

Nosotros le decimos yeruchi pyta: conocimiento del monte y prácticas sociales de dos generaciones mbyà (San Ignacio, Misiones-Argentina) *

We call it yeruchi pyta: forest's knowledge
and social practices of two mbyà's generations
(San Ignacio, Misiones-Argentina)

Ana Padawer **

Resumen

La participación en las actividades productivas familiares es contribución fundamental para el conocimiento del monte de los niños y jóvenes mbyà en San Ignacio (Misiones, Argentina). La situación de contacto entre poblaciones indígenas y campesinas, que en la zona es de alta intensidad y profundidad histórica, me condujo a investigar las características del conocimiento reconocido como indígena en estos contextos. Comencé la investigación etnográfica en 2008 a través del relevamiento de relatos de experiencias formativas en la producción doméstica rural por parte de niños, jóvenes y adultos (fotografías y video, entrevistas a las familias, a referentes mbyà, a personal docente, autoridades y otras figuras relevantes a nivel local).

En este trabajo analizaré las articulaciones entre conocimientos sobre especies vegetales y animales que derivan de prácticas reconocidas como indígenas,

* Recibido: junio 2011. Aceptado: septiembre 2011.

Este trabajo de investigación es financiado por los siguientes proyectos: UBACyT 20020090100288, "Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales", Secretaría de Ciencia y Técnica y Universidad de Buenos Aires; PIP CONICET 11220100100448, "Niños indígenas y migrantes en contextos formativos escolares y familiares-comunitarios: continuidades y tensiones en sus saberes y formas de relación con el saber", Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Programación 2011/2013; PICT 01708, "Experiencias formativas y significaciones político culturales en torno a la socialización y la educación infantil en contextos de diversidad y desigualdad social", Agencia de Promoción Científica y Técnica, Programación 2009/2011. Agradezco a los editores y evaluadores anónimos los comentarios y sugerencias efectuados, que permitieron mejorar sustantivamente este artículo.

** CONICET-ICA, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: apadawer@filo.uba.ar

para finalizar planteando algunos interrogantes sobre las transformaciones en su relación con el conocimiento escolar. Si la pérdida de tradiciones culturales vinculada con las limitaciones del acceso al monte ha sido descripta ampliamente, es posible señalar contradicciones en contextos educativos cuando los niños y jóvenes deben reflexionar sobre las prácticas productivas en contextos familiares y, desde el sentido común, se espera una correspondencia entre el ambientalismo y el indigenismo.

Palabras clave: conocimiento indígena, mbyà guaraní, infancia, juventud, poblaciones rurales

Abstract

Participation in productive activities of families is main contribution to forest's knowledge of mbyà's children and youth in San Ignacio (Misiones, Argentina). Contact situation between indigenous people and peasant is high in terms of intensity and deep in historical terms; this oriented me to research indigenous knowledge in such contexts. I began ethnographic research in 2008 collecting narratives of formative experiences about domestic rural production from children, youth and adults (photographs and video, interviews with families, mbya leaders, teachers, authorities and other local figures).

In this article I will analyze articulations between knowledge of animals and plants that emerged on practices attributed to indigenous people, to conclude pointing some questions about transformations related with school's knowledge. If cultural traditions loses related with forest's access were widely descript, it is possible to pint out contradictions that emerge in school settings when children and youth must reflect about families' productive practices and common sense expect correspondences between indigenism and environmentalism.

Key words: indigenous knowledge, mbyà guaraní, childhood, youth, rural populations

1) Introducción

Este trabajo de investigación tiene como propósito analizar las experiencias formativas de niños de poblaciones rurales de la provincia de Misiones-Argentina, espacio en que conviven miembros de comunidades mbyà guaraní con pobladores criollos, descendientes de inmigrantes europeos y países limítrofes, los que se autodenominan colonos. Las actividades formativas de los niños transcurren en la escuela, pero también a través de su participación en las actividades destinadas a la producción dentro del grupo doméstico.

Si la normativa que protege los derechos de la infancia constituye un avance fundamental para la protección de los niños que son incorporados a los procesos de trabajo (Nieuwenhuys, 1996), la antropología puede realizar aportes al estudiar las experiencias formativas que transitan las jóvenes generaciones en poblaciones rurales e indígenas contemporáneas dentro y fuera de las escuelas, de manera de proporcionar elementos a las regulaciones antes dichas en la consideración de otros aprendizajes habitualmente no atendidos, implícitos en los procesos de reconocimiento étnico y en condiciones de desigualdad.

Sostengo como hipótesis general que las prácticas de socialización de la infancia en poblaciones rurales e indígenas contemporáneas están conformadas por contrastes y apropiaciones entre las experiencias formativas escolares y aquellas llevadas a cabo mediante la participación de los niños en la producción familiar doméstica. La subordinación de la esfera familiar doméstica en los procesos de socialización de la infancia y juventud es producto histórico y a la vez actualización cotidiana, sin embargo ambos contextos aportan conocimientos del mundo que se transfieren de un ámbito a otro, habilitando no solo el dominio progresivo del entorno natural de las jóvenes generaciones, sino la transformación de los conocimientos disponibles en uno u otro contexto.

El concepto de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 2007) me permite identificar procesos de aprendizaje situado protagonizados por niños y jóvenes rurales que se incorporan a actividades productivas familiares. El conocimiento acerca del mundo natural se logra a través de la participación en comunidades de práctica, y por esto último involucra asimismo aprendizajes sobre el mundo social, mediados por el lenguaje.

El género, la clase, la etnicidad, y el orden de nacimiento en el grupo doméstico influyen en las actividades cotidianas de los niños y jóvenes, y en consecuencia en lo que ellos pueden aprender. En relación a esos procesos, estoy trabajando los cambios históricos en las condiciones estructurales de mi contexto de estudio, donde en las últimas décadas la concentración de la propiedad de la tierra se incrementó en razón de la explotación forestal. Esta situación agrava las condiciones de vida precarias de las familias campesinas e indígenas y reduce las actividades productivas, y por ende los espacios de producción social de conocimientos (Padawer, 2010).

El trabajo de campo comenzó en 2008, en una zona del Departamento de San Ignacio (Misiones, Argentina), localizada en las proximidades de la cabecera departamental. La misma fue seleccionada por contar con algunas escuelas rurales de población étnicamente heterogénea, como parte de la reflexión de un equipo de investigación¹ que aborda la relación entre procesos educativos

1 Este proyecto colectivo se propone abordar los procesos formativos de niños tobas migrantes en el Gran Buenos Aires, niños mbyà guaraní en distintas localidades de la provincia de Misiones y niños procedente de Bolivia que viven en la Ciudad de Buenos Aires. Considerando la socialización lingüística y religiosa, la formación en el juego y la producción

y de identificación étnica en distintos contextos y provincias de la Argentina (Novaro y otros, 2011).

Conforme a estos propósitos, la matrícula de las escuelas seleccionadas está conformada por alumnos de comunidades mbyà y de pobladores colonos. En Argentina la población mbyà se concentra en la provincia de Misiones (CTI, 2008; INDEC, 2001), y la escolarización primaria se efectúa en las aldeas; sin embargo, algunas de ellas no tienen acceso a la educación básica, y en algunas comunidades los niños mbyà comparten su escolarización con niños no indígenas².

La población que se autodefine como colona, por su parte, suele enviar a los niños a escuelas primarias próximas a sus predios, debiendo trasladarse para estudios secundarios a establecimientos urbanos. En muy pocos casos la oferta educativa de nivel medio a la que acceden los colonos se vincula a una formación agraria específica, se trata más bien de bachilleratos cuya curricula supone una formación general de preparación para la universidad, que según datos del trabajo de campo casi nunca se produce. Los mbyà, por su parte, tienen una tasa de escolaridad secundaria muy baja³.

El interés en investigar en estas escuelas, que administrativamente se califican como interculturales y bilingües (de modalidad EIB, de acuerdo a la normativa vigente), radica en que en contextos rurales de numerosas provincias así como en Misiones, este término remite a establecimientos cuya matrícula es exclusivamente indígena. No es posible desarrollar aquí los procesos que conducen a esta situación; pero es necesario advertir que para mi trabajo, que pretende establecer comparaciones con otros contextos de estudio por parte de integrantes del equipo, resulta relevante indagar los procesos de identificación acaecidos en escuelas donde la matrícula es étnicamente heterogénea. Es posible anticipar que la experiencia cotidiana de educación en estas escuelas adquiere características distintivas, dadas por contrastes y asimilaciones entre los niños que adscriben a una u otra identidad, dentro y fuera de la escuela donde se encuentran y relacionan entre sí.

domestica, las biografías y trayectorias escolares, los distintos investigadores del equipo se proponen entender las experiencias y sentidos de lo educativo en niños con distintas referencias étnicas y nacionales.

- 2 Como aproximación a esta afirmación, que surge de distintos interlocutores en el trabajo de campo, pueden citarse los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, que indican que de los 649 niños entre 5 y 14 años registrados asistiendo a la escuela en 2004-2005 en la provincia, 434 tenían acceso a dictado de clases en lengua indígena, 212 no lo hacían y de 3 no se presentaron datos (Gobierno de la Provincia de Misiones, 2008).
- 3 Según la misma fuente (Gobierno de la provincia de Misiones, 2008), de los 2.012 mbyà con 15 años o más en el año 2004-2005, 673 no tenían instrucción, 702 contaban con primaria incompleta, 335 la habían completado, 209 contaban con secundaria incompleta y 93 se incluían en la categoría de otro (probablemente, secundaria incompleta y terciario incompleto y completo).

Los establecimientos educativos de la zona son típicamente rurales en su organización y dimensiones: cuentan con menos de 100 alumnos y funcionan con agrupamientos multiedad, disponiéndose con frecuencia de auxiliares indígenas para asistir a los niños mbyà que ingresan a la escuela con escaso dominio del castellano. El trabajo de campo se focalizó inicialmente en una de las escuelas, cuya sede cuenta con población indígena y colona de similares proporciones, y con dos aulas satélites exclusivamente indígenas.

Dado que el propósito del estudio es conocer las experiencias formativas de niños, jóvenes y adultos derivadas del trabajo en los predios familiares o comunitarios, el acceso a la escuela permite ver estos conocimientos puestos en relación con la propuesta escolar. He realizado algunas observaciones de clases de los niños entre 10 y 12 años (5to a 7mo grado), entrevistas con los docentes y auxiliares indígenas, y el contexto escolar me ha permitido asimismo llevar adelante técnicas experimentales para abordar las actividades cotidianas de los niños a través de la solicitud de dibujos, narraciones, free listing (Brewer, 2002) y otras tareas propuestas a los alumnos.

Si bien me interesa problematizar las relaciones con la escuela, mi trabajo de campo hasta el momento se orientó principalmente a reconstruir las actividades prediales de niños, jóvenes y adultos. La elección de los alumnos mayores de 10 años se debe a que el trabajo de investigación inicialmente mostró que, en el marco de la escolaridad primaria, es a partir de esta edad cuando se despliegan un amplio rango de responsabilidades en el trabajo del campo. La estrategia metodológica de reconstrucción empírica ha consistido en relevar relatos de experiencias formativas en la producción doméstica rural por parte de niños, jóvenes y adultos, que incluyen referencias a la situación actual (conocimientos y prácticas cotidianas) como resultado de una biografía personal y social (Bertaux, 2005; Piña, 1988).

Los relatos son obtenidos a través de observaciones y entrevistas con niños y jóvenes, sus familiares, funcionarios públicos locales, docentes, y otros adultos de la zona. En la casi totalidad de los hogares he registrado en forma preliminar las tareas que los niños y jóvenes realizan a través de fotografías y video, y he efectuado entrevistas a los miembros adultos a fin de reconstruir las actividades económicas del grupo doméstico. Asimismo entrevisté a los referentes mbyà vinculados a la escuela, al personal docente, las autoridades locales de San Ignacio y otras figuras relevantes a nivel local vinculadas a las actividades productivas.

2) Conocimiento y prácticas sociales

Al formular el concepto de participación periférica legítima, Lave y Wenger (2007: 47) proponen entender el aprendizaje como una práctica social, y detenerse en las asunciones sobre las nociones de persona y de mundo que sub-

yacen a esta definición. En este sentido, sostienen que tanto la teoría de la actividad situada como la teoría de la reproducción social aportan en el entendimiento de la producción, transformación y cambio de las identidades de los sujetos, las habilidades de conocimiento en la práctica y las comunidades de práctica que se producen cotidianamente.

Las explicaciones convencionales entienden el aprendizaje como un proceso de internalización del conocimiento que es descubierto, transmitido o experimentado en la interacción con otros, implicando concepciones acerca del sujeto y el mundo donde se establece una clara distinción entre los procesos mentales y el mundo; en estas teorizaciones el conocimiento es básicamente un proceso mental, y el individuo es una unidad de análisis no problemática que asimila aquello que le es transmitido acerca del mundo⁴.

Lave y Wenger (2007: 49) proponen que la teoría de la actividad y la psicología crítica permiten recuperar el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky desde una perspectiva societal; así retoman a Engestrom (1987) en su definición de la zona de desarrollo próximo como la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la nueva forma histórica de la actividad societal que se puede generar colectivamente. Esto permite abordar los procesos de transformación social y la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales, considerando los procesos de transformación sociocultural en las relaciones cambiantes entre novatos y expertos en el contexto de prácticas compartidas.

En este proceso de conocimiento a partir de las prácticas, los estudios inspirados en esta lectura de Vygotsky enfatizan su postulación de una doble función del lenguaje: permite actuar y es instrumento de pensamiento. No hay manera de pensar sin el lenguaje, pero a la vez el pensamiento se organiza siguiendo las acciones del sujeto en relación con otros. El niño aprende a conocer a otros y luego, siguiendo ese modelo, se comprende a sí mismo: eso tiene como consecuencia que la conciencia de sí surge en la medida en que nos volvemos otros (*extraños: postoronnyj*) para nosotros mismos (Van der Veer y Valsiner, 2006: 70).

Esta afirmación tiene importantes consecuencias en contextos interculturales, ya que los procesos de reconocimiento y diferencia pueden ser concebidos no solo como ideas o representaciones de los sujetos sobre sí y sobre el mundo, sino articulados desde prácticas sociales que son mediadas lin-

4 En estas interpretaciones Lave y Wenger (2007: 48) ubican incluso las formas más habituales de entender el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, donde la noción de internalización ha sido interpretada básicamente de dos formas: como la distancia entre las habilidades de resolución de problemas del estudiante trabajando solo y cuando es asistido o trabaja en colaboración con gente más experimentada; y como la distancia entre el conocimiento cultural provisto por el contexto socio-histórico (usualmente accesible mediante instrucción) y la experiencia cotidiana de los individuos. En ambas, el problema es que el carácter social del aprendizaje es entendido como un aura de socialidad que provee insumos para el proceso de internalización, visto como una adquisición individual de la cultura dada.

güísticamente. Los procesos de identificación se realizan cotidianamente, y el lenguaje -que en estos contextos es una marca distintiva- incide en las formas de conocer y entender el mundo social y natural circundante que posibilita la reproducción de los sujetos sociales⁵.

En la adquisición de los instrumentos culturales a través del lenguaje, el niño posee al instrumento mental pero a la vez "es poseído" por él. El lenguaje no es externo a la mente sino que crece dentro de ella, creando una "segunda naturaleza". Por ello para Vigotsky y sus colaboradores, personas de culturas variadas y con lenguajes distintos piensan de manera diferente, no solo en su contenido sino en las maneras de pensar. En su interés por la formación conceptual, Vygotsky propone la distinción entre conceptos cotidianos y científicos. Los primeros son adquiridos por los niños fuera del contexto de instrucción explícita y, aunque son derivados de los adultos, no son presentados a los niños de manera sistemática ni son explícitamente relacionados con otros. Los segundos son presentados explícitamente en la escuela; idealmente cubren aspectos esenciales de un área de conocimiento y son propuestos como un sistema de ideas inter-relacionadas. No obstante, no hay discontinuidad entre unos y otros: los conceptos cotidianos y científicos están interrelacionados en la mente infantil, siendo los primeros base para los segundos, mediante un proceso de transformación (Van der Veer y Valsiner, 2006: 295).

No es novedoso para la antropología discutir acerca de las relaciones entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común. Ya desde las primeras formulaciones en el contexto del evolucionismo, las distintas aproximaciones teóricas en la disciplina han postulado diferencias y vinculaciones entre ambos: baste mencionar autores como Levy- Bruhl, Malinowski, Evans Pritchard, Levi-Strauss en la primera mitad del siglo XX, y los desarrollos de la antropología cognitiva (Atran, 1990), la etnobiología (Ellen, 2004) y los estudios sociales de la ciencia más recientemente (Latour, 1991).

Cuando desde la antropología se examinan los procesos educativos, los desarrollos de la psicología anteriormente referidos aportan al entendimiento de la

5 Para Vygotsky, el comportamiento humano implica dos tipos de procesos: actos inferiores naturales (que se desarrollan evolutivamente y el hombre comparte con animales superiores), y actos instrumentales artificiales (que evolucionan en la historia humana). Por ello la historia humana es la del dominio cada vez mayor del hombre sobre la naturaleza a través de la invención de instrumentos y el perfeccionamiento tecnológico, y por otro lado, del control del hombre sobre sí mismo a través de la invención de la técnica cultural de los signos. Este proceso filogenético se vería replicado en la ontogénesis, aunque con ciertas especificidades. Si en el desarrollo infantil se pueden distinguir un desarrollo natural (proceso de crecimiento y maduración) y un desarrollo cultural (dominio de medios o instrumentos culturales), los niños nacen en una cultura con la que se relacionan desde el comienzo de su vida. En este contexto, la cultura es concebida como un arsenal de instrumentos, artificios y dispositivos que amplían el nivel de desarrollo; si bien los niños no acceden a ellos inmediatamente, son seres culturales en un sentido amplio porque viven en ambientes culturalmente estructurados (Vygotsky, [1934] 1995: 68 a 72).

relación entre conocimientos escolares y socioculturales incorporando la dimensión intersubjetiva de la acción social en relación al ambiente. La teoría social y la normativa internacional reconocen la importancia de la transmisión intergeneracional de saberes, en tanto necesarios para la construcción de sucesores en una actividad que permite la reproducción social; no obstante, desde el sentido común y las políticas del área educativa se atribuye superioridad al conocimiento escolar en sus contenidos y formas, el que proviene de la génesis histórica y legitimación de la escuela como institución privilegiada de instrucción de las jóvenes generaciones (Rogoff, 1993). Así, se tienden a soslayar los procesos formativos vinculados al autosostenimiento (creación y uso de instrumentos, tanto como prácticas sociales), ignorando que los mismos están presentes en la escuela y viceversa, como lo evidencian los estudios sobre el desarrollo infantil.

3) Nosotros le decimos yeruchi pyta

Joaquín, auxiliar indígena mbyà, está acompañado con Silvia y son padres de 8 hijos: Antonio (14 años), Hernán (12), Paola (10), Alberto (8), Basilio (7), Roberta (4), Andrea (3) y Víctor (1 año); todos vivían en 2010 en una casa de madera que habían construido dos años antes en el predio de la escuela⁶. Además del modesto salario del padre y alguna ayuda estatal, la familia recurría a la venta ocasional de artesanías y un trabajo predial limitado: contaban con una huerta, un sector plantado con mandioca y batata y dos corrales donde se criaban dos cerdos y un venado (*mazama americana*), este último en carácter de mascota. Joaquín tenía planes de iniciar actividades de apicultura, ya que había recibido una capacitación y tenía experiencia en la tarea, tras haberla realizado anteriormente en la comunidad a la que pertenece, Andresito.

La familia de Joaquín está atravesada significativamente con el contacto con los criollos ya que su madre -que actualmente vive en otra comunidad- formó pareja con uno de ellos, por lo que el auxiliar indígena vivió en sus primeros años en un campo cerca de Roca, y en la comunidad Andresito recién desde los 8 años. Esto probablemente influye en la perspectiva de Joaquín respecto de los colonos:

J: yo nací hablando en guaraní, pero aprendí castellano a los 6 o 7 años de mi padrastro. Mi mamá vivía en la chacra de los patrones, antes no se hacía tanta artesanía, se vivía trabajando. Yo no llegué a conocer a mi papá, era un paraguayo. (...) Yo nací cerca de San Pedro. Después

6 Si bien los nombres de las localidades y comunidades se han mantenido con el propósito de contribuir a la documentación económica y social de la región, los nombres de los interlocutores se han modificado a fin de preservar su anonimato.

mi mamá se mudó allá a Roca y a los 7 -8 años vino de nuevo acá ((a Andresito)). Mi padre era criollo, o sea que yo soy mestizo. Cuando era chiquito me traía problemas, había mucha discriminación de mis propios hermanos: "salí de acá criollo, -te dicen". (...) En otros lugares hay mbyà que se acompañan con los de la colonia, como dicen ustedes... Ahí hay más bailes, se integran mas la gente de las colonias, que vienen los fines de semana... se quieren y se acompañan, como dice la ley de ustedes. Uno no puede prohibir que se puedan casar, porque si se quieren, si no lo permiten se van a ir de la comunidad, por ejemplo, igual se van a casar.

E: Gustavo ((cacique de otra comunidad)) decía que en algunas comunidades el cacique no quiere saber nada con las cosas de los blancos, que no quieren las viviendas, la escuela...

J: en algunos casos, que vienen más lejos de la ciudad, más al fondo, algunos sí. Pero no todos. Eso porque quieren mantener sus costumbres, su manera de vivir. Pero más adelante aunque no quieran se va a integrar, va a cambiar, más adelante ya no va a tener acceso a materiales para artesanía. Si no quiere casa, por ejemplo... como sale a comprar harina, aceite y sal? Ahí ya va cambiando también. Hay un montón de cosas que no son de ellos, que no son nuestras. Y dice que no quiere cambiar, pero en realidad cambia todo.

E: pero también sería bueno que respeten sus cosas, lo que saben, que los dejen hacer. Como vos decías, que a veces dicen que los indios son vagos, que no quieren hacer nada y en realidad no pueden...

J: claro, en cuatro hectáreas no se puede.

E: acá en Andresito cuantas tenían?

J: Doce. Pero tampoco no nos dejan, como no es nuestra propiedad, ir al monte. Ni plantar.

La afirmación de Joaquín sobre las imposibilidades de realizar actividades productivas puede entenderse más bien como un reclamo, ya que tanto él como las familias que viven en Andresito pueden plantar, crían animales y recolectar en el monte, aunque de forma restringida. Sin embargo, a diferencia de sus compañeros colonos, ninguno de sus hijos mayores tiene a su cargo una rutina de atención a los animales, entre otros motivos, porque su padre está presente diariamente en casa, y el terreno disponible para la familia es pequeño. La escuela cuenta con una hectárea, y en ese predio Joaquín realiza una explotación para consumo familiar, en tanto su presencia oficia como un medio de garantizar la seguridad de los bienes escolares.

Aún con estas responsabilidades limitadas en la cría de animales, Antonio mostró en distintas conversaciones y actividades que sabe cómo se alimentan los cerdos, el venado y otros animales del monte o la granja. Es justamente sobre el conocimiento del monte que estos niños mbyà presentan mayores competencias relativas si se lo compara con los niños de familias campesinas con quienes comparte la escuela, constituyéndose en un rasgo

de identificación por autonomasia. A continuación presentaré las especies vegetales y animales mencionadas de forma más preponderante por los niños, indicando -cuando se pudo determinar en el contexto de conversaciones grupales- cuales de los niños mbyà mayores de la escuela eran específicamente los portavoces de ese saber. A través de esta presentación es posible apreciar que los niños desde aproximadamente los diez años conocen algunas especies por la propia experiencia, mientras otras a las que no tienen acceso (por su edad, o por tratarse de especies ya no disponibles en la zona) se introducen por narrativas. En general -aunque no exclusivamente- el saber se vincula con el uso y es la relación entre especies, más que la descripción exhaustiva, lo que permite desplegar el conocimiento adquirido.

A través del contraste entre Joaquín y sus hijos mayores, asimismo, pretendo mostrar algunas relaciones entre este conocimiento que los niños pueden exhibir y aquel disponible por los adultos: la relación entre novatos y expertos que se observa, en este caso, es la de un adulto que probablemente debido a su rol -auxiliar docente indígena- puede exhibir un repertorio amplio de diferencias en el conocimiento cultural atribuido a la población colona y la población mbyà.

Tanto el hecho de experimentar situaciones y acceder a textos donde se pueden reconocer estas diferencias, así como su autoatribución de una identidad "mestiza", parecen otorgarle a Joaquín una posición particular en la propuesta formativa hacia sus hijos: en distintas situaciones pude observar que les exige que conozcan términos nativos para identificar plantas y animales, y a la vez expresó en varias oportunidades que considera muy importante que sus hijos puedan avanzar en la escolarización más allá del nivel primario (certificación que es alcanzada, con dificultades, solamente por algunos niños de la comunidad). Especialmente se muestra preocupado por su primogénito, del que espera la adopción de mayores responsabilidades sociales y familiares, y de su hija mayor, ya que frecuentemente las mujeres se escolarizan pocos años y tienen hijos a una temprana edad (12-14 años).

Cuando en mayo de 2010 les pregunté a los tres hijos mayores de Joaquín que plantas conocían, una de las primeras que los niños mencionaron fue el güembé (*philodendron bipinnatifidum*)⁷. Sabían que crece sobre otros árboles o en el suelo, y uno de sus principales atributos es contar con largas raíces, denominadas guembepy, que tienen utilidades textiles. Asimismo sabían que su fruta, de unos 15 o 20 centímetros de longitud y color amarillo cuando está madura, es comestible.

7 Para las denominaciones científicas de las distintas especies, que en el campo fueron relevadas mediante el nombre guaraní y/o vulgar, se siguieron los trabajos de Insaurrealde y Rodríguez (2009), Keller (2010), Amat y Vajía (1991) y Moscovich, Keller y Borhen (2005). Cabe aclarar que para la escritura de los nombres en guaraní se adoptó la nomenclatura de estos textos y no necesariamente la que deriva de las pronunciaciones de los términos recogidas en el campo, ya que la escritura de la lengua mbyà guaraní no está normatizada y las variantes regionales inciden en la pronunciación.

Esta identificación se vincula con que en Andresito, la búsqueda del güembé se realiza en función de las necesidades para la elaboración de artesanía. En términos de comunidades de práctica, los niños acompañan y aprenden de los adultos cómo encontrar ejemplares de esta especie vegetal así como de al menos dos especies de bambúes que usan frecuentemente⁸. Dado que el acceso de las comunidades mbyà al monte nativo es escaso en la zona de estudio (que ha sido tempranamente poblada y destinada a la producción de yerba mate), puede hipotetizarse que la comunidad de práctica integrada por adultos y niños que recurren al monte en la búsqueda de estas especies vegetales básicas destinadas a la artesanía se mantiene a lo largo del tiempo, no porque los niños y jóvenes tengan dificultades para reconocer los ejemplares en cuestión sino porque deben recorrer significativas distancias para acceder a ellos.

En efecto, el güembé no presenta dificultades en términos de su identificación: sus hojas son de gran tamaño y poseen una forma característica, mientras que las raíces se distinguen fácilmente por ser aéreas. Se trata de una planta abundante en la zona que tiene varios usos: además de la elaboración de artesanías con las raíces y la confección de sogas y trampas para animales mencionadas por los niños, Joaquín refirió que su fruto se utiliza para la nominación de los varones. Además de las actividades prediales mencionadas y su trabajo como ADI⁹, Joaquín confecciona esporádicamente artesanías. Su vivienda y la comunidad se encuentran a cinco kilómetros de las ruinas jesuíticas más importantes de la Argentina (San Ignacio Mini): se trata de un destino turístico internacional y numerosas familias mbyà de la zona asisten periódicamente a un pequeño mercado en sus inmediaciones a vender sus productos artesanales (cestería, tallas de madera, pulseras, collares y anillos).

Joaquín elaboraba en 2010 especialmente fundas para termos y botellas, y su hijo Antonio relató que el güembé es más apreciado si está localizado en árboles de altura, ya que de esa manera las raíces son largas y su uso es más amplio; por otra parte, observando su manipulación de las raíces fue posible advertir que dominaba su preparación para el tejido, haciendo cortes transversales a las raíces para poder extraer la corteza y desechando la parte blanda interna; dejando la raíz al sol unas horas y finalmente raspando con un cuchillo la corteza para alisarla.

Además de las plantas vinculadas a la artesanía, en distintos viajes realizados entre 2009 y 2010, Joaquín me mencionó la importancia del uso co-

8 Se trata del takuapy (*merostachys clausenii*), que manejan para hacer la base de los textiles y tradicionalmente se utilizaba para la elaboración de paredes en las viviendas -entre otros usos; y el takuarembó (*chusquea ramosissima*) que se utiliza para trenzado. Los niños mostraron en recorridas por el monte realizadas en 2010 que también podían reconocer el kurupi (*sapium haematospermum*), el que se utiliza para realizar las tallas de madera con formas de animales.

9 ADI es una abreviatura para designar a los Auxiliares Docentes Indígenas.

tidiano de plantas medicinales, advirtiéndome que los conocimientos terapéuticos y rituales de los vegetales son patrimonio de los adultos. Pese a esta atribución social de saberes propios a ciertas edades, fue posible observar que los niños y jóvenes van aprendiendo sobre propiedades curativas de las plantas a partir de la participación en la recolección y/o la eventual experiencia de enfermedades.

Es así como en una recorrida por el monte cercano a la comunidad realizada en agosto del 2010, Joaquín incentivó a los niños mbya de la escuela a conversar y estos reconocieron algunos remedios, como el cipó mil hombres o isipó (*aristolochia triangularis*), que como explicó Joaquín se utiliza para trastornos circulatorios y afecciones renales: "se toma con mate para purificar la sangre, en los riñones, ahí te purifica, te limpia por dentro"; también identificaron el kaaré (*chenopodium ambrosioides*), "que sirve para el dolor de panza" (antiparasitario) -dijo Joaquín; o el ysapuy (*machaerium paraguayense* o *m. minutiflorum*): "que es un remedio para la gripe, se saca de la cáscara" -señaló uno de los niños más grandes. Todo el grupo dedicó un tiempo a buscar pipi (*petiveria alliacea*), que se utiliza en forma de tisana para el resfrío y la tos, tal como contaba Paola traducida por el niño mayor del grupo: "hay que lavar bien la raíz, raspar, poner en una taza y agua caliente. Se toma con una bombilla".

Otra especie vegetal reconocida por los niños en esos recorridos fue el pindo (*syagrus romanzoffiana*), que junto con la varana (*cordyline congesta*) se presentaron como materiales tradicionales para la construcción de viviendas. Tal como sucedió con el ñandyta¹⁰, los niños identificaron especies vegetales y animales paradigmáticas en términos de la cultura mbya pese a que sus experiencias actuales de contacto con ellas son escasas. En el caso del pindó, del cual se observan unos pocos ejemplares próximos a la comunidad, se extraen "la fruta, y las hojas para hacer techos" -dijo Paola; "el tronco antiguamente servía para hacer la pared, la cama..." precisó su padre Joaquín.

En otro momento del recorrido el auxiliar se extendió sobre los procedimientos de cocción de los frutos del pindó: "mi abuela preparaba los frutos...

10 En la recorrida por el monte efectuada en agosto de 2010 algunos niños reconocieron el ñandyta (*sorocea bonplandii*): varios de ellos respondieron que el tronco sirve para hacer arco y flechas, y Joaquín añadió que tiene otras aplicaciones artesanales y terapéuticas: "sirve para hacer el borde de los canastos, la tapa, también se utiliza para el dolor de muelas". Uno de los niños mayores, que llegó recientemente de otra comunidad, dijo que sabía confeccionar arcos y flechas que "sirven para matar bichos: pájaros, coatí, pero es difícil.... Se pueden matar peces también". Esta afirmación es interesante porque si bien el muchacho señala dominar una habilidad técnica, la elección del impersonal y otras afirmaciones como la que sigue, a cargo del Joaquín, permiten concluir que estos niños no han podido experimentar el uso de los instrumentos de caza reconocidos como tradicionales: "la mayoría de los chicos ahora usan más anzuelos, se están olvidando de la flecha y el arco, por ejemplo. Yo en mi edad mataba sábalos con arco y flecha, tenés que tener mucha práctica para tirar la flecha".

eso se pone en un mortero y va largando jugo, ahí le agrega agua, a veces sale dulce de la misma fruta, y si no hay que agregarle algo para endulzar". Si bien la intención es focalizar en este tema en posteriores trabajos, la construcción discursiva de oposiciones y continuidades entre actividades productivas de *antes* y *ahora* parece verificarse no solo en el caso de las especies vegetales y animales del monte, sino también respecto de la plantación y el consumo del maíz¹¹.

Otra actividad que se destaca por reconocerse como "tradicional" y sobre la que Joaquín exhibe prácticas y conocimientos en transformación, es la recolección de miel¹². Aquí es interesante advertir como, contando con un repertorio de especies y estrategias de recolección, la imposibilidad del acceso al monte deriva en la valoración de instancias formativas criollas tales como la instalación de cajones:

J: la jatei no pica, es chiquitita y no se escucha nada; después hay dos tipos de abejas. Buscan árboles que tengan hueco y ahí hacen panales, después salen a buscar flores, agua para hacer la miel. En esta zona debe haber 2 o tres nidos, máximo. Yo puedo ver de lejos, cuando ellos salen a buscar, viste que tienen su sendero. Para eso tenemos que entrar en el monte, observar. Si tenemos suerte mañana encontramos, porque no hay casi monte, digamos... la mayoría de los colonos tienen un cajón. En la comunidad tienen 3 cajones de colmena, yo quiero hacer uno allá en la escuela. Kavy nomas decimos para distinto tipo de abejas, kavee le decimos a la avispa grande colorada, y la amarillita esa que pica fuertísimo es kavuyu, que come carne podrida. Y la negra karavocha, que tiene nidos en los árboles. Y la chiquita es jateí.

11 En este caso, las limitaciones de acceso a la tierra restringen la producción, pero está vigente en la elaboración de numerosas comidas y en rituales asociados a la nominación de las mujeres.

12 Cebolla (2005) ha realizado un trabajo extenso en relación al tema. En coincidencia con la afirmación de Joaquín, la antropóloga señala que el sonido de los enjambre suele ser muy tenue en las abejas nativas sin aguijón o Meliponinae, y ante la vista de algún ejemplar de abeja que esté libando en las flores o extrayendo resinas de los árboles, la estrategia de recolección consiste en seguirlo hasta llegar al nido. Por otra parte, señala que las avispas están agrupadas bajo la denominación kavy, pero exceptuando la avispa eichu, las demás no son consideradas de importancia en cuanto a la recolección de miel debido a su escasa producción. En este sentido, da la impresión de que Joaquín refiere en su testimonio a avispas más que a abejas. Cebolla señala que entre los mbya existe una clara separación entre los grupos taxonómicos de abejas y avispas, llamados tугue y kavy respectivamente (equivalentes a las superfamilias Apidae y Vespoidea en la sistemática occidental), excepto en el caso de la avispa eichu, donde se reconoce su pertenencia al grupo kavy, pero dada su importancia para la recolección de la miel, se refieren a ella como si fuera una abeja.

Si bien algunos niños son reconocidos en su habilidad para encontrar nidos a través de la vista y el oído, hasta el momento la reconstrucción empírica ha mostrado que se trata de una práctica extremadamente ocasional. Es interesante advertir que estos niños con habilidad para detectar nidos de abejas son también sindicados como aquellos con destreza para la caza de aves. Como se anticipó, el conocimiento de las especies se exhibe en relación: es así como se presentan los vínculos entre aves y frutos del monte, que presento a continuación.

Recorriendo la zona próxima a la comunidad en agosto de 2010, los niños identificaron varios frutos del monte: la pitanga (*eugenia uniflora*), el guabiyú (*myrcianthes pungens*), la guabira (*campomanesia xanthocarpa*), el aratiku (*rollinia emarginata*), el apepu (*citrus aurantium*), la hovenia (*hovenia dulcis*) y el pakuri (*rheedia brasiliensis*). Es probable que estas especies sean objeto de atención por parte de los niños mbya no solamente porque de muchos de ellos extraen alimentos dulces sino por su interacción con otros seres vivos, especialmente los pájaros. En la zona son abundantes, y algunos suelen ser capturados cuando son crías, alimentados por la familia y de ese modo domesticados, de manera que los niños pueden llegar a conocerlos más en profundidad.

Para indagar qué especies podían identificar los niños, en mayo del 2010 les propuse a Hernán, Paola y algunos de sus hermanos menores que observaran una enciclopedia ilustrada (Canevari y otros, 1991), conversando con ellos a partir de aquellos pájaros que ya habían sido mencionados por los niños de diez años o más en una actividad anteriormente realizada junto con su maestro en el aula.

De esta manera, Paola reconoció a los *arapachay* recorriendo cuatro páginas de la enciclopedia donde se presentaban 27 especies de la Familia *Psittacidae* (loros, cotorras, guacamayos) y señalando entre ellas a dos: el chiripipé de cabeza verde (*pyrrhura frontalis*) y la catita enana (*forpus xanthopterygius*). Traducidos por su padre, Paola y Héctor relataron que recientemente su tío había atrapado un *arapachay* que anidaba en un árbol muy alto: trepándose a él pudo capturar a una cría, que ahora tenían en la comunidad. Los niños dijeron que estas aves se pueden encontrar fácilmente guiándose por la intensidad de los gritos de las crías reclamando alimentos, y que consumen maíz, mandarina, gusanos y langostas.

Tres meses más tarde, uno de los muchachos mayores realizó un relato similar mientras recorríamos el monte con Joaquín y el resto de los niños mbya de la escuela:

A: yo agarré un pajarito, un loro. Era todo verde, el pecho color amarillo.

E: como lo agarraste?

A: De chiquito, no volaba, estaba en el nido. Me subí.

E: como lo encontraste?

A: con mi tío. (...) Escuchamos que estaba cantando su mamá. Lo llevé a mi casa.

E: y que pasó?

A. murió (risas). Vivió como 4 días.

E: que le daban de comer?

A: guaporaity también come. La fruta de houvenia ((refiere a arboles que habían señalado minutos antes))

E: y por qué se murió?

A. porque necesitaba la mamá. Se murió a la noche.

J: por el frío seguramente.

Como señalé en otro trabajo (Padawer, e/p), el arapachay se destaca en el repertorio infantil porque se trata de un ave que se puede domesticar, pero los niños mostraron que distinguen otros pájaros que se pueden comer, como el yeruti (*leptotila verreauxi*), y el akaé o urraca (*cyanocorax chrysops*). Como el concepto de participación periférica legítima permite anticipar, la experiencia adulta extiende significativamente el rango de especies identificadas, así como las distinciones de variedades en términos de la lengua mbyà en relación al conocimiento científico. Esta línea de trabajo surge al comparar el repertorio de los niños con el de Joaquín, quien consultado con otra fuente (Beccaceci, 2009) identificó un número más amplio de aves presentes en la zona, tales como variedades de zorzal (colorado o *turdus rufiventris*; blanco o *turdus albicollis*; sabia o *turdus leucomelas* y chalchalero o *turdus amaurochalinus*), advirtiendo que a todos los llaman *havia*. También señaló:

J: Nosotros le decimos yeruchi pyta (*leptotila rufaxilla*) a la colorada, al resto yeruchi (señala la yeruti común o *leptotila verreauxi*). A la paloma, pikayu (*patagioenas picazuro*). Esta es la sarakura (*aramides sarakura*) que está en los esteros, y está el yakupoi (*penelope superciliaris*), se ve por ahí donde están las frutas de houvenia. El Macuco (*lochmias nematura*)... Este tenía nuestro vecino, tipo gavián (*chondrohierax uncinatus*) son carnívoros, comen víboras, pollitos. (...) Se pueden criar loritos (identifica varias especies: catita enana o *forpus xanthopterygius*; catita chiriri o *brotogeris versicolorus*, loro maitaca o *pionus maximiliani*), mainoi o picaflor, golondrinas que nosotros le decimos biyui, churucua que hay dos tipos (*trogon rufus* y *trogon surrucura*), tucanes -que vienen siempre a esta yerba y se pueden criar (arasari fajado o *pteroglossus castanotis*; tuca pico verde o *ramphastos dicolorus* y tucán grande o *ramphastos toco*). Algunos le agarran desde chiquitos y le tienen como el loro ((de Andresito)), en una canastita. Vuelan, pero siempre vienen; alguno no mas que se va. A este le decimos pakuru (*nystalus chacuru* y *nonnula rubecula*), tienen nido en barrancos y escarban en la tierra. Este vemos a veces, pájaro carpintero blanco (*melanerpes candidus*) y este que es bien chiquito (*picumnus temminckii*). Carpinteros vemos varios ((señala el oliva manchado o *veniliornis spilogaster*; el arco iris o *melanerpes falvifrons*, el real verde o *colaptes melanochloros*, el carpintero grande o *campyloporhamphus*)), estos tres también (picapalo oscuro o *campylorhamphus*

falcularius; chinchero enano o *lepidocolaptes fuscus* y chinchero escamado o *lepidocolaptes falcinellus*), a este le decimos babandu (batará go-teado o *hypoedaleus guttatus* y batará pintado o *mackensiaena leachii*), a este yaguru (yacutoro o *pyroderus scutatus*), y a este lo llamamos kukui (churrinche o *pyrocephalus rubinus*).

Como puede verse en el extenso párrafo, Joaquín establece varios contrastes entre formas de nominar a las especies de aves desde un repertorio indígena y no indígena, y también identifica especies en ambientes específicos. Este dominio más amplio parece ser resultado no solo de su experiencia de vida (en general, un adulto y un niño de una misma comunidad tienen idealmente distintas oportunidades de conocer especies animales), sino en particular de su trabajo como auxiliar docente indígena, que le permite confrontar conocimientos que se reconocen socialmente como distintos: el de los mbya y el de los colonos (y por extensión, de los no-mbya). Si bien hasta el momento no he podido reconstruir el uso en el aula de estos repertorios de conocimientos por parte de los auxiliares docentes indígenas (como señalé, el foco de la indagación empírica ha sido hasta el momento el contexto extra-escolar), a continuación propondré algunas ideas y anticipaciones sobre cómo es posible aproximarse a esta situación con el material disponible.

4) A modo de cierre (y de apertura): educación y escuela

Si las formas locales e históricas de educación se han articulado y confrontado con las instituciones formales de la sociedad moderna estatal -constituidas principalmente por las escuelas-, el análisis de contextos particulares permite entender formas de impugnación y procesos de reivindicación de una experiencia escolar para las comunidades indígenas, entendida esta última como una forma de lucha contra la exclusión (Williamson, 2004: 26; Gomes: 2004; Novaro, 2006:55).

La escolarización indígena mbyà es reivindicada desde la comunidad en esta zona: esta afirmación tiene matices que exceden este trabajo, por lo que brevemente puedo señalar al respecto aquí que, al menos el cacique y 2do cacique de Andresito señalaron que la escuela es importante para ellos, que quieren que los niños aprendan castellano y que reciban una educación más allá de la propia aldea. Consecuentemente, la asistencia de los niños mbyà a la escuela es relativamente regular, y pude observar que los ADIs (Auxiliares Docentes Indígenas) proponen heterogéneas incorporaciones de la lengua y la cultura mbyà en clases de música, intervenciones en alfabetización y actividades artesanales.

Del trabajo realizado surge, como hipótesis provisoria a continuar inda-

gando, que aún cuando esa no sea la intención explícita, desde los adultos las propuestas instruccionales resultarían paralelas: las comunidades de práctica en las que participan los niños –la recolección de vegetales para la artesanía, la caza de aves, la recolección de frutos- no parecen ser recuperadas en las propuestas áulicas, ni el conocimiento escolar ser evocado por los otros adultos cuando los niños están fuera de ella –es importante advertir que la identificación de lo escolar en la cotidianeidad doméstica requiere un trabajo de mayor permanencia y estrategias adicionales que aún no he desarrollado–.

El trabajo de investigación efectuado hasta el momento permite sostener que, aun compartiendo un mismo espacio escolar en un contexto social relativamente homogéneo en cuanto a la posición estructural de las familias, los niños y jóvenes de las familias colonas e indígenas tienen experiencias formativas sustantivamente diferentes, en razón de las oportunidades de los adultos de realizar distintas actividades productivas. La participación periférica en las actividades extractivas del monte por parte de los niños mbyà los distingue de los colonos, aunque tenga actualmente un potencial formativo actualmente limitado: en el contexto analizado especialmente se refiere al conocimiento de algunas aves y especies vegetales destinadas al consumo o a la producción artesanal.

Si bien esta situación de “perdida de tradicionales culturales” ha sido descrita y denunciada ampliamente, es interesante advertir contradicciones que se presentan en contextos educativos cuando los niños deben reflexionar sobre las prácticas productivas en contextos familiares y, desde el sentido común, se espera una correspondencia entre el ambientalismo y el indigenismo.

La presentación de los mbyà como una cultura en armonía con la naturaleza contrasta con las prácticas de consumo que los niños y jóvenes tienen oportunidad de observar, dado que la flora y fauna son escasas y la insistencia en su recolección puede ser interpretada como depredación. El monte en retracción plantea dilemas: si el takuapy ya casi no se encuentra en la zona, ¿se debe insistir en su recolección o se pueden utilizar materiales plásticos para la base de los textiles o esto significa una pérdida de autenticidad de la producción material? O en otro sistema de actividad: ¿cómo aprender a cazar tatus si ya casi no se los ve? ¿Es necesario preservarlos o continuar con la práctica reconocida como tradicional? De manera más general, es posible recoger las siguientes interrogantes: ¿qué papel tiene la escuela en el aprendizaje de las prácticas tradicionales de los niños mbyá? ¿Debe incorporarlas, discutir las, mantenerlas?

En la respuesta a este interrogante, la idea de una naturaleza *antes* protegida pero *ahora* amenazada parece obstaculizar el trabajo reflexivo que podría devenir de la inscripción, en la escuela, de las experiencias de participación en comunidades de práctica donde los niños se ponen en relación con distintas especies de animales y plantas. Esto es así porque: ¿cómo podría un niño reconocer en el aula prácticas que son controvertidas ante el ideal conservacionista? He mostrado que, fuera de la escuela, los niños conocen numerosas especies

y los adultos -en especial, siendo auxiliares indígenas- tienen oportunidades frecuentes de poner en relación repertorios de conocimientos: nominaciones que divergen, propiedades que se atribuyen, características que definen. Si el "modo de ser" mbya está en redefinición -como lo están todas las identidades adscriptas a lo largo de la historia-, los discursos asociados a las reivindicaciones étnico- políticas que los sujetos cotidianamente esgrimen no parecen integrar fácilmente esas ambigüedades y contradicciones.

5) Bibliografía

- Amat, Anibal y Marta Vajia (1991): "Plantas medicinales y etnofarmacología de la provincia de Misiones". *Acta Farmacéutica Bonaerense*, vol.10, N°3, pp.153-159. La Plata: Colegio de Farmacéuticos de la Provincia de Buenos Aires.
- Atran, Scott (1990): *Cognitive Foundations of Natural History*. Cambridge: University Press.
- Beccaceci, Marcelo (2009): *Iguazu. Guía de Campo*. Acassuso-Argentina: Southworld.
- Bertaux, Daniel (2005): *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Brewer, Devon (2002): "Supplementary Interviewing Techniques to Maximize Output in Free Listing Tasks". *Field Methods*, vol.14, N°1, pp.108-118. Thousand Oaks: Sage Publishers.
- Canevari, Marcelo (1991): *Nueva Guía de las Aves Argentinas*. Buenos Aires: Fundación Acindar.
- Cebolla Badie, Marilyn (2005): "Ta'y ñemboarái. La miel en la cultura mbya-guaraní". Resumen de Trabajo de Investigación Bienio 2002-2004. Barcelona: Universitat de Barcelona, Programa de Doctorat en Antropologia Social i Cultural.
- Centro de Trabalho Indigenista (2008): *Guarani Reta*. Brasilia: CTI.
- 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*, vol.4, N°3-4, pp.409-450. Leiden: Koninklijke Brill.
- Engestrom, Yrjo (1987): *Learning by expanding*. Helsinki: Orientalkonsultit Oy.
- Gobierno de la Provincia de Misiones (2008): Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005. Posadas-Argentina: Instituto Provincial de Estadística y Censos.
- Gomes, Ana María (2004): "El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada". *Cuadernos de Antropología Social*, N°19, pp.29-48. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- INDEC (2001): *Resultados definitivos de la ECPI 2004-2005*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Consulta 21 de diciembre de 2010: www.indec.gov.ar
- Insaurrealde, Irma y Manuela Rodríguez (2009): "Diversidad florística del jardín botánico Alberto Roth de la ciudad de Posadas". *Revista Contribuciones*, N°1, pp.2-21. Bahía Blanca-Argentina: RAJB.
- Keller, Héctor (2010): "Plantas usadas por los guaraníes de Misiones (Argentina) para la fabricación y el acondicionamiento de instrumentos musicales". *Darwiniana*, vol.48, N°1, pp.7-16. San Isidro-Buenos Aires: Instituto de Botánica Darwinion. IBODA-CONICET.
- Lave, Jane y Etienne Wenger (2007): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Latour, Bruno (1991): *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Barcelona: Siglo XXI.
- Nieuwenhuys, Olga (1996): "The Paradox of Child Labor and Anthropology". *Annual Review of Anthropology*, vol.25, pp.237-251. Palo Alto-USA: Annual Reviews Publisher.
- Moscovich, Fabio; Hector Keller y Alicia Borhen (2005): "Indicadores de impacto ambiental de especies forestales". *Ciencia Forestal*, vol.15, N°1, pp.21-32. Santa María-Brasil: Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria.
- Novaro, Gabriela (2006): "Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos". *Cuadernos Interculturales*, Año 4, N°7, pp.49-60. Viña del Mar-Chile: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio-Universidad de Valparaíso.
- Novaro, Gabriela et. al. (2011): *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Biblos.
- Padawer, Ana (2010): "La protección de los derechos de la infancia mbyá-guaraní: aportes de la etnografía en la problematización de las experiencias formativas". *Espaço Ameríndio*, vol.4, N°2, pp.52-81. Porto Alegre-Brasil: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- Padawer, Ana (en prensa): "Feeding pigs and looking for güembé: local production of knowledge about the natural world of peasant and indigenous children in San Ignacio".
- Piña, Carlos (1988): *La construcción del 'sí mismo' en el relato autobiográfico*. Documento de Trabajo N°383. Santiago de Chile: FLACSO.
- Rogoff, Barbara et. al. (1993): "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers". *Monographs of The Society for Research in Child Development*, vol.58, N°8. New Jersey-USA: Willey-Blackwell.
- Van Der Veer, Rene y Jan Valsiner (2006): *Vygotsky. Uma síntese*. San Pablo-Brasil: Loyola.
- Vygotsky, Lev ([1934] 1995): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Williamson, Guillermo (2004): "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?" *Cuadernos Interculturales*, Año 2, N°3, pp.23-34. Viña del Mar-Chile: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio-Universidad de Valparaíso.