

**NIÑOS Y NIÑAS EN LAS FUENTES ETNOGRÁFICAS SOBRE POBLACIONES
INDÍGENAS (QOM-MBYA)¹**

Mariana GARCÍA PALACIOS²

Noelia ENRIZ³

Ana Carolina HECHT⁴

¹ Una versión preliminar de esta indagación se presentó en el Grupo de Trabajo “Educação Indígena: abordagens antropológicas de processos escolares e não escolares de ensino e aprendizagem” de la VII Reunión de Antropología del Mercosur realizada en Puerto Alegre (Brasil) del 23 al 26 de julio de 2007.

² Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). E-mail: mariana.garciapalacios@gmail.com

³ Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Argentina). Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). E-mail: noelia.enriz@gmail.com

⁴ Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Fecha de recepción del artículo: Julio 2014

Fecha de evaluación: Octubre 2014

Resumen

Este artículo documenta el modo en que se ha aludido a la infancia indígena en las fuentes etnográficas argentinas. Con ese fin, se presenta un estado general sobre las etnografías que directa e indirectamente refieren a niños y niñas *mbyà-guaraní* de Misiones y *tobas/qom* del Gran Chaco y Buenos Aires. Gracias al análisis de dichos trabajos, se revisa cuál es el rol que ocupan los niños, cómo son presentados y qué espacio se destina a plasmar sus voces como interlocutoras del investigador/a-etnógrafo/a.

Palabras clave: infancia indígena; etnografía; *mbyà-guaraní*; *tobas/qom*; Argentina

Abstract

The paper points out the ways that indigenous childhood was mentioned in Argentinian ethnographic studies. With this aim, we will review the core characteristics of the ethnographic approaches that directly or indirectly refers to *mbyà-guaraní* and *tobas/qom* children. In this regard, we will analyse the different ways that children appeared in these approaches, including how children's voices are presented in dialogue with the ethnographic researcher.

Key words: indigenous childhood; ethnography; *mbyà-guaraní*; *tobas/qom*; Argentina

Résumé

Cet article documente la façon dont l'enfance indigène a été abordée dans les sources ethnographiques argentines. À cette fin, un état général est présenté sur les ethnographies qui – soit directe, soit indirectement – concernent les enfants *mbyà-guaraní* de Misiones, ainsi que les *tobas/qom* du Gran Chaco et de Buenos Aires. À travers l'analyse de ces travaux, le rôle est révisé de ces garçons et de ces filles, de même que la manière dont ils sont présentés et l'espace que l'on consacre à façonner leurs voix en tant qu'interlocutrices du chercheur/chercheuse ethnographique.

Mots-clés: enfance indigène; ethnographie; *mbyà-guaraní*; *tobas/qom*; Argentine

1) **Presentación**

Las investigaciones antropológicas han evitado el abordaje del modo en el que distintos procesos sociales son experimentados por los niños y niñas, aún en los casos en que estos procesos los involucran directamente. Las perspectivas infantiles han sido colateralmente indagadas en los estudios centrados en socialización familiar, parentesco, escolarización y género, entre otros. Sin embargo, recientemente esta tendencia se ha revertido, destacándose algunos trabajos de antropólogos/as latinoamericanos/as que problematizan sistemáticamente consideraciones relativas a la niñez como categoría histórica y socialmente construida (cf. Lopes da Silva et al: 2002, Cohn: 2005, Szulc: 2005, Hecht: 2010, Enriz: 2011, García Palacios: 2012). De esta manera, se evidencia la importancia de considerar las distintas miradas y voces infantiles sobre los procesos de los que éstos forman parte.

El objetivo de este texto es contribuir a la discusión respecto del modo en que se ha aludido a la infancia indígena en las fuentes etnográficas, tanto en las que podemos considerar como clásicas de mediados siglo XX, como en las producidas a finales del siglo⁵. Para ello, en una primera instancia, se presentará un estado general sobre las publicaciones etnográficas que se refieren directa e indirectamente a niños y niñas indígenas de Argentina. En particular, se sistematizarán aquellas sobre los *mbyá-guaraní* de la provincia de Misiones y los tobas (*qom*) de la región del Gran Chaco y Buenos Aires.⁶ Nuestra intención es analizar en dichos trabajos, cuál es el rol que ocupan los niños, cómo son presentados y qué espacio se destina a plasmar sus voces como interlocutoras del investigador/a - etnógrafo/ a.

⁵ Para la recopilación selección del material nos basamos en una búsqueda bibliográfica de libros y artículos de revistas que remitieran a investigaciones con las poblaciones indígenas mencionadas en las bibliotecas del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL), del Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti” y de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

⁶ Respecto de la población mbyá, forma parte de la nación guaraní, un conjunto de más de 100.000 personas que habitan en territorios de Paraguay, Brasil y Argentina (Grunberg et al. 2010). En nuestro país reside en las provincias de Buenos Aires, Salta y Misiones. En esta última, la provincia de Misiones, suman 7000 personas habitando en comunidades en el ámbito rural (INDEC 2010). Por su parte, los tobas, cuyo etnonimo es *qom*, forman parte del grupo étnico y lingüístico denominado Guaycurú, que comprende también a los mocovies, a los pilagas, a los kadiweos (o caduveos) y a los ya desaparecidos abipones, mabyas y payaguas (Messineo, 2003). Según los datos más actuales provenientes Censo Nacional (INDEC 2010), puede calcularse que en Argentina viven un total estimativo de 126967 personas que se reconocen como pertenecientes y/o descendientes en primera generación de tobas.

2) Los niños y niñas indígenas en la etnografía

Si la antropología, en general, no ha destinado mayores esfuerzos para relevar los procesos sociales que involucran a los niños y las niñas, aún más escasas son las investigaciones que intenten indagar los puntos de vista de los niños y niñas indígenas en nuestro país (Szulc: 2005; Szulc & Cohn: 2012). En este sentido, sus voces parecieran haberse silenciado doblemente, por ser niños y por ser indígenas (Enriz: 2006).

Las primeras etnografías realizadas entre el siglo XIX y XX tanto en la zona guaraní (Müller: 1989; Hanke: 1995; Cadogan: 1955; Metraux: 1996; Schaden: 1998; Nordeskiöld: 2002), como en el Gran Chaco (Metraux: 1946; Susnik: 1983; Nordeskiöld: 2002; Miller: 1979)⁷ intentaban recabar datos acerca de las formas de vida de las comunidades indígenas. Con el fin de hacer visibles o de “rescatar” los aspectos de la organización social, se realizaban mapeos generales de las características de cada grupo. De este modo, se describía su vida cotidiana haciendo alusión principalmente a sus costumbres, mitos, rituales, división del trabajo y del espacio, etc. Sin embargo, a pesar de la abundante bibliografía de la época existente sobre estos grupos indígenas, son muy pocas las investigaciones que consideran a los niños y niñas como ejes centrales del trabajo. En general, la etnografía clásica ha destinado poco espacio para describir las dinámicas cotidianas infantiles y cualquier aspecto que involucre a los niños o las niñas recibe a lo sumo una corta mención.

En investigaciones más actuales esto se ha revertido, al menos parcialmente. Para la región del Gran Chaco, a partir de las investigaciones sistemáticas en el campo de la educación, las interacciones cotidianas infantiles comienzan a reflejarse por contraste con el mundo escolar

⁷ Las etnografías para la región del Gran Chaco que siguieron a estas pioneras han sido criticadas teórica e ideológicamente. Para ampliar el tema ver Gordillo (1996), y Tiscornia y Gorlier (1994). Ambos trabajos analizan las falencias tanto de índole epistemológica como teórica (mal uso de la hermenéutica, construcción de un subjetivismo irracionalista, idealismo exacerbado, concepción monádica de la cultura, etc.) del enfoque fenomenológico bormidiano. La construcción teórica que se hizo de los indígenas tuvo sus consecuencias políticas-ideológicas porque como afirman González *et al.* (2003) ya que la visión de los indígenas que se creó es la de la “barbarie”, es decir, la de aquello que debe quedar por fuera del proyecto del estado-nación argentino. Sin embargo, aunque no las analicemos en este trabajo, su contextualización posibilita entender los sentidos expuestos entre líneas en esa vasta producción académica de la época.

(Heredia: 1983; Mendoza y Wright: 1986; Lynch: 1990; Messineo: 1998, 1999). Para el caso de los *mbyá*, los estudios más recientes que prestan mayor atención a la infancia fueron inaugurados por Larricq (1993), cuyo trabajo ha influido en investigaciones posteriores (Quadrelli: 1998; Remorini: 2004).

Las fuentes etnográficas analizadas pueden ser valoradas tanto por su aporte general al conocimiento de estas poblaciones como por su valor metodológico. Aquí, avanzaremos en la interpelación a través de dos claves centrales para nuestro análisis: por un lado la conceptualización del niño como parte del ciclo vital y los procesos de enseñanza/aprendizaje; por otro lado, las posibles relaciones entre las etnografías clásicas y los desarrollos más recientes. De este modo, se intentará que el análisis comprenda tanto aspectos analizados por el/la propio/a investigador/a, como vinculaciones entre su obra y las de otros/as etnógrafos/as.

3) El niño como parte del ciclo vital: La etapa omitida entre el nacimiento y la adultez

En la mayoría de las investigaciones, la infancia es vista como el escalón previo a la etapa de plenitud, lo que nos ayuda poco a conocer sus particularidades. Se dedican escasas líneas a los niños y las niñas porque se considera que las características de lo que en definitiva serán, es decir, adultos, están suficientemente documentadas. Así, como los niños inevitablemente serán adultos, la niñez es considerada como una etapa exclusivamente de preparación, de formación para la vida futura. Tras esta visión subyace una perspectiva “adultocéntrica”, es decir, los adultos son el modelo, el parámetro y la meta del proceso, minusvalorando a los niños y las niñas por lo que son y considerándolos sólo por lo que llegarán a ser; lo adulto nunca es referenciado como lo que ha dejado de ser niño.

Autores como Metraux (1946, 1948) y Susnik (1983) –a pesar de efectuar minuciosas descripciones etnográficas tanto en el caso de los *qom* como de los *mbyá*– suelen detenerse tan sólo en dos instancias en el análisis del ciclo vital. Por un lado, se refieren a las actitudes pre y postparto de los adultos, detallando las prácticas y tabúes alimenticios que afectan a los padres con el fin de prevenir enfermedades o malformaciones en el aspecto o carácter de los niños (*couvade*). En este sentido, por ejemplo, Susnik sostiene que los niños y niñas recién nacidos deben ser protegidos por padre y madre, estando por un tiempo ambos obligados a permanecer con él en el núcleo habitacional. Posteriormente, el padre vuelve a sus tareas y los niños son cuidados por su madre. Ambas etapas de la relación se dan en estrecho vínculo con los otros

integrantes de la comunidad: a medida que los niños crecen y va logrando mayor autonomía, se van estableciendo las relaciones del resto del grupo para con los niños, y viceversa.

Por otro lado, prestan especial atención a los ritos de iniciación de los jóvenes para su integración como adultos sociobiológicamente maduros.

De esta manera, se hace evidente el vacío que queda pendiente entre el nacimiento y la vida adulta. Tan sólo algunas breves líneas excepcionales se dedican a la caracterización de los niños y las niñas. A modo de ejemplo, Metraux sostiene que tanto los grupos indígenas chaqueños (1946: 321) como los mbyá-guaraní (1996:182) son muy afectuosos con sus niños, a los que califica como alegres, vivaces y predispuestos para ejecutar cualquier tarea que se les solicite. Menciona también que los adultos suelen omitir los castigos corporales o verbales y que los pequeños aprenden sus futuras ocupaciones a través de la acción, la imitación y el juego: “Los niños [mbyá] aproximadamente de la misma edad juegan en grupo. Demuestran escasa o ninguna brutalidad, y raramente atropellan a los chicos de menor edad.” (Metraux: 1996: 183). La infancia aparece, en términos de Susnik, únicamente como la fase “pre-pubertad” y recién en la pubertad comienza “la vida”.

Existen, sin embargo, ciertas excepciones como las investigaciones sobre los *mbyá* realizadas por Schaden, quien otorga una relativa importancia al tema de la infancia. En las líneas que dedica a la descripción, reconoce en los niños una gran independencia, producto de la libertad con que son tratados. Para el autor, 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, participa de la vida, de las actividades y de los problemas de los adultos” (Schaden: 1998: 79). El niño aparece entonces en un lugar de cercanía a la actividad de los adultos, pero siempre teniendo en cuenta que en la infancia existe un desarrollo individual de los sujetos, en el contexto de la comunidad y en diálogo con los saberes de ésta. En el mismo sentido puede ser leída la obra de Nordeskiöld (2002).

Aún así, en la mayor parte de las descripciones pareciera persistir una idea de carencia en el abordaje de la infancia. Cuando cada autor define las particularidades de la edad adulta, lo hace en torno a las creencias, las formas de su vida material, los trabajos que realizan, la vestimenta que usan, la artesanía que producen y otros aspectos. Lo relevante es que las formas definidas como “de la edad adulta” no son vistas como procesos en transformación. Son los niños los que quieren, o deben, ser como los otros, incorporando sus saberes. Esto se debe en gran medida a una visión finalista de los procesos de socialización que habilita a las investigaciones a no incluir las transformaciones en las apropiaciones infantiles. Es decir, esta perspectiva en cierta medida cosifica a la infancia: los niños son considerados como pasivos y su única función consiste en recibir las pautas culturales. En este sentido, por lo general, si bien existen algunas

diferencias en las diversas perspectivas, niños y niñas parecen ser una expresión de futuro: deben ser moldeados para lograr “ser”. Son pensados sólo en términos de posibilidad. Esto también implica una forma particular de concebir los procesos de enseñanza/ aprendizaje. En el siguiente punto, nos dedicaremos a los modos en que han sido abordados estos procesos.

4) Los procesos de enseñanza/aprendizaje: El niño y “la preparación para el futuro”

Metraux establece para ambos grupos que los niños y las niñas, en compañía de los adultos, van accediendo a los conocimientos de la vida adulta. Así, por ejemplo, según el autor, a los niños indígenas “Desde temprana edad se les enseña a compartir la comida” (Metraux: 1996: 183). También resalta la poca hostilidad en las relaciones entre pares lo cual constituye otro aspecto culturalmente transmisible: la no violencia al interior de los grupos. De este modo, existiría una serie de valores en cada comunidad en la que los niños van siendo “incorporados”. Para Schaden los niños *mbyá* aprenden los rezos a fuerza de oírlos.

Como hemos establecido, en las distintas investigaciones, la infancia es conceptualizada como un momento previo a la adultez, en que los sujetos se preparan, o mejor dicho, deben prepararse para el futuro. Así, Metraux caracteriza la forma en que los niños indígenas son “adiestrados” en las futuras ocupaciones según las particularidades de género. En el mismo sentido para Müller, las niñas *mbyá* juegan a “ser madres” y los niños practican puntería, modelado de figuras, etc. Desde este pragmatismo, el juego se convierte en estricto entrenamiento, en el caso masculino para la lucha por la subsistencia, la pesca, etc. y en el femenino para la maternidad.

Según Schaden, la crianza sucede en íntima vinculación entre los niños y los adultos de toda la comunidad. Al ser la reproducción de todo el grupo, se establecen mecanismos que contribuyen a la consistencia grupal. Pero, a diferencia de las indagaciones anteriores, para el autor, en esta construcción, los niños desarrollan activamente sus habilidades y se implican en el despliegue de sus particularidades, participando en la conformación de la cultura⁸.

También León Cadogan presenta a los niños como sujetos con plena actividad, al menos al retomar diversas narraciones míticas⁹. En estas narraciones, los niños son concebidos como

⁸ En trabajos recientes, Carolina Remorini (2003, 2004) analiza los llamados “procesos de endoculturación” de la comunidad *mbyá*, retomando algunos de estos trabajos clásicos.

⁹ Por ejemplo, “El *mbyá* que se deshizo de sus hijos”, publicada previamente en la Revista de la agrupación Folklórica de Santiago de Chile N° 2, y luego incluido en el *Ayvu Rapyta*: 1959.

seres que pueden entender más allá de lo que les es dicho y sobrevivir sin la presencia de los adultos. Al margen de evaluar la “realidad” de este relato mítico, resulta interesante señalar que expresa claramente otra categoría de la niñez; una que no aparece sólo como la carencia de adultez. Así, el niño es presentado como un ser con un nivel alto de independencia y con capacidad de manejo respecto de sí en el medioambiente. Para Cadogan, los niños son cuidados por todos los integrantes del grupo y educados en la independencia. Según el vocabulario religioso, se los llama *ñevanga porãngueí*, “los privilegiados que juegan”; son poseedores de la capacidad de jugar y de desarrollarse. Es decir, no necesariamente debe concebirse a los niños como seres inacabados, frente a otros que han superado esta instancia, para poder establecer las vinculaciones del grupo y la importancia de los adultos en la misma. Del mismo modo tampoco es necesario considerar que la niñez es una cultura en sí misma para dar cuenta de las capacidades de acción de los niños.

Por otro lado, Hanke presenta algunas reflexiones diferentes. En principio, conceptualiza a los juegos infantiles dentro de la cultura espiritual del grupo, lo que atribuye a los niños un nuevo rol. Las investigaciones dedicadas a dar cuenta de aspectos simbólicos y religiosos han mantenido a los niños, en términos generales, al margen de dichas prácticas (Gottlieb: 1998; García Palacios: 2005; Pires: 2007; Enriz: 2011). En algunos casos los han incorporado como agente de reproducción de roles. Pensar que sus acciones pueden ser parte de la cultura material del grupo supone incorporarlos a un universo de sentidos que les había sido privado. Se los incluye en un universo de sentidos dónde los adultos han sido los interlocutores clave de los etnógrafos.

Sin embargo, sostiene que tienen pocos incentivos y juegos, sobre los cuales establece que sólo “... tienen un carácter útil y significan una preparación para la vida real” (1995: 65). La visión que la autora posee de los niños incorpora sin mayor análisis la visión que tiene de los adultos, a quienes considera como haraganes. Esto puede observarse en el siguiente fragmento:

“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” (1995: 66).

Lo interesante es poder observar cómo las aproximaciones teóricas respecto de los adultos se trasladan a la conceptualización de los niños. Esta asociación entre las particularidades con que es advertido e indagado el sujeto adulto se trasladan, en ocasiones de un modo bastante lineal, a

las percepciones y reflexiones de los investigadores sobre los niños. Podríamos atribuir a esto una idea de desconocimiento de los niños y las niñas o bien a que sean interpretados como simples continuidades de los adultos del grupo. En el caso analizado, el interés de la autora por expresar la haraganería de los adultos es volcado simétricamente sobre los niños. Dado que los niños no han sido considerados como interlocutores del investigador, las representaciones sobre éstos han sido en gran medida homogéneas. Como lo expresara Sandra Carli,

“A esta altura de los debates, lo que importa es cómo los adultos (...) construyen una mirada del niño que lo que perfila es al que mira. La construcción teórica y social de la infancia denuncia (...) los pensamientos, deseos y temores de una sociedad” (1999: 31).

En definitiva, lo que en muchos casos se dice sobre los niños, se dice sobre los adultos.. De este modo, al expresar la falta de reglas, límites o retos a los niños aborígenes, lo que refleja es la concepción de que éstas también son carencias de los adultos indígenas. En las expresiones de distintos autores pudimos constatar que ciertas conceptualizaciones sobre el mundo adulto permean la mirada sobre los niños. Allí dónde los adultos son descriptos como “haraganes”, los niños son pensados como “poco creativos y reducidos al ensayo de prácticas asociadas a la subsistencia”. Así como la mirada sobre los adultos impacta en las conceptualizaciones sobre los niños, las reflexiones sobre los niños suelen también impactar sobre los mayores. Como por ejemplo, cuando se refiere a que los niños “hacen lo que quieren” se establece implícitamente un modelo adulto de poco control, escasa exigencia y, por lo tanto, distante de la idea de “educación” entendida en términos de “progreso” o incorporación de reglas. Con respecto al énfasis con que muchas etnografías se han dedicado a subrayar la libertad de los niños indígenas, es importante advertir, junto con Citro (2009), que las primeras caracterizaciones sobre el indígena, en este caso del noreste argentino, y su “salvajismo” remitían al mismo tiempo tanto a un “amor a la libertad” idílico como a una “haraganería” que justificaba la acción civilizatoria.

Dentro de los estudios más recientes acerca de ambas comunidades, encontramos los que se centran principalmente en el desarrollo cognitivo y conductual, y los que tienen por objetivo analizar la inserción de los niños en el mundo escolar.

Para la región del Gran Chaco, una serie de investigaciones que intentan centrarse en los “niños toba” es efectuada por Mendoza y su equipo de trabajo (1984, 1985 y 1994). Mendoza (1994) retomando técnicas observacionales propias de la etología propone estudiar la conducta infantil

toba desde marcos cuantitativos. Consideramos que este tipo de enfoque niega el papel de las interpretaciones que los actores tienen acerca de sus comportamientos y acciones (Szulc, 2005). Por otro lado, Feldman, Petersen y Mendoza (1984), a través de investigaciones interdisciplinarias (medicina, psicología y antropología) y retomando a Piaget, aplicaron protocolos para investigar las pautas perceptuales y operatorias de niños toba de Formosa, mostrando en las conclusiones un evidente “retraso madurativo” en los niños correlacionado con aspectos culturales. En otro trabajo similar y complementario al anterior, Schragger, Petersen y Mendoza (1985) intentan evaluar la influencia de condiciones medioambientales y culturales sobre patrones generales de desarrollo de los niños, específicamente, las relaciones entre habilidades motrices, procesos perceptuales y cognoscitivos. Una vez más, en las conclusiones revelan un “retraso” en comparación con los niños de “poblaciones urbanas y alfabetizadas”. Los estudios que inauguran los trabajos que versan específicamente sobre la infancia para el caso mbyá también se nutren de la teoría estándar piagetiana.¹⁰ Larricq (1993) se acerca a las experiencias infantiles desde el nacimiento, en relación con las actividades de las madres y diferenciando períodos de desarrollo de los niños. En sus estudios aborda juegos, relaciones al interior de las comunidades, vinculaciones con los distintos actores de la misma, etc. Uno de los más grandes problemas de esta serie de trabajos que retoman las investigaciones de Piaget es que no incorporan los fundamentos epistemológicos que son el pilar de su teoría. La conformación de la psicología genética responde a la necesidad de encontrar un modo de comprobación empírica de los postulados epistemológicos propuestos por el constructivismo. Por lo tanto, lo fundamental en la teoría genética son los mecanismos a través de los cuales los sujetos construyen conocimiento (y no lo “adquieren” o “incorporan” pasivamente del exterior). Aquí, se concibe a los niños como sujetos activos, capaces de construir conocimiento y de interpretar la realidad que los rodea. Lamentablemente, este postulado epistemológico no se ve reflejado en las distintas investigaciones que hemos mencionado. Esto se debe en gran medida a que retoman únicamente ciertos desarrollos de la psicología genética (especialmente la llamada “teoría de los estadios” que consiste en etapas secuenciadas de desarrollo cognitivo), los cuales han sido ampliamente criticados, aún al interior de la escuela genética. En este punto es

¹⁰ Los clásicos modelos del desarrollo tendieron a postular un final “adecuado”, lo que los convirtió en potenciales evaluaciones de “normalidad” de niños y niñas. Sin embargo, consideramos que retomando la teoría genética, pueden llevarse a cabo otro tipo de estudios que, discutiendo las hipótesis acerca del desarrollo, no concluyan en calificaciones despectivas.

necesario distinguir la propuesta de Piaget de sus posteriores aplicaciones, tanto desde la psicología o la pedagogía como desde otras disciplinas, incluida la antropología.

Otros trabajos recientes –en especial aquellos relacionados con la temática de la educación intercultural- han prestado atención indirectamente a la vida diaria de los niños con el fin de estudiar, por contraste, problemáticas escolares.

Para el caso de los niños tobas, encontramos los trabajos de Heredia (1983), Mendoza y Wright (1986), Lynch (1990), y Messineo (1989, 1998 y 1999). En ese sentido, un trabajo pionero es el de Mendoza y Wright (1986) quienes a través del estudio del fracaso escolar de los alumnos tobas en las escuelas primarias describen los modos de socialización familiares en contraste con los escolares. Según afirman,

“... la socialización infantil toba se podrá caracterizar como ‘tolerante’ y ‘permissiva’, es decir: los adultos se esfuerzan por satisfacer los pedidos y las necesidades de los niños pero intervienen poco para modificar sus conductas ‘desviadas’ y marcarles límites. Hay un cierto ‘dejar ser’ a cada niño como es, un cierto respeto por las características individuales –que asegura a cada uno un margen de acción considerable-” (Mendoza y Wright, 1986: 83).

En dicho artículo presentan las diferentes interpretaciones que se le atribuyen a similares situaciones de la vida cotidiana por los niños toba y sus maestros de escuela. Finalmente, concluyen que la “inadecuación” entre el sistema educativo escolar y las pautas socioculturales es la causa del denominado “fracaso escolar indígena”.¹¹

También Messineo (1989, 1998, 1999) -en diversas indagaciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en el Chaco- asevera que los fenómenos de repitencia, deserción y desgranamiento escolar de los niños indígenas se deben contemplar como uno de los tantos síntomas del fracaso del proyecto escolar destinado a la población culturalmente diversa. Expresa que las causas de

¹¹ Los ítems que desarrollan son los siguientes: a) diferente concepción del tiempo (por ejemplo: las concepciones lineales de la historiografía escolar); b) diferentes esquemas lingüísticos (por ejemplo: el uso de los deícticos en toba); c) y d) diferentes cosmovisiones que pueden interferir en el aprendizaje de contenidos curriculares (por ejemplo: la clasificación de los colores o del entorno y los seres vivos); e) conocimientos favorecidos por la escuela y alejados de las experiencias de los niños (por ejemplo: el conteo o el dibujo con modelo); f) noción de “aprendizaje onírico” toba y enseñanzas –no a través de las palabras- sino por medio de la observación, la imitación y el juego; g) diferente ética sexual.

este fracaso no sólo se deben contemplar en incompatibilidades lingüísticas sino que también son fruto de choques entre modelos y expectativas diferentes entre la didáctica escolar y la socialización familiar. Es decir, por un lado, la pedagogía aborígen se funda en una tradición oral, basada en la observación, la imitación y el juego en el marco de interacciones donde se fomenta la reciprocidad y la cooperación. Mientras que la didáctica escolar incentiva conductas individuales y competitivas entre los niños, en base a una tradición literaria y un aprendizaje sobre la abstracción, la repetición y el memorismo.

Otras investigaciones que se encuentra en esta línea de contrastes y discontinuidades entre la educación escolar y la familiar son las efectuadas por Heredia (1983) y por Lynch (1990). Este último aborda aspectos del rendimiento escolar relacionados con el bilingüismo en una comunidad toba de Formosa y arriba a conclusiones similares a los autores citados. Por su parte, Heredia se propone explicar la problemática inserción de los estudiantes tobas en el sistema educativo, partiendo de la caracterización de ciertos rasgos de la cosmovisión y personalidad tobas. Consideramos que su análisis sobre el proceso de socialización indígena reserva a los niños un lugar de pasividad:

“... esas primeras experiencias [de los niños] irán recibiendo permanentes refuerzos durante la niñez y la adolescencia, a través de pautas de comportamiento y hábitos que son incorporados por el niño en curso de socialización por medio de los clásicos procedimientos iterativos aborígenes y nunca mediante actitudes punitivas” (1983: 48-49)

En la cita anterior, podemos observar nuevamente la poca actividad que se concibe que los niños poseen en los llamados “procesos de socialización”.

Para el caso de los *mbyá*, el trabajo de Andrea Quadrelli (1998), analiza la experiencia de educación bilingüe en la provincia de Misiones marcando también contrastes y discontinuidades entre la educación escolar y la familiar. Así, establece una serie de oposiciones entre la formación del maestro no-indígena y la del auxiliar docente aborígen, entre los usos de la lengua guaraní y del español, entre las prácticas educativas orales y las escritas, entre otros aspectos. Finalmente, concluye con un replanteo y una revisión crítica muy amplia respecto de los sentidos que tiene la educación “occidental” en los contextos indígenas.

5) Palabras finales

En la etnografía en general, las actividades de los niños son relegadas o directamente subordinada a otras. La antropología ha asistido a esporádicos, fragmentarios y fortuitos abordajes sobre la niñez, sin lograr un desarrollo sistemático acerca de la diversidad de procesos que la atraviesan. No obstante, en las últimas décadas, particularmente en América Latina, la antropología ha dedicado espacios más amplios a las indagaciones con niños y niñas. Esto ha dado lugar a espacios específicos en congresos locales y regionales, al aumento de investigaciones sobre diversas temáticas cuyos interlocutores son niños y niñas y a la generación de espacios de formación específicos (García Palacios *et al.* 2012)

Entre los estudios más clásicos, encontramos aquellos que se refieren a la niñez como la etapa que se encuentra entre el nacimiento y la adultez, a la que no se le destina demasiado análisis. Por otro lado, los que al analizar la crianza o los llamados procesos de socialización, consideran a los niños y niñas como los que sólo están formándose y preparándose para la vida social futura. Sin embargo, considerar a la infancia como un tiempo de entrenamiento no sólo no nos permite profundizar nuestras indagaciones, sino que también conlleva otros riesgos. En este sentido, mencionábamos que las características asignadas a la edad adulta no son vistas como en proceso de transformación. Son los niños los que quieren, o deben, ser como los otros, incorporando sus saberes. Esta perspectiva en cierta medida cosifica a la infancia: los niños son considerados como estáticos y su única función consiste en recibir pasivamente las pautas culturales. A su vez, también se cosifica estas pautas culturales ya que se presentan como algo ya acabado que se transmite a los niños sin sufrir mayores transformaciones en el proceso.

Por otro lado, como hemos desarrollado en relación con estudios más recientes, a partir de la presencia de situaciones educativas interculturales, se ha acrecentado el interés por estudiar la vida diaria de los niños y niñas indígenas, pero sólo con el fin de estudiar, por contraste, distintas problemáticas escolares:

“... es sintomático el persistente desinterés por los niños indígenas en la producción académica nacional. Pues incluso en las investigaciones sobre alternativas de educación bilingüe o intercultural, el foco no son los niños indígenas, sino el proceso educativo y sus dificultades” (Szulc: 2005).

En este sentido, consideramos que es fundamental analizar los procesos sociales que atraviesan las infancias, incorporando al análisis las distintas perspectivas de los niños y las niñas. Afortunadamente, en la actualidad, cada vez más académicos/as centran sus reflexiones en los

procesos sociales que involucran a los niños y niñas incluyendo la agencia infantil no sólo a nivel discursivo en el análisis, sino metodológicamente al dar cuenta de sus perspectivas respecto de las situaciones que los envuelven.

Bibliografía citada

CADOGAN, León. (1955) “El Mbyá que se deshizo de sus hijos”. En: *Revista de la agrupación folklórica de santiago de chile*. Santiago de Chile.

CARLI, Sandra. (1999) “La infancia como construcción social”. En Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires

CITRO, Silvia. (2009) *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos, Buenos Aires.

COHN, Clarice. ,(2005)*Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor

ENRIZ, Noelia. (2006) “¿De qué chicos hablamos?, ponencia presentada al VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Salta

ENRIZ, Noelia (2011) *Jeroky Porã, Juegos Saberes y Experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones*. Alemania: Lincom Studies in Anthropology 14

FELDMAN, Jacobo; Mario PETERSEN y Marcela MENDOZA. (1984) “La maduración cognoscitiva y perceptual en niños de una comunidad toba del oeste de Formosa”. En *Revista fono audiológica*, 30, 3: 166-173, Buenos Aires

GARCÍA PALACIOS, Mariana. (2012) ¿Qué puede decir la antropología acerca del punto de vista de los niños en un estudio sobre religión? En Actas del I Congreso Latinoamericano de Antropología Social, Rosario, Argentina

GARCÍA PALACIOS, Mariana. (2012) Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires. Tesis de Doctorado en Antropología, Universidad de Buenos Aires,

GARCÍA PALACIOS, Mariana; VARELA, Melina; ENRIZ, Noelia; SZULC, Andrea; HECHT, Ana Carolina; LEAVY, Pia; SHABEL, Paula. (2012) “Anthropology and Childhood. From Research Teams to the Development of Teaching and Learning Spaces in the Buenos Aires Area (Argentina)”. En: *AnthropoChildren* N° 2 (1-12). Disponible en: <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/sommaire.php?id=952>,

GOROSITO KRAMER, Ana María. (2003) “Nombres indígenas: las dos formas de la dominación blanca”. En: *Revista Antropología y Derecho*, año 1, n° 3; Págs. 3-7. Septiembre

HANKE, Wanda. (1995) *Dos años entre los Caingua*. Rosario. Centro argentino de etnografía y antropología. Buenos Aires.

HECHT, Ana Carolina. (2004) “Hacia una revisión de la categoría ‘niño’ y ‘cultura wichí’ a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)”. Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Antropología Social. Villa Giardino, Córdoba.

HECHT, Ana Carolina. (2010) *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística en niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Múnich: Lincom Europa

HEREDIA, Luis. (1983) “En torno al problema de la educación del niño aborigen”. En *Comechingona*, año 1, N° 2,

LARRICQ, Marcelo. (1993) *Ipytũma construcción de la persona entre los Mbya-guarani*. Editorial universitaria. Universidad Nacional de Misiones.

LYNCH, Fernando. (1990) Una aproximación antropológica a algunos aspectos del rendimiento escolar relacionados con el bilingüismo en una comunidad toba. Informe Final de Investigación no publicado. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

LOPES DA SILVA, Aracy; Ana LOPES DA SILVA MACEDO y Angela NUNES (Orgs.) (2002) *Crianças Indígenas. Ensaio Antropológicos*. San Pablo: Global Editora,

MENDOZA, Marcela. (1994) "Técnicas de observación directa para estudiar interacciones infantiles entre los toba". En: *Runa, Archivo para las Ciencias del hombre*, Vol. 21. Instituto de Ciencias Antropológicas y Museo Etnográfico J. B. Ambrosetti. Pp: 241-262. Bs. As

MENDOZA, Marcela y WRIGHT, Pablo. (1986) "El fracaso escolar en comunidades tobas". En: *Aprendizaje Hoy VII*. Pp: 79-84

MESSINEO, Cristina. (1989)"Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco". *Pueblos indígenas y Educación*, 12:927, ABYA-YALA, Ecuador.

MESSINEO, Cristina. (1998)"Oralidad y escritura. Hacia un modelo indígena de alfabetización". En *Papeles de Trabajo*, vol. 6. Universidad Nacional de Rosario. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico- Sociales. Pp: 67-76. Rosario,

MESSINEO, Cristina.(1999)"Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco". En: *Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas. Lenguas y Educación formal*, Edición de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Pp: 105-117.

METRAUX, Alfred. (1996 [1946]) *Etnografía del Gran Chaco*. El lector. Asunción. Paraguay.

METRAUX, Alfred 1948) "The guaraní" En: Steward Julian ed.; *Hand book of southamerican indians*. Vol. 3 The tropical forest tribes. Part. 1 The coast and amazonian tupí.

MILLER, Elmer (1979) *Los tobas argentinos. Armonía y Disonancia en una sociedad*. Editorial Siglo XXI, México.

MÜLLER, Franz. (1989. [1889]) *Etnografía de los guaraní del alto Paraná*. Rosario. Centro Argentino de Etnografía y Antropología. Buenos aires.

NORDESKIÖLD, Earland. (2002 [1912]) *La vida de los indios*. Apcob. La paz

QUADRELLI, Andrea. (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.

REMORINI, Carolina y Anahi Sy. (2003) “El valor del ambiente en el proceso de endoculturación Mbyá. Una aproximación etnográfica”. Ponencia presentada en: XXIII Congreso de geohistoria regional, Oberá,

REMORINI, Carolina (2004) “Emae nde kypy-I re! (Cuida por tu hermanita!). Un análisis del papel de las interacciones infantiles en el proceso de endoculturación mbyá”. Ponencia presentada al VII CAAS, Córdoba

REYNOSO, Carlos (1993) *De Edipo a la Máquina Cognitiva. Introducción crítica a la Antropología psicológica*. Bs. As. Ediciones El Cielo por Asalto

SCHADEN, Egon. (1998) *Aspectos fundamentales de la cultura guaraní*. Universidad católica. Asunción.

SCHRAGER, Orlando; Mario PETERSEN y Marcela MENDOZA (1985) “Estudio preliminar sobre maduración psicomotriz y los procesos perceptuales y cognoscitivos en una comunidad de aborígenes toba”. En *Revista fono audiológica*, 31, 2: 85-95. Buenos Aires

SUSNIK, Branislava. (1983) *Los aborígenes del paraguay V*. Museo etnográfico Andrés Barbero. Asunción.

SZULC, Andrea. (2005) “Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’ ”. En Wilde, G. y P. Schamber (Eds.): *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB, Colección “paradigma indicial”,

SZULC, Andrea y COHN, Clarice. (2012) “Anthropology And Childhood In South America: Perspectives From Brazil And Argentina”. *Anthropochildren N°1* (1-17) Disponible en: <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=440>.