

ANTROPOLOGÍAS HECHAS EN LA ARGENTINA

ROSANA GUBER Y LÍA FERRERO

(EDITORAS)

VOLUMEN III



ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANTROPOLOGÍA

Rosana Guber y Lía Ferrero

Antropologías bechas en la Argentina. Volumen III / Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras);
1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología, 2021
645p.; tablas.; gráficos; mapas.

ISBN:

978-9915-9333-0-6 OBRA COMPLETA

978-9915-9333-6-8 Volumen III

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

© Asociación Latinoamericana de Antropología, 2021

© Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras), 2021

1era Edición, 2021

Asociación Latinoamericana de Antropología

Diseño de la Serie: Editorial Universidad del Cauca

Fotografía de portada: Archivo Guillermo Madrazo, Proyecto Alfarcito

Diagramación: José Gregorio Vásquez C.

Diseño de carátula: José Gregorio Vásquez C.

Editor general de la Colección: Eduardo Restrepo

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición 2021

Contenido

10. Tiempos de paz: inseguridades, ilegalismos y violencias

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	15
Sobre la banalidad del mal, la violencia vernácula y las reconstrucciones de la historia SOFÍA TISCORNIA Y MARÍA JOSÉ SARRABAYROUSE OLIVEIRA	17
La sagrada familia y el oficio policial: sentidos del parentesco en trayectorias y prácticas profesionales cotidianas SABRINA CALANDRÓN	29
Reciprocidad y poder en el sistema penal argentino: del “pitufeo” al motín de Sierra Chica DANIEL MÍGUEZ	53
Estados posibles: travesías, ilegalismos y controles en la Triple Frontera BRÍGIDA RENOLDI	71
Las lógicas de las violencias: más allá de la noción de recurso y más acá de “la parte maldita” JOSÉ GARRIGA ZUCAL	95
Etnografías de una muerte no denunciada: justicias y valores locales en una villa de la ciudad de Córdoba NATALIA BERMÚDEZ	113

11. Enseñar, curar y habitar: las políticas públicas desde sus actores

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	131
Estrategias familiares y escuela MARÍA ROSA NEUFELD	133

La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros ELENA ACHILLI	147
La política también es un juego de chicxs DIANA J. MILSTEIN	169
Efectos sociales de los procesos jurídico-penales: algunas consideraciones antropológicas BEATRIZ KALINSKY	191
Sexualidad, experiencias corporales y género: un estudio etnográfico entre personas viviendo con VIH en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina MABEL GRIMBERG	209
Tuberculosis, sufrimiento y vida cotidiana en barrios marginales y vulnerables del Área Metropolitana de Buenos Aires MARÍA VICTORIA CASTILLA	225
En torno a la hidatidosis: las condiciones de vida, la indiferencia y la violencia en la estepa sur patagónica argentina MARÍA PAULA CARUSO	245
Los <i>atrases</i> y <i>delantes</i> de las ciudades: muestra del trabajo con los imaginarios urbanos ARIEL GRAVANO	265
12. Produciendo saberes	
Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	279
Entre el amor y el compromiso: Augusto Raúl Cortazar y la profesionalización del folklore argentino M. BELÉN HIROSE	281
Producción teórica y circulación de ideas en las ciencias sociales en la Argentina GASTÓN JULIÁN GIL	307
Etnología, espiritualidad y ética: hacia una construcción de sentidos en diálogo con el nativo ALEJANDRA SIFFREDI	335

La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas CÉSAR CERIANI CERNADAS	355
Alimentando cerdos y buscando güembé: producción local de conocimiento sobre el mundo natural de niños campesinos e indígenas en San Ignacio ANA PADAWER	379
Crianzas mutuas: el trato a los animales desde las concepciones de los pastores puneños (Jujuy, Argentina) LUCILA BUGALLO Y JORGE TOMASI	405
Lo narrativo antropológico: apuntes sobre el rol de lo empírico en la construcción textual MARIANA SIRIMARCO	429
Verdades y consecuencias: las interpelaciones éticas en las lecturas nativas de nuestras etnografías GABRIEL NOEL	449

13. Glorias argentinas

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	471
Dos aspectos de la tradición en San Antonio de Areco MARTHA BLACHE	473
Vuelve el tango: "Tango argentino" y las narrativas sobre el resurgimiento del baile en Buenos Aires HERNÁN MOREL	507
<i>Negros de alma</i> : raza y proceso de subjetivación juveniles en torno a los Bailes de Cuarteto (Córdoba, Argentina) GUSTAVO BLÁZQUEZ	529

14. Postdata

Presentación, palabras clave y sitios recomendados	559
Cuerpos y espacios plurales: sobre la razón espacial de la práctica etnográfica PABLO WRIGHT	561

Historia como reedición. La antropología argentina en su exposición americana GUSTAVO SORÁ	579
--	-----

Anexos

1. “Argentinos afuera”: contribuciones de argentinos radicados en el exterior	593
2. La Argentina como objeto antropológico: colegas extranjeros que nos han estudiado	599
3. Antropologías hechas en la Argentina: tres volúmenes en “datos cuanti”	603

Editoras	613
-----------------	-----

Alimentando cerdos y buscando guembe: producción local de conocimiento sobre el mundo natural de niños campesinos e indígenas en San Ignacio¹

ANA PADAWER²

-
- 1 Publicación original: Ana Padawer. 2012. Feeding pigs and looking for guembe: local production of knowledge about the natural world of peasant and indigenous children in San Ignacio. *Ethnography and Education*. (7): 227-245. Traducción realizada por Rosana Guber y Lía Ferrero. Corregida por la autora.

Agradecemos a *Ethnography and Education* su autorización a republicar la versión en castellano de este artículo.

En la segunda mitad del siglo XX los estudios del campo de la antropología de la educación se fueron focalizando, cada vez más exclusivamente, en la escuela. En ese contexto académico y en consonancia con los movimientos de protección de los derechos de la infancia, la participación de niños indígenas y campesinos en las actividades productivas pasó a interpretarse como una expresión del trabajo infantil, considerada como un obstáculo para la alfabetización y la incorporación al sistema escolar. Reconociendo la importancia de la protección de estos derechos, la autora profundizó en el conocimiento del mundo que se crea cuando las jóvenes generaciones participan de actividades productivas cotidianas junto a los adultos, y que resulta invisibilizado por la legitimación social del conocimiento escolar. Estas actividades, que dependiendo del contexto socio-histórico pueden referir (o no) a situaciones de explotación, son desafiadas por los procesos de desarrollo tecnológico global que, en contextos rurales, crean permanentemente nuevos contextos de aprendizaje. Ana Padawer se ubicó en el sudoeste de la provincia de Misiones, en un contexto intercultural donde conviven hace un siglo formas de relación entre la naturaleza y poblaciones diversas, principalmente de indígenas mbyà-guaraní y de descendientes de colonos arribados a ese espacio rural a comienzos del siglo XX. Tradiciones heterogéneas de conocimiento se actualizan y reformulan mediante el aprendizaje situado, en cercana convivencia. En los años siguientes, la autora siguió trabajando en lo que denomina “saber-hacer”, profundizando en la mirada intergeneracional e histórica de los procesos de conocimiento en la edad adulta. Desde el punto de vista conceptual, articula aportes de la antropología de la técnica con la antropología de la educación, campos que han entablado poca interacción hasta el momento. Sus investigaciones recientes están focalizadas en el conocimiento agrícola e industrial del cultivo de la mandioca (yuca), cultivo multipropósito interesante por su origen indígena, su importancia creciente para las políticas de desarrollo regional y lugar estratégico para el desarrollo de biomateriales. En esta línea, ha publicado *El mundo rural y sus técnicas: estudios sociales sobre la producción de conocimiento en la agricultura familiar, la comercialización de alimentos y la agroindustria* (2020). Complementar con secciones 3 (S. Bilbao, E. Hermitte y C. Herrán, H. Vessuri, E. Archetti, L. Bartolomé), 4 (L. Golluscio y A. Ramos, C. Gandulfo, H. Andreani), 5 (C. Briones, S. Hirsch, M. Cebolla-Badie, C. Medrano y F. Tola), 6 (R. Abinzano, J. Quirós), 7 (G. Schiavoni, S. Sapkus, P. Schamber) y 11 (M.R. Neufeld, E. Achilli, D. Milstein).

- 2 Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Introducción

Los niños campesinos e indígenas realizan habitualmente actividades productivas en la selva y el campo como parte de la reproducción familiar, aunque tanto los académicos como el sentido común no suelen reconocer el conocimiento implicado en tales actividades. En este artículo, utilizaré los conceptos de participación periférica legítima (Lave y Wenger 1991), comunidades de práctica (Wenger 2001) y etnociencia (Ellen 2004) para identificar el aprendizaje situado fuera de los muros de la escuela. Estas categorías me permiten describir el conocimiento del mundo natural y social que los niños campesinos (*gente de la colonia*) y Mbya-Guaraní de las zonas rurales de San Ignacio (Misiones, Argentina) alcanzan en sus experiencias de aprendizaje cotidianas.³ Información sobre plantas (sus características, propiedades y usos), y animales (preferencias alimentarias, reproducción y medio ambiente) se aprenden observando y haciendo, mientras que las lecciones de ciencias naturales en las escuelas suelen ignorar la familiaridad de los niños con tales conocimientos.

Sin embargo, también explicaré cómo este conocimiento local está disminuyendo en las experiencias de aprendizaje de las nuevas generaciones, a medida que las actividades productivas disminuyen. En las últimas décadas, la concentración de la propiedad de la tierra ha aumentado en esta área; aunque esta situación tiene sus raíces en una distribución desigual que comenzó en las últimas décadas del siglo XIX, la explotación forestal y una reciente crisis en la industria de la yerba mate han tenido consecuencias dramáticas en la forma de vida de las familias. Por un lado esta situación ha restringido aún más la movilidad de los Mbyá-Guaraní porque la tierra es ahora altamente valorada para la explotación forestal y las comunidades no suelen tener documentos legales de propiedad. Por otro lado, muchas familias no indígenas se han visto obligadas a abandonar los territorios que han ocupado por generaciones o han sido obligados a vender sus propiedades. La migración urbana ha sido dramática para la *gente de la colonia*: el desempleo es alto en San Ignacio, una ciudad de 10.000 habitantes, cuyo principal ingreso es generado por el turismo.

Mi trabajo de campo muestra que entre algunas familias no indígenas (ocupantes y pequeños propietarios de tierras que han podido permanecer en el campo),

3 Nota de la autora para la traducción: En este artículo se utiliza la categoría “campesinos” para designar a la *gente de la colonia*, término utilizado habitualmente para designar a los pobladores rurales no indígenas en Misiones, así como en otras zonas que fueron pobladas por iniciativas estatales y privadas de colonización desde fines del siglo XIX a mediados del siglo XX en Argentina. La categoría de colonos ha sido abundantemente debatida en los estudios agrarios de la región en sus similitudes y diferencias con el campesinado y los *farmers*: se trata de ocupantes, familias con tenencia irregular de la tierra o pequeños propietarios rurales, generalmente de ascendencia europea.

los niños pueden todavía aprender a cuidar de los animales de granja y realizar tareas agrícolas, aunque tales actividades tienden a disminuir de una generación a otra. Debido a que algunos agricultores y la mayoría de las comunidades Mbyá-Guaraní no tienen la propiedad legal de la tierra donde viven, a menudo deben trasladarse y sus prácticas agrícolas se ven muy afectadas. Entre las familias indígenas, el acceso limitado al bosque nativo ha perjudicado la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones, especialmente en lo referido a animales y plantas tradicionalmente reconocidos como alimentos, medicinas e insumos para la confección de artesanías. Sin embargo, los Mbyá-Guaraní persisten en sus incursiones al monte y en la lucha política por sus territorios, asegurando su subsistencia con algunas prácticas tradicionales de cultivo, caza y recolección, actividades que complementan con la asistencia del Estado.

Este artículo se basa en el trabajo de campo realizado desde 2008 en el Departamento de San Ignacio, una zona seleccionada por concentrarse allí el mayor número de comunidades Mbyá-Guaraní de la provincia de Misiones: (Centro de Trabalho Indigenista [CTI] 2008); en el municipio homónimo unas 9 aldeas con una población entre 20 y 100 personas, completando el Departamento 16 comunidades. Estas aldeas están situadas cerca de la ciudad (no más de 40 km de distancia), por lo que se encuentran en un espacio rural que está experimentando considerables transformaciones debido a las actividades económicas.

A pesar de tener información sobre ocho de los nueve pueblos (Andresito, San Ignacio Miní, Katupyry, Kokuere'i, Pindoity, Ñu Porá, Ivy Poty y El Tacuaral), este artículo se centra en el primero de ellos: Andresito. Esta comunidad es relevante en términos educativos porque sus niños asisten a una escuela rural, a la cual también concurren niños no indígenas (la mayoría de las comunidades mbyá-guaraníes tienen sus propias escuelas en sus aldeas). Como resultado de este proceso, la mitad de los estudiantes de esta escuela son *mbyá* y el resto se identifican como *colonos*. La escuela funciona con tres maestras de educación básica (multigrado), una para jardín de infantes, y dos auxiliares docentes indígenas; tienen casi 90 estudiantes.

Al igual que con las aldeas de *mbyá guaraní*, para los *colonos* he definido una zona de estudio cerca de la cabecera del Departamento de San Ignacio. Hay ocho ciudades principales en este departamento, la mayoría de ellas fundadas en la década del cincuenta a lo largo de la traza de una ruta nacional, pero dos ciudades son más antiguas: San Ignacio fue fundada en 1693, y Corpus en 1882 (Gobierno de Misiones 2008). Casi el 60% de la población de San Ignacio es urbana, pero este estudio se sitúa en la zona rural. La *gente de la colonia* mencionada en este artículo vive en los parajes rurales más próximos a la ciudad de San Ignacio, conocidos como Aparicio Cue e Invernada.

El trabajo de campo etnográfico incluyó observación participante y entrevistas; observé algunas clases de niños de entre 10 y 12 años, y también utilicé algunas técnicas experimentales para trabajar con los niños y sus actividades cotidianas: dibujos, fotografías y video, *free listing* (solicitud a los niños de listados de plantas y animales conocidos, con un formato lúdico). Visité a todas las familias de la escuela para entrevistar a los miembros adultos y reconstruir actividades económicas. También entrevisté a líderes Mbyá de la comunidad de Andresito, auxiliares docentes indígenas, personal de las escuelas, autoridades locales y administradores estatales.

San Ignacio: actividades productivas en el monte y el campo para la reproducción familiar

San Ignacio es 1 de los 17 departamentos de la provincia de Misiones (en el noreste de Argentina). Limita con Paraguay y Brasil, y es hoy en día la región con mayor densidad de personas que se autodefinen como Mbyá-Guaraní en el país: unos 4083 miembros según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada en 2004-2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) 2010).

La ocupación Guaraní del actual territorio de Misiones es antigua: los datos históricos sugieren que a principios del siglo XVI vivían un auge geográfica y demográfico, con una población de más de dos millones de habitantes.⁴ Su población se extendía por el delta del Río de la Plata en los actuales territorios de Argentina y Uruguay, las costas de Santa Catarina y Paraná, Curitiba y Mato Grosso do Sul en Brasil, y en gran parte en el actual territorio del Paraguay. Desde los primeros contactos con los europeos hacia 1513, la población disminuyó drásticamente debido a la introducción de enfermedades infecciosas, guerras regionales y esclavitud (Noelli 2004: 17).

Los Guaraníes, considerados como la base cultural, lingüística y demográfica de la población indígena contemporánea contemporánea, incluyen cuatro subgrupos tradicionalmente llamados Mbyá, Pai-Taviterá, Avá-Chiripá y Aché-Guayakí.⁵

4 La investigación arqueológica en el actual territorio de Misiones muestra sitios de hasta 1200 AP cerca de Yacyretá, y 900 aP en Oberá, aunque la ocupación guaraní llegó hasta los Esteros del Iberá y las islas del Delta del río Paraná. Las fechas en Río Grande do Sul (Brasil) sugieren que es muy probable que en Misiones y Corrientes se puedan encontrar datos más antiguos, y que la ocupación temprana se remonte a 2000 AP (Noelli 2004: 312).

5 Bartolomé señala que estos términos son clasificaciones externas aplicadas a grupos de organización étnica diferente pertenecientes a un mismo grupo etnolingüístico. Esto no es un problema de tipología de mero interés académico; representa una de las claves para acceder a la identificación étnica de los miembros del colectivo indígena. El término “guaraní” se generalizó a partir del siglo XVII, cuando como resultado del colectividades

Se considera que los actuales Mbyá son descendientes de las poblaciones que lograron permanecer al margen de la experiencia colonial de los jesuitas entre los siglos XVI y XVIII, constituyendo pequeñas comunidades refugiadas en la selva que implicaban la construcción de una identificación social definida por la confrontación y el contraste con los conquistadores españoles primero, y sus descendientes mestizos más tarde (Bartolomé 2004).

Posteriormente, el establecimiento de los Mbyá en el actual territorio argentino se definió en interrelación con la expansión de las fronteras de la sociedad nacional durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, causando una progresiva dispersión y desgranamiento de los poblados a lo largo del tiempo que, sin embargo, no ha impedido que continúe el reconocimiento de autoridades políticas distantes a lo largo del tiempo (Gorosito 2005). Esta dimensión política está estrechamente relacionada con las actuales limitaciones económicas en la reproducción de las familias y por lo tanto, a la transmisión intergeneracional de recursos. Como veremos más adelante, en el área de San Ignacio se está llevando a cabo actualmente un proceso dinámico de creación de pequeñas comunidades Mbyá. Estos pueblos surgen como dispersiones a partir de otros núcleos más grandes, y frecuentemente emergen en pequeñas extensiones de tierra, generando nuevos liderazgos políticos.

La historia del asentamiento no indígena en la zona está conectada con el mencionado proceso de expansión de la frontera: durante las últimas décadas del siglo XIX, tuvo lugar en el territorio de Misiones un proceso de colonización organizado principalmente por el Estado, el que se realizó mediante la venta facilitada de remanentes de una venta masiva a 40 grandes compradores. Sin embargo, el proceso de ocupación y expansión de la frontera agrícola no se completó sólo con la colonización organizada por el Estado, sino también por agentes privados y un proceso de ocupación espontánea, en el que el asentamiento en la tierra tuvo lugar en asociación a empresas con operaciones forestales que permitían el acceso a la tierra después que la extracción de madera se completara (Ricotto y Almeida 2002).

Hasta 1930, los agricultores sólo producían yerba mate; incorporando sucesivamente el tung –un árbol utilizado para la extracción de aceites con fines industriales–,

culturales construida por los estados contemporáneos, los grupos étnicos fueron pensados como totalidades similares a una “nación”, entendida como una comunidad social con conciencia de sí misma y capaz de establecer objetivos comunes. Sin embargo, las “naciones” tal como las entendemos hoy son un tipo de colectividad construida por los Estados a partir del siglo XIX, que se propusieron desarrollar comunidades sociales homogéneas en lo político y cultural. La tradición guaraní se desarrolló sin la presencia de un estado amplio, es decir, sin un aparato político que pueda unificar las diferentes poblaciones y diversas variedades lingüísticas (Bartolomé 2004).

tabaco y té, que se cultivaban al mismo tiempo que se explotaban forestalmente de los bosques nativos y más tarde las especies exóticas. De esta manera durante el siglo XX se desarrolló en Misiones una sociedad agraria conformada por ocupantes o campesinos (agricultores familiares con 1-10 hectáreas [ha], de origen criollo o inmigrantes brasileños o paraguayos);⁶ los colonos (afgricultores familiares con 25-50 ha, en su mayoría de origen inmigrante del Norte y del Este europeos);⁷ estancieros (productores ganaderos con tierras entre 100 y 1000 ha) y latifundistas extractivistas (Bartolomé 2000; Jaume *et al.* 1989, Otero 2008, Reboratti 1979).

Si utilizamos esta reconstrucción para analizar la información proporcionada por el Censo Nacional Agropecuario de 2002, observamos que actualmente en el departamento de San Ignacio casi el 30% de la superficie productiva corresponde a explotaciones típicas de ocupantes, campesinos y colonos, más del 45% a explotaciones definidas como estancias y poco más del 25% a latifundios (Gobierno de Misiones 2008, 340-41).

La situación actual se basa en la estructura de la sociedad agraria de Misiones consolidada durante el siglo XX, y refleja los cambios que tuvieron lugar en las últimas décadas. Diferentes estudios muestran que estos cambios tuvieron que ver con la fractura de la estructura política institucional y las modalidades del proceso de acumulación capitalista de la sociedad argentina instalado en 1976. Este proceso condujo a una crisis agrícola y a un proceso de declive de la economía campesina –junto con cambios en la concentración de la propiedad de la tierra– que aceleró el proceso de descampesinización (Cragolino 2006; Manzanal y Rofman 1989). En los últimos años, junto con el reposicionamiento de los productos agrícolas en el mercado mundial, el predominante modelo económico viró hacia la producción agroindustrial, afectando a los pequeños productores y a las poblaciones indígenas de manera diferencial en su acceso a los recursos, al trabajo y la supervivencia (Bidaseca y Mariotti 2001, Sili 2005).

6 El concepto de ocupantes incluye una significativa heterogeneidad interna. Mientras que un sector menor comparte muchas características comunes con los colonos, la mayoría se pueden definir como campesinos que están apenas integrados en el sistema económico, y varios de ellos son semi-proletarios que combinan el trabajo asalariado con la agricultura de subsistencia mínima (Baranger 2008).

7 El concepto de colono ha sido muy discutido en la antropología de esta región desde hace varias décadas. La obra de Archetti y Stolen en el norte de Santa Fe (1975) y la de L. Bartolomé en Misiones (1975) discutieron el carácter no campesino de los productores agrícolas de la zona utilizando el término *farmer* (en ocasiones traducido como “granjero”). Esta forma de producción, caracterizada por el uso de mano de obra doméstica pero donde es posible una cierta acumulación de capital, condujo a los colonos a centrar sus reivindicaciones políticas en el acceso al crédito, la comercialización y la distribución de mercancías (Baranger 2008).

El complejo agroindustrial se fue ampliando considerablemente en la provincia de Misiones desde los años 1980, especialmente a partir de la industria del tabaco. La cadena del tabaco involucró a los colonos y ocupantes que actualmente lo cultivan manteniendo cierta diversificación productiva –ganadería, forestación, producción de yerba mate y horticultura–. A pesar del crecimiento de la producción agroindustrial, estos agricultores se han empobrecido debido al proceso de concentración de manufacturación y comercialización de los cultivos por parte de los acopiadores y molineros, tanto en el caso del tabaco como de la yerba mate. Además, en los últimos 20 años los conflictos con los propietarios de los bosques nativos se han multiplicado: estos propietarios que facilitaron alguna vez el uso de sus tierras a los agricultores y ocupantes ilegales comenzaron a reclamar las tierras que comenzaron a ser altamente valoradas por el desarrollo de una industria de la madera de especies exóticas liderada por capital concentrado (Schiavoni 2008).

Estos procesos que tuvieron lugar en los últimos 30 años también afectaron a las comunidades Mbyá: mientras que las aldeas pudieron permanecer en zonas relativamente menos explotadas del monte, pudieron articular sus relaciones comerciales con la sociedad regional y mantener un control relativo de sus propios procesos de organización y movilidad. Los cambios en la estructura social y económica de la provincia, así como las relaciones que los indígenas han mantenido con el Estado en las últimas dos décadas han llevado a una importante multiplicación de unidades residenciales autónomas poco establecidas, con débiles alianzas político organizacionales y una mayor dependencia de la estructura económica regional (Gorosito 2005).

Según la proximidad a las poblaciones no indígenas, las comunidades Mbyá localizadas en el territorio de Misiones realizan actualmente diversas actividades de subsistencia que incluyen la caza de pequeños animales, la pesca, la recolección estacional, la producción de huertas y la cría de aves y cerdos. En algunas comunidades los miembros también participan en el trabajo asalariado en la agricultura y en las actividades vinculadas al turismo –venta de artesanías, guías por el monte y visitas a comunidades– (Cebolla Badie 2005).

A pesar del debilitamiento de la organización política debido a la mencionada dispersión de las comunidades, en los últimos años se ha producido un reconocimiento gradual de las comunidades, que con frecuencia reclaman y ejercen los derechos ciudadanos como una particular comunidad política, produciendo así cambios en las actividades económicas, políticas y formativas de las generaciones más jóvenes de Mbyá. Entre los cambios acontecidos recientemente, Wilde (2007) señala cómo el ambientalismo y el indigenismo como articulaciones políticas presentan tensiones en el contexto misionero: en ocasiones se presenta una incongruencia entre los estereotipos ligados al “buen salvaje ecológico” defendido en el discurso ambientalista, y las inevitables inserciones de muchos grupos

indígenas en el mercado. Esta incongruencia está ligada a la suposición errónea de que las comunidades son conjuntos homogéneos, representados por líderes de legitimidad incuestionable.

Además de las reivindicaciones territoriales, una de las principales demandas de las poblaciones indígenas se refiere al control de la explotación forestal. Siguiendo el proceso extractivo de las especies nativas –que actualmente está regulado por el Estado– la tierra se suele tratar con herbicidas para la subsiguiente plantación de pinos. Estos procesos afectan a los indígenas, colonos y ocupantes por la contaminación de los cursos de agua y porque la progresiva deforestación restringe las actividades de caza y recolección de los Mbyá. Además, las actividades productivas a gran escala utilizan una mano de obra escasa, por lo que las oportunidades de trabajo asalariado como un recurso para la supervivencia son limitadas.

Participación periférica legítima y aprendizaje situado fuera de la escuela

La participación de los niños en las actividades productivas de las unidades domésticas puede entenderse como una experiencia formativa si los procesos educativos se conciben como contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se produce a través de comunidades de práctica y participación periférica legítima (Lave y Wenger 1991, Wenger 2001).

El concepto de participación periférica legítima está estrechamente relacionado con el de participación guiada (Rogoff *et al.* 1993: 6) que, basándose en la obra de Vygotsky, ha permitido la reformulación del estudio de los conocimientos de los niños en diferentes contextos socioculturales. Según esta perspectiva, la comprensión de los niños crece mediante un proceso creativo a través del cual transforman lo que conocen y su propio mundo, mientras participan progresivamente en las actividades de sus comunidades.

La participación periférica legítima se refiere más directamente al conocimiento en el hacer, basado en una reformulación del término adiestramiento. Este concepto se deriva del debate sobre la naturaleza del aprendizaje a finales de los años ochenta, y asume que el aprendizaje está siempre situado: esto implica no sólo que tiene lugar en tiempo y espacio, con otras personas, o dependiendo del contexto en el que es producido; también enfatiza su carácter de actividad situada. Por lo tanto, el concepto de legítima participación periférica describe la participación en prácticas sociales que son ellas mismas constituidas por procesos de aprendizaje, y no viceversa (Lave y Wenger 1991: 33).

De acuerdo con lo anterior, incluso el llamado conocimiento general –que suele ser presentado como opuesto al conocimiento situado– emerge de representaciones abstractas que adquieren un significado en un contexto, y que a su vez se logran en determinadas circunstancias. Por lo tanto, la noción de comunidad de práctica permite debatir las dicotomías entre acción y conocimiento: el proceso de participar en una práctica siempre involucra a la persona en su integralidad, actuando y conociendo simultáneamente. La actividad manual no es irreflexiva y la actividad mental no es incorpórea; todos los sujetos sociales son portadores de teorías y formas de entender el mundo y las comunidades de práctica son los lugares donde se desarrollan, negocian y comparten (Wenger 2001: 723).

Además, la idea de las comunidades de práctica, implica que los participantes pueden ocupar posiciones centrales y periféricas, es decir que estos procesos involucran relaciones de poder y de hegemonía: la participación plena implica un fuerte dominio de conocimientos y prácticas colectivas que deben tener grados accesibles de realización para los novatos. No obstante, el carácter periférico se refiere a un acceso progresivo a las fuentes de comprensión a través de una creciente participación (Lave y Wenger 1991: 37).

No se trata sólo de la capacidad de participar en nuevas actividades o de dominar nueva información, sino también del establecimiento de nuevas relaciones posibilitadas por ese dominio. A través de estas relaciones, el sujeto participa en la producción y reproducción de las estructuras de las comunidades de práctica en las que participa. Como Rogoff y otros (1993), Lave y Wenger (1991) trazan estas ideas sobre el aprendizaje en sus dimensiones individuales y estructurales a partir de la noción de Vygotsky de zona de desarrollo próximo. Estos conceptos permiten la revisión de las ideas de sentido común que entienden los procesos educativos como transmisiones no conflictivas e internalización de conocimientos; en este sentido, es más pertinente entender el aprendizaje como un proceso de apropiación (Rockwell 1995: 56-57), ya que se refiere a la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales, considerando que las relaciones entre los aprendices y los experimentados son parte de procesos sociales de transformación que tienen lugar a nivel cotidiano.

Con este marco conceptual, la noción de adiestramiento de Lave y Wenger difiere de los enfoques clásicos del concepto, donde se lo entendía como una actividad vinculada a la producción artesanal, individual o en pequeños grupos, el uso de herramientas simples y conocimiento tácito, la división del trabajo basada en la adaptación individual y la prevalencia de los códigos de protección tradicionales. Para estos autores el adiestramiento asume diversas formas históricas, tradiciones culturales, y se puede encontrar en diferentes modos de producción; no es inherentemente igualitario ni explotador; la cuestión relevante aquí es analizar la forma de organización política y social bajo la cual se desarrolla el adiestramiento

en cada contexto, y los principios formativos bajo los cuales se articula y es llevado a cabo (Lave y Wenger 1991: 623).

A partir de esta reflexión sobre la relación entre el conocimiento y las prácticas sociales, es importante señalar que la oposición entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento –definidas como indígenas, locales, tradicionales, intuitivas, ordinarias, técnicas– se basa en la distinción epistemológica que originalmente constituyó a la antropología como una disciplina, que confiere a la ciencia pretensiones de verdad por sobre la religión y superstición. Ellen (2004: 411) afirma que esta distinción oculta las diversas formas en que se produce un conocimiento predictivo sobre el mundo material, a través de configuraciones distintivas de los desarrollos cognitivos y técnicos que se producen a través de prácticas sociales históricamente constituidas. Desde su punto de vista, no es tan importante distinguir si ciertos conocimientos son científicos o no, sino más bien entre un pensamiento más o menos hábil: surge enfrentando dificultades o incógnitas, entendiendo que la mayoría de las veces los sujetos sociales utilizamos respuestas ampliamente compartidas, que tienen una importante profundidad histórica y son efectivas para las necesidades diarias (Ellen 2004: 426).

En vista de las consideraciones anteriores, en las prácticas sociales cotidianas de los niños que se presentarán en este artículo es posible analizar ciertos atributos que son frecuentemente atribuidos a prácticas científicas y que se utilizan erróneamente para distinguirlos de los conocimientos tradicionales y empíricos. Un atributo es la suspensión de las creencias, que consiste en eventos donde no hay una aplicación mecánica del conocimiento existente sino que las personas intercambian diferentes puntos de vista que, a su vez, permiten la aceptación de que el mundo es diferente en algunas de sus características previamente atribuidas. Otros atributos son la conexión de las clasificaciones con diferentes conceptos de causalidad y el uso de marcos –no teorías específicas–. Finalmente, tres atributos son interesantes: 1) las redes de entendimiento –que relacionan las especies individuales con contextos y paisajes específicos, no especies aisladas; 2) la experimentación –que permite la evaluación de los datos para una serie de explicaciones, incluida una metodología para recogerlos–; y 3) la construcción de narraciones, de las cuales las ideas surgen por analogía u otros procedimientos (Ellen 2004: 426-428).

Por último, es importante tener en cuenta que en las prácticas de conocimiento sobre cómo el mundo se construye y puede ser analizado, la naturaleza es una ficción conveniente (en términos de una construcción y narración humanas), donde hay una relación ambigua entre lo que se puede observar empíricamente y lo que se representa. Esta cuestión, que se inscribe en los dualismos antes mencionados en cuanto a lo concreto y lo abstracto, el cuerpo y la mente, se ha resuelto en la convergencia de los abordajes cognitivos y simbólicos en la Antropología a través

del reconocimiento de que las poblaciones humanas aprehenden ambos mundos, el social y el natural, en términos uno del otro: por eso la extensión metafórica de uno a otro no es problemática sino, por el contrario, productiva para poder entender cómo se piensa el mundo (Ellen 2004).

Con la identificación de los conocimientos naturales y sociales que los niños campesinos e indígenas logran en sus prácticas diarias no pretendemos retratarlos como “pequeños científicos”: la ciencia puede definirse como una práctica material que combina conciencia representativa y conocimiento encarnado, se lleva a cabo por los adultos con instrucción sofisticada y explícitamente producida con esos fines, implicando ciertos procesos que no se verifican en las actividades diarias de los niños como la codificación lexical del conocimiento, su textualización, inscripción y formalización, así como su aplicación en instrumentos que permitan su registro, su recreación experimental, simulación y analogía (Ellen 2004: 440-441).

En este artículo sostendré que esta distinción entre conocimiento local y científico –así como sus continuidades– es relevante en términos del desarrollo del potencial formativo de las experiencias diarias de los niños en el contexto escolar, porque en sus rutinas incluyen muchos procesos que son distintivos de la práctica científica, especialmente la textualización y la formalización. Reconociendo la posibilidad de inscribir experiencias formativas producidas diariamente fuera de la escuela al interior de las aulas es posible que estas se transformen, incorporando procesos de pensamiento experto que no son usualmente identificados en el contexto productivo pero que se basan significativamente en él.

Lecciones cotidianas: el conocimiento del mundo natural de los niños campesinos y Mbyá-Guaraní a través de su participación en actividades productivas

Las especies vivas en relación

Sebastián tiene 11 años, es el segundo de cuatro hijos y tiene tres hermanas, una de ellas mayor que él (asiste a la escuela secundaria en otra ciudad) y dos más jóvenes: Marta, de 10 años y Alicia, de 7 años.⁸ Su padre es dueño de un camión y contrata obreros para cortar y cargar madera por contrato de forestales, por lo que está fuera de la casa de lunes a viernes. La madre y sus tres hijos menores viven en el campo, de 200 hectáreas, donde actualmente tienen una plantación de pinos

8 Aunque los nombres de las localidades y comunidades se han mantenido con el objetivo de contribuir a la documentación económica y social de la región, los nombres de las personas han sido modificados para preservar su anonimato. Es importante notar que los niños Mbya tienen nombres en Guaraní pero usan un nombre en español para la escuela.

y paraísos destinada a revitalizar un aserradero familiar, así como una pequeña granja con unas 30 vacas, un casal de cerdos y gallinas.

La familia planta mandioca (*Manihot esculenta crantz*), maíz, calabaza y caña de azúcar que utilizan tanto para su propio consumo como para el de los animales; también cultivan un pequeño huerto de verduras de hoja para la alimentación diaria (lechuga, acelgas, cebollas, perejil, rábanito, zanahorias). Cuando llegan a casa de la escuela y después de comer, Sebastián y Marta dedican aproximadamente una hora y media a las actividades en la granja, generalmente alimentando los cerdos y algunas vacas que ocasionalmente se atan y mantienen próximas a la casa porque están enfermas o porque están destinadas a la producción de leche para el consumo familiar. Los animales son alimentados con mandioca y maíz, que los niños extraen de la plantación diariamente.

Aunque esta rutina no parece implicar desafíos en cuanto a las nociones de los niños sobre el mundo natural y social, me gustaría mostrar cómo Sebastián y Marta disponen de conocimiento que proviene del aprendizaje situado en las comunidades de práctica, el que les permite llevar a cabo ciertas tareas de forma autónoma, aprovechando su anterior participación periférica en diferentes tareas. La capacidad de predicción sobre el mundo material que manejan los niños está basada en las redes de entendimiento alcanzadas en el curso de sus actividades, donde la relación entre lo que es observable empíricamente y lo que es representado se integra a través de las narraciones. El pensamiento se desarrolla cuando los niños se enfrentan con dificultades y dudas, donde la escuela puede jugar un papel interesante en la codificación léxica, inscripción y formalización de experiencias.

Al observar la rutina diaria de los niños, lo primero que se nota es que no necesitan consultar a su madre porque saben cuál de los alimentos disponibles en la granja que son adecuados para los cerdos: principalmente maíz y mandioca, y en menor medida calabaza y batata. Cuando son consultados al respecto, los niños señalan que a los cerdos les gusta más el maíz, pero no se han preguntado el motivo de esta preferencia, ni pueden exponer las razones de la misma. Sin embargo, crean un contraste y una relación causal en referencia a otro animal que cuidan a diario y que alimentan de una manera diferente: Sebastián recurre a una narración para contrastar la alimentación de cerdos y vacas, recordando que cuando liberaron a una cerda preñada de su corral para que pueda dar a luz más cómodamente, vio que el animal espontáneamente comía hierba pero engordaba menos. Explicaba así que, por esta razón, aunque él alimenta a las vacas con hierba, no hace lo mismo con los cerdos.

Además de identificar los cultivos, los niños están familiarizados con los procedimientos apropiados para alimentar a los cerdos: pelan parcialmente las

mazorcas secas y las arrojan en los corrales de los animales, afirmando que no es necesario pelarlas completamente porque han observado que los cerdos pueden hacerlo ellos mismos con sus dientes. Además, dado que las hojas de maíz no se pudren rápidamente, los animales tienen suficiente tiempo para sacarlas del corral, o las cerdas pueden usarlas para crear sus lechos antes de parir. En cuanto a la mandioca, los niños saben que los cerdos adultos se alimentan con la raíz tuberosa entera, mientras que debe ser cortada en pequeños trozos para los lechones, de lo contrario es demasiado difícil de tragar. Aunque los niños no son conscientes de su toxicidad, también observan que los lechones no comen las pieles que resultan como residuos del consumo humano de las raíces tuberosas, en el contraste con los animales adultos que en ocasiones sí son alimentados de esa forma.

Marta, la mayor de las hermanas de Sebastián, se encarga de cortar la mandioca para los lechones. Al hacerlo se entrena en el uso del machete, un instrumento utilizado frecuentemente en la chacra que requiere de entrenamiento debido a su peligrosidad. Como la niña aún no ha adquirido las habilidades y fuerza necesarias, su hermano mayor se encarga de usar el machete cuando es necesario cortar los tallos de la caña de azúcar o para separar los tallos de la mandioca y desenterrar los tubérculos. Sebastián ocupa dos posiciones cruciales para la organización del trabajo doméstico, y en relación con ellas él adquiere conocimientos específicos: es el hijo mayor de la casa y es un varón, por lo tanto está a cargo de las tareas atribuidas al papel masculino, que requieren mayor destreza física.

El vínculo entre el sexo, la edad y las tareas agrícolas está naturalizado, ya que la suposición generalizada entre las familias campesinas es que las niñas deben aprender y cuidar de la huerta, mientras que los niños, especialmente los hermanos mayores, deben saber cómo hacerse cargo de la explotación familiar. Cuando esta prescripción no se confirma en los hechos, se presenta más bien como un pasado idealizado, con el cual el conjunto de circunstancias particulares de la familia es confrontado: en el caso mencionado, el trabajo del padre fuera de la casa lleva a una situación en la que la madre se encarga de entrenar a Sebastián y más tarde Marta en el uso del machete, empezando con los movimientos apropiados en la huerta, donde las plantas son frágiles y pequeñas.

El uso del machete requiere no sólo habilidades específicas de movimiento, sino también conocimiento sobre los lugares precisos en que cada planta debe ser cortada de manera que permita el crecimiento de nuevos especímenes. Así, Sebastián puede mostrar la distancia desde el suelo para efectuar los cortes en la caña de azúcar, de manera que en aproximadamente un mes la planta vuelva a crecer. También puede mostrar la longitud de los tallos de la mandioca apropiada para la poda y la extracción de las raíces, con el fin de preservar los tallos para el secado y la siembra subsiguiente pero al mismo tiempo manteniendo una porción

suficiente del tronco para extraer del suelo la raíz y los tubérculos que se utilizan para consumo familiar y alimentación de los animales (véase la figura 1).



Figura 1. Dos fotos de Sebastián cortando ramas de mandioca y trozando las raíces, en la segunda su hermana Marta observando.

El conocimiento práctico del mundo natural que se desprende de las actividades que realizan Sebastián y Marta está profundamente escondido en la vida diaria de la escuela. Al comienzo de mi trabajo de campo y antes de visitar cualquier chacra, les pido a los niños en la escuela que dibujen y escriban sobre los animales que tienen en sus casas. Sebastián dibuja un cerdo y escribe lo siguiente:

Los chanchos de mi casa
En mi casa tenemos chanchos y los tenemos para matar y criar.
Tenemos una chancha negra que está preñada y un cachazo y una cachacita que está
para criar y que tenga cría para vender.
Los chanchos comen maíz y mandioca y achicoria.
La chancha está por tener en Junio.
El ojo del chancho
El ojo es chiquito y negro con marrón
La cabeza es grande y peluda
Las orejas son grandes peludas y finitas

A este fragmento le sigue una descripción sobre las piernas y la forma en que duermen los cerdos. Como se puede observar, cuando a los niños se les pregunta sobre los animales de granja en un contexto de clase, tienden a referirse a especies

aisladas, usando algunas frases breves que las describen (color de la piel, tamaño, productos básicos con los que se alimentan), un árbol inespecífico o un cerco actuando como contexto, a pesar de que el texto fue producido tras una actividad con varias preguntas orientadoras (por ejemplo, donde viven los animales o lo que suelen comer).

Sin embargo, al analizar la rutina de los niños es posible notar, como las versiones más recientes de los libros de texto sugieren, que el conocimiento respecto a qué vegetales nutren a ciertos animales también está relacionado con información sobre la reproducción de esos cultivos, los vínculos entre los animales y los humanos, la nutrición y la capacidad de alimentación de los animales en las diferentes etapas de su vida. En otras palabras, los niños no tienen conocimiento de una especie en particular que pueda ser exhaustivamente expresado, sino que más bien saben sobre las relaciones entre las especies que son relevantes para las necesidades inmediatas y actividades habituales en el contexto familiar.

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la observación de Sebastián sobre la hierba como alimentación inadecuada para los cerdos no surge de un proceso de exclusión sistemática de alternativas, sino de recordar una situación particularmente conflictiva en el proceso de cría de los animales: la parición. Aunque la participación de los niños en esta situación es extremadamente periférica (el niño ha visto a su madre ayudar a la cerda en situaciones de parto difíciles) su impacto formativo es de gran alcance: además de la información presentada anteriormente, que es incidental a las rutinas de alimentación de los animales, el niño adquiere conocimientos sobre el momento preciso de liberar a los cerdos para que puedan dar a luz más cómodamente. Esta información surge de la capacidad de observar e interconectar: el agrandamiento de la ubre es una señal para Sebastián de que la cerda está a punto de dar a luz, porque está lista para amamantar.

Como se señaló anteriormente, cuando se les pregunta en la escuela sobre la nutrición del cerdo, los niños tienden a hacer generalizaciones sobre la nutrición animal y no mencionan los ciclos de alimentación en relación a la etapa de su vida, o las diferencias si el animal es macho o hembra. Sin embargo, en la rutina de Sebastián podemos ver que además de las diferenciaciones en torno a las raíces en el caso de lechones y cerdos adultos, el niño incluye los tallos y hojas de la mandioca cuando está a punto de terminar su rutina diaria de alimentación de la cerda. Al consultarlo sobre las razones de esta diferencia, el niño explica que esto se hace particularmente durante el embarazo, porque la cerda aplasta los tallos para hacer un lugar más cómodo para dar a luz. Esto es interesante porque muestra cómo el conocimiento práctico es más complejo que el desplegado en el contexto del aula, involucrando la apropiación de la información relativa a otras

experiencias de parto de distintos animales, y la aceptación de que algunos de ellos “anidan” cuando dan a luz a sus crías como comportamiento general.

La interacción de los contextos

Aunque el conocimiento práctico no es visible en la escuela, la experiencia de aprendizaje de los niños se realiza a través de las dos situaciones, por lo que el conocimiento de un contexto tiene consecuencias sobre el otro, incluso cuando esa interacción no se ha fomentado explícitamente por los adultos. Durante mi trabajo de campo pude apreciarlo a partir de un evento circunstancial: el auxiliar docente indígena que vive en el predio de la escuela, había recibido una cría de venado como un regalo después de visitar parientes en otra comunidad Mbyá. En una actividad realizada con los alumnos en mis primeros días en la escuela (que consistía en hacer listas de animales y plantas conocidos y escribirlos en el pizarrón), los niños habían reconocido al venado como nativo de la zona; sin embargo, debido a que es un animal del monte y el acceso al mismo está actualmente muy restringido para los Mbyá, es inusual que los niños tengan contacto con él.

Así, el regalo fue una oportunidad para explorar el conocimiento de los niños sobre los animales del monte. El auxiliar docente indígena había construido dos corrales, uno para el venado y el otro para un casal de cerdos. Les pedí a los niños que observaran los animales y los dibujaran, para discutir sus características físicas, nutrición y hábitos, y luego escribir un texto informal sobre ellos. Sebastián eligió dibujar el venado, pero luego afirmó que no podía escribir sobre estos animales porque su familia no suele cazar animales del monte y por eso, no sabe de sus hábitos. Le sugerí que consultara con el hijo mayor del auxiliar indígena, Andrés, de quien hablaremos más adelante.

Sebastián habló con su compañero y añadió un epígrafe al dibujo del venado que había realizado en su cuaderno: “Come reviro (una pasta de harina de mandioca que se utiliza para el consumo humano) y las hojas de batata”. Al día siguiente, visité la casa del niño; mientras cortaba mandioca para alimentar a los cerdos, Sebastián encontró huellas de venado (Figura 2). Me las mostró y recorrimos un área de la plantación donde el niño identificó huellas de diferentes tamaños que atribuyó a animales de diferentes edades. Ese mismo día le preguntó a su madre y a su padre cómo debían ocuparse de la presencia de estos animales del monte en las plantaciones. Ambos estuvieron de acuerdo con que no son peligrosos para la plantación, por lo que no resulta necesario soltar a los perros durante la noche para que los espanten.



Figura 2. El dibujo del venado en el cuaderno y el niño mostrando las huellas de animales en la plantación familiar.

Este evento desencadena una reflexión sobre el mundo natural y social en contextos productivos y escolares de diferentes maneras: en primer lugar, después de observar y hablar sobre una especie en la escuela, la capacidad del niño para detectar pistas que señalan la presencia de estos animales parece incrementarse en su chacra. La reconstrucción de la presencia de los venados, por otro lado, es compleja: busca las huellas y las analiza en el suelo, considerando su tamaño y profundidad; observa las hojas para determinar su daño parcial o total y así determinar la altura y edad de los animales, el número de especímenes y el posible momento en que habían entrado en la plantación.

En segundo lugar, esta situación llevó a Sebastián a preguntar a sus padres sobre la interrelación con la especie recién detectada: ¿representaba un peligro para el hombre? Y en este caso, ¿amenazaba su plantación? Aunque la consulta fue resuelta completamente por los adultos, la participación periférica de Sebastián en una comunidad de práctica agrícola fue crucial en la detección de una situación que los padres no habían advertido: la entrada de animales del monte en el espacio de cultivos. Por lo tanto, la capacidad de transformar el mundo social y natural, incluso para un principiante, es significativa: a través del descubrimiento de Sebastián la familia reactualiza su vínculo con el monte.

En tercer lugar, y vinculado al proceso mencionado anteriormente, el hecho de que las familias Mbyá cacen y coman animales del monte mientras que la familia *criolla* de Sebastián no lo hace, representa para el niño un límite práctico insuperable. Aunque eventualmente Sebastián podría preguntarse sobre la naturaleza socialmente creada de las prácticas de nutrición, la clasificación de los animales para el consumo humano está funcionando aquí como una marca de diferencia cultural, y probablemente esta situación le impide que se cuestione

la transformación de las prácticas. En este contexto, el conocimiento científico con validez transcultural proporciona una base para desarrollos particulares y relevantes en la educación intercultural: cuando los conocimientos tradicionales de los campesinos y los indígenas se presentan como mutuamente excluyentes, el conocimiento científico en los entornos escolares puede promover nuevas preguntas y prácticas.

Por último, es interesante considerar cómo el conocimiento generado a través de la identificación del animal del monte en el contexto productivo surge a partir de una situación escolar, pero esta institución no crea un contexto que permita a Sebastián moverse hacia adelante en el proceso de adquisición de conocimientos a través de la inscripción y formalización de su experiencia. Tal vez el registro y análisis de situaciones similares puede ser un comienzo combinar la escuela y el conocimiento productivo, desafiando a los niños con nuevas preguntas sobre el mundo a través de la recuperación de sus experiencias en ambos contextos.

Lo antes dicho no es sólo una reflexión sobre los procesos de aprendizaje de las Ciencias Naturales: el conocimiento del mundo está atravesado por las condiciones de vida y las prácticas diarias de reproducción doméstica. En el caso de Sebastián, Marta y su familia, observamos dilemas subyacentes relativos a una producción extractivista y la gestión del monte nativo. No hay duda de que el conocimiento de los campesinos podría beneficiarse del trabajo en el contexto escolar y del conocimiento de los Mbya, cuya complejidad es reconocida retóricamente pero no suele ser traducida en prácticas socialmente relevantes de la programación escolar o las políticas de desarrollo económico local. Por último, es importante reconocer el papel relevante que desempeñan los niños en la generación de conocimientos locales científicamente validados: a través de su participación periférica en actividades productivas y la inscripción y formalización de éstas en el contexto escolar, se habilita el espacio para el pensamiento relacionado con la habilidad. Este pensamiento puede cuestionar a los adultos en sus creencias, prácticas y conocimientos sobre el mundo.

Capacidades de observación y comunidades de práctica

Es en estos contrastes entre las experiencias formativas donde es relevante analizar las contribuciones de Andrés, el niño Mbyá consultado por Sebastián sobre la nutrición del venado. Andrés tiene 13 años y es el mayor de los hijos de José, quien ya fue presentado en su rol de auxiliar docente indígena viviendo en el predio de la escuela. Andrés vive con su madre, su padre y sus hermanos: le siguen Hernán, de 11 años, y Paola, de 9. Además de su casa y los dos corrales mencionados anteriormemnte, José cultiva un pequeño huerto donde planta cebolla de verdeo, acelga y otras verduras de hoja mientras en otra área planta cultivos anuales como

mandioca y batata. Sus planes a futuro contemplan las actividades apícolas, porque recibió entrenamiento y práctica previa en su comunidad de origen, ubicada en las cercanías.

A diferencia de Sebastián y Marta, Andrés no atiende a los animales a diario, lo que está probablemente relacionado, entre otras razones, con el hecho de que su padre está en casa todos los días y su producción doméstica es significativamente menor, como lo es la tierra para el uso de su familia. La escuela dispone solamente de 1 hectárea, donde José está autorizado a producir para el consumo familiar a cambio de cuidar la seguridad de la escuela.

Incluso en este contexto agrícola limitado, Andrés sabe cómo y con qué alimentar a los cerdos, los venados y otros animales de monte o de granja que pueden criar eventualmente en diferentes momentos durante el año. Los niños Mbyá parecen tener más competencias relativas al conocimiento del monte en comparación con la información que manejan los niños campesinos, aunque los conocimientos en esta área de los segundos también son significativos. Al preguntarles sobre las plantas que conocen, una de las primeras mencionadas por Andrés y sus hermanos es el güembé (*Filodendron selloum*). Saben que crece en otros árboles o en el suelo, y que tiene largas raíces (*guembepy* en lengua mbyá) de uso textil. Además saben que la fruta, de unos 15 o 20 cm de largo y color amarillo cuando está madura, es comestible.

El güembé se busca en el monte de acuerdo a las necesidades de la producción artesanal. En términos de comunidades de práctica, los niños siguen a los adultos y aprenden de ellos dónde y cómo encontrar esta planta, así como dos especies de bambú que se utilizan junto con el guembepy: el takuapy (*Merostachys clausenii*), usado como base para textiles y tradicionalmente usado para construir viviendas, y el takuarembó (*Chusquea ramosissima*), usado para el trenzado.

El acceso de las comunidades Mbyá al monte nativo es limitado en el área estudiada, donde la yerba mate ha sido producida por décadas. Por lo tanto, podríamos formular la hipótesis de que la comunidad de práctica compuesta por adultos y niños que entran al monte en busca de estas plantas destinadas a la elaboración de cestería y adornos tejidos se mantiene a lo largo del tiempo, en este caso, no porque los niños no puedan encontrar y extraer las plantas autónomamente, sino porque deben cubrir grandes distancias para obtenerlas.

Para Andrés y sus hermanos, Paola y Hernán, el güembé no es difícil de identificar: en primer lugar por simple observación, ya que es una planta con grandes hojas de forma singular y sus raíces aéreas son fácilmente reconocibles. En segundo lugar, la planta abunda en la zona y tiene múltiples usos, entre los que se incluyen

los rituales. Su fruto es utilizado en las ceremonias de nominación de los niños y también tiene usos medicinales (básicamente para eliminar los parásitos).

Andrés y sus hermanos no se refieren a estos usos rituales y medicinales, que son patrimonio específico del conocimiento adulto. Sin embargo, los niños saben cómo utilizar el guembepy para la fabricación de cuerdas y trampas para animales (*simbras*), así como para el principal uso que estas plantas tienen hoy en día: la producción artesanal de cestería, pulseras y anillos que se venden a los turistas. Hay que señalar que aunque José y sus hijos no llevan a cabo esta actividad de forma intensiva, su casa está situada a 5 km de las ruinas jesuíticas más conocidas de Argentina (San Ignacio Miní), un destino turístico internacional donde muchas familias Mbyá de la zona venden sus artesanías en un pequeño mercado.

Por lo tanto, aunque Andrés y Paola no buscan güembé a diario, saben que los especímenes más codiciados se encuentran en los árboles altos, donde sus raíces son más largas y se puede producir más variedad de objetos con ellas. Por otra parte, viendo a los niños manejar el güembé (Figura 3), es evidente que saben cómo hacer los cortes con el fin de separar la corteza y retirar la parte interna blanda de la planta. Después de esto, secan la corteza al sol durante unas horas, la raspan para emparejarla y, finalmente, tejerla.



Figura 3. Una planta de Guembe en el patio de la escuela y Andrés separando la corteza.

Frutas del monte como el güembé', la guayuvira (*Campomanesia xanthocarpa*), el aratiku (*Annona squamosa*), el apepu (*Citrus aurantium*) o el pakuri (*Rheedia brasiliensis*) llaman la atención de Andrés y sus hermanos no sólo porque disfrutan comerlas por su dulzor, sino también por el interés que despiertan los frutos en otras criaturas vivas, especialmente en las aves. Hay muchas aves en la zona y a algunas de ellas los niños pueden atraparlas cuando son jóvenes, alimentarlas y domesticarlas, de manera que llegan a conocerlas mejor. Después de una actividad sobre las aves realizada en la escuela con niños de 10 años o más, sugerí a Andrés,

Paola y sus hermanos que recorrieran las páginas de una enciclopedia ilustrada (Canevari *et al.* 1991) con el fin de averiguar qué especies podrían identificar.

Paola identificó inmediatamente el *arapachay*, el término genérico que su padre tradujo en español como lorito y periquito. Después de mirar cuatro páginas con 27 especies de la familia *Psittacidae* (loros, pericos, guacamayos) Paola señaló dos de ellos: el perico de vientre rojizo (*Pyrrhura frontalis*) y el loro de ala azul (*Forpus xanthopterygius*). A través de una narración, la niña y su hermano conectaron la ilustración y sus experiencias previas, señalando que su tío había atrapado recientemente un arapachay que estaba en un nido. Escalando un árbol muy alto capturó un joven pájaro, que mantenían en la comunidad. Los niños saben que estas aves pueden ser fácilmente encontradas siguiendo la intensidad del chillido de las crías reclamando comida, y al ser domesticadas las alimentan con maíz, mandarinas, lombrices y langostas.

Los niños identifican al arapachay como un ave de cría, mientras otras aves son capturadas como alimento, como el yerutí. Pasando las páginas por la Familia *Columbidae* (palomas y torcazas) donde el libro mostraba 25 especies diferentes, Paola identificó inmediatamente la paloma orejona (*Zenaida auriculata*). Los hermanos menores de Andrés, Paola y Hernán mostraron cómo se construyen pequeñas trampas con ramas que se colocan en el suelo en puntos en los que pueden observar movimiento de hojas, lo que indica que es un lugar frecuentemente visitado por las aves en busca de alimento.

Las comunidades de práctica permiten a los niños desarrollar técnicas de observación precisas para detectar rastros de aves; también identificar formas de las alas y patrones de colores en las plumas. Esta es la forma en que estos niños también identificaron al akaé (urraca). La enciclopedia presenta sólo tres especies pertenecientes a la familia *Corvidae*, donde la urraca común (*Cyanocorax chrysops*) se diferencia del resto por su cabeza, cuello y pecho negros, su iris amarillo y sus partes inferiores y el extremo de su cola de color crema, mientras que las otras especies son completamente púrpuras o azules.

Conclusión

Nuestro análisis sugiere que, aunque compartan la misma escuela en un contexto percibido en un principio como homogéneo en cuanto a la posición estructural de familias, los hijos de familias campesinas e indígenas tienen experiencias formativas significativamente diferentes según las oportunidades de los adultos para llevar a cabo distintas actividades productivas, incorporando así a las generaciones jóvenes en las actividades periféricas legítimas (Lave y Wenger 1991).

En primer lugar, las familias campesinas e indígenas son propietarias o usuarias de heterogéneas parcelas de tierra (entre 1 y 200 ha); lo cual influye significativamente en el alcance de la producción doméstica y la capacidad de diversificar actividades. En cuanto a las experiencias formativas y el conocimiento sobre el mundo natural y social, aunque la mayoría de las familias llevan a cabo actividades productivas principalmente para el consumo doméstico o la venta de excedentes, se esfuerzan por diversificar su producción a través de la horticultura, la cría de animales, la apicultura y, en propiedades más grandes, la forestación. Esta diversidad de experiencias es muy valiosa en virtud de que los niños interactúan con diferentes animales y especies de plantas, incluso cuando el acceso al monte nativo está cerrado para ellos o está en retroceso.

Además, los niños participan de manera diferente en las actividades productivas según su posición relativa en la escala de hermanos, su género y la ocupación principal del padre. Contrariamente a las suposiciones de sentido común, las niñas también tienen amplio conocimiento de plantas y animales, aunque su inserción está subordinada y sus experiencias son más limitadas.

La participación de los niños Mbyá en las comunidades de práctica (Wenger 2001) ligadas al monte es cada vez más limitada. En el contexto analizado se refiere particularmente al conocimiento de aves y especies vegetales destinadas al consumo, la medicina y la producción artesanal. El adiestramiento relacionado con la recolección de plantas implica el reconocimiento de las especies, la capacidad de extracción (métodos, tiempo y frecuencia) y elaboración (tratamientos para enfermedades, nutrición de los seres humanos y animales domésticos, tejido y tallado). Las jóvenes generaciones pueden compartir estas actividades con los adultos pero no las realizan como actividades cotidianas, por lo que el proceso de apropiación del conocimiento se reduce sustancialmente. En el caso de los campesinos, es importante señalar que la recolección es también una actividad productiva, pero los procesos de identificación tienden a vincular el monte con los pueblos indígenas, por lo que estas prácticas son menos reconocidas.

Aunque la academia y la sociedad civil han reportado de distintas maneras la pérdida de conocimientos locales, y los estados nacionales en casi todos los países lo han reconocido en mayor o menor medida también, es pertinente destacar también el potencial de los contextos educativos en los que los niños pueden reflexionar sobre las actividades domésticas agrícolas, desafiando el sentido común que supone un vínculo entre el ambientalismo y el indigenismo, el campesinado y el conservacionismo.

El discurso social tiende a idealizar la protección del monte nativo por parte de los indígenas y las técnicas del campesinado como inherentemente sostenibles. Esta representación ingenua de la relación entre los humanos y la naturaleza contrasta

con las prácticas de consumo de plantas y animales expresadas por los niños, que permiten desarrollar un pensamiento experto (Ellen 2004) si se pudieran inscribir, en la escuela, sus experiencias relacionadas con diferentes especies de plantas y animales. Estos procesos podrían mejorar la vida de campesinos e indígenas, no sólo por las habilidades técnicas que eventualmente pueden involucrar, sino también por el reconocimiento de sus conocimientos y capacidades como sujetos y comunidades.

Las clases de Ciencias Naturales pueden retomar las experiencias cotidianas de los niños para trabajar con la suspensión de creencias, buscando explicaciones alternativas de los procesos analizados localizando una pregunta cotidiana en un contexto más amplio de relaciones. Al establecer causalidades de una buena nutrición pensando en términos de redes de entendimiento que relacionan a los cerdos con la mandioca, al usar la experimentación para encontrar una mejor manera de atrapar a un pájaro y, finalmente, al construir narraciones de estos hallazgos, los niños producen conocimiento: estas ideas pueden ser cuestionadas por los maestros de escuela no para desacreditarlos, sino para mejorarlas mediante la codificación léxica del conocimiento, su textualización, inscripción y formalización.

Reconocer el potencial de construir sobre lo que los niños saben, relacionando los conocimientos locales científicos no es nuevo en términos pedagógicos. Sin embargo, esto no se produce con la frecuencia o la intensidad esperadas. Tal vez esto significa que sigue siendo un desafío reconocer y recuperar el conocimiento derivado de las prácticas sociales, que no está formalizado ni expresado como tal. Este artículo pretende contribuir en esa dirección, sistematizando el conocimiento que los niños de las comunidades campesinas e indígenas del noreste de Argentina han construido en sus prácticas diarias fuera de la escuela.

Agradecimientos

Esta investigación es posible gracias al apoyo financiero de la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de Argentina. Agradezco a Mercedes Pico por su trabajo en la traducción de este artículo, los editores invitados de este número especial y a los revisores anónimos por sus útiles comentarios. Algunas ideas fueron discutidas en la Conferencia de Etnografía de la Educación de Oxford (OEC) en 2011, también agradeceré los relevantes comentarios recibidos allí.

Referencias citadas

- Archetti, Eduardo y Kristi-Anne Stolen. 1975. *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baranger, Denis 2008. "La construcción del campesinado en Misiones: de las Ligas Agrarias a los 'sin tierra'". En: Gabriela Schiavoni (comp.) *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. pp. 33-70. Buenos Aires: Ciccus.
- Bartolomé, Leopoldo J. 2000. *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones.
- . 1975. Colonos, plantadores y agroindustrias. La explotación agrícola familiar en el sudeste de Misiones. *Desarrollo Económico*. (58): 25-56.
- Bartolomé, Miguel. 2004. Flechadores de jornales. Identidad guaraní en el Paraguay contemporáneo. *Amérique Latine, Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM.
- Bidaseca, Karina y Daniela Mariotti. 2001. Viejos y nuevos actores en la protesta rural en la Argentina. *Sociologías*. 3 (5):148-89.
- Canevari, M. et al. 1991. Nueva Guía de las Aves Argentinas (New Guide or Argentinean birds) Buenos Aires: Fundación Acindar.
- Cebolla Badie, Marilyn. 2005. *Tà'y nẽemboara' i. La miel en la cultura mbya-guaraní*. Programa de Doctorat en Antropologia Social i Cultural. Universitat de Barcelona.
- Centro de Trabalho Indigenista (CTI). 2008. *Guarani Reta. Pueblos Guaraníes en las fronteras de Argentina, Brasil y Paraguay*. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista.
- Cragolino, E. 2006. "Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales". Ponencia presentada al *XI Simposio de Investigación Etnográfica en Educación*, 20-24 de marzo, Buenos Aires.
- Ellen, Roy. 2004. From ethno-science to science, or what the indigenous knowledge debate tells us about how scientists define their project. *Journal of Cognition and Culture* 4 (3):409-50.
- Gobierno de Misiones. 2008. Anuario Estadístico. *Misiones*: Instituto Provincial de Estadísticas y Censos.
- Gorosito, Ana María. 2005. "Liderazgos guaraníes, breve revisión histórica y nuevas notas sobre la Cuestión". *VI Reunión de Antropología del Mercosur*. 16 al 18 de noviembre, Montevideo.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). 2010. *Resultados definitivos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005*. <http://www.indec.gov.ar> (acceso 28 de marzo, 2010).
- Jaume, Fernando, Carlos Villar González y Yolanda Urquiza. 1989. *Notas Sobre la Historia de Misiones: El Proceso de Formación de la Región Histórica*. Posadas: PISPAD.

- Lave, Jean y Étienne Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manzanal, Mabel y Alejandro Rofman. 1989. *Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo*. Buenos Aires: CEAL.
- Noelli, F.S. 2004. La distribución geográfica de las evidencias arqueológicas guaraní. *Revista de Indias*. 64 (230): 17-34.
- Otero, Natalia. 2008. "De la chacra al corte. Los dirigentes de Unión Campesina y la lucha por la tierra en el nordeste de Misiones". En: G. Schiavoni (comp.) *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus.
- Reboratti, Carlos. 1979. Migraciones y frontera agraria: Argentina y Brasil en la cuenca del Alto Paraná-Uruguay. *Desarrollo Económico*. 19 (74): 189-209.
- Ricotto, A. y J. Almeida. 2002. "Las ferias francas de Misiones, Argentina: una red de actores sociales y una nueva visión del mundo rural". Ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural. Porto Alegre.
- Rockwell, Elsie. 1995. *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, B. et al. 1993. Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58(8):1-179
- Schiavoni, G. 2008. "Nuevas organizaciones agrarias. Plantadores y campesinos en el nordeste de Misiones". En: G. Schiavoni (ed.), *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus.
- Sili, M. 2005. *La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Wenger, Étienne. 2001. *Comunidades de Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Wilde, Guillermo. 2007. De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes. *Ambiente y Sociedad*. 10 (1): 87-106.