

Hay tres chicos que salen del aula corriendo y se suben por unas maderas que están apoyadas armando una rampa hacia el techo. Desde ahí se llaman, se corren hacia arriba y hacia abajo y se tiran al suelo; cuando caen, corren y vuelven a subirse. Así, mantienen este circuito de correr hacia arriba, llamarse, tirarse y correr de nuevo. (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Allí donde las prácticas escolares no se dan, hay otras actividades en que la destreza y el contacto grupal tienen gran relevancia (esto podría asociarse con la construcción de objetos de juego, sobre la que puntualizaremos más adelante). Tal es el caso, por ejemplo, de las luchas:

Un grupo de niños (de entre 7 y 11 años) se ubica en un área del terreno donde no hay sembrado. En otras situaciones también juegan allí. Hay gran destreza en la lucha; demuestran fuerza y agilidad. Los chicos se mueven acercando sus cuerpos e intentan tocarse los pies con las manos, casi como un símbolo. En medio de esas corridas por pares o tríos, los niños se trepan a los árboles y en ocasiones se ayudan para lograrlo. (Yabotí, 10/06/2005)

Algunos aspectos de las prácticas más asociadas a la presencia de la escuela también se manifiestan en niños que no asisten a clase, pero que de alguna forma integran la dinámica escolar, como este grupo de niños:

Mía toma la cámara y filma. Van a jugar a las escondidas (es "jajagua escondida", algo así como "hacemos escondida"). Ellos deciden cuándo se empieza a contar y hasta cuánto basta. Somos seis (tres niños y dos niñas, todos menores de cinco años, y yo). Las escondidas son en la parte posterior de la casa. Ellos ven de qué modo girar para no ser atrapados, pero desde que somos vistos hasta el momento en que realmente reconocen haber perdido pasa un rato. Que a uno lo "piquen" no es sólo que sea visto, sino que reconozca que lo ha sido. (Centro Oeste, 05/06/08)

Además, los niños realizan estas prácticas como parte del contacto entre niños que no necesariamente forman parte del grupo de juego:

Sale un cuarto chico, que camina alrededor de la casa. Por momentos se esconde y después corre; los demás lo miran, pero no veo respuestas. La mujer tiene un niño, chiquito pero que ya camina. El nene que corría alrededor de la casa le toma las manos. Primero se mueve como bailando y el chiquito imita; los dos doblan las rodillas con cierto ritmo. El chiquito intenta hasta que le sale igual, y entonces lo hacen juntos durante un rato hasta que el más grande le suelta las manos y el otro cae. La mujer lo toma en brazos, levanta del fogón la pava y entra a la casa. El chico que queda fuera, el que estaba jugando, se esconde y aparece mirando hacia el interior de la casa a través de la puerta, durante un rato. Después sigue corriendo alrededor de la casa. (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Tal como desarrollamos en el capítulo anterior, la atención sobre los niños pequeños es muy valorada. Hacer cosas para que los niños pequeños se hallen y se incorporen en la grupalidad, posteriormente, es muy apreciado por niños y adultos. En este caso, por ejemplo, el niño desarrollaba gestos para otro menor.

Como vimos, la construcción, búsqueda y selección de los objetos de juego está ligada al medio y las potencialidades que de allí se desprenden. No está ceñida a éste, sino a las posibilidades de construir cosas a partir de recursos presentes. Sin embargo, ésta no es la única participación del medio en las prácticas infantiles, ya que en muchas ocasiones hay conocimientos del entorno que intervienen directamente en las actividades:

A la mañana tomamos unos mates y salimos para lo de Armando con uno de los chicos. Al acercarnos a la casa, encontramos un nene que juega con un machete sobre un árbol, a ver si puede cortarlo. Otro, más chiquito, le dice al papá que vaya a correr los bueyes de lugar; alguien le pregunta por qué no va y lo hace él y el nene contesta que le da miedo. (Yabotí, 08/06/2005)

Desde nuestra perspectiva, colocar juego y rito como formas de dos sociedades diferentes resta la posibilidad de hallarlos juntos. A su vez, esta definición presenta dificultades a la hora de abordar juegos que no se correspondan con el modelo agonístico. En el caso *mbyá*, sostenemos que el juego no es agonístico ya que su fin no está asociado a la victoria, sino a otras eventualidades.

Queda claro que el conocimiento de diversos aspectos del entorno forma parte de las actividades lúdicas de los niños y niñas. Uno de los más habituales es el conocimiento de los animales y su peligrosidad:

Después vamos a jugar al "bicho" a la cancha. Cuando estamos yendo, llora un bebé y Celeste me dice que llora por esangy (lo dejó su mamá). Yo me siento a mirar el juego, pero no me dejan y tengo que jugar. Cuando me corren y me atrapan les pregunto qué bicho es y no me dicen. Mía dice: "uno malo". (Centro Oeste, 05/06/08)

Como vimos, la caracterización de estos animales (como “el bicho”), aparentemente feroces, en función del entorno permite desarrollar prácticas diferentes asociadas a los intereses de la situación particular:

A Iara (3 años) le traen su perrito y ella lo carga consigo. Se pone en el piso para que el perrito se suba, se queja riéndose de que el perrito la muerde. Yo le pregunto si es un bebé –kiri’i– y ella me contesta que es un perrito –jagua’i– que come carne, hueso y todo. Después abre la puerta del aula y le lleva el perro a la hermana. Salen corriendo los tres amigos y me llaman para mostrarme que se hamacan en el árbol y que pueden subir alto. Una de las niñas quiere treparse de nuevo; se escupe las manos y frota sobre la madera; después se trepa. (Centro Oeste, 19/10/2006)

Del mismo modo, hay intervenciones del medio en las prácticas de los chicos, que no suponen un freno sino que dinamizan y se enmarcan justamente en los conocimientos sobre los animales que circulan en las conversaciones, por fuera del ámbito escolar:

Cerca del mediodía nos llaman para comer y luego a bañarnos, cuando escuchamos griterío. Uno de los niños cuenta que un gato del monte –chi’i– se llevó una gallina –uru–. (Yabotí, 16/05/2003)

Cuando los niños crecen, este mismo conocimiento, sumado a técnicas y otros saberes, da lugar al desarrollo de estrategias de supervivencia:

Cesar cazó un coatí. Llega (yo no lo había visto antes) caminando frente al opy, donde estábamos todos, y tira el bicho en el suelo. Todos lo miramos y él se sienta a tomar agua. Es muy importante su gesto; lo pone

*al servicio de todos en un momento de "hambre", según ellos mismos.
(Yabotí, 17/11/2006)*

Es necesario destacar que, a partir de las categorías de los niños, los animales son pensados en términos de peligrosos o no peligrosos, y también de acuerdo a las obligaciones que demanden: ser alimentados y cuidados (animales que se crían en el núcleo) o solamente ser conocidos.

Juego y procesos de identificación

En este apartado se presentarán diversas prácticas entre las que se destacará una que se llama *kapichu'a*. Esta se desarrolla de modo muy similar a la payana, a saber: se toma un grupo de piedritas y se desarrollan unos movimientos con la mano a fin de lograr que las piedras vayan de a una de la mano al suelo y viceversa. Una primera etapa está asociada a la selección del objeto indicado, para luego dar lugar a las prácticas. Durante la partida, los movimientos en que la piedra no cae al suelo suman puntaje. Sin embargo, en las jugadas observadas los niños no acumulan estos puntajes de una partida a otra; es decir que, mientras la payana podría ser definida como un juego agonístico, el *kapichu'a* no.

Vale aclarar que no tomaremos en cada subtítulo una práctica diferente; la atención sobre el *kapichu'a* responde a que nos interesa recuperar una serie de características importantes del juego *mbyá* que se condensan claramente en esta actividad.

En primer lugar, veremos el modo en que los niños *mbyá* acceden a los objetos de juego –cuando éstos son necesarios– y las fuentes de inspiración de sus actividades:

*Salimos a caminar (somos tres niños menores de 5 años, cuatro
nenas de unos 6 u 8 años y yo). En el camino tomamos agua de la*

vertiente. Vamos hasta la cancha de futbol, donde hay unos diez jóvenes jugando todos sobre el mismo arco. Después pasamos por un sembrado de mandioca y las nenas arrancan ramas enteras. Con éstas hacen adornos colgantes como collares, y si salen rotos los usan como coronas. Toman cada ramita con su hoja, cortan el cabo en tres partes y lo trenzan de modo que la hoja quede como colgante. Volviendo por el camino hacia la casa donde yo duermo, nos sentamos bajo un árbol. Una de las nenas llega con unos frutitos y comemos todos. Las niñas deciden limpiar, toman unas ramas y empiezan a barrer el piso exterior. Después traen piedras para el kapichu'a. Las partidas son tomadas con mucha seriedad: cada chica toma sus piedritas y hace el proceso de tirar una mientras junta otra. Después dos, tres y así para luego tirar sobre la palma de la mano. (Centro Oeste, 24/11/2005)

Tanto en el caso de la construcción de los collares como en la preparación del *kapichu'a*, los niños recuperan del entorno elementos con que construir objetos de juego. Los grupos de juego suelen estar formados por niños y niñas de diversas edades, lo que da lugar a que unos observen lo que otros conocen y tengan a disposición las técnicas con que se construyen esos objetos. En este caso, se trata no sólo de los collares, sino de la selección de las piedras indicadas para el juego de cada uno.

Las cuatro nenas que estaban en un principio empiezan a jugar al kapichu'a. Son conjuntos de cinco piedras; primero las ponen todas en el interior de mano, las tiran al aire y las atajan poniendo la palma de la mano, a ver cuántas quedan encima; luego dicen en voz alta la cantidad. Después toman cuatro piedritas, las colocan en el piso y las van levantando de a una mientras tiran la quinta piedrita al aire (en el tiempo en que esta sube y baja unos 15 o 20 centímetros, ellas tienen que levanta la otra y atajar la piedra que está en el aire). Así va haciendo cada una, mientras cuentan en voz alta y en castellano cada piedra. Luego multiplican esa

cantidad de piedras por el número que ha salido al principio, el de las piedras que cayeron sobre la palma. Una vez que una de las nenas ha tirado todas las piedritas, se las da a la de al lado, que repite lo mismo. Mientras juegan hay gritos cuando alguien se equivoca o acierta; cada una repite los resultados a coro, pero una vez que termina la mano, lo que se contó queda de lado y vuelven a empezar. No hay puntos que se acumulen. Tres de las nenas comparten un juego de piedras. La cuarta tiene unas piedritas para ella. No cuenta ni suma, sino que repite el movimiento de las manos todo el tiempo. (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Respecto de los objetos de juego para este caso particular, se puede usar un repertorio de piedritas seleccionadas, las más convenientes. También hay niños y niñas que eligen sus piedras antes de comenzar y utilizan siempre las mismas.

Por otro lado, tanto los elementos de selección de los objetos cuanto el conocimiento de las técnicas apropiadas para desarrollar el juego se adquieren a través de la observación. Los niños y niñas recomiendan la observación a la hora de conocer el modo del juego, y así lo llevan a cabo:

Los más chiquitos miran y ensayan. Tiran las piedritas e intentan agarrar algo con la parte posterior de la mano. No lo logran. Titila guarda las chapitas que tiene en el bolsillo de su hermano. (Kuña Pirú, 13/05/2003)

Cuando un niño es consultado sobre el modo de jugar, sobre cómo jugar, sugiere la observación. Y por lo tanto, se promueve que observación y práctica, una junto a otra, sean previas a la posibilidad de incorporarse en el grupo de juego. En cierta ocasión, para agilizar mi aprendizaje de las técnicas del *kapichu'a*, una niña se dedicó específicamente:

En el quincho hay cuatro chicos sentados sobre una mesa de madera. Juegan kapichu'a de a pares. Una de ellas, que ha querido jugar conmigo, al darse cuenta de mis dificultades con las piedritas comienza a jugar por las dos. En cada ronda suma la cantidad de piedritas multiplicada mentalmente por diez. Comienza con todas las piedritas en el suelo, toma una en la mano, la tira al aire, la ataja y repite con dos, con tres, con cuatro, con cinco. Finalmente tira todas al aire, las ataja con la palma; luego, al aire todas de nuevo y al suelo. Cuando llega a la tercera piedra, erra con sus manos y las piedras caen al suelo. Entonces intenta que yo juegue. No puedo hacer ni un movimiento como se espera y ella decide tomar el lugar por mí, tirando desde el comienzo. Luego cuenta los puntos por separado. Muy cerca, un nene chiquito mira y practica con sus piedritas. En el hall de la escuela otros dos juegan. (Centro Oeste, 27/11/2005)

Vygotsky (2003) apunta sobre la creatividad de la imaginación en la niñez. Con relación al juego, nos interesa recuperar de este autor el uso de la idea de imaginación cristalizada para referirse a la recreación de prácticas. La imaginación cristalizada permite vivificar la creatividad en prácticas que en realidad ya son conocidas por los sujetos. Así, el juego es una instancia donde producción, reproducción y creación se mixturan de modo muy particular.

Como vimos anteriormente, no todas las prácticas lúdicas disponen de objetos de juego, de elementos necesarios para desarrollarla; sin embargo, hay otra diferencia importante. Entre aquellas que sí cuentan con elementos, varían los roles otorgados a éstos, así como el tipo de conocimiento necesario para adquirirlos. Algunos elementos pueden construirse con muy diversos soportes, y su uso puede variar creativamente en el desarrollo de la tarea.

Los chicos aprovechan el rato para jugar. Participan grandes y chiquitos del juego. Toman una bolsa de arpillera, le atan una soga y la usan para arrastrarse y cargarse unos a otros. También tienen un esqueleto de carrito plástico, con el que hacen lo mismo: se cargan unos a otros. En medio hay un carrito de madera, con cuatro cuerdas, que tiene basura dentro. (Yabotí, 16/05/2003)

Como veremos, una misma práctica lúdica puede estar atravesada por otras y luego retomar su curso.

Uno de los chicos cambia de juego. Comienza a caminar con los ojos cerrados, llamando a los demás. Los abre por momentos (como para ver quiénes lo acompañan), los vuelve a cerrar y camina para atrás y para adelante. Hay otro chico que busca una pelota como de tenis. La usa con las manos. El juego consiste en tirar la pelota y que otro la recoja y se la devuelva (una dinámica parecida al mangá). No importa si se la ataja en el aire o no. Vuelven al juego de arrastrarse. Algunos lo hacen sólo con su cuerpo, otros con la bolsa de nuevo. Usan los brazos como se usaba la soga que ataba la bolsa y son arrastrados con ganas por los otros. (Yabotí, 16/05/2003)

En las experiencias relevadas, el objeto de juego no es necesariamente el eje de las prácticas, porque puede ser sustituido por otros objetos y hasta ser reemplazado por completo. Los juegos de arrastre encuentran su punto máximo cuando la lluvia convierte a la tierra en barro y resbalar es más sencillo y grato.

En el núcleo existe un carro, un objeto de arrastre propiamente dicho. Los niños y niñas lo utilizan para jugar en pocas ocasiones, ya que el artefacto tiene como función central asistir a los padres de un niño que presenta dificultades de desarrollo motriz.

Les pregunto dónde está Teo y me dicen que está en un "camiión" (cochecito de bebé). Para darle de comer, su mamá lo toma a upa y le acerca la cuchara de sopa a la boca, como hace con su bebé de 5 meses. (Yabotí, 17/11/2006)

De igual modo que en el caso del *kapichu'a*, cuando una práctica comienza a desarrollarse, queda latente y se repite durante varios días, con las variaciones que ellos mismos han ido encontrando. Así, cotejando las fechas de los registros vemos que, cuando en cierto núcleo se instala una práctica, durante varios días se vuelve prioritaria.

Cuando nos acercamos a la casa, los chicos están jugando. Con un pedazo de bidón, una cadena y un pedazo de soga hicieron un objeto que arrastran por la tierra y sobre el cual se sienta un niño, que es transportado por otro. Lo hacen dar vueltas frente a la casa, siempre uno más grande a otro más chico (el plástico es de un bidón que Armando usa para melar). (Yabotí, 13/11/2006)

La producción de los objetos que permiten dar lugar al desarrollo de la tarea puede variar mucho.

Los hijos de Ana y Leo tienen ahora otro carrito de arrastre: es una bolsa con manija (todo de arpillera). Coco lloró dos veces durante el día porque no lo arrastraban. Él y Jana se cuelgan de los árboles frutales, que en esta época no están cargados de fruta. Por momentos los dos carros funcionan: el de bolsa y el de bidón. (Yabotí, 13/11/2006)

Unas noches más tarde de mi presentación, los adultos comienzan a reflexionar sobre los juegos y recordar sus propias experiencias:

Armando cuenta que cuando él era chico el juego era con los adultos, para que los niños aprendieran a sembrar mandioca, cosechar mandioca, cazar con trampas y esas cosas. Dice que ahora, en cambio, los adultos tienen poco tiempo para estar con los chicos y los chicos juegan solos. Natalio dice que para que yo conozca eso, van a tener que mostrarme ellos. (Yabotí, 18/05/2003)

El recuerdo permanece como disparador que genera intercambios entre adultos pero frente a los niños y niñas, que así conocen este tipo de prácticas, reflexiones y relatos:

En cierto momento comienzan a contar sobre un juego al que llamaban "maravilla, maravilla"

-Maravilla, maravilla, qué es el ombligo de la tierra.

-El tacurú.

-Maravilla, maravilla, qué es yo después vos, yo después vos.

-Las piernas.

-Maravilla, maravilla, quién es el que tiene debajo de la tierra su negocio.

-La abeja (la que tiene el panal bajo tierra).

Después de decirlas, Armando aclara que esto no lo inventaron ellos, sino que lo aprendieron, que son historias que se contaron siempre porque fueron creadas en otro mundo donde no estaban los blancos pero sí los mbyá, que cuando se sentaron a descansar contaban las maravillas. Dicen que de este mundo no hay maravillas nuevas, ni cuentos, ni historias,

ni casos. Antes la gente contaba más historias; a veces amanecían contando historias, pero ahora no. Y de este mundo actual no hay ni casos ni cuentos. (Yabotí, 19/05/2003)

Así se manifiesta el valor conservador que pueden presentar los juegos, ya que, en los casos relatados, no hay novedades ni transformaciones. En un caso, porque el juego se desarrollaba con la compañía adulta. En el otro, porque el juego fue revelado y no tiene lugar para ser creado nuevamente; incluso pertenece a la mirada de los dioses sobre esta tierra.

Tradiciones e innovaciones

Para Platón (1998), la sociedad ateniense debía atenuar su corrupción con una educación en valores centrada en el juego. Éste era percibido como un elemento disciplinador que sería tutorado, apuntando a una formación en valores de interés para el orden de la sociedad. Esta línea, aunque más asociada con el deporte, presenta una interesante vinculación entre juegos, saberes y prácticas. Las relecturas e influencias de esta perspectiva pueden rastrearse en muy diversos autores.

De todos modos, sostenemos que, en la propuesta referida al juego, Platón inaugura la relación entre juego y formación que luego fue recuperada por la didáctica en sus más variadas formas. En esta línea, según la cual el juego es entendido como elemento de entrenamiento intelectual de diversas características, se enmarcan los aportes de diversas referencias del ámbito de las ciencias de la educación.

Las prácticas lúdicas no suceden fuera de los intereses de la población. Así como vimos que los *mbyá*, a la hora de pensar el lugar de la niñez, otorgan al juego un valor importante, como vimos y veremos en adelante, las vinculaciones grupales también tienen gran centralidad:

Los chicos juegan descalzos y uno de ellos sin remera. Van del juego de pelota a la lucha reiteradamente. Un jugador se va y vuelve al rato con su hermanito de unos 3 años. Queda el chiquito ahí parado en el campo de juego. Ni lo sacan ni le pasan la pelota. Hay tres que se preparan para irse: "Opa, opa opa porã". Ahora quedan cuatro. Cuando uno va a patear de frente al arco y tres están en la barrera, el que patea mete la pelota en el arco y los cuatro gritan "¡Gole!". Llamam a uno que pasa caminando para que se sume: "¡Tereo joni!". (Centro Oeste, 09/06/08)

La incorporación en estas prácticas es paulatina, pero formar parte del grupo de juego es una actividad que se estimula desde pequeños, a través de hermanos, tíos o primos que acompañen. El uso y la selección de los objetos está relacionado con cada actividad:

Hay dos nenes jugando con unas bolitas a las que impulsan con el dedo mayor y el pulgar. Las bolitas son frutos de ambay, unas esferas con un centro marcado. En realidad no son bolitas, ni semillas redondas, sino cuerpos facetados en tres caras. Igual ruedan. El objetivo parece ser que una alcance a la otra. Al centro no van nunca. Hay varias bolitas y un racimo de semillas para sacar más bolitas. (Centro Oeste, 19/10/2006)

Las prácticas con esferas o pelotas de diversos tamaños en ocasiones dan lugar al fútbol, al que llamaremos (según lo hacen los niños) del mismo modo, pero que representa un tipo de práctica diferente:

Se ve que los chicos abren las ventanas y me voy para ahí. Están empezando un partido de fútbol. Juegan en un salón de madera que no se utiliza. Son ocho chicos y dos arcos marcados con ladrillos. Corren detrás

de la pelota muy juntos. No hay arquero establecido: cuando la pelota se acerca al arco, alguno corre para sacarla. En general no la tocan con la mano. Corren y gritan cuando ocurre algo especial, como por ejemplo que la pelota se acerque a la ventana, que pegue en la pared, o que dos chicos se choquen. En medio del partido hacen piruetas: medialunas, roles, verticales. En cierto momento uno entra por la ventana y se suma al partido; al instante otro sale sin que medie ninguna conversación. Uno se va del salón y una nena entra al partido. Algo sucede y uno de los chicos sale llorando. Paron el partido y salen todos detrás de éste; se acercan e intentan convencerlo de que no lo han golpeado a propósito. No se convence, así que se vuelven todos a jugar y éste se queda afuera, solo por un rato, hasta que decide regresar. Las entradas y salidas de los chicos se van dando espontáneamente, sin ser conversadas en el momento. Lo mismo sucede respecto del lugar del arquero. En cierto momento el cacique aparece, se asoma por la ventana. Me mira. Mira un rato el partido y le da un poco de risa. (Kuña Pirú, 09/05/2003)

Existen particularidades, no sólo porque no se presenta la cuenta de los goles y la victoria de unos sobre otros, sino además porque los equipos se reagrupan espontáneamente y porque celebran la actividad gritando los goles y ejercitando su destreza. Este tipo de práctica, con sutiles diferencias, puede narrarse mil veces en el campo. Los niños construyen pelotas con miles de elementos (bolsas, hojas, papeles, ropa, etcétera) y llevan adelante el juego cuando quieren.

Comienza un partido de fútbol entre cuatro chicos. Con una particularidad: el arco es de cerca de 10 centímetros, lo que obliga a tener gran precisión para anotar goles. Juegan tres varones y una nena; el resto mira. Hay algunos chicos comiendo en el piso del lugar, que se plantea como comedor comunitario. Esta vez en el partido se cuentan los goles, pero no todos. Parece que se establece un alto de un ladrillo para el arco. A

la media hora, los que jugaban y algunos de los que conversaban al sol se van al arroyo. Llegan tranquilos, se sacan la ropa, se mojan, pero ninguno se sumerge. Dos chicos dejan su remera en el borde, como en remojo, con otra ropa que hay ahí. Un chico se pone a cepillar una remera en una tabla, la lava y la lleva a su casa. (Kuña Pirú, 12/05/2003)

Así como en este recorte el juego es con un solo arco y se confunde con la visita al arroyo, en el siguiente el juego tiene muy pocos jugadores y termina en el mismo lugar:

Dos chicos juegan un partido de arco a arco, dentro del edificio de la otra casita. Hay cinco chicos que miran. El partido se desarrolla a través de pelotazos desde una pared a otra. Si la pelota entra en el arco, cuentan. Cuando llegan a diez cada uno, comienzan de nuevo a contar; esta segunda cuenta llega sólo hasta cinco y salen del salón. Van corriendo hasta el arroyo. (Kuña Pirú, 13/05/2003)

Por otro lado, allí donde no se veían estas prácticas se evidenció una situación particular:

Por primera vez veo fútbol aquí, y de pares opuestos, parece. Son cuatro y comenzaron divididos en pares; juegan con una especie de globo duro, que no sé de dónde salió. Han armado dos arcos. Se festeja el movimiento y la habilidad, pero también se hacen goles en un arco o en otro. (Yabotí, 10/06/2005)

A la mañana siguiente, vuelve a darse un juego con pelotas y finalmente el fútbol:

Es una mañana muy lluviosa, lo cual no impidió a los chicos la búsqueda de mandarinas y naranjas, como tampoco el fútbol. Parece que la bolita (de alguna índole de vidrio o ambay) quedó completamente olvidada, por lo menos por hoy. Mientras la mañana corre y la lluvia persiste, comienzan los partidos con la misma pelota que ayer y unos arcos improvisados (palitos). Hay mucho barro y risas. Juega también César, que tiene gran diferencia de edad con los demás. En cierto momento aparece en la misma cancha un partido alternativo, con otros dos jugadores y otra pelota en el mismo espacio, y yo no entiendo qué arcos usan. El juego es de bastante destreza: hay piruetas, saltitos... Cuando consulto sobre la novedad del fútbol como práctica, los chicos se sorprenden. Me cuentan que a Armando no le gusta que jueguen a esto y por eso cuando él está lo evitan. (Yabotí, 11/06/2005)

Por lo que pude reponer luego, para el anciano el fútbol está asociado a las peleas y la banalización del ejercicio del cuerpo, además de ser considerado una actividad de "otros". Los conocimientos de los chicos sobre el deporte están vinculados a las observaciones de partidos que hicieron en algunas salidas de sus padres a trabajar como campesinos en Brasil.



Foto: Niños Centro Oeste. Tratamiento digital pluma: Victoria Bordoni.

Niños jugando futbol frente a un arco.

El juego como ceremonia cotidiana

Respecto de los avances en torno al abordaje del simbolismo social, con métodos etnográficos, nos interesa particularmente recuperar la mención que aparece en el *Manual de etnografía* de Marcel Mauss, donde el juego es considerado entre los aspectos estéticos: “Los juegos suelen ser el origen de (...) muchas actividades elevadas, rituales o naturales, ensayadas en principio en la actividad de excedente que es el juego” (Mauss, 2006 [2002]: 122). En este mismo sentido, nos acercaremos a aspectos simbólicos de las producciones infantiles y las vinculaciones entre estas actividades y otras de la vida social.

Un momento particular de las prácticas infantiles es el tiempo previo a las ceremonias religiosas nocturnas. En esos instantes, los niños y niñas tienen un lugar asignado –al que denominan juego (*ñeovanga*) y que consiste en canciones y bailes interpretados por ellos. Estos juegos se desarrollan en el marco de las ceremonias

religiosas cotidianas. Ruiz (1998) sostiene que “estos rituales constituyen una sucesión continua de expresiones musicales: cantos, y/o danzas, con participación de dos o tres instrumentos musicales” (Ídem: 187). El autor alude a los cantos acompañados de guitarras, violines, *takuapu* y en ocasiones maracas. En este apartado veremos algunas características de las diferentes experiencias y algunas reflexiones adultas que ellas despertaron.

Baile 1

Arman un círculo y siguen el ritmo, pero no es una ronda. Hay chicos por todo el lugar, moviéndose y formando un círculo. Mientras se mueven, se ríen y a veces se chocan o se agarran de las manos. Pasan bailando sin seguir ningún patrón durante unos 30 minutos.

Este baile se repite siempre; los demás pueden suceder o no, aleatoriamente.

Baile 2

Los que bailan son un grupito de varones, todos los cuales tienen más de 6 años, y dos nenas de entre 10 y 12 años (Alejandra e Ivana). Se forma un círculo; las dos chicas pasan al centro y los varones al exterior. Hacen todos los mismos pasos con los pies, moviéndose en sentido horario unos detrás de otros. Ningún adulto se acerca a bailar, pero están atentos. Por momentos algunos chicos se sientan y se vuelven a parar.

Baile 3. Tangara jovai (baile del Tangara)

*Dan inicio al baile y hacen el mismo movimiento con los pies que en el baile anterior, pero un poco más lento. Se ponen en cuatro grupos y cuando dicen *ãchema* (ya salgo) se cruzan de posiciones. Uno va de*

espaldas con los brazos abiertos y el otro, que está de frente, debe agacharse, siempre siguiendo el ritmo. Parece que la idea fuera cruzarse de lugar y listo, pero los chicos se chocan. Se chocan porque dan la largada en distintos momentos, porque no se agachan bien, etc. Los adultos se ríen y el juego sigue. Cuando se detiene la guitarra se detiene todo. Los chicos se sientan y casi se preparan para dormir. (Yabotí, 13/05/2003)

Baile 4. Chodaro jeroky

Van bailando y girando nenas y nenes. Dan vueltas pero sin deformar el círculo. Los pasos son más largos; no arrastran los pies y se mueven más rápido. Giran siguiendo el círculo y sobre sí mismos.

Baile 5. Ponãa

Es como un simulacro de lucha, pero en forma de danza. Los participantes van moviéndose y bailando, simulando que toman el pie de quien está delante. Así pasan un rato largo. Se mueven al mismo ritmo, dando la sensación de ritual. Se sientan dos y entran otros dos. Son sólo niños. (Yabotí, 17/05/2003)

Las diversas prácticas presentan particularidades asociadas a la observación de pájaros, etcétera, pero en términos generales todas presentan algunas características comunes. Por un lado, que en todos los casos se desarrollan pasos cortos y fuertes que producen un ritmo y por lo tanto cierta percusión y vibración en el terreno. Como vimos con anterioridad, la comunicación con los dioses está asociada a las tierras sucesivas, y los niños podrían entonces aportar vibración en este sentido. En la misma dirección podemos considerar el valor de las canciones que se entonan. La música se canta en tonos muy agudos, que estimularían la escucha de los dioses para las posteriores plegarias. De hecho, durante las plegarias masculinas, las mujeres percuten

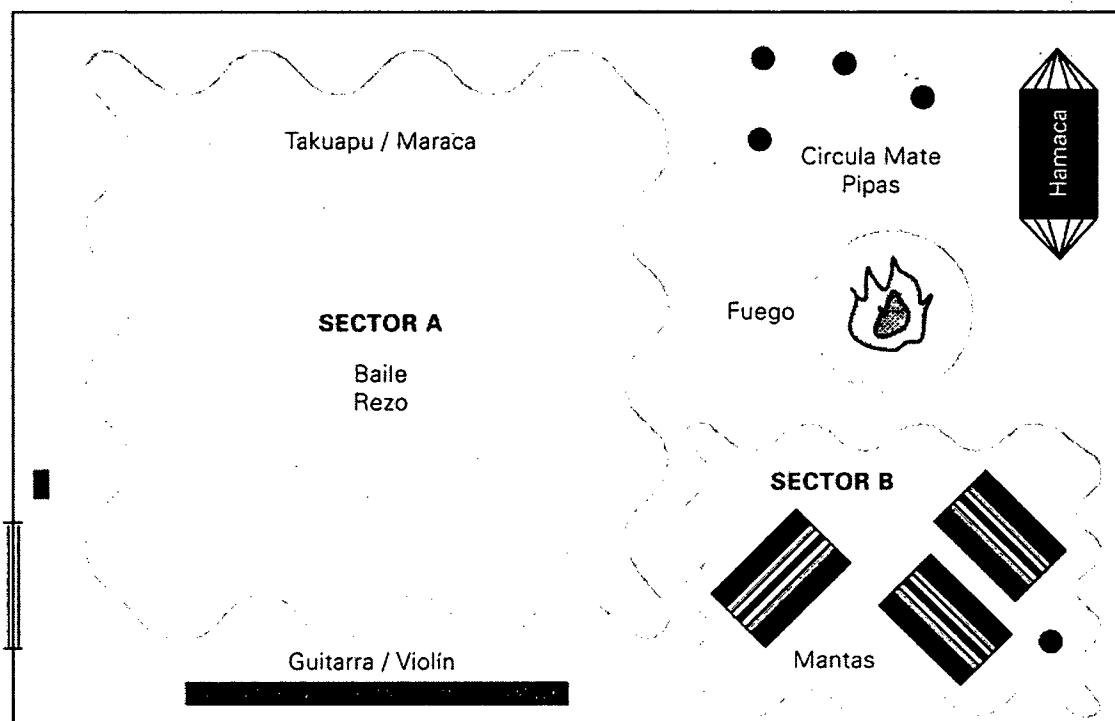
sobre la tierra con instrumentos musicales –*tacuapy*– y entonan un coro –*ey*–, lo cual, eventualmente, sustituye ambas actividades infantiles, bailes y cantos.

En estas experiencias es muy claro el rol asignado a las prácticas lúdicas infantiles, asociadas a actividades que son necesarias para todo el grupo pero que a su vez no presentan el nivel de responsabilidad de las plegarias. Por otro lado, estas prácticas forman parte de las actividades que desarrolla el grupo de juego. Ruiz (1984) destaca que las danzas son comunes a todos los actos de culto “Apenas baja el sol, y como acción preparatoria del ingreso al *opy*, se reúnen hombre, mujeres y niños para danzar en el *oka* (nombre que recibe el espacio siempre cuidado que está frente al *opy*)” (Ídem: 79). Se trata, entonces, de prácticas cotidianas que también se incorporan en ceremonias de mayor relevancia (como *ñemongaraí*).

A la noche nos vamos al opy. Están todos presentes en la comunidad. Somos más de treinta persona, de los cuales sólo unos diez son adultos; todos los demás son niños de distintas edades. Al finalizar la ceremonia, en la que todos fumaron, el anciano agradeció a los niños por haber logrado lindo humo –tatachĩ ponã–. (Yabotí, 13/11/2006)

Además de la percusión y los sonidos de sus voces, los niños agregan humo, que es tan valioso para la ceremonia. Esto permite pensar que en la ceremonia religiosa los niños tienen un rol preponderante, que da lugar al desarrollo posterior. En ocasiones, los niños y niñas más grandes también acompañan la ceremonia y hasta las curaciones.

En el siguiente gráfico puede apreciarse como se plasma la distribución espacial de la casa del anciano durante la ceremonia religiosa. El sector denominado A es dónde, se realizan las actividades lúdicas de los niños, y luego las plegarias. El sector que aparece denominado como B es dónde se realizan las tareas mas quietas, el descanso el consumo de alimentos o mate, etc.



Mangá. Juego, identidad y religiosidad

En palabras de los ancianos, el mangá “es un juego que todos conocen”. Es un juego sobre el que todos hablan, si se les pregunta, y suele interesarles la posibilidad de hablar del tema. El mangá, además, aparece en todos los registros sobre juegos *mbyá* guaraní de la etnografía tradicional de la zona.

En los registro de Métraux encontramos “un juego con una mazorca de maíz seca que se arrojan unos a otros, tratando de mantenerla en el aire el mayor tiempo posible” (Métraux, 1948: 89, traducción propia). Técnicamente, ésa es la descripción que en general dan los propios paisanos sobre la práctica. Estas referencias aparecen en diversos autores, y específicamente en Martínez Crovetto (1968), quien, en sus expediciones dedicadas al juego, describió que la pelota de mazorca a veces está provista de plumas o de numerosas tiritas de la misma mazorca. Dice que lo practican hombres, mujeres y niños, y que “se lleva a cabo como simple entretenimiento, o sea sin apuestas, y [que] carece de todo sentido mágico o religioso” (Martínez Crovetto, 1968: 9).

Contrariamente, en los relatos de Franz Müller aparece con la denominación *mbopé* la pelota de mazorca utilizada para esta práctica. Sugiere el autor que la denominación *mangá* puede provenir de la raíz lingüística de *mangavsý*, que es una especie de goma que se extrae de un árbol denominado *mangáy*. Según su descripción, el juego se desarrolla entre dos personas, hasta que una yerra el pase y se considera que perdió. Es el único relato en que aparece como una práctica realizada entre solamente dos personas.

Existen otros autores más dedicados a la cosmovisión *mbyá* que consideran este juego de gran importancia. De hecho, aparece entremezclado con concepciones de lo religioso.

Nos iremos a la tierra sin males,
después de haber cruzado el Mar Grande.
La tierra de condición enferma quedará por estos lados,
se separará del paraíso.
El látigo hermoso (maroma) del Loro del Discreto Hablar
nos está esperando para llevarnos
hasta las ramificaciones (los orígenes) del Mar Grande,
allende el país de los Kurutué (portugueses, actual Brasil).
Él nos está esperando porque supimos fortalecernos
en un pequeño amor (en la humildad),
ve en nuestros corazones el Loro del Discreto Hablar,
nos va a mostrar por dónde exactamente Nuestro Padre Pa'i
cruzó el Mar Grande.
Así diciendo caminó Chikú.
Se fue hacia la morada de los dioses (hacia el Este).
Chikú ya no caminaba más por los caminos
de las imperfecciones terrenales.
Transitaba hacia la inmortalidad sin sufrir la pena de la muerte.
Se iba Chikú en medio de los resplandores de su Mangá.

Ayvu rendy vera. El canto resplandeciente

Lorenzo Ramos, Benito Ramos, Antonio Martínez

Para Lorenzo Ramos, Benito Ramos y Antonio Martínez, el héroe mítico se transforma y con él lo hace su objeto lúdico. En la última línea del fragmento precedente se indica cómo a partir de que Chikú está listo para llegar al cielo sin morir, de su mangá se desprenden destellos de luz. Es que, para los autores, el mangá puede jugarse en esta tierra o en las superiores. En el cielo, el que está dentro del círculo (*ipotaua*) representa la malignidad y se propone perturbar el juego. En la tierra, en cambio, no genera resplandores, como sí sucede en la morada de los dioses. Aparece entonces una forma de comunicación entre los hombres y los dioses a través de éste.

Para Cadogan (1997), el *mangá* emula un juego de los dioses, en el que éstos se arrojan astros unos a otros en su morada. Por tanto, los flecos pretenden sustituir los rayos de luz. En la mayoría de los relatos (una excepción es el *Ayvu rendy vera*), no aparece una fuerza antagónica sino el interés de mantener la pelota en el aire, pasando por las manos de los jugadores el mayor tiempo posible.

Cadogan lo describe como un juego de pelota de chala del que participan los jóvenes, que se arrojan la pelota unos a otros por turnos, no debiendo permitir que toque el suelo. Se imita la costumbre de los dioses porque éstos se divierten arrojándose rayos y centellas.

El juego desliza un deseo de trascendencia, tanto de prácticas concretas como de valores y creencias. De este modo trascienden saberes y actitudes valorados, e incluso intereses, pero sobre todo una cosmovisión que permite dar conexión a estos términos. Al mismo tiempo, surge la posibilidad de realizar una retrospectiva positiva sobre el pasado.

Actualmente, para algunos ancianos, el contacto con las prácticas de los niños quizá sea el modo de trascender, fundamentalmente porque la intervención está mediada por la transmisión de saberes. Consideramos entonces que, como otras prácticas sociales, el juego tiene reglas que definen su forma –lo permitido y negado–, al tiempo que adecuan las relaciones sociales.

Desde el comienzo del trabajo de campo, apenas expresaba mi deseo de indagar sobre los juegos, las referencias al *mangá* se hacían presentes. El anciano manifestó desde el comienzo la necesidad de que lo conociera:

Por la mañana fuimos al opy. Los chicos comen algo juntos. Armando dice que nos va a explicar y mostrar después sobre el mangá. También habla del juego de bolitas. A media mañana trae una pelota de mangá, de las que usan los chicos, según explica. Para los grandes debería ser más grande. Dice que vamos a jugar después, que los adultos juegan cuando no salen por unos días, para entretenerse o hallarse mientras se quedan en la aldea, por ejemplo cuando por un sueño no pueden salir a cazar o cosa por el estilo. (Yabotí, 20/05/2003)

Así, la presencia de esta práctica se hacía visible, pero como una estrategia para acercarme a ese conocimiento.

La lluvia es muy densa y los chicos se quedan bastante dentro de la casa. Pero como lo que quieren es salir, en cierto momento las familias les permiten hacerlo. Jera y Para salen en bombacha a chapalear en el barro; bailan, gritan un poco. Al rato toman envión y se tiran de panza al suelo. Hacen eso durante un rato, se embarran mientras se escuchan voces de los hermanos adentro de la casa. Por la lluvia vemos pasar la tarde en el opy. Ahí Camilo cuenta que quiere realizar el mangá armando un área para jugar; dice que así los chicos vuelven a jugar y dejan un poco el fútbol y la bolita. (Yabotí, 13/05/2005)

Aquí se presentan varios aspectos relevantes. Por un lado, el deseo de los jóvenes (Camilo es un adulto joven) de traer la práctica a lo cotidiano nuevamente. Por

otro, como en este caso, querer desarrollarlo de un modo más deportivizado. Camilo conoce algunos núcleos en Brasil donde existe una práctica que se denomina “peteca” y que mezcla aspectos del *mangá* y del bádminton (un deporte olímpico). Se trata de un deporte, con reglas establecidas y cierto terreno donde debe realizarse. Así, estas referencias se manifiestan en el deseo de Camilo de “reinstalarlo” con ciertas transformaciones. Por último, resulta significativo el hecho de plantearlo en contraposición con otras prácticas, como el fútbol o la bolita.

Pero pude conocer el desarrollo de la práctica en un contexto religioso, donde se daba una gran cantidad de objetos de juego y la posibilidad de producir varios elementos:

Vamos al opy al despertarnos. Lucrecia nos pregunta los sueños; yo no me acuerdo. Mientras charlamos se escuchan risas afuera; me asomo y son dos niños jugando al mangá. Me llama la atención porque nunca he visto que lo usen de ese modo. Un adulto y un joven comienzan el juego: Carlos (de unos 30 años) y Jonás (de unos 15 años). El juego es golpear la pelota con una mano y hacer que salga alto hacia arriba. Cuando comienzan pueden darle un golpecito y luego otro. Juegan con fuerza. Al rato Jonás y Carlos dejan de jugar y comienzan a practicar los más chiquitos: Fabio, Jana, Neri, Coco y otros. Coco tiene su propia pelotita, hecha bien pequeña. Pruebo jugar con ellos. Después comenzamos con las clases y en un alto, junto con la recolección y consumo grupal de las limas, los chicos juegan mangá. Yo juego con Jesi y Alejandra. Cuando está lista la comida todos se van. (Yabotí, 16/08/2007)

Esta escena se desarrolló en un momento en que todo el grupo se encontraba interesado por sanar a tres personas. Se daban ceremonias nocturnas muy largas de sanación, y toda la vida transcurría enfocada en estas ceremonias. A su vez, las prácticas cotidianas eran diferentes a las de otros días; las ceremonias religiosas

duraban mucho más de lo habitual. Comenzaban alrededor de las seis de la tarde y podían terminar después de las doce de la noche. Había visitas de otros núcleos, que sólo habían llegado al lugar por esta razón. En este contexto, el *mangá* se desarrollaba de forma espontánea.

No hay ninguna fuente que mencione la presencia de juegos de azar como práctica propia de comunidades indígenas. Con esto nos referimos a juegos que no hayan sido tomados de los conquistadores y reapropiados, resignificados y puestos en acto. El azar como concepto se aleja de la idea de contingencia, más próxima a la cosmovisión *mbyá* guaraní (Magrassi *et al.*, 1984).

El *mangá* posiblemente no haya generado ningún tipo de perturbación desde la perspectiva de los legisladores de Yndias. Ha sido, por tanto, un juego admitido, de algún modo, o cuanto menos no prohibido (Enriz, 2006). Posiblemente, esta actividad tuviera para las comunidades muchos más sentidos que el juego de naipes.



Fotos: Noelia Enriz Tratamiento digital pluma: Victoria Bordoni.

A la izquierda, fragmentos de chala de choclo preparados para construir un Manga.

A la derecha, un Manga armado.

Capítulo 5

Saberes y prácticas.

Introducción

En las relaciones entre adultos y niños, transitan diversos saberes. Hemos considerado el ámbito lúdico, entre otras razones, porque es allí donde más actividades entre pares se llevan a cabo. Nos interesan las formas en que los niños interactúan, sus actividades y el modo en que se ubican en la sociedad, así como las transformaciones, continuidades y resistencias que pueden resultar de su interacción social y espacial cotidiana (Aitken *et al.*, 2006). Respecto del ámbito escolar, nos interesa recuperar las intensiones y las demandas de la escuela y a la escuela. En los últimos años, la población *mbyá* demanda activamente la creación de escuelas, el aumento de las instituciones disponibles y de agentes indígenas incluidos en éstas (ampliaremos este aspecto en las próximas páginas). Lo religioso, como vimos, es difícilmente escindible en un estudio sobre población *mbyá*, pero en este caso particular, por la participación específica de los niños en las ceremonias y el valor general que se otorga a sus acciones en ese marco.

Hemos destacado estos tres ámbitos de saber por diversas razones. Por un lado, porque consideramos que a través de ellos puede recuperarse sólidamente la experiencia cotidiana de los niños *mbyá*. Por otro porque nos han permitido pensar las particularidades de cada uno de los núcleos. También porque en ellos se expresa la tensión entre lo que es hacen los adultos y los niños, a la vez que se refieren relaciones entre ambos. Por último porque brindan elementos referidos al “modo de ser”, en la tensión entre lo tradicional y los cambios.

Pero el interés de la antropología por los ámbitos de conocimiento y por el conocimiento en sí mismo no es nuevo, sino que por el contrario, forma parte de un eje central. En los comienzos de la disciplina, algunos de los temas más atendidos en relación con los conocimientos estuvieron asociados a lo lingüístico. En una historización de este fenómeno, Blount (1975) considera que la adquisición del lenguaje y su papel en la socialización son cuestiones centrales de la literatura del siglo XIX, con epicentro en las propuestas de Del Hymes (1961), donde se intersecan la investigación del lenguaje infantil y la observación de la cultura y la personalidad de los individuos.

Un aspecto que rodea a la adquisición del lenguaje es justamente que a través de este último los sujetos interpretan, entienden e interpelan el mundo. Investigaciones recientes relacionan saberes y conocimientos con la memoria del grupo. En el caso mapuche (Alchao *et al.*, 2005), estas relaciones se dan a partir de unos intermediarios denominados *kimches*, encargados de transmitir el conocimiento mapuche a las nuevas generaciones, quienes organizan los saberes para establecer los contenidos de formación de niños y adolescentes. En tal sentido, el *mapunzugun* – lengua mapuche– se considera uno de los saberes que permite la interacción entre las personas de la comunidad. Aquí la escolarización, las dinámicas familiares y las diversas estrategias normativas comunitarias se constituyen como parámetros organizacionales.

En esta investigación, lo religioso como parámetro general, será particularmente considerado. Pero veremos también cómo las diversas propuestas de

escolaridad y alfabetización se anclan en el conocimiento de los ancianos y de la lengua *mbyá* como trasmisora de ciertos parámetros.

Aquí están presentes algunas divisiones etarias y de género, aunque sostenemos que para la población *mbyá* los conocimientos, en términos generales no tienen un canal individual de circulación –entre personas de modo privado– sino que, por el contrario, en general se producen e instalan de forma comunitaria, en ámbitos grupales en los que interactúa un conjunto de niños.

Saber y conocer representan dos campos discernibles, podríamos pensar sus diferencias a través de la potencial subjetividad u objetividad en relación con la información que los distingue. Hay quienes sostienen que el saber constituye el resultado de una experiencia personal: cada sujeto se encuentra con informaciones a las que se aproxima a partir de sus cualidades afectivas y cognitivas. Así, toda actividad de los sujetos está dotada de cualidades afectivo-cognitivas intrasmisibles, y por tanto el saber es subjetivo. Esa subjetividad podría ser colectiva en la medida en que muchos sujetos comparten y producen sus saberes en instancias similares y de modo conjunto. (Charlot 2006)

El conocimiento, contrariamente, se presenta como objetivo, y de este modo es asumido por el sujeto. El conocimiento es dado y los sujetos producen saber cuándo confrontan marcos interpretativos. De modo que el conocimiento es específico, y de tal manera se producen diferentes tipos de conocimientos, con sus respectivas especificidades. Como resume el mismo autor: “No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de cierta relación con el mundo (...) Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo” (Charlot, 2006: 103).

Los sujetos se encuentran inmersos en una gran cantidad de saberes, conocimientos y experimentaciones que presentan diferencias. Como señala Novaro (2006), en la tensión entre saberes escolares y no escolares, el ámbito de la educación intercultural parece ser el más propicio para realizar una revisión del modo de concebir las distancias entre estos saberes.

Daremos cuenta en este apartado de las diversas redes de saberes y conocimientos en que se manejan los niños *mbyá*, que son a la vez asociadas y diferentes de las redes de relaciones de los adultos. Coincidimos con la antropóloga brasileña Santana de Oliveira (2006) en que se trata de transmisión horizontal de conocimientos (mas asociada a la relación entre pares), contraria a la propuesta de transmisión vertical con la que muchas veces se asocia a la escolaridad. En tal sentido, se produce una disociación de experiencias en la que los niños manejan diferentes códigos. Si bien existen ámbitos en los que la verticalidad parece preponderar, en estos se desarrollan importantes vínculos entre pares. Por otro lado, en aquellas actividades, como las lúdicas, donde la horizontalidad parece ser la regla, pueden desarrollarse asimetrías. Ambas reflexiones podrían aplicarse también a las instancias religiosas.

Por la interconexión de experiencias, aquí tomaremos tres ámbitos de circulación de conocimiento: el escolar, el lúdico y el religioso. Santana de Oliveira (2006), en su estudio sobre el saber *mbyá*, destaca el coral como un ámbito particular, pero en los tres casos que hemos indagado se trata de poblaciones que no cuentan con un coral (aunque, vale aclarar que en Misiones hay otros núcleos donde sí se desarrollan coros).

La idea de que la cultura popular y la cultura escolar se han distanciado jerárquicamente constituye un elemento fundamental en la explicación de los procesos escolares desiguales: supone que hay más de una forma de aprender y de conocer (Franzé Mudano, 2002). De modo que hay varios corpus posibles de información a ser conocida, y distintas jerarquías entre ellos. En este marco, la aparición de la escuela puede presentar ciertas rupturas: nuevas relaciones de autoridad, establecimiento de prioridades, grados de formalidad, modos de dirección, reglas de conducta o el orden de las relaciones interpersonales. Por otra parte, los maestros están involucrados en la promoción de una vida cotidiana reducida a la escuela, en la que concurren ciertas ideas de verdad, justicia, libertad, conceptos morales y filosóficos (Kapferer, 1981).

No queremos con esto caer en una imagen estereotipada de la tensión entre la escuela y el núcleo donde se inserta. Menos aún en un momento en que la población indígena reclama la profusión de escuelas y su incorporación en los programas y las decisiones ministeriales en esta materia.

Escolaridad

Muy tempranamente, desde los comienzos de su consolidación, el sistema escolar argentino tuvo por objeto trabajar con poblaciones diversas. Parte de su consolidación y desarrollo ha estado asociado a la política migratoria, lo que supondría una diversidad de sujetos. Puiggrós sostiene que los sujetos centrales de la época en la que tienen lugar los comienzos del sistema educativo fueron “el bloque de poder porteño oligárquico librepresista y agrario exportador, y los sectores populares constituidos por los trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial, los nuevos sectores medios, inmigrantes, anarquistas, socialistas, anarcosindicalistas, liberales radicalizados, radicales” (Puiggrós, 2006: 38).

En dichos comienzos, siguiendo la historicidad planteada por la autora, ya había menciones a la población indígena. Las declaraciones realizadas en el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882, realizado en Buenos Aires, hablan de “repeler la barbarie del desierto” (idem: 106). Paralelamente, ciertas poblaciones indígenas ya se interesaban por emprender la escolaridad, como por ejemplo: “En la reducción que gobierna el cacique Coliqueo, en el partido de 9 de Julio, en provincia de Buenos Aires, autorizada por el Consejo General de Educación provincial” (ibídem).

Pero la consideración de la población indígena y su diversidad particular dentro del sistema educativo es un proceso que institucionalmente y en forma generalizada tuvo lugar un siglo más tarde. Como sostiene Achilli, “Durante la década de los 90, en América Latina se impulsan experiencias de educación indígena como parte de las reformas educativas que se expanden por entonces en la región. Lo mismo ocurre en Argentina, un país que históricamente ha desconocido a su población originaria” (Achilli, 2003: 343).

Aunque previamente se verificaban diversas experiencias a lo largo del país, la legalidad de éstas llegará luego de los primeros desarrollos, cuando la Educación Intercultural Bilingüe pase a formar parte de los derechos constitucionalmente establecidos (reforma de 1994).⁵⁵ En ese marco, el Ministerio de Educación de la Nación promovió el desarrollo de planes provinciales: cada provincia constituye sus propios proyectos y los implementa, siempre y cuando los considere necesarios en virtud de su población.

Un elemento que expresa esta tensión entre la preexistencia de prácticas y la obtención de rango constitucional de la Educación Intercultural Bilingüe es la convocatoria por parte del Ministerio a que los docentes que trabajaban en contextos interculturales relataran sus propias experiencias (Primer Taller de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 21/02/2003). Allí aparecen menciones a experiencias docentes con población indígena en Misiones, en las que se da cuenta de la producción local referida al tema.

Coincidimos con Diez (2004) en la necesidad de puntualizar lo que se entiende en términos de interculturalidad: "El enfoque intercultural, con mayor anclaje en Latinoamérica, ha sido desarrollado por muchos autores, retomando el discurso del multiculturalismo pero adaptándolo a situaciones sociales distintas y orientándolo hacia diversos objetivos. (...) Frente a la multiculturalidad como categoría 'descriptiva', surge la interculturalidad como categoría 'propositiva'" (Diez, 2004: 194).

Como adelantamos en la introducción, la provincia de Misiones es un territorio con grandes particularidades en relación con lo intercultural. En primer lugar, por su emplazamiento como frontera internacional con Brasil y Paraguay. En segundo lugar porque, a partir de diversos estímulos gubernamentales, allí se favoreció la ocupación territorial por parte de familias europeas que trabajaran en pequeñas huertas

⁵⁵ Artículo 75, inciso 17, Constitución Nacional de 1994: "Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones".

domésticas, lo que se concretó fundamentalmente con la llegada de poblaciones de Europa central y del Este (Belastegui, 2006). Finalmente, porque la población indígena provincial comenzó a ser paulatinamente visibilizada a mediados del siglo pasado.

En el caso misionero, las experiencias de interculturalidad desarrolladas inicialmente se relacionaron con la población indígena, aunque sin el debido reconocimiento institucional. Las escuelas que se establecieron con el objeto de recibir población indígena no obtuvieron ningún reconocimiento específico como escuelas de modalidad aborígena. Tomando el caso de las tres más antiguas encontramos que, dos de ellas están enmarcadas en el Proyecto de Aculturación Programática de Comunidades Indígenas de Misiones, al que nos referimos en el primer capítulo. Ambas escuelas, primeras experiencias provinciales de escolaridad indígena, se enmarcaron en las relaciones que la Iglesia católica mantuvo con estas poblaciones. En la referencia histórica de los fundadores del programa, un anciano habría solicitado el establecimiento de escuelas, y éstas se instalaron como gratuitas, de gestión privada y con subvención íntegra del Estado en torno a 1980. La tercera es la escuela Nº 657, establecida en la zona del Kuña Pirú en 1982: es la primera escuela pública que se dedicó específicamente a la población indígena. En ninguno de los casos bajo un marco de educación intercultural, sino en virtud de los intereses particulares de ciertos sectores de la Iglesia católica, respecto de la población indígena. En tal sentido, consideramos que en la provincia de Misiones las propuestas escolares se acercan al modelo multiculturalista, ya que dan cuenta de los elementos de cada grupo de forma escindida.

Comparativamente, otros ámbitos provinciales cercanos realizaban trayectos diferentes en la consolidación de un programa de educación intercultural. El contraste se evidencia, por ejemplo, en los casos de Salta y Formosa. En una investigación referida a este tema, Petz (2002) destaca que la génesis de la educación bilingüe en Salta es propuesta desde el Estado, aunque desde 1986 en adelante no se implementó ningún proyecto en la materia. Hecht (2006) en cambio, destaca que en Formosa nace como necesidad desde la práctica escolar: se demandan al Estado la normativa y las agencias para el funcionamiento, a la vez que se generalizan las experiencias. Este último caso es análogo al misionero, aunque anterior.

No obstante el valor, la potencialidad y la existencia concreta de estas experiencias de trabajo en interculturalidad en Misiones, la frontera internacional se convirtió en el primer foco para el Ministerio de Educación de la Provincia trabajara en torno a la educación intercultural. Un dato relevante en este sentido es que se consideró la necesidad de la educación intercultural en la frontera con Brasil y no en el límite con Paraguay. Dadas las características del equipo de trabajo (profesoras de lenguas extranjeras en su mayoría), consideramos que esto se ha debido a que Brasil es un país en el que se habla una lengua diferente al español, que merece atención particular frente a la potencial hibridación de lenguas (Celada, 2002; Lipski, 2006), sin dejar de lado cuestiones de índole geopolítico. Por contraste, suponemos que se considera que la relación fronteriza con Paraguay no merece un trabajo simétrico, considerando que el español es lengua oficial, pero desconociendo que la lengua mayoritaria de uso en lo cotidiano en la región no es el español, sino el guaraní *jopará*.

A su vez, el programa de Educación Intercultural Bilingüe de Misiones se enmarcó en el artículo 17 del Tratado de Asunción: "Se declaran el español y el portugués idiomas oficiales del Mercosur". El tercer Plan Trienal de este Mercado Común (período 1998-2000) consideró áreas prioritarias el "desarrollo de la identidad regional, por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración, [así como] la promoción de políticas regionales de capacitación de recursos humanos y mejoramiento de la calidad de la educación" (fuente: documento del Ministerio de Educación de la provincia de Misiones, *EIB modalidad Frontera*).

El tema central aquí era el bilingüismo en la zona de frontera con Brasil y las modalidades de uso de las lenguas nacionales en contacto en esa región. El punto máximo de esta propuesta se ha dado con el intercambio de los docentes entre escuelas de Argentina y Brasil, como parte de una serie de intercambios que se dieron entre las escuelas para mejorar las relaciones de los niños con ambas lenguas y también de otros aspectos culturales.

El segundo de los aspectos interculturales destacados de la provincia, la presencia de los "colonos", no fue abordado particularmente. En cambio, la cuestión indígena se volvió manifiestamente importante. Los docentes que durante tres

décadas se habían dedicado a trabajar en la escolarización de población guaraní estimularon, en el Ministerio, la incorporación de esta especificidad en el programa de Educación Intercultural de Frontera⁵⁶.

Respecto de la población *mbyá* guaraní, el requerimiento escolar específico era dar lugar a una formación que permitiera un mejor desempeño docente a través de capacitación, junto con el reconocimiento de una modalidad específica. Por otro lado, por parte de la población indígena se exigía la presencia de colaboradores docentes que conocieran la lengua indígena. Así empezó el desarrollo de talleres de formación específicos de auxiliares bilingües y comenzó un diálogo enriquecedor y novedoso entre el Ministerio y la comunidad.

A partir de su implementación, el programa de Educación Intercultural Bilingüe visibilizó la necesidad de pensar lo intercultural en la provincia de Misiones. Esto, tras largos años de educación *homogeneizadora*, constituyó una alternativa interesante y aumentó el protagonismo de los docentes.

Por un lado, desde el Ministerio se generaron espacios de intercambio y formación entre docentes e indígenas. “Necesitábamos saber más sobre ellos; hay cosas que no comprendemos y dificultan la tarea. Los chicos llegan acá sin saber nada de español” (docente, El Dorado, 03/08/2007). Por otra parte, se estableció un programa de formación de auxiliares, implementado por antropólogos de la zona que actuaron beneficiando la incorporación de la población *mbyá* a este ámbito. Dichos auxiliares desarrollaban tareas en las escuelas de sus propios núcleos. Al respecto, un estudiante de la escuela, ya egresado, destaca que los niños ahora “aprenden a valorar, aprenden que la escuela es importante por los auxiliares que hablan *mbyá* y eso ayuda un montón. Son casi maestros y ayudan, porque los chicos así saben palabras. Se dan cuenta y le dan más importancia al estudio” (Centro Oeste, 05/06/08)

Además, se convocó al trabajo a reconocidos especialistas que fueron asesores del programa, como Gorosito y Melià, y también se recuperó la voz de los ancianos.

⁵⁶ En Noviembre de 2009, se ha promulgado la Ley de Plurilingüismo N° 4518, el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Misiones, que espera recuperar estos conocimientos.

Esto permitió que los docentes contaran con más información referida a las características de la población. A su vez, los ámbitos de formación fueron también puntos de encuentro entre diversos sujetos que formaban parte de una problemática mayor. Allí tuvieron la posibilidad de articular sus dificultades y convertirlas en la agenda del programa. Por otra parte, la implementación del proyecto favoreció el reconocimiento formal de los auxiliares, a través de cargos generados por el propio Ministerio. Finalmente, contribuyó en la formación de nuevas aulas satélites donde se desarrolla la tarea escolar.

Estas prácticas valorizaron la tarea docente con población indígena, ofreciendo un marco de referencia y contención a la vez que se tramitaba un adicional salarial.

Como quedó expresado en el capítulo 1 de esta investigación, nos hemos dedicado a realizar trabajo de campo en tres zonas. Entre las diferencias que destacamos estaba el acceso a la escolaridad, y en ese sentido indicamos que en uno de los núcleos, Centro Oeste, existe una escuela desde los comienzos de la escolaridad indígena de la Provincia (de gestión privada y religiosa); en el segundo caso se trata de la primera experiencia de escolaridad indígena en el ámbito público, y en el tercero (Yabotí) no se cuenta con acceso a la escolaridad. En las tres experiencias, la relación entre los saberes escolares y la interculturalidad ha adquirido formas diversas.

Si bien la presencia de los auxiliares se ha manifestado de modo relevante durante nuestro trabajo de campo, en el fragmento siguiente se destaca una experiencia auxiliar de pareja pedagógica:

Hay diez niños presentes (seis nenas y cuatro varones); algunos parecen más grandes. Comienza la clase Sonia (auxiliar bilingüe, hija del opygua); se propone contar un cuento en mbyá. Es el cuento de una abuela que cocinaba chipá que luego un mono se robaba. Los chicos le piden otro cuento y ella siempre narra en mbyá. Se van al recreo y toman la merienda. A la vuelta del recreo, Fernanda les pregunta si ellos tienen abuela. Cuesta un poco que los chicos hablen, pero ella espera y va de a poco. Así, ellos

van diciendo quién es el abuelo de los otros. Algunos también dicen el nombre del propio. Hay dos chicos que comparten familia. El abuelo de uno es el padre del otro (son tío y sobrino). Mía agrega que ella tiene dos abuelos y dos abuelas, unos acá y otros en la localidad de Leoni, esto se escribe en el pizarrón. (Centro Oeste, 08/08/2007)

Así, los niños logran acercarse a la complejidad que supone la escritura en una lengua extraña. De este modo, el relato narrado en lengua indígena permite un acercamiento a la historia para luego ejercitar la escritura en español. Son niños de primer grado. Estas primeras etapas de acercamiento a la escolarización son muy particulares. A continuación, recuperaremos un fragmento donde los niños realizan reflexiones sobre el aula de jardín de infantes.

Pasé por la salita de preescolar. Hay colgadas varias imágenes, entre las cuales me llama la atención un gran oso Winnie Pooh, con tarro de miel incluido, que cuelga de una de las maderas. Está hecho en cartulina amarilla y tiene los detalles en cartulinas de otros colores (rojo, marrón, negro). En el tarro está escrita la palabra "miel". Junto al cartel hay una niña, lara. Ella no va a preescolar, aunque tiene la edad apropiada, y le gusta la idea de andar conmigo por la escuela. Aprovecho para preguntarle qué es el Winnie Pooh ("Mbaeicha rera?"). No me contesta. Me acerco al Winnie Pooh y lo señalo, pero lara no dice nada. Insisto: "Mbaiecha rera?". "Kururu –dice–. Rera Kururu" ("Sapo"). (Centro Oeste, 18/10/2006).

Supongo que, como no le resulta significativa la imagen, y como yo insisto en que me explique de qué se trata, termina diciéndome que es un sapo. Quizá esta imagen no resulte relevante para los niños a la llegada a la escuela. Con el correr del desarrollo escolar, además de conocer elementos educativos ya explicitados (palabras, números, nuevas canciones, etc.), se hacen acreedores de este tipo de informaciones,

nuevas, que pueden resultar descontextualizadas, tal puede ser el caso de ciertos elementos provistos a través de imágenes, pero también lo veremos en cuanto a los juegos.

Luego, cuando los niños encuentran mayor vínculo con la escuela, en segundo o tercer grado, van adquiriendo perspectivas particulares sobre los temas. Aquí comienzan a plantearse en los docentes dilemas relacionados con el tratamiento de temáticas escolarizadas. Algunos maestros están más atentos a estos aspectos, y eso es algo personal, ya que la formación no les ha brindado elementos preparatorios para este tipo de conflictos. Así, luego de tratar la llegada de los españoles a América, la docente de segundo grado muestra la producción.

En el patio, Carolina (maestra de segundo grado) me mostró un cuaderno en el que los chicos dibujaron sobre la conquista de América. Los dibujos eran de unos muñequitos con plumas paradas en la cabeza y otros, que venían en un barco, gritando "Los vamos a matar", mientras los primeros gritaban "Nooo" (los gritos estaban escritos). (Centro Oeste, 12/10/2006)

Estas temáticas presentan grandes tensiones. En algunas experiencias educativas, las dificultades se resuelven a través de la consulta a las familias. En el caso que narramos a continuación, no existe escuela sino un proyecto de alfabetización solicitado por el propio grupo y del que formo parte en mis visitas, como explicitamos en el capítulo 2. Pero el entorno comunitario va estableciendo los parámetros del mismo, el currículo. El anciano suele expresar qué cosas deben aprender los niños, y se encarga de la acomodación de los conocimientos indígenas y el español:

El momento de aprendizaje es especial. Los chicos se sientan en las mesas y recuerdan cosas que vieron en agosto. Algunos van más

adelantados que otros. Trabajan en lengua mbyá, castellano y matemática. El tema sobre el que trabajábamos eran las palabras referidas a la familia. El anciano contaba los nombres de cada parentesco establecido en mbyá e íbamos escribiendo de ese modo. (Yabotí, 14/11/2006)

No podía haberse dado en este caso solamente lo que hubiéramos definido como una traducción, ya que las categorías referidas a la familia diferían, y las categorías que el anciano sugería abordar eran:

Cheramoi (abuelo)
Chejeryi (abuela)
Cechi (mamá)
Cheru (papá)
Chetuty (tío)
Chechy'y (tía)
Chekyvy kyri'i (hermano menor)
Chekypy'y (hermana menor)
Chekyvy (hermano mayor)
Cheryke (hermana mayor)
Che ramy moni (nieta)
Cheremiarirõ (nieta)
Chemebykyri'i / cheri'i / chepeẽ (sobrino)
*(Yabotí, 14/11/2006)*⁵⁷

Nuestro esquema en español había sido: mamá, papá, abuelo, abuela, hermano, hermana. Las relaciones restantes las establecimos a partir del esquema de parentesco que el anciano fijó. En sus indicaciones era necesario instaurar estas

⁵⁷ la partícula *Che* al comienzo de cada palabra indica el ego.

marcas; esto se realizó escribiendo en *mbyá*, su escritura. Luego, para aprender las categorías en español, fue necesario explicar que ciertas diferenciaciones no se realizaban.

Además, en este caso, los tiempos escolares no están tan fragmentados, sino que forman parte de la continuidad del grupo. Es decir, desde que los niños se disponen, una vez que se han levantado de dormir y comieron algo, se acercan al lugar donde se colocan las mesas para trabajar, generalmente bajo los árboles (dependiendo del clima). Entonces comienzan a revisar sus cuadernos y se genera el clima de estudio, comienzan a realizarse tareas escolares, que son interrumpidas brevemente por diversas situaciones, algún juego, un pedido adulto o la comida. Esto no significa la finalización de la actividad, sino hasta el momento en que los niños no quieran seguir adelante. El deseo de trabajar, puede disminuir en las diferentes jornadas, pero lo relevante es que se constituye como dinamizador de la tarea. Como vimos, los alimentos entran en la escena de diversos modos:

Durante las clases de la tarde, con los más grandes, comimos guiso de porotos negros, después palmito y después gallina. Al final nos trajeron panal para comer la miel con la larva de abeja. (Yabotí, 14/11/2006)

Pero, considerando que nuestro interés tiene que ver con el juego, hemos dado en el marco de la escuela con algunas expresiones referidas a este tema, todas de gran valor para pensar aspectos de la interculturalidad. Un primer momento para acercarnos a estas cuestiones son los recreos escolares. En el siguiente registro daremos cuenta sólo de uno de ellos, a fin de empezar a considerar las intervenciones de la escuela en estas prácticas. Este aspecto se consolidará posteriormente, cuando demos cuenta de las propuestas de juego que la escuela realiza.

Durante el recreo voy al patio. Hay una soga para saltar. Son unos veinte chicos; dos varones de más de 12 años son los que la hacen girar. Los que saltan se reparten en grupos, fundamentalmente de edad y género. Tres nenas de segundo grado, dos de tercero y cuatro varones de quinto. Cuando saltan, los varones piden "picante" y los que hacen girar la soga lo hacen muy rápido. Mía quiere aprender; pide entrar. Yo quiero saltar con ella, pero no quiere; quiere entrar sola. Dan para ella. Salta y pierde rápidamente. Al rato vuelve a pedir lo mismo: pierde antes del primer salto. Cada tanto, los mismos chicos le ofrecen entrar para que pruebe. El resto no tiene que hacer tanto esfuerzo porque son tres grupos y van alternándose (aunque no van por turnos). Por momentos, entran todos juntos. Cuando dejan la soga, la toman unas chicas de quinto. Ellas van saltando y caminando, se mueven lateralmente. Quienes dan y quienes saltan siguen ese ritmo al saltar. Cuando suena la campana, la soga se guarda en la escuela nuevamente (Centro Oeste, 03/08/2007).

Como vemos en este fragmento, la escuela propone cierta práctica, en este caso desde sus propios recursos. Luego los niños la llevan a cabo a partir de algunos elementos que son recurrentes en otros espacios lúdicos, como por ejemplo las formas de *aprender* este juego. Aquí, la niña interesada por aprender la práctica permanece observando y realiza intentos de participación que son apoyados por los demás chicos. Como el tipo de objeto puesto en juego no forma parte del compendio de objetos que los propios niños suelen construir, se habilita o impide el desarrollo de esta práctica a partir de la propuesta escolar. En el próximo fragmento veremos cómo otras prácticas se ven más condicionadas, más allá de los objetos.

Después del almuerzo, los chicos de cuarto y quinto van a jugar a la pelota en la cancha. Son diez, varones y mujeres. Algunas chicas se suman al llegar a la cancha. Se ordena alguien en el arco y los equipos. Juegan muy sobre los arcos. A veces el arquero se queda sin nada que hacer, pero

permanece en el lugar. El maestro, cuando la pelota se escapa, pregunta si es córner o saque de arco y uno de los chicos decide qué corresponde en cada caso. Terminan 2 a 4; el maestro cuenta los goles. (Centro Oeste, 03/08/2007).

Como vimos antes, en muchas ocasiones el juego del fútbol no establece el recuento de goles, ni la sumatoria de los mismos, ni las reglas de fuera de cancha, etc. Aquí no se trata sólo del aporte del objeto de juego, sino de ciertas reglas que el docente supone que forman parte de esta tarea.

El profesor de educación física propone un juego que parte de la oposición de género. Trabaja con todo el primer ciclo (primero, segundo y tercer grado). Separó niñas y niños y generó una persecución entre ambas partes. Aprovecho para preguntarle a una nena que jugaba aparte, sola, al lado mío, y dice: "Juegan al chancho (cochi). Ellos se escapan y nosotras tenemos que juntarlos". Los niños corren mucho, si se agarran tiran para soltarse. (Centro Oeste, 05/06/08)

Estas propuestas, en la que no se expresan elementos particulares, también suponen ciertas pautas de trabajo. En principio, un establecimiento de grupos y alianzas, en este caso a partir del género. Por otro lado, la incorporación de elementos conocidos por los niños (en este caso, la figura del chancho). Aquí, lo que claramente se presenta como una dificultad es la posibilidad de realizar propuestas sin el acompañamiento de un auxiliar bilingüe. Otras propuestas escolares referidas al juego de competición son unas competencias anuales que los docentes denominan *intertribus*.

[Dos docentes, en una conversación informal] Cuentan que todos los años para el día del niño arman un intertribus: les pintan la cara de distinto color y les piden que compitan por equipos con juegos deportivos. Uno de los docentes señala que es muy difícil lograr que compitan, que mantengan el grupo. Por otro lado, señala que es muy bueno el vínculo que establecen unos y otros, desde preescolar hasta noveno año; le llama la atención justamente que formen grupos de diversas edades. (Centro Oeste, 10/10/2006)

Llego en el colectivo de las 14:30. Al llegar, noto que no están los docentes. En el pizarrón del patio veo un cuadro de doble entrada con nombres de equipos y juegos: han festejado el día del niño. Los juegos son el baile de la silla y la búsqueda de cosas, y los equipos se forman por colores. Empiezo a caminar y encuentro chicos con marcas de color en la cara.
(Centro Oeste, 03/08/2007)

Las competencias de este tipo son una propuesta escolar usual, no solo de la escuela indígena, menos aún de la escuela de Centro Oeste. Aquí recuperamos un caso en particular, donde se plantea como propuesta que varias *tribus* compitan. El *intertribus* no es una invención antojadiza de los docentes; cuenta incluso con un estatuto de reglas que pueden ser consultadas (fuente: Instituto de Educación Media, Universidad Nacional de Salta). Más allá de su forma lúdica, la competencia presenta una serie de contenidos que, debidamente pormenorizados, están ligados a la realidad indígena, al menos a partir de su terminología. Deseamos destacar aquí que, mientras en cuanto a los contenidos históricos se reflexionó sobre el modo de narrar la llegada de los españoles a América, en este caso la actividad se desarrolla sin cuestionamientos, e incluso sin explicitaciones de los contenidos intrínsecos de la misma.

Nos interesa señalar que los niños *mbyá* producen en estos contextos modos de jugar en consonancia con las demás prácticas lúdicas que desarrollan fuera de este marco. Centralmente, dos aspectos a los que nos hemos referido: esa grupalidad de edades diversas y la dificultad de mantener oposiciones programadas. Esto permite pensar, con Hecht (2006), que en las actividades lúdicas en el marco escolar también se hace presente “un continuo de formas entre los modos de enseñanza familiares y escolares. Es decir que, entre ambas dimensiones de la realidad cotidiana de los alumnos y maestros, se producen procesos de apropiación, resistencia y negociación entre sus prácticas y representaciones sobre cómo y qué enseñar” (108). Sostenemos esto, ya que los niños han incorporado en las propuestas escolares más disímiles su propia perspectiva, sus intereses y sus modos de desarrollar estas prácticas fuera del ámbito escolar. Y también porque los docentes en cierta medida han dado cuenta de esas particularidades y han admitido esos cambios.

En una ponencia conjunta realizada entre auxiliares bilingüe y otros miembros del Equipo de EIB de la provincia de Misiones, se sostienen lo siguiente:

“Los mbyá tenemos una organización social basada en la transmisión de conocimientos y de valores religiosos y morales con epicentro en las relaciones familiares. Es allí donde se transmiten los primeros conocimientos y valores en las distintas etapas del crecimiento del individuo. (...) En las últimas décadas, más precisamente a principios de los años 80, se comenzaron a instalar escuelas en las comunidades para que la población aborigen infantil y juvenil en edad escolar aprendiera lectoescritura y cálculos. Muchas fueron las experiencias y los vaivenes ocurridos desde entonces, en el ámbito de la educación aborigen. Varios han sido los gobiernos y, en consecuencia, distintas han sido las políticas direccionadas hacia los aborígenes de la provincia. (Arce et al., 2007: 2)

Aquí se deja constancia de la relación entre escuela y familia, Cebolla (2005) destaca que la población *mbýá* cuenta con un sistema propio de educación cuya principal característica es la de enseñarse y aprenderse en términos de socialización integrante. "Es decir, con procedimientos que si bien están sistematizados son de característica flexibles, y por supuesto, sin la necesidad de tiempos rígidamente pautados y de una estructura física. El niño va adquiriendo los conocimientos necesarios para desenvolverse en su sociedad en los escenarios mismos de la vida" (Cebolla, 2005:3). En este punto, la escolarización encuentra sus nudos más conflictivos. Como destacábamos en el ejemplo de Yabotí, cuando es el propio grupo el que decide los tiempos y los modos de organización del espacio escolar, no se establecen horarios rígidamente ni divisiones tajantes entre actividades como alimentarse y escribir. Y se establecen temarios intervencionales, que permiten desarrollar profundamente una propuesta, sostenida desde el anciano como autoridad suprema de estas organizaciones. La necesidad de la voz de los ancianos fue rápidamente reconocida por los programas de formación de auxiliares bilingües en la provincia.

No obstante las particularidades que hemos destacado del nuevo proyecto de EIB que atraviesa la población *mbýá* de la provincia de Misiones, sus ventajas y potencialidades, en nuestro trabajo de campo no resultó suficientemente claro en qué medida esto ha influido en la presencia y la permanencia de los niños en el ámbito escolar. Los docentes siguieron indicando la inestabilidad en la asistencia, particularmente de los más pequeños. Tampoco se cuenta con estadísticas actualizadas.⁵⁸ Si bien quedó plasmado que el programa de EIB en la provincia de Misiones se dinamizó frente al estímulo del Mercosur y las legislaciones que en dicho ámbito se generaron a fin de establecer relaciones multilaterales, existía previamente un marco para el desarrollo de dicha política que no fue debidamente recuperado por el Ministerio local.

⁵⁸ Según la Encuesta Complementaria de Pueblos indígenas (2004-2005), un 33,4% de la población *mbýá* censada no contaba con ningún tipo de instrucción. Un 34,9% había realizado alguna participación en la escolaridad primaria, mientras que el 27, 1% restante la había completado. Las cifras nacionales para estos mismos indicadores son: 3,7 de la población sin instrucción, 14,2% con primaria incompleta y 82,1 que cuenta con la primaria completa.

Aunque el surgimiento del actual programa de EIB quedó asociado a la relación con lenguas destacadas del citado convenio internacional, hay que repetir que si bien Misiones limita con Brasil –país de habla portuguesa– y Paraguay –país bilingüe español y guaraní –, fue sólo la frontera con el primero y el tratamiento en torno a su lengua los que lograron valoración. Consideramos que el guaraní se constituyó como una lengua subalterna, o incluso aunque fuera reconocido por ese mismo convenio como tercer lengua franca en la XXXVII Cumbre de Presidentes del Mercosur realizada en Asunción, Paraguay, los días 23 y 24 de julio de 2009.

Así, la configuración de “frontera”, central en el desarrollo inicial de este programa, tomó como variable a la lengua, oficialmente destacada. Luego, esta conceptualización de frontera a través de la lengua se desplazó a lo indígena, que en tal caso haría las veces de frontera interna, como fuera pensado por los mentores de las campañas militares. Consideramos, con Gordillo y Leguizamón (2002), que se establece una frontera social, donde “la propia práctica y acción política de los grupos indígenas es una fuerza social que resulta copartícipe en la construcción de la frontera” (Gordillo y Leguizamón, 2002: 144).

Juegos

En el apartado anterior pudimos realizar cierta periodización de las distintas etapas de consolidación de prácticas que dieron lugar a la experiencia escolar indígena en Misiones. En ese marco, consideramos el lugar del juego en la escuela y verificamos que muchas reflexiones escolares recuperan la interculturalidad, pero ello no ocurre en las experiencias asociadas al deporte o el juego cuando estas son coordinadas por docentes. En algunas ocasiones, esto permite ciertas reflexiones particulares, como en el caso del *intertribus*.

Si consideramos los antecedentes específicos de esta investigación, encontramos abordajes cuyo objeto ha sido la producción de un corpus documental. Tal es el caso, por ejemplo, del trabajo de Martínez Crovetto (1968), quien realiza un registro de juegos. El autor repone las diversas acciones y las inscribe en categorías de

juegos. No sólo define qué es juego y qué no lo es, sino que además construye una taxonomía de juegos descritos a través de los aspectos materiales de cada uno. Estas descripciones no incluyen datos sobre los momentos en que cada práctica se desarrolla ni describe las condiciones necesarias, más allá de los instrumentos utilizados en cada oportunidad.

Respecto del juego, de los saberes y conocimientos que circulan en él, hay una gran variedad de ámbitos que podríamos abordar, sobre todo domésticos o familiares. Puede ser que el juego se desarrolle entre pares o que surja entre niños y adultos, pero sin duda se da a través de un código que comparten quienes fundan el encuentro.

En relación con los saberes, un primer aspecto relevante es el modo en que los juegos son aprendidos por los niños *mbyá*. Si nadie nace sabiendo, los niños disimulan a temprana edad su ignorancia sobre las formas de juego y sobre el modo de incluirse en la circulación de estos saberes, incrementar su conocimiento y hasta compartirlo con otros. El juego aparece como un amplio campo de interacción de sujetos en proceso de socialización, donde confluyen diversas formas de comunicación y de reproducción y reinención de prácticas.

Éste fue un tema de gran interés para mí en el comienzo de mi trabajo. El primer registro de campo permite advertir algunos aspectos que luego me fueron referidos verbalmente:

Una nena se acerca al árbol y se mete en un aro de hilo o de alguna otra fibra (posiblemente cáscara de raíz de güembe) que cuelga de una de las ramas. Se sienta y empieza a moverse lentamente hasta que comienza a hamacarse. Después de un rato, además de hamacarse gira con el aro y combina los dos ejercicios: se enrosca y se hamaca. Hay una nena más chica que la mira y la ayuda en ambos movimientos. La nena que está dentro del aro de hilo se para y se hamaca parada, con los dos pies primero, con uno solo después. Así sigue: se sienta y se para, se hamaca y se enrosca, en diferentes combinaciones. Cuando deja el aro de fibra, la

más pequeña se sube y ensaya distintos movimientos. (Kuña Pirú, 07/05/2003)

Este recorte refleja, por un lado, que en las prácticas lúdicas hay algo de experimentación. No era prescripta la función de ese aro de fibra; por el contrario, su presencia permitía utilizarlo de modos diversos. En el caso que recuperamos, las dos niñas realizan experiencias distintas. Mientras una se acerca y utiliza el objeto como medio de juego, la otra niña observa, contempla y luego interviene con el objeto y propone una tarea. En este registro –como en otros–, parece importante observar a los demás niños para poder imitar las prácticas. También es considerable la capacidad creadora de la niña que convierte una sogá abandonada en un instrumento de juego. Posiblemente esa fibra fuera un elemento para colocar los canastos durante el tejido. Esta idea de creación retoma las perspectivas de Vigotsky (2003) en lo referido a la creación dentro del juego, como la posibilidad de encontrar algo diferente en un repertorio conocido de objetos, es decir, esa posibilidad de convertir a lo corriente en algo nuevo.

La observación como método de acercamiento al juego se expresa también en otras prácticas, como la payana, que aparece en el registro siguiente.

Hay tres nenas que juegan a la payana y una que mira atenta. Suman y repiten el cálculo en voz alta. Dos más grandes se acercan y empiezan a jugar también, pero no cuentan el puntaje. En cualquier caso, el juego es circular y las chicas no se dan por ganadoras ni perdedoras: juegan hasta que están cansadas o son llamadas por alguien, por ejemplo la maestra. (Kuña Pirú, 08/05/2003)

Tres nenas juegan todo el tiempo y otra ensaya al costado. Dos grupos más juegan por separado: tres varones, por un lado, y dos chicas

más grandes, por otro. Las chicas grandes intentan el movimiento de piedras, los varones juegan y suman, pero el juego no termina por eso.
(Kuña Pirú, 09/05/2003)

La niña que en el primer registro mira atenta es la que ensaya luego, en el segundo (aparece en bastardillas). Estas etapas no son necesariamente consecutivas: un niño puede observar, entrenar y volver a observar de diferentes modos, hasta sentirse preparado para iniciar el juego con otros. Si estos intentos no dan los resultados esperados, puede volver a observar y así hasta que la práctica se convierta en algo que todos los jugadores admitan. La observación es el modo indicado de acercamiento a un conocimiento sobre el juego. Desde este punto de vista es que sostenemos que el juego es eminentemente social, y que es grupal incluso cuando se desarrolla individualmente. Mientras en el primer recorte de registro, el de la niña que juega en el aro de fibra, su práctica es observada, acompañada y luego replicada por otra niña, en el caso de la payana, quien se entrena lo hace separadamente, pero a la vez en diálogo con quienes desarrollan la partida.

También se dan prácticas que, además de desarrollarse en el ámbito doméstico, aparecen ligadas a éste. Prácticas como la que señalaremos a continuación varían en diversas etapas de la vida:

Llego a la casa de Rosita para preguntarle por la escuela. Su hija menor está agachada entre unos leños; tiene una ollita entre las piernas con aserrín adentro y la revuelve con un palito. Le pregunto si es reviro lo que prepara; se ríe. (Centro Oeste, 03/08/2007)

En el capítulo 3 vimos que una marca de la llegada de las niñas a la edad adulta es la posibilidad de cocinar o de colaborar en la preparación de los alimentos. Por tanto, esta práctica –revolver madera molida en una cacerolita– es lúdica aquí y no lo

es en un período posterior (cercano a los 11 años). Pero hay que aclarar que las experiencias que permiten relacionar juego y alimentación comienzan mucho antes de estas preparaciones de alimentos, con aquellas prácticas en que se recolectan frutos:

Los chicos vuelven a jugar a arrastrarse. Buscan las cosas que tienen a mano y se disponen en el suelo para ser arrastrados. Cada tanto frenan para comer alguna mandarina, y luego siguen las corridas y los arrastres. Para buscar las mandarinas, se trepan con brazos y piernas; todos quieren llegar rápido hasta arriba. Otros, desde lo alto, tiran mandarinas para que abajo las atajen. (Yabotí, 17/05/2003)

Así se establecen relaciones con la naturaleza, ya que el eje de los juegos es poder sacar mandarinas del árbol y consumirlas. Pero éstos no son los únicos juegos en los que se establecen vínculos con la naturaleza; en otros se manifiesta el conocimiento sobre la peligrosidad de algunos animales:

Desde debajo de la mesa, dos niños salen haciendo un ruido como de perro. Les pregunto y aclaran que son chí'i (gatos del monte). Corren y atrapan a una niña pequeñita, Cami; la llevan bajo la mesa. Los demás se resguardan en el gallinero o en la copa de los árboles. Vuelven a correr. Los que están en los árboles –aclaran que ellos son los mbyá – salvan a Cami y la llevan con ellos al gallinero; la encierran allí. Ella se libera y se mete bajo la mesa con los chí'i, y los demás la retan. Cuando los gatos silvestres atrapan a uno, el resto tira de ese mbyá hasta salvarlo. Al irse todos, Cami se queja porque la dejan última, y uno de los niños de su edad la espera. Durante el juego, tres de los niños (de 8 y 9 años) se suben al árbol para sacar nisperos y en la subida rompen una rama. Dos de los más grandes los retan diciéndoles que eso no es mbyá. (Yabotí, 18/08/2007)

Por un lado, se establecen ciertas categorías en relación con las características de algunas especies animales y su posible peligrosidad. Así quedan a la vista varios sentidos sobre cómo debe tratarse a los animales: a partir de sus características particulares, se expresan las relaciones que los *mbyá* deben mantener con ellos. Pero también se aclara cómo deben tratarse los otros bienes de la naturaleza; en este sentido, la ruptura de una rama con frutos es considerada un daño impropio de lo *mbyá*. Las relaciones de los niños con los animales enmarcadas en prácticas lúdicas son muy diversas:

A la noche unos chicos van a dormir a su propia casa (está sin sus padres). Los chicos juegan con los animales. Jesi bañó a su perrito, lo secó y lo trajo envuelto. Alejandra andaba con unos pollitos muy chiquitos en un gorro, cuidándolos, pero murieron. Cuando esto ocurre, la niña los acerca al fuego. También juegan con los chanchitos, que al ser tocados se tumban para que los acaricien en la panza. (Yabotí, 15/11/2006)

El cuidado de los animales domésticos es parte de las actividades lúdicas que los niños desarrollan de modo grupal. Frente a la muerte de animales pequeños, como los pollitos o algunas otras aves, he visto la quema como procedimiento; en el caso de este registro, la práctica se repite. Respecto de otros animales, a los que se considera peligrosos, los niños desarrollan ciertos hábitos para el momento de enfrentarse a ellos:

En medio de las tareas, cuando los chicos están haciendo cosas se escucha a las gallinas gritar. Los chicos advierten que es un gato del monte. Corren todos hacia ahí haciendo ruido, se lo ve al gato salir corriendo. La gallina queda muerta en el suelo, los perros, que habían

venido corriendo cuando vieron a los chicos gritar y correr, corren al gato por el monte un poco. (Yabotí, 08/06/2005)⁵⁹

Aquí se presenta la posibilidad del peligro, de enfrentarse a un animal peligroso. Los niños se acercan en grupo y hacen mucho ruido para alejar a la fiera. Recuperan al animal dañado y establecen un momento grupal de reflexión sobre lo que ha sucedido, junto a su abuela. Estas experiencias, además de brindar relaciones particulares al grupo, ofrecen algunos elementos para pensar ciertos aspectos de la subsistencia.

Si bien, como vimos, la subsistencia de la población *mbyá* está vinculada a una multiplicidad de aspectos que dependen en gran medida del núcleo particular donde se alojen y las relaciones que desde allí mantengan con el turismo, los programas estatales y demás fuentes de recursos, también vimos que pueden extraerse varios alimentos del monte, tanto a través de la recolección como mediante la agricultura no intensiva. Por tanto, destruir una rama o descuidar a los animales domésticos puede perjudicar al grupo. En este sentido, sostenemos que ciertos aspectos de la subsistencia van siendo revelados mediante conocimientos que se desarrollan en las prácticas lúdicas infantiles. Del mismo modo, encontraremos aspectos religiosos que aseguran este acceso desde la cosmovisión *mbyá*. De entre las prácticas grupales de los niños que permiten reflexiones sobre el entorno, hay una muy significativa asociada a la depredación del monte por parte de agentes externos.

En la reserva de biósfera, los niños escuchan el sonido y en ocasiones han visto camiones que se llevan los rollos de madera y se pierden en la espesura. Como vimos en el capítulo 4, esa presencia se manifiesta luego en prácticas como el juego al que denominan “camión” y que representa ciertos elementos de su propia percepción de la actividad. Allí, todo lo que gira en torno a ellos se coloca en el objeto al que llaman camión; luego lo pierden y vuelven sin nada. Después van a recuperarlo de entre las

⁵⁹ Estas escenas son habituales.

plantas y vuelven a repetir la tarea. Las características generales de la práctica están claramente asociadas al desconcierto que genera el camión como tal.

Hay dando vueltas una pelota de bolsa (un manojo de hojas envuelto en una bolsa). Dos chicos juegan a arrojársela con las manos. No la atajan ni la golpean contra nada; sólo la levantan y la tiran, cae y la vuelven a levantar para tirarla. Entran por un momento a la casa; uno sale diciendo "camión" y pone sobre un carrito de ruedas todo lo que está circulando: ellos mismos, un jabón, una piedra, un envase, todo lo que hay por ahí. Luego lo empuja. En el medio de las risas, nos miran y dicen "camión". Lo dejan lejos, donde no se ve, y viene todos corriendo. (Yabotí, 17/05/2003)

Como vemos, las prácticas lúdicas forman parte de los elementos cotidianos, y en ellas los niños *mbyá* dan cuenta de la circulación de conocimientos, no sólo a la hora de construir los elementos para jugar (como vimos en el capítulo 4). Este grupo de pares, de edades diversas, comparte experiencias cotidianas que van desde alimentarse hasta rezar y acompañar las ceremonias religiosas; por ello, ha sido definido como comunidad de juego (Melià, 1979). Desde nuestro punto de vista, esta categoría permite pensar el grupo como una comunidad que adelanta relaciones y vínculos que los sujetos compartirán de algún modo cuando sean adultos. Ello no implica necesariamente que el mismo grupo vaya a compartir actividades como adultos, sino que establecerán relaciones comunitarias en un núcleo o en otro. Podemos pensar la categoría de comunidad de juego como un preludeo de la dinámica comunitaria adulta *mbyá*, porque en ella se establecen formas organizativas que luego permanecen como estrategias de convivencia entre las que se destacan el establecimiento de consensos, los acuerdos tácitos y la colaboración (Padawer y Enriz e/p).

Jesi (12 años) se encarga de preparar la comida para nosotras. Cocina los porotos en agua y después los cuele. Vierte aceite en la olla y los pone a fritar; luego agrega arroz (de a poco) y después agua. Se ocupa de reavivar el fuego y de cocinar. (Yabotí, 08/06/2005)

Jesi (12 años) preparó fuego porque sentía frío. Si bien lo hizo ella misma, fue en el techito de al lado de su casa. En su casa estaban su mamá y había fuego grande. Ella quiso hacer un fuego propio y separado del interior de la casa, no se incorporó al fuego familiar. (Yabotí, 13/06/2005)

En las escenas anteriormente descriptas se evidencia de que modo un mismo elemento puede ser utilizado de modos antagónicos (para jugar y para cocinar), en un período de cambios, ya que la niña involucrada está pronta a su menarca. Este estado liminar le permite articular estas experiencias.

Si, como predica Platón, el juego es mimesis (Platón, 1998), aquí lo es en tanto anticipa y ejercita el vínculo de la comunidad como tal, en tanto prepara a los niños para la vida en grupo. El juego forma parte de las formas de aprendizaje de los sujetos, no sólo de situaciones posibles, sino de formas de encuentro con otros sujetos, y por lo tanto de constitución de relaciones con otros. Hay aquí, grupal e individualmente, un adiestramiento corporal; un entrenamiento del cuerpo a las formas de vinculación culturalmente establecidas para relacionarse con el medio ambiente.

Tal como postula Huizinga (1972), entre otros factores el juego ordena aspectos de la vida social; crea un orden que es particularmente compartido por todos los integrantes del grupo de juego, pero que además lo trasciende. Genera experiencia en conceptos generales introduciendo el orden social a través de la crítica o la aceptación. Así el juego genera el vínculo del gesto, la palabra y el silencio. En tanto hay un grupo que se constituye como grupo de juego, su inestabilidad no va en desmedro de la existencia de un código. Hay un vínculo creado entre los sujetos que se alimenta, se retroalimenta y crece en función de su permanencia.

En este mismo sentido, Jules Henry destaca la relación entre el contexto de socialización y el desarrollo del niño. Por tanto, las prácticas lúdicas y los límites que a éstas establece el contexto cultural son una forma de diálogo de los sujetos con el contexto de desarrollo de su propia vida, de producción de su cultura. Estas experiencias incluyen la adquisición o el conocimiento de las pautas propias del grupo, de los valores que son reconocidos dentro de la comunidad de pertenencia y la implementación de éstos entre pares. Así, los sujetos son incorporados a la comunidad mediante la construcción de estos lazos que permiten su asimilación.

En los mismos términos que sorprendieron a Jules Henry (1974), la escasez de hostilidades, la no generación de límites violentos de estas prácticas, distingue necesaria y significativamente el desarrollo de la niñez en esta sociedad. Pareciera que ni en el interior de las familias, ni en los grupos mayores, se propende a establecer relaciones de rivalidad u hostilidad. No hay un ejercicio autoritario del rol adulto, lo cual no significa falta de autoridad. Así como sucede en la relación de los padres con los hijos, no hay generalmente tensiones entre los sujetos de un mismo núcleo. Por tanto, la relación que funciona como ejemplo entre los adultos es de gran amabilidad y los niños repiten esta pauta en sus prácticas.

Religiosidad y ceremonias

Como vimos en el primer capítulo, donde se describió el contexto y se mencionaron las características generales de esta población, la religiosidad *mbyá* guaraní es un elemento importante en tanto brinda elementos para comprender una serie de aspectos de la organización social. En el capítulo 3 vimos, por ejemplo, el valor que la religiosidad tiene en lo relativo a la nominación de las personas, o a protegerlas en períodos de transición etaria.

En el capítulo 4 avanzamos en algunos aspectos de lo cotidiano de la religiosidad, y sobre este mismo punto volveremos ahora. Aquí nos interesará ver el modo en que diferentes conocimientos se producen en el marco religioso. En particular, nos centraremos en las ceremonias que cotidianamente se llevan a cabo

para comunicarse con los dioses y, a través de ese vínculo, mantener la prosperidad, concebida como continuidad de la presencia *mbyá* en la tierra.

En esas reflexiones, así como en las que abordaremos ahora, deseamos destacar que la religiosidad infantil *mbyá* guaraní presenta una gran cantidad de elementos relevantes. El lugar de la religiosidad infantil ha sido recientemente destacado por diversas investigaciones antropológicas (Pires, García Palacios). No obstante, historiadores como Gottlieb (1998) sostienen que las exploraciones de la antropología de la religión han tendido a centrarse en la vida, experiencias y puntos de vista de los adultos. Según dicha autora, las obras canónicas de esta área de investigación tienen apenas algunas palabras que decir acerca de cómo la religión podría afectar la vida de los niños. Frazer, Durkheim, Weber y hasta Geertz han dejado a un lado la religiosidad infantil.

Del mismo modo, los autores clásicos en la indagación de la religiosidad *mbyá* han puesto el acento en la población a partir de los ritos juveniles de pasaje (Cadogan, Clastres, Melià). No obstante, ya hemos destacado el espacio social cotidiano que tienen los niños en la religiosidad *mbyá*. Sostenemos que las danzas que se desarrollan antes de las plegarias religiosas tienen por objeto comenzar el llamado a los dioses, para que luego escuchen las palabras de los adultos.

En la siguiente secuencia de fotografías tomadas por los niños vemos como el auxiliar bilingüe produce una escena de danzas frente al anciano. La misma recupera gran cantidad de elementos de las danzas anteriores a la ceremonia religiosa: la música, las secuencias de niños, la mirada del anciano y el diálogo con éste, los roles de género y las formas de la finalización.





Fotos: Niños Centro Oeste. Tratamiento digital pluma: Victoria Bordoni.

En la secuencia se ve al auxiliar bilingüe de la escuela, con un grupo de niños. Están realizando una danza frente al anciano. Pueden percibirse los lugares y roles diferenciados de género y edad. Las formas establecidas de las danzas y el uso de instrumentos musicales. Foto 1: la fila de niños danzando tras un adulto que toca la guitarra. Fotos 2 y 3 puede apreciarse la diferenciación de género: las niñas a un costado tocan el *takuapu*. Foto 4: preparados para finalizar las danzas y saludar al anciano (fuera de foco).

Pero, a su vez, los niños dan cuenta en estas experiencias ceremoniales de una serie de conocimientos que se trasladan a lo largo del tiempo. Cuando al comienzo de este texto reflexionábamos sobre la situación territorial de la población *mbyá*, lo hacíamos teniendo en cuenta, entre otras cosas, que el valor del territorio se manifiesta en esas experiencias. Los relatos que reponemos a continuación forman parte de las canciones que los niños producen en el marco de estas ceremonias.

Mamo teta guireju (De qué lugar sagrado vienes)

Mamo teta guireju (De qué lugar sagrado vienes)

tētā ovy raji'i (hijo del paraíso)

tētā ovy raji'i (hijo del paraíso)

eike rechevy, eike rechevy (ven hacia mí, ven hacia mí)

eike rechevy, eike rechevy (ven hacia mí, ven hacia mí)

(Yabotí)

En la canción transcrita vemos cómo, a través de este tipo de prácticas, se establecen relaciones con seres que forman parte de lo sagrado. Los niños comienzan a acercarse grupalmente a estos conocimientos a través de expresiones y experiencias como la citada. Como recupera en su obra Ruiz (1998, 2004), estas estrofas se desarrollan acompañadas de música producida a través de diversos instrumentos, como el violín (que, en los tres casos estudiados durante el trabajo de campo, fue construido en el lugar), instrumentos de caña, la guitarra (utilizada con una cuerda menos) y maracas. Los instrumentos son utilizados por los adultos que acompañan a los niños. Generalmente, las canciones son recordadas por algunos de los niños o las niñas más grandes, y al cantar juntamente circulan en el grupo completo.

En su revisión sobre la educación de los *mbyá* guaraní, Bergamaschi (2007) sostiene que existen dos preceptos centrales: la importancia de hacer y la palabra. De este modo, escuchar es una reverencia: escuchar a las deidades y sus revelaciones a

través de los sueños, las aspiraciones y las conversaciones del anciano, y escuchar a los mayores, que ofrecen lecciones y consejos.

Como vimos, en el juego también encuentra un lugar preponderante la observación, que a veces, como en el caso de la payana, permite el entrenamiento personal para posteriormente intentar prácticas grupales. En el caso de los bailes previos a la ceremonia religiosa, los niños hacen los intentos desde pequeños sin pasar por una instancia de pasividad previa a la incorporación grupal. Pero en este caso, las danzas y los cantos también forman parte de cierta preparación para la ceremonia religiosa, para escuchar las plegarias y los cantos adultos.

ka'aguy ore mba'e (El monte es nuestro)
yvy ore mba'e (la tierra es nuestra)
yy ore mba'e (el agua es nuestra)
Ñanderu oeja'mavy (nuestro señor nos lo dio)
pavẽ'i roiko'i aguã (para que la cuidemos)
(Yabotí)

En este fragmento de canción encontramos algunos aspectos que, además de incorporar lo religioso, expresan algunos otros saberes *mbyá*, referidos al entorno natural y al modo en que éste se produce y debe ser cuidado. Aquí aparecen el monte, la tierra y el agua como un legado de los dioses, algo que también se expresa en el *Ayvu Rapyta*. Esta versión de los saberes sagrados permite una rápida apropiación por parte de los niños. Del mismo modo, establece compromisos entre los *mbyá* y los dioses, que han legado estos recursos para que los *mbyá* los cuiden.

Recuperamos lo que Csordas (2004) llama saber en la práctica: a partir de ciertas acciones consideramos los contenidos religiosos. En tal sentido, estamos pensando la creencia como el modo más estable y consolidado, expresado a través del cuerpo y las danzas, para inculcar las disposiciones de la devoción, la fe y la lealtad. Las danzas y canciones tienen una melodía, pero son sobre todo ejercicios del cuerpo donde se establece una grupalidad en términos corporales, una grupalidad que

conlleva un sentido estético (Mauss, 1967). En el próximo registro veremos cómo, cuando el sentido estético del baile es alterado, los adultos pueden intervenir para aportar a los niños en esa producción.

Bailan en círculo durante un rato; dan vueltas. Los que bailan no son siempre los mismos. Cuando interrumpen la música se detienen todos; cuando empieza de nuevo, retoman. Luego vuelve a cambiar el ritmo, pero solo bailan dos chicas. Parece que no lo hacen bien; Armando se acerca para explicarles. Coloca a una de espaldas a la otra, como si estuvieran siguiéndose, pero a una distancia de un metro. Ambas tienen los brazos extendidos ("como alas de pájaro", aclara el anciano). Una camina hacia adelante mientras se agacha; la otra camina hacia atrás mientras se mantiene erguida. Hacen esto con pasos cortitos, cambiando de lugar entre sí y al ritmo de la música. Queda un baile vistoso y entretenido, para quienes lo ven y quienes lo bailan. (Yabotí, 16/05/2003)

Aquí el adulto les indica el modo del baile, estableciendo relaciones entre las prácticas de los niños y las formas del baile de un ave (*tangarã*) al que en este caso se debe hacer referencia. Las danzas no son nuevas cada vez, sino que forman parte de un corpus que se transmite generacionalmente. Lo mismo sucede con las canciones que aquí reproducimos: forman parte de una oralidad que se trasmite.

Estaban en la escuela, un grupo de 6^{to} grado, en un tiempo en que se encontraban sin maestros, contaban con una guitarra, y estaban conversando. Ni tocaron la canción entera ni cantaron completo, pero sí la escribieron completa en el pizarrón:

Chekivy'i (Mi hermanito)

Chekivy'i, (Mi hermanito)

Reorire (se fue)

Ejekyllvoi jaagua (volvé después, para irnos)
Ejekyllvoi jaagua (volvé después, para irnos)
Jajeroky (bailaremos juntos)
Jaa mavy, jaa mavy
Joupirei (para irnos juntos)
Paranarovai jajeroky (del otro lado del agua, bailaremos)
Paranarovai jajeroky (del otro lado del agua, bailaremos)
La que escribía en el pizarrón era Alina (Centro Oeste, 10/06/2008)

La particularidad de la transcripción es justamente que, si bien hemos escuchado esta canción en los distintos lugares del trabajo de campo, la hemos recuperado de uno de los núcleos donde no hay templo *mbyá*, donde, por tanto, no se desarrollan ceremonias religiosas y donde muchos chicos no conocen su nombre indígena. Pero esta canción –y supongo que ocurre lo mismo con muchas otras– se conocen y reiteran entre los niños en situaciones muy diversas, como la de este registro donde los niños recuerdan la canción en el ámbito de la escuela y la transcriben en el pizarrón a la vez que la cantan grupalmente acompañados por la guitarra.

Como vimos en el capítulo 3, las diferencias etarias y de género se expresan en muy diversos ámbitos, uno de los cuales es el religioso. Aquí, ser niño o adulto supone participar con distinto nivel de protagonismo de los bailes o las plegarias. Claro que niños y adultos participan en ambos casos. Como vimos, mientras los niños cantan y bailan los adultos tocan instrumentos. Mientras los adultos rezan, los niños escuchan con atención. En las ceremonias en que además hay curaciones, los niños también pueden tener protagonismo.

De todos modos, en los bailes el protagonismo es claramente de los niños y en los rezos, de los adultos. Pero, como veremos en el siguiente registro, la participación de los niños en las actividades de los adultos (y viceversa) está muy arraigada:

Es muy llamativo el deseo de fumar. A la noche casi todos los nenes tienen su pipa de cerámica con pico de tacuara (Cami, por ejemplo, que tiene 2 años). En lugar de tabaco, los niños fuman yerba mate. Al finalizar la ceremonia, donde todos fuman, Armando agradece a los niños por haber logrado lindo humo (tatachĩ ponã). El humo es usado para curar. Armando curó a su hija y su nieta soplando y aspirando cerca de ellas humo de su pipa. Pedro curó de igual modo a Teo, que no logra sentarse ni caminar. Le sopló con mucha fuerza todo el cuerpo y pidió por él a los dioses. (Yabotí, 14/11/2006)

El fumar y producir humo beneficia a la ceremonia. Todos fuman durante este tiempo y los niños también. No solo fuman, sino que se ocupan de mantener encendidas las pipas de los adultos. Respecto de las cuestiones de género, éstas se hacen más explícitas a partir del ingreso al mundo adulto. Mientras niñas y niños comparten plenamente los bailes, al llegar a la adultez las tareas religiosas quedan claramente definidas: los hombres se encargan de los rezos y las mujeres de los coros que acompañan esos rezos. Respecto de los instrumentos, cada sexo se encarga de algunos: las mujeres de las cañas (*takuapu*) y los hombres de la guitarra, el violín, las maracas y los *popygua*.

En las plegarias, tanto en las de las canciones infantiles como en las de los adultos, el territorio, los recursos del monte y las relaciones de los *mbyá* con esos recursos se manifiestan de manera recurrente. Así, en muchos sueños, los dioses intervienen la movilidad de los *mbyá*, recomendando no salir o bien visitar a alguien:

En estos días en que Armando no está, nos encontramos a la mañana con la conversación de Camilo (hijo menor de Armando, en ausencia de los otros varones de la familia). Hoy nos preguntó los sueños, y a mí me sugirió –por lo que soñé– que alguno de mis hermanos puede estar con un resfrío o algún problemita leve. Él ha decidido no ir al núcleo

vecino, justamente porque soñó que no tenía que ir. Dice que de noche todas las almas salen del cuerpo mientras éste descansa, por eso se encuentran y se cuentan cosas. Pero hay almas engañosas que hacen bromas o asustan, a veces. Por eso la interpretación de los sueños es importante, para no creerse todo. (Yabotí, 11/06/2005)

Como vemos, los dioses pueden aconsejar sobre temas muy diversos. Ellos dan su conocimiento sobre estos temas y ello permite escuchar, interpretar y comprender la posibilidad de seguir el camino indicado. Este joven, interesado en aprender a interpretar estos mensajes, está atento a las interpretaciones de su padre y a partir de escuchar sus consejos aprende a interpretar los sueños.

El esquema de movilidad ancestral no está asociado a cuestiones de aprovechamiento económico del territorio, como sucede con otros grupos que subsisten de la caza y la recolección, sino a intereses religiosos (la búsqueda de la *tierra sin mal*). Tal como sostiene Miguel Bartolomé (2004), la característica mesiánica de la religiosidad *mbyá* ha marcado profundamente la organización social de esta población, aunque en la actualidad una serie de variables generaron transformaciones sociales: por caso, el creciente cercamiento de territorios, la imposibilidad de mantener las formas tradicionales de subsistencia asociadas al monte y, en este mismo sentido, la paulatina incorporación al mercado de trabajo y la participación en planes de asistencia social gubernamental.

Pero, como veremos en el próximo registro, la posibilidad de acceder a la tierra de los dioses, las vinculaciones con ellos, las dimensiones de la tierra y sus límites son elementos que se conocen a partir de lo religioso para la población *mbyá*. En esos ámbitos se produce la circulación de estos discursos, que luego pueden ser interpelados, reflexionados y discutidos, pero que son el corpus de conocimiento que los niños *mbyá* hacen circular entre ellos.

Ore ru ore irembo'e atu (Nuestro padre sagrado)
Ore ru orembo'e katu ne amba roupity agua
(nuestro padre sagrado, enséñanos cómo llegar a tu morada)
Ore ru orembo'e katu ne amba roupity agua
(nuestro padre sagrado, enséñanos cómo llegar a tu morada)
Ñañembo'e, ñañembo'e e'i
(déjanos rezar, déjanos dar unos pequeños rezos)
Para rova'i jajapyra aguã (para cruzar del otro lado)
Para rova'i jajapyra aguã (para cruzar del otro lado)
Jajerojy, jajerojy (haciendo reverencia)
japapyra aguã (para cruzar)
(Yabotí)

Para finalizar, es importante destacar que en una de las traducciones de los niños, en relación a las canciones religiosas, *jajerojy* fue traducido aleatoriamente como nosotros bailamos y como saludaremos a Dios. Bailar, hacer las danzas religiosas, *jeroky ponã* (bailar lindo) es tan claramente un elemento de vinculación grupal con lo religioso, que puede ser interpretado con estos dos sentidos a la vez. Las experiencias infantiles que permiten trascender, están signadas por elementos lúdicos pero son códigos de vinculación de los miembros del grupo entre sí, y con los dioses.

Conclusiones

Esta investigación ha abordado diversos aspectos referidos a las experiencias lúdicas infantiles de los niños y niñas *mbyá* guaraní de la provincia de Misiones, a partir de los registros etnográficos construidos en diferentes estancias de trabajo de campo realizadas entre 2003 y 2009. Aquí hemos intentado sistematizar registros, fragmentados y fragmentarios, de la gran complejidad social a fin de dar cuenta de ciertos sentidos que se expresan en experiencias cotidianas concretas.

Como vimos en el comienzo de esta Tesis, el ambiente donde esta población se desarrolla se encuentra en un proceso de transformación acelerado. Consideramos que estas transformaciones se expresan a través de dos campos diversos e interconectados: por un lado los cambios del bioma y por otro las políticas públicas. Las transformaciones de la selva paranaense tienen particulares características en el territorio argentino. Las transformaciones del sistema productivo provincial han resultado en modificaciones del bioma *paranaense*, lo que redundó en ciertos cambios de las modalidades de subsistencia *mbyá* en la provincia de Misiones. Este escrito intentó demostrar que, además de la influencia que el ambiente ejerce sobre las experiencias cotidianas –fundamentalmente de subsistencia– hay una serie de transformaciones asociadas a los cambios en las políticas del Estado en relación con los indígenas. Estas transformaciones dan cuenta de tensiones que se manifiestan en las prácticas de los niños en relación con lo tradicional y el cambio.

Tanto en las reflexiones de los adultos, en sus recuerdos sobre los juegos cotidianos de la infancia, como en las prohibiciones de ciertas prácticas (como el fútbol en Yaboti) se expresa una compleja tensión entre los contenidos y conocimientos considerados tradicionales y las prácticas que dan lugar a innovaciones y cambios. En ciertos contextos los cambios son vistos de modo muy negativo, mientras que en otros parecen ser considerados instrumentalmente. Como vimos en el caso de Centro Oeste, en ciertas ocasiones las transformaciones pueden ser dejadas de lado, como sucedió con los elementos productivos. El mismo ejemplo nos permite considerar también, cómo ciertos elementos, la escuela en este caso, han sido incluidos en lo cotidiano, dando lugar a una serie de modificaciones mutuas. La escuela en Centro Oeste no ha perdido su objetivo, pero sí ciertos elementos de sus formas más tradicionales, para mantenerse en este ámbito (como vimos en las diversas instancias en que los niños entran y salen de las aulas, en ocasiones acompañados por otros niños que no concurren al mismo grado). Esto queda claramente plasmado en el registro referido a cómo se producen ciertos elementos de la religiosidad *mbyá*, en el marco de contenidos escolares. La influencia de la escuela sobre las prácticas cotidianas de los niños se manifiesta en los registros; sólo por recordar un evento, cabe mencionar a los niños que incluyen la matemática en sus juegos. Se evidencia otra serie de transformaciones vinculadas a la presencia de la escuela, como el tránsito de personas, el uso de nuevos bienes, el establecimiento de horarios, entre otros.

Es importante recuperar aquí la cuestión del “modo de vida” *-tekoa-*, como vimos en ciertos lugares el modo de vida *mbyá* incluye nuevas prácticas sin que esto altere las percepciones de lo identitario. En cambio, en otros contextos, se percibe el cambio como un elemento que podría alterar y hasta atentar contra el modo de vida. Mientras en algunos niños se expresa el desconocimiento de su nombre *mbyá* sin que esto signifique una des-adscripción étnica, en otros contextos la nominación se plantea como insoslayable.

Al respecto, hemos intentado dar cuenta de sujetos que no logran responder satisfactoriamente a este modelo, cuya presencia expresa rupturas de esa posible armonía. Estos sujetos estaban impedidos por diversas razones de cumplir con las reglas propuestas, por ejemplo aquellos con discapacidades profundas, por lo que dicha ruptura se debían más a estos estreñimientos que a la posibilidad de decidir

una respuesta diferente al modelo. En este sentido, mantenemos como interrogante el modo en que se producen acuerdos y construyen consensos cotidianos.

El juego ha sido un elemento de ingreso a varios aspectos de la realidad social *mbýá*. Por un lado, de los conocimientos y los roles que los niños son estimulados a desarrollar en cada ámbito social determinado. Así, hemos considerado las particularidades de lo lúdico en relación con lo religioso, la escuela y el tiempo menos controlado. Los niños desarrollan actividades diversas no sólo en su forma y nominación sino también en sus consecuencias. Apuntar como lúdica la actividad en la ceremonia religiosa, o bien la asociada a la subsistencia en las etapas pubertarias da lugar a considerar ciertos matices diferentes de lo lúdico para este grupo, que podríamos pensar en términos de juegos y juegos serios (Nunes, 1993).

Nuestro interés por el juego fue motorizado a partir de pensar las prácticas lúdicas como experiencias formativas de los sujetos, en tanto son constitutivas de un desarrollo activo y transformador a la vez que están condicionadas por este mismo. Las experiencias de los sujetos son, a la vez, formadoras de saberes en interacción con el medio e instancias de circulación de este saber en las que aparecen aspectos identitarios.

Respecto de las características de los *mbýá* en la provincia de Misiones hemos identificado que las instituciones de la sociedad provincial comenzaron a reconocer la existencia de la población indígena hace aproximadamente cincuenta años. Consideramos que el tardío reconocimiento se articula con varios factores. En primer lugar, la independencia de la población indígena del comercio: en efecto, la subsistencia en el monte no genera relaciones comerciales. En segundo lugar, la movilidad por el territorio podría haber contribuido a dicha invisibilidad. Además, la vida en el monte dio lugar a mayor intimidad por las características particulares de la selva paranaense (tal como quedó desarrollado en el capítulo 1). Por último, quizá lo más relevante: el "modo de vida" *mbýá* poco tiene que ver con los vínculos por fuera del propio grupo. Quizá el uso de una lengua particular así como el sostenimiento de prácticas religiosas y de organización política cercanas a la autosuficiencia, coadyuvaron en el establecimiento de grandes distancias entre la población indígena y

no indígena de la provincia de Misiones. La población no indígena local mantenía una dinámica propia, paralela a la *mbyá*, en los territorios ya explorados, es decir que ambos coexistían sin vinculaciones. Sin embargo, a partir de cierto avance en las tierras indígenas debido al aumento de la presión productiva sobre el territorio, comenzó a hacerse tangible una conflictividad hasta entonces enmascarada.

Un punto relevante en estas poblaciones ha sido la movilidad y su efecto en las trayectorias cotidianas de niños y adultos. Aquí es donde el territorio y las políticas se conectan más densamente. Desde el comienzo de su visibilización, se fue imponiendo la sedentarización *mbyá*: las presiones productivas sobre los territorios y la imposición de controles administrativos sobre los sujetos han sido algunas de las necesidades que empujaron al sedentarismo.

Repasando un poco las características desarrolladas, encontramos que tres de los cuatro núcleos visitados acceden a la escuela. Intentamos abordar la diversidad de situaciones que enfrenta la población *mbyá* con respecto a la escuela, visitando núcleos sin acceso al sistema escolar, otro con escuela pública de simple turno y otro con escuela privada doble turno. Simétricamente, nos enfrentamos a tres situaciones distintas de relación con el español: uno con gran desarrollo del bilingüismo, otros con escasísimas competencias en español y otros con ciertas herramientas intermedias.

Respecto de lo productivo, uno de los grupos se sustenta principalmente a partir de la caza, la recolección y la producción doméstica. Los otros dos realizan transacciones: unos se dedican a la comercialización de artesanías y los otros venden su fuerza de trabajo en el mercado. Estas tres estrategias de subsistencia, ensambladas de distinto modo, representan las estrategias generales de la comunidad en la provincia de Misiones.

En cuanto a la cantidad de población, visitamos núcleos con 15, 20, 40, 100 y hasta 300 personas, de acuerdo con los momentos y las características generales de cada uno de los núcleos en el momento del trabajo de campo. Esto da una idea general de se desarrolla el poblamiento en la región.

Vimos, también, núcleos con parcelas de territorio muy amplias (5500 hectáreas) y otros con parcelas pequeñas y altas densidades de población. Estas diferencias se manifiestan en muchos otros núcleos.

En relación con la metodología desarrollada, en estas experiencias hemos llevado a cabo un acercamiento a través de trabajo de campo, entendido como la permanencia y cohabitación, compartiendo las experiencias cotidianas en la medida en que los niños y niñas, sobre todo, habilitaron esta posibilidad. Pero, como expresamos en el desarrollo del escrito, el acceso se desarrolló a través de varias validaciones. Por un lado, las que posibilitan los nexos con los no *mbyá*. Una vez establecidos estos nexos, quienes dieron lugar al desarrollo del trabajo fueron ancianos, caciques, auxiliares y finalmente las familias que acogieron mi presencia. En este marco, accedimos a las experiencias de los niños y niñas, quienes, como vimos en la escena en que adornan la casa donde habitábamos, dieron sus propios avales a la tarea y permitieron que pudiera desarrollarse la investigación participante.

Nos focalizamos en la niñez y este mismo interés nos llevó a reflexionar acerca de la categoría nativa de niñez y dar lugar así al planteo de las dimensiones que adquiriría esta concepción para la población *mbyá*. De esta forma, a partir de vincular categorías nativas y experiencias cotidianas, observamos que la conceptualización tenía otros matices que podían ser abordados a partir del juego.

Vimos que las categorías de edad estaban claramente definidas y suponían estatus diferenciales que podían contrastarse con las experiencias. Así, el juego fue definido por los adultos como un elemento propio de la niñez, una marca de la presencia de ésta. Jugar se ha manifestado como antagónico del ser adulto, y los accesos de los adultos al juego, expresado como *ñeovanga*, fueron escasos y en vinculación con los niños y niñas (quedan por fuera ciertas prácticas deportivas estimuladas por organismos de gobierno).

Entre los aspectos que se manifiestan como elementos recurrentes del “modo de ser” en las experiencias cotidianas de los niños deseamos destacar el valor del compartir, un comportamiento socialmente valorado. En la instancia particular del juego la relevancia mayor de este aspecto se encuentra asociada a la construcción de objetos de juego, desarrolladas por la *comunidad de juego*.

Muchas de las actividades que se dan en los grupos de niños, lo hacen en íntima vinculación entre adultos y niños, e involucran a la comunidad completa. No obstante, consideramos que los niños *mbyá* tienen la capacidad de decidir en aspectos importantes de lo cotidiano.

Uno de los elementos de mayor tensión en la relación entre cambio y tradición es el nacimiento. No sólo por la intervención médica en las dinámicas propias del nacimiento, sino también porque se enfrenta a diversas transformaciones la nominación, asociadas a lo jurídico administrativo. Estas prácticas se vinculan con la relación entre los dioses y los *mbyá* que supone criar un niño: recibir el alma y lograr *ombo apyka* (tome asiento) en sus fogones.

Ser considerado un niño *mbyá* supone una serie de acciones por parte de niños y adultos. Tanto en las cuestiones de colaboración para la subsistencia (por ejemplo cargar agua), como en las ceremonias cotidianas y extraordinarias (como la *ñemongarai* -ceremonias de nominación infantil- y las ceremonias pubertarias femeninas y masculinas). Pero, como vimos, la laxitud de los contextos actuales da lugar a que estas ceremonias se desarrollen o no, sin obturar la posibilidad de adscripción identitaria de estos sujetos, colocándose en última instancia el énfasis sobre aspectos biológico hereditarios.

A su vez, a partir del juego nos interesa recuperar dos aspectos que expanden la categoría lúdica que utilizamos como base de reflexión. Por un lado, todos los mensajes de los niños sobre el entorno reformulados a partir de los juegos, ya sean los juegos en los que aparece un camión maderero –allí donde se padece la tala del monte–, aquellos en los que se expresa lo permitido y lo prohibido –allí donde o bien las reglas o bien los juegos entran en estas dinámicas– y los que evidencian el conocimiento del monte –los animales de cuidado y los peligrosos–. El segundo aspecto que deseamos destacar es la construcción de objetos de juego a partir de materiales y estrategias disponibles. Las categorías nativas de edad permitieron también esbozos referidos a las cuestiones de género y sus dimensiones en la niñez.

Por otro lado, todo lo referido a la religiosidad y las prácticas lúdicas que allí se manifiestan constituyen un aspecto apasionante y complejo. Dentro de este tema es

valioso puntualizar tanto las prácticas del *Manga* –donde se expresaba el interés por purificación del grupo– como las danzas preludios de las oraciones religiosas. Respecto de estas últimas, todos los elementos que las rodeaban –y que destacamos– las convertían en escenas de comunicación religiosa. En el marco de una población tan centrada en el diálogo con las deidades, pensar que los niños y niñas articulan el comienzo de esos mensajes otorga gran valor a estas experiencias.

También nos referimos a la circulación de saberes y conocimientos a partir de diversas experiencias entre los niños y niñas, y la posibilidad de encontrar elementos lúdicos en todas ellas. Aquí es valiosa la comparación entre ámbitos de circulación de saber –escuela, juegos y religiosidad– y el lugar otorgado a cada uno de ellos por parte del grupo. También, es importante tener en cuenta la tensión referida a lo lúdico desde la perspectiva de los adultos y de los niños. Con excepción de *jajagua*, las actividades necesarias para la subsistencia, los adultos suelen connotar todas las actividades infantiles como juego, incluyendo en ese marco también a la escuela.

Por último, volviendo sobre la idea de grupalidad, comunidad y núcleo, es importante destacar que las prácticas lúdicas infantiles parten de la consolidación de un grupo de niños y niñas de edades diversas, que se acompañan en esas experiencias. Se acompañan tanto en la producción de canciones religiosas como en las aulas escolares (donde, como vimos, puede haber niños y niñas de muy corta edad llevados por sus parientes). El grupo de juego, *la comunidad de juego*, es una instancia grupal que trasciende los límites del juego inmiscuyéndose en los demás ámbitos, de edades y géneros diversos, dinámicos y a la vez sostenedores de las experiencias formativas tanto las vinculadas a la subsistencia como las religiosas.

Como puntualizamos, el lugar otorgado a la niñez en las etnografías que involucraron población *mbyá* ha diferido ampliamente. En esta etapa de cierre, nos interesa recuperar una de esas miradas: la que León Cadogan realiza en un texto dedicado a la niñez que reproducimos en el capítulo 3, en la que dos niños sobreviven a la adversidad solos en el monte.

Este texto presenta una perspectiva muy particular, en tanto los niños aparecen como sujetos con plena actividad. Se trata de seres que pueden entender más allá de

lo que les es dicho, que pueden presentir y que pueden sobrevivir sin la presencia de los adultos. En esta narración y en otras (ver *Ayvu Rapyta*, León Cadogan: 1959), la niñez no aparece como la carencia de adultez, sino como una condición en sí misma, constituida por sujetos plenos, hábiles para una serie de tareas e independientes en el desempeño de éstas.

La niñez *mbyá* que relevamos se presentaba ampliamente independiente en su manejo del territorio, en las relaciones y la toma de decisiones. Esta potencialidad de acción se encontraba ceñida a los territorios potencialmente utilizables, dentro de ciertos márgenes establecidos por el grupo (en algún caso el monte en general, en otros la ruta, etc.). También estaba ligada a las actividades valoradas positivamente, tanto en relación con los seres de la naturaleza como en las dinámicas grupales. Es decir, el marco de contención de la niñez indígena eran los adultos del propio grupo, aunque sus roles no fueran invasivos ni controladores.

Intentamos destacar que ser niño y niña *mbyá* supone un cierto lenguaje, una religiosidad, unas relaciones con el medio. Hemos visto cómo estas experiencias se condensan en torno al juego. En las prácticas lúdicas se experimenta la grupalidad y con ella una gran cantidad de saberes y conocimientos. Estas experiencias dan lugar al desarrollo de la niñez y de los diversos atributos que en cada una de las instancias se espera de ellos. Queda pendiente un enfoque donde puedan plasmarse las reflexiones infantiles sobre lo adulto y sobre la constitución de esa etapa.

En esta investigación, el acercamiento a las categorías nativas ha intensificado ciertos ejes. Una lengua se consolida a partir de los usos que de ella se realicen y de los cánones que produce y reproduce. La gran cantidad de categorías que posee la lengua *mbyá* para dar cuenta de la niñez, así como el hecho de que estas categorías a su vez establezcan diferenciaciones de género y de etapas transicionales, da cuenta de la complejidad que ese período representa para la población nativa. Más aún, en contraste con las escasas categorías que dispone la lengua para expresar lo referido al período de la adultez, ya que las mismas tienden a sintetizar ese momento y carecen además de categorías transicionales. Asimismo, no sólo encontramos estas distinciones en el plano lingüístico, sino que además evidenciamos la ausencia de rituales para indicar las transiciones entre etapas dentro de ese período.

Para concluir, creemos que para la población *mbyá* la niñez supone una serie de interrogantes tan complejos que exigen una densa categorización al interior del período. Esa categorización facilita abordar las prácticas de los niños. Aquí es dónde se cruzan nuestros intereses teóricos y las experiencias cotidianas relevadas en el campo, y éste es, finalmente, uno de los aportes de esta Tesis. Ser niño y niña *mbyá* incluye jugar, como signo de una etapa en que la subsistencia está asegurada por el grupo y la experimentación en la *comunidad de juego* establece los vínculos necesarios para lograr *ayvu'a* (hallarse).

Bibliografía General

- Adler D. et al. 2006. Ahead Of The Game Middle And Upper Palaeolithic Hunting Behaviors In The Southern Caucasus Current Anthropology Volume 47, Number 1, February 2006. Pp 89- 109.
- Agamben G. 2001. Infancia e historia. Adriana hidalgo editora. Buenos Aires, Argentina.
- Agostinho, Kátia Adair. Pesquisa Com Crianças Em Contextos Pré-Escolares: Reflexões Metodológicas. Apresentado na 25ª Reunião de Brasileira de Antropologia 11 a 14 de junho / Goiânia-GO
- Aitken S. et al. 2006. Reproducing Life And Labor: Global processes and working children in Tijuana, Mexico. Childhood 2006 SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi, Vol 13(3): 365–387.
- Alchao Y. et al. 2005. Saberes y conocimientos vernáculos transmitidos por kimches. Sistematización para una educación. Tesis de Licenciatura en Educación, Escuela de Pedagogía Básica, Universidad Católica de Temuco. Temuco. <http://biblioteca.uct.cl/tesis/yeny-alchao-alejandra-cariman-anananculef-dykssa-saez/tesis.pdf>
- Ales C. 1998. "Porquoi les Yanowami ont-ils des filles?" En: Godelier, Maurice y Panoff, Michel Comp. La production du corps. Editions des archives contemporaines. Amsterdar. Pp.281-315
- Algeri G. 1987. Un gioco per la corti: il tarocchi miniati. En: I tarocchi : gioco e magia alla corte degli Estensi. Bologna: Nuova alfa, 1987. Pp. 21-28
- Altabe R. et al. 1997. Derechos Indígenas en la Argentina. Cuadernos de ENDEPA. Resistencia, Chaco.
- Álvares Martins M. 2004. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. En: Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 8, volume 15(1): 49-78.
- Anna M. 1938. The Mweso Game Among The Basoga Primitive Man, Vol. 11, No. 3/4. (Jul. - Oct., 1938), Pp. 71-74.
- Arcangeli A. 2004. Passatempi rinascimentali: storia culturale del divertimento in Europa (secoli 15.-17.)

- Arce H, Benítez A, Chamorro E y Duarte M. 2007 Rombopara Ore Ayvupy (Escribimos en nuestra lengua). Oralidad y Escritura Mbyá Guaraní. Trabajo presentado ante el VII Seminario de Lectura y Escritura en Sociedades Indígenas en el 16º COLE (Congresso de Leitura do Brasil). UNICAMP, Campinas – SP, 10 al 13 de julio de 2007.
- Armitage, M. 2001. The Ins And Outs Of School Playground Play: Children’s Use Of ‘Play Places’. En: Bishop J. And M. Curtis. “Play Today In The Primary School Playground” Buckingham. Open University Press.
- Astrada, C. 1942. El Juego Metafísico. Editorial El Ateneo. Buenos Aires.
- Athayde, Celso y MV Bill. 2006. Falcão – Meninos do trafico. Rio de Janeiro. Objetiva.
- Augustins, G. 1988. Le Jeu Desbilles (Lieu De La Raison, Lieu De Passion). En: Etnologie Française Xiii. Paris. Centre D’ Etnologie Française Et Parle.
- Autores Varios. Índios no estado de São Paulo: Resistencia e transfiguração. YANKATU. Comiçao ProÍndio São Paulo.
- Avellaneda M. y Quarleri L. 2007. Las milicias *guaraní* es en el Paraguay y Río de la Plata: alcances y limitaciones (1649-1756) En: Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, v. XXXIII, n. 1, p. 109-132, junho 2007
- Babcock W. H. 1888. Games Of Washington Children. American Anthropologist, Vol. 1, No. 3. (Jul., 1888), Pp. 243-284.
- Ballestín González B. 2009. La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. Volumen 4, Número 2. Mayo-Agosto 2009. Pp. 229-244 AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. www.aibr.org. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. ISSN: 1695-9752
- Bally, G. 1973. El Juego Como Expresión De Libertad. Fondo De Cultura Económica. México
- Barnard, A. 2001. “Los pueblos cazadores recolectores” Edición Bilingüe, Buenos Aires, Fundación Navarro-Viola.
- Bartolomé M. A. 1996 a. Pluralismo Cultural Y Redefinicion Del Estado En Mexico. Série Antropologia 210. Brasilia.
- 1996 b. Movimientos Etnopoliticos Y Autonomias Indigenas En Mexico.

Série Antropologia 209. Brasília.

2003. En defensa de la etnografía. El Papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social* 2003, 12 pp.199-222. México.

2004. Los pobladores del "desierto" Genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine - Numéro 10-2004.*

2006. Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá (Posadas)*. [online]. Aug. 2006, no.9 [cited 18 August 2008], p.28-48.

- Bartolome, L. 1982. Base social e Ideológica de las ligas agraristas entre 1971-1975. En: *Desarrollo económico*. Vol. 22 Nº 85.
- Basini Rodriguez, J. E. 2000. Otra Territorialidad, Otras Fronteras... Ponencia En: VI Congreso Argentino de Antropología Social. Mar Del Plata, 2000
- Bateson G. y Mead M. 1977. Margaret Mead and Gregory Bateson on the Use of the Camera in Anthropology, *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, vol. 4 núm.2, Winter. (extracto de *For God's Sake*, Margaret, Conversation with G. Bateson and M. Mead, *The CoEvolution Quarterly*, vol.10/21,1976).
- Becchi, E. e Dominique J. (a cura di). 1996. *Storia dell'infanzia I. Dall'antichità al seicento*. Editori Laterza. Roma.
- Becchi, E.1994. *I bambini nella storia*. Editorial Laterza. Roma.
- Benedict, R. 1971. *El hombre y la cultura*. Centro Editor de América Latina.
- Bergamaschi, M. A. 2007. Educação Escolar Indígena: Um Modo Próprio De Recriar A Escola Nas Aldeias Guarani. *Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 27, N. 72, P. 197-213, Maio/Ago. 2007
- Berlin I. 2001. "The Use Of Competitive Games In Play Therapy" En: Ch. Shafer Y S. Reid. *Game Play*. New York. Jhon Wiley And Sons.
- Bernard, A. 2001. *Los pueblos cazadores recolectores*. Buenos Aires. Fundación Navarro Viola.

- Bertoni, M. 1948. La lengua guaraní como documento histórico. En: Boletín de filología de Montevideo. Tomo III Nº 20-21.
- Bick M. 1976. Reviewed Work(S): The Study Of Games By Elliott M. Avedon; Brian Sutton-Smith American Anthropologist, New Series, Vol. 78, No. 3. (Sep., 1976), Pp. 649-650.
- Blache M. 1991. Estructura del miedo. Narrativas folklóricas *guaraní* ticas. Buenos Aires. Plus Ultra.
- Boas F. 1899. "Review of Mac Donald, Arthur: Experimental Study of Children. En American Anthropologist, New Series, Vol. 1, Nº 4 (Oct., 1899), pp. 773-775.
- Body Wee, N. 1999. Play Therapy With Children In Crisis. New York, The Guilford Press. (Cap.1 Assessment Of The Children In Crisis).
- Bondioli A. Gioco E Educazione. 1996. Franco Angelli. Milano.
- Bondiolo A y Savio D. 1994. Osservare Il Gioco Di Fione. Una Scala Di Valutazione Delle Abilità Lúdico-Simboliche Infantili (Svalsi). Edizione Junior SRL.
- Borton L. et al. e/p.2010. "Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje". 2010. Silvia Hirsch comp. En prensa.
- Bourdieu P., et al. 2002 [1973] El oficio del sociólogo. Siglo Veintiuno. Buenos Aires
- Brand A. 2001. "O bom mesmo é ficar sem capitão": o problema da "administração" das reservas indígenas Kaiowa/Guarani, MS. En: Tellus, año1, nº 1, PP. 67-88, out 2001.Campo Grande MS.
- Braunstein, J. 1984 Figuras y Juegos de hilo de los Maká. Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco, III, pp. 24-81, Las Lomitas, 1992.
 1992 Las figuras de hilo del Gran Chaco. I. Figuras de los mataco orientales. Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco, IV, pp. 36-66.2009/10/19
 1993 Las figuras de hilo del Gran Chaco. II Figuras de los mataco orientales (2ª parte). En: Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco, VI, pp. 131-138
 1994a Las figuras de hilo del Gran Chaco. III Figuras de hilo de los pilagá

y toba-pilagá (1ª parte). En: Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco, VI, pp 139-150.

1994b Las figuras de hilo del Gran Chaco. IV Hilando historias. En: Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco, VI, pp. 151-159

- Brocolini A. 2005. Vac' a piazza' 'a tumbulella... Etnografía di un gioco napoletano. En: Revista LARES. Anno LXXI n° 1, Gennaio-Aprile 2005. Firenze. Pp. 7-40.
- Brougere G. 1998. Brinquedo E Cultura. Sao Paulo, Cortez Editora. 1998. Jogo E Educaçao. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Brown A. et al. 2006. La situación ambiental argentina 2005. Buenos Aires: Fundación Vida Silvestre Argentina, 2006. ISBN 950-9427-14-4
- Bruner, J. S., A. Jolly y K. Sylva [a cura di]. 1981. Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell' uomo / - 1: La prospettiva evolucionistica. - 2: Il gioco in relazione agli oggetti e agli strumenti. 3: Gioco e realta sociale. - 4: Il gioco in un mondo di simboli. Roma. Armando.
- Bruno, F. J. 1997. Diccionario de términos psicológicos fundamentales. Paidós Studio. Barcelona
- Cadogan, León. 1948. Guahí rataypy. Asunción. Ediciones Guaranía.
 - 1955a. Aves y almas de difuntos en la mitología guaraní y guajakí. En: Antrophos. Vol.50. Suiza.
 - 1955b. El Mbyá que se deshizo de sus hijos. En: Revista de la agrupación folklórica de Santiago de Chile.
 - 1971. Ywyrá ñe'ery: Fluye del árbol la palabra. Asunción, CEADUC-CEPAG.
 - 1992. Diccionario Mbya- guaraní Castellano. Asunción. Fundación León Cadogan. CEADUC. CEPAG.
 - 1997 (1959) Ayvu- Rapyta. Textos míticos de los Mbya-guaraní del Guairá. Paraguay. Fundación León Cadogan. CEADUC. CEPAG.
- Caillois, R. 2000. I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine / Milano: Bompiani, 2000.

- Caparosa Sniscak, C. 2001. Play-Mates: The Use Of Dolls In The Therapeutic Setting En: H. Kaduson Y Ch. Shafer, Eds. "101 And More Favorite Play Therapy Techniques" New Jersey. Jason Aronson.
- Caputo V. 1995. "Anthropology's silent 'others': a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures". En: Veret Amit-Talai e Helena Wulff (org.) Youth Cultures: a cross-cultural perspective, Londres, Routledge.
- Cardini F. 1987. La fortuna, il gioco, la corte. En: I tarocchi: gioco e magia alla corte degli Estensi / a cura di Giordano Berti e Andrea Vitali; con scritti di Giuliana Algeri... [et al.]. - Bologna: Nuova alfa, 1987. Pp. 11-17
- Carli S.1999. La infancia como construcción social. En Carli, S. (comp.), De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana, Buenos Aires
- Carrasco M. y C. Briones. La tierra que nos quitaron. Buenos Aires, IWGIA-LHAKA HONHAT, documento de IWGIA en español N° 18: 195-263. 1996.
- Carvalho RP. 2008. A Noção De Pessoa E A Construção De Corpos Kaingang Na Sociedade Contemporânea. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 15-43, jan./jun. 2008.
- Celada, M. T. 2002. Sobre ciertas formas de se dizer brasileiro. In Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas, 2002, San Pablo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brazil)
- Cerletti, Laura.2005. Prácticas, representaciones y disputas en torno a las experiencias formativas de los niños. Ponencia presentada en 1º Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología. Rosario 2005.
- Chamorro G. 2007. Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra. En: Tellus, ano 7, n. 13, p. 37-49, out. 2007. Campo Grande – MS
- Chin E. 2003. Finding Places For Children And Childhood. Coments For: Children's Geographies: Playing, Living, Learning. Edited By Sarah L. Holloway And Gill Valentine.New York: Routledge, 2000. 275 Pp. Volume 44, Number 2, April 2003 Pp.316-317

- Ciccarone C. 2004. Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres mbyá. *Revista de Indias*, 2004, vol. LXIV nº 230 Pág. 81-96, ISSN: 0034-8341
- Citro, Silvia. 2006. Variaciones sobre el cuerpo. Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la etnografía. En: *El cuerpo in-cierto, Arte, Cultura, Sociedad*. Elina Matoso compiladora. Buenos Aires. Editorial Letra Viva.
- Clastres, H. 1993. La tierra sin mal. El profetismo tupí- *guaraní*. Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- Clastres, P. 1993. La palabra luminosa. Mitos y cantos sagrados de los *guaraní* es. Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- Codonho C. G. 2007. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marwono. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- Cohn Clarice. 2000. "Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá". En *Revista de Antropologia* 43/2.
 2002: "A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia". En Lopes Da Silva, A. & Pereira, A. N. (org.), *Crianças indígenas. Ensaios antropológicos*, São Paulo, Global/MARI-USP/FAPESP.
 2006 "O desenho da criança e o antropólogo: reflexões a partir das crianças Mebengokré-Xikrin", texto apresentado no GT 41: "Por uma antropologia da infância", na 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, Goiânia.
- Coluccio F. y Martha. 1998. *Diccionario De Juegos Infantiles Latinoamericanos*. Buenos Aires. Corregidor.
- Consorte Gomes J. 1997. Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade. En: *Cadernos Cedes* vol. 18 n 43 Campinas Dez 1997
- Corbal, P. Contextualizando El Juego. Ponencia IX Congreso Argentino De Antropología Social. Posadas 2008.
- Cordeu E. 1978. Los 'monexné os lote' de los indios Chamacoco o Ishir. La narrativa festiva y la visión etnosociológica de un grupo etnográfico. *RELACIONES*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, 12 (N.S):1934.
 1999. "Los relatos de Wólko" Ciudad Argentina Editorial de Ciencia y Cultura. Madrid.

2003. Transfiguraciones simbólicas. Departamento de Documentaciones e investigaciones. Centro de artes audiovisuales, Museo Del Barro. Asunción.
- Cortés Camarillo G. et al. 2000. Los Juegos Que Todos y Todas Jugamos: Estereotipos Sexistas En La Escuela Primaria. Memorias 11 Coloquio Internacional Juego, Educación Y Cultura. Oaxaca (J. Ramos Y J. Martinez, Coordinadoas)
 - Cousins L. H. 1999. "Playing Between Classes": America's Troubles With Class, Race, And Gender In A Black High School And Community Anthropology & Education Quarterly, Vol. 30, No. 3, High School Identity Games. (Sep., 1999), Pp. 294-316.
 - Coxe Stevenson M. 1903. Zúñi Games. American Anthropologist, New Series, Vol. 5, No. 3. (Jul. - Sep., 1903), Pp. 468-497.
 - Culin S. 1899. Hawaiian Games. American Anthropologist, New Series, Vol. 1, No. 2. (Apr., 1899), Pp. 201-247.
 - 1900. Philippine Games. American Anthropologist, New Series, Vol. 2, No. 4. (Oct. - Dec., 1900), Pp. 643-656.
 - 1902. American Indian Games. American Anthropologist, New Series, Vol. 5, No. 1. (Jan. - Mar., 1903), Pp. 58-64.
 - Da Mata, R. 2006. A bola corre mais que os homens: duas copas, treze crônicas y três ensaios sobre futebol. Río de Janeiro. Rocco.
 - Dalmazo M. E. y A. de André. 1997. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: Cadernos Cedes Vol. 18 n 43 Campinas Dez 1997
 - Dargan A y Zeitling S. 1998. "City Play" En: Fromberg, D Y Bergen, D. (Eds.) Play From Birth To Twelve And Beyond. New York. Garland Publishing.
 - Dauster T.1997. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. In: Cadernos Cedes vol 18 n 43 Campinas Dez 1997
 - De Brigard, E. 1975. The History of Ethnographic Film, Principles of Visual Anthropology, P. Hockings, ed. Mouton Publishers, The Hague.
 - De Carvalho, J. J. 1990. O Jogo Das Bolnhas. Uma Simbólica Do Masculino. Anuario Antropológico Nº 87. Editore Universidade De Brasilia. Tempo Brasileiro.

- De Certeau, M. 2005. La scrittura dell'altro. Raffaello Cortina Editore. Milano. Cap.2 Etno-grafia. La oralita o lo spazio dell'altro: lery.
- De Sanctis Ricciardone, P. 1994. Antropologia e gioco / Paola De Sanctis Ricciardone. -Napoli: Liguori, 1994.
- Delrío, W. 2000. El mito hacia los bordes. Construcciones del "ser aborigen" en la matriz estado-nación-territorio. Ponencia En: VI Congreso Argentino de Antropología Social. Mar Del Plata, 2000.
- Diaz de Guzman R. 1972. La argentina manuscrita. En: La literatura colonial. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Dillon R. G. 1990. Review: [Untitled]Reviewed Work(S): Games Against Nature: An Eco-Cultural History Of The Nunu Of Equatorial Africa By Robert Harms American Ethnologist, Vol. 17, No. 1. (Feb., 1990), Pp. 152-153.
- Donoso C. Buscando Las Voces De Los Niños/As Viviendo Con Vih: Aportes Para Una Antropología De La Infancia.
- Dooley R. 2006. Léxico guaraní, dialecto *mbyá* . Sociedade Internacional de Lingüística, Cuitibá, MT. Brasil. Disponible en: <http://www.sil.org/americas/BRASIL/publcns/dictgram/GNDicInt.pdf>
- Dorsey G.A. 1901. Certain Gambling Games Of The Klamath Indians. American Anthropologist, New Series, Vol. 3, No. 1. (Jan. - Mar., 1901), Pp. 14-27.
- Du Bois C. 1932. Tolowa Notes. American Anthropologist, New Series, Vol. 34, No. 2. (Apr. - Jun., 1932), Pp. 248-262.
- 1955. The Dominant Value Profile Of American Culture. American Anthropologist, New Series, Vol. 57, No. 6, The U. S. A. As Anthropologists See It. (Dec., 1955), Pp. 1232-1239.
- 1959a. The cultural interplay between East and West. In: East and West must meet. Symposium. The Michigan State University Press.
- 1959 b. Social Forces in southeast Asia. Harvard University Press.
- 1961 [1944] The People of Alor. University of Minnesota, Two decades later Press. Harper Torchbooks Eds. New York. USA. 1935. Wintu Ethnography. University of California Press.
- 1980. Some Anthropological Hindsights. Annual Review Of Anthropology, Vol. 9. (1980), Pp. 1-13.

- Duek, C. 2006 "Infancia, fast food y consumo (o como ser niño en el mundo Mcdonald's)", en La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Carli, S. (coord.), Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
2007 "La infancia espectadora. Reflexiones sobre los niños, la escuela y la TV" en Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno, Braislosky, D. (comp.), Buenos Aires: NOVEDUC.
- Dupey, AM. 1998. Los secretos del juguete. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Buenos Aires.
- Elíade M. 1973. Lo sagrado y lo profano. Ediciones Guadarrama. Madrid. España.
1992. Mito y realidad. Editorial Labor. Barcelona. España.
1997. El mito del eterno retorno. Ediciones Altaya. Barcelona. España.
- Enriz N y García Palacios M. 2008. "Deviniendo Kuña Va'era" En Mujeres Indígenas. Silvia Hirsch Comp. Editorial Biblos.
- Enriz N. 2006. [2003] Etnografía del juego infantil en la comunidad *Mbya-guaraní* de la provincia de Misiones. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISBN-10: 950-29-0000-6 / ISBN-13: 978-950-29-0000-1.
2006b. "¿De qué chicos hablamos?" Simposio Niñez y juventud. Perspectivas en disputa y abordaje etnográfico. Sub-simposio La niñez en disputa. VIII Congreso Argentino de Antropología Social. 19-22 de Septiembre de 2006. Salta.
2006c. "Retorspectiva de los procesos de modernización de los *Mbyá guaraní* de MISIONES" Núcleo Disciplinar: Ciências Políticas e Sociais: alterações sociais e institucionais produzidas pelas novas democracias no cone sul. XIV Jornadas de Jóvenes investigadores de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Campinas, Brasil 11-15 de Septiembre de 2006.
2008. Peteñ sueño moroti. A White Dream. En: Acta Americana. Revista de la Sociedad Sueca de Americanistas, Uppsala. 16.2 Diciembre 2008.
2010. Ñeovanga porangueí. En: Drew Chapell Editor. Children Under Construction: Play as Currículo. Texas University Press.
e/p 2010. Kingüe ata. En: Revista Cuadernos del Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

- Enriz N., García Palacios M y Hecht A. 2007. "El lugar de los niños qom y mbyá en las etnografías" GT 12 Educação indígena: abordagens antropológicas de processos escolares e nao escolares de ensino e aprendizagem. VII Reunião de Antropólogos del MERCOSUR. Porto Alegre, 23-26 Julio de 2007
- Fausto C. 2005. Se Deus Fosse Jaguar: Canibalismo E Cristianismo Entre Os Guarani (Séculos Xvi-Xx). Revista Mana 11(2):385-418, 2005.
- Fernandes F. 1976. "Aspectos da educação na sociedade tupinambá". En: Egon Schaden (org.) Leituras de etnologia brasileira. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Fink E. 1969. Il gioco come simbolo del mondo. Roma: Lerici, 1969. Discorsivita.
- Fioravanti R. H. "Voluntários do coração": uma abordagem antropológica sobre o trabalho voluntário no Hospital Pequeno Príncipe. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2006. in: <http://hdl.handle.net/1884/8362>
- Fonseca C. 1998. Caminos de adopción. Eudeba. Buenos Aires.
- Frein G. y Wiltz N. 1998. Paly As Children See It. En: Fromberg, D Y Bergen, D. (Eds.) Play From Birth To Twelve And Beyond. New York. Garland Publishing.
- Freire, C. 1999. Rules In Children's Games And Play. En: S. Reifel: Play And Culture Studies, Vol. 2. Stamford: Ablex (Pág. 83-100)
- Freud S. 1988. El malestar en la cultura. Alianza Editorial. Buenos Aires.
- Garcia Palacios M. 2005. ¿Qué puede decir la antropología acerca del punto de vista de los niños en un estudio sobre religión? Ponencia presentada en 1º Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología. Rosario 2005.
- Gebauer, Gunter. 2002. *Gioco*. En: Chistoph Wulf, Curadore. Cosmo, Corpo E Cultura. Enciclopedia Antropologica. Ed. Bruno Mondadori. Milano. Pp.1063-1074.
- Geertz Cl. 1994. Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas. Paidós. Barcelona.
2001. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Gordillo G. y Leguizamón J. M. 2002. *El río y la frontera. Movilizaciones indígenas, obras públicas y Mercosur en el Pilcomayo*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2002.

- Gorosito Kramer, AM. 1982 "Encontros e desencontros. Relações interétnicas e representações em Misiones (Argentina)", Disertación de Maestrado, Universidad de Brasilia, Brasilia, mimeo.
 - 2003. Nombres indígenas: las dos formas de la dominación blanca. En: Revista Antropología y Derecho, año 1, nº 3; Septiembre de 2003. Págs. 3-7.
 - 2006a. "Nuestros hermanos del otro lado del río" Territorios *guaraní* es y proyectos de desarrollo. Ponencia En: IX Congreso Argentino de Antropología Social. Salta, 2006.
 - 2006b Liderazgos *guaraní* es. Breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión. En: Revista avá Nº 9 /Agosto 2006. Posadas pp. 11-27.
 - 2008. Convenios y leyes: La retórica políticamente correcta del Estado. En. Cuadernos de Antropología Social Nº 28, pp. 51-65, 2008. FFyL – UBA – ISSN: 0327-3776
- Grassi E. 1998. "La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social". En: VVAA, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Buenos Aires. EUDEBA.
- Gregori MF. 2000. Viração. Experiências de meninos de rua, São Paulo, Companhia das Letras.
- Guber R. 1991. El salvaje metropolitano, a la vuelta de la antropología posmoderna. Buenos Aires. Legasa.
- Guberman SR, Rahm J. y Menk D. 1998. Transforming Cultural Practices: Illustrations From Children's Game Play Anthropology & Education Quarterly, Vol. 29, No. 4. (Dec., 1998), Pp. 419-445.
- Haile B. 1933. Navaho Games Of Chance And Taboo Primitive Man, Vol. 6, No. 2. (Apr., 1933), Pp. 35-40.
- Handelman D. 1974. A Note On Play. American Anthropologist, New Series, Vol. 76, No. 1. (Mar., 1974), Pp. 66-68.
- Hanke Wanda. 1995. Dos años entre los Caingua. Rosario. Centro Argentino de Etnografía y Antropología.
- Harrington JP. 1912. The Tewa Indian Game Of "Cañute". American Anthropologist, New Series, Vol. 14, No. 2. (Apr. - Jun., 1912), Pp. 243-286.

- Harris J. 1998. The nature assumption. Why children turn out the way they do. New York. Free press.
- Hassrick R. y Carpenter E. 1944. Rappahannock Games And Amusements Primitive Man, Vol. 17, No. 1/2. (Jan. - Apr., 1944), Pp. 29-39.
- Hecht AC. 2006. "De la familia Wichí a la escuela intercultural Bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa Argentina)". Cuadernos Interculturales. Primer semestre, año/vol. 4, número 006. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar. Chile. pp. 93-113.
- 2008. Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos. ALTERIDADES, 2008 18 (36): Págs. 145-159. 2005. Hacia Una Revisión De Las Etapas De La Infancia Toba. Ponencia Congreso De La Asociación Latinoamericana De Antropología. Rosario.
- 2009. "Todavía No Se Hallaron Hablar En Idioma". Procesos De Socialización Lingüística De Los Niños En El Barrio Toba De Derqui (Buenos Aires) Tesis de doctorado. UBA.
- Heckenberger MJ. Neves E y Petersen J. 1998. De onde surgem os modelos? As origens e expansões Tupi na Amazônia Central. En: Revista de Antropologia. v.41 n.1 São Paulo 1998. ISSN 0034-7701.
- Henry J y Zunia. 1974 [1944]. Doll Play Of Pilagá Indian Children. New York. Vintage Books.
- Henry J. 1970. La cultura contra el hombre. México. Siglo XXI.
- Hirsch, S. 2008. "Maternidad, trabajo y poder: cambios generacionales en las mujeres guaraníes del norte argentino". En Mujeres Indígenas. Silvia Hirsch Comp. Editorial Biblos.
- Hoffman W. J. 1890. Remarks On Ojibwa Ball Play. American Anthropologist, Vol. 3, No. 2. (Apr., 1890), Pp. 133-136.
- Homem De Góes J.P. 2007. A Natureza Do Saber: O Lugar Do Conhecimento Na Práxis Katukina. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 116-145, jul./dez. 2007.
- Hough W. 1888. Games Of Seneca Indians. American Anthropologist, Vol. 1, No. 2. (Apr., 1888), P. 134.

- Huizinga J. 1972 [1958]. *Homoludens*. Alianza Editorial / Emecé Editores. Madrid.
- James A. y Christensen P. (eds) 2000 *Research with Children. Perspectives and Practices*, London/New York, Falmer Press.
- Jones Delmos J. 1973. Culture Fatigue: The Results Of Role-Playing In Anthropological Research *Anthropological Quarterly*, Vol. 46, No. 1, *Ethnographic Fieldwork: A Mirror For Self And Culture (Special Issue)*. (Jan., 1973), Pp. 30-37.
- Kalna Mareto T. 2008. *Arandu Renda Reko: A Vida Da Escola Guarani Mbya Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 83-97, jul./dez. 2008.
- Kelly IT. 1931. Reviewed Work(S): *Ceremonial Games Of The South American Indians* By Rafael Karsten. *American Anthropologist, New Series*, Vol. 33, No. 2. (Apr. - Jun., 1931), P. 243.
- Kroeber A. L. 1916. The Speech Of A Zuñi Child. *American Anthropologist, New Series*, Vol. 18, No. 4. (Oct. - Dec., 1916), Pp. 529-534.
 1920. *Games Of The California Indians*. *American Anthropologist, New Series*, Vol. 22, No. 3. (Jul. - Sep., 1920), Pp. 272-277.
- Kuhme D. 1993. Le sottili differenze nel gioco delle analogie: cultura borghese del gioco tra 1780 e 1830. En: Meriggi, Marco & Schiera, Pierangelo (Comp): *Dalla città alla Nazione*. Bologna. (PP. 183-206)
- Ladeira MI y Azanha G. 1988. *Os índios da serra do mar, a presença Mbya-guarani em São Paulo*. Centro de Trabalho Indigenista. São Paulo. Nova Stella Editora.
- Ladeira MI. 1996. *Migrações Guarani-mbya*. En: *Revista Travessia*, Centro de Estudos Migratórios, Ano IX, nº 24 – Janeiro, Abril 1996. Pp 21-24. São Paulo.
 2001. *Espaco geográfico Guarani-mbya: significado, constituição e uso*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.
 2007. *O caminhar sob a luz. Território mbya à beira do oceano*. São Paulo. FAPESP. Editora UNESP.
- Lancy D. F. 1980. Play In Species Adaptation. *Annual Review Of Anthropology*, Vol. 9. (1980), Pp. 471-495.

- Larricq, M. 1993. Ipytũma construcción de la persona entre los Mbya-guarani. Editorial universitaria. Universidad Nacional de Misiones.
- Laufer B. 1919. Reviewed Work(S): Quelques Considérations Sur Les Jeux En Chine Et Leur Développement Synchronique Avec Celui De L'empire Chinois By George E. Mauger American Anthropologist, New Series, Vol. 21, No. 1. (Jan. - Mar., 1919), Pp. 86-
- Leighton D. 1945. "Review Of Henry, Jules And Zunia Henry: *Doll Play Of Pilagá Indian Children*". En *American Anthropologist*, New Series, Vol. 47, Nº 2 (Apr.- Jun., 1945), Pp. 304-305.
- Leinaweaver J B. & Seligmann LJ. 2009. Introduction: Cultural and Political Economies of Adoption in Latin America. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, Vol. 14, No. 1, pp. 1–19. ISSN 1935-4932, online ISSN 1935-4940. & 2009 by the American Anthropological Association. All rights reserved. DOI: 10.1111/j.1935-4940.2009.01036.
- Lenzen D. 2002. Bambino. En: Christoph Wulf, curadore. *Cosmo, corpo e cultura. Enciclopedia antropologica*. Ed. Bruno Mondadori. Milano. Pp. 369-379.
- Levin D. 1998. *Play With Violence*. En: Fromberg, D Y Bergen, D. (Eds.) *Play From Birth To Twelve And Beyond*. New York. Garland Publishing.
- Levinne RA. y Price Williams DR. 1974 - "Children's Kinship Concepts: Cognitive Development and Experience Among the Hausa" En: *Ethnology* 13,1, pp. 25-44.
- Levi-Strauss Claude. 1964. *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica. México.
1968. *Antropología estructural I* Editorial Universitaria de Buenos Aires. Paidós. Buenos Aires.
1971. *El totemismo en la actualidad* Fondo de Cultura Económica. México.
- Levy A. 1999. *Playing For Control Of Distance: Card Games Between Jews And Muslims On A Casablancon Beach*. *American Ethnologist*, Vol. 26, No. 3. (Aug., 1999), Pp. 632-653.
- Lins Ribeiro G. 1998. "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica...", en Boivin, M. et al. *Constructores de otredad*. Eudeba, Buenos Aires, 1998, pp.

- 233-235. 2005. Post Imperialism, A Latin American Cosmopolitics. Serie Antropología 375. Brasilia.
- Lins Ribeiro G. y Escobar A. 2008. Antropologías Del Mundo. Transformaciones disciplinares dentro de sistemas de poder. Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research. Fundación Envi3n. CIESAS. Popayan Colombia. ISBN: 978-968-49-6658-1
 - Lopes C. 2008. Ludicidade explicita33o do conceito. I Congresso Internacional em estudos da crian33a. Infancias possives, Mundos Reais. 2- 4 de Febrero de 2008, Braga, Portugal.

2004. Ludicidade-a vis33o moderna da condi333o l33dica Humana". In Actas Games Workshop Entretenimento Digital e Jogos Interactivos. 12 de Julho, Faculdade de Ci33ncias da Universidade de Lisboa.
 - Macedo V. 2009. Etava e kuery. "Os Muitos" [n33o-ind33genas] e os m33ltiplos em tradu333es guarani. Trabalho apresentado na 26ª Reuni33o Brasileira de Antropologia, realizada junho 2009 Porto Seguro, Bahia, Brasil.
 - Machado de Ren33 I J. 2002. Sobre beb33s e totemismo. Mana 12(2): 389-418, 2006
 - Magrasi G, Ber33n M y Radovich JC. 1984. Los Juegos Ind33genas. Colecci33n "La vida de nuestro pueblo". Centro Editor de Am33rica Latina. Buenos Aires.
 - Magro De Mend33n33a VM. 2002. Adolescentes Como Autores De Si Pr33prios: Cotidiano, Educa333o E O Hip Hop. Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 63-75 63. Dispon33vel em <http://www.cedes.unicamp.br>
 - Malinowski, B. 184. Una teor33a cient33fica de la cultura. Sudamericana, Madrid.

1991. Crimen y Costumbre en la sociedad salvaje. Editorial Ariel, Barcelona.

1994. Magia, ciencia y religi33n. Planeta Agostini, Buenos Aires.
 - Martinez Crovetto, R. 1968. "Juegos y deportes de los indios guaran33 es de Misiones". En: Revista Etonbiol33gica N33 6. Faculta de Agronom33a y Veterinaria. Universidad del Nordeste.
 - Mart33nez MR., Crivos M. y Teves, L. 2004. Owners, Intruders and Intermediaries: the Claim for Lands within the Mbya-Guarani Community (Valley of Cu33apir33, Misiones, Argentina). In: Engerman SL, Metzger J. editor.

Land Rights, Ethno-nationality, and Sovereignty in History. London: Routledge; 2004. pp. 347–357.

- Mason O. T. 1896. Reviewed Work(S): Korean Games, With Notes On The Corresponding Games Of China And Japan By Stewart Culin. American Anthropologist, Vol. 9, No. 1. (Jan., 1896), Pp. 22-23.
- Maués, RH. 2007. Religião e medicina popular na Amazônia: A etnografia de um romance Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 11, volume 18(2): 153-182 (2007)
- Mauss M. 1967. Manuel d'ethnographie. Éditions Payot & Rivaes. Paris.
- Mead G. 1972. Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Mead M. 1932 "An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism", Journal of the Royal Anthropological Institute, 62, pp. 173-90.
 - 1985. Sexo y temperamento. Editorial Paidós. Barcelona. Educación y cultura en Nueva Guinea. Barcelona, Paidós Studio, 1985.
 - 1955 - "Children and ritual in Bali". En: Margaret Mead and Martha Wolfenstein, Childhood in contemporary cultures. Chicago, The University of Chicago Press, pp. 40-51.
 - 1975. "Children's Play Style: Potentialities And Limitations Of Its Use As A Cultural Indicator". *Anthropological Quarterly*, Vol. 48, Nº 3, Anthropology: Retrospect And Prospect A Special Issue In Honor Of Regina Flannery Herzfeld (Jul, 1975), Pp. 157-181.1997.
- Meliá B. 1968. El *guaraní* conquistado y reducido. Asunción. Biblioteca paraguaya de antropología. Universidad Católica.
 - 1981. El "modo de ser guaraní" en la primera documentación Jesuitica (1594 - 1639). En: Revista de Antropología.Vol. 24.
 - 1990. A terra sem mal dos guarani. En: Revista de Antropologia vol. 33.
 - 1991. El *guaraní*: experiencia religiosa. Asunción. CEADUC. CEPAG.
 - 1991. El *guaraní*: experiencia religiosa. Asunción. CEADUC. CEPAG. 1995. Elogio de la lengua *guaraní*. Asunción. CEPAG.
 - 1995. Elogio de la lengua *guaraní*. Asunción. CEPAG.
 - 1997. Los pueblos indígenas en el Paraguay; demografía histórica y

- análisis de los resultados del Censo Nacional de Población y Viviendas, Asunción, DGEEC, 1997.
- Mello FC. 2006. Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e *Mbyá* Guarani. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.
 - 2007. *Mbyá* e Chiripá: Identidades étnicas, etnônimos e autodenominações entre os Guarani do sul do Brasil. En: Tellus, ano 7, n. 12, p. 49-65, abr. 2007 Campo Grande – MS
 - Mendes de Gusmão NM. 1997. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: Cadernos Cedes vol 18 n 43 Campinas Dez 1997
 - Menéndez E. 1968. Aproximaciones al estudio de un juego: la rayuela. En: Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología Nº 6.
 - Merleau-Ponty M. 1951. Las relaciones del niño con los otros. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 1975. Fenomenología de la percepción. Barcelona. Ediciones Península.
 - Metraux A. 1996 [1948]. Etnografía del gran chaco. El lector. Asunción. Paraguay. "The *guaraní* " En: Steward Julian ed.; Hand book of southamerican indians. Vol. 3 The tropical forest tribes. Part. 1 The coast and amazonian tupí.
 - Millan de Palavecino, MD. 1968. "Algunos juegos criollos e indígenas del Norte Argentino" En: Revista Etnobiológica Nº 9. Faculta de Agronomía y Veterinaria. Universidad del Nordeste.
 - Milstein, D. 2006. Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. Avá (Posadas). [online]. ago. 2006, no.9 p.49-59.
 - 2008. Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. En: Sociedade e cultura, janeiro – junho, ano/ vol. 11. Número 001. Goiania, Brasil. PP. 33-40.
 - Monteiro, JM. 2004. Os guarani e a historia do Brasil Meridional. Historia dos índios do Brasil.
 - Montenegro RA. 2004. El silencioso genocidio de los mbya *guaraní* en argentina. <http://www.wrm.org.uy/paises/Argentina/Mbya.html>
 - Mooney J. 1890. The Cherokee Ball Play. American Anthropologist, Vol. 3, No. 2. (Apr., 1890), Pp. 105-132.

- Moore A. 1980. Walt Disney World: Bounded Ritual Space And The Playful Pilgrimage Center. *Anthropological Quarterly*, Vol. 53, No. 4. (Oct., 1980), Pp. 207-218.
- Moschida Kishimoto, T. 2007. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Rio de Janeiro. Petropolis.
- Mugnaini, F. 2006. Medieval ever since, medieval forever. En Mugnaini, Fabio, Pdraig O Healai y Tok Thompson Eds. *The past in the present. A multidisciplinary approach*. Catania.
- Müller F. 1989. [1889] *Etnografía de los guaraní del Alto Paraná*. Rosario. Centro Argentino de Etnografía y Antropología.
- Mura F. 2006. *À Procura Do "Bom Viver" Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- Neri R. 1963. *Juego y Juguetes*. Buenos Aires. Editorial Universitaria De Buenos Aires (EUDEBA).
- Neto C. 1997. *Jogo E Desenvolvimento Das Crianças*. Lisboa. Fmh. (Cap. 1 Tempo & Espaço De Jogo Para A Criança: Rotinas E Mudanças Sociais)
- Nimuendaju C. 1954. Apontamentos sobre os guarani. São Paulo. En: *Revista do Museu Paulista*. Vol. VIII.
- Noelli F. 1993. *Sem Teko não há Tekoa (Em Busca de um Modelo Etnoarqueológico da Aldeia e da Subsistência Guarani e sua Aplicação a uma Área de Domínio no Delta do Rio Jacuí-RS)*. Tese do Mestre em História Ibero-America. Universidade Federal de Porto Alegre.
- Nordeskiöld E. 2002 [1912] *La vida de los indios*. Apcob. La paz.
- Novaro G. 2005. "Representaciones docentes sobre las 'formas de socialización' y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas". *Campos – Revista de Antropología Social*, Universidad Federal do Parana, Curitiba-Parana- Brasil.
- Novaro G. et al. 2007. *Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (en prensa).
- Novick S. 2002. *Legislación referida a censos y estadísticas en la argentina: 1854-1991*. Ponencia presentada en el XIII World Congress of the International

- Economic History Association (IEHA) Session Nº 80. "Estatistical and cartographic information in State and market building process, 18th. 20th century". Buenos Aires, 22-26 de Julio de 2002.
- Nunes Machado Pereira AM. 1997 - A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, FFLCH/USP.
 - Oliveira Santana M. 2005. Nhanhembo`é: infância, educação e religião entre os Guarani de M`biguaçu. Cadernos de Campo 13 ano 14, 2005.
 - Overing J. 1999. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. MANA 5(1):81-107, 1999
 - Pacheco de Oliveira J. 1996. Viagens de Ida, de Volta e Outor Viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas. En: Revista Travessia, Centro de Estudos Migratórios, Ano IX, nº 24 – Janeiro, Abril 1996. Pp 5 - 9. São Paulo.
 - Padawer A y Enriz N. e/p. Experiencias formativas en la infancia rural mbya-guaraní: la participación y la producción familiar doméstica como procesos de apropiación. En: Revista Ava Nº15, Edición Especial Congreso Argentino de Antropología Social 2008. En prensa.
 - Panfili O. 1984. Gioco e apprendimento. I La dimensione teórica. Edizioni Thyrus Arrone, Terni. Italia.
 - Peralta AJ. y Osuna T. 1984. Diccionario *guaraní* –español español– *guaraní*. Asunción. Editora Litocolor.
 - Pereira Marques L. 2003. O movimento étnico-social pela demarcação das terras guarani em MS. En: Tellus, año3, nº 4, PP. 137-145, abr 2003.Campo Grande MS. 2007. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. Revista História em Reflexão: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2007.
 - Piaget J. 1977. La formación del símbolo en el niño. Fondo de cultura económica. México.
 - Pinto Calaf, P. 2008. Criança faz criança: (des)construindo sexualidade e infância com meninos e meninas de rua. Dissertação de Mestrado. Univeridade de Brasília (UnB). 2008.

- Pires F. 2007. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista De Antropologia, São Paulo, Usp, 2007, V. 50 Nº 1. Rev. Antropol. [online]. 2007, v. 50, n. 1 [cited 2008-12-11], pp. 225-270. ISSN 0034-7701. doi: 10.1590/S0034-77012007000100006.*
- Pissolato E. 2008. Dimensões do bonito: cotidiano e arte vocal mbya guarani. *Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 35-51, jul./dez. 2008.*
2006. *A Duração da Pessoa, Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani).* Tese de doutorado Universidade Federal do Rio de Janeiro Museu Nacional.
- Platón 1998. *Las leyes. Epinomis. El político.* Editorial Porrúa. México.
- Porto Borges, P. H. 2002. *Sonhos E Nomes: As Crianças Guarani.* Cadernos Cedes, ano XXII, no 56, Abril/2002
- Pucu de Araújo C. 2002. *A Dança dos Possíveis: O Fazer de Si e o Fazer do Outro em Alguns Grupos Tupi.* Rio de Janeiro: UFRJ / PPGAS / MN, 2002. Tese do Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS.
- Quadrelli A. 1998. *Ejapo letra para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones.* Tesis de maestría en antropología social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.
- Qvortrup J. 1999. *Childhood and Societal Macrostructures Childhood Exclusion by Default. Working Paper 9. Child and Youth Culture The Department of Contemporary Cultural Studies.* Odense University.
- Ramos L, Ramos B y Martinez A. 1991. *El canto resplandecedor –Ayvu rendy vera–.* Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- Reagan Albert B.; F. W. Waugh. 1919. *Some Games Of The Bois Fort Ojibwa.* *American Anthropologist, New Series, Vol. 21, No. 3. (Jul. - Sep., 1919), Pp. 264-278*
- Remorini, Carolina. 2008. *Aporte a la Caracterización Etnográfica de los Procesos de Salud- Enfermedad en las Primeras Etapas del Ciclo Vital, en Comunidades Mbya-Guarani de Misiones, República Argentina.* Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.

- Rizzi A. 1993. Il gioco fra norma laica e proibizione religiosa: l'azione dei predicatori fra re e Quattrocento / En: Gherardo Ortalli. 1993. a cura di. Gioco e giustizia nell' Italia di Comune /. Treviso: Fondazione Benetton; Roma: Viella, 1993 (Ludica; 0001). 1995. Ludus/ludere: giocare in Italia alla fine del medio evo / Fondazione Benetton, Roma: Viella: Treviso. 1995. (Ludica; 0003)
- Roberts JM., Arth MJ y Bush RR. 1959. Games In Culture. American Anthropologist, New Series, Vol. 61, No. 4. (Aug., 1959), Pp. 597-605.
- Roulet F. 1993. La resistencia de los *guaraní* del Paraguay a la conquista española. (1537-1556). Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones. Posadas.
- Ruiz I. 1998. Apropiaciones y estrategias políticas: una interpretación sobre la dinámica de cambio musical en contexto ritual. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, Vol. 19, No. 2. (Autumn - Winter, 1998), pp. 186-202.

2004. La «Caída» de los Dioses y la Dulcificación del mar: secuelas de otra mirada sobre la Arquitectura Del Cosmos (*Mbyá*)- *guaraní*. *Revista De Indias*, 2004, Vol. LXIV, Núm. 230 Págs. 97-116, ISSN: 0034-8341. R. I., 2004, Nº 230.

- Santana de Oliveira M. 2005. Nhanhembo'e: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. En: *Cadernos de Campo*, nº 13: 75-89. 2005.
- Sarmiento MJ. 2002. Imaginário e culturas da infância. Conferencia Projeto "As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância" Projeto POCTI/CED/49186/2002. Fundação para a ciência e a tecnologia.

2002b. Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável. En: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

2005. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. En: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005
361 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

- Schaden, Egon. 1976a. Educação indígena. En: *Problemas Brasileiros*, Abril 1976. PP. 23 – 33.

1976b. *Leituras de Etnologia Brasileira*. São Paulo. Companhia Editora Nacional.

1982. A religião guarani e o cristianismo. En: Revista de Antropologia. Vol. 25.
1998. Aspectos fundamentales de la cultura *guaraní*. Universidad católica. Asunción.
- Scheines, Graciela. 1981. Juguetes Y Jugadores. Editorial De Belgrano. Buenos Aires.
 - 1985. Los Juegos De La Vida Cotidiana. (Comp.) Editorial Universitaria De Buenos Aires.
 - 1998. Juegos Inocentes, Juegos Terribles. Buenos Aires. Editorial Universitaria De Buenos Aires.
 - Schiavoni G. Colonos y ocupantes; parentesco, reciprocidad y diferenciación social en la frontera agraria de Misiones. Posadas, Editorial Universitaria de la UNaM, 1998.
 - Schmidl U. 1995. Viaje al Río de La Plata. Ediciones Nuevo Siglo S.A. Argentina.
 - Schwartzman HB. 1976. The Anthropological Study Of Children's Play. Annual Review Of Anthropology, Vol. 5. (1976), Pp. 289-328.
 - Silva H. 1999. "Paradigmas Y Niveles Del Juego" En Ramos, José Luis (Coord.), Juego, Educación Y Cultura, Enah - Conaculta, México, 1999, Pp. 35-52
 - Simms S. C. 1908. Bontoc Igorot Games. American Anthropologist, New Series, Vol. 10, No. 4. (Oct. - Dec., 1908), Pp. 563-567.
 - Simonica A. 1995. Bambini e territorio nelle contrade di siena. En: Etnoantropologia. 3-4 Associazione Italiana per la scienze etnoantropologiche.pp. 89-101.
 - Speck Frank G. 1944. Catawba Games And Amusements. Primitive Man, Vol. 17, No. 1/2. (Jan. - Apr., 1944), Pp. 19-28.
 - Stearns Robert E. C. 1890. On The Nishinam Game Of "Ha" And The Boston Game Of "Props". American Anthropologist, Vol. 3, No. 4. (Oct., 1890), Pp. 353-358.
 - Susnik B. 1983. Los aborígenes del Paraguay V. Museo etnográfico Andrés Barbero. Asunción.
 - 1988. Etnohistoria del Paraguay. Etnohistoria de los Chaqueños y de los

- guaraní* es. Bosquejo histórico. Suplemento antropológico (Vol. XXXIII - Nº 2). Asunción.
- Sutton Smith, Brian. 1997. "The Ambiguity Of Play" Cambridge. Harvard University Press. [1986]2002. Nel Paese Dei Balocchi: I Giocattoli Come Cultura /Brian Sutton-Smith; Molfetta: Lameridiana, 2002.
 - Szulc A. 2000. "La construcción social de la niñez en Chacabuco (Provincia de Buenos Aires)". VI Congreso Argentino de Antropología Social. Mar del Plata. Argentina.
 - 2004. La antropología frente a los niños: de la omisión a las "culturas infantiles". Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Antropología Social. Villa giardino, Córdoba.
 - Tamagno L et al. 2004. El caso de los Mbya-guarani Del Cuña Pirù, Misiones, Argentina. Anuario de Estudios en Antropologia Social. Centro de Antropologia social –IDES. Editorial Antropofagia. ISSN: 1669-5186
 - Tarducci, M. 2006. "Traficos fronterizos". Introducción a la problemática de la adopción de niños en Misiones, Argentina. En: Cadernos Pagu, 2006, vol., n. 26, ISSN 0104-8333.
 - Tassinari A. 2007. Concepções indígenas de infância no Brasil. Tellus, ano 7, nº 13, p.11-25, out 2007. Campo Grande. MS.
 - Thurmann Prudente L y de Castro Freitas AE. 2007. Arquitetura Autóctone *Mbyá* -Guarani na Mata Atlântica do Rio Grande do Sul: Estudo de Caso da Tekoá Nhûu Porá. Ponencia presentada en VII RAM - UFRGS, Porto Alegre.
 - Toren C. 1999. "Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind". En: Mind, Materiality and Culture. Londres, Routledge. 2003. Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. *Journal of the Royal Antropological Institute* 10, 709-727.
 - 2006. Como Sabemos O Que É Verdade? O Caso Do Mana Em Fiji. *Mana* 12(2): 449-477, 2006.
 - Trouillot M. R. 2001. La antropología del Estado en la era de la globalización. *Current Anthropology* vol.42, Nº 1, Febrero 2001.
 - Tylor EB. 1879. On the Game of Patolli in Ancient Mexico, and its Probably Asiatic Origin. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and*

Ireland, Vol. 8 (1879), pp. 116-131. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.

1880. Remarks on the Geographical Distribution of Games. The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, Vol. 9 (1880), pp. 23-30 Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.

1882. Notes on the Asiatic Relations of Polynesian Culture. The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, Vol. 11 (1882), pp. 401-405. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.

1884. Old Scandinavian Civilisation Among the Modern Esquimaux. The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, Vol. 13 (1884), pp. 348-357. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland

- Vara A. (h). 1984. La construcción *guaraní* de la realidad. Una interpretación psicoanalítica. Ceaduc. Asunción.
- Vidart D. 1999. El Juego Y La Condición Humana. Montevideo. Ediciones De La Banda Oriental.
- Vigotsky L. 2003. Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires. Nuestra América.
- Viveiros de Castro E. 2002. O Nativo Relativo MANA 8 (1):113-148, 2002.
- Whiting B. y John. 1979 [1975]. Children of six cultures. A psycho-Cultural analysis. Harvard University Press. USA.
- Wilde, G. 2003. Antropología Historica Del Liderazgo Guaraní Misionero (1750-1850) Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires.

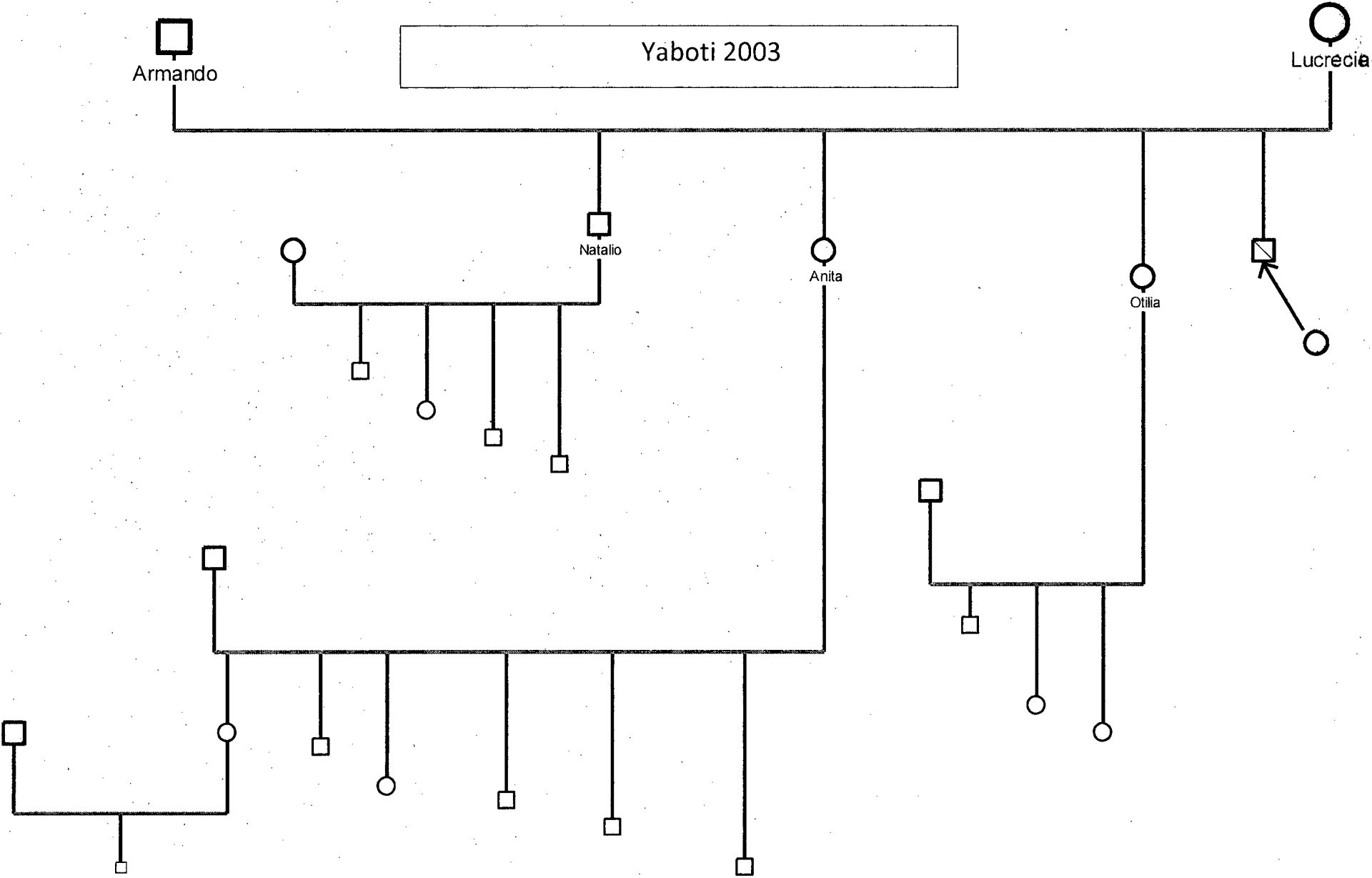
2007. De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes. En: Revista Ambiente & sociedade, janeiro-junho, año/vol. 10, nº 001. Associação Nacional de pos- Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Campinas Brasil. (PP. 87-106)

2009. Religión y poder en las misiones de guaraníes. SB Editora. Buenos Aires.

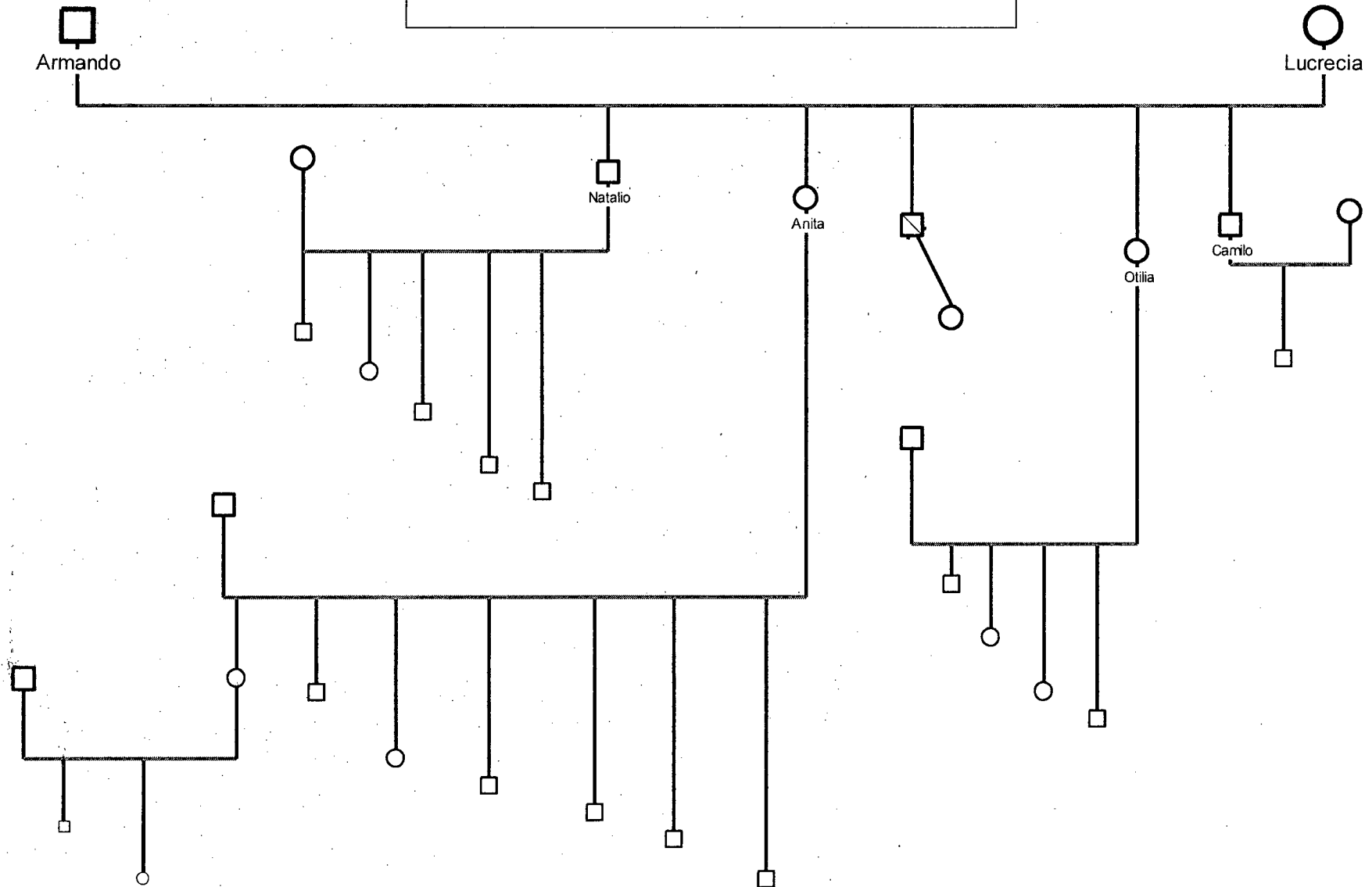
- Wilkinson W. H. 1895. Chinese Origin Of Playing Cards. American Anthropologist, Vol. 8, No. 1. (Jan., 1895), Pp. 61-78.
- Winnicott DW. 1972. Realidad y juego. Editorial Granica. Buenos Aires.

Anexo: Árboles de parentesco

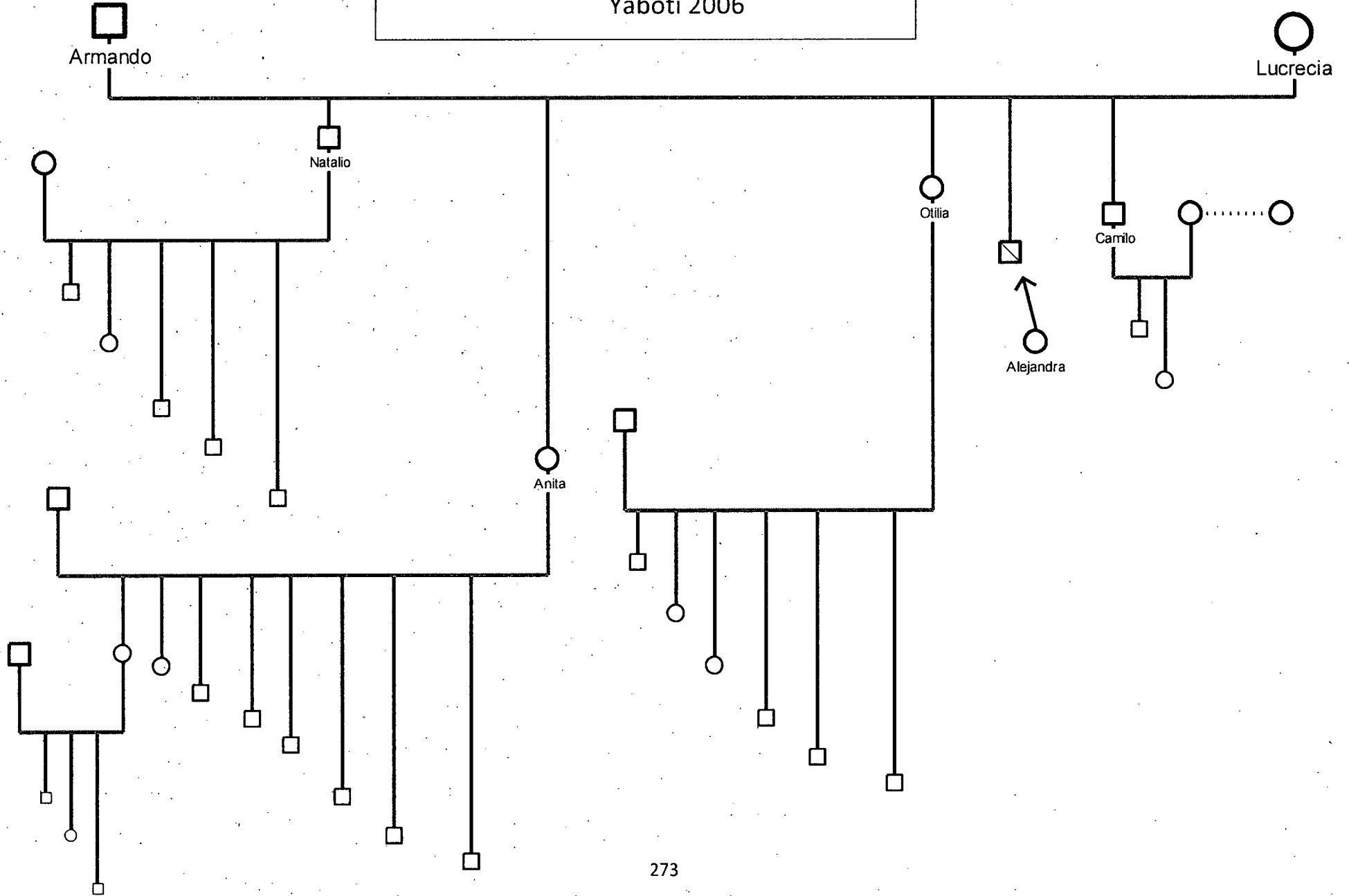
Yaboti 2003



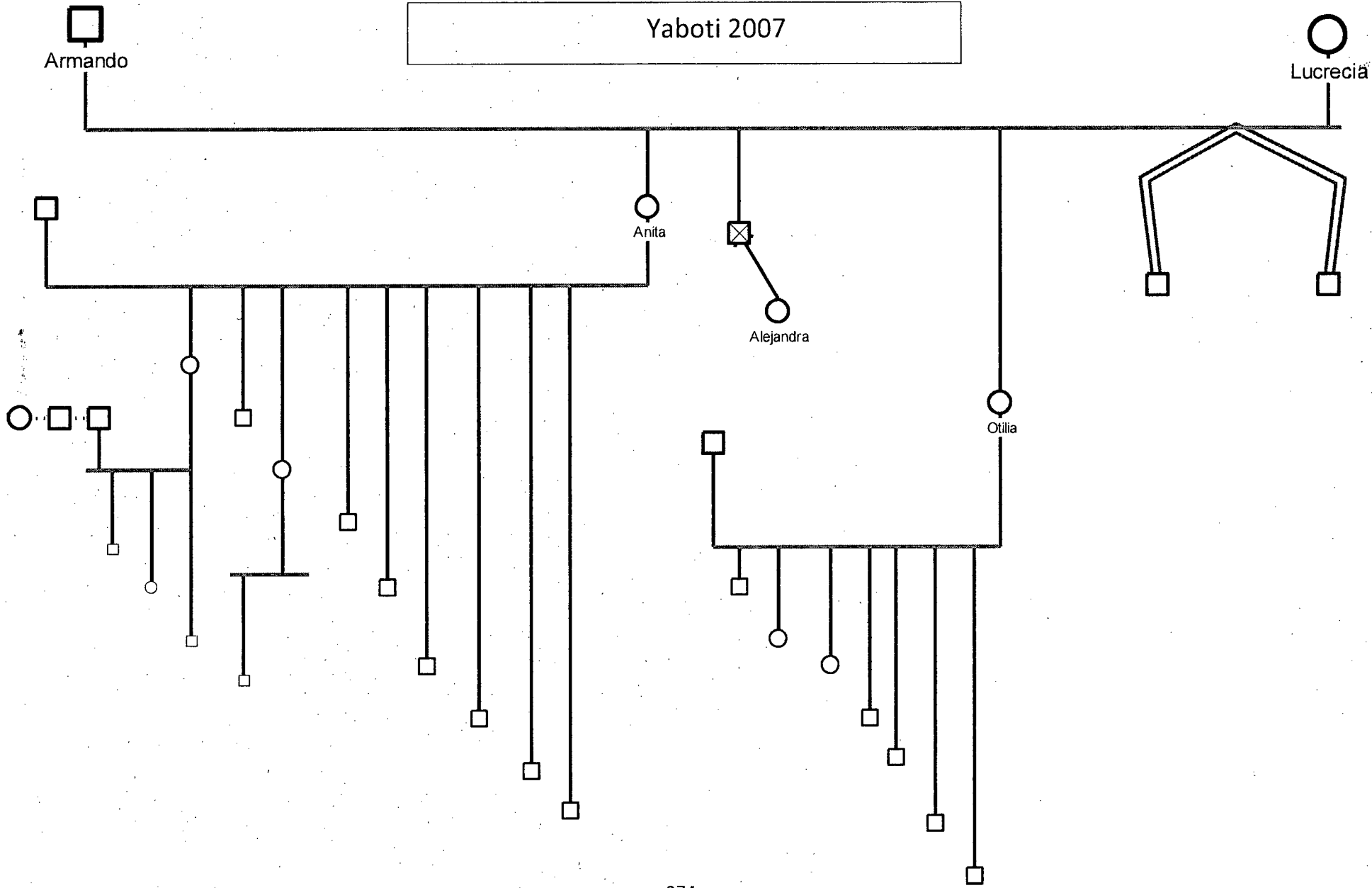
Yaboti 2005



Yaboti 2006



Yaboti 2007



CDU 398.5 (922.3) : 572.98 (043)

DM ANTROPOLOGIA

RT MISIONES

DT ANTROPOLOGIA SOCIAL

Guaranies

Juegos