

### EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LOS MBYA GUARANÍES: CÓMO PENSAR LAS GENERACIONES DESDE UN ENFOQUE HISTÓRICO ETNOGRÁFICO

### FORMATIVE EXPERIENCES OF THE MBYA GUARANÍES: HOW TO THINK GENERATIONS FROM AN ETHNOGRAPHIC HISTORICAL PERSPECTIVE

María Lucila Rodríguez Celín<sup>1</sup> Artículo Recibido: 16 de diciembre 2019 | Artículo Aceptado: 3 de abril 2020

**RESUMEN** Este trabajo surge de mi investigación doctoral que tiene como objetivo general analizar las experiencias formativas asociadas a las prácticas de sociabilidad en la infancia en contextos interculturales del sudoeste de la provincia de Misiones, Argentina. Aquí haré una reflexión teórico-metodológica respecto al enfoque que me ha permitido construir resultados parciales de dicha investigación vinculados a organizar, sistematizar e inscribir en procesos generacionales las experiencias formativas individuales, escolares y no escolares, de los sujetos de estudio a lo largo del último siglo.  
**Palabras claves:** Metodología, experiencias formativas, generaciones.

#### INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de mi investigación doctoral que tiene como objetivo general analizar las experiencias formativas asociadas a las prácticas de sociabilidad en la infancia en contextos interculturales del sudoeste de la provincia de Misiones, Argentina. Aquí haré una reflexión teórico-metodológica respecto al enfoque que me ha permitido construir resultados parciales de dicha investigación vinculados a organizar, sistematizar e inscribir en procesos generacionales las experiencias formativas individuales, escolares y no escolares, de los sujetos de estudio a lo largo del último siglo<sup>2</sup>. Comenzaré por dar cuenta de las formas concretas en las que el enfoque histórico-etnográfico se ha materializado en el curso de la investigación. Una primera cuestión a mencionar es que mi lugar de residencia se encuentra a un poco más de mil kilómetros de distancia de la localidad donde realicé el trabajo de campo, lo que me ha obligado a adoptar diversas estrategias. En este sentido, la permanencia en el campo ha variado en duración, frecuencia e intensidad por motivos coyunturales, tanto del campo en sí mismo como por cuestiones personales (laborales, familiares, económicas). En consecuencia, la documentación etnográfica ha oscilado dentro del siguiente espectro: un viaje anual con permanencia de quince días, varios años de viajes cuatrimestrales con estadías de entre diez y quince días acompañada de mi hija pequeña y un año de viajes mensuales o bimensuales, con estancias acotadas de pocos días (habitualmente cinco), sin la presencia de mi hija y con residencia dentro de la aldea indígena. A su vez, las técnicas de investigación, las decisiones tomadas en el campo y los tipos de interacción dentro del mismo se han visto afectados por lo que mencionara previamente, pero fundamentalmente por el proceso de reconceptualización del objeto de estudio, tal como explicitaré a continuación.

En el año 2013 comencé a realizar trabajo de campo en dos escuelas de Nivel Primario de gestión estatal que pertenecen a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se encuentran ubicadas en la periferia de la localidad de San Ignacio: una escuela centenaria ubicada en la zona de colonia, a 4 kilómetros

<sup>1</sup> ICA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA  
marialucilarc@hotmail.com.

<sup>2</sup> Agradezco las observaciones y sugerencias de los evaluadores anónimos de este manuscrito que fueron fundamentales para mejorar este trabajo.

**ABSTRACT** This work arises from my doctoral research where the main objective is to analyze the formative experiences associated with the practices of sociability in childhood in intercultural contexts in the southwest of the province of Misiones, Argentina. Here I will make a theoretical-methodological reflection regarding the approach that has allowed me to build partial results of the research referred related to organize, systematize and inscribe in generational terms the individual, school and non-school formative experiences of subjects throughout the last century.  
**Key Words:** Methodology, formative experiences, generations.

del centro (Escuela N° 44) y un aula satélite<sup>3</sup> de esta, localizada en Puerto Viejo, un barrio de la periferia situado a un kilómetro y medio de la zona céntrica (Escuela Tava Miri). Contemplando que existen múltiples determinaciones entre los procesos formativos que tienen lugar en la escuela y aquellos que ocurren en contextos familiares y comunitarios, me propuse acompañar a los niños y niñas que asisten a dichas escuelas en su vida cotidiana en ámbitos domésticos y comunitarios. No obstante, en el proceso de reconceptualización del objeto de estudio, las observaciones en dichos espacios ganaron protagonismo, centrándome fundamentalmente en las prácticas cotidianas de los niños y niñas que asisten al aula satélite. En este sentido, las decisiones que he ido tomando en el campo han sido indisolubles de las decisiones teóricas, siendo el resultado de una constante dialéctica entre conceptualización y observación, donde una se ha ido nutriendo de la otra (Rockwell, 1987).

En cuanto a la coyuntura personal, la más significativa ha sido mi maternidad, la cual marcó ritmos, prácticas y modalidades en el campo. Como anticipara, este fue uno de los principales motivos por los cuales la frecuencia, intensidad y duración de mis viajes fluctuó. Asimismo, haber ido embarazada y luego durante muchos años acompañada de mi hija ha tenido un amplio espectro de implicancias: desde contribuir a mi legitimación en el campo y facilitarme el acceso a ámbitos domésticos y comunitarios, hasta propiciarme instancias de reflexividad contrastando los saberes y habilidades de mi hija con los de niños o niñas de su misma edad. De esta forma, su presencia ha contribuido a mi reflexión sobre los procesos de conocimiento situados y cómo las habilidades y saberes legitimados están en relación directa con el ambiente y las relaciones de hegemonía y alteridad que lo atraviesan: saber trepar a un árbol, lavar la ropa, romper un fruto utilizando dos piedras son tareas fácilmente desempeñadas por niños y niñas de su misma edad, y contrastan con saberes legitimados y valorados en los contextos urbanos en los que la mayoría de las experiencias formativas de mi hija ocurre. Sobre estas cuestiones volveré más adelante.

Respecto a las técnicas de registro y documentación, al comienzo las notas de campo escritas tuvieron un lugar preponderante y luego tomaron uno subsidiario, apoyándome fundamentalmente en el registro audiovisual. Este desplazamiento tuvo que ver en un principio con la atención que requería mi hija pequeña, pero

<sup>3</sup> Las aulas satélites son un anexo institucional de una escuela núcleo y suelen estar ubicadas, como en este caso, dentro de una aldea mbya. Las mismas generalmente funcionan a contra turno de la escuela núcleo de la que dependen y tienen el mismo director y, en algunos casos, los mismos docentes. La matrícula de las aulas satélites suele ser indígena, pero en este caso está compuesta en proporciones similares por mbya y criollos.

<sup>4</sup> UBACYT 20020160100065BA, que pertenece al Programa de Antropología y Educación, ICA, FFyL.

sobre todo con el tipo de prácticas e interacciones observadas en el campo que variaron junto con la conceptualización del objeto de estudio. En mi investigación fue cobrando mayor relevancia no solo cómo los niños se relacionaban entre sí, sino también con el ambiente en la adquisición de técnicas, habilidades y destrezas físicas y corporales: cómo trepan a un árbol, la manera que agarran una piedra para romper un coco o que retuercen la ropa para escurrirla, la forma en que agarran el machete, el modo en que cargan a sus hermanos más pequeños, cómo nadan o hacen burbujas a partir de un poco de agua y un pedazo de jabón blanco. Todas estas son acciones que requieren afinar la mirada, volver sobre la acción para poder distinguir sutilezas de acuerdo al género, la edad o la pertenencia étnica.

En el enfoque etnográfico, un primer nivel analítico está centrado en la vida cotidiana de los sujetos de estudio, siendo esta la escala de interacción que observamos y analizamos en el trabajo de campo. La mirada puesta en el presente etnográfico me ha llevado a interactuar con niños y niñas y a observar sus prácticas cotidianas de sociabilidad que fundamentalmente consisten en relaciones con pares –hermanos, primos, vecinos y compañeros de escuela– y con el ambiente. En dichas prácticas, los niños como sujetos activos, a través de la experiencia, se apropian de saberes y co-construyen conocimiento dentro de un horizonte definido por constreñimientos estructurales (Rockwell, 2010).

A su vez, el presente etnográfico ha habilitado instancias dialógicas con los adultos: docentes, Auxiliares Docentes Indígenas (ADI), madres, padres, abuelas y abuelos y moradores históricos del barrio. En este sentido, he podido documentar y analizar sus prácticas presentes, así como también a partir de conversaciones informales y entrevistas abiertas pude acceder a relatos de vida. Subrayo la necesidad de reconstruir la historicidad de esos procesos y, en esta dirección, los relatos de vida resultan una instancia dialógica fundamental para reconstruir los espacios formativos que transitaban los adultos: familiares, comunitarios y laborales primero, escolares después.

Mi trabajo de campo asimismo se ha visto complementado por fuentes documentales de archivo y se ha nutrido de reflexiones y discusiones conceptuales con compañeros y compañeras del equipo de investigación que integro<sup>4</sup>, y empíricas con colegas que del mismo modo realizan trabajo de campo dentro de San Ignacio.

<sup>5</sup> Estos procesos han sido ampliamente desarrollados en los trabajos citados, por lo cual no ahondaré aquí en los mismos. Para un análisis en mayor profundidad, ver Golé y Rodríguez Celín (2018, 2019) y Rodríguez Celín y Golé (2019).

## DE LAS EXPERIENCIAS DE VIDA INDIVIDUALES A LOS PROCESOS GENERACIONALES

En trabajos recientes junto a Carla Golé construimos un esquema simplificado donde identificamos tres generaciones vinculando procesos productivos de la provincia de Misiones y experiencias formativas de los de mbya guaraníes. Aquí me interesa analizar las herramientas que nos permitieron elaborar dicho esquema, por lo cual a continuación solo haré referencia someramente a cuestiones conceptuales que son desarrolladas con mayor profundidad en otras publicaciones. En las mismas hemos analizado las diversas propuestas educativas en relación con distintas construcciones de alteridad –migrantes europeos e indígenas– tanto estatales y laicas como privadas y eclesíásticas, contemplando el marco legislativo, las iniciativas docentes, de particulares, ONG, entre otros actores, por un lado; y, por el otro, con las prácticas, estrategias y modos de participación del colectivo mbya guaraní frente a dichos marcos estructurales. Para ello, partimos de la idea de que los procesos de conocimiento se construyen históricamente a partir de prácticas de aprendizaje situadas en un ambiente específico; en el mismo los recursos disponibles son el resultado de relaciones de hegemonía y alteridad específicas y, por lo tanto, de procesos políticos y económicos más amplios. En consecuencia, destacamos la importancia de estos contextos en los que determinadas habilidades, saberes y experiencias formativas son propiciados, habilitados y valorados por sobre otros. Desde este lugar, consideramos que era posible vincular los cambios en la estructura productiva del sudoeste misionero que sucedieron a partir de principios de siglo XX con las diversas experiencias formativas de la población mbya guaraní predominantes en los distintos momentos históricos<sup>5</sup> (Golé y Rodríguez Celín, 2018, 2019; Rodríguez Celín y Golé, 2019).

Dado que los fenómenos sociales tienen distintas temporalidades y ritmos, considero que pensarlos en clave generacional nos desafía a descubrir la temporalidad propia de un proceso social a partir de la compleja tensión entre continuidades y cambios. Desde la antropología abordamos dicha complejidad entendiendo que prácticas de reproducción, apropiación, adaptación, resistencia y producción no son excluyentes ni incompatibles. Reconstruimos grandes procesos epocales que se han caracterizado por determinadas experiencias formativas predominantes

por sobre otras y modos específicos de acceso –o ausencia del mismo– a la escuela. Con este propósito no hemos pretendido delimitar períodos estancos y homogéneos, sino dar cuenta de cómo las biografías particulares de los sujetos se inscriben dentro una formación histórica social. En este sentido, subrayamos la conceptualización de Mannheim (1993), quien recuperó la noción heideggeriana de ser ahí en y junto a su generación, en el mismo mundo y en la misma situación de clausura ante determinadas posibilidades. Con esto refiere a que la generación no es concebida como una entelequia, como un grupo unitario, sino que "su unidad consiste a lo sumo en una afinidad en cuanto a los medios que un mismo momento de tiempo pone a disposición de la generación para las distintas tareas" (Mannheim, 1993: 202). Así, tal como señala Heller (1976), los sujetos particulares se apropian de algunos aspectos de las capacidades genéricas disponibles en un momento histórico. Desde este marco, hemos pensado las experiencias formativas y los modos de inserción y participación en la escuela de los mbya en los distintos momentos históricos que referiré a continuación.

La primera generación la ubicamos entre 1940 y 1980. En lo que a la estructura social agraria respecta, fue el momento de auge de la producción de yerba mate, té y tung y ya avanzado este período comenzó la expansión del frente forestal. Estos procesos, por un lado, incrementaron la demanda de mano de obra y, por el otro, empezaron a desplazar a los indígenas de las tierras que ocupaban hasta ese momento. En consecuencia, algunos de ellos se incorporaron a las actividades productivas de colonos, las cuales a su vez resultaron experiencias formativas significativas para los mbya. Por lo tanto, si bien los indígenas en ese momento no transitaban la escuela pública de gestión estatal, la cual tenía una propuesta homogeneizante en un contexto de consolidación de fronteras nacionales, adquirieron ciertas habilidades y saberes en ámbitos laborales.

Las investigaciones sobre cómo fueron los primeros contactos entre inmigrantes europeos e indígenas en la provincia de Misiones son escasas y tienden a reforzar la idea de que las relaciones interétnicas fueron durante mucho tiempo prácticamente inexistentes, lo cual está vinculado con la construcción identitaria de los mbya como gente del monte (Padawer y Rodríguez Celín, 2015).

Dentro de este período, más precisamente entre la década de

1940 y 1960, Gorosito (2006) indica que los contactos interétnicos comenzaron a hacerse más sistemáticos. Por su parte, Gallero y Cebolla Badie (2016) sugieren que algunos indígenas en esos años se incorporaron como mano de obra para la cosecha del tung. En la reconstrucción que realizaron estas autoras, hasta 1960 las relaciones interétnicas constituían mínimos puntos de contacto dentro de un abanico que iba desde los que no los habían visto nunca y, para ellos, los indígenas en la zona no existían, hasta los que habían tenido algún contacto e incluso los que sabían ubicar sus aldeas.

A partir de un trabajo de análisis de fotografías de la década de 1930 realizado por Cebolla Badie y Gallero (2016: 89), destacan que "en las ropas puede verse ya la influencia de la sociedad regional", hombres mbya "vestidos como peones rurales", mujeres y niñas con falda tradicional, pero no tejidos propios y pendientes distintivos de mujeres mbya. Como señalara previamente, la dificultad de reconstruir las relaciones interétnicas más aisladas y espontáneas radica en históricos procesos de autoinvisibilización e invisibilización y negación por otros. Incluso, desde las producciones académicas se desdibujan dichas relaciones como en el texto de Cebolla Badie y Gallero citado previamente. El texto es ambiguo porque comienza reconociendo el vínculo laboral entre indígenas y no indígenas, pero luego las autoras mencionan que la similitud tanto en los rasgos fenotípicos como en la lengua de los mbya y los criollos de origen paraguayo puede haber dado lugar a la confusión y que probablemente hayan sido estos últimos los que trabajaron como peones rurales en la cosecha del tung y no "indios guaraníes" (Cebolla Badie y Gallero, 2016: 93).

La invisibilización del contacto interétnico se vincula con una construcción provincial de alteridad que, como mencionara, tiene que ver con una afirmación identitaria de los mbya como gente del monte. En este sentido, cabe recordar que

**la aboriginalidad es un proceso complejo de producción cultural de una forma sui generis de alteridad y, en relación a ello, que esta alteridad opera siempre en el marco de procesos de construcción de hegemonía que procuran articular prácticas económicas, político-jurídicas e ideológicas según nociones metaculturales históricamente cambiantes y por lo tanto contingentes, de distintividad cultural y/o racial. (Briones, 1998: 19)**

<sup>6</sup> Denominación en lengua mbya para todos aquellos que no son indígenas.

A partir de lo antedicho, cobran relevancia en nuestra investigación las entrevistas biográficas y las conversaciones más informales que apuntan a reconstruir y documentar las experiencias formativas de los adultos. Las instancias dialógicas han aportado nuevas voces que han visibilizado los contactos interétnicos a partir de vínculos laborales con colonos. En las conversaciones mantenidas con los actuales Auxiliares Docentes Indígenas (ADI), frecuentemente ha aparecido la referencia al tránsito por ámbitos laborales no indígenas, ya sea insertándose ellos mismos como mano de obra, pero fundamentalmente acompañando a sus padres en dicha tarea. A partir de dichos relatos pudimos establecer que el tránsito por espacios de trabajo no indígenas, aunque excepcionales, fueron un antecedente necesario de un cambio estructural, ya que dichos espacios también fueron espacios formativos donde se adquirieron competencias lingüísticas del español y otros saberes no indígenas que luego favorecieron, como desarrollaremos a continuación, el tránsito en espacios escolares y la futura formación como ADI.

La segunda generación la ubicamos entre 1980 y 2006. En este período avanzó el modelo agroindustrial, hacia el cual se volcaron los cultivos tradicionales y continuó en expansión el frente forestal, lo cual produjo desplazamientos forzados y procesos de reterritorialización no solo de indígenas, sino también de ocupantes criollos. En este momento identificamos la experiencia escolar de niños varones mbya como fenómeno aislado, hijos de quienes habían transitado espacios laborales jurua<sup>6</sup>. Estos niños, una vez adultos, conformaron la primera generación de Auxiliares Docentes Indígenas. La fuerte presencia de la Iglesia católica fue clave en el desarrollo de dichas prácticas.

En un trabajo reciente (Golé y Rodríguez Celín, 2019) elegimos referirnos a los procesos educativos de Agustín y señalamos que en cierta medida esta elección era arbitraria, ya que podríamos hablar tanto de él como de Jorge, de José, de Antonio o de Germán. Todos ellos constituyen lo que denominamos "la primera generación de ADI". Dicho en términos de Heller (1976), en tanto hombres concretos, sus existencias concretas no fueron idénticas. La edad en la que ingresaron a la escuela varía en todos los casos, así como también el tiempo de permanencia en la misma. Ninguna experiencia es una muestra idéntica de la sociedad, ya que ningún individuo se estructura en relación directa con toda la sociedad (Saltalamacchia, 1992). No obstante, sus experien-

cias educativas refieren a un momento estructural determinado en el que los indígenas comienzan a transitar espacios escolares. Más allá de las especificidades individuales, en todos los casos son niños varones que ingresaron directamente a la escuela primaria sin paso previo por el Nivel Inicial, con más de 6 años cumplidos que es la edad de inicio establecida para dicho nivel y cuyo recorrido en ningún caso presentó la linealidad, continuidad y duración de la propuesta estatal. Asimismo, el acercamiento a la escuela de estos sujetos en particular, y de los mbya en general en la región, estuvo impulsada y facilitada por agentes de la Iglesia católica. Particularmente en San Ignacio fue un cura, el padre José Marx, quien tuvo un papel preponderante llevando adelante un abanico de acciones que incluyeron desde alentar a los niños a ir a la escuela pública de gestión estatal de la zona –que era la escuela N° 44–, ir a buscarlos a la aldea y acompañarlos al establecimiento educativo hasta fundar la primera escuela primaria de gestión privada para indígenas en San Ignacio (Katu Pyry) y una escuela primaria para adultos indígenas.

En el campo dialogamos con sujetos que nos proporcionan datos de sí mismos y a la vez del mundo social en el que se encuentran insertos. En este sentido, señala Heller (1976) que los acontecimientos cotidianos están vinculados a procesos de la sociedad y el mundo. Ese sujeto concreto con el que interactuamos y dialogamos es el epicentro de la particularidad y, a la vez, contiene las trazas de la genericidad en diferentes escalas, que interpenetran y condicionan sus prácticas de reproducción social (local, institucional, estatal, nacional, regional, global). Si bien en otro trabajo elegimos hablar de las experiencias de Agustín, es con Germán, cacique de la aldea Tava Miri, con quien tengo mayores interacciones, no solo cuando estoy en Misiones, sino también a través de fluidas conversaciones por Whatsapp, las cuales muchas veces me permiten acceder a relatos tan o más ricos que aquellos a los que accedo a través de preguntas más dirigidas cara a cara. Con Germán voy reconstruyendo sus experiencias formativas de a fragmentos, les voy poniendo contenido de a poco. A medida que eso sucede, me sumerjo en especificidades individuales, propias de su biografía, y a la vez encuentro puntos en común con otros mbya de su generación: actuales ADI, siempre de género masculino, que habitaban en una zona específica de San Ignacio, en las proximidades de la escuela 44, y que tuvieron vínculos con ciertas personas como el padre Marx y Norma, directora de la es-



<sup>7</sup> Categoría social con la que aún hoy en ciertas ocasiones son nombrados los mbya por parte de los no indígenas.

cuela en aquel momento, y que hoy en día mantienen relaciones laborales con sus tres hijas: una docente de Nivel Inicial y otra de Nivel Primario, ambas en Tava Miri, y una tercera docente y directora de la escuela N° 44 y Tava Miri.

Como señala Piña (1989), hablar de la vida de una persona obliga a situarse al interior de una ambigüedad que fluctúa entre la representación de una individualidad consistente y simultáneamente el reconocimiento de un fenómeno supraindividual. Contemplando este vínculo entre la vida cotidiana de los sujetos concretos con las distintas particularidades que los atraviesan dentro de una genericidad mayor, queda claro que dentro de los abordajes dialógicos, las aproximaciones biográficas no tienen como objeto la mera reconstrucción de la vida del sujeto, sino que apuntan a una reconstrucción histórica a otra escala. Los procesos subjetivos se entran en contextos político-económicos más amplios, de mayor escala.

Desde esta perspectiva cobra sentido la importancia que le adjudica Heller (1976) y que luego es recuperada por Rockwell (1987), de observar la vida cotidiana, la cual es considerada como un espejo de la historia por un lado, a la vez que es la escala en la que se expresan los cambios antes de hacerlos a nivel macroscópico. Es en este sentido que la vida cotidiana es conceptualizada como "el fermento secreto de la historia" (1976: 20). Asimismo, son las acciones cotidianas de los hombres particulares que van reconfigurando las estructuras preexistentes, previo a la explicitación y codificación por el Estado y la legislación. En lo que a la educación intercultural bilingüe respecta, hemos señalado que al establecerse como modalidad la EIB en 2006, en el marco de la LEN, se encuadra una práctica social que había comenzado a gestarse casi tres décadas antes, siendo esta finalmente formalizada en términos normativos.

Cuando miramos a nivel microscópico es más difícil identificar un clima generacional. Los sujetos con los que hablamos han hecho referencia a su tránsito por la escuela durante la década de 1980 y 1990. Asimismo, pudimos complementar esta información con fuentes documentales de archivo y encontramos que en el Libro Histórico de la Escuela N° 44, en 1983, son nombrados por primera vez como parte de la matrícula los paisanos<sup>7</sup>. No obstante, el fermento de la presencia indígena en la escuela creemos que tuvo que ver con los vínculos laborales con los no indígenas durante el período anterior y fundamentalmente con

el hecho de que los mismos proveyeron instancias formativas sobre todo en la adquisición de competencias lingüísticas en español, lo cual luego favorecieron los vínculos con el padre Marx y con las docentes dentro de la escuela. De la misma forma, en la zona centro de la provincia, en 1976, también con intervención del Obispado, fueron fundadas dos escuelas dirigidas a población indígena dentro de las aldeas de Fracrán y Peruti. También en 1979 se creó otra escuela con este mismo fin en el Valle de Kuña Piru, la cual fue reconocida formalmente en 1982 por el Consejo General de Educación (Allica, 2011).

A su vez, las prácticas durante estas décadas fueron el antecedente previo al establecimiento de la modalidad de EIB en 2006. Los términos "bilingües" y "biétnicos" ya eran categorías disponibles en el ámbito de la educación en la década de 1980. Esto fue registrado por Venturini de Martos, quien advirtió que dichos términos fueron utilizados por primera vez en 1985, en la resolución de la creación de una escuela en la aldea Tamanduá, también ubicada en la zona centro de la provincia de Misiones ([1988] cito en Quadrelli, 1998: 9). Estas experiencias son analizadas por Quadrelli como acciones particulares que carecen de una regulación estatal específica y subraya la falta de una planificación educativa a nivel oficial, reglamentaciones y formación específica para docentes para este tipo de escuelas por parte del Ministerio de Educación provincial. Recién en 2004 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe conducido por el gobierno provincial instaló la figura del auxiliar docente indígena (ADI), por lo que el proceso de incorporación de la lengua y cultura mbya en estas escuelas era muy incipiente (Arce, 2007). Como he señalado, estas prácticas son el antecedente y la condición necesaria para la posterior codificación por el Estado y la legislación (Heller, 1976).

Por lo tanto, registramos acciones que primero comienzan a manifestarse de forma excepcional, como fenómenos aislados que parecieran más bien acciones espontáneas de sujetos particulares de una generación y que luego ocurren más sistemáticamente en la siguiente hasta que finalmente se institucionalizan. Desde nuestro enfoque insistimos en pensar las acciones particulares siempre en diálogo con la genericidad, los acontecimientos con las estructuras.

Es la mirada en la vida cotidiana la que nos permite ver las decisiones que toman los agentes sociales como, por ejemplo, en

1996 por primera vez en la provincia de Misiones comienzan a reunirse mensualmente maestros y directivos con el objetivo de encontrar criterios comunes que posibiliten la reglamentación de la educación para la población guaraní en la Ley de Educación de la provincia (Quadrelli, 1998). En ese movimiento generacional que va ocurriendo a diferentes ritmos, en 1996 varios caciques se articularon y plantearon al padre Marx la necesidad de una escuela primaria para adultos que carecían de competencias mínimas de lectoescritura. Así, entre 1997 y 1998 fue creado el instituto intercultural bilingüe Tajy Poty, que actualmente funciona como una escuela secundaria de alternancia intercultural bilingüe a la que asiste la mayoría de los mbya de la zona una vez finalizada la escuela primaria (Golé y Rodríguez Celín, 2018), lo cual hace bien visible el proceso generacional.

Destacamos que aquellos que conforman la "primera generación de ADI" comenzaron a cumplir dicho rol en años previos a la promulgación de la LEN. Fue fundamental el vínculo previo que habían entablado con los y las docentes, así como también los saberes y habilidades adquiridos durante su tránsito por la escuela como alumnos. Por otra parte, la Iglesia siguió siendo un actor clave en la articulación entre los indígenas y el sistema educativo formal. A su vez, los padres de esos ADI transitaron bajo modalidades y períodos variables, espacios laborales no indígenas, donde tanto ellos como sus padres en sus prácticas cotidianas adquirieron competencias lingüísticas del español y otras habilidades y saberes que se fueron sedimentando y constituyendo como trazos de generaciones futuras.

Finalmente, desde 2006 a la actualidad, con el frente forestal ya consolidado y la diversificación de las formas de reproducción social, reconocemos nuevas lógicas territoriales, con la conformación de aldeas cada vez más próximas a centros urbanos. La Ley de Educación Nacional, que estableció la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, favoreció la proliferación de aulas satélites en las aldeas, con lo cual en la mayoría de las aldeas de la región casi la totalidad de los niños y niñas de 4 años está escolarizada y prácticamente en su mayoría logra finalizar el Nivel Primario e incluso en muchos casos el Nivel Medio.

Mi mirada está puesta en los niños y niñas de esta generación, puntualmente los mbya que viven en Tava Miri, en el barrio de Puerto Viejo. Este barrio tiene especificidades que lo diferencian de otras zonas y otros barrios de la localidad como el barrio Evi-

ta, el barrio Perón, el Teyu Cuare o de la zona de colonia. Para los niños con los que trabajo, la escuela está disponible como horizonte de posibilidades: la mayoría se ha escolarizado de manera temprana, suele finalizar los estudios primarios y tiene contacto cotidiano – fundamentalmente dentro del ámbito escolar– con niños criollos que viven a 500 metros de distancia.

Cuando decimos la mayoría, es porque, como hemos subrayado, la generación no es un bloque unitario, y en el campo nos encontramos con prácticas heterogéneas no solo entre los distintos actores de una misma generación, sino incluso prácticas y sentidos contradictorios dentro de un mismo sujeto. En lo que a la escolarización respecta, esto significa que hemos interactuado con niñas y niños que han empezado la escuela a edad avanzada o que no han finalizado el Nivel Primario. Retomando a Heller (1976), la vida cotidiana está en el centro del acontecer histórico, es en lo cotidiano donde podemos percibir y analizar la tensión entre lo rutinario y lo innovador. El lugar de la investigación social consiste en poder dar cuenta de la relación agente/estructura que involucra a ambos elementos en un vínculo de interdependencia en términos de espacio y de tiempo. La vida cotidiana es estructura y agencia a la vez, es reproducción y cambio, es espejo de la sociedad y fermento del cambio.

En cuanto a las experiencias formativas, Heller (1976) señala que el hombre se apropia de la genericidad en su propio ambiente social. El particular forma su mundo como su ambiente inmediato donde "cada uno debe adquirir una capacidad media, debe tener un mínimo de capacidad práctica en las cosas más importantes, sin lo cual es imposible vivir (Heller, 1976: 22). Esta conceptualización encuentra similitudes con la idea de persona educada que desarrollan Levinson y Holland acerca de que

*todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos (para ello elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos, y discursos, que definen a la persona completamente "educada". (Levinson y Holland, 1996: 2)*

El hombre particular es un hombre histórico, en un mundo concreto, en un ambiente inmediato concreto.

Por lo tanto, las prácticas de sociabilidad en la infancia y las

<sup>8</sup> La Asignación Universal por Hijo es una asignación mensual que realiza la ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social) destinada a personas desocupadas o que no alcanzan el salario mínimo vital y móvil.

experiencias asociadas a ellas están en relación directa con el ambiente con el que interactúan. En Puerto Viejo, el ambiente tiene nombre, nombres propios en muchos casos: es monte, arroyo, escuela, aldea, el Paraná, el centro, la cancha, acá, allá, de ellos, de ustedes, nuestro, propio y ajeno; el ambiente es habitado, apropiado y ocupado, porque además está ineludiblemente ligado a las relaciones de poder –hay propietarios y ocupantes, de grandes extensiones y pequeñas– y está inextricablemente ligado a las identificaciones: en la colonia viven los colonos, en el pueblo y en los barrios viven los criollos, en las aldeas los mbya. A su vez, estas identificaciones están asociadas a las prácticas laborales, de producción y reproducción. Los modos de vincularse con el monte, con el arroyo, siendo indígenas y siendo criollos, están ligadas a las posibilidades de reproducción social que están condicionadas por su posición de clase: en el caso de los criollos, son ocupantes que fundamentalmente trabajan como jornaleros o changarines y desarrollan en escasos metros cuadrados cierta producción para el autoconsumo (cría de chanchos, gallinas, plantación de mandioca, maíz, hortalizas) que se intensifica en períodos de crisis económica, ya que sus trabajos asalariados o por jornal son inestables y precarizados. A su vez, sus ingresos se ven complementados por la percepción mensual de la Asignación Universal por Hijo<sup>8</sup>. La situación de los indígenas es bastante similar: también producen para el autoconsumo y son beneficiarios de la AUH; otros ingresos monetarios provienen de la venta de artesanías; muy pocos poseen trabajos remunerados en los cuales se desempeñan como Auxiliares Docentes Indígenas, Maestros de Lengua y Cultura, Música o Promotoras de Salud; finalmente, existe una minoría que posee cargos estatales a escala municipal o provincial.

Dentro de este contexto, los niños y niñas que habitan en el barrio de Puerto Viejo, tanto criollos como mbya, comparten su vida cotidiana entre pares –hermanos, primos, vecinos y compañeros de escuela. En este sentido, la sociabilidad, entendida como la como disposición genérica del ser humano para entablar con los demás algún tipo de relación social, impulsada por la satisfacción de asociarse y unirse con otros (Simmel, 1949), es un concepto central en mi investigación. Tanto niños y niñas mbya, como criollos a partir de los dos años comienzan a seguir a sus hermanos, primos y vecinos mayores, quienes pasan gran parte del día sin adultos cerca. Los mayores cuidan a los más pequeños: muchas veces los alzan, ya

<sup>9</sup> Para un análisis más exhaustivo de estas situaciones en las chacras del sudoeste misionero ver Padawer, Greco y Rodríguez Celín ((2013), Padawer y Rodríguez Celín ((2015) y Golé y Rodríguez Celín (2018).

sea porque están cansados o el camino presenta alguna dificultad y se ayudan entre ellos en distintas circunstancias; por ejemplo, para recoger diversos frutos algún niño se trepa al árbol, arranca y arroja las ramas que otros recogen o sacude las ramas para que los frutos caigan, o el más alto baja una rama mayor para poner al alcance de los demás ramas secundarias. Muchas veces, los pequeños observan las proezas de los mayores, sabiendo que luego recibirán su parte. Mientras que los niños y niñas de 2 o 3 años tienen un papel subordinado y complementario, y son lideradas por hermanas o niñas mayores a partir de los 3 que se convierten en miembros plenos de la comunidad de juego, la cual es considerada como afectivamente relevante para el niño, ya sea por parentesco o localización (Larricq, 2012). Se produce así una transmisión horizontal de saberes, donde los más grandes transmiten habilidades, técnicas y conocimientos a los más pequeños (Tassinari, 2007; Codonho, 2007). Lave y Wenger (2007) utilizan el concepto de "participación periférica legítima" para referirse a situaciones de aprendizaje donde los niños y niñas se incorporan a comunidades de práctica en las cuales se apropian progresivamente de conocimientos mediante acciones que adquieren simultáneamente el carácter de juego, labor y aprendizaje<sup>9</sup>. Por lo tanto, la mirada en la vida cotidiana de la generación actual de niños y niñas de Puerto Viejo me ha permitido reconstruir que los mismos están actualmente escolarizados casi en su totalidad a partir de los 4 años de edad y que suelen completar el Nivel Primario, lo cual contrasta con las generaciones anteriores; que la escuela es un lugar de encuentro cotidiano entre criollos y mbya; que fuera de la escuela ocurren innumerables procesos formativos a partir de las prácticas de sociabilidad, donde se produce una importante transmisión de saberes entre pares y se adquieren habilidades a través de la observación y la práctica; y, fundamentalmente, que los procesos formativos tanto dentro y fuera de la escuela entre criollos y mbya son muy similares en tanto son parte de un mismo ambiente, ligado a la posición estructural de sus familias y las posibilidades de reproducción social, a la vez que presentan especificidades propias vinculadas a los procesos de identificación.

## REFLEXIONES FINALES

En este trabajo he desarrollado cómo a partir del enfoque histórico etnográfico, he podido organizar, sistematizar e inscribir en procesos generacionales las experiencias formativas

individuales, escolares y no escolares, de los sujetos de estudio a lo largo del último siglo.

A partir de un primer nivel analítico centrado en la vida cotidiana de los sujetos y de instancias dialógicas, así como también de fuentes bibliográficas y documentales de archivo, he reconstruido grandes procesos epocales en los cuales predominaron determinadas experiencias formativas por sobre otras y modos específicos de acceso –o ausencia del mismo– a la escuela. En este sentido, he resaltado que es posible reconocer la genericidad de ciertos procesos sin opacar las disonancias, la contradicción, las grietas, los intersticios, la pluriperspectiva en cada momento histórico. Por lo tanto, con este propósito no he pretendido delimitar períodos estancos y homogéneos, sino dar cuenta de determinada formación histórica social dentro de la cual la diversidad de las biografías particulares de los sujetos se inscribe.

Los fenómenos sociales tienen distintas temporalidades y ritmos. Pensarlos en clave generacional nos desafía a descubrir la temporalidad propia de un proceso social a partir de la compleja tensión entre continuidades y cambios. Sostenemos que la agencia de los particulares en las acciones cotidianas siembra los gérmenes de momentos estructurales futuros. De esta manera, registramos acciones que primero comienzan a manifestarse de forma excepcional, como fenómenos aislados que parecieran más bien acciones espontáneas de sujetos particulares de una generación y que luego ocurren más sistemáticamente en la siguiente hasta que finalmente institucionalizan. Las acciones particulares son siempre analizadas en diálogo con la genericidad, así como los acontecimientos en relación con las estructuras.

En este sentido, las experiencias formativas de los mbya a lo largo del último siglo son pensadas en vinculación con los modos heterogéneos en que las presencias estatales toman forma en cada una de las generaciones y que interpenetran la vida cotidiana de formas complejas, así como también de los procesos económicos más amplios que en la últimas décadas tienen que ver con el avance del modelo agroindustrial que exige nuevas formas de territorialización y de reproducción social.

Mi aporte consiste, por lo tanto, en la documentación etnográfica de las relaciones de sociabilidad intra e interétnicas y los procesos formativos en ellas involucrados en niños y niñas mbya que, en términos generacionales, se insertan en el sistema escolar en la edad definida por la legislación provincial, esto es a los

4 años y que alcanzan a completar el Nivel Primario. A su vez, pienso dichos procesos en un ambiente particular: el barrio de Puerto Viejo que presenta características ambientales propias y cuyas familias allí asentadas están insertas en situaciones estructurales particulares. Además, esos niños se encuentran cotidianamente en el espacio escolar con sus vecinos criollos. Destaco el potencial de la documentación etnográfica de estos procesos porque si bien no puedo saber cuáles serán las consecuencias de dichos encuentros tanto en los sujetos de estudio como en las experiencias formativas que transitarán sus descendientes, las experiencias de las generaciones anteriores me permiten anticipar que dichos encuentros no son inocuos. Por el contrario, los mismos indudablemente son fermento de futuros momentos estructurales. Por otra parte, la documentación etnográfica me permite reflexionar acerca de cómo en la generación actual de niños y niñas que forman parte de mi universo de estudio se reactualizan los límites étnicos en la interacción.

## BIBLIOGRAFÍA

**ALLICA, R. (2011).** Caminos hacia la EIB. En: Antileo, E.L. y Hecht, A.C. (comps.) Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

**BRIONES, C. (1998).** La alteridad del cuarto mundo: una deconstrucción antropológica de la diferencia. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

**CEBOLLA BADIÉ, M. Y GALLERO, C. (2016).** 'Eran sólo indios...' La construcción de la alteridad mbya en el Alto Paraná de Misiones, Argentina (1920-1960). Cadernos de Lepaarq, (XIII)26.

**CODONHO, C. (2007).** Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-PP-GAS/UFSC. Florianópolis.

**GOLÉ, C. Y RODRÍGUEZ CELÍN, L. (2018).** Reconfiguraciones del vínculo entre escuelas y la diversidad étnica: criollos, mbyà-guaraníes y colonos en el sudoeste misionero desde principios



del siglo XX. Historia de la Educación. Anuario: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, (18)2. ISSN 2313-9277.

\_\_\_\_\_ (2019). "Transformaciones de la estructura productiva y de las experiencias educativas en los contextos interétnicos del sudoeste misionero: reflexiones en clave generacional". II Encuentro Internacional de Educación. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

**GOROSITO KRAMER, A. M. (2006).** Liderazgos guaraníes. Breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión. *Avá*, 9, 11-27.

**HELLER, A. (1976).** Sociología de la vida cotidiana. Madrid: Península.

**LEVINSON, B. Y HOLLAND, D.C. (1996).** La producción cultural de la persona educada: una introducción. En Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D.C. (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (Trad. de Laura Cerletti). New York: State University of New York.

**MANNHEIM, K. (1993).** El problema de las generaciones. *Reis*.

**PADAWER, A.; GRECO, J. Y RODRÍGUEZ CELÍN, M.L. (2013).** Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural (47-64). Buenos Aires: IIICE.

**PADAWER, A. Y RODRÍGUEZ CELÍN, L. (2015).** Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. *Cuicuilco*, (22)62, 265-286.

**PIÑA, C. (1989).** Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. *Revista Opciones*, 16, 107-125. Santiago, Chile.

**QUADRELLI, A. (1998).** "Ejapo letra Para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones". Tesis de Maestría en Antropología Social. Misiones: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. Orientadora: Ana María Gorosito.

**ROCKWELL, E. (1987).** Reflexiones sobre el proceso etnográfico.

fico. En: Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coords.) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México: DIE.

\_\_\_\_\_ (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. E. (Coord.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (pp. 25-40). Buenos Aires. Manantial.

**RODRÍGUEZ CELÍN, L. Y GOLÉ, C. (2019).** "Prácticas cotidianas de sociabilidad en la infancia y de reproducción de las actividades productivas entre los mbya-guaraníes en contextos territoriales interculturales del sudoeste misionero". XIII Reunión de Antropología del Mercosur. Porto Alegre, Brasil.

**SALTALAMACCHIA, H. (1992).** La historia de vida: La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación. San Juan, Puerto Rico: CIJUP

**TASSINARI, A. (2007).** Concepções indígenas de infância no Brasil. Tellus, ano 7, 13, 11-25, out.