

Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá)

Mariana García Palacios

Ana Carolina Hecht

Noelia Enriz

Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

RESUMEN: *La antropología en Sudamérica se ha dedicado en las últimas décadas con creciente ímpetu a las investigaciones con niños y niñas en diversos contextos. En nuestras indagaciones etnográficas con niños y niñas de comunidades indígenas de las tierras bajas y altas sudamericanas, hemos considerado de especial relevancia las categorías que delimitan socialmente los diversos modos de ser niño y niña, para facilitar la ruptura con los modelos monolíticos de abordaje de la niñez. En este trabajo nos proponemos dar cuenta de esta primera etapa de vida, delimitándola desde sus referencias nominales y desde los procesos de crianza y las experiencias formativas en las cuales los niños y las niñas participan. Así, pondremos especial atención a la red de relaciones sociales en las cuales se desarrolla este periodo, contemplando cuestiones relativas a la lengua, la religión y el juego. El cruce de estos tres intereses temáticos nos permitirá tener presente la complejidad de los conocimientos y saberes que se ponen en juego durante el desarrollo de la niñez.*

PALABRAS CLAVE: *niñez, comunidades indígenas, crianza, experiencias formativas, saberes.*

ABSTRACT: *In recent decades, anthropology in South America has focused on research related to children in different contexts. In our ethnographic research with children from indigenous communities, in both the lowlands and highlands of South America, we have paid special attention to the variety of social categories that define the different ways of being a boy and girl, so as to break away from the monolithic models traditionally used regarding childhood. The aim of this paper is to cover the first stage of life, demarcating their nominal references and their upbringing from the formative experiences in which children participate. In this way, we focus on the network of social relationships throughout childhood, placing special attention on language development, religion and play. The intersection of these three thematic interests allows us to consider the complexity of knowledge, along with the skills that come into play during child development.*

KEYWORDS: *childhood, indigenous people, child-rearing, formative experiences, knowledge.*

INTRODUCCIÓN

En la antropología argentina, así como sucede en la antropología sudamericana en general, los estudios referidos a niños y niñas han adquirido mayor relevancia recientemente. Esto puede observarse en el crecimiento de los grupos de trabajo sobre el tema en congresos locales y regionales, en la producción de tesis y tesinas centradas en la problemática y en la publicación de libros específicos. Como demuestran Szulc y Cohn [2012] para el caso de América Latina, el campo de investigaciones antropológicas con niños y niñas se ha revelado como un espacio legitimado de producción antropológica en las últimas dos décadas.

Este interés no es nuevo en la antropología, pues en diversos campos de la disciplina pueden rastrearse abordajes referidos a los niños, por ejemplo, en los estudios sobre educación y con comunidades indígenas. Sin embargo, sí son novedosos los objetivos que las investigaciones más recientes persiguen. De modo general, podríamos arriesgar que la antropología interesada por la infancia y la niñez en el ámbito local, entre otros propósitos, pretende dar cuenta de los diferentes puntos de vista de los niños y niñas sobre diversos fenómenos y procesos sociales. Lejos de ser algo monolítico, reportar sus perspectivas supone el reconocimiento de que los niños y niñas no son un colectivo homogéneo, sino que tienen diversos puntos de vista sobre el mundo. A su vez, recuperar sus voces también figura, en muchas ocasiones, un desafío metodológico. Así, estos estudios conjeturan un avance para los diversos estudios socioculturales referentes a la niñez, la educación y los pueblos indígenas, de más larga data, en la medida en que dentro de su carácter *multivocal* procuran incluir las perspectivas de los niños y las niñas.

Las investigaciones más actuales de este campo en Argentina permiten ver el nuevo lugar que los niños y niñas ocupan en la escena pública en términos generales [Carli 2002]. También muestran las particularidades de los niños y niñas en escenarios formativos dentro y fuera de la escuela [Novaro 2011; Batallán y Neufeld 2011, entre otros], así como en lo referente a derechos específicos [Villalta 2006] y a las demandas políticas que muchas veces protagonizan [Batallán y Campanini 2008]. La combinación de estos cambios hace pensar que en la sociedad como conjunto se postulan nuevas formas de ser niño o niña, a la vez que las generaciones recientes van dando cuenta de esos roles, resignificándolos de manera activa. En ese sentido, vale sostener que las acciones y expectativas de los niños y niñas presentan nuevas variaciones históricas.

En nuestras investigaciones de licenciatura y doctorado hemos analizado etnográficamente diversas construcciones sociales acerca de la niñez, reflexionando en torno de contextos educativos o formativos diferentes: espacios escolares [Hecht 2006 y 2010; Enriz 2011; García Palacios 2012], socialización lingüística [Hecht 2006, 2010 y 2012], prácticas lúdicas [Enriz 2006 y 2011] y ámbitos de formación religiosa [García Palacios 2006 y 2012; Enriz 2011].

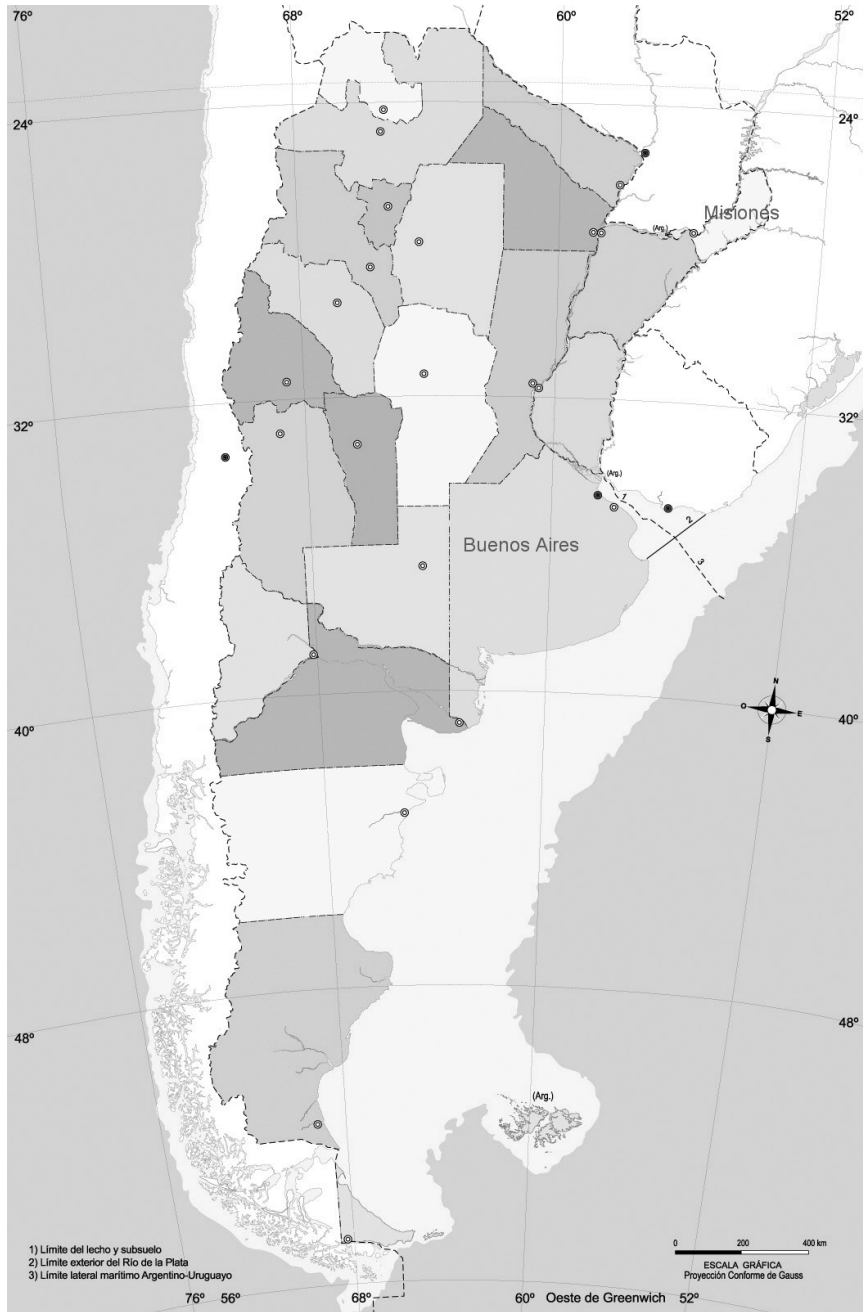
Respecto de la niñez indígena hemos realizado indagaciones con niños y niñas de comunidades indígenas de las tierras bajas y altas sudamericanas —Hecht y García Palacios en un barrio toba (qom) de Buenos Aires, y Enriz en comunidades mbyá guaraníes de Misiones (véase mapa)—, ahondado en la búsqueda de relaciones entre las nominaciones particulares de cada etapa de la vida y las experiencias formativas de los niños y las niñas de las colectividades. De esas aproximaciones se nutre el presente texto, es decir, el material analizado proviene de trabajos de campo prolongados, en muchos casos de cohabitación, llevados a cabo por las autoras en diversos periodos a lo largo de una década en distintos lugares de residencia de las colectividades mencionadas.

Antes de adentrarnos en las líneas principales de nuestros estudios, introduciremos brevemente algunas de las características principales de los pueblos indígenas con los cuales trabajamos.

La población guaraní habita en una amplia región de América del Sur que abarca zonas de Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. En total, en toda la región y considerando todas las parcialidades existentes (aché, avá o ñanadeva, mbyá y paí o kaiowa) suman más de 100 000 personas. En Argentina viven en las provincias de Salta y Misiones, en esta última, donde desarrollamos nuestro trabajo de campo, habitan unas 6 500 personas de la parcialidad mbyá, en núcleos¹ —tekoa— en el área rural [Grumberg 2008]. Las condiciones de vida de los distintos núcleos *mbyá* en la provincia de Misiones presentan grandes diferencias, enfocadas especialmente en los vínculos que éstos tienen con las instituciones del Estado.

Los grupos tobas, cuyo etnónimo es *qom*, forman parte del grupo étnico y lingüístico denominado guaycurú, que comprende también a los mocovíes, a los pilagás, a los kadiwéos (o caduveos) y a los ya desaparecidos abipones, mabyás y payaguás [Messineo 2003]. De acuerdo con datos del Censo Nacional de Población 2010 realizado por el Instituto Nacional de

¹ Denominamos *núcleos* a los distintos grupos de familias que se condensan en diversas regiones de la provincia y forman parte de la comunidad mbyá. Esta categoría podría ser análoga a tekoa.



Estadística y Censos (INDEC), las personas autorreconocidas como tobas/qom son 126 967, distribuidas entre la región de Buenos Aires y el noreste del país y representan 13.3% del total de la población indígena nacional. El barrio del Gran Buenos Aires, donde efectuamos principalmente nuestras investigaciones, fue construido en 1995 por 32 familias que provenían originariamente de comunidades toba rurales y semiurbanas de las provincias de Formosa y Chaco. En esta última también realizamos distintas aproximaciones etnográficas.

La particularidad de nuestras propuestas de investigación reside en la inclusión de metodologías que den lugar a que los niños y niñas expresen sus puntos de vista, en el marco de una etnografía que recupera aspectos que los toman en cuenta pero que atañen a todo el grupo. Temáticas como la lengua, la religión, la educación y la crianza se han investigado ampliamente en el campo antropológico, recuperando el punto de vista de hombres y mujeres adultas; han sido pocos los intentos por retomar las visiones de los niños y niñas sobre sí mismos, las prácticas sociales y su entorno.

A continuación analizaremos, en primer lugar, las referencias nominales de la niñez en las comunidades *mbyá* y *qom*, y, en segundo término, los procesos de crianza y las experiencias formativas de los niños y niñas, considerando aspectos relativos a la lengua, el juego y la religión.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA NIÑEZ: LAS NOMINACIONES LINGÜÍSTICAS Y SUS DELIMITACIONES

Al conceptualizar la categoría de niño, los usos corrientes de las políticas públicas, las legislaciones y sus impactos sobre técnicos y profesionales asociados al Estado suponen una delimitación de corte universalista que recupera, mayoritariamente, la definición de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en la cual se define como niño a todo ser humano desde el momento de su concepción hasta los 18 años de edad. Por el contrario, en nuestras indagaciones hemos tomado las categorías nativas que definen los diversos modos de ser niño y niña, porque consideramos que incorporar éstas al análisis facilita la ruptura con los modelos monolíticos y eurocéntricos de abordaje de la niñez² al desnaturalizar los sentidos

² Para la reconstrucción de las denominaciones lingüísticas, nos basaremos en los estudios de Enriz [2010], para el caso *mbyá*, y en los de Hecht [2005 y 2010], para el caso *qom*.

hegemonícamente asignados a esa categoría. En ese sentido, el presente texto se propone aportar a la reflexión sobre estas conceptualizaciones y los matices particulares que puede adquirir en distintas poblaciones la noción de niño y sus conceptos asociados, no sólo en términos etarios sino también en sus implicancias socioculturales.

Las categorías mbyá referidas a las distintas etapas de la vida nos permiten considerar las dimensiones que ésta adquiere. Se denomina al niño por nacer *Mitã oikota va'e* ("el que está para ser un niño"). Una vez que nace es llamado *pytã* o *pytã'i*³ ("nuevo o nuevito"). No obstante su generalización, esta categoría no puede usarse para cualquier ser que acaba de nacer. *Pyta* puede estar acompañado de algún término que indique el género femenino o masculino (*kuña pytã*, *ava pytã*) o simplemente *mitã pytã* ("niño") [Cadogan 1992].

Este primer periodo presenta algunas características de comportamiento para los niños y niñas: permanecen muy ligados a la madre, padre y grupo familiar más próximo, compartiendo con ellos ámbitos sociales: el fogón o la casa de los ancianos. En las comunidades se practican ceremonias de nominación infantil, las *ñemongarai*, en cuyo marco el niño o niña adquiere esa condición. Una vez que se es poseedor de un nombre, con sus primeras alocuciones y, fundamentalmente, ante al desarrollo de su capacidad motora (ya cerca de los dos años), comienza a ser denominado *kiringue*, *kiringue'i*, *kiri'i*.

La diferenciación entre los niños varones se manifiesta en un periodo de dos o tres años; entre los 10 y los 13, muchos aspectos de la organización cotidiana de sus vidas se modifican. Es un cambio en las actividades que refleja una transformación de categoría social: de *ñe'enguchu ramota va'e* ("el que está para que se engrose su voz", entre 11 y 12 años) a *mitan ruchu* ("el que tiene su voz engrosada", de los 13 años en adelante).

En el caso femenino, las transformaciones comienzan de modo paulatino y tienen su punto máximo en la primera menstruación (menarca) como paso necesario hacia la edad adulta. En el periodo previo a la menarca, cuando empiezan a notarse ciertos cambios en el cuerpo de la niña, ésta es denominada *Iñe'engue ramo va'e* ("la que está lista para escuchar las palabras"). Esta designación, como veremos más adelante, está asociada a la posibilidad de escuchar los consejos femeninos que las mujeres adultas refieren a las jóvenes durante la ceremonia *ñemondyjá*. Una vez que la menarca se manifiesta, la joven es denominada *kuña va'era*, ("la que está

³ La "i" en posición final indica el diminutivo del término referido.

lista para ser mujer”), y luego, una vez que da a luz a su primer hijo o hija, se la denomina *kuña tai* (“mujer joven”).

Categoría	Periodo
<i>Mitã oikota va'e</i> (El/la que está para ser un niño/a).	Antes de nacer.
<i>Pytã /pytã'i</i> (<i>kuña pytã</i> , <i>Ava pytã</i> , <i>mitã pytã</i>) (nuevo/a, nuevito/a).	Bebé recién nacido.
<i>Kiringue</i> , <i>kiringue'i</i> , <i>kiri'i</i> (niño/a, niño/a).	Desde que deambula hasta la pre pubertad (entre 2 y 10 años aproximadamente).
<i>Ñe'enguchu ramota va'e</i> (el que está cambiando la voz). <i>Ñe'engue ramo va'e</i> (la que está lista para escuchar las palabras). <i>Kuña va'era</i> (la que está para ser mujer).	Masculino, para niños entre 11 y 13 años. Femenino, para niñas entre 10 y 12 años. Femenino, durante la menarca y el tiempo posterior. Aproximadamente a partir de los 13 años.

Respecto del caso toba, es importante señalar que en la lengua qom existe un término cuya traducción equivaldría a “la niñez y la juventud”: *nogotshaxac* (*nogot* significa “niño/joven” y *shaxac* “la manera de ser”; literalmente “la manera de ser niño/a/joven”) [Hecht 2005 y 2010]. Este periodo abarca desde el nacimiento hasta la llegada del primer hijo/hija y comprende, a su vez, distintas etapas, evidenciadas en el uso de las categorías que las denominan, que implican características diferenciales, actitudes y habilidades esperadas.

La primera de las etapas dentro de *nogotshaxac* comprende al periodo de gestación intrauterina: el niño/niña es mencionado como *hueté'o*, en los primeros meses, y *huetá'o* en los siguientes [Hecht 2010]. Tola [2007], interesada en el análisis de la concepción del cuerpo y de la persona entre los qom de Formosa, expone elementos acerca de esa etapa. Como sostiene la autora, las personas existen potencialmente en el cielo como *lqui'i*,⁴ antes de descender al vientre y comenzar su transformación en un cuerpo humano [García Palacios 2012].

⁴ Es importante no confundir la idea de *lqui'i* con la de alma, pues, siguiendo a Tola [2007], existen en el cielo las *lqui'i* de niños potenciales y, a su vez, no es una propiedad exclusiva de los seres humanos, sino que muchos otros entes poseen un *lqui'i* que les da vida, les permite el movimiento y les confiere una imagen.

Con el nacimiento, la persona se convierte en 'o'ó'. Este periodo se caracteriza por un estrecho contacto con el círculo doméstico y por una atención central dedicada a los/as pequeños/as. Cuando el bebé comienza a hablar se considera que ha ingresado en la siguiente etapa: *nogotole* y *nogotolec* (niña y niño). Cabría agregar a la destreza de caminar como significativa para el cambio de estatus, si bien no es una característica explicitada por los sujetos como condición de la transformación. En esa fase, crucial para la formación social, los niños y niñas participan más activamente de la economía y organización familiar, encargándose de cuidar a sus hermanos y de algunos quehaceres domésticos. La etapa siguiente está marcada por la menarca, en el caso de las niñas, y por el cambio de la voz, en los varones. Las primeras pasan a ser *qañole* (jovencita) y los segundos *nsoqolec* (jovencito), y se considera que ambos ya están listos para independizarse. Este lapso y todo el periodo *nototshaxac* de la vida culminan con el nacimiento del primer hijo/hija [Hecht 2010].

Categoría	Periodo
<i>Huete'ó - hueta'ó.</i>	Antes de nacer (primeros meses de embarazo y embarazo avanzado). Términos sin marca de género.
'O'ó' (bebé).	Bebé recién nacido. Término sin marca de género.
<i>Nogotole</i> (niña). <i>Nogotolec</i> (niño).	Desde la adquisición del habla (y la deambulación) hasta la primera menstruación (niñas) o el cambio/engrosamiento de voz (niños).
<i>Qa'añi</i> (joven mujer)/ <i>qa'añole</i> (jovencita). <i>Nsoq</i> (joven varón)/ <i>nsoqolec</i> (jovencito).	Desde el cambio y engrosamiento de la voz (jovencitos), y desde la menarca o primera menstruación (jovencitas), hasta el nacimiento de su primer/a hijo/a.

LA CRIANZA, LAS PAUTAS DE CUIDADO Y LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS DURANTE LA NIÑEZ

De acuerdo con Hirschfeld, "los niños son criaturas valiosas en prácticamente todas las sociedades. Se reconocen prácticas de cuidado y sustento peculiares [...] En todos lados y en todos los tiempos, las personas tienen ciertas creencias acerca de lo que los niños son y qué debe 'hacerse' con ellos" [2002: 613-614, traducción nuestra]. No obstante, mientras que aparentemente todas

las culturas han otorgado significaciones particulares a diferentes “edades de la vida”, este contenido varía significativamente [Stephens 1995]. Hasta aquí nos propusimos abordar las primeras etapas de vida para las comunidades mbyá y qom, delimitándolas desde sus denominaciones lingüísticas. Ahora lo haremos considerando las pautas de cuidado y crianza, así como las experiencias formativas en las que los niños y las niñas participan. Así, partiendo de las referencias nominales descritas, pondremos especial atención a la red de relaciones sociales en que se desarrolla la niñez, considerando la lengua, la religión y el juego para el caso, principalmente, de los dos primeros periodos que siguen al nacimiento de la persona.

Tanto entre los *mbyá* como entre los *qom*, la característica más prominente del periodo que comienza con el nacimiento de la persona hasta que empieza a hablar (*pytã* o *pytã'i*, para el caso *mbyá* y '*o'o'*', para el *qom*) es la dedicación con la que sus cuidadores (adultos, pero también niños/niñas mayores) se encargan de satisfacer sus demandas, sus ritmos y sus necesidades materiales y afectivas [Hecht 2005; Colangelo 1994; Enriz 2006].

En muchos grupos sociales, el habla puede ser un instrumento para marcar etapas en el ciclo de la vida, porque hablar se vincula con muchas otras referencias e identificaciones, más allá del uso de uno u otro recurso léxico, gramatical o fonológico [Saville 2005]. En el caso *toba*, como mencionamos, la primera etapa del ciclo vital concluye cuando el/la '*o'o'*' comienza a hablar. Por ese motivo, las madres y padres se preocupan si notan que el niño tiene alguna dificultad que le impide desarrollar esa competencia y emplean recursos especializados para su estimulación. Por ejemplo, como analizamos en trabajos previos [Hecht *et al.* 2008], para propiciar el habla infantil utilizan el fruto de una planta denominada '*ele' l'achaxat*' —la traducción literal en *qom* es “lengua de loro”—, cuya forma es la de una cápsula inflada que se revienta dentro de la boca del bebé produciendo un ruido que estimula a los pequeños. También se les da de comer a los/las niños/niñas el grillo o *millic* asado. En ambos remedios tradicionales se observa una analogía entre el nombre o las características del animal o planta y su efecto de uso. Por ende, todos los recursos utilizados para propiciar el habla involucran animales o plantas que remiten a un sonido, esperando que dicha propiedad se traslade al niño/niña [Hecht *et al.* 2008].

Algunos miembros de la población *mbyá* utilizan objetos de la naturaleza que propician ciertas habilidades de los niños, por ejemplo, caparazones de caracoles para favorecer la contención de la orina, así como instrumentos musicales que protegen su alma de los peligros del monte [Enriz 2011].

Retomando la importancia otorgada al habla, es fundamental señalar que en el asentamiento toba estudiado son evidentes signos de desplazamiento del toba/qom por el español en la mayoría de las interacciones comunicativas que involucran a los niños y niñas. También Colángelo [1994] e Ibáñez Caselli [2007], en investigaciones sobre las prácticas de crianza de niños/niñas de otros barrios tobas de Buenos Aires, encuentran que en el ámbito doméstico se mantiene vigente la lengua toba en las comunicaciones de los padres y madres con los bebés, aunque después, paulatinamente, “la castilla” (el castellano) se va imponiendo, tanto por el contacto con chicos/chicas no indígenas, como por la escuela. No obstante este desplazamiento generalizado, la vinculación de los ‘o’o’ con la lengua resulta curiosa, pues se desarrollan en un ambiente bilingüe, mientras que con los demás niños/niñas priorizan el español, los padres para comunicarse entre sí y con los bebés privilegian el toba [Ibáñez 2007].

En ese sentido, los bebés son socializados en escenarios lingüísticos complejos, además basta recordar que, según De León [2005], es importante discernir la idea de “hablante” de la de “participante”, pues gracias a esta participación, los/las niños/niñas observan interacciones verbales y no verbales que contribuyen al impulso de sus competencias lingüísticas. En otras palabras, los/las pequeños/pequeñas desarrollan su competencia comunicativa como coparticipantes de las actividades en las cuales forman parte [De León 2005]. Por ello, es importante considerar los ambientes lingüísticos donde los bebés crecen.

Respecto de las experiencias formativas religiosas que involucran a estos niños y niñas más pequeños en las comunidades mbyá, se practican ceremonias de nominación infantil, las *ñemongarai*, en cuyo marco el niño/niña adquiere esa condición. Coincidimos con la antropóloga brasileña Pissolato [2007] en que estas ceremonias destacan el interés de la comunidad por la niñez. Ser denominado implica que el *opygua* (anciano, líder espiritual) y los dioses se comunicaron, y que aquél logró saber de qué región provino el alma del niño/niña. Como sostiene Pissolato [2007], la obtención del nombre establece las condiciones necesarias para ser considerado persona. Se debe tener en cuenta también que en el periodo en que los niños y las niñas son incluidos en la *ñemongarai* ya tienen cierto desarrollo, unos cuantos meses de vida o hasta un año. Durante esta etapa, los niños y niñas adquieren habilidades: generalmente logran sentarse, emitir algunos sonidos y deambular. Como en otras ceremonias importantes —por ejemplo, aquellas que se encargan de la curación de afecciones profundas—, la vida de todo el núcleo está dispuesta en torno a las prácticas religiosas. El valor de la palabra ante la posibilidad de consolidar a la persona es

innegable, en particular si se considera que palabra y alma forman parte de un binomio.⁵ Pero para poder tener nombre y ser interpretado a través de las palabras de los dioses, el niño/niña debe haber tomado verdadero asiento a través de otras prácticas que lo acompañan en su establecimiento.

De lo observado en el barrio toba, podemos sostener que los cultos y otras actividades de las iglesias del Evangelio⁶ son espacios privilegiados de sociabilidad, de interacción comunitaria [Miller 1979; Tamango 2001; García Palacios 2012]. Asistir a la iglesia forma parte de la cotidianidad de niños/niñas y adultos que concurren desde que son bebés ('o'ó'). A su vez, de acuerdo con Colángelo, cuando se detecta una enfermedad o dolencia en los bebés, suelen combinarse para la atención infantil diversos recursos terapéuticos: las estrategias "de carácter tradicional popular, las de la medicina oficial y los aspectos terapéuticos vinculados al culto pentecostal" [2009: 122]. Lo anterior evidencia la importancia del Evangelio durante toda la vida de las personas y no recién en el momento en que "se entregan" [García Palacios 2012].⁷

La siguiente etapa dentro de la niñez (*kingue*, *kingue'i* y *kiri'i*, para el caso mbyá, y *nogotole* y *nogotolec*, para el qom) comienza cuando los niños y niñas adquieren habilidades valoradas diferencialmente como hablar y caminar. Es importante recordar que, en el caso toba, la transición a esta nueva fase se produce cuando el niño/niña empieza a hablar. El hablar se asocia con el "entender" o el "razonar", es decir, con el desarrollo intelectual del individuo; este momento es crucial para la constitución y la formación de la persona como ser social. Respecto del habla, cumplen un papel relevante en ese periodo las "órdenes" que los adultos emiten a los niños, son instrucciones o consignas simples que los adultos profieren a los hijos sobre cómo comportarse en la vida diaria [Hecht 2010]. A pesar

⁵ "Ñe'e: canto de las aves, chirriar de insectos; excepcionalmente, palabra humana; utilizada en una invocación o plegaria, designa la 'palabra' de los dioses; alma de origen divino" [Cadogan 1992: 125].

⁶ Evangelio es el movimiento religioso al que se adscribe la mayoría de las comunidades qom y que fusiona dialécticamente elementos de la cosmovisión tradicional —vinculada al chamanismo— con otros propios del pentecostalismo [Miller 1979; Wright 2008; Tamagno 2001; Ceriani y Citro 2005], configurándose como una "creación cultural" [Ceriani y Citro 2005].

⁷ "Entregarse" es una expresión nativa que designa el momento cuando una persona deja de "estar en el mundo" y pasa a estar en el Evangelio. Para los creyentes, "estar en el mundo" implica la realización de prácticas que deben ser abandonadas cuando la persona entra al Evangelio; éstas son tomar alcohol, ir a bailar y estar "de joda", entre otros.

de la importancia asignada al lenguaje para la enseñanza de ciertas pautas de crianza, no deben descuidarse otros procesos de aprendizaje vinculados con la observación, la imitación y las acciones concretas.

En el caso de las comunidades mbyá, el paso a la nueva etapa se vincula fuertemente con caminar. La movilidad permite a los/las niños/niñas recorrer distancias desde el fogón y la casa. Esos recorridos se enmarcan en el área de terrenos limpios, donde la vista llega y algunos peligros son evitados. En ese espacio, los niños y niñas suelen contar con frutales, agua y otros elementos que les permiten gran independencia y potencian las actividades. También en el barrio toba, los niños y niñas que empiezan a caminar consiguen mayor independencia al poder trascender los límites del hogar y desplazarse por el entorno de su comunidad, por lo que podemos sostener que en ambos grupos, cuando los niños y niñas comienzan a caminar, suelen circular con bastante libertad por el área. La supervisión de los/las niños/niñas que circulan, y el cuidado en esa etapa, no es ejercida exclusivamente por los padres y madres, pues se confía también en la mirada atenta de los/las hermanos/hermanas y primos/primas mayores.

Numerosas investigaciones [Colangelo 1994; Ibáñez 2007; Hecht 2010; García Palacios 2012] coinciden en señalar que ese “estilo de cuidado” que no constituye un “descuido” o “negligencia”, como el sentido común occidental sugiere, sino que se funda en una fuerte contención familiar y grupal de los/las niños/niñas. Destaca que esta contención, para numerosos pueblos indígenas, no equivale a encierro, sujeción o aislamiento, sino que se brinda a los niños y las niñas a través de un sostén o marco de referencia sólido que les da libertad y seguridad de movimientos.

En ese sentido, parecería que la niñez, según las concepciones adultas nativas, es una época en la que las personas, viviendo la mayor cantidad de experiencias posibles, aprenden los conocimientos que se esperan de un adulto. Por ello consideramos que su autonomía para circular y su amplio margen de decisión forman parte de una “pedagogía nativa” [Tassinari 2007] que, habilitando a los niños y niñas a caminar por los diversos espacios y “verlo todo”, reconoce su agencia en el proceso de aprendizaje [García Palacios 2012].

El niño que puede deambular con seguridad logra incorporarse paulatinamente al grupo de pares, junto a otros niños y niñas de diversas edades que lo acompañan en el conocimiento y el reconocimiento de su entorno. Los niños que caminan empiezan a formar parte de grupos de juego. En este punto queremos detenernos, pues para los grupos mbyá, las prácticas lúdicas fueron experiencias formativas que privilegiamos en nues-

tro análisis siendo la etapa de *kiringue* la más explorada en esta indagación en torno al juego. Ello se debe a varias razones, pero fundamentalmente a que es un periodo durante el cual se desarrolla la experimentación entre pares. Los niños y niñas recorren el territorio habilitándose, no están a cargo de la subsistencia y sus actividades se inscriben en dos grandes grupos: las actividades lúdicas (*ñeovanga*) y los aportes a la comunidad (*jajagua*).

Referente a la relación entre juego y etapas de la vida es importante destacar que las prácticas lúdicas infantiles parten de la consolidación de un grupo de niños y niñas de edades diversas. El grupo de juego, *la comunidad de juego*, es una instancia grupal que trasciende los límites del juego inmiscuyéndose en los demás ámbitos, de edades y géneros diferentes, dinámicos y sostenedores de las experiencias formativas, tanto las vinculadas a la subsistencia como las escolares y religiosas.

Así, señalamos la amplia circulación que los niños y niñas poseen desde pequeños por los distintos espacios sociales, y el valor formativo que esa participación conlleva. Esto es pertinente también para el caso de los ámbitos religiosos.

Prácticamente todos los niños y niñas del barrio toba (fundamentalmente en la etapa *nogotole* y *nogotolec*) van a la iglesia y salen y entran en los cultos y en la “escuelita dominical” (destinada a los niños/niñas). También se deben considerar otras experiencias formativas de los niños y niñas, que por su cotidianidad pueden pasar inadvertidas: los viajes por encuentros religiosos, algunas ceremonias especiales celebradas en las iglesias, como aniversarios, casamientos y quince años para las jóvenes, y otras que se organizan ocasionalmente, como la producción y venta de pan en el barrio, además de jornadas en las cuales se prepara la música del culto.

Esta circulación por los espacios religiosos y la participación que conlleva, posibilita la construcción de muchos de sus conocimientos. Por mencionar sólo un ejemplo, los niños y niñas aprenden desde muy pequeños que se debe orar cuando se tiene miedo, lo cual demuestra un gran conocimiento del acto de orar y sus potencialidades [García Palacios e/p y 2012].

En síntesis, habiendo revisado las distintas experiencias formativas (religiosas, lúdicas y lingüísticas) de las dos primeras etapas de la niñez, consideramos significativo señalar, como lo hemos hecho previamente [Hecht 2010], que el periodo en el cual los niños y niñas son denominados *nogotole/c*, en el caso qom y *kiringue*, en el mbyá, es central para el crecimiento, no sólo porque ellos y ellas van madurando como seres sociales en su entorno sociocultural, sino porque además, según las concepciones

nativas, durante esa fase se adquiere la mayor parte de los conocimientos necesarios para la vida colectiva.

CONSIDERACIONES FINALES

Estas investigaciones, que contrastan experiencias formativas (religiosas, lúdicas y lingüísticas) de diversas etapas de la niñez, nos permiten sostener que el periodo en el cual los niños y niñas son denominados *nogotole/c*, en el caso qom y *kiringue*, en el mbyá, es valiosa en tanto éstos van transformándose como seres sociales que forman parte de su entorno sociocultural, y porque en ese proceso los sujetos agencian conocimientos necesarios para la vida en comunidad.

Como se ha evidenciado en los acápites precedentes, los procesos de crianza y de enseñanza/aprendizaje entre los qom, entre los mbyá, y otros pueblos indígenas en América del Sur, frecuentemente implican la circulación de los niños/niñas en grupos de pares por el territorio, autónomamente o acompañando a los mayores en sus actividades de subsistencia, lo cual es de vital importancia para el periodo en el cual se tornan competentes en dicho entorno [Szulc 2011; Hecht 2010]. Son etapas de aprendizaje fuertemente vinculadas a la experiencia y la acción concreta junto con otros [Hecht 2010; Hecht y García Palacios 2010].

Asimismo, interesa destacar la importancia de investigaciones que permitan comprender la complejidad de conceptos tan naturalizados como el de “niño” o “bebé”, para advertir cómo distintas sociedades tienen conceptualizaciones disímiles. De ese modo, no sólo se amplían los conocimientos antropológicos de ese periodo de la vida, sino que además se pueden pensar estrategias para la intervención, como, por ejemplo, en el campo de la educación intercultural: qué propuestas diseñar que partan de las definiciones nativas de niñez, con el fin de pensar en marcos interculturales de trabajo.

Finalmente, creemos que es importante desarrollar una aproximación etnográfica para acercarse a los puntos de vista de los niños y niñas, lo cual implica la observación participante en las múltiples situaciones de interacción de los niños entre sí, con los adultos y con el mundo social, así como la posibilidad de realizar entrevistas [García Palacios y Hecht 2009]. Es relevante señalar que esta metodología permite reconstruir el entramado social que involucra a los niños y niñas más pequeños. Específicamente, la observación participante es fundamental en el estudio de los bebés, pues con ellos se ven imposibilitadas las entrevistas. También para las investi-

gaciones con niños y niñas, ya que se pueden documentar saberes y prácticas de difícil sistematización a través del diálogo, como, por ejemplo, los referidos a los usos lingüísticos o la participación en espacios lúdicos. Sin la observación etnográfica, perderíamos la viabilidad de conocer sus experiencias y comprender la complejidad que subyace a la desnaturalización de las definiciones de niñez.

REFERENCIAS

Batallán, Graciela y Silvana Campanini

2008 La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes: contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social* (28): 85-106 [online].

Batallán, Graciela y María Rosa Neufeld (coords.)

2011 *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Cadogan, León

1992 *Diccionario mbyá-guaraní castellano*. Fundación León Cadogan. Asunción.

Carli, Sandra

2002 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Ceriani Cernadas, César y Silvia Citro

2005 El movimiento del Evangelio entre los toba del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica, en *Pentecostalismo rural en América Latina*, Bernardo Guerrero Jiménez (comp.). Ediciones Campvs. Iquique: 111-170.

Colangelo, Adelaida

1994 Pautas de crianza en el grupo toba del barrio "Las Malvinas". Informe de Proyecto del CIC. La Plata.

Enriz, Noelia

2011 *Jeroky porã, juegos saberes y experiencias infantiles mbyá guaraní en Misiones*. LINCOM Studies in Anthropology, 14. Alemania.

2006 *Etnografía del juego infantil en la comunidad mbya-guaraní de la provincia de Misiones*, tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires.

Enriz, Noelia y Mariana García Palacios

2008 Deviniendo Kuña va'era, en *Mujeres indígenas en la Argentina*, Silvia Hirsch (coord.). Ed. Biblos. Buenos Aires: 205-230.

García Palacios, Mariana

2006 *La catequesis como experiencia formativa: las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica*, tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

2012 *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*, tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

En prensa Going to the Churches of the Evangelio: Children's Perspectives on Religion in an Indigenous Urban Setting in Buenos Aires. *Childhood's Today's*. Special Issue on Children and Childhoods from LA.

García Palacios, Mariana y Ana Carolina Hecht

2009 Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 17 (9): 163-186.

Grumberg, Georg (coord.) y **Meliu Bartomeu** (ed.)

2008 Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. Centro de Trabalho Indigenista. Brasil.

Hecht, Ana Carolina

2005 Hacia una revisión de las etapas de la infancia toba, en actas del *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario, Santa Fe, Argentina.

2006 De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). *Cuadernos Interculturales*, 4 (6): 93-113.

2012 The struggle of being Toba in contemporary Argentina: Processes of Ethnic Identification of Indigenous Children in Contexts of Language Shift. *Childhood. A Journal of Global Child Research*, 19(3): 346-359.

2010 *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Lincom Europa Academic Publications. Múnich.

Hecht, Ana Carolina y Mariana García Palacios

2010 Categorías étnicas en el entramado social. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2): 981-993.

Hecht, Ana Carolina, Gustavo Martínez y Paola Cúneo

2008 Infancia toba y mundo natural: de la atención del malestar físico a las pautas de socialización infantil. *Acta Americana*, 16 (1): 81-105.

Hirschfeld, Lawrence

2002 Why don't Anthropologist Like Children? *American Anthropologist*, 104 (2): 611-627.

Ibáñez Caselli, María Amalia

2007 *Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas. Una perspectiva interdisciplinaria*, tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Ciencias Naturales y Museo. La Plata.

León, Lourdes de

2005 *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. CIESAS/Conaculta/INAH. México.

Messineo, Cristina

2003 Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos. *Lincom Studies in Native American Linguistics*, 48. Lincom Europa Academic Publisher. Munich.

Miller, Elmer

1979 *Los tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad*. Siglo Veintiuno Editores. México.

Novaro, Gabriela (comp.)

2011 *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Pissolato, Elizabeth

2007 *A duração da pessoa. Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guaraní)*, tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro Museu Nacional. Brasil.

Saville Troike, Muriel

2005 *Etnografía de la comunicación*. Prometeo. Buenos Aires.

Schaden, Egon

1998 *Aspectos fundamentales de la cultura guaraní*. Universidad Católica. Asunción.

Stevens, Sharon

1995 Introduction. Children and the politics of culture in "late capitalism", en *Children and the Politics of Culture*, Sh. Stephens (ed.). Princeton University Press. Princeton: 243-264.

Susnik, Branislava

1983 *Los aborígenes del Paraguay*. V. Museo Etnográfico Andrés Barbero. Asunción.

Szul, Andrea

2011 Esas no son cosas de chicos. Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina, en *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*, David Poveda, Adela Franzé y María Isabel Jociles (eds.). Editorial La Catarata. Madrid.

Szul, Andrea y Clarice Cohn

2012 Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *Anthropo Children*, 1.

Tamagno, Liliana E.

2001 *Nam Qom Hueta'a na Doqshi Lma'*. *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. Ediciones Al Margen. La Plata.

Tassinari, Antonella

2007 "Concepções indígenas de infância no Brasil". *Tellus*, 13 (7): 11-25.

Tola, Florencia

2007 "Eu não estou só(mente) em meu Corpo". A pessoa e o corpo entre os toba (qom) do chaco argentino. *Mana* 13 (2): 499-519.

Villalta, Carla

2006 Cuando la apropiación fue adopción: sentidos, prácticas y reclamos en torno al robo de niños. *Cuadernos de Antropología Social*, 24: 147-173.

Wright, Pablo G.

2008 *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Recepción: 30 de abril de 2014.

Aprobación: 5 de febrero de 2015.

