
TIEMPO DE ESTUDIAR, TIEMPO DE TRABAJAR: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INFANCIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA VIDA PRODUCTIVA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA

Ana Padawer

Universidad de Buenos Aires – Argentina

Resumen: *Numerosos estudios antropológicos sobre la infancia han mostrado que, en tanto categoría social, es un producto histórico y sociocultural asociado a un proceso biológico de crecimiento. A partir de estos avances es posible considerar la incorporación de la cría humana a la sociedad desde la problematización del tiempo como uno de los parámetros fundamentales de la socialidad. Este enfoque conceptual permite discutir la idea moderna de que la infancia constituye la primera etapa de un desarrollo temporal monocrónico y unilineal, un período destinado al aprendizaje que prepara para vida adulta –definida esta última, por contraposición, como una etapa de trabajo. La idea de la infancia como la primera de una sucesión de etapas claramente distinguidas no sólo es sostenida por el sentido común –apropiada por los sujetos a lo largo de su vida–, sino que también sustenta de manera general la normativa de protección de derechos de la infancia. Sin embargo, la antropología puede potenciar los alcances de dichas regulaciones estudiando cómo los niños son atravesados en su experiencia cotidiana por una pluralidad de marcos temporales, por medio de los cuales no sólo aprenden sino que, al estar implicados en ciertos contextos en actividades productivas, pueden también ser partícipes de la producción de conocimiento social.*

Palabras claves: *edades, infancia, socialización, tiempo.*

Abstract: *Many anthropological studies establish that childhood, as a social category, is an historical and socio-cultural product associated with a biological development process. From these positions it is possible to consider the human child incorporation into society, considering time as sociality parameter. This conceptualization allows discussion about the modern idea of childhood as first stage of a mono-chronic and*

linear time development, period devoted to learning adulthood –defined as a working time in opposition to latter. Childhood conceived as a first of a succession of stages clearly distinguished is not only a common sense –and appropriated by subjects among their lifetime–, but also is the general basis for childhood rights protection laws. Even so, anthropology can expand the limits of such regulations studying how children have, in everyday activities, a plurality of time’s repertoires in which they learn and also, participating in some productive activities, become part of social knowledge production.

Keywords: *ages, childhood, socialization, time.*

Presentación

Las edades de la vida y, en particular, la niñez y la juventud, han sido estudiadas desde la antropología mostrando que, como categorías sociales, son productos históricos y socioculturales. Así se introdujo el debate sobre el proceso vital humano entendido como una serie de estadios sucesivos derivados de la evolución biológica, determinados por ella en sus capacidades y atributos. Si bien los límites entre naturaleza y cultura para entender los procesos sociales aun continúan en cuestión, esta definición conceptual sobre la construcción social de la infancia permite actualmente analizar la incorporación de la cría humana a la sociedad desde la problematización del tiempo como uno de los parámetros fundamentales de la socialidad. Esto permite pensar que la relación de los sujetos con los marcos temporales no es unívoca, y postular la existencia de una pluralidad de repertorios temporales en las actividades cotidianas, la que no se ciñe necesariamente a una sucesión de etapas definidas en sus atributos por el patrón biológico.

Para sostener esta aproximación conceptual a las edades, es necesario detenerse en las concepciones de tiempo y sujeto implícitas al estudiar procesos sociales donde los niños son protagonistas. En la antropología, desde el evolucionismo en adelante se estableció una noción de tiempo como distancia, por la cual el “otro” simultáneo –el hombre primitivo– era concebido como anterior y no contemporáneo al investigador. Con sus derivaciones en las relaciones entre ontogénesis y filogénesis, esta conceptualización se aplicó a la infancia, donde las perspectivas evolucionistas continúan en gran medida

vigentes e implícitas en tanto sustentadas en los procesos de crecimiento y madurez biológica.

Sin embargo, una crítica a este principio epistemológico acerca del tiempo permite discutir la noción de infancia como aquellos sujetos que, en tanto contemporáneos a los mayores, son a la vez definidos socialmente como una alteridad primitiva. La situación de los niños en un estadio anterior al adulto es evidente en sus consecuencias legales, de conocimiento, poder y autonomía, ya que el reconocimiento de un estatus completo de ciudadano en las sociedades contemporáneas se logra a una edad determinada. No se trata de desconocer las diferencias de edad, a todas luces evidentes: esta discusión conceptual de las edades permite reconocer en la vida cotidiana de los sujetos la coexistencia de diversos marcos temporales, problematizando la socialización como una forma de desarrollo temporal monocrónico y unilineal, asociada implícitamente a una evolución biológica y a una forma de historia de lo tradicional a lo moderno.

Es por estos atributos que la infancia y la juventud, tal como las conocemos habitualmente en el sentido común, refieren a etapas sucesivas y delimitadas mediante hitos y ritos; su problematización permite aproximarse a un proceso de transiciones progresivas que atraviesan los sujetos durante los primeros años de su vida, no necesariamente coincidentes entre sí y variables al interior de los distintos contextos socioculturales. En este trabajo presentaré este argumento como parte de una reflexión conceptual que proviene de una serie de investigaciones empíricas que abordan la coexistencia de experiencias formativas en la infancia y la juventud dadas por la escolarización y la participación periférica en procesos productivos destinados a la reproducción familiar doméstica. Con ellos pretendo establecer diferenciaciones y transiciones etarias que no se corresponden estrictamente entre las esferas escolar y laboral, y por lo tanto a atributos heterogéneos de autonomía en relación a los adultos.

La infancia y la cultura

Los estudios etnográficos de fines del siglo S XIX y principios del siglo XX generalmente dedicaban su indagación empírica a la reconstrucción de las culturas como totalidades, y en el estudio específico de distintos procesos

sociales – organización económica, religión– las edades de la vida, la crianza y la educación formaron parte de las etnografías. La antropología sobre socialización y transmisión cultural en las sociedades no occidentales, tuvo entre sus figuras más reconocidas en la antropología hasta mediados de siglo XX a Margaret Mead y Ruth Benedict, quienes realizaron estudios empíricos pioneros destinados a conocer las relaciones entre las diversas culturas y el desarrollo de la personalidad individual, orientadas por la perspectiva difundida por Franz Boas en los Estados Unidos (Padawer, 2008).

Estos aportes de la antropología se produjeron en debate permanente con los desarrollos de la psicología evolutiva y la psiquiatría, rasgo que caracterizará a los estudios del área a lo largo de todo el siglo XX y hasta la actualidad, renovándose luego de los trabajos de orientación freudiana el interés por aquellos estudios inspirados en las perspectivas de Piaget y Vygotsky. Con esta matriz freudiana de origen, la definición de rasgos universales de desarrollo infantil y su validez en distintos contextos socioculturales condujo a estudios sobre amamantamiento, control de esfínteres y sexualidad como intereses prioritarios de las etnografías sobre la infancia por décadas (LeVine, 2007).

Los primeros estudios etnográficos lograron descripciones detalladas acerca de los procedimientos educativos en sociedades consideradas simples en contraste con la cultura norteamericana, con los que publicaron obras destinadas al público no académico y alcanzaron una gran repercusión. Como es sabido, el punto de partida de M. Mead fue el cuestionamiento a la universalidad de la adolescencia como período turbulento vinculado con la transición a la adultez y la adquisición de la capacidad reproductiva. Esto significó una discusión acerca de las explicaciones biológicas del comportamiento y de la universalidad de la adolescencia, señalándose las variaciones de los grupos de edad en distintos grupos sociales y períodos históricos. Para demostrar su postulación, Mead publicó en 1932 un estudio de distintos grupos de muchachas samoanas que comprendía al período de la infancia hasta la adultez (Mead, 1993, p. 31-33).

La conceptualización de la juventud elaborada a principios de siglo XX suponía que la naturaleza humana determinaba la necesidad de un período de preparación entre la dependencia infantil y la plena inserción social como sujeto autónomo, produciéndose crisis y conflictos asociados al desarrollo de la capacidad de procreación, los que sustentaban la creación de los ritos de pasaje observados en distintos contextos socioculturales (Feixa, 1998, p. 16). Esta

perspectiva, aun vigente actualmente en el sentido común, fue formulada por el psicólogo norteamericano G. Stanley Hall en 1904 en su libro *Adolescence, its psychology, and its relations to psysiology, anthropology, sociology, sex, crime, religión and education* (Hall, 1975), que se reconoce como primer compendio académico específico sobre esta edad de la vida (Dubas; Miller; Petersen, 2003, p. 377).

Para S. Hall, la turbulencia emocional de base biológica constituía un estadio inevitable del desarrollo humano. Con ideas darwinistas elaboró la teoría de la recapitulación, según la cual la estructura genética de la personalidad lleva incorporada la historia del género humano. La adolescencia, extendida entre los 12 y 22-25 años, correspondería a una etapa prehistórica de turbulencia y transición, marcada por migraciones en masa, guerra y culto a los héroes. Fase dominada por las fuerzas del instinto, necesita de un período largo donde a los jóvenes no se les puede pedir que se comporten como adultos porque se hallan en un estado intermedio entre el “salvajismo” y la “civilización”. Estas ideas se vinculan asimismo con la realidad social emergente: la semi-dependencia de los jóvenes occidentales expulsados del mercado de trabajo en la segunda revolución industrial a fines del siglo XIX (Feixa, 1998, p. 17). Este contexto permite entender los motivos por los cuales S. Hall tuvo una influencia decisiva en educadores y psicólogos de su momento, difundiendo una imagen positiva de la adolescencia como una etapa de moratoria social y crisis (Kett, 2003, p. 356).

Si los estudios del denominado culturalismo norteamericano fueron discutidos posteriormente en tanto desconocieron la conflictividad y tensión en la vida de las jóvenes (Lebedinsky, 1995, p. 25-26), el aporte conceptual que constituyó el reconocimiento de la incidencia de la cultura sobre las determinaciones de la biología para explicar la conducta continua vigente. En este sentido el debate sobre la relación entre la naturaleza y la cultura, que puede considerarse fundante de la disciplina, ha llegado actualmente a postular que la dicotomía es en sí misma un producto cultural de ciertas sociedades y contextos históricos, lo que permite un cuestionamiento de la esencialización de uno y otro término (Descola; Palssons, 1996; Durand, 2002, p. 180).

En la problematización antropológica del concepto de cultura, la dificultad no radica en utilizar el término para aludir al objeto de estudio, sino en esgrimirlo como concepto explicativo aislado (Kuper, 2001). Los problemas de la noción derivan de la tradición disciplinaria donde la cultura tiende a

utilizarse para identificar lo específico y constante de un grupo social, delimitado en tiempo y espacio, que se imprime en los sujetos de igual modo, organizando la totalidad social, operando como pautas para la acción, o definiendo formas de ver y nombrar al mundo. En estudios etnográficos más recientes empieza a desdibujarse esta noción de cultura como un sistema simbólico con coherencia interna e incompatible con otros sistemas culturales, al tiempo que la eficacia de la cultura como “pauta de y para el comportamiento” también queda limitada por la acción del sujeto, en contextos sociales específicos (Rockwell, 1980, p. 4-5).

El desafío pendiente a la problematización del concepto de cultura es evidente en las reflexiones de los últimos 15 años sobre la juventud que se han hecho desde las ciencias sociales. Si bien existe una trayectoria conceptual que permite discutir los conceptos de banda y tribu –como una metáfora de matriz evolucionista– o al concepto de culturas juveniles –en una tradición más bien funcionalista y relativista–, frecuentemente los conceptos antropológicos son aplicados a la esfera del consumo cultural en el que se desarrolla ese agrupamiento de edad, enfatizando regularidades y desplazando del análisis otros ámbitos de inclusión-exclusión de los sujetos: por ejemplo, su relación con el Estado a través de la escolarización, su inserción subordinada en procesos productivos capitalistas, la relación con la violencia y el poder.¹

En este sentido, uno de los aportes decisivos sigue siendo el de P. Bourdieu (2000, p. 143-144) quien enfatizó que definir en una sociedad y un tiempo determinados qué implica “ser joven” requiere reconocer que esta categoría forma parte de una clasificación, que al igual que las divisiones de clase o género conlleva una imposición de límites dentro de cierto orden socialmente construido. Se trata de una categoría relacional porque se “es joven” respecto de alguien y por lo tanto las categorías son objeto de manipulaciones. Las edades no son datos objetivos sino que adquieren un sentido particular de

¹ Lo primitivo, la emotividad, la simplicidad, la estabilidad son atributos que son cuestionables desde el debate antropológico al concepto de cultura, y son los que paradójicamente se traen para describir un proceso de clara visibilidad empírica, ya que proviene de la esfera expresiva de la vida social. Esto no implica que los análisis empíricos sean unidimensionales como el uso de los conceptos permitiría anticipar. En general los estudios son sensibles a los matices, aunque muchos de ellos oscilan entre el afán extensivo del inventario, que resulta en una descripción pintoresquista, y una más compleja como resultado del estudio intensivo (Padawer, 2004).

acuerdo al contexto social, la clase, el período histórico: cada campo posee sus leyes de envejecimiento; para conocer las diferentes generaciones en cada uno hay que conocer las leyes de funcionamiento del campo, los objetos por los que se lucha y las divisiones que produce esa confrontación. De modo similar, A. Gottlieb (2000, p. 122-123) discute la noción de infancia en la que, con un mismo concepto, se impone la imagen dominante y construida socio históricamente de la infancia occidental a las múltiples categorías y atributos de los sujetos aun antes de su nacimiento y en las primeras etapas de su vida en distintos contextos, las que los antropólogos han registrado y continúan registrando actualmente.

Asumiendo estas perspectivas, estudiar a los niños y jóvenes en contextos complejos implica articular escalas geopolíticas locales y globales, relacionando dimensiones subjetivas y contextos macro sociales a partir de un reconocimiento de la cría humana en su trayecto por el ciclo vital. En tanto categorías sociales construidas, los niños y los jóvenes no pueden considerarse desde una existencia autónoma sino que se encontrarán inmersos en una red de relaciones e interacciones múltiples y complejas. Situar a los sujetos en el contexto histórico y sociopolítico no es suficiente, se debe incorporar los criterios de clasificación y principios de diferenciación específicos de cada sociedad para definir miembros y clases de edad, así como las actualizaciones subjetivas de los sujetos concretos –quienes interiorizan los esquemas culturales vigentes pero no se limitan a repetirlos como autómatas.

Los niños y jóvenes, en este sentido, tienen una experiencia intercultural de vida. No se trata de una pluralidad de culturas, sino de múltiples circuitos y elementos culturales, articulados desde el ordenamiento social. Desde esta perspectiva es posible abordar la complejidad de relaciones entre esquemas culturales múltiples, agencia humana y condicionantes materiales, tanto desde la noción de estrategias utilizada por P. Bourdieu, el concepto de estructuración de A. Giddens, como el de acción comunicativa de J. Habermas. El uso social y político de elementos culturales crea y refuerza identidades, generando la relativa coherencia cultural que adquieren ciertos grupos (clases, grupos de edad, etnias) en el curso de su historia. Así como los esquemas y las prácticas culturales se utilizan para mantener la cohesión, otros generan conflictos; algunos son hegemónicos y otros expresan resistencia (Rockwell, 1997, p. 32-33).

La investigación etnográfica con este enfoque conceptual acerca de la cultura permite repensar el proceso de socialización, tanto en la relativización del peso atribuido a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogeneización de comportamientos, como al cuestionamiento de la verticalidad en la concepción original. El replanteamiento de la idea de socialización también incluye la complejización del proceso de aprendizaje humano, que no corresponde al modelo simple de “interiorización” (Rockwell, 1997, p. 32). De esta manera, el análisis de los procesos culturales se enriquece con el concepto de A. Heller (1977) de apropiación, que es entendido como contrapeso al concepto de socialización: se centra en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales, objetivados en los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana. El concepto de apropiación vincula la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y a la vez da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales.

El tiempo de los sujetos en relación: las generaciones, la alteridad y la contemporaneidad

Si las edades de la vida son construcciones culturales definidas en una configuración social e histórica, los rasgos que las definen están atravesados por ciertas nociones de tiempo. Autores fundacionales de las ciencias sociales como G. Mead y E. Durkheim establecieron que el tiempo constituye uno de los parámetros fundamentales de la socialidad, ya que no existen fenómenos sociales sin un atributo temporal.² A partir de estas definiciones, las características sociales del tiempo son en la actualidad temáticas de estudio: la pluralidad de repertorios temporales en las actividades cotidianas, la organización de tiempos sociales en ritmos y estructuras, las temporalidades propias de los grupos sociales, las clases de edad, las clases sociales y las generaciones (Pronovost, 2001, p. 46).

² Asimismo, N. Elias (1989) constituye uno de los principales aportes a la reflexión sociológica de la existencia de un tiempo subjetivo, individual y separado del objetivo, como producto de las sociedades occidentales y desde el racionalismo moderno; la misma coexiste con una tendencia a determinar, medir y diferenciar los ritmos temporales a los que tienen que someterse todos los sujetos (Varela, 1992, p. 8).

En la reconstrucción histórica de las edades de la vida en la Europa medieval se estableció que, a partir del siglo XVIII, se reconoce la importancia de que los registros parroquiales indiquen el nombre de la persona y su fecha de nacimiento. P. Ariès (1987, p. 33-34, 37-40) subraya que el establecimiento de las edades de la vida constituyó un proceso en el que el conocimiento científico –en tanto descripción y explicación física de las personas en el tiempo– se volvió sentido común, articulándose con especulaciones religiosas, historia natural y prácticas mágicas. Coincidentemente, Jacques Gélis (1990, p. 312, 319) indica que las concepciones de las edades de la vida se vinculan con nociones sobre la existencia, donde las creencias y comportamientos asociados a una estructura circular del ciclo vital fueron reemplazadas progresivamente por una conciencia más lineal y segmentada de la existencia.

Esta noción de tiempo lineal asociada a las edades de la vida se encuentra asimismo implícita en la teoría antropológica, que le otorgó distintivamente un vínculo con la noción de alteridad. Como advierte J. Fabian (1983), desde el evolucionismo en adelante se estableció una noción de tiempo como distancia, por la cual el otro simultáneo es concebido como anterior, o por lo menos no contemporáneo al sujeto que conoce. Una de las derivaciones de la relación entre alteridad y tiempo unilineal puede vislumbrarse en los reclamos contemporáneos de estudios sobre la infancia, donde si bien se parte de la capacidad de agencia de los niños –que los estudios sobre la socialización suelen soslayar–, se aborda su papel productivo desde una alteridad definida en términos de subculturas semiautónomas y subalternas (Hirschfeld, 2002, p. 613-616).

En estos enfoques, que se encuentran ampliamente extendidos, las generaciones se vuelven un contemporáneo anterior y los niños, en tanto “otro” del adulto investigador, en alguna medida incomprensibles (Larrosa, 2000). Estas dificultades para entender a los niños han llevado recientemente a numerosas reflexiones metodológicas sobre el trabajo de campo con niños, donde ocupan un lugar significativo las consideraciones éticas asociadas a la protección de sus derechos en base a su estatus social dependiente de los adultos (Cocks, 2006; Corsaro, 2005).

Si esta preocupación metodológica es reciente, la idea de que las generaciones son grupos de edad que comparten una sensibilidad específica diferente de sus antecesores y predecesores fue formulada conceptualmente por K. Mannheim (1993) a principios de siglo en su ensayo *The problem of generations* (publicado en 1928). Su perspectiva –valorizada con posterioridad–,

permitió renovar los enfoques funcionalistas y estructuralistas que habían definido a las generaciones como una dimensión clave en la reproducción social, abordando cómo los procesos políticos, sociales e históricos específicos otorgan a un grupo de edad una conciencia generacional (Cole; Durham, 2007; Sarmiento, 2005).

Para Mannheim, interesado por las continuidades y el cambio social, las experiencias formativas de la juventud eran claves para la conformación de las generaciones. Desde su enfoque, la ubicación de un sujeto en la estructura sociohistórica establece los parámetros de su experiencia, siendo el período mencionado el de mayor relevancia en tanto es allí donde ubica los procesos socialización en torno a las perspectivas sobre la sociedad y la política. Desde este autor, los sujetos son fijados a un mundo sociohistórico que predomina en su juventud, al que llevarán consigo durante toda su vida. Por ello cada generación, aunque sea contemporánea con otras, tiene una conciencia histórica distintiva que les hace experimentar y aproximarse a los mismos procesos sociales de manera diferencial (Pilcher, 1994, p. 486-487).

En la discusión con el positivismo, Mannheim recuperó la tradición de Dilthey para enfatizar la importancia del tiempo subjetivo en relación al tiempo medido por variables externas a los sujetos, como la edad. Estas posiciones derivaron en discusiones teórico-metodológicas sobre la definición de las cohortes, y el papel que los eventos históricos juegan en su definición. Asimismo, la relación entre tiempo y generación así formulada tuvo consecuencias en la revisión del concepto de ciclos de vida en términos de trayectorias (*life courses*), de manera de evitar la definición de las edades como secuencias normativas de eventos, enfatizando las transiciones de la vida individual y familiar en el tiempo y en relación a circunstancias históricas. De esta manera, los sujetos pueden ser ubicados en un continuo socialmente construido en el tiempo histórico, el que se aproxima a la formulación de Mannheim acerca de las generaciones como ubicación de los individuos en una estructura sociohistórica (Pilcher, 1994, p. 488-489).

Si conceptualmente tienen diferentes implicancias, tanto la conciencia lineal y segmentada de la existencia expresada en etapas, como la identificación de generaciones entendidas como alteridad constituyen supuestos que estructuran a las instituciones sociales a cargo de la educación. Los estudios sobre el tiempo social han establecido que las instituciones en alguna medida constriñen a los sujetos a inscribir sus acciones dentro de los marcos temporales, determinados en función de orientaciones que le son propuestas. Si bien

todas las instituciones establecen estructuras temporales para la acción social, las familias y las escuelas son particularmente relevantes dado que ocupan un lugar específico, que es el de la socialización de los marcos temporales (Pronovost, 2001, p. 48).

La experiencia formativa escolar –y especialmente su formato graduado– implica una principal forma de socialización temporal monocrónica y unilineal, que se asocia a un fundamento del desarrollo individual y cultural entendido como un proceso que se atraviesa desde lo tradicional y rudimentario a lo moderno y complejo, en etapas sucesivas. En este proceso, la distinción de generaciones en términos de alumnos e hijos que aprenden de docentes y padres, conlleva implícita la producción de imágenes negativas en el primero de los polos, en las que se asocian una geopolítica y una cronopolítica (Fabian, 1983). Como consecuencia de estos procesos, el tiempo y el espacio del aprendizaje son, desde el sentido común plasmado institucionalmente, distinguibles del tiempo y el espacio del trabajo.

La infancia como el tiempo de la escuela y la participación de los niños en procesos productivos como experiencia formativa

El proceso expansivo de las formas escolares y su condición hegemónica como modo de socialización dominante, junto al creciente reconocimiento social de las clasificaciones, jerarquizaciones y divisiones escolares, son elementos constitutivos de una escolarización o academización que caracteriza a las sociedades postindustriales (Viñao, 2002, p. 6). La predominancia de la forma escolar, y en particular, la separación de adultos y niños, confronta con la educación en contextos rurales e indígenas en los que ambos comparten las actividades: el hecho de la escuela sea un espacio social que se especializó en la enseñanza y el aprendizaje y que no prevé la libre circulación entre los diferentes grupos de edad (así como los lugares de trabajo no están preparados para recibir niños o personas que no están directamente implicadas en el mismo), proviene de la génesis urbana de la escuela, y por lo tanto atiende a las exigencias de organización de las familias en dicho ámbito, producidas históricamente (Gomes; Pereira, 2005).

En este sentido, en los orígenes históricos de la escuela moderna se articuló una tradición monástica con los modelos de organización de los tiempos

propios del trabajo industrial.³ el número de horas por semana que los alumnos transcurren en las clases, la duración de las actividades de aprendizaje de distintas materias, los ritmos de las tareas y otras dimensiones, fueron rigurosamente definidos desde los manuales de pedagogía destinados a las escuelas masivas (Pronovost, 2001, p. 48). En el origen de los sistemas educativos nacionales se produce así un nuevo orden del tiempo social: el tiempo escolar, que crea nuevas condiciones de vida para la infancia e incluso lo define como concepto moderno, entendido como un ciclo de la vida preservado en espacios específicos.

De este modo las imágenes modernas de la infancia y la juventud se manifiestan como productos históricos objetivados en la atribución de espacios y tiempos ad hoc para los miembros en formación: la arquitectura y el calendario escolares son las coordenadas básicas que enmarcan la condición de “menor”, suponiendo su segregación de los adultos. Someter a los niños y jóvenes a la disciplina del calendario escolar supone la definición de tiempos largos (años de escolaridad) y cortos (computados por el almanaque y el reloj): estructuraciones que fueron reforzadas por discursos teóricos que provenían del naturalismo pedagógico *roussonian* en primer lugar, así como de las contribuciones de la biología, la psicología y la pedagogía experimentales, que en las últimas décadas del siglo XIX se dedicaron al estudio científico del niño en términos de leyes de desarrollo, efectos de la fatiga en el trabajo intelectual, condiciones ergonómicas del ordenamiento escolar, relaciones entre tiempo, espacio y programas (Escolano Benito, 2000, p. 12-13).

Las aproximaciones sociológicas de Elias (1989) en su trabajo *Ensayo sobre el tiempo* permiten analizar las operaciones temporales que se ejercitan en la escuela donde se superpone a los bioritmos naturales una coacción civilizatoria, reforzando el aprendizaje de sistemas temporales que regulan la vida infantil en distintos ámbitos. El espacio escolar puede verse así como un

³ Si bien no es posible exponerlo aquí, el origen histórico de las escuelas modernas permite explicar las características que asume la institución tal como se conoce hoy en sus dimensiones espacio-temporales. La progresiva creación de leyes que regulaban la incorporación de los niños al trabajo industrial, así como el desarrollo del denominado “sentimiento de infancia” (Ariès, 1987, p. 178), entre otros procesos, llevaron a un crecimiento de instituciones destinadas a la educación de las jóvenes generaciones, en las que la duración de la jornada escolar así como otras dimensiones de la tradición monástica, se articularán progresivamente con la regulación de tiempos de trabajo y descanso propias del medio industrial. Estas fuentes se aplicaron como tecnología educativa para los modelos prevaletentes, tanto el mutuo como el simultáneo.

programa silencioso de educación, que proporciona al niño experiencias espaciales, condiciona el desarrollo de su esquema corporal y ciertas estructuras cognitivas (Escolano Benito, 2000, p. 22-23).

La antropología contribuyó conceptualmente a este debate distinguiendo entre educación y escolaridad, abordando las definiciones culturalmente específicas y relativas de la persona educada. Aunque puede variar el grado en el cual se formaliza el entrenamiento cultural, el tipo de actividades para las cuales se pretende el entrenamiento, y su extensión a una escala masiva, desde la antropología se reconoce que todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos. Con esta definición conceptual, se ha estudiado cómo en las sociedades se elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos, y discursos que definen a la persona completamente “educada”; las que no están exentas de conflictos (Levinson; Foley; Holland, 1996, p. 2).

Esta última afirmación es significativa en tanto así como el desarrollo de la escuela moderna como institución ha implicado una serie de debates históricos en torno a su metodología, contenidos o duración, las otras modalidades de socialización pueden concebirse como arenas de debate social generalmente implícito. La idea de que existe una forma cultural de educar, que en todo caso confronta con la occidental, es resultado de la herencia conceptual funcionalista y culturalista en antropología, que consideraba a las culturas homogéneas y sin conflictos. De esta manera, las definiciones hegemónicas de la persona educada pueden ser disputadas desde ideas sobre la crianza infantil o sobre la sociedad que se pretende construir, y más implícitamente desde determinaciones de género, edad, etnicidad y clase (Levinson; Foley; Holland, 1996, p. 3).

Con estas consideraciones, si los niños y jóvenes son educados en la escuela y fuera de ella, su participación en la producción familiar doméstica puede ser entendida como una experiencia formativa, en tanto los procesos de socialización son concebidos como contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se produce mediante comunidades de práctica y participación periférica legítima (Lave; Wenger, 2007). El concepto de participación periférica está estrechamente vinculado al de participación guiada, y en ambos casos los desarrollos de Vygotsky permitieron reformular el estudio

del conocimiento de las jóvenes generaciones en distintos contextos socio-culturales. Desde el concepto de participación guiada, los niños avanzan en el entendimiento en un proceso creativo mediante el cual transforman aquello que conocen y el propio mundo, al tiempo en que se vuelven progresivamente participantes de las actividades de su comunidad (Rogoff e al., 1993, p. 6).

La participación periférica de Lave y Wenger (2007) se refiere más directamente al conocimiento desde el hacer, a partir de una reformulación del término adiestramiento (*apprenticeship*) en relación a la naturaleza del aprendizaje, la cual supone que el aprendizaje es siempre situado: esto no implica solamente entender que se realiza en el tiempo y el espacio, con otras personas, o dependiente del contexto en que se produce, sino enfatizar su carácter de actividad situada.⁴ en este sentido la participación periférica legítima es un concepto que describe el involucramiento en prácticas sociales que están constituidas por procesos de aprendizaje y no viceversa.

A diferencia de las nociones de transmisión e internalización, la apropiación y la participación periférica permiten entender el proceso de aprendizaje compartiendo la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales, de manera que las relaciones entre aprendices y veteranos son parte de procesos de transformación social acaecidos a nivel cotidiano. No se trata solamente de ser capaz de involucrarse en nuevas actividades, desarrollar nuevas tareas, dominar nuevos conocimientos, sino poder establecer nuevas relaciones habilitadas por ese dominio, por las cuales el sujeto participa en la producción y reproducción de las estructuras de las comunidades de práctica en las que se ve involucrado.⁵

⁴ El denominado “conocimiento general”, con el que suele contraponerse el *conocimiento situado*, es asociado a representaciones abstractas y descontextualización, pero las representaciones abstractas tienen significado en un contexto, y son en sí mismas adquiridas en circunstancias específicas. Por otra parte, es importante tener en cuenta que la idea de “comunidades de práctica” en las que se ocupan posiciones de centro y periferia, supone asimismo que estos procesos involucran relaciones de poder y hegemonía; la participación completa implica un dominio cercano del conocimiento o prácticas colectivas para los cuales debe haber grados de adquisición atribuibles-accesibles a los novatos, no obstante lo cual el carácter periférico alude a un acceso progresivo a fuentes de entendimiento a través del involucramiento creciente (Lave; Wenger, 2007, p. 33-37).

⁵ Al igual que Rogoff et al. (1993), Lave y Wenger (2007, p. 48-49) retoman en estas ideas sobre el aprendizaje en sus dimensiones individuales y estructurales de los estudios inspirados en la noción de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, en distintas vertientes; así como el concepto de agencia de Giddens.

En este punto, es necesario establecer la distinción conceptual entre la incorporación de los niños a las actividades productivas del grupo doméstico y el trabajo infantil: la primera es condición para la transmisión de un patrimonio de saberes y la construcción de sucesores en la actividad desarrollada por los adultos del grupo doméstico, y se vincula con las expectativas de formación para la vida laboral de las unidades familiares; el segundo implica la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades (Neves, 1999; Sousa, 2004).

A partir de estas definiciones, es posible analizar en las situaciones concretas bajo estudio, de que manera la incorporación de los niños en las actividades productivas no implica la reproducción de los circuitos de pobreza y desigualdad sino, por el contrario, amplía la estructura de oportunidades de las futuras generaciones (Macri et al., 2005; Novacovsky, 2001). En estas consideraciones deben incluirse los debates conceptuales sobre la categoría misma de trabajo, entendida como una creación sociohistórica y producto del crecimiento sostenido del desempleo en el mundo en las últimas cuatro décadas (Neffa, 2003).

Niños y actividades productivas en contexto

Si bien el propósito de este artículo ha sido presentar un debate conceptual, quisiera a presentar algunas referencias empíricas de mi propio trabajo de investigación, ya que estas alusiones permitirán comprender de modo más acabado el argumento.

Desde mediados de 2007 me encuentro realizando un estudio sobre las experiencias formativas de niños indígenas y campesinos en zonas rurales de San Ignacio (S.O. de Misiones, Argentina). Además de conocer las características de su escolarización, me dedico a analizar sus actividades cotidianas fuera de la escuela, donde frecuentemente colaboran con sus familias en distintas actividades productivas. Es así como los niños conocen el ambiente social y natural circundante –características, propiedades y usos de plantas; alimentación, ambiente y reproducción de animales–; estos aprendizajes de producen a través de la observación y la práctica cotidiana, mientras las lecciones

escolares referidas a estos conocimientos tienden a no tomar en cuenta esta familiaridad.

Es posible hipotetizar que, si bien desde las estrategias pedagógicas que actualmente cualquier maestro conoce se sostiene la importancia de incorporar los saberes previos de los niños, la normativa nacional e internacional que protege a los niños del trabajo infantil opera como un obstáculo para reconocer estas experiencias que la ley prohíbe de manera general. La afirmación de que “los niños deben estar en la escuela y los adultos en el trabajo” limita las posibilidades de los maestros de incorporar las experiencias formativas que los niños llevan adelante fuera de la escuela, y los adultos miembros de las unidades domésticas tampoco pueden reconocerse como parte de un proceso educativo relevante para los niños.

Para ver estos procesos podemos acercarnos a la cotidianeidad de Sebastián, un niño de once años que pertenece a una familia campesina que vive a unos 8 km de San Ignacio.⁶

Sebastián es el segundo hijo y tiene tres hermanas, una mayor (que está cursando la escuela secundaria en una escuela agrícola de otra localidad) y dos menores. Su padre es dueño de un camión que traslada madera, por lo que está fuera de su casa de lunes a viernes. La madre y los tres niños permanecen en el campo, de 200 hectáreas, donde actualmente tienen una plantación de pinos y paraísos destinada a la reactivación de un aserradero familiar, además de una chacra donde cuentan con 30 vacas, un casal de cerdos y gallinas. Plantan mandioca (*manihot esculenta*), maíz, zapallo y caña de azúcar que utilizan para su consumo y el de los animales, y además cultivan una pequeña huerta.

⁶ El poblamiento de la región por parte de los campesinos se vincula al proceso de extensión de fronteras producido en las últimas décadas del siglo XIX, cuando comenzó en el territorio de Misiones un proceso de colonización organizada principalmente por el Estado, la que se realizó sobre las tierras remanentes de una venta masiva a 40 grandes compradores. Este proceso de colonización organizada desde el Estado se extendió hasta casi la mitad del siglo XX, coexistiendo con otra de carácter espontáneo que se desarrolló asociada a las explotaciones forestales, que permitían el usufructo de los terrenos luego de la extracción de la madera. Hasta 1930, los colonos se dedicaron exclusivamente a la producción de yerba mate, incorporando sucesivamente el tung, el tabaco y el té, producciones que se dieron simultáneamente a la explotación forestal, primero de especies nativas y luego de exóticas. De esta forma se conformó durante el siglo XX una sociedad agraria misionera compuesta por el ocupante o campesino (agricultor familiar con 1 a 10 hectáreas, de origen criollo o inmigrante brasilero y paraguayo); el colono (con 25 a 50 hectáreas, en su mayoría de origen inmigrante del norte y este europeos); el estanciero (productor generalmente ganadero, con terrenos entre 100 y 1.000 has) y el latifundista extractivista (Bartolomé, L., 2000; Jaume et al., 1989; Otero, 2008).

Cuando llegan de la escuela y luego de almorzar, Sebastián –acompañado por la mayor de las niñas que se encuentran en el hogar– dedica aproximadamente una hora y media a tareas de la chacra, que incluyen principalmente revisar el estado de la huerta y alimentar a los cerdos y a las vacas que están enfermas, extrayendo mandioca y maíz de la propia plantación. Al considerar la rutina cotidiana de los niños, es posible observar que deciden qué alimentos disponibles en la chacra son adecuados para cada animal, pudiendo proporcionar razones de la selección de uno u otro vegetal en función del conocimiento acumulado en experiencias previas. Así establecen contrastes entre especies animales (por ejemplo, en función de su capacidad de triturar alimentos), y relaciones causales donde a través de narrativas pueden argumentar algunas decisiones sobre la alimentación diferencial de una o otra especie.

Asimismo, los niños desarrollan conocimientos asociados al procedimiento de nutrición en función de la especie y la edad del animal y, en las actividades necesarias para la tarea, se observa como la hermana menor de Sebastián se entrena progresivamente para manejar el machete, un instrumento de uso intensivo en la chacra que requiere de un adiestramiento delicado por su peligrosidad. Su hermano ocupa una posición central en la organización del trabajo familiar y en relación a él adquiere conocimientos particulares: es el hijo de mayor edad que permanece en la casa y además es varón, asumiendo por tanto las tareas atribuidas al rol masculino, que requieren mayor fuerza física.

La asociación entre género, edad y tareas agrícolas está naturalizada, de allí el supuesto extendido entre las familias de la colonia respecto a que las niñas deben aprender y ocuparse de la jardinería mientras los niños –especialmente los hermanos mayores– tienen que saber y hacerse cargo de la chacra. Cuando esta prescripción no se verifica, se presenta más bien como un pasado idealizado con el que se confrontan las diversas circunstancias particulares que puede atravesar el núcleo familiar: en este caso, el trabajo del padre fuera del hogar hace que la madre se encargue de entrenar a Sebastián en el uso del machete, comenzando con los movimientos necesarios pero aplicados en el jardín, donde las plantas son pequeñas y frágiles.

El uso del machete requiere de habilidades motrices pero también de conocimiento sobre los procesos reproductivos de las especies vegetales: así

se obtiene el producto sin limitar el crecimiento de nuevos ejemplares. Este conocimiento permite a Sebastián saber a qué distancia del suelo se debe cortar la caña de azúcar —que utilizan para alimentar a las vacas— para que en el transcurso de un mes la planta vuelva a brotar. O a qué distancia efectuar el corte de la mandioca, de manera de preservar los tallos para el secado y posterior siembra, pero a la vez disponer de una extensión del tronco lo suficientemente amplia como para poder extraer del suelo la raíz y los tubérculos que se utilizan para consumo familiar y alimento de animales.

De lo anterior se deriva una característica del conocimiento práctico de los niños que es actualmente enfatizada en los textos escolares y las propuestas pedagógicas renovadoras: su carácter relacional. Cuando Sebastián y su hermana son interrogados sobre sus conocimientos de animales en el contexto del aula, generalmente pueden formular una somera caracterización de algunas especies (color del pelaje, tamaño, productos básicos de los que se alimentan). Sin embargo, al analizar su rutina se observa que disponen de conocimiento sobre nutrición animal, el que se encuentra articulado con saberes respecto de la reproducción vegetal, la vinculación entre la alimentación animal y la humana, o las capacidades de alimentación de los animales en las distintas etapas de su vida. Es posible hipotetizar que este conocimiento relacional es ignorado en la escuela, entre otras razones, porque la tradición naturalista escolarizada supone el estudio exhaustivo de cada especie, y no el conocimiento de relaciones entre especies que son relevantes para necesidades inmediatas.

Si bien la rutina de Sebastián y su hermana no parecen involucrar, a primera vista, desafíos en términos de nociones del mundo natural y social, analizando sus prácticas es posible ver como los niños disponen de conocimientos que surgen desde el aprendizaje situado en comunidades de práctica, los que les permiten efectuar ciertas tareas autónomamente, apoyándose para ello en su participación periférica previa en distintas tareas. La capacidad predictiva del mundo material que los niños disponen se basa en redes de entendimiento apropiadas en el transcurso de las actividades, donde la relación entre lo observable empíricamente y lo representado se integra mediante narrativas. El pensamiento reflexivo surge ante dificultades e incógnitas, donde la escuela puede jugar un papel interesante en la codificación léxica de las experiencias, la inscripción de las mismas y su formalización.

En las experiencias formativas de los niños mbyà, por otra parte, es posible observar algunas diferencias y similitudes respecto de los niños

campesinos, las que se vinculan fundamentalmente con las actividades de reproducción familiar involucradas en cada caso.⁷ Andrés, un compañero de escuela de Sebastián, tiene 13 años y es el mayor de los hijos de un auxiliar indígena mbyà que vive en el predio de la escuela. El niño vive con su madre, su padre y sus cinco hermanos: además de criar un casal de cerdos y un venado, la familia tiene una pequeña huerta y un sector más amplio donde plantaron mandioca y batata.

A diferencia de Sebastián, Andrés no tiene a su cargo una rutina de atención a los animales: probablemente esto se vincule, entre otras razones, con que su padre está presente diariamente en casa, y que la envergadura de la producción de la unidad doméstica es significativamente menor, así como lo es también el terreno disponible para el uso de la familia. La escuela cuenta solamente con una hectárea, y en ese predio permiten que el auxiliar indígena realice una explotación para consumo familiar a cambio de ocuparse de la seguridad del mismo.

Aún con estas limitaciones en su práctica cotidiana, Andrés sabe con qué y cómo se alimentan los animales del monte o la granja que eventualmente pueden criar. Es justamente sobre el conocimiento del monte que estos niños

⁷ En Argentina, las poblaciones mbyà-guaraní se concentran en la provincia de Misiones, llegando actualmente a 4.083 personas de acuerdo a la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas elaborada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, [s.d.]); si bien estos valores son sujeto de controversias, constituyen un parámetro mínimo de referencia, dada la escasa información al respecto. La ocupación guaraní del actual territorio misionero es antigua: los datos históricos permiten sostener que en el comienzo del siglo XVI vivían un auge geográfico y demográfico, con una población con dos millones o más. Su población se extendía por el delta del río de la Plata en los actuales territorios de Argentina y Uruguay, los litorales de Santa Catarina y Paraná, Curitiba y Mato Grosso do Sul en Brasil, y ampliamente en el actual territorio de Paraguay. Desde los primeros contactos con los europeos hacia 1513, la población disminuyó vertiginosamente por la introducción de vectores infecto-contagiosos, guerras regionales y la esclavitud (Noelli 2004, p. 17). Los guaraníes, base cultural, lingüística y demográfica de la población indígena contemporánea de la región, incluyen cuatro parcialidades: Mbya, Pai-Taviterá, Avá-Chiripá y Aché-Guayakí. Se considera que los mbyà actuales son los descendientes de aquellos indígenas que lograron permanecer al margen del experimento colonial desarrollado por los jesuitas entre los siglos XVI y XVIII, a través de la constitución de pequeñas comunidades refugiadas en la selva que supusieron la construcción de una identificación social definida por la confrontación y el contraste con el mundo de los extranjeros, primero blancos y luego de sus descendientes mestizos (Bartolomé, M., 2004). Posteriormente, el establecimiento de los mbyà en el actual territorio argentino se definió en interrelación al avance de las fronteras de poblamiento de la sociedad nacional durante el siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, provocando con el tiempo una progresiva dispersión y desgranamiento de las aldeas, aunque es posible en algunas jefaturas reconocer un acatamiento político a una autoridad distante (Gorosito, 1993).

mbyà parecen tener mayores competencias relativas si se lo compara con la información de los niños de familias campesinas. Cuando se les pregunta a Andrés o sus hermanos que especies vegetales conocen, una de las primeras que los niños mencionan es el *güembé* (*philodendron selloum*). Saben de sus localizaciones y forma de crecimiento, ya que además de consumir sus frutos, uno de sus principales atributos es contar con largas raíces –*güembepy*–, con utilidades textiles.

La búsqueda del *güembé* se realiza en función de las necesidades para la elaboración de artesanías. En términos de comunidades de práctica, los niños acompañan y aprenden de los adultos dónde y cómo encontrar ejemplares de esta especie vegetal así como de al menos dos especies de bambúes que usan conjuntamente con el *güembepy*: el *takuapy* (*merostachys clausenii*), que manejan para hacer la base de los textiles y tradicionalmente se utilizaba para la elaboración de paredes en las viviendas, entre otros usos; y el *takuarembó* (*chusquea ramosissima*) que se utiliza para trenzado.

El acceso de las comunidades *mbyà* al monte nativo es escaso, especialmente en la zona de estudio que ha sido por décadas destinada a la producción de yerba mate. En este sentido, puede hipotetizarse que la comunidad de práctica integrada por adultos y niños que ingresan al monte en la búsqueda de estas especies se mantiene a lo largo del tiempo, en este caso, no porque los niños tengan dificultades para encontrar y extraer los ejemplares sino porque deben recorrer significativas distancias para acceder a ellos.

Andrés y sus hermanos no han accedido a conocimientos sobre el uso ritual y medicinal del *güembé* aún, porque el mismo es patrimonio de conocimiento de los adultos. Sin embargo, entre los usos del *güembepy* que los niños conocen se encuentran la elaboración de sogas y trampas para animales –*simbras*–, así como los principales usos que se les da a estas especies vegetales actualmente: la elaboración de artesanías de cestería, pulseras y anillos que se venden a los turistas. Es importante advertir que, aunque esta familia no se dedique intensivamente a esta actividad, su vivienda se encuentra a cinco kilómetros de las ruinas jesuíticas más importantes de la Argentina: se trata de un destino turístico internacional y numerosas familias *mbyà* de la zona asisten periódicamente a un pequeño mercado a vender sus productos artesanales. Es por ello que Andrés y sus hermanos, si bien no lo buscan diariamente, saben en qué localizaciones el *güembé* se desarrolla de formas más apropiadas para

su uso textil, y también dominan los procedimientos de extracción y tejido rudimentario.

Los frutos del monte tales como el del *güembé*, la guayuvira (*campomanesia xanthocarpa*), el aratiku (chirimoya, *annona squamosa*), el apepu (*citrus aurantium*) o el pakuri (*rheedia brasiliensis*), son objeto de atención por parte de Andrés y sus hermanos no solamente porque disfrutaban consumir alimentos dulces sino por el interés que le dedican otros seres vivos, especialmente los pájaros. En la zona son abundantes, y algunos de ellos pueden ser capturados cuando son crías, alimentados por la familia y de ese modo domesticados, de manera que los niños pueden llegar a conocerlos más en profundidad.

Para indagar qué especies podían identificar los niños, en una visita a la escuela les propuse a Andrés y sus hermanos que observaran una enciclopedia ilustrada (Canevari et al., 1991), conversando con ellos a partir de aquellos pájaros que ya habían sido mencionados en una actividad anteriormente realizada junto con su maestro en el aula. De esta manera, los niños identificaron rápidamente a los arapachay, término genérico que su padre tradujo al castellano como lorito y periquito respectivamente, al tiempo que recorriendo las páginas donde se presentaban 27 especies de la familia *psittacidae* (loros, cotorras, guacamayos) sus hijos señalaron entre ellas a dos: el chiripipé de cabeza verde (*pyrrhura frontalis*) y la catita enana (*forpus xanthopterygius*). Recurriendo a una narración, los niños pudieron establecer la relación entre la ilustración que observaban y sus experiencias previas, señalando las formas en que estos animales pueden ser capturados (la orientación a través de la intensidad de los gritos de las crías reclamando alimentos), y su alimentación.

Si el arapachay se atrapa para criarlo, los niños pueden distinguir otros pájaros que se apresan porque se pueden comer, como el yeruti. Es así como recorriendo la familia *columbidae* (palomas, torcazas), donde el libro representaba unas 25 especies diferentes, los niños pudieron identificar la torcaza (*zenaida auriculata*). Tanto Andrés como sus hermanos menores indicaron dónde y cómo se construyen las trampas pequeñas para atrapar estas aves, recurriendo a indicios tales como la evidencia del movimiento de hojas en el suelo.

Del análisis realizado surge que, aun compartiendo un mismo espacio escolar en un contexto social en principio percibido como homogéneo en términos de la posición estructural de las familias, es posible describir cómo los niños de las familias campesinas e indígenas tienen experiencias formativas

sustantivamente diferentes, en razón de las oportunidades de los adultos de realizar distintas actividades productivas.

En primer lugar, los campesinos e indígenas disponen de la propiedad o el usufructo de parcelas de tierra que son heterogéneas (entre 200 y 1 hectárea), lo que determina significativamente la producción familiar en términos de su envergadura y capacidad de diversificación. En términos de las experiencias formativas y el conocimiento del mundo natural y social, es importante advertir que en todos los casos, si bien en sus explotaciones realizan actividades productivas destinadas mayoritariamente al consumo familiar o al intercambio por bienes producidos por otras unidades domésticas, actualmente las familias realizan esfuerzos por diversificar su producción a través de horticultura, cría de animales, apicultura y en las propiedades más extensas, forestación. Esta diversidad de experiencias es muy significativa en términos de posibilitar que los niños interacciones con distintas especies de animales y vegetales, aun cuando el monte nativo se encuentre vedado o en retracción.

Por otra parte, es importante advertir que los niños, dependiendo de su posición en la escala de hermanos, el género y la ocupación principal del jefe de familia, tienen inserciones diferenciales en las actividades productivas. Contrariamente a lo que el sentido común sostiene, las niñas también tienen un amplio conocimiento de especies vegetales y animales, aunque su inserción es subordinada y sus experiencias más limitadas.

Advertir sobre la potencialidad de la recuperación de lo que los niños saben en función de sus aprendizajes fuera de la escuela no es una novedad en términos pedagógicos: sin embargo, el hecho de que esto no se realice con la frecuencia o intensidad esperada quizás radique en que continúa siendo un desafío poder distinguir y recuperar los conocimientos que derivan de prácticas sociales, que no son formalizados ni expresados como tales. Esta dificultad se acrecienta si las prácticas en cuestión son consideradas “por definición adultas”, tal como sucede con la participación en actividades productivas.

Con esta reflexión he querido recuperar avances de los estudios antropológicos sobre la educación de las jóvenes generaciones, el origen histórico de la escuela, las discusiones sobre el tiempo desde las ciencias sociales, y del conocimiento en relación al aprendizaje individual y la transformación social, para elaborar un enfoque conceptual que permita reconocer en la vida cotidiana la coexistencia de diversos marcos temporales, problematizando la socialización como una forma de desarrollo temporal monocrónico y unilineal. Si los

estudios sobre niños y jóvenes pueden superar esta configuración teórica de etapas sucesivas y delimitadas mediante hitos y ritos, se abren posibilidades para conocer los procesos de transiciones progresivas y movimientos entre etapas no necesariamente coincidentes, los que seguramente permitirán elaborar descripciones menos esencialistas de las relaciones entre generaciones, profundizando el conocimiento de los atributos heterogéneos de autonomía de niños y jóvenes en relación a los adultos.

Referencias

ARIÈS, P. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.

BARTOLOMÉ, L. *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria/ Universidad Nacional de Misiones, 2000.

BARTOLOMÉ, M. 2004. Flechadores de jornales. Identidad guaraní en el Paraguay contemporáneo. *Amérique Latine Histoire et Mémoire: Les Cahiers ALHIM*, n. 10, 2004. Disponible en: <<http://alhim.revues.org/index120.html>>. Acceso: 27 mayo 2009.

BOURDIEU, P. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo, 2000.

CANEVARI, M. P. et al. *Nueva guía de las aves argentinas*. Buenos Aires: Fundación Acindar, 1991. 2 t.

COCKS, A. The ethical maze. Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, v. 13, n. 2, p. 247–266, 2006.

COLE, J.; DURHAM, D. *Generations and globalization*. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

- DESCOLA, P.; PALSON, G. *Nature and society: anthropological perspectives*. London: Routledge, 1996.
- DURAND, L. La relación ambiente-cultura en antropología: recuento y perspectivas. *Revista Nueva Antropología*, México DF, v. 18, n. 61, p. 169-184, 2002.
- DUBAS, J.; MILLER, K.; PETERSEN, A. The study of adolescence during the XX century, *History of Family*, v. 8, p. 375-397, 2003.
- ELIAS, N. *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- ESCOLANO BENITO, A. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- FABIAN, J. *Time and other: how anthropology makes it's object*. New York: Columbia University Press, 1983.
- FEIXA, C. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.
- GELIS, J. La individualización del niño. In: ARIÈS, P. (Org.). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, 1990. t. 4, p. 311-329.
- GOMES, A.; PEREIRA, V. M. Alternativas para a escolarização indígena: o caso dos Xacriabá. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANTROPOLOGÍA, 1., 2005, Rosario. *Anales...* Rosario: Universidad Nacional de Rosario. 2005. p. 17.
- GOROSITO, A. *Liderazgos guaraníes, breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión*. Ponencia, VI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, 1993.
- GOTTLIEB, A. Where have all the babies gone? Toward and anthropology of enfants (and their caretakers). *Anthropology Quarterly*, v. 77, n. 3, p. 121-132, 2000.
- HALL, S. *Adolescence*. New York: Ayer Company, 1975. v. 1.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

HIRSCHFELD, L. Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, v. 104, n. 2, p. 611-627, 2002.

INDEC. *Población: pueblos indígenas*. [s.d.]. Disponible en: <<http://www.indec.gov.ar>>. Acceso: 10 mar. 2010.

JAUME, F. et al. *Notas sobre la historia de Misiones: el proceso de formación de la región histórica*. Posadas: PISPAD, 1989.

KETT, J. Reflections on the history of adolescence in America. *History of Family*, v. 8, p. 355-373, 2003.

KUPER, A. *Cultura*. Barcelona: Paidós, 2001.

LARROSA, J. *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

LEBEDINSKY, V. Samoa observada. Verdades y ficciones acerca de la controversia antropológica Mead-Freeman. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, v. 8, p. 13-29, 1995.

LEVINE, R. Ethnographic studies of childhood: a historical overview. *American Anthropologist*, v. 109, n. 2, p. 247-260, 2007.

LEVINSON, B.; FOLEY, D.; HOLLAND, D. *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York Press, 1996.

NEFFA, J. *El trabajo humano: contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE-Lumen-Humanitas, 2003.

NEVES, D. *A perversão do trabalho infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção*. Niteroi: Intertexto, 1999.

NOVACOVSKY, I. Minoridad y pobreza en la Argentina: cada minuto es un minuto menos. *Revista Encrucijadas*, Buenos Aires, v. 2, n. 14, p. 25-32, 2001.

MACRI, M. et al. *El trabajo infantil no es juego: estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Buenos Aires: Stella/La Crujía, 2005.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones (1era ed. 1928). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 62, p. 193-242, 1993.

MEAD, M. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Planeta-Agostini, 1993.

NOELLI, F. S. La distribución geográfica de las evidencias arqueológicas guaraní. *Revista de Indias*, v. 44, n. 230, p. 17-34, 2004.

OTERO, N. De la chacra al corte. Los dirigentes de Unión Campesina y la lucha por la tierra en el nordeste de Misiones. In: SCHIAVONI, G. (Ed.). *Campesinos y agricultores familiares: la cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 71-98.

PADAWER, A. Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, San Luis, v. 14, 2004. Disponible en: <<http://www2.fices.unls.edu.ar/~kairos/k14-13.htm>>. Acceso: 15 mar. 2007.

PADAWER, A. *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires: Teseo, 2008.

PILCHER, J. Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. *The British Journal of Sociology*, v. 45, n. 3, p. 481-495, Sept. 1994.

PRONOVOST, G. Temps sociaux et temps scolaire en Occident: le brouillage des frontières. In: ST-JARRE, C.; DUPUY-WALKER, L. *Regards multiples sur le temps*. Sainte-Foy: Presses de L'Université de Quebec, 2001. p. 43-58.

ROCKWELL, E. *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1980.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21-38.

ROGOFF, B. et al. Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, v. 58, n. 8, 1993.

SARMENTO, M. Geracoes e alteridade: interrogacoes a partir da sociología da infancia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SOUSA, E. L. de. *Que trabalhais como se brincásseis: trabalho e ludicidade na infância capuxu*. Tesis (Maestría en Sociología)—Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2004.

VARELA, J. Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, Madrid, n. 298, p. 7-29, 1992.

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Seminario Internacional La escuela media hoy. Organización de los Estados Iberoamericanos. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2002. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf>. Acceso: 14 ene. 2009.

Recebido em: 15/01/2010

Aprovado em: 04/06/2010