

“Hacer chacra” o “ser de la chacra”: identidades contrastivas en el SO misionero

Ana Padawer
CONICET-ICA-FFyL-UBA

Resumen

Este artículo aborda los procesos de identificación de la población rural del sudoeste misionero en relación con las experiencias formativas cotidianas inter-generacionales. En la primera parte analizo los procesos de atribución de categorías contrastivas de colonos e indígenas como “gente de la chacra” y “gente del monte”, considerando las transformaciones del espacio social rural acontecidas durante el siglo XX en la zona. En la segunda parte, problematizo las identificaciones y su relación con los procesos educativos escolares y extraescolares, donde la participación en las actividades de reproducción social en el grupo doméstico es entendida como un proceso que implica tanto la construcción de sucesores por parte de los adultos, como la apropiación generacional de saberes por parte de las jóvenes generaciones en los colectivos que ofician de referencia.

Abstract

This article explores identification processes of rural population in the southwest of Misiones, in relation with inter-generational everyday formative experiences. In the first part, I analyze contrastive categories of colonos and indigenous people as “farm people” and “forest people”, considering rural space during the S.XX. The second part problematize the identifications in school and family-community educational contexts, where participation in social reproduction activities of domestic groups is explained as a process which involved adults building their successors and young people generations appropriating knowledge in such collectives of reference.

Palabras clave

identificaciones sociales- campesinado –indígenas- conocimiento agrario-

Keywords

social identifications- peasantry- indigenous people- rural knowledge

Presentación

Los procesos de identificación social se han abordado en diversos subcampos disciplinarios de la antropología, considerando su relación con dimensiones económicas, políticas,

religiosas o educativas de la vida social. En este último sub-campo han predominado en las últimas décadas estudios sobre la incidencia de las referencias étnicas en la escolarización: más recientemente, sin embargo, se ha recuperado de la tradición etnográfica el estudio de las identificaciones étnicas y la producción de saberes en contextos familiares y comunitarios (Novaro y Autor, 2013).

Este artículo se asienta en un trabajo etnográfico iniciado en 2009 en el municipio de San Ignacio (provincia de Misiones- noreste de Argentina), orientado a estudiar la relación entre conocimientos y prácticas sociales en la población rural, como parte de un equipo de investigación más amplio que aborda experiencias formativas y procesos de identificación en distintas áreas urbanas y rurales del país, con diferentes poblaciones¹.

En esta zona las relaciones interétnicas tienen más de un siglo, y tanto la población que se auto-identifica como mbyà-guaraní, como aquellos que responden généricamente a la categoría social de colonos, son herederos de una ocupación territorial definida por la explotación latifundista extractivista promovida desde el Estado-Nación como forma de asegurar las fronteras. En mi trabajo de investigación, las categorías de identificación permiten considerar las transformaciones del espacio social rural que se han producido en las dos últimas décadas, en relación con las experiencias formativas cotidianas inter-generacionales.

Mi hipótesis de trabajo es que a través de la participación en las actividades de reproducción social en el grupo doméstico se verifican así, tanto la construcción de sucesores por parte de los adultos, como la apropiación generacional de saberes por parte de las jóvenes generaciones en los colectivos que ofician de referencia. Por otra parte, estas experiencias formativas que acontecen fuera de las escuelas no pueden ser escindidas de lo que sucede dentro de ellas, donde se integran como conocimientos locales y particulares, subordinados a un saber pretendidamente abstracto e universal.

En este artículo presentaré algunos resultados de estos cinco años de investigación, orientada por la hipótesis de trabajo mencionada. La aproximación empírica incluyó observaciones de clases de los niños de entre 10 y 12 años (5to a 7mo grado) en una escuela rural de modalidad EIB (intercultural bilingüe) y sus dos anexos en comunidades mbyà, entrevistas abiertas con los docentes y auxiliares indígenas, y técnicas experimentales para abordar las actividades cotidianas infantiles fuera de las escuelas (dibujos, conversaciones informales, confecciones de listados). Acompañando a los niños en su egreso de la escuela primaria, el trabajo de campo incluyó una aproximación similar en una escuela secundaria agrícola con alternancia de la zona. Por otra parte, y simultáneamente, realicé una reconstrucción de las actividades de reproducción social cotidianas en estas familias a través de fotografías, conversaciones informales y videos, entrevistas a los miembros adultos, y también a autoridades locales y técnicos agrícolas.

¹ Este artículo se basa en resultados de proyectos de investigación financiados por la UBA, el CONICET y la Agencia Nacional de Promoción Científica (Novaro et al, 2011). Agradezco a los dos revisores anónimos de la Revista Estudios Rurales por los minuciosos comentarios que me permitieron aclarar ideas de este artículo.

A continuación y en primer lugar, presentaré los procesos de identificación social en relación al poblamiento histórico de una zona de frontera en el NEA, en particular el SO de la provincia de Misiones y la localidad de San Ignacio. En segundo lugar, analizaré como estos procesos de identificación se relacionan con los procesos educativos escolares y extraescolares, donde la participación en las actividades de reproducción social en el grupo doméstico es entendida como un proceso que implica tanto la construcción de sucesores por parte de los adultos, como la apropiación generacional de saberes por parte de las jóvenes generaciones en los colectivos que ofician de referencia. A fin de fundamentar empíricamente mis reflexiones, presentaré algunos fragmentos de mi trabajo de campo iniciando cada uno de los apartados.

La gente del monte

Mi primera conversación extensa con un adulto en Andresito -la aldea indígena de la que provenían la mayor parte de los niños mbyà que asistían a la escuela rural donde había iniciado mi trabajo de campo- fue con Jacinto. Se trataba del segundo cacique, con quien me presentaba en ausencia de la máxima autoridad comunitaria, y la entrevista se realizó apenas superando el ruido de un grupo de hombres que, con motosierras y camiones, estaban talando árboles en el acceso mismo a la aldea. Probablemente ese contexto haya llevado la conversación rápidamente al conocimiento y acceso al monte de mi interlocutor:

A: cuando era chico, su padre le pudo enseñar las cosas del monte?.

J: gracias a Dios mi papá y mi mamá trabajaban de artesanías, así que yo hice artesanías hasta ahora. Así que no tengo sueldo pero tengo trabajo, vendo artesanías que hago: anillitos, pulseritas, tallas de madera, cestería, de todo. (...)

A: y su papá le pudo enseñar algo, del monte, de las plantas, de cómo juntar para hacer artesanías?

J: salimos en el monte, podemos hacer unas trampas para cazar algo. Tatú, coatí. Hay poco. No hay más monte. Para sacar algún material tenemos también. Para hacer la artesanía tenemos que caminar 5, 10 km. Cerca ya cortaron todo, no hay mas. Yo por lo menos, tallas de madera tengo que caminar 10 km. Hay material especial para tallar, no cualquier material. Nosotros usamos lo que le decimos, kurupi. Después guayuvira, más duro, con eso también se puede pero es demasiado duro. (entrevista con Jacinto, 3 de julio de 2009)

En el testimonio anterior se pueden vislumbrar varias cuestiones que voy a retomar a lo largo de esta primera parte del artículo: las transformaciones acontecidas en el ambiente de la selva paranaense, resultado de cambios productivos vinculados a la industria forestal en las últimas dos décadas y las continuidades y discontinuidades generacionales en las actividades de los mbyà relativas al monte (reflejadas en las limitaciones en la caza-recolección y el crecimiento de la producción artesanal, con su consecuente incremento de la inserción subordinada en el mercado derivado del turismo). Cuando Jacinto dice que “no hay mas monte” sintetiza, en una frase, estos complejos procesos de relaciones interétnicas que se han desarrollado en el SO misionero a lo largo del siglo XX.

Los mbyà-guaraní constituyen un colectivo étnico que trasciende las fronteras nacionales ya que, con esta denominación, se encuentran poblaciones en Argentina, Brasil y Paraguay. En la Argentina, los mbyà se concentran actualmente en la provincia de Misiones, y si bien los datos estadísticos sub-registran la población indígena, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas permite decir que en esa provincia las personas que en 2004-2005 se

reconocían y/o descendían en primera generación del pueblo mbyà-guaraní eran al menos 4.083 (INDEC 2010).

La localización fronteriza de esta población incide en lo que se ha caracterizado como una ciudadanía transnacional de los mbyà (Melia, 2004; Ladeira, 1997; Bartolomé 2009). Es importante señalar que no se trata solamente de que el colectivo esté presente en los tres países mencionados sino que, en numerosas familias, es habitual encontrar miembros que residen en un país u otro, generándose así traslados periódicos (“visitas”) atravesando las fronteras argentina, brasileña y paraguaya. Esta forma contemporánea de ocupar el territorio es herencia de un pasado documentado por la arqueología y la etnohistoria, que data poblamientos guaraníes hace 2000 años AP en la zona que se extiende desde Rio Grande do Sul al Rio de la Plata (Noelli, 2004).

El establecimiento de los mbyà en el actual territorio argentino se definió fundamentalmente en interrelación al avance de las fronteras de poblamiento de la sociedad nacional a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, provocando una progresiva dispersión y desgranamiento de las aldeas indígenas (Gorosito 2006). Es en este momento cuando comienza a asentarse en territorio misionero la población identificada como colona, a través de iniciativas organizadas principalmente por el Estado. Las colonias se desplegaron en las tierras remanentes a una venta realizada en 1881 a 27 grandes compradores, donde se comercializaron mas de 2 millones de hectáreas -para dimensionar esta transacción, cabe recordar que la provincia cuenta actualmente con casi 3 millones de has-. (Belastegui, 2006: 30).

No obstante su ciudadanía transnacional, la situación de los mbyà se particulariza en relación con las normativas nacionales en cada país, como parte de la construcción histórica de relaciones del colectivo étnico con los Estados. En el caso de Argentina y en relación al tema que es objeto de este artículo, en los últimos 5 años estas normativas han implicado una ampliación en el reconocimiento estatal de derechos tanto territoriales como educativos. Estos procesos forman parte de lo que Gordillo y Hirsch (2010) denominaron un pasaje de la presencia ausente a la presencia reconocida de los indígenas en el país, que implicó un viraje desde el silenciamiento del sustrato indígena de la nación durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, hacia la visibilidad pública y el establecimiento de derechos de los grupos indígenas como componente de la misma principalmente en la década de los '90.

Respecto de los derechos territoriales, pueden mencionarse las leyes sancionadas en 2007 (Ley N° 26.160-Programa Nacional Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas y Ley 26.331-Nacional de Protección de los Bosques Nativos), con sus correspondientes leyes provinciales de adecuación. Si la relevancia de la primera es evidente en tanto reconoce la necesidad de regularizar el acceso a las tierras por parte de las comunidades indígenas, la segunda es importante dado que postula un esquema de zonificación para la explotación de la selva paranaense, así como el respeto de los derechos de las comunidades sobre el monte que utilizan. Es importante señalar que estos avances normativos han tenido una lenta concreción, por lo que las comunidades mbyà continúan sufriendo, en su mayoría, los efectos de la expansión colonizadora estatal y privada iniciada a principios de siglo XX en el NEA, así como protagonizando reclamos con distinto grado de visibilidad pública (Enriz, 2011).

Desde el punto de vista de los derechos educativos de las poblaciones indígenas, merece destacarse la Ley Nacional de Educación 26.206 del 2006, que establece la Modalidad de Educación Intercultural- Bilingüe (EIB) como concreción del derecho de los pueblos originarios a formarse en su lengua y conocimientos culturales. En la provincia de Misiones, las escuelas de modalidad EIB y gestión estatal han crecido de modo significativo en el nivel primario pero no en el secundario: dado que ese nivel es obligatorio en Argentina, la falta de oferta de escuelas medias de EIB constituye un claro indicio de la persistencia de una situación de exclusión (Autor, Greco y Celín, 2013).

Como parte de este proceso de reconocimiento de derechos indígenas por parte del Estado en el caso misionero, es importante advertir que los mbyà actuales son considerados descendientes de aquellos indígenas guaraníes que lograron permanecer relativamente al margen de las misiones jesuitas (1609-1818), recluyéndose en la selva. Es por ello que la auto-designación como mbyà, implica la asunción de una identificación social histórica regional definida por la confrontación y el contraste con el mundo de los blancos primero, y de sus descendientes mestizos después (Bartolomé, 2009).

Como ya señaló Barth a fines de los 60' los límites étnicos persisten a pesar del tránsito de los sujetos por contextos interculturales. En sus términos "las distinciones étnicas categoriales no dependen de una ausencia de movilidad, contacto o información; antes bien, implican procesos sociales de exclusión e incorporación por los cuales son conservadas categorías discretas a pesar de los cambios de participación y afiliación en el curso de las historias individuales". Por otra parte, "queda demostrado que ciertas relaciones sociales estables, persistentes, y a menudo importantes, se mantienen por encima de tales límites y, con frecuencia, están basadas precisamente en los status étnicos en dicotomía. En otras palabras, las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están construidos los sistemas sociales que las contienen" (1976: pp10).

Esta idea de las dicotomías étnicas como fundamento de la vida social es fructífera para abordar el contexto de estudio, con más de un siglo de relación entre indígenas y no indígenas en una zona de fronteras. Entender esta definición oposicional histórica permite abordar la vitalidad de las expresiones de identificación étnica entre quienes se reconocen actualmente como mbyà, especialmente si se la compara con otros grupos indígenas de la Argentina que han atravesado procesos intensos de migración urbana e interprovincial (Autor, Hecht, Enriz, García Palacios y Borton, 2013), donde las fronteras étnicas se definen de otros modos.

En tal sentido, los mbyà continúan representando para la opinión pública y algunos académicos la alteridad exótica, abstrayéndose sus modalidades de organización económicas basados en el monte respecto de los procesos históricos de avance del capitalismo agrario y forestal (Gorosito, 2010). Esta imagen idealizada es fácilmente acompañada con la presencia rural y comunitaria que los indígenas también reivindican. Sin embargo los mbyà mantienen hoy relaciones muy heterogéneas con los no-indígenas: es posible encontrar poblaciones con mayor interacción con la gente "de la colonia" que son sus vecinos, mientras otras la evitan procurando asentarse en zonas más aisladas. Continúan no obstante esto recortándose en términos de identidades étnico-políticas como un colectivo que no fue "asimilado", siendo esto expresado de diversas formas en términos productivos, territoriales y educativos.

En tal sentido, si bien las actividades productivas que han realizado históricamente los mbyà en el valle del río Paraná están asociadas al bioma de la selva paranaense (huerta, cultivo en rozado, caza y recolección en el monte), al igual que otras zonas rurales del país estas se han transformado significativamente a través de las últimas décadas. En San Ignacio, la zona de estudio, el acceso al monte nativo es hoy particularmente escaso: el incremento de la concentración de la propiedad de la tierra destinada a la explotación forestal ha producido desplazamientos forzados de aldeas mbyà, a las que en generaciones anteriores se les permitía explotar las tierras improductivas de la zona (Autor, 2010).

El trabajo de campo me ha permitido determinar que, aun en este contexto de expulsión territorial que se diferencia respecto de otras zonas de la provincia con una situación relativamente mejor, los procesos de identificación de los mbyà de San Ignacio se exteriorizan en un discurso político-cultural de reivindicación de derechos relativamente homogéneo que excede la zona de estudio. Este está orientado a reclamar por el acceso al monte nativo como condición económica para la reproducción de las familias y, por ende, con impacto directo en la transmisión intergeneracional de la cultura. Es interesante en este sentido advertir como las prácticas agrícolas (especialmente el cultivo de maíz), fueron verificadas incluso desde la información arqueológica pero no son reivindicadas centralmente por los mbyà como parte de su tradición, ya que suelen definirse contrastivamente respecto de los colonos, como veremos, en tanto “gente de monte”.

Las relaciones entre una organización económica cazadora-recolectora y las expresiones históricas de la cultura fueron estudiadas por Gordillo en el caso de los indígenas del Gran Chaco (1993), advirtiendo cómo la pérdida del control sobre las condiciones de reproducción social condujo a que los indígenas se vieran obligados a acceder al mercado para garantizar su subsistencia, articulándose de formas heterogéneas (como asalariados, pequeños productores, migración urbana). De modo general, las unidades domésticas respondían a condiciones mínimas de reproducción de subsistencia, vinculadas con una ideología igualitaria de reciprocidad y de armonía con la naturaleza. Esta ideología, si bien se había debilitado por la inserción subordinada en el sistema capitalista acontecida a lo largo del siglo XX, contribuía a limitar las formas de acumulación consideradas culturalmente excesivas.

Estos señalamientos referidos al contexto chaqueño a principios de la década del 90' son pertinentes para atender al discurso político-cultural relativamente homogéneo que alude hoy a un “modo de ser mbyà”, expresado en una relación armónica de los hombres con el entorno natural sustentada en creencias religiosas, así como en una oposición a la lógica capitalista atribuida a los colonos. Del trabajo de campo efectuado, así como de los estudios de otros colegas (Wilde, 2007; Enriz, 2011; Cebolla, 2013), puede concluirse que la vigencia de este “ethos cultural” se suele presentar con bastante homogeneidad desde los adultos mbyà, con independencia del grado diferencial de aislamiento de las aldeas, o la relación histórica con los no-indígenas en cada lugar.

Esta uniformidad discursiva registra sin embargo tensiones, como la que se presenta entre el estereotipo del “buen salvaje ecológico” compartido por posiciones indigenistas y ambientalistas, y el proceso inevitable de inserción de muchos grupos indígenas en el mercado, que conlleva conflictos internos por los criterios de uso del territorio común (Wilde

2007). Otra tensión del discurso político-cultural vigente radica en sostener la vigencia de tradiciones culturales sustentadas en un “modo de ser” en armonía con la naturaleza, y simultáneamente denunciar las discontinuidades en la transmisión intergeneracional de saberes por la pérdida del acceso al monte. Estas tensiones deben ser interpretadas como parte del proceso reivindicativo en el que están enmarcadas: los reclamos étnico-políticos sobre la tierra se apoyan en la permanencia de una identidad que debe estar, a la vez, amenazada y a salvo.

Ser colonos

Al considerar los procesos de identificación mbyà-guaraní, es inevitable ponerlos en relación con otra categoría social de identificación que refiere a los pobladores rurales no-indígenas de Misiones de manera general: los “colonos”. Como describiré a continuación en el artículo, esta categoría de auto-adscripción se aplica a una heterogeneidad de situaciones entre las que se ubican incluso los ocupantes, colonos semi-proletarizados empleados en el sector privado o empleados públicos, aun cuando ellos mismos perciban que sus condiciones de recursos y capitalización no son las mismas que las definiciones históricas y académicas acuñaron. Estas fueron las reflexiones de Raúl Santos, quien construyó su vivienda en una “calle” rural (terrenos fiscales contemplados en el padrón de colonización para las vías de acceso a las chacras), y consiguió permiso para plantar entre las líneas de pinos de un productor mediano de la zona:

Raúl: A mi siempre me gustó el tema del micro-emprendimiento, o sea nosotros somos colonos, somos... casi no que diría colonos-colonos porque el colono tiene que tener la propiedad. Nosotros somos pequeños colonos. Vivimos hace 20 años acá, no en este lugar sino por este mismo camino, más al fondo. Yo nací en Mártires y me crié acá. Vine con 5 años a San Ignacio, a la chacra. Yo tengo diez hijos, mis diez hijos los críe laburando, siempre estuve en la chacra. Siempre me hice el tiempo para tener animales, tener la huerta, y así ayudar al sueldo, porque yo soy empleado provincial. Pero hace 18 años soy empleado de la provincia, y lastimosamente el sueldo no da, entonces si no es por la chacra los chicos no pueden estudiar, no pueden tener mas o menos lo que ellos quieren... Si no le metes en la chacra una mandioca para tirar en la olla, un animal para carnear, la plata no alcanza. Y siempre procuré el tema del micro-emprendimiento, siempre hay. Pero es tan difícil acceder!. (predio de la familia Santos, 8 de noviembre de 2010)

Cuando Raúl dice “somos pequeños colonos”, asume que este matiz viene dado por la falta del recurso básico: la tierra. Pero también permite vislumbrar las características comunes, como la economía de subsistencia de base hortícola, que en este contexto agrario se inició en la colonización temprana complementada con los cultivos industriales de yerba mate, como desarrollaré a continuación.

La selva misionera fue considerada en el discurso oficial argentino durante el siglo XIX y parte del XX como un ámbito deshabitado y amenazador, reservorio de posibilidades para el “progreso” nacional que debía ser colonizado y explotado rápidamente (Wilde, 2008; Gallero, 2011). Estas ideas formaron parte del discurso político, científico y del sentido común que se ha renovado en la provincia hasta hoy, lo que permite explicar que en 1997 se haya establecido la ciudad de Oberá como sede de la Fiesta Nacional del Inmigrante, celebrándose así el proceso colonizador de la primera mitad del siglo XX a partir de una festividad local que, en rigor, comienza recién en 1980.

La colonización misionera está estrechamente ligada a la inmigración europea masiva que se verificó en la Argentina entre 1860 y 1930: si bien los inmigrantes se asentaron principalmente en zonas urbanas, un número importante se estableció en áreas rurales dando lugar a esta denominación que se utiliza hoy. En la provincia de Misiones, que fue Territorio Nacional hasta 1954, los colonos provenientes de por lo menos once países europeos comenzaron a establecerse hacia 1890, aunque un número significativo de ellos se encontraba residiendo en el sur de Brasil desde hacía unos años. A partir de loteos estatales y privados, el patrón colonizador se organizó en fracciones o “chacras”, de al menos 25 has por familia (Belastegui, 2006; Bartolomé, 2007: 15-17).

Como la colonización se realizó en los terrenos “remanentes” a la venta de latifundios de 1881 (ya mencionados en el apartado anterior), estas unidades productivas de subsistencia se organizaron en base a huertas, cría de animales de granja y cultivos industriales de yerba mate, tung, tabaco y té, los que coexistieron desde el comienzo con la explotación forestal y ganadera llevada adelante por grandes propietarios. Estas raíces históricas condujeron a que la sociedad agraria misionera no-indígena esté compuesta actualmente por el ocupante-campesino-agricultor familiar con 1 a 25 has; el colono-minifundista-agricultor familiar con 25 a 100 has; el estanciero-productor ganadero con terrenos entre 100 y 1.000 has; y el latifundista extractivista, con propiedades mayores a 1.000 has. (Jaume et al 1989; Baranger 2008).

Si bien los colonos se instalaron durante la primera mitad del siglo XX, fueron objeto de investigación recién desde la década del 70’, así como lo fueron desde los 90’ los ocupantes, que se habían establecido en la zona con posterioridad al proceso de colonización (Bartolomé 2007, Schiavone 2008, Baranger 2008). Una de las cuestiones conceptuales que ha acompañado a los estudios sociales de la región en estos dos momentos es la pertinencia de la noción de “campesinado”, lo que permite problematizar la auto-adscripción de los pobladores rurales actuales como “colonos”.

En el debate de los 70’, la condición campesina refería a la utilización de mano de obra familiar en una economía de subsistencia, aun cuando los grupos domésticos efectuaran transacciones en el mercado. Esta categoría fue puesta en relación con la de los chacareros o *farmers*, que fueron estudiados en las colonias del noreste santafesino por Archetti y Stolen (1975) subrayando la capacidad de acumulación de capital para adquirir recursos productivos de las unidades domésticas, aun sin compartir del todo la lógica capitalista.

De modo independiente, Bartolomé (2007) definió en ese momento a los colonos misioneros como *farmers*: de acuerdo a lecturas contemporáneas, estos dos autores permitieron elaborar una posición crítica respecto a las visiones “campesinistas” del agro argentino en los ‘70, sostenidas en rigor por textos de intencionalidad política más que analítica, así como por movimientos agrarios que se extendieron en la región del NEA (Baranger 2008). Asimismo es importante señalar que la tesis del desarrollo agrícola a partir de la colonización que se había iniciado en el litoral a mediados del siglo XIX, fue perdiendo fuerza cuando el desarrollo agrario se expandió hacia la zona pampeana, donde los grandes propietarios prefirieron la modalidad de arrendamiento a la venta a los colonos (Balsa, 2001).

En Misiones, los colonos atravesaron varios cambios en su capacidad productiva desde que finalizaron las mensuras estatales y privadas a mediados de los '50: sintéticamente pueden mencionarse las sucesivas crisis del tung, el té y la yerba mate en los 60 y 70 (Bartolomé 2007; Magan, 2008); las limitaciones en el acceso al crédito para pequeños y medianos productores agrícolas en las décadas de los 80 y 90. Estos procesos favorecieron una reconversión productiva hacia el modelo agroindustrial, reorientándose la producción latifundista hacia el tabaco y la industria forestal de especies exóticas de rápido crecimiento, pero quedando también la yerba mate –producto tradicional de los colonos- bajo el modelo de agro-negocios (Schiavoni 2008).

A partir de la historicidad de la categoría que he presentado hasta aquí, las auto-identificaciones de los pobladores criollos misioneros con el término de “colonos” (en vez de otros términos alternativos tales como campesinos, pequeños productores, agricultores familiares, ocupantes o chacareros) pueden ser entendidas como objeto de producción social, donde han intervenido los académicos, los políticos y técnicos estatales, los sectores hegemónicos y los propios agentes en los distintos contextos socio-históricos.

En este sentido, en la vigencia de la categoría social de colono han influido las redes sociales que tendieron y mantuvieron a lo largo del siglo XX los propios inmigrantes, reproduciendo a través de varias generaciones los lazos entre ellos, así como en algunos casos, entre el país de origen y el de destino. Estas redes, de actividad y permanencia heterogénea, generaron sentidos de pertenencia a una comunidad nacional de “paisanos” en el exterior, reproduciendo con transformaciones la conciencia de una matriz cultural común y a la vez diferente de la de la población mayoritaria (Gavazzo 2012, Benencia y Karasik 1995).

Asimismo, los estudios antropológicos acerca de los colonos producidos en la década del 70 ya mencionados contribuyeron describiendo cómo la etnicidad fue clave en la adaptación económica de los inmigrantes europeos a estas áreas rurales del país. Si el ambiente de la selva subtropical creó problemas ecológicos, tecnológicos y sociales similares para todos los colonos, las resoluciones variaron entre los colectivos (Bartolomé 2007). Estos modos de conducir la chacra que construyeron distinciones en las primeras generaciones de colonos se han ido transformando con la interacción entre productores verificada a lo largo del tiempo, pero continúan vigentes como estereotipos de diferencias étnico-nacionales.

En este sentido, la visibilidad de la inmigración europea en Misiones se ha ido incrementando en las últimas décadas, contribuyendo la propia investigación a la construcción de esencializaciones y simplificaciones. En este proceso de interrelación entre producción académica y sentido común, el tipo ideal que subyace a la categoría de colono se define en términos económicos, étnicos pero también morales: los colonos misioneros encarnan el sacrificio, la estrategia exitosa de reproducción familiar y el trabajo (Mastrángelo y Trpin, 2008: 299).

Asumiendo que las identificaciones como colonos son históricamente construidas, al analizar su uso por los pobladores rurales misioneros contemporáneos es posible distinguir la articulación de las dimensiones económicas, políticas y étnicas reseñadas hasta aquí. Si bien esto merece ser profundizado en otros estudios, propongo provisoriamente que el término oficia actualmente como categoría de auto-adscripción contrastiva, que permite referir a la

“gente de la chacra”, por antonomasia no indígenas, independientemente de si sus ancestros han sido europeos o no.

Identificaciones y experiencias formativas en contraste

Una hipótesis que podría derivarse de lo dicho hasta aquí es que, en el contexto rural misionero, se produce actualmente una construcción social de identificaciones en contraste, donde colonos y mbyà definen la vigencia de un “modo de ser” propio. Si los colonos encarnan la ética capitalista, los indígenas reivindican para sí mismos el principio de la reciprocidad. El uso del monte y el trabajo en la chacra constituyen para quienes se identifican como colonos una forma de capitalizarse, mientras que para los mbyà representan la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas.

Ese “modo de ser” debe ser necesariamente transmitido de generación en generación para continuar vigente. Es aquí donde la antropología de la educación puede formular sus aportes más precisos, analizando cómo las identificaciones se expresan en las experiencias formativas vinculadas a la reproducción de los sujetos. Como desarrollaré en el apartado siguiente, el aprendizaje de las capacidades para la reproducción social resulta del entrenamiento cotidiano de los novatos junto a los expertos (Lave y Wenger, 2007), pero mientras en la chacra esto se produce a través del trabajo sacrificado propio de la moral colona, entre los mbyà se verifica a través de la inserción espontánea en las tareas mínimas y necesarias para vivir en armonía con la naturaleza que entraña la moralidad indígena (Larricq, 1993).

Con la afirmación anterior no asumo la existencia de identidades morales permanentes. Por el contrario, considero que estas identidades contrastivas que se encuentran hoy en el sudoeste misionero son resultado de una construcción social e histórica de antagonismos que se renueva: el haber coexistido en la zona desde hace más de un siglo, compartiendo actividades cotidianas en mayor o menor medida, hace que “la gente del monte haga chacra” (aludiendo de esta forma a las prácticas agrícolas mbyà que, como dijimos, datan de tiempos previos a la conquista), y que la “gente de la chacra haga monte” (refiriendo así a prácticas de recolección de los colonos, como la miel, las hierbas medicinales o las frutas).

Sin embargo, estos matices no son expresados en las reivindicaciones por derechos asociados a las políticas de Estado: habitualmente, los mbyà reclaman acceso al monte y los colonos apoyo para la chacra. Por ello, la elección de este verbo “hacer” permite matizar las homogeneidades que se presuponen en el sentido común, recogiendo desde las expresiones de los sujetos una identificación que, en acto, resulta menos esencializada.

El trabajo de campo efectuado en San Ignacio permite desplegar en detalle los procesos de identificaciones contrastivas reseñados precedentemente, mostrando como en la cotidianeidad de las aldeas y chacras, las referencias a indígenas o colonos se vinculan con la posibilidad de formar sucesores, a través de la escuela y fuera de ella. Este proceso que focaliza en los adultos tiene como contracara las apropiaciones que las jóvenes generaciones realizan acerca de estas propuestas de enseñanza (Rockwell, 1995).

Retomando la tradición antropológica, distingo educación de escolaridad para poder analizar las experiencias formativas en contextos prediales o comunitarios en su articulación compleja

con las instituciones formales de educación (Levinson y Holland, 1996). Así como las escuelas tienen historia en el contexto rural (Gutierrez, 2007), las actividades productivas también la tienen: cuando estas son sostenidas, discontinuadas y ocasionalmente recuperadas - en relación directa con las actividades de reproducción social de colonos e indígenas, ya presentadas-, es cuando se integran en el proceso de formación de sucesores (Autor 2010 y 2012).

Identificaciones, sucesores y saberes productivos de las jóvenes generaciones de colonos

La primera vez que escuche a alguien mencionar el término “colono” en San Ignacio fue, para mi sorpresa, dentro de la escuela. Había organizado una actividad con los niños más grandes (5to a 7mo grado), pidiéndoles que dibujen y luego escriban acerca de lo que hacían fuera de la escuela. Un niño escribió: “soy colono y vivo con mi familia”, y esta frase me abrió una serie de interrogantes acerca de la vigencia de las auto-identificaciones en el presente misionero:

F: ((leyendo)) yo me llamo Fidel Do Santos, vivo en la Colonia Aparicio Cue, cerca de la Colonia Pastoreo. Soy colono y vivo con mi familia. Mi papá se llama Joaquín Do Santos, mi mamá Alicia Centeno, mi hermano Luciano Do Santos, que está en la EFA ((escuela secundaria agrícola))... mi hermano Santiago, mi hermanita Antonieta Do Santos, Martina Do Santos, Rosa Do Santos y Marta Do Santos. (...) Yo ayudo a toda clase de actividad en la chacra. Ayudo a machetear, carpir, cuidar...

Fidel deja de mirar su hoja y me explica: La primera actividad que... hago es venir a la escuela, después cambiar las vacas, dar agua, dar agua a los chanchos. La primera actividad que hacemos ahora, estamos macheteando (actividad con los niños de 5to a 7mo grado, 2 de julio de 2009, escuela rural de San Ignacio).

Esta referencia de Fidel hacia sí mismo como colono permite vislumbrar, como mostraré a continuación en el artículo, que esta identificación social se realiza dentro de un contexto familiar y comunitario más amplio (la zona de “colonias” o chacras), organizada fundamentalmente desde las prácticas vinculadas a la reproducción social de los sujetos. Ser colono es saber machetear, carpir, cambiar las vacas, se define desde el hacer cotidiano. Pero además, el presente se construye no sólo desde un pasado recuperado sino desde un futuro anticipado: para ser colono es importante el pasado, en este caso tener abuelos inmigrantes o una chacra, pero también las proyecciones de futuro en el campo. Esto es coherente con la elección, por parte de Fidel y de su hermano Luciano antes que él, de una escuela secundaria de modalidad rural para continuar sus estudios al egresar de la primaria, a fines de 2011.

El trabajo de campo me permitió concluir que la secundaria rural es la opción que permite a los jóvenes colonos sanignaceños potenciar el conocimiento práctico de la chacra, aunque la culminación de los estudios formales sea habitualmente dificultosa (como desarrollaré enseguida) y en ocasiones entendida como irrelevante, porque “saber hacer las cosas de la chacra”, así como el hecho de no aspirar a posteriores estudios de nivel superior, exime de la necesidad de obtener certificaciones de nivel medio a los jóvenes que proyectan “vivir del campo”.

La necesidad de aportar con trabajo al grupo familiar y la distancia respecto de la escuela se presentaron como las dificultades principales para sostener los estudios secundarios tanto para los jóvenes rurales que se proyectan como colonos, como para sus pares que imaginan un

futuro urbano (sobre los que no me detendré aquí). La modalidad de alternancia en la secundaria rural fue creada para solucionar estos problemas, porque reduce los traslados a los ciclos de “estadía” (frente a los traslados diarios) y permite que los jóvenes continúen trabajando en los predios familiares (en “contra-estadía”). Pese a estas ventajas, la segmentación del sistema educativo contribuye en la escasa proyección de la escuela secundaria agrícola, ya que quienes acceden a la educación agraria de nivel superior son aquellos que pueden trasladarse a la ciudad capital provincial o centros especializados, y por ende quienes pertenecen a los sectores medios y altos urbanos (Autor, Celín y Greco, 2013).

Los proyectos de futuro de los jóvenes sanignaceños se vinculan con las identificaciones que van construyendo a lo largo de los años. Asumirse como colono/a implica apostar por un futuro en el campo, donde el acceso a la tierra permitirá a uno de los sucesores, o quizás dos, permanecer en el predio familiar. Para el resto, y en general para los ocupantes, el futuro urbano se impone como única posibilidad lógica, lo que contribuye a invisibilizar y limitar los procesos educativos que acontecen cotidianamente a partir del trabajo predial.

Más frecuentemente definido como amenaza para la continuidad de los estudios escolares que como experiencia formativa, el trabajo en la chacra suele ser desvalorizado en tanto conocimiento práctico por casi todos los involucrados, sean profesores, estudiantes, familiares o técnicos agrícolas. Sin embargo, del trabajo de campo surge que el “saber hacer” involucra un aprendizaje situado a través de comunidades de práctica, donde los jóvenes participan periféricamente de actividades y a partir de ellas no solo conocen sino que transforman el mundo desde su hacer cotidiano (Lave y Wenger, 2007).

Al insertarse en las tareas prediales desde pequeños, los jóvenes colonos aprenden sobre el ambiente desde el hacer, no desde información que les es transmitida en la instrucción formal. Las disposiciones y sensibilidades adquiridas en la práctica social orientan a los sujetos para habitar el ambiente sociocultural, atendiendo a sus características. Por ello la habilidad, concepto relacionado a la noción de conocimiento práctico de Bourdieu (2007), refiere a un dominio que está corporizado y conducido a través de actividades que involucran posturas y gestos: una manera de moverse, de usar herramientas, lo que en conjunto constituye a un sujeto como practicante experto y persona en el mundo (Ingold 2002).

Aprender a descubrir visualmente los indicios de una plaga en el cultivo, a sentir los niveles de humedad del suelo a través del tacto, son experiencias formativas cotidianas que los jóvenes colonos intensifican si tienen oportunidades de permanecer en el campo durante su vida adulta. Si bien no son instruidos formalmente, su inserción en las actividades prediales es generalmente intensa, ya que las auto-identificaciones como “gente de la chacra” imponen que los jóvenes generaciones se integren en el esfuerzo cotidiano por una reproducción exitosa en términos capitalistas, lo que se reconoce también como un aprender, un saber hacer con proyecciones de una futura permanencia en el campo.

Este saber práctico no se confunde con un saber técnico, de ahí la importancia de acceder a una escuela agrícola -donde el conocimiento legítimo tiene su lugar institucional-, para quienes quieren incrementar o mejorar la producción predial en las próximas generaciones. Mi trabajo de campo me ha permitido complejizar esta perspectiva sostenida desde el sentido común: la importancia de las escuelas secundarias agrícolas radicaría, en este sentido, en que

albergan comunidades de practica más amplias y heterogéneas que las disponibles en las chacras y entre vecinos. De este modo, los jóvenes pueden confrontar sus modos de hacer en el predio familiar con aquellos favorecidos por la escuela, sus profesores e instructores, articulando conocimientos técnicos y cotidianos desde su experiencia escolar y predial (Autor 2012).

Sin ser el foco de este trabajo, es importante aquí mencionar las diferencias de género que atraviesan las experiencias formativas de las jóvenes generaciones “en la colonia”, y su relación con la división sexual del trabajo en la esfera doméstica que predomina en las chacras. El trabajo de campo permite señalar que mientras de los varones se espera que asuman las principales actividades en los predios, las expectativas socialmente reconocidas dicen que las mujeres se dedican a la casa, el jardín, y la asistencia eventual a los varones.

Numerosos trabajos han discutido la vigencia de estos estereotipos, y han mostrado además cómo la experiencia cotidiana presenta importantes variaciones respecto de este modelo ideal (Stolen, 2004). En mi trabajo de campo he podido sobre todo verificar lo segundo, es decir, procesos de adiestramiento no reconocidos donde las mujeres son hábiles chacareras tras una inserción progresiva en tareas que supuestamente no son propias de su género.

Identificaciones, sucesores y saberes productivos de las jóvenes generaciones mbyà

Conocí a Julieta mientras buscaba mujeres que hubieran construido una trayectoria como referentes mbyà en la provincia de Misiones. En una larga entrevista biográfica que realizamos en Posadas me explicó su perspectiva respecto de la transmisión intergeneracional de conocimientos vinculados a lo indígena:

Julieta: Hay cambios, pero hay que trabajarlos, es bastante complicado para el joven mbyà de ahora. Pero no solo para el joven, es complicado todo; encontrar un equilibrio entre lo que sirve y lo que no. Porque para mí, ninguna comunidad puede estar tan aislada de lo que pasa en el mundo, en el contexto, sería imposible. Por lo tanto si un joven mbyà, una joven mbyà tiene la mirada prejuiciosa de los que no son mbyà, o dicen: -ah, vos no sos mas indio porque usas celulares, porque usas una netbook, tenes que ser primitivo para ser mbyà... y, me parece que no pasa por ahí. Algunas personas piensan eso. Lo mismo la mirada de los antropólogos también a veces, para ser mbyà tenés que mantener ciertas pautas culturales, ser de X forma. Yo creo que los mbyà por suerte hablan el idioma, recién aprenden el otro idioma secundario que es el castellano cuando van a la escuela. Pero hay algunas practicas que se van perdiendo con el tiempo, las culturas se van modificando. Entonces hasta que punto tomo de la otra cultura lo que realmente me sirve, esa es la cuestión (entrevista con Julieta, referente mbyà en un organismo nacional con sede en Posadas, 20 de noviembre de 2012)

La posición de Julieta anticipa algunas de las cuestiones que desarrollaré a continuación: los dilemas que plantea la penetración de lo no-indígena en los distintos contextos comunitarios, ubicando entre ellos la escuela con sus sentidos contradictorios; la importancia de la lengua en la construcción histórica de una oposición en términos de identidad; la definición política de la cultura indígena.

En este fragmento de la conversación, Julieta refiere a la escuela como escenario institucional de transformaciones culturales, mediante el aprendizaje del castellano. Aunque enseguida añade: “pero hay algunas practicas que se van perdiendo con el tiempo, las culturas se van modificando”, lo que implica un matiz importante respecto de interpretaciones excesivamente

simplificadoras acerca de la impronta “asimilacionista” que históricamente ha adquirido la escuela como formadora de la nacionalidad.

En este sentido, la expresión más acabada del creciente reconocimiento de los derechos indígenas por parte del estado provincial podría ser, en efecto, la multiplicación de “Escuelas de la Modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe)”. Esta modalidad se implementa en Misiones generalmente bajo la forma de escuelas primarias que funcionan en “aulas satélite” dentro de comunidades indígenas, las que dependen de otros establecimientos llamados “escuelas sede”, donde asiste básicamente población no indígena.

La modalidad EIB habilita la incorporación en la planta docente de auxiliares indígenas (en adelante ADIs), miembros de las comunidades que tienen un papel fundamental en la traducción guaraní-castellano ya que es común que los niños mbyà ingresen a la escuela con poco dominio del idioma nacional. Esta situación, anticipada al comienzo a través del testimonio de la referente mbyà, merece destacarse ya que en numerosos pueblos indígenas de la Argentina la situación que se presenta actualmente es la opuesta: las escuelas se convierten en espacios de revitalización lingüística ligada al reclamo por la autenticidad étnica, como el caso de los talleres de Lengua y Cultura rankulche analizados por Lazzari en la provincia de La Pampa (2010). Por el contrario, en Misiones, las escuelas de EIB trabajan con un colectivo étnico de vitalidad lingüística alta: el mbyà es lengua de comunicación cotidiana fuera de la escuela, por lo que los ADI ofician cotidianamente de traductores ante las necesidades de comunicación expresadas por los/as maestros/as no indígenas.

Sin embargo, la inserción formal de los ADI en el trabajo escolar se da en rigor a partir del dictado de “Lengua y Cultura Mbyà”. Este espacio curricular, destinado exclusivamente a la cultura indígena, adquiere distintas características de acuerdo a la institución y varía a lo largo del tiempo, pero de manera general puede advertirse que los ADI utilizan marginalmente este espacio para emprender propuestas de alfabetización en guaraní, siendo la actividad más aceptada por los maestros no indígenas que los ADI trabajen con contenidos culturales considerados “tradicionales”, por ejemplo enseñando canciones o formas de confeccionar artesanías.

La asistencia de los alumnos indígenas a las instituciones educativas es irregular, especialmente en los grados superiores. Del trabajo de campo efectuado en San Ignacio surge que muy pocos jóvenes –generalmente varones- continúan en el nivel medio, cuestión que además de ser problemática en si misma (por la obligatoriedad de la educación secundaria tras la Ley Nacional sancionada en 2006, ya mencionada), plantea desafíos específicos para la formación de los ADIs, ya que son excepcionales los casos de los mbyà que logran una titulación de nivel superior, indispensable para acceder a un cargo docente.

Como ha sido descripto para otros grupos étnicos de la región (Gomes 2004; Cohn 2000), la presencia de los niños mbyà en las escuelas públicas es objeto de controversia: en algunas comunidades no hay mayor interés por la escuela –cuestión decisiva porque estas se instalan a medida que son solicitadas-, mientras que en otras se la considera parte de sus derechos. Esta última posición incluye matices y contradicciones: la escuela es a la vez ponderada como posibilidad de avanzar en la transmisión del conocimiento cultural propio, como parte de un proceso de mayor integración a una sociedad nacional (aún a riesgo de la “asimilación”,

entendida como pérdida de la cultura propia), y como estrategia para acceder a beneficios asistenciales por parte del Estado.

En este proceso de recuperación de particularismos étnicos en la escuela, los saberes reconocidos como “típicamente” indígenas frecuentemente devienen a-históricos, “estabilizados” en pos de una autenticidad que justifique su presencia. La idea que parece subyacer es que cuando los saberes “ya no son típicamente mbyà”, lo que sucede por ejemplo con las actividades de caza y recolección que se han modificado por las dificultades de acceso al monte, no deben ser enseñados en la escuela, ya que su autenticidad es puesta en duda (Novaro y Autor 2013).

Esto conduce a que los ADIs trabajen en las aulas con conocimientos vinculados a prácticas que no son habituales entre los mbyà de San Ignacio (por ejemplo, enseñando a confeccionar una trampa para coatíes con fibras naturales) a la vez que se soslayan otros conocimientos que se utilizan pero que no son “culturalmente válidos”, en tanto compartidos por la población colona (por ejemplo, la huerta). De lo anterior se deriva que la auto-adscripción contrastante de los colonos a la chacra y de los mbyà al monte se hace especialmente presente en la escuela de EIB, tornando poco reconocidos los procesos históricos de construcción de conocimiento de poblaciones que están en interrelación desde hace un siglo en la región.

Es importante advertir aquí que, pese a que en la escuela de EIB se recrean las oposiciones y se distinguen conocimientos indígenas y no indígenas cotidianamente, los saberes derivados de las prácticas de reproducción social tienen un mismo destino dentro de las instituciones educativas, el de subordinarse al saber pretendidamente abstracto e universal. Ya he señalado en el apartado anterior que el conocimiento práctico es desvalorizado en las escuelas secundarias agrarias a las que asisten los colonos; a lo que ahora podría agregar que un proceso similar se verifica con los conocimientos tradicionales mbyà, que se incorporan por su valor local y concreto, implícitamente menospreciado.

En las experiencias formativas de los mbyà que acontecen fuera de la escuela, por otra parte, es posible observar un despliegue de actividades cotidianas extremadamente diferencial, vinculado con el acceso al monte de cada aldea. En San Ignacio, donde el acceso al monte como he dicho es muy escaso, las actividades vinculadas a la subsistencia consisten en la horticultura y la recolección de fibras naturales destinadas a la cestería, la confección de adornos con semillas y la talla de figuras de madera.

De forma coherente con el repertorio de conocimiento cultural diferencial auto-atribuido a la población mbyà en relación a la población colona, es especialmente valorada en las jóvenes generaciones de San Ignacio la adquisición de habilidades en la caza y la pesca. Siendo estas actividades excepcionales por las dificultades de acceso al monte, un niño o joven que es capaz de atrapar aves, encontrar nidos de abejas o pescar piezas de cierto tamaño es reconocido y destacado, aunque sus formas de hacerlo no sean las “tradicionales”.

Como he señalado para los colonos, es necesario detenerse brevemente en las diferencias de género que atraviesan las experiencias formativas de las jóvenes generaciones, y su relación con la división sexual del trabajo en la esfera doméstica que predomina, en este caso, en las aldeas mbyà. La especialización en las actividades de reproducción social hace que, desde la

prescripción en los dispositivos de socialización más tempranos, las tareas vinculadas al monte sean de dominio masculino. Por otra parte, las niñas mbyà se escolarizan pocos años en virtud de la maternidad temprana, cuestión que es problematizada por algunos referentes (generalmente ADIs), quienes pueden llegar a formular de modo más explícito las dificultades para la finalización de la escuela primaria por parte de las mujeres.

Por otra parte, los jóvenes mbyà generalmente no continúan estudiando luego de la escuela primaria y, desde el discurso cultural, suelen permanecer en las comunidades. Esta cuestión requiere de posteriores estudios para problematizar sus alcances en la caso de los mbyà, ya que no es posible obviar el vínculo entre la representación rural de la autenticidad aborigen, y las experiencias de incorporación y desincorporación estatal de las poblaciones rurales subalternas durante la mayor parte del siglo XX (Escolar, 2007), lo que incide en que las auto-representaciones de los mbyà habitualmente subrayen su permanencia en las aldeas.

Con estas previsiones, desde el trabajo de campo realizado en San Ignacio es posible advertir que la inserción de las jóvenes generaciones en las tareas vinculadas a la reproducción social se incrementa más o menos contemporáneamente con el momento de egreso de la escuela primaria. Esto se produce en relación directa con las necesidades que surgen al formar nuevos grupos domésticos: es allí cuando los jóvenes comienzan a responsabilizarse por plantar maíz o mandioca, criar gallinas, buscar materiales y confeccionar artesanías para vender a los turistas, para sostener a su pareja y descendencia.

La conformación cotidiana de situaciones de adiestramiento en las aldeas mbyà de la zona del estudio, como he anticipado, parece responder a un mandato cultural construido históricamente que se apoya en la incorporación voluntaria de los niños y jóvenes a las tareas cotidianas (Larricq 1993). Este estilo “espontaneísta” de enseñar y aprender también se presenta, por otra parte, como argumento que explica la asistencia esporádica de los niños a la escuela y su abandono frecuente en los grados superiores.

De este modo, las experiencias formativas vinculadas a las actividades de reproducción social mbyà contrastan significativamente con las que protagonizan los jóvenes colonos, presentadas en el apartado anterior. Este estilo no-indígena de educar puede vincularse con el papel otorgado al trabajo como experiencia formativa desde la matriz occidental capitalista, que es asumido por los colonos aun cuando su acceso a la tierra sea extremadamente dificultoso en numerosos casos. La diferencia es reconocida por los propios mbyà cuando se defienden de las acusaciones de ociosidad, ya que señalan que en su caso, se produce “lo que se necesita para vivir, no para acumular”.

Es importante advertir que el sentido del trabajo predial para unos y otros no implica, por cierto, que haya un modo de educar propio de los mbyà y un modo de educar propio de los colonos, entendidos cada uno de ellos como homogéneos e inconmensurables: lo que se presentan en el campo son producciones culturales que definen ciertos rasgos propios que se sostienen como parte de una identificación social, aunque las prácticas sean más heterogéneas de lo que se suele reconocer. Esas interpenetraciones en los modos de educar, así como las heterogeneidades al interior de cada colectivo de identificación, se expresan en el aprendizaje para “hacer chacra” entre los mbyà, y el “hacer monte” entre los colonos, que no suele ser reconocido y mucho menos, reivindicado como propio.

Conclusiones

Las experiencias formativas de los jóvenes que se auto-identifican como colonos o mbyà en el SO rural misionero son resultado de procesos históricos de relación interétnica que se produjeron en la ocupación territorial de la zona. El incremento de la producción extractivista de especies exóticas de rápido crecimiento ha aumentado las expulsiones de ocupantes, la venta de predios de colonos y la limitación del acceso al monte de las comunidades indígenas, lo que tiene consecuencias no solo en lo que las jóvenes generaciones pueden aprender a través del trabajo predial, sino también en relación al sentido que la escuela asume en estos contextos.

En este sentido, las normativas reconocen derechos territoriales a las comunidades indígenas cuya implementación es incipiente, pero también lo es el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria para todos los jóvenes rurales, más allá de su identificación étnica y modalidad en la que resulten inscriptos.

Este artículo intenta problematizar los procesos de identificación en relación a la ocupación del territorio y los procesos educativos: proyectar un futuro en el campo implica mirar un pasado de colonos o indígenas en relación a un futuro donde cada vez es más frecuente la imposibilidad de habitar la ruralidad, no solamente porque se imagina el progreso ligado al mundo urbano sino porque el acceso a la tierra es más difícil.

Cuando las jóvenes generaciones se auto-identifican como colonos o como indígenas, establecen un contraste que han heredado en más de un siglo de convivencia; que ha sido propuesto como estrategia de ayuda mutua en momentos de conquista y/o de migración, recreado a través de generaciones, conceptualizado por científicos sociales, objetivado en políticas públicas de intervención y, en tal sentido, recuperado por los sujetos en sus demandas al Estado. Al analizar las distinciones esencialistas acerca del “ser”, suelen pasar inadvertidas las descripciones que los propios sujetos realizan sobre el “hacer”: habilidades, disposiciones, conocimiento del mundo y las actividades que permiten la reproducción social y que no pueden ser reducidas a una simple oposición.

Ser del campo, vivir en la chacra o la comunidad, implica conocer progresivamente el mundo natural, social e históricamente construido, desde habilidades que se adquieren en el hacer, a través de la incorporación en las actividades productivas. No basta con reconocer formalmente al “conocimiento indígena ancestral” o “la sabiduría campesina”, sino que el desafío ha sido, desde hace más de un siglo, incorporarlos en los espacios educativos formales habilitando la confrontación de modos de hacer, de conceptualizar y relacionar.

Sin negar la especificidad de una práctica científica que se plasma en los currículos escolares, la pregunta que permanece abierta es cómo incluir, sin subordinar, los conocimientos vinculados a la práctica, ya que esto sucede en pos de una abstracción o generalidad que no es más que una particularidad legitimada. Es en ese sentido que las identificaciones merecen ocupar un lugar central en la reflexión acerca de la transmisión intergeneracional del conocimiento acerca del mundo rural.

Bibliografía citada

- Archetti, E. y Stolen, K.A.; *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- Balsa, J.; Las formas de producción predominantes en la agricultura pampeana al final de la primera expansión agrícola. ¿Una vía “argentina” de desarrollo del capitalismo en el agro?. En: *Mundo Agrario* Vol 2. N. 3. 2001.
- Baranger, D; La construcción del campesinado en Misiones: de las Ligas Agrarias a los “sin tierra”, en G. Schiavoni (ed.) *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*, Buenos Aires: Ciccus, 2008. pp. 33-70.
- Barth, F.: *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Bartolomé, M.; *Parientes de la selva*. Asunción: Universidad Nacional de Asunción, 2009.
- Bartolomé, L.; *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia esclava en Misiones*. Posadas: Editorial Universidad Nacional de Misiones, 2007.
- Bourdieu, P.; *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- Belastegui, H.; *Los colonos de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones, 2006.
- Benencia R. y Karasik, G.; *Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: CEAL, 1995.
- Cebolla Badie, M.; *Cosmología y naturaleza mbyà guaraní*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2013.
- Cohn, C.; “Crescendo como Xicrim”. *Revista de Antropología*, V. 43 n° 2. São Paulo: Universidade Federal de Sao Paulo, 2000, pp.195-222.
- Enriz, N.; “Políticas públicas para familias indígenas en Misiones”. *Revista Runa*, XXXII, (1), Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2011, pp. 27-43.
- Escolar, D.; *Dones étnicos de la Nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina*. Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- Gallero, M. C.; “Tabacaleros y acopiadores en la colonización del Alto Paraná misionero (1930- 1946)”. *Mundo Agrario*, vol. 11, n. 22 La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2011.
- Gavazzo, N.; *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación, entre la discriminación y el reconocimiento*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2012.
- Gomes, A.; “El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2004, pp. 29-48.
- Gordillo, G.: “la actual dinámica económica de los cazadores-recolectores del Gran Chaco y los deseos imaginarios del esencialismo. En *Publicar* Año 2. N.3. pp. 73-96.
- Gordillo, G. y Hirsch, S.: “La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina”. En Gordillo y Hirsch (comp.) *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía, 2010.
- Gorosito, A.; Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos. En: Gorosito, A.; *Liderazgos guaraníes, breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión*. Ponencia presentada a la *VI Reunión de Antropología del Mercosur*. Montevideo: Universidad de la República, 2006.
- Gordillo y Hirsch (comp.) *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía, 2010.

- Gutierrez, T.; “Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista”. *Perfiles Educativos*. vol. XXIX, núm. 117, 2007, pp. 85-110.
- INDEC; *Resultados definitivos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005)*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. 2010.
- Ingold, T.; *The perception of environment*. London: Routledge, 2002.
- Jaume, F.; Villar Gonzalez, C.; Urquiza, Y. et al; *Notas Sobre la Historia de Misiones: El Proceso de Formación de la Región Histórica*. Posadas: PISPAD. 1989.
- Lave, J. y Wenger, E.; *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press. 2007.
- Ladeira, M. I.; *Necessidade de Novas Políticas para o Reconhecimento do Território Guarani*”. Trabajo presentado al 49 Congreso Internacional de Americanistas, Quito, 1997.
- Larricq, M.; *Ipytuma. La construcción de la persona entre los Mbya Guarani*. Posadas: UNAM, 1993.
- Lazzari, A.: Autenticidad, sospecha y autonomía: la recuperación de la lengua y el reconocimiento del pueblo rankülche en La Pampa. En Gordillo y Hirsch (comp.) *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina.*, Buenos Aires: La Crujía, 2010.
- Levinson, B. y Holland, D.; *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York. 1996.
- Magan, M.V.; Regulación o crisis? La influencia de la Comisión reguladora de la Yerba Mate en los ciclos yerbateros (1924-2002). En Balsa, J; Mateo, G. y Ospital, M.S. (comps.): *Pasado y presente en el agro argentino*. Buenos Aires: Lumiere, 2008, pp. 111-124.
- Mastrángelo, A. y Trpin, V.; Etnografía e historia de las relaciones interétnicas. Nativos y antropólogas en el Alto Paraná misionero. En Bartolome, L. y Schiavoni, G.: *Desarrollo y Estudios Rurales en Misiones*. Buenos Aires: Ciccus, 2008, pp. 293-319.
- Melia, B. “La novedad guaraní (viejas cuestiones y nuevas preguntas).” *Revista de Indias*, LXIV (230), 2004, pp. 175-226.
- Noelli, F. S. “La distribución geográfica de las evidencias arqueológicas guaraní”. *Revista de Indias* LXIV (230), 2004, pp. 17-34.
- Novaro, G.; *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Novaro, G. y Autor; “Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina”. *Revista Seculo XXI*, v.3, no 1, 2013, pp.10-38.
- Autor; Hecht, C; Enriz, N; García Palacios, M. y Borton, A.; “Conocimientos en intersección. Experiencias formativas indígenas en contextos comunitarios y escolares de Argentina”. Ponencia presentada al *XII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. Los Angeles: University of California, 2013.
- Autor; “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, 2010, pp.52-81.
- Autor: “Soy colono y vivo con mi familia: ocupación del territorio y experiencias formativas en el espacio rural misionero”. En: Bartolome, L. (ed). *Trabajo, poder y territorio en el agro de Misiones y la región*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones. 2012. Edición digital.
- Rockwell, E.; *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Schiavone, G.; *Campeños y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus, 2008.

Estudios Rurales N° 7, segundo semestre 2014

Stolen, K.A.; *La decencia de la desigualdad*. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.

Wilde, G. “De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes”. *Ambiente y Sociedad*. X (1), 2007, pp. 87-106.

Wilde, G.; Imaginarios contrapuestos de la selva misionera. Una exploración por el relato oficial y las representaciones indígenas sobre el ambiente. En: Alvarado Merino, G. et. al., *Gestión ambiental y conflicto social en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2008, pp: 123-225.